



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης:
Εκπαιδευτική Διοίκηση Ηγεσία»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Διερεύνηση απόψεων διευθυντών σχετικά με την εφαρμογή της
συμπεριληπτικής- ανθρωπιστικής ηγεσίας με τη χρήση των Νέων
Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Investigating principals' opinions regarding the implementation of
inclusive-humanist leadership with the use of New Technologies in
Primary Education**

Καλαϊτζής Σταύρος (ΑΜ: III22021)

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Βαλκάνος Ευθύμιος

Ιούνιος, 2023

Θεσσαλονίκη



© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης 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 Μακεδονία όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2023

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής
Ευθύμιος Βαλκάνος
Καθηγητής ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

2. Μέλος επιτροπής
Γιαννούλη Βασιλική
Καθηγήτρια ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

3. Μέλος επιτροπής
Άδαμος Αναστασίου
Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ



Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη, αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Αγωγής και Δια βίου Μάθησης», του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κ. Ευθύμιο Βαλκάνο για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, καθώς επίσης για την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου επέδειξε. Επίσης, θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω την κυρία Γιαννούλη Βασιλική, τον κύριο Άδαμο Αναστασίου για όλη την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχαν καθόλη τη διάρκεια της Διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για όλες τις πολύτιμες γνώσεις που μου πρόσφεραν σε όλο το πέρας των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Καλαϊτζής Σταυρός,

Ιούνιος, 2023



Πρόλογος

Η συγκεκριμένα έρευνα, διεξήχθη, μέσω δομημένων συνεντεύξεων, στα πλαίσια εκπόνησης Διπλωματικής εργασίας, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια βίου Μάθησης-Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με θέμα τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, που εφαρμόζουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων, καθώς και τη συμβολή των ΤΠΕ στην επίτευξη του παραπάνω εγχειρήματος. Με την εν λόγω έρευνα, επιχειρείται να εξεταστούν οι απόψεις των Διευθυντών/ντριων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, την οποία θα πρέπει να διαθέτουν ως μορφή ηγεσίας στο σχολικό συγκείμενο οι σχολικοί διευθυντές, καθώς και πως αυτή προωθείται μέσω των ΤΠΕ στη διοίκηση μια σχολικής μονάδος και στη διαμόρφωση ενός πιο ευνοϊκού κλίματος τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για μαθητές. Μέσα, από τις δομημένες συνεντεύξεις, επιδιώκεται μια διεξοδική μελέτη του θέματος, με απώτερο στόχο να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία και οι ΤΠΕ για τη διοίκηση και ηγεσία μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας και πως αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις όλο των εμπλεκόμενων στο σχολείο φορέων.



Περίληψη

Το μοντέλο της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, φιλοδοξεί να φέρει ριζοσπαστικές και καινοτόμες αλλαγές, τόσο στην διοίκηση των σχολικών μονάδων όσο και στην ποιότητα της παρεχόμενης προς τους μαθητές εκπαίδευσης, αναβαθμίζοντας τόσο το ρόλο των εκπαιδευτικών όσο και το ρόλο των μαθητών ενός σχολείου. Έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν αποδείξει, ότι η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία συμβάλει στην καλύτερη διακυβέρνηση ενός σχολείου από ένα σχολικό ηγέτη, σε πιο ποιοτικές και ουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή μιας σχολικής μονάδος, σε μαθητές γονείς και βοηθητικό προσωπικό και σε μια πιο βαθιά και ανθρωπιστική μόρφωση και κουλτούρα, αφού όλα τα εμπλεκόμενα μέρη πλέον έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων για τα τεκταινόμενα της σχολικής μονάδας της περιοχής που ζουν. Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης, μέσα από την υλοποίηση μιας δομημένης συνέντευξης σε διευθυντές δημοτικών σχολείων. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα σε δείγμα 12 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση της μεθόδου της συνέντευξης, η οποία αποτελείτο από 12 ερωτήσεις και βασίζονταν στο εγχειρίδιο της Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Ηγεσίας Inclusive Leadership Handbook. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε λογισμικό excel και αποτυπώθηκαν με τη μορφή πινάκων και διαγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως η πλειονότητα των σχολικών ηγετών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν το μοντέλο της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν, πως η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά και επηρεάζεται από την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των σχολικών διευθυντών. Τα ευρήματα αυτά της έρευνας αποδεικνύουν, ότι η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία αποτελεί το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπρόσθετα, η έρευνα αποδεικνύει, ότι οι ΤΠΕ επηρεάζουν θετικά το μοντέλο της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και ηγεσίας, αφού οδηγούν στην επιτυχή συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών.



Λέξεις Κλειδιά: Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία, ΤΠΕ, διευθυντές,
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The model of inclusive-humanist leadership aspires to bring about radical and innovative changes both in the administration of school units and in the quality of education provided to students, upgrading both the role of teachers and the role of students in a school. Research in the educational field has proven that inclusive-humanist leadership contributes to better governance of a school by a school leader, to more qualitative and meaningful relationships between the director of a school unit, students, parents and support staff and to a deeper and more humanistic education and culture, since all the parties involved now have a say in making decisions about the goings-on of the school unit in the area where they live. The purpose of this research was to investigate the views of principals regarding the implementation of inclusive-humanist leadership with the use of New Technologies in Primary Education through the implementation of a structured interview with primary school principals. For this purpose, a qualitative research was carried out on a sample of 12 primary school principals using the interview tool, which consisted of 12 questions and were based on the Inclusive Leadership Handbook. The analysis of the data was carried out in excel software and was captured in the form of tables and diagrams. The results of the research showed that the majority of primary school leaders adopt the inclusive-humanist leadership model in the school they serve. The findings of the research confirmed that inclusive-humanistic leadership is positively related and influenced by the age and years of service of school principals. These research findings prove that inclusive-humanistic leadership is the dominant leadership style of the schools that participated in the research. In addition, the research proves that ICT influences and is positively related to the model of inclusive-humanistic education and leadership since it leads to the successful inclusion of teachers and students.

Key words: Inclusive-Humanistic Leadership, ICT, principals, Primary Education



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	iv
Πρόλογος	v
Περίληψη	vi
Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων	x
Εισαγωγή	1
Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	5
Κεφάλαιο 1^ο: Η αναγκαιότητα για συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση και ηγεσία	6
1.1 Ορισμός Της Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Ηγεσίας	9
1.2 Χαρακτηριστικά συμπεριληπτικού ηγέτη	14
1.3 Ένταξη συμπεριληπτικών πρακτικών από το διευθυντή στο σχολείο	16
1.4 Προκλήσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	18
1.5 Η σημαντικότητα των συμπεριληπτικών πρακτικών	19
1.6 Η Ανθρωπιστική Ηγεσία και Παιδεία	21
1.6.1 Δεξιότητες της Ανθρωπιστικής Ηγεσίας	23
1.6.2 Οι συμπεριφορές των ανθρωπιστών ηγετών	24
1.6.3 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας ανθρωπιστών ηγετών	24
1.6.4 Ο ρόλος του δασκάλου στην ανθρωπιστική εκπαίδευση	25
Κεφάλαιο 2^ο: Οι απαρχές και οι επιπτώσεις της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα	26
2.1 Ιστορική Αναδρομή της Συμπερίληψης	26
2.2 Η Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Εκπαίδευση και Ηγεσία στην Ελλάδα	34



2.3 Πλεονεκτήματα Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης και Ηγεσίας	39
2.4 Μειονεκτήματα Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης και Ηγεσίας	43
2.5 Εμπόδια Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Ηγεσίας και Εκπαίδευσης.....	46
Κεφάλαιο 3^ο: Η Αναγκαιότητα των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και στην Ηγεσία	49
3.1 Η σημασία του ηγετικού ρόλου των διευθυντών στην ολοκλήρωση της τεχνολογίας	51
3.2 Ιστορική αναδρομή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την Ηγεσία.....	58
3.3 Τεχνολογικά εργαλεία που προωθούν την συμπερίληψη στην Εκπαίδευση.....	67
3.4 Πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία και Εκπαίδευση	70
3.5 Μειονεκτήματα των ΤΠΕ στη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Εκπαίδευση και Ηγεσία	73
Κεφάλαιο 4^ο: Δημογραφικά χαρακτηριστικά και συμπεριληπτική –ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση	77
4.1 Συμπεριληπτική –Ανθρωπιστική Ηγεσία- Ο ρόλος του φύλου	77
4.2 Συμπεριληπτική –Ανθρωπιστική Ηγεσία- Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας	85
4.3 Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία και Εκπαίδευση και επίπεδο σπουδών....	88
Κεφάλαιο 5^ο Βιβλιογραφική Ανασκόπηση σχετικών με το θέμα ερευνών στο εξωτερικό και στην Ελλάδα	89
5.1 Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία	89
5.2 Έρευνες στην Ελλάδα	92
Μέρος Β' Ερευνητική Προσέγγιση	94
Κεφάλαιο 6^ο Μεθοδολογία Έρευνας	95
6.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	95



6.2 Οδηγός Συνέντευξης.....	96
6.3 Μέθοδος και εργαλείο έρευνας	101
6.4 Δείγμα.....	102
Κεφάλαιο 7^ο Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας	105
Κεφάλαιο 8^ο Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Προτάσεις.....	138
8.1 Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	138
8.2 Συμπεράσματα.....	158
8.3. Περιορισμοί έρευνας.....	162
8.4 Μελλοντικές Προτάσεις.....	163
Επίλογος	164
Βιβλιογραφία	166
Παράρτημα	194



Κατάλογος Πινάκων και Διαγραμμάτων

Πίνακας 6.1: Οδηγός συνέντευξης Inclusive Leadership Handbook	97
Πίνακας 6.2: Σχεδιασμός οδηγού συνέντευξης έρευνας	101
Πίνακας 6.3: Ηλικιακό επίπεδο συμμετεχόντων	103
Πίνακας 6.4: Συγκεντρωτικός πίνακας δείγματος	104
Πίνακας 6.5: Εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετεχόντων βάσει φύλου	104
Πίνακας 6.6: Επίπεδο σχολείου	105
Πίνακας 7.1: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	106
Πίνακας 7.2: Απαντήσεις 2 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	107
Πίνακας 7.3: Απαντήσεις 3 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	107
Πίνακας 7.4: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	108
Πίνακας 7.5: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	109
Πίνακας 7.6: Απαντήσεις 2 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	110
Πίνακας 7.7: Απαντήσεις 3 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	111
Πίνακας 7.8: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	112
Πίνακας 7.9: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	113
Πίνακας 7.10: Απαντήσεις 2 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	113
Πίνακας 7.11: Απαντήσεις 3 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	114



Πινάκας 7.12: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	115
Πινάκας 7.13: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	116
Πινάκας 7.14: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	117
Πινάκας 7.15: Απαντήσεις 2 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	118
Πινάκας 7.16: Απαντήσεις 3 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	118
Πινάκας 7.17: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	119
Πινάκας 7.18: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	120
Πινάκας 7.19: Απαντήσεις 2 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	121
Πινάκας 7.20: Απαντήσεις 3 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	122
Πινάκας 7.21: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	123
Πινάκας 7.22: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	124
Πινάκας 7.23: Απαντήσεις 2 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	124
Πινάκας 7.24: Απαντήσεις 3 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	125
Πινάκας 7.25: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	125
Πινάκας 7.26: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	127
Πινάκας 7.27: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	128



Πινάκας 7.28: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	129
Πινάκας 7.29: Απαντήσεις 1 ^{ης} ερώτησης 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο	129
Πινάκας 7.30: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο	135
Πινάκας 7.31: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία	135
Πινάκας 7.32: Απαντήσεις 4 ^{ης} ερώτησης 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο.....	136
Πινάκας 7.33: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	137
Πινάκας 8.1:Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνών που συμφωνούν/διαφωνούν με την ερευνά μας	158

Εισαγωγή

Σε μια σχολική μονάδα, η μορφή ηγεσίας κατέχει μείζων ρόλο στην εσωτερική πορεία και οργάνωση της, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο μέσα σε αυτήν, επηρεάζει τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής ζωής και βεβαίως συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της.(DeWitt,2017) Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, αποτελεί μια καινοτομία στο χώρο διακυβέρνησης και ηγεσίας των σχολικών μονάδων, η οποία άρει το διαχωρισμό μεταξύ διευθυντή-προϊσταμένου και εκπαιδευτικών-υφισταμένων και στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού, μαθητών κι όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση φορέων στη ηγεσία ενός σχολικού οργανισμού. Στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, όλα τα εμπλεκόμενα στην εκπαίδευση μέλη, συνεκτιμούνται και συμπεριλαμβάνονται, παίρνουν πρωτοβουλίες, ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις μεταξύ τους ως ένα ενιαίο σώμα με απώτερο στόχο να αποτελέσουν μια κουλτούρα και κοινότητα μάθησης.(BlankStein& Houston, 2011) Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα μέσο προώθησης αυτής της φιλοσοφίας στο χώρο του σχολείου, καθώς οι απεριόριστες δυνατότητες, τα εργαλεία και τα λογισμικά που προσφέρουν σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές, προάγουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τη συμπερίληψη σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα.(Papa, 2010)

Η επιλογή και η μορφή ηγεσίας ενός σχολικού οργανισμού, επαφίεται στο διευθυντή της σχολικής μονάδος, ο οποίος δομεί, οργανώνει, επηρεάζει και εν πολλοίς καθορίζει τα τεκταινόμενα ενός σχολείου.(Woolfolk&Kolter, 2008) Για να επιτευχθεί, η εφαρμογή της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, ο/η διευθυντής/διευθύντρια, θα πρέπει εκτός από τις διοικητικές του/της ικανότητες, να έχει επιμορφωθεί πάνω στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, αλλά και στις ΤΠΕ, ενσωματώνοντας τα, όχι ως επιφανειακά εξωτερικά στοιχεία του σχολείου που υπηρετεί, αλλά ως ζώσα κουλτούρα, τρόπο ζωής και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας που διακονεί.(Reeves, 2018) Πιο αναλυτικά, ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας τόσο από άποψη υλικοτεχνικών υποδομών όσο και σε θέματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης του ανθρωπίνου δυναμικού, που στελεχώνει το σχολικό οργανισμό που διευθύνει.(Lambert, 2019) Ο διευθυντής θα πρέπει εν πολλοίς να εισάγει το όραμα, της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, φροντίζοντας, ότι όλα τα εμπλεκόμενα στο σχολείο μέλη θα δεσμευτούν



για μεγάλο χρονικό διάστημα για την συμμετοχή τους σε αυτό το φιλόδοξο εγχείρημα.(Roberts-Hughes, 2020) Καλό θα ήταν, ο διευθυντής, να πετύχει με την πειθώ, να εξασφαλίσει τη σύμπραξη και τη συνέργεια των τοπικών αρχών, καθώς και του συνόλου της κοινότητας στην οποία ζει, καθώς, το όλο σχέδιο καθίσταται αρκετά χρονοβόρο και δαπανηρό για να υλοποιηθεί κι όσο περισσότεροι συμμετέχουν στην εφαρμογή του τόσο καλύτερα θα εξασφαλίσει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.(Evans,2019) Κύριος στόχος του/της διευθυντή/ντριας, είναι να αποτελέσει πρότυπο, ως προς την υιοθέτηση και εφαρμογή της παραπάνω φιλοσοφίας και έπειτα να δώσει κατευθυντήριες οδηγίες στο διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου για την υλοποίηση της.(Villa& Thousand,2018) Κύριο μέλημα τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι, η συμμετοχή των γονέων, των μαθητών και όλης της τοπικής κοινότητας σε αυτό το φιλόδοξο πρότζεκτ, επειδή ας μη λησμονηθεί, ότι βασικοί αποδέκτες της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, δεν είναι οι εκπαιδευτικοί ούτε το βοηθητικό προσωπικό (αυτοί είναι οι διαμεσολαβητές της παραπάνω φιλοσοφίας),αλλά οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες της κοινωνίας στην οποία ζουν, ώστε να υιοθετήσουν την αρχή της συμπεριληπτικότητας και της ανθρωπιστικής παιδείας και να τις ενστερνιστούν ως τρόπο ζωής.(Guskey& Rutherford, 2017)

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να διευρυνθούν οι απόψεις των Διευθυντών/ντριων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, ως προς την υιοθέτηση, αλλά και εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας σε συνδυασμό με τη χρήση και υλοποίηση των ΤΠΕ στην υλοποίηση της παραπάνω φιλοσοφίας. Ειδικότερα, θα επισημανθεί πόσο σημαντική είναι η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία για ένα σχολείο, καθώς και το πως βοηθούν οι ΤΠΕ στην εφαρμογή της. Η έρευνα κρίνεται ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη, επειδή ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο, σχετικά με τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική μορφή ηγεσίας και η εν λόγω εργασία προσπαθεί να αναδείξει την πορεία τόσο της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής εκπαίδευσης όσο και της ηγεσίας στο ελληνικό συγκείμενο, τι γνωρίζουν δηλαδή οι Έλληνες διευθυντές και Ελληνίδες διευθύντριες δημοτικών σχολείων πάνω σε θέματα συμπερίληψης και συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, αν εφαρμόζεται αυτή η



μορφή ηγεσίας και κουλτούρας στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας και κατά πόσο διευθυντές και εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στο εν λόγω μοντέλο ηγεσίας. Ακόμη, η έρευνα προσπαθεί να εντοπίζει τη συσχέτιση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης με τις ΤΠΕ, δηλαδή το κατά πόσο οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν και προωθούν τη συμπερίληψη μαθητών και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, κατά πόσο διευκολύνουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών και σε ποιο βαθμό οι ΤΠΕ βοηθούν τους σχολικούς διευθυντές στη διεκπεραίωση του διοικητικού και γραφειοκρατικού έργου των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, η έρευνα μελετά την επίδραση του ρόλου του φύλου, της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας, του επιπέδου σπουδών των Ελλήνων διευθυντών και των Ελληνίδων διευθυντριών στην άσκηση συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, καθώς και στη χρήση των ΤΠΕ από άνδρες διευθυντές και γυναίκες διευθύντριες στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Η παρούσα ερευνητική εργασία κρίνεται σημαντική, επειδή θα μας δοθεί η ευκαιρία να εξετάσουμε τις απόψεις των ίδιων των σχολικών διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, παρέχοντας μια πιο σαφή και περιεκτική εικόνα για το τι πιστεύουν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων πάνω στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία και τις ΤΠΕ, προκειμένου να οικοδομηθεί ένα πιο ομαδό-συνεργατικό μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ακόμη, θα εμπλουτιστεί, η εγχώρια ελληνική βιβλιογραφία, καθώς το θέμα δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά και η παρούσα μελέτη θα δώσει το έναυσμα για περισσότερη έρευνα και μελέτη γύρω σε αυτό το επιστημονικό και γνωστικό αντικείμενο.

Η εργασία διαρθρώνεται, από δυο μέρη το **θεωρητικό** και το **ερευνητικό**. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, αναλύονται οι προϋποθέσεις που ανέδειξαν την χρησιμότητα της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του συμπεριληπτικού ηγέτη. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια σύντομη ιστορική ανάδρομη της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης τόσο στο



διεθνές χώρο όσο και στο ελληνικό συγκείμενο. Επίσης, γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα, στα μειονεκτήματα και στα εμπόδια που συναντά η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης. Το τρίτο κεφάλαιο, εστιάζει στην αναγκαιότητα των ΤΠΕ στο χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας, γίνεται μια σύντομη αναφορά σε μια ιστορική αναδρομή τους από το χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας και αναλύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της στο μοντέλο ηγεσίας της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας. Το τέταρτο κεφάλαιο, εξετάζει παραμέτρους όπως: το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, καθώς και το πως σχετίζονται αυτές οι έννοιες με τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο του Α' Μέρους, παρουσιάζει έρευνες πάνω στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία που έλαβαν χώρα στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό αποτελείται από τρία κεφάλαια. Πιο αναλυτικά, το έκτο κεφάλαιο, αναφέρεται στη μεθοδολογία έρευνας και ειδικά στο σκοπό, στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τους στόχους, στο ερευνητικό εργαλείο και τη μέθοδο που αξιοποιήθηκε στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και στο δείγμα που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη μορφή πινάκων και διαγραμμάτων. Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων καθώς επίσης, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, αλλά και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Εν κατακλείδι, ακολουθεί η παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τον οδηγό συνέντευξης, τις ερωτήσεις που περιελάμβανε κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και τις πλήρεις απαντήσεις που έδωσε ένας συμμετέχων στην έρευνα.



Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



Κεφάλαιο 1^ο: Η αναγκαιότητα για συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση και ηγεσία στη σύγχρονη εποχή

Στη σύγχρονη εποχή του 21^{ου} αιώνα ή όπως αλλιώς ονομάστηκε εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, η άνοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας έχει φθάσει στα ύψη, οι άνθρωποι πλέον με τη βοήθεια του Διαδικτύου και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Νέες Τεχνολογίες) έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν από το ένα μέρος του πλανήτη στο άλλο, ανταλλάζοντας γνώσεις, ιδέες, εμπειρίες, υλικά αγαθά χωρίς φυσική επαφή, με το πάτημα ενός κουμπιού κι από μια οθόνη υπολογιστή. (Reiser, 2017) Επιπρόσθετα, η αβεβαιότητα στο χώρο εργασίας, οι πανδημίες (Covid-19), οι πόλεμοι στην Ανατολή και τόσο η οικονομική όσο και η ενεργειακή κρίση με το πετρέλαιο και το φυσικό αέριο έχουν αλλάξει τις ισορροπίες στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι πολλών χωρών τόσο της Ευρώπης όσο και του πλανήτη ολόκληρου. Παρόλο, που εν λόγω αιώνας θεωρήθηκε ως ψηφιακό-τεχνολογικό «θαύμα», ουσιαστικά αποκάλυψε τη μοναξιά και την αβεβαιότητα την οποία κρύβει ο σύγχρονος άνθρωπος μπροστά σε αυτό τον κυκεώνα γνώσεων και πληροφοριών που του προσφέρει το Διαδίκτυο, το οποίο κατέληξε η «φυλακή» του και η πηγή απομόνωσης του από τους συνανθρώπους του. (Khan, 2013) Δυστυχώς, οι άνθρωποι δε χρησιμοποιούν τα οφέλη που τους παρέχει η επιστήμη και η τεχνολογία προς όφελος των άλλων, αλλά με σκοπό το ιδιοτελές και άνομο κέρδος. Δεδομένου, ότι η κλιματική αλλαγή καλπάζει, νέες μορφές θανάτου όπως πανδημίες και πόλεμοι απειλούν την ανθρώπινη ζωή και αυξάνονται τα ποσοστά γυναικοκτονιών, παιδοκτονιών και αυτοκτονιών. Στην εργασία, η έντονη ζήτηση για «προσόντα υψηλού επιπέδου», λόγω της επιθυμίας των εργοδοτών να κρατήσουν ψηλά τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς τους, οδηγούν πολλούς ανθρώπους στην ανεργία, αφού δεν ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις των εργοδοτών για να ενταχθούν σε ένα οργανισμό ή μια επιχείρηση. (Pleris, 2018) Με λίγα λόγια, η εποχή αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη αστάθεια τόσο πολιτική όσο και κοινωνικό-οικονομική ακόμη και πολιτισμική, αφού με την είσοδο νέων προσφύγων και μεταναστών σε χώρες που θεωρούνταν γεωγραφικά και πολιτισμικά ομοιογενείς,



πολλές φορές τα παραδοσιακά ιστορικά και θρησκευτικά στεγανά τους τίθενται υπό αμφισβήτηση υπό το φως του σεβασμού της ιδιαιτερότητας του «άλλου». (Κουτσίκος & Κορομηλά, 2021) Το ερώτημα που τίθενται είναι: Αφού, η επιστήμη και η τεχνολογία βρίσκεται σε υψηλό βαθμό και παρέχεται σε όλους, διευκολύνοντας τις ζωές όλων και περισσότερων ανθρώπων, γιατί σημειώνονται οικονομική κρίση, πανδημίες, φαινόμενο του θερμοκηπίου και υψηλά ποσοστά δολοφονιών; Το θέμα είναι ότι ο άνθρωπος μπορεί να απέκτησε υψηλού επιπέδου τεχνολογία και επιστήμη, αλλά αυτό δεν το βοήθησε να αλλάξει τόσο τη δική του τη ζωή όσο και των συνανθρώπων του, επειδή δε μορφώθηκε ουσιαστικά, αλλά επιφανειακά. (Levinson, 2018) Εν ολίγοις, η πληθώρα γνώσεων και πτυχίων είναι το ζητούμενο για ένα άτομο, ώστε να ενταχθεί σε ένα καλό περιβάλλον εργασίας με υψηλά προσοδοφόρες απολαβές, πράγμα που σημαίνει για τον εκάστοτε άνθρωπο μια «ικανοποιητική ζωή». Επιπλέον, η γενίκευση και η αύξηση της σχολικής εκπαίδευσης και φοίτησης με την υποχρεωτικότητα τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του λυκείου αναμένεται να «ανοίξει» την πόρτα σε πολλούς υποψηφίους στη μάθηση και τη μόρφωση κι αργότερα να τους οδηγήσει στις πύλες των πανεπιστημίων. Επιπρόσθετα, το πρόβλημα είναι ότι ναι μεν τελειώνουν πολλοί απόφοιτοι τόσο το σχολείο όσο και το πανεπιστήμιο με πολλά προσόντα και πτυχία, οι οποίοι ουσιαστικά μένουν άνεργοι μέχρι να απορροφηθούν από το σύστημα και η λύση είναι ή να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα ή να προσθέσουν στο βιογραφικό τους κι άλλα επιπλέον αποκτήματα με σκοπό κάποια στιγμή να μπουν στην αγορά εργασίας και να εργαστούν. (Earley & Harris, 2021) Ένα άλλο, με ζήτημα, με την εκπαίδευση που παρέχεται σήμερα είναι, **τι είδους άνθρωποι** τελειώνουν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια και στελεχώνουν οργανισμούς και επιχειρήσεις, επειδή η ποσότητα γνώσεων που λαμβάνει κάποιος δεν αντιστοιχεί πάντοτε στην ποιότητα ηθικού και έντιμου χαρακτήρα, αλλά μάλλον το αντίθετο. (Davids & Waghid, 2020) Η ανάγκη για **ανθρωπιστική παιδεία** είναι το ζητούμενο για το σύγχρονο άνθρωπο, οποίος αναζητάει την ταυτότητα του σε μια άχρωμη ηθικά κοινωνία χωρίς φραγμούς και όρια. (Fleener & Stenberg, 2017) Με αυτό το θέμα, θα ασχοληθούμε και στην εν λόγω Διπλωματική, καθώς και πως μια νέα μορφή ηγεσίας, η συμπεριληπτική και οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στο όραμα διάδοσης της ανθρωπιστικής παιδείας και στη διερεύνηση του οράματος της ολικής-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και του



συμπεριληπτικού σχολείου, του ενός «**Σχολείο για Όλους**», τόσο μέσα στη σχολική κοινότητα όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον στον οποίο ανήκει και στο οποίο οι τελικοί αποδέκτες της εκπαίδευσης θα ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους και θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας κι ενός καλύτερου αύριου.(Reimer, 2021) Οι ηγέτες της κρατικής εκπαίδευσης έχουν δεσμευτεί να διασφαλίσουν, ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να επιτύχει στο κολέγιο ή στη σταδιοδρομία της επιλογής του, συμπεριλαμβανομένων των φοιτητών με αναπηρίες, οι οποίοι, σε ολόκληρη τη χώρα συνεχίζουν να τα πηγαίνουν χειρότερα από τους συνομηλίκους τους, όπως αποτυπώνεται στα αποτελέσματα μάθησης και συμπεριφοράς.(Elias & Benninga, 2016) Μολονότι, παρατηρούνται αυξημένα ποσοστά ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τυπικής εκπαίδευσης, οι βαθμολογίες που σημειώνουν οι εν λόγω μαθητές στις εθνικές εξετάσεις δε συμβαδίζουν, με ποσοστό συμμετοχής τους στα εν λόγω σχολεία, ούτε με την εκπαίδευση που λαμβάνουν, με αποτέλεσμα να χάνουν συνεχώς έδαφος στη διαδικασία της ανάγνωσης και να μη βελτιώνονται στα μαθηματικά.(Our Kids Count, 2019). Επιπλέον, οι μαθητές με αναπηρίες είναι πολύ πιο πιθανό να τεθούν σε αναστολή ή αποβολή από τα τυπικά σχολεία στα οποία ενσωματώνονται - μια διαφορά που είναι ακόμη μεγαλύτερη για έγχρωμους μαθητές με αναπηρίες.(Γραφείο Λογοδοσίας της Κυβέρνησης των Ηνωμένων Πολιτειών, 2018).

Επιπρόσθετα, διαταραχές που προκαλούνται από την πανδημία του COVID-19 πιθανότατα να επιδεινώσουν αυτές τις ανισότητες σε μαθητικό και κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και να δυσχεραίνουν την κατάσταση για τις μειονότητες (παιδιά με ειδικές ανάγκες, πρόσφυγες, μετανάστες κ.α). Ίσως, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός, ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και οι διευθυντές σχολείων αναφέρουν ότι δεν είναι καλά προετοιμασμένοι να εξυπηρετούν αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρία και διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο.(Letchfield & White, 2019) Ως εκ τούτου, μόνο το 12 τοις εκατό ενός εθνικά αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών, υποστηρίζει ότι έχει πετύχει τη συμπερίληψη στο σχολείο που υπηρετεί, καθώς οι ανισότητες που παρατηρούν στο μαθητικό τους δυναμικό είναι πολύ έντονες



τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. (Harmer, Ashdown & Middlewood, 2018)

Παρόλα αυτά, από διευθυντές και εκπαιδευτικούς μόνο το 17 τοις εκατό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης αναφέρουν, ότι αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι να υπηρετήσουν και να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες και διαφορετική γλώσσα (Galiatsos, Kruse, & Whittaker, 2019; Stelitano, Johnston, & Young, 2020). Αυτή η έλλειψη προετοιμασίας καθιστά πιο δύσκολο για τους μαθητές με αναπηρίες και διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο να έχουν δίκαιη και ισότιμη πρόσβαση σε αποτελεσματική διδασκαλία και να λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να διαπρέψουν στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης. (Lai, I., Wood, W. J., Imberman, S. A., Jones, N., & Strunk, K. O., 2020) Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, η οποία θα αναφερθεί παρακάτω, είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και διλλημάτων. Οι ηγέτες και εκπαιδευτικοί χωρίς αποκλεισμούς είναι καλά προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι για την εξυπηρέτηση των μαθητών με αναπηρία και διαφορετική γλώσσα και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε όλη τη γενική και ειδική εκπαίδευση και για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των εν λόγω παιδιών. Δηλαδή, οι συμπεριληπτικοί-ανθρωπιστικοί ηγέτες δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης, όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως υποβάθρου, να μπορούν να διαπρέψουν στο σχολείο, με το να κατανέμουν την ηγεσία στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς και να παρέχουν τους απαραίτητους υλικούς και τεχνικούς πόρους για την υποστήριξη και τη διατήρηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, που βοηθούν στην εκπαίδευση και κατάρτιση όχι μόνο των μαθητών με αναπηρία, αλλά όλου του μαθητικού δυναμικού που απαρτίζει το σχολείο, στο οποίο ανήκουν. (Thurston & Vopat, 2021)

1.1 Ορισμός Της Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Ηγεσίας

Η «**Συμπεριληπτική Ηγεσία**» ή ηγεσία χωρίς αποκλεισμούς εγκαθιδρύθηκε ως έννοια το 2006 με τη μορφή λόγων και έργων από ηγέτες που προβαίνουν σε προκλήσεις και ρίσκα και σέβονται τη συνεισφορά των συναδέλφων τους στο χώρο εργασίας. (Nembhard & Edmondson, 2006). Ως επί το πλείστον, οι Nembhard και



Edmonson(2006) εισήγαγαν τη συμπεριληπτική μορφή ηγεσίας στο τομέα του μάνατζμεντ(διαχείρισης), το οποίο εμπερικλείει τον τρόπο ομιλίας και συμπεριφοράς των προϊσταμένων(ηγετών) στην εμπύχωση και ενδυνάμωση των υφισταμένων του, με σκοπό να εργαστούν πιο παραγωγικά και να συνεισφέρουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους στο εργασιακό χώρο. Ως εκ τούτου, η Συμπεριληπτική Ηγεσία ως φιλοσοφία και κουλτούρα καλλιεργεί στους ηγέτες(προϊσταμένους) την επίγνωση των δικών τους ορίων και προκαταλήψεων και τους οδηγεί στην ενεργή αναζήτηση και εξέταση διαφορετικών οπτικών σχετικά με την ενημέρωση πάνω στη λήψη αποφάσεων, ώστε να υπάρχει πιο αποτελεσματική συνεργασία με τους συναδέλφους τους.(Brown, 2022) Καταρχάς, η έννοια «ηγέτης» εισήλθε στην αγγλική ορολογία περίπου στο 1300 μ.Χ. και η συστηματική μελέτη της ηγεσίας ως ερευνητικού αντικειμένου άρχισε 600 χρόνια αργότερα, δηλαδή το 1930. Ακόμη, τα τελευταία 75 χρόνια η έννοια «ηγεσία» έχει οριστεί με εκατοντάδες διαφορετικούς τρόπους τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Η ιδέα της συμπεριληπτικής ηγεσίας βασίζεται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και στη φιλοσοφία της συμπερίληψης ή συνεκπαίδευσης, η οποία θεμελιώθηκε πάνω στην τροποποίηση, βάσει νόμου της Ειδικής Αγωγής το 1975 και το 1997, στην οποία τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσαν πλέον να φοιτήσουν σε τυπικές τάξεις μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά κι όχι απομονωμένα και ξεχωριστά όπως εφαρμόζονταν πριν.(Αγγελίδης, 2011) Το 1975 ο ομοσπονδιακός νόμος για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, απαιτούσε από τη δημόσια εκπαίδευση και τα σχολεία να εγγυηθεί μια δημόσια δωρεάν και κατάλληλα για τα άτομα με αναπηρία εκπαίδευση με αποτέλεσμα την εμφάνιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αναδύθηκε στην ερευνητική βιβλιογραφία στα τέλη της δεκαετίας του 1980. (Stainback & Stainback, 2018)

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη ως έννοια, φιλοσοφία και πρακτική, εμφανίστηκε ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, η οποία πρότεινε την επέκταση των ευθυνών των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό να αυξήσει την πρόσβαση και τη συμμετοχή σε μαθησιακές ευκαιρίες σε πληθυσμιακά περιθωριοποιημένους μαθητές. Η συμπερίληψη συνδέεται άρρηκτα με την ανθρωπιστική τύπου ηγεσία και εκπαίδευση, επειδή στοχεύει στην άρση των αποκλεισμών και των διακρίσεων απέναντι στους άλλους και συμβάλλει στη ισότητα



και την κοινωνική δικαιοσύνη.(Bourke& Titus,2020) Η ανθρωπιστική ψυχολογία εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1950 και συμπλήρωσε τον συμπεριφορισμό και τη ψυχανάλυση εστιάζοντας στον άνθρωπο ως όλον. Ο Carl R. Rogers (1902–1987) θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της ανθρωπιστικής ψυχολογίας. Επιπρόσθετα, η ανθρωπιστική μορφή ηγεσίας βασίζεται στην ανθρωπιστική παιδεία, προτρέπει τους ηγέτες να εμπιστεύονται τους υφισταμένους τους, να διέπονται από ηθικές αρχές και αξίες(να είναι ηθικοί), να έχουν συμπόνια και να συμμετέχουν με τους άλλους , ως συλλογικότητα στην άσκηση ηγεσίας.(Krishnan,2021) Ακόμη, ένα ανθρωπιστικό σύστημα ηγεσίας έχει σαφές και ευθυγραμμισμένο όραμα, αποστολή, αξίες και αναμενόμενες συμπεριφορές. (Wulf, 2022) Τέλος, η ερευνά μας θα ασχοληθεί κατά πόσο οι ΤΠΕ συμβάλλουν και επηρεάζουν τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία. Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), υποστηρίζουν την ένταξη στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ξεπεράσουν ορισμένα από τα εμπόδια που προκαλούν τον αποκλεισμό τους. (Beauchamp, 2012) Οι ΤΠΕ συμπληρώνουν άλλες μεθόδους και εργαλεία πρόσωπο με πρόσωπο, όπως η κατάρτιση εκπαιδευτικών και η συμπεριληπτική παιδαγωγική. Ως εκ τούτου, για να διασφαλιστεί, ότι όλοι έχουν πρόσβαση σε ουσιαστική επικοινωνία είναι χρήσιμο να γίνει διάκριση μεταξύ τριών διαφορετικών πτυχών της συμπερίληψης στις ΤΠΕ, πράγμα που θα αναφερθεί και στη Διπλωματική : Διαθεσιμότητα, Προσιτότητα και Προσβασιμότητα σε όλους ανεξαιρέτως(Zhang, Yang, Chang & Chang, 2015). Επίσης, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως τρόπος για να γεφυρωθεί το χάσμα στην συμπερίληψη, να αντισταθμίσει τις διαφορές και να συμβάλει στην ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά για να γίνει αυτό η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και η παιδαγωγική θα πρέπει να ενσωματωθεί με την τεχνολογία. Επιπρόσθετα, η προσβασιμότητα στις ΤΠΕ καταργεί τη διαφορά μεταξύ ένταξης και συμπερίληψη.(Choudrie, Kurnia, Tsatsou, 2017) Πρόσφατα, έχουν γίνει πολλές βελτιώσεις για την προσαρμογή των περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, για την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και για να γίνουν πιο προσαρμοστικά και συναφή με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.(Adams, Bell &Griffin, 2016) Ως εκ τούτου, η ηγεσία πληροφορικής είναι μια ομάδα ανώτερων στελεχών σε έναν οργανισμό που είναι υπεύθυνη για την υποδομή



και τις εφαρμογές τεχνολογίας πληροφοριών (IT), που επιτρέπουν και καθοδηγούν την γενική επιχειρηματική στρατηγική και στόχους.(Kozma& Vota, 2014) Η τεχνολογία επιτρέπει στους ηγέτες των ομάδων, να βλέπουν σε πραγματικό χρόνο πόσες εργασίες έχουν ολοκληρώσει τα μέλη της ομάδας τους. Όπου κι αν βρίσκονται, τους δίνει τη δυνατότητα να μεταφέρουν τυχόν αλλαγές στο έργο που εκτελούν. Το πιο σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας για τους μάνατζερ που θέλουν να γίνουν ηγέτες είναι να αγκαλιάσουν την τεχνολογία. Επίσης, η σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας και της ένταξης μέσω της βελτιωμένης συνδεσιμότητας, της εκπαίδευσης των εργαζομένων, της άρσης της μεροληψίας και της παροχής υποστήριξης των εργαζομένων μπορεί να υποστηριχθεί μέσω της τεχνολογίας.(Rumelin& Weindenfeld, 2022) Συλλογικά, αυτό ωφελεί τη συνολική ευημερία των εργαζομένων, παρέχοντάς τους ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, η έννοια του τεχνολογικού ανθρωπισμού περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ιδεών και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να οριστεί. Σε γενικές γραμμές, μπορεί να περιγραφεί ως μια φιλοσοφία ή ιδεολογικό ρεύμα, που εστιάζει στη διασταύρωση μεταξύ ηθικής και τεχνολογικής καινοτομίας.(Hancock, 2020) Σύμφωνα με το εγχειρίδιο Inclusive Leadership, Συμπεριληπτική ηγεσία *«θεωρείται μια ηγετική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία «εκτιμά τη διαφορετικότητα, προσκαλεί και καλωσορίζει την ατομική συνεισφορά του καθενός και ενθαρρύνει την πλήρη δέσμευση με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης της πραγματικότητας»*(Inclusive School, Network, 2019, p. 14-32) Θεμελιώδης στόχος της συμπεριληπτικής ή αλλιώς χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας είναι: να δημιουργεί, να αλλάζει, να καινοτομεί, ενώ παράλληλα εξισορροπεί στις ανάγκες όλων.(μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών κτλ) Οι ηγέτες χωρίς αποκλεισμούς εκτιμούν τους ανθρώπους, αναγνωρίζουν τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και έχουν επίγνωση των άλλων διαφορετικών προοπτικών και πολύπλοκων συστημικών διασυνδέσεων.(Shields& Rogrow, 2001) Αυτοί οι διευθυντές έχουν επίσης επίγνωση των ρόλων και των ευθυνών, που είναι εγγενείς στην ηγεσία που ασκούν, αναπτύσσουν κατάλληλες δομές κι έχουν το θάρρος να συνεργάζονται με τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς και αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα αποτελέσματα που φέρουν στο σχολείο που είναι προϊστάμενοι. Ένα μοντέλο ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς, βασίζεται στην προϋπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Με



λίγα λόγια, η περιεκτική ηγεσία, καλλιεργεί στάσεις και ενέργειες, που κάνουν συνειδητά βήματα για να άρουν τους φραγμούς για τα άτομα που κινδυνεύουν να υποστούν διακρίσεις και να αποκλειστούν από την κοινωνία.(Engelbrecht, Smith & Ogawa, 2013) Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες, αποφεύγουν επίσης ένα παραδοσιακό ιεραρχικό ηγετικό μοτίβο διοίκησης σχολικών μονάδων και ενθαρρύνουν την κοινότητα τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές να συμμετέχουν στη ζωή και στις αποφάσεις ενός σχολείου ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, η εμπειρία έδειξε, ότι οι ιεραρχικές δομές εξουσίας που επικρατούν παραδοσιακά σε πολλές κοινωνίες δεν προωθούν τη συμπερίληψη. (Marshall, Oliva & Ravich, 2014) Ως επί το πλείστον, οι παραδοσιακές ηγετικές δομές και πρακτικές δίνουν έμφαση στην αποτελεσματικότητα και σε ένα μόνο ηγέτη-διευθυντή, ο οποίος δίνει εντολές και οι υφιστάμενοι υπακούουν, πάρα σε μια ομάδα και μια κοινοτική προσέγγιση των πραγμάτων. Στην παραδοσιακή ηγεσία, εξαιρούνται τα άτομα, που δε θεωρούνται αρκετά «προνομιούχο» για να κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας κι όσοι δε διαθέτουν τα απαραίτητα προσωπικά χαρακτηριστικά για να επηρεάζουν τους άλλους.(Crawford & Kydd, 2021) Για να είναι μια ηγεσία πραγματικά περιεκτική, πρέπει να προάγει ισότιμες και οριζόντιες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων-εργαζομένων(εκπαιδευτικών) που επίσης να υπερβαίνουν φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαιρέσεις. (Hargreaves, Boyle & Harris, 2019) Απαιτείται αλλαγή και καινοτομία που οδηγεί στη συνεκπαίδευση, αξιόπιστους ηγέτες, ικανούς να ακούν, να επικοινωνούν, ένα όραμα και την οικοδόμηση συναίνεσης μεταξύ διαφορετικών ενδιαφερομένων. Ακόμη, οι κοινότητες πρέπει να ενδυναμωθούν μέσω των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών για να αναπτυχθούν πολιτικές, προγράμματα σπουδών και παρεμβάσεις που ωφελούν όλα τα παιδιά.(Willis & Sam, 2019) Ως εκ τούτου, ένας ηγέτης που επιδιώκει να καλλιεργήσει τη συμπερίληψη στον τρόπο που ασκεί ηγεσία, αλλά και εν γένει στο σχολείο του για να συμπεριλάβει άτομα και ομάδες που υφίστανται αποκλεισμό, πρέπει να συγκεντρώσει μια προσαρμόσιμη και ανταποκρινόμενη ομάδα, η οποία να διαπνέεται από ένα κοινό όραμα, το οποίο να επιτρέπει στα ηγετικά στελέχη να οικοδομήσουν τις πολιτικές, τις διαδικασίες, το πρόγραμμα σπουδών, καθώς και προσεγγίσεις και παρεμβάσεις που απαιτούνται για τη σχολική τους κοινότητα. Η χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία ,επιδιώκει τη δημιουργία μιας συνεργασίας, μιας σκόπιμης διαδικασίας για τη βελτίωση του σχολείου που έχει



επίγνωση όλων των ενδιαφερομένων, φέρνοντας κοντά ανθρώπους με διαφορετικές δεξιότητες, γνώση και πρόσβαση σε ποικίλους πόρους.(Coleman & Glover, 2017) Όπως εξηγεί κι ο James Ryan, οι συμπεριληπτικές πρακτικές περιλαμβάνουν: υποστήριξη για τη συμπερίληψη όλων των εμπλεκόμενων στο σχολείο φορέων, εκπαίδευση για όλους τους συμμετέχοντες, ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, καλλιεργώντας το διάλογο, δίνοντας έμφαση στη μάθηση των μαθητών και στην πρακτική μέσα στη σχολική τάξη, υιοθέτηση πολιτικής και στρατηγικής λήψης αποφάσεων χωρίς αποκλεισμούς, από όλα τα μέλη του σχολείου, η οποία όμως να συνιστά πάγια και μόνιμη πρακτική του σχολείου(μότο) κι όχι απλώς μια μέθοδος ή οποία εφαρμόζεται περιστασιακά.(Ryan,2005) Η πτυχή της κοινοτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική για να διασφαλιστεί , ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι κατανοούν τον καθένα ξεχωριστά, αλλά και αναγνωρίζουν αλήθειες και κινδύνους που επιτάσσουν οι αποκλειστικές πρακτικές. Επίσης, η ακρόαση της φωνής ενός μαθητή ή ενός παιδιού είναι επίσης απαραίτητη για τη συμπεριληπτική ηγεσία. Ως εκ τούτου, το υπόβαθρο, οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη λήψη αποφάσεων. (Shields & Bogotsch, 2016)

1.2 Χαρακτηριστικά συμπεριληπτικού ηγέτη

Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες γενικά αναγνωρίζουν και αγκαλιάζουν την ανάγκη να κάνουν σημαντικές συστηματικές αλλαγές. Τέτοιοι μετασχηματισμοί, συνιστούν ενσυναίσθητους και οραματιστές ηγέτες για να πλοηγηθούν στη συνεργασία και στο σχεδιασμό που απαιτείται για την αντιμετώπιση των διασυνδεδεμένων αναγκών της, όπως δημοσιονομική πολιτική, ανάγκη για ανθρώπινο δυναμικό, τεχνολογική και παιδαγωγική υποστήριξη. Ως εκ τούτου, έρευνα του Πανεπιστημίου του Χαρβάρντ, συμφωνά με τους Shields & Eckert, 2019 , εντόπισε στην εν λόγω ηγεσία χαρακτηριστικά για την οικοδόμηση πολιτικών χωρίς αποκλεισμούς όπως:

- Ορατή δέσμευση: Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες εκφράζουν μια γνήσια δέσμευση στη μοναδικότητα του κάθε άτομου, αμφισβητούν έντονα την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων(status quo), δείχνουν υπευθυνότητα στο έργο που αναλαμβάνουν



κάθε φορά και καθιστούν τη διαφορετικότητα και ένταξη ως άμεση προτεραιότητα της ηγεσίας τους.

- Ταπεινοφροσύνη: Οι ηγέτες χωρίς αποκλεισμούς είναι σεμνοί όσον αφορά τις ικανότητες που κατέχουν, παραδέχονται τα λάθη τους και δημιουργούν το χώρο και τις συνθήκες για να συνεισφέρουν στο σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς.
- Επίγνωση της μεροληψίας και των προκαταλήψεων: Οι ηγέτες που πρεσβεύουν την συνεκπαίδευση, ως φιλοσοφία του σχολείου τους έχουν επίγνωση των προσωπικών λαθών τους και ελαττωμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος και εργάζονται σκληρά, για να διασφαλίζουν την αξιοκρατία τόσο με τους μαθητές/μαθήτριες όσο και με τους υφιστάμενους και συναδέλφους στο χώρο εργασίας του σχολείου που διευθύνουν. (αξία που πολλές φορές προωθούν βάσει των δικών τους ικανοτήτων και πεποιθήσεων)
- Περιέργεια για τους άλλους: Οι εν λόγω ηγέτες δηλώνουν μια ανοιχτή νοοτροπία και φιλοσοφία που μοιράζονται με όλα τα μέλη του σχολικού δικτύου, εκφράζουν μια βαθιά περιέργεια για τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζονται, ακούν με προσοχή τα προβλήματα τους και τους συμβουλευονται χωρίς να τους κατακρίνουν και διακατεχόμενοι από έντονη ενσυναίσθηση και κατανόηση για το κάθε πρόσωπο ξεχωριστά.
- Πολιτισμική νοημοσύνη: Οι συγκεκριμένοι ηγέτες είναι προσεκτικοί με τους άλλους πολιτισμούς που περιβάλλουν το σχολείο τους και προσπαθούν τόσο να υιοθετούν στοιχεία των άλλων, τα οποία εντάσσουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα προσφέρουν κι αυτοί στοιχεία του πολιτισμού, του οποίου εκφράζουν (της χώρας τους) και στοιχεία πολιτικής τους σχολείου τους.
- Αποτελεσματική συνεργασία: Οι ηγέτες ενδυναμώνουν τους άλλους, εστιάζουν την προσοχή στην ποικιλομορφία της σκέψης των συνεργατών τους και παρέχουν ψυχολογική ασφάλεια και προσοχή στη συνοχή της ομάδας, την οποία διευθύνουν.

(Shields & Eckert, 2019)



Μια αποτελεσματική συμπεριληπτική ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης επίσης, απαιτεί τη γνώση και τη σοφία για την εξέταση των συστημάτων και συμπεριφορές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να αμφισβητούν πολιτικές και πρακτικές που είναι μεροληπτικές εις βάρος των άλλων, οι οποίες τους αποκλείουν και είναι ιδιαίτερα επιβλαβείς για τα παιδιά. Μια τέτοια ηγεσία, μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, το ηθικό και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. (Ainscow, Goldrick & West, 2012)

1.3 Ένταξη συμπεριληπτικών πρακτικών από το διευθυντή στο σχολείο

Για τους ηγέτες, η οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς περιλαμβάνει έναν προβληματισμό, καθώς πρέπει να εξεταστούν όλες οι πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος από τις πολιτικές και στα προγράμματα σπουδών που διδάσκονται στις τάξεις στο σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος. Είναι επίσης απαραίτητο, για τους ηγέτες να κατανοήσουν τη διασύνδεση μεταξύ προθέσεων και πράξεων, καθώς θα φέρνουν μαζί το όραμα και την πρακτική της συνεκπαίδευσης. Ως επί το πλείστον, η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που αναζητά συνεχώς τους καλύτερους τρόπους ανταπόκρισης στη μοναδικότητα των παιδιών και τις μαθησιακές τους ανάγκες. (Cowan, 2019) Δηλαδή, ένας συμπεριληπτικός ηγέτης πρέπει να διασφαλίζει, ότι όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη ή τα μέλη της κοινότητας του σχολείου κατανοούν τη σημασία της συμπερίληψης και πως η ηγετική ομάδα ενός σχολείου σχεδιάσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της κοινότητας και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της. Τα ανοικτά σχολεία προς αυτή τη φιλοσοφία, συνιστούν πάντα μια πολύπλοκη επιχείρηση, καθώς η συμπερίληψη ως φιλοσοφία και όραμα για να τεθεί σε πρακτική εφαρμογή δε συνιστά ένα εύκολο εγχείρημα. (Παπαδόπουλος, 2018) Είναι σημαντικό, πως ο ηγέτης διευθυντής πρέπει να υπενθυμίσει στο διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, καθώς και στους μαθητές, πως η συμπερίληψη είναι απαραίτητη και ότι θα πρέπει να κατέχει σταθερό στόχο και εξέχουσα θέση από το σχολείο και δέσμευση σε αυτό το στόχο, όχι μόνο από τον ίδιο, αλλά και από όλα τα μέλη του σχολείου. (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) Θα πρέπει, να υπάρχουν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από τη φιλοσοφία



της συνεκπαίδευσης, ώστε το προσωπικό να μάθει μέσα από το διάλογο να δημιουργεί ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Οι Bourke & Titus, 2019 προσδιορίζουν τέσσερις βασικές εξελίξεις-τομείς για την ηγεσία χωρίς αποκλεισμούς:

- Εξάσκηση στην αυτογνωσία: Οι ηγέτες με αυτογνωσία παραδέχονται τα λάθη τους και δείχνουν ευαλωτότητα, εξασκούνται στον αυτοστοχασμό, ενσυνειδητότητα και αμφισβήτηση στερεοτύπων.
- Βιώνοντας ένα κοινό όραμα: Οι ηγέτες χωρίς αποκλεισμούς συνδημιουργούν, βιώνουν και μοιράζονται ένα κοινό όραμα με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.
- Οικοδόμηση σχέσεων με τους συναδέλφους και μέλη της κοινότητας: Η οικοδόμηση σχέσεων, συνεπάγεται τη δημιουργία αίσθησης του ανήκειν σε ένα κοινό περιβάλλον με ένα κοινό στόχο ενώ παράλληλα. Ως εκ τούτου, αποφεύγεται η μονοδιαστατικότητα (μονολιθικότητα) της σκέψης που χαρακτηρίζει τους παραδοσιακούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται το άνοιγμα μέσα από το διάλογο προς ποίκιλες σκέψεις και πεποιθήσεις.
- Δημιουργία και διαχείριση της αλλαγής: Οι συμπεριληπτικές ηγέτες μοιράζονται υπεύθυνα αρμοδιότητες και θέσεις εξουσίας σε ηγετικά στελέχη και εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνουν τα άτομα και αναπτύσσουν στρατηγικές για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας διάφορων έργων.

(Bourke & Titus, 2019)

Τα πιθανά οφέλη της ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να εντοπιστούν σε προσωπικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. (Early & Pears, 2019) Επιπρόσθετα, οι συμπεριληπτικοί ηγέτες πρέπει να είναι αυθεντικοί με τους ανθρώπους που συνεργάζονται, χαρακτηριστικό που τους επιτρέπει να είναι πιο ενσυναίσθητοι και συμπνετικοί, όταν διαχειρίζονται κρίσεις οποιουδήποτε τύπου στο σχολείο τους. Ακόμη, ο αυθεντικός εαυτός των σχολικών ηγετών, δημιουργεί συνθήκες που φέρνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στα μέλη του διδακτικού και βοηθητικού



προσωπικού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και στην εν γένει λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.(Smith & Pijl, 2018) Είναι σημαντικό, ο ηγέτης να λαμβάνει υπόψη ότι κάθε σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δικές του μοναδικές προκλήσεις και η κοινότητα στην οποία εντάσσεται τις δικές της ανάγκες. Δεν υπάρχει, ένα ενιαίο μοντέλο ή θέσφατο για ένα ιδανικό συμπεριληπτικό σχολείο, το οποίο να ακολουθεί ένας σχολικός ηγέτης για να είναι επιτυχημένος τόσο ο ίδιος όσο και το σχολείο το οποίο διοικεί.(Παπαδοπούλου, 2012) Ωστόσο, ένας ηγέτης χωρίς αποκλεισμούς συνειδητοποιεί τη σημασία του να παραμένει περίεργος, ευέλικτος και αφοσιωμένος στο έργο που αναλαμβάνει, βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ως εκ τούτου, για να επιτύχει αυτό το εγχείρημα ο ηγέτης, συνίσταται να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών, πρακτικών και συνεργασία για την αντιμετώπιση προβλημάτων και προκλήσεων, που θα θέσουν τις βάσεις για την επιτυχημένη συνέχιση της οικοδόμησης ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς και διαιρέσεις. (Tomlinson , 2018)

1.4 Προκλήσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Αρχικά, οι ηγέτες που αναλαμβάνουν σημαντικές πρωτοβουλίες αλλαγής στα δικά τους σχολεία, πρέπει να διατυπώνουν με σαφήνεια και συνέπεια το όραμα τους για ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς.(Hammecken & McDermott, 2021) Οι συμπεριληπτικοί διευθυντές, πρέπει επίσης να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για να κατανοήσουν όλα τα μέλη που απαρτίζουν το σχολείο αυτό το όραμα που πρεσβεύουν μέσω του διαλόγου, με την παροχή των κατάλληλων πόρων και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Χωρίς συνεπή υποστήριξη, τα συνεργαζόμενα μέλη του σχολείου μπορεί να θεωρήσουν, ότι είναι δύσκολο να αγκαλιάσουν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και αλλαγής στις τρέχουσες καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολικό πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, αυτές οι υποστηρίξεις από μέρους τους σχολικού ηγέτη προς το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό περιλαμβάνουν επαγγελματική ανάπτυξη για προετοιμασία προς καθηγητές, δασκάλους και προσωπικό για να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους σε αυτό τόσο δύσκολο εγχείρημα που αναλαμβάνουν και να είναι πιο συμπεριληπτικοί. Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να προσφέρει



εργαλεία που απαιτούνται για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πολιτικών, πρακτικών, κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών και συνολικά περιβάλλοντα μάθησης για την υποστήριξη όλων των παιδιών ανεξαιρέτως στις μαθησιακές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, χρειάζονται τόσο νέοι όσο και έμπειροι καθηγητές και δάσκαλοι, εκπαιδευμένοι για το πως να αυξήσουν τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στο πρόγραμμα σπουδών και στις διδακτικές τους πρακτικές. (Angel, Stoner & Wankel, 2017) Καθώς, η εκπαίδευση αλλάζει συνεχώς και υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για την καλύτερη προσαρμογή των μαθησιακών περιβαλλόντων που να ταιριάζουν στα παιδιά, είναι απαραίτητο οι ηγέτες να παρέχουν στους δασκάλους και στο προσωπικό τις κατάλληλες δομές υποστήριξης και την εκπαίδευση που απαιτείται για την αντιμετώπιση αυτών των αλλαγών. (Rouse & Florian, 2018) Εκτός, από το υποστηρικτικό προσωπικό, οι ηγέτες μπορεί να αντιμετωπίσουν επιπλέον προκλήσεις που σχετίζονται με τα οικονομικά του σχολείου, τις τεχνικές τους, τις κτιριακές υποδομές, τις τυποποιημένες δοκιμές, την ποιότητα των εκπαιδευτικών και συναφείς ανάγκες της κοινότητας, όπως υγειονομική περίθαλψη. Η υγεία και η ευημερία των παιδιών είναι ένα κρίσιμο στοιχείο που επηρεάζει την ικανότητα τους να μαθαίνουν και να καλλιεργούν δεξιότητες. Καθώς, οι ηγέτες εξετάζουν τρόπους αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων και πως να αναδιανείμουν τους τρέχοντες πόρους με μεγαλύτερη περιεκτικότητα θα το επιχειρήσουν, βρίσκοντας τη συνεργατική και καινοτόμο σκέψη ως πολύτιμα εργαλεία. Οι κοινοτικές και εταιρικές σχέσεις με άλλους συνεργαζόμενους με σχολεία οργανισμούς μπορεί να διευκολύνουν ορισμένα από αυτά τα βάρη. (Sanders, 2013)

1.5 Η σημαντικότητα των συμπεριληπτικών πρακτικών

Η εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα και το κλειδί για την οικοδόμηση περισσότερων δημοκρατικών, βιώσιμων και ειρηνικών κοινωνιών. Για να φτάσει κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα τους στόχους περιλαμβάνονται στην Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών και ειδικά τον Στόχο 4, ο οποίος στοχεύει στη **«Διασφάλιση της χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιης εκπαίδευσης και προώθησης της δια βίου μάθησης με ευκαιρίες για όλους»** μέχρι το 2030, χρειάζεται ηγέτες που να είναι έτοιμοι να



εφαρμόσουν τις πολιτικές και πρακτικές που θα κάνουν αυτόν το στόχο πραγματικότητα. Εάν, οι χώρες αναμένεται να ανταποκριθούν στην Ατζέντα του 2030 και να οικοδομήσουν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, η κοινωνία χρειάζεται ηγέτες που να μπορούν να συνεργαστούν με τις οικογένειες και τις κοινότητες για την εξέταση των τρεχουσών πρακτικών και για να βρουν καινοτόμες λύσεις για την επίλυση των τωρινών προκλήσεων.(UNESCO, 2030) Ως επί το πλείστον, η παροχή μιας δίκαιης και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης, απαιτεί όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς να παραμείνουν φιλόδοξοι και επίμονοι σε αυτό το σχέδιο και να συνεργαστούν μεταξύ τους και καλλιεργώντας μια χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία. Καθώς οι κοινότητες γίνονται πολυπολιτισμικές και πολύμορφες, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αντικατοπτρίζουν αυτή την πραγματικότητα και να αγκαλιάσουν τις ανάγκες κάθε παιδιού, εξασφαλίζοντας του ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση. Στα σχολεία, οι διευθυντές δεν είναι πλέον οι μόνοι ηγέτες. Αντίθετα, η ευθύνη της ηγεσίας μοιράζεται. Για τη διαχείριση του οργανισμού, σύμφωνα με τους Bolman & Deal 2017, αυτό σημαίνει ότι, ένας συνδυασμός λειτουργιών είναι απαραίτητος, έτσι ώστε να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ της ευελιξίας και του ελέγχου και μεταξύ του εξωτερικού και του εσωτερικού προσανατολισμού του. Πρέπει, να διαμορφώσουν πολιτικές, που να ταιριάζουν με το περιβάλλον, να επιτύχουν στόχους, να ενσωματώσουν τους ανθρώπους, ώστε να αποκτήσουν μια καλή κοινωνική ατμόσφαιρα και να βρουν μια ισορροπία μεταξύ εξουσίας, τάξης, ορθολογισμού και εσωτερικού συντονισμού στη διοίκηση του οργανισμού, και την παιδαγωγική ηγεσία. Η βιβλιογραφία εξετάζει όλο και περισσότερο την έννοια και την τεχνική της ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς.(Bolman & Deal, 2017) Ο ρόλος της χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας , αναφέρεται στη συμμετοχή και την εκπροσώπηση όλων των δασκάλων, των διοικητικών υπαλλήλων, της σχολικής κοινότητας και των μαθητών. Η χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία, μέσω μιας συλλογικής ηγεσίας, εστιάζει στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών, δεσμεύεται στις αξίες της ένταξης και ενθαρρύνει και υποστηρίζει όλες τις διαδικασίες του προβληματισμού και της συζήτησης μεταξύ όλων των μελών του σχολείου . Όπως υποδεικνύεται, από τον Sergionanni (2006), τα καθήκοντα και/ή οι λειτουργίες που εκτελούνται από την ομάδα διαχείρισης για την επίτευξη των στόχων ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς είναι: (1) άνοιγμα στην κοινότητα (αναλαμβάνει πρωτοβουλίες μέσα



από το σχολείο), (2) το σχολείο ως συμπεριληπτικό σχολείο κοινότητα (αναλαμβάνει δράσεις για να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, προωθώντας τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δυναμική του θετικού στοχασμού προς τη διαφορετικότητα) και (4) διαχείριση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης (αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βελτίωση και την προώθηση του συντονισμού στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευτικών).(Sergiovanni, 2008)

1.6 Η Ανθρωπιστική Ηγεσία και Παιδεία

Ω εκ τούτου, η συμπεριληπτική ηγεσία αποτελεί μια προσέγγιση στην ηγεσία που τονίζει την αξία της συνεργασίας, της συμμετοχής και της συναίνεσης ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινότητας, προκειμένου να επιτευχθούν κοινοί στόχοι.(Evans, 2015) Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απαιτούνται για την υποστήριξη μιας συμπεριληπτικής ηγεσίας και εκπαίδευσης. Η ανθρωπιστική παιδεία, επίσης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής ηγεσίας. Η ανθρωπιστική παιδεία, αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ευαισθητοποίησης και της κοινωνικής δράσης και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υποστήριξη της συμπεριληπτικής ηγεσίας.(Riggio, 2021) Πρόσφατες έρευνες, έχουν εξετάσει τη σύνδεση ανάμεσα στη συμπεριληπτική ηγεσία, την εκπαίδευση και την ανθρωπιστική παιδεία. Για παράδειγμα, μια μελέτη που δημοσιεύτηκε το 2020, στο περιοδικό "Journal of Leadership Education", εξέτασε τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συμπεριληπτικής ηγεσίας, στους φοιτητές. Η έρευνα βρήκε, ότι η εκπαίδευση συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων συμπεριληπτικής ηγεσίας, όπως η ικανότητα να ακούγονται όλες οι φωνές και η ικανότητα να διαχειρίζονται συγκρούσεις. Επιπλέον, μια άλλη μελέτη που δημοσιεύτηκε το 2019 στο περιοδικό "Leadership Quarterly", εξέτασε τον ρόλο της ανθρωπιστικής παιδείας στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής ηγεσίας σε διεθνή περιβάλλοντα. Η έρευνα βρήκε, ότι η ανθρωπιστική παιδεία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής ηγεσίας, καθώς βοηθά τους ανθρώπους να αναγνωρίζουν την αξία της ποικιλομορφίας και της



διαφορετικότητας και να αναζητούν τη συμμετοχή όλων στην κοινότητα. Στη μελέτη της Brown και των συνεργατών της (2022), αναλύθηκε η σχέση μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας των διευθυντών σχολείων και των περιβαλλοντικών συνθηκών στα σχολεία (Brown, 2022). Η μελέτη έδειξε ότι, οι διευθυντές που εφαρμόζουν συμπεριληπτική ηγεσία έχουν σημαντικά καλύτερες σχέσεις με τους δασκάλους, τους γονείς και τους μαθητές και αυξάνουν τις πιθανότητες να προάγουν την ανθρωπιστική παιδεία και ηγεσία στο σχολείο. Στη μελέτη του Noddings, 2013, εξετάστηκε η συμπεριληπτική ηγεσία των δασκάλων στην προώθηση της ανθρωπιστικής παιδείας και ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία.(Noddings, 2013) Η μελέτη του Hillman και του Larman, 2016 , εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ανθρωπιστικής παιδείας και ηγεσίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε περιβάλλοντα που είναι δυσμενή για την εκπαίδευση.(Hillman & Larman, 2016) Η μελέτη έδειξε, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την ανθρωπιστική παιδεία και ηγεσία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ επίσης μπορεί να βελτιώσει τη σχέση μεταξύ τους και να αυξήσει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.(σύνδεση συμπεριληπτικής ηγεσίας και εκπαίδευσης με την ανθρωπιστική παιδεία και ηγεσία) Η ανθρωπιστική ηγεσία, είναι μια μορφή ηγεσίας, στην οποία κυρίαρχο ρόλο κατέχει η εμπιστοσύνη του ηγέτη-διευθυντή προς τους άλλους, η ηθική, η συμπόνια και η συμμετοχή στο συλλογικό σύνολο. Ένα ανθρωπιστικό σύστημα ηγεσίας, έχει σαφές και ευθυγραμμισμένο όραμα, αποστολή, αξίες και αναμενόμενες συμπεριφορές.(Θα πρέπει, να υπάρχει διαφανής επικοινωνία και συνεργασία έναντι εσωτερικού ανταγωνισμού μεταξύ των μελών του συστήματος. Σε ένα ανθρωπιστικό σύστημα ηγεσίας, η οργανωσιακή κουλτούρα, είναι φροντίδα και υποστήριξη για να αισθάνονται οι άνθρωποι, ότι εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται, δηλαδή προωθείται μέσω της ανθρωπιστικής ηγεσίας και η αξία της συμπερίληψης, οπότε συμπερίληψη και ανθρωπιστική παιδεία είναι δυο αξίες-αγαθά που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Ως εκ τούτου, ο ανθρωπιστής ηγέτης , κατανοεί σε βαθύ επίπεδο, ότι ο πιο σημαντικός επιχειρηματικός δείκτης είναι το επίπεδο χαράς και νοήματος που έχουν οι άνθρωποι στην εργασία τους. Όταν αυτό επιτευχθεί, όλοι οι άλλοι δείκτες επιχειρηματικής επιτυχίας θα ανέβουν. Οι βασικοί υποστηρικτές της ανθρωπιστικής ηγεσίας,



τοποθετούν τις ανάγκες των ανθρώπων πάνω από το κέρδος κι έχουν ενσυναίσθηση και σεβασμό για τους άλλους. (Nowakowski, 2019)

1.6.1 Δεξιότητες της Ανθρωπιστικής Ηγεσίας

Οι δεξιότητες της ανθρωπιστικής ηγεσίας είναι η **καθοδήγηση**, η **διαχείριση** και η **προπονητική**. Ο ανθρωπιστής ηγέτης συμφωνά με την Hancock, 2020 πρέπει να τις εξής δεξιότητες:

- **Καθοδήγηση:** Η ηγεσία ή καθοδήγηση σημαίνει, ότι ένας διευθυντής σχολείου έχει ένα σαφές επιχειρηματικό όραμα και μπορεί να εξηγήσει αυτό το όραμα με τρόπο που εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό να έρθει να εργαστεί.
- **Διαχείριση:** Η διαχείριση είναι το αντίθετο της ηγετικής που απαιτεί σταθερότητα, δομή, πειθαρχία και συνέπεια. Ωστόσο, λαμβάνει επίσης υπόψη το μεμονωμένο άτομο. Η διαχείριση, απαιτεί συνεπείς διαδικασίες, καλή τήρηση χρόνου και διαφανή πράξη καθορισμού και μέτρησης στόχων με συνεργατικό τρόπο.
- **Προπονητική:** Η προπονητική ή coaching , είναι η ενέργεια του ηγέτη-διευθυντή στο να βοηθά τους ανθρώπους(το προσωπικό, μαθητές, εκπαιδευτικούς) σε καθημερινή βάση να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Ως εκ τούτου, ένας ισχυρός ηγέτης είναι σε θέση να ακούει και να επικεντρώνεται στους ανθρώπους και στις ανάγκες τους, ενώ δίνει κίνητρα. Το coaching, επιτρέπει τη συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού. Επιπρόσθετα, οι καλύτεροι ηγέτες-προπονητές, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους τους να εξελιχθούν με τους δικούς τους τρόπους, όχι βαθμολογώντας τους και κατατάσσοντας τους σε σχέση με άλλους, άλλα αντιμετωπίζοντας τους με μοναδικούς τρόπους και επιτρέποντας τον αυτοπροσανατολισμό και την ανεξαρτησία στη δουλειά τους. Επιπρόσθετα, ο καλύτερος τρόπος για να εξακριβωθεί, εάν υπάρχει ανθρωπιστική ηγεσία σε έναν οργανισμό ή επιχείρηση, είναι εκπαιδευτικοί, το



βοηθητικό προσωπικό κι όλα τα εμπλεκόμενα μέλη σε ένα σχολείο μπορούν να ηγηθούν μόνοι τους.

(Hancock, 2020)

1.6.2 Οι συμπεριφορές των ανθρωπιστών ηγετών

Ως εκ τούτου, οι ανθρωπιστές ηγέτες γνωρίζουν το στυλ συμπεριφοράς που τους ταιριάζει καλύτερα και έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα από τους ανθρώπους που συνεργάζονται. (Weissbourd, 2012) Μερικοί διευθυντές, προτιμούν ένα πιο αυταρχικό στυλ ηγεσίας, άλλοι ένα πιο δημοκρατικό και άλλοι ένα πιο συνεργατικό. Κάποιοι μπορεί να χρησιμοποιούν ένα στυλ ηγεσίας και μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην εργασία τους, ενώ άλλοι είναι πιο άνετα να διευθύνουν σε στυλ προσανατολισμένο στις υπηρεσίες. Επιπρόσθετα, άλλοι απλώς προτιμούν να ηγούνται μέσω των προσωπικών τους αξιών και αρχών, ενώ άλλοι ηγούνται με πολιτικούς τρόπους, εξυπηρετώντας πρώτα τα συμφέροντα τους. Η καθοδήγηση των άλλων με συνεργατικό τρόπο τείνει να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα από τους ανθρώπους στην εργασία. (Lehman & Tricarico, 2015)

1.6.3 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας ανθρωπιστών ηγετών

Αν και η προσωπικότητα είναι ενσωματωμένη κατά τη γέννηση και είναι δύσκολο να αλλάξει, η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει. Για παράδειγμα, ένας εσωστρεφής ηγέτης μπορεί να αποφασίσει να είναι πιο εξωστρεφής και κοινωνικός, παρόλο που μπορεί να είναι δύσκολο για αυτό το άτομο. Ωστόσο, ο ηγέτης μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του για να συνδεθεί πιο άμεσα με τους ανθρώπους που συνεργάζεται. (Miller, 2013) Υπάρχουν, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που έχουν οι ανθρωπιστές ηγέτες. Αρχικά, έχουν υψηλό επίπεδο ευσυνειδησίας που επιτρέπει βαθύτερη σκέψη, καλύτερη οργάνωση και πειθαρχία. Ως εκ τούτου, ένας ανθρωπιστής



ηγέτης, θα πρέπει επίσης να είναι ανοιχτός, να έχει ακεραιότητα και να κάνει τους άλλους να αισθάνονται ότι εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται. Τέλος, έχει διαπιστωθεί, ότι η διαπροσωπική ευαισθησία είναι σημαντική για την κατανόηση των άλλων και αυτό είναι ευκολότερο όταν το άτομο έχει αυτογνωσία.(Crespo, 2020)

1.6.4 Ο ρόλος του δασκάλου στην ανθρωπιστική εκπαίδευση

Εν αντιθέσει, με τους παραδοσιακούς παιδαγωγούς, οι ανθρωπιστές εκπαιδευτικοί δε διαχωρίζουν τους γνωστικούς και τους συναισθηματικούς τομείς και στόχους. Ως εκ τούτου, οι ανθρωπιστές παιδαγωγοί επιμένουν, ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους μαθητές/μαθήτριες ένα περιβάλλον χωρίς απειλές και κινδύνους έτσι ώστε, να αισθάνονται ασφαλείς κατά τη μαθησιακή διαδικασία.(Beck, 2009) Μόλις, οι μαθητές νιώσουν ασφάλεια, η μάθηση τους γίνεται ευκολότερη, πιο ουσιαστική και πιο αποδοτική. Επιπρόσθετα, οι τρεις αρχές της ανθρωπιστικής μορφής εκπαίδευσης είναι: 1) Η μάθηση των μαθητών πρέπει να είναι αυτοκατευθυνόμενη, 2) Τα σχολεία, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παράγουν μαθητές που να γνωρίζουν πως να μαθαίνουν (απόκτηση μεταγνωστικής ιδιότητας) 3) Η μόνη μορφή ουσιαστικής αξιολόγησης είναι η αυτόαξιολόγηση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν στους μαθητές πως να αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους και τη μάθηση τους. Ακόμη, τα τρία βασικά στοιχεία της ανθρωπιστικής προσέγγισης είναι τα εξής: η συμφωνία, η άνευ θετική εκτίμηση και η ακριβής ενσυναίσθηση-κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. (Causton,, Bronston, & Jorgensen, 2015)



Κεφάλαιο 2^ο: Οι απαρχές και οι επιπτώσεις της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Ιστορική Αναδρομή της Συμπερίληψης

Αρχικά, ο όρος **συμπερίληψη** (inclusion), αναφέρεται στον τύπο εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες τους και αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα τους. (Obiakor, Rotatori & Burkhardt, 2020) Ως εκ τούτου, διατυπώθηκε για πρώτη φορά από την UNESCO, το 1994 με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, στην Ισπανία και αναφέρονταν αρχικά στην ισότιμη πρόσβαση και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης μαζί με όλον τον υπόλοιπο τυπικό μαθητικό πληθυσμό, με σκοπό να άρουν τον αποκλεισμό που ένιωθαν τα παιδιά με αναπηρίες από τα ειδικά και ενταξιακά σχολεία. (Rosenberg, Westling, Patton, 2021) Η εν λόγω Διακήρυξη, καλούσε τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να υλοποιήσουν ένα σχέδιο δράσης για την οικοδόμηση ενός ενιαίου σχολείου ή αλλιώς ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς με λίγα λόγια ένα «Σχολείο για όλους». Με αυτό τον τρόπο, η διακήρυξη υποχρέωνε τα κράτη-μέλη, να εξασφαλίσουν ένα ισότιμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με αναπηρία, μέσα από ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα άρει οποιαδήποτε μορφή διαχωρισμού και δε θα αποκλείει κανένα παιδί με πρόσχημα την αναπηρία ή τη διαφορετικότητα στη μάθηση. Αργότερα, το 2009 η UNESCO διατύπωσε ένα κείμενο, με το οποίο η συμπερίληψη, μετονομάστηκε σε «**συνεκπαίδευση**», η οποία είναι μια φιλοσοφία ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με σκοπό να προσαρμόζονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριων τους ανεξαρτήτως θρησκείας, πολιτισμικού υποβάθρου, πεποιθήσεων, χρώματος, φυλής, αναπηρίας, κοινωνικό-οικονομικού υποβάθρου κ.α. (Feldman & Moss, 2018)

Ακόμη, με το εν λόγω κείμενο η UNESCO, επιχείρησε να προχωρήσει τη συμπερίληψη ένα βήμα παρακάτω και να την καταστήσει από προνόμιο με ειδικής μερίδας ανθρώπων (παιδιά με ειδικές ανάγκες), σε αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαιρέτως επεκτείνοντας τη σημασία, τη χρησιμότητα, την πρακτική και την



κουλτούρα της, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της παιδείας και των εκπαιδευτικών συστημάτων εν γένει και την παροχή μιας ουσιαστικά πιο **ποιοτικής εκπαίδευσης**. (Crossley, & Hewitt, 2021) Εν συνεχεία, η έννοια της συμπερίληψης εισήχθη στον τομέα της διοίκησης και ηγεσίας, αρχικά στο τομέα του μάνατζμεντ (της εταιρικής ηγεσίας) από το Nembhard και τον Edmondson, το 2006, ως ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς, ως *«λόγια και πράξεις από έναν ηγέτη ή ηγέτες που υποδηλώνουν πρόσκληση και εκτίμηση για την συνεισφορά των άλλων σε έναν οργανισμό»*, δηλαδή η ικανότητα του ηγέτη σε έναν οργανισμό να διαχειρίζεται και να οδηγεί αποτελεσματικά μια ετερογενή ομάδα ανθρώπων, σεβόμενος τη μοναδικότητα τους με τρόπο ενσυναίσθητο, χωρίς προκαταλήψεις. (Nembhard & Edmondson, 2006) Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική-ηγεσία, εγκαθιδρύθηκε πρώτη φορά ως έννοια στην εκπαίδευση το 2018 από μια μη κερδοσκοπική οργάνωση δημοσίων υπαλλήλων των ΗΠΑ, οι οποίοι διοικούν τμήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την επωνυμία CCSSO (Council of Chief State School Officers). Ως επί το πλείστον, η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία ή ηγεσία χωρίς αποκλεισμούς, την οποία εφευρέθηκε από τη CCSSO βασίζεται στην ιδέα της δημοκρατικής ή συμμετοχικής ηγεσίας, σε ένα «κατανεμημένο» και «παιδαγωγικό» στυλ ηγεσίας και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Northouse (2018), αυτά είναι τα δύο πιο σημαντικά στυλ ηγεσίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, με σημείο αναφοράς τη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας μέσω μιας προοπτικής βασισμένης στις ικανότητες που βασίζεται στη συνεργασία και τη δέσμευση. Αυτό δημιουργεί, μια αίσθηση του ανήκειν στις οικογένειες και τους μαθητές, με αποτέλεσμα μια κοινή συναισθηματική σύνδεση. (Northouse, 2018) Η συμπεριληπτική ηγεσία, περιλαμβάνει ή απαιτεί την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, καλώντας τους σχολικούς ηγέτες να προβληματιστούν σχετικά με το ρόλο τους σε νέους τρόπους διαχείρισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (ενίσχυση της συμμετοχής όλων των οικογενειών και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων) (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2012) Ως εκ τούτου, ο Εθνικός Συνεταιρισμός του Συμβουλίου Ανώτατων Σχολικών Διευθυντών (CCSSOO), όρισε τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική, εκπαιδευτική ηγεσία του διευθυντή σχολείου ως εξής: *«Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια φιλοσοφία, τάση και κουλτούρα, η οποία επιδιώκει να διανείμει την ηγεσία από*



το διευθυντή-ηγέτη σε όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδος, με σκοπό να εξυπηρετήσει καλά όλους τους μαθητές και να εξασφαλίσει, ότι όλοι οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια, υποστήριξη και εκτίμηση στο σχολείο. Για την προώθηση της ισότητας για «όλους», οι διευθυντές πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες χωρίς αποκλεισμούς, να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι ηγέτες χωρίς αποκλεισμούς, εξασφαλίζουν υψηλές προσδοκίες και κατάλληλες υποστηρίξεις, ώστε κάθε μαθητής-ανά φυλή, φύλο, εθνικότητα γλώσσα, αναπηρία, θρησκεία, οικογενειακό υπόβαθρο ή/και οικογενειακό εισόδημα— να μπορούν να διαπρέψουν στο σχολείο»(CCSSO, 2020 σελ 12). Αναγνωρίζοντας την ανάγκη ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς στον κύριο αγωγό, η CCSSO, το 2017 και το 2018, συγκάλεσε τον Εθνικό Συνεταιρισμό για τη Συμμετοχική Κύρια Ηγεσία (NCIPL), μια ποικιλόμορφη συμμαχία με εκπαιδευτικούς, εταίρους που περιλαμβάνει κύριους συλλόγους, ερευνητές προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, τεχνικά κέντρα βοήθειας και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Ως εκ τούτου, σε συνεννόηση με το πρόγραμμα «Συνεργασία για τον Αποτελεσματικό Εκπαιδευτή Development, Accountability and Reform (CEEDAR) Center και Oak Foundation, το NCIPL ανέπτυξε πόρους για την υποστήριξη σχολείων χωρίς αποκλεισμούς, για την εξασφάλιση της επιτυχίας του κάθε παιδιού με τη θέσπιση του οδηγού (εγχειρίδιο-κατευθυντήριες γραμμές) για τα κράτη σχετικά με την κύρια ηγεσία. (Grissom & Loeb, 2011)

Ο οδηγός περιγράφει οκτώ στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν τα κράτη για να προωθήσουν τη συνεκπαιδευτική ηγεσία σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, με προγράμματα προετοιμασίας, περιφέρειες και οδηγό ανάπτυξης σχολείων. Για να διευκολυνθεί, η εφαρμογή αυτών των οκτώ στρατηγικών, τον Νοέμβριο του 2018, η CCSSO ξεκίνησε το Advancing, μια Κρατική Πρωτοβουλία του Inclusive Principal Leadership (AIPL), σε συνεργασία με το CEEDAR (Center και το Oak Foundation). Μέσω της AIPL, οι τέσσερις πολιτείες των ΗΠΑ, το Αρκάνσας, η Τζόρτζια, ο Μισισιπής και το Οχάιο, λαμβάνουν συντονισμένη υποστήριξη από το προσωπικό της CCSSO, το Κέντρο CEEDAR και τους εταίρους του CIPL, για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο για την προώθηση της χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας σε όλο τον



κύριο αγωγό. Αυτό το σχέδιο, περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των τομέων της κύριας προετοιμασίας, αξιολόγηση, πρότυπα ηγεσίας και υποστήριξη στην εργασία. (CEEDAR, 2016)

Ως εκ τούτου, και οι τέσσερις πολιτείες έχουν αναπτύξει και βρίσκονται στη διαδικασία υλοποίησης των σχεδίων τους. Αν και οι στρατηγικές διαφέρουν, αυτές οι πολιτείες μοιράζονται τον κοινό στόχο της οικοδόμησης γνώσεων και διδακτικών ηγετικών δεξιοτήτων του σχολείου στους ηγέτες τους (διευθυντές σχολείων), ώστε να μπορούν να καθοδηγούν αποτελεσματικότερα τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής στις προσπάθειές υποστήριξης μαθητών με αναπηρία κι όχι μόνο. (CEEDAR, 2018) Συγκεκριμένα, το επίκεντρο είναι η οικοδόμηση της ικανότητας των αρχών για εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου συστήματος υποστήριξης (MTSS), με θετικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις και υποστήριξη (PBIS), υψηλής μόχλευσης πρακτικές (HLPs), που βασίζονται σε βιωματικές εμπειρίες κι άλλες διαδικασίες χωρίς αποκλεισμούς. Αν και το έργο είναι μακροπρόθεσμο, τα κράτη της AIPL έχουν ήδη κάνει σημαντικά βήματα. Για παράδειγμα, για τη βελτίωση προετοιμασίας ηγετών χωρίς αποκλεισμούς, ο Μισισιπής υιοθέτησε νέες κατευθυντήριες γραμμές για προγράμματα προετοιμασίας ηγεσίας που ευθυγραμμίζονται με το PSEL (2015,) με το να ακολουθήσει το Promoting Principal Leadership for the Success of Students with Disabilities από την CCSSO και με το Κέντρο CEEDAR. Επίσης, η εν λόγω πολιτεία συνεργάζεται με τη Σχολή Ηγετικής Εκπαίδευσης του Μισισιπής, Συλλόγου για την υποστήριξη της εφαρμογής των νέων απαιτήσεων από ηγέτες και διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. (Leader & Barnett, 2013)

Ακόμη, στο Οχάιο, το Ohio Deans Compact με τη χρήση χρηματοδότησης κινήτρων, ανέπτυξε προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών χωρίς αποκλεισμούς σε πανεπιστήμια σε όλη την πολιτεία. Ένας από τους εταίρους του, το Πανεπιστήμιο του Σινσινάτι, αναπτύσσει ένα πρόγραμμα μοντέλου ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς για την εκπαίδευση επίδοξων νέων διευθυντών και ηγετών στηριζόμενο σε αρχές για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Ομοίως, τα κράτη AIPL εργάζονται για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των ηγετών χωρίς



αποκλεισμούς για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων.(Darling-Hammond & Gardner, 2017) Το Οχάιο αναπτύσσει ένα κοινό σύνολο πόρων και εργαλείων ηγεσίας για σχολεία που χρειάζονται βελτίωση, στηριζόμενο στα ενημερωμένα βασικά πρότυπα της πολιτείας και την επαγγελματική της ανάπτυξη με βάση τεκμηριωμένα στοιχεία παρμένα από ένα πρόγραμμα, το Ohio Leadership for Inclusion, Implementation, and Instructional Improvement (OLi4). Η Τζόρτζια, επίσης ανέπτυξε ένα περιεκτικό εργαλείο αυτό-αξιολόγησης ηγεσίας, που θα χρησιμοποιηθεί από τις περιφέρειες και τα σχολεία και θα εφαρμόσει το εργαλείο μέσω του κλιμακωτού συστήματος υποστήριξης της Γεωργίας σε κρατικό επίπεδο εκπαίδευσης το επόμενο σχολικό έτος. Τέλος, το Αρκάνσας προχωρεί στην ενσωμάτωση των HLPs σε υπάρχουσες δομές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και θα πιλοτάρει επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μεταξύ διευθυντών και λοιπού σχολικού προσωπικού σε επιλεγμένα σχολεία για την υποστήριξη της ανάπτυξης και κλιμάκωση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Όλοι οι κρατικοί εκπαιδευτικοί φορείς, τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών και οι περιφέρειες μπορούν να λάβουν ορισμένες ενέργειες, ειδικά κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου εξ αποστάσεως και μικτής μάθησης, για την ενίσχυση της βασικής ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς στην πολιτική και πρακτική.(Hees, Moyson & Roeleveld, 2015) Επιπρόσθετα, η CCSSO σε συνεργασία με το κέντρο CEEDAR, προσφέρει μερικές συστάσεις και πόρους για την βελτίωση και υποστήριξη των διευθυντών στην προσπάθειά τους για οικοδόμηση ηγεσίας δικαιοσύνης και συμπερίληψης. Έπειτα, η CCSSO προτείνει στους διευθυντές σχολείων των εν λόγω πολιτειών, να ενισχύσουν την εκπαιδευτική τους ηγεσία, δηλαδή οι κρατικοί εκπαιδευτικοί φορείς να μπορούν να προωθήσουν ουσιαστικά συστήματα υποστήριξης, αξιολόγησης, καθοδήγησης και αρωγής σε επίπεδο περιοχής, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία και στις πρακτικές ηγεσίας διανομής για σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν MTSS, PBIS, HLP, καθολικό σχεδιασμό για μάθηση (UDL), πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική και άλλες πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Επίσης, για να επιμορφωθούν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία, υπάρχουν οι πάροχοι επαγγελματικής μάθησης και η σχολή προετοιμασίας εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν ακόμη να χρησιμοποιήσουν και το CEEDAR School



Leadership for Students with Disabilities (ενότητες βελτίωσης μαθημάτων για συμπλήρωση περιεχομένου) Ακόμη, μπορούν επίσης να αξιοποιήσουν, τον Οδηγό A School Leader , στη δημιουργία σχολείων χωρίς αποκλεισμούς, που αναπτύχθηκε από το Εθνικό Κέντρο Μαθησιακών Δυσκολιών και Ειδικών Αναγκών , που ασχολείται με την οικοδόμηση γνώσεων ηγεσίας και ικανοτήτων που σχετίζονται με το UDL, το οποίο είναι ένα πρόγραμμα πολιτιστικά ανταποκρινόμενο στη διδασκαλία και τεκμηριωμένη εκπαίδευση για μαθητές με αναπηρίες.(CCSSO, 2014) Επιπρόσθετα, η CCSSO παρέχει στους διευθυντές (ηγέτες), ευκαιρίες εικονικής καθοδήγησης (προσομοίωση) και ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους και για να εξασφαλίσουν, ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν ίση πρόσβαση σε ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο τάξης.(CCSSO, 2017) Επίσης, η υποστήριξη των ηγετών χωρίς αποκλεισμούς προς το προσωπικό τους γίνεται μέσω HLP, ενός εργαλείου για την ενσωμάτωση των μαθητές με αναπηρία στη διδασκαλία σε γενικές και ειδικές τάξεις στην εκπαίδευση, στηριζόμενο σε Πρακτικές Υψηλής Μόχλευσης στην Ειδική και Τυπική Αγωγή. Ως εκ τούτου, ο Οδηγός Επαγγελματικής Ανάπτυξης για το Σχολείο, το « Leaders», παρέχει πρακτικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη δέσμευση του σχολικού προσωπικού, στο να μάθει δηλαδή πώς μπορούν αυτές οι πρακτικές να οδηγήσουν στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Ακολουθώντας, οι ηγέτες της περιφέρειας μπορούν να υιοθετήσουν τον οδηγό για τους διευθυντές σχολείων και να τον ενσωματώσουν σε συστήματα υποστήριξης , αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για διευθυντές και δασκάλους.(Owens, 2019) Οι πολιτείες έχουν τη δυνατότητα να ευθυγραμμίσουν τα μαθήματα προϋπηρεσίας του προϊσταμένου του σχολείου με το Εθνικά πρότυπα προετοιμασίας εκπαιδευτικής ηγεσίας και τα επαγγελματικά πρότυπα για την εκπαίδευση Leaders 2015(PSEL 2015). Για την υποστήριξη των διευθυντών στην εξυπηρέτηση των μαθητών με αναπηρίες, τα κράτη μπορούν να εξασφαλίσουν μέσω της αναθεώρησης και της έγκρισης του προγράμματος προετοιμασίας ηγετών, τα μαθήματα και οι εμπειρίες πεδίου, γνώσεις, τις δεξιότητες και στάσεις που χρειάζονται οι διευθυντές για να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά σχολεία χωρίς αποκλεισμούς.(Lashway, 2017) Η ηγεσία των σχολείων των εν λόγω πολιτειών μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα προγράμματα αποτελεσματικής συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, όπως το PSEL 2015 και το Promoting



Principal Leadership for the Success of Students ,με αναπηρίες μαζί με το CEEDAR Center Innovation Configuration, για την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, δίνοντας ευκαιρίες στους ηγέτες να ενσωματώσουν τις εμπειρίες ηγεσίας τους στο ακαδημαϊκό και γνωστικό πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές χωρίς αποκλεισμούς , καθιερώνουν συστήματα και διαδικασίες διαχείρισης δεδομένων, που παρέχουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς ουσιαστικές πληροφορίες, σχετικά με πρόσβαση σε αποτελεσματική εκπαίδευση για μαθητές με αναπηρίες, πρόσφυγές, μετανάστες, μαθητές με χαμηλό βιοτικό επίπεδο κ.α. Εν τούτοις, η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων από τους ηγέτες κρίνεται πάντα απαραίτητη, ιδίως κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων , λόγω της πανδημίας του COVID-19, κατά τη διάρκεια της οποίας ή λήψη αποφάσεων από τους ηγέτες χωρίς αποκλεισμούς, έγινε ακόμη πιο επιτακτική ως προς την ενημέρωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και υποστήριξης. (Thoreson & Darling- Hammond, 2020) Ένα ακόμη χρήσιμο εργαλείο για τη χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία, είναι το εργαλείο-πρόγραμμα με την επωνυμία «ο πυρήνας του MTSS». Το MTSS, είναι ένα πρόγραμμα, που βοηθά τη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων, στο οποίο πολιτείες, περιφέρειες και πάροχοι προετοιμασίας εκπαιδευτικών μπορούν να συνεργαστούν για να αυξήσουν τις γνώσεις των διευθυντών σε θέματα συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής αποτελεσματικής ηγεσίας. Το MTSS, ως μια ευρύτερη στρατηγική βελτίωσης του σχολείου, χρησιμοποιείται και ως πλαίσιο για την υποστήριξη της επανένταξης στο σχολείο προβληματικών μαθητών, έτσι ώστε να βοηθήσουν διευθυντές και εκπαιδευτικούς να μπορέσουν να καθοδηγήσουν τους εν λόγω μαθητές στο ανακτήσουν την απώλεια μάθησης που τους επέφερε η διαρροή τους από το σχολείο. Τέλος, ένα χρήσιμο επιμορφωτικό εργαλείο-πρόγραμμα για την επιτυχή συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία σε διευθυντές, αλλά και εκπαιδευτικούς είναι το « Range of Learners». Το Range of Learners, περιλαμβάνει συστάσεις για την ευθυγράμμιση της κύριας ηγεσίας, με την ηγεσία εκπαιδευτικών και βοηθητικό προσωπικού σε περιόδους κρίσεων και αβεβαιότητας και διεξάγεται τόσο αυτοπροσώπως όσο και εξ αποστάσεως. Σε περιόδους μαθησιακής ασυνέχειας, είναι σημαντικό αυτό, έτσι ώστε οι ηγέτες να επικοινωνούν συνέχεια με τους συναδέλφους τους και με άλλους ηγέτες , για να επιλύσουν κρίσιμα διοικητικά, μαθησιακά και υλικό-τεχνικά θέματα.(Glickman, 2012) Ως εκ τούτου, η CCSSO προσφέρει άδεια χρήσης και



πιστοποίησης σε ηγέτες και εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τα προγράμματα της, προγράμματα, όπως το MTSS που μαζί με το CEEDAR Center, παρέχοντας την επαγγελματική ανάπτυξη και προετοιμασία σχολικών ηγετών, με τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τη γνώση και δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την παροχή διδασκαλίας πολλαπλών επιπέδων και παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί για να καλύπτουν όλες τις ανάγκες των μαθητών τους. Οι εν λόγω διευθυντές έχουν τη δυνατότητα, να καθορίσουν την κουλτούρα του σχολείου τους τόσο αυτοπροσώπως όσο και εξ αποστάσεως. Σε περιπτώσεις κρίσεων συνίσταται η εν λόγω τακτική, έτσι ώστε οι ηγέτες να εξασφαλίσουν ότι εκπαιδευτικοί παρέχουν υψηλές απαιτήσεις σε μαθητές και σπουδαστές της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και για να προσφέρουν κι οι ίδιοι βοήθεια και υποστήριξη στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας τους. (Breidenstein, Fahey, Glickman & Hensley, 2018) Οι πολιτείες μπορούν να παράσχουν βοήθεια σε περιφέρειες και σχολεία για να προσφέρουν στη διασφάλιση περιεκτικών και δίκαιων ευκαιριών μάθησης όλων των μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια εικονικών και μικτών περιβαλλόντων μάθησης μέσω του Γραφείου Επόπτη Δημόσιας Εκπαίδευσης (OSPI). Ως εκ τούτου, το Γραφείο Επόπτη Δημόσιας Εκπαίδευσης της Ουάσιγκτον (OSPI), δημοσίευσε τις Υποστηρικτικές Πρακτικές Ενσωμάτωσης κατά το Κλείσιμο Σχολικών Εγκαταστάσεων, το οποίο περιλαμβάνει συστάσεις, στρατηγικές και πόρους για την παροχή χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας και εκπαίδευσης, συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για μαθητές με αναπηρίες κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολικών εγκαταστάσεων. Επίσης, το OSPI συνέταξε επίσης μια λίστα με διαδικτυακές ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης για εκπαιδευτικούς σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία και προβληματικές οικογένειες. Οι πολιτείες και οι περιφέρειες, μπορούν να ακολουθήσουν το παράδειγμα της Ουάσιγκτον, όσον αφορά την ιεράρχηση της χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας σε περιόδους αβεβαιότητας που προκαλούνται από τον COVID-19. Η CCSSO φιλοξενεί, επίσης το Inclusive Leadership Σειρά Webisode, ένα διαδικτυακό εγχειρίδιο παροχής οδηγιών για την παροχή υποστήριξης σε πολιτείες και περιφέρειες, το οποίο αφορά προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών σε μια ποικιλία θεμάτων που σχετίζονται με τη συνεκπαιδευτική ηγεσία και έχει προσαρμόσει τη σειρά για να δώσει



προτεραιότητα στην επανεκκίνηση του σχολείου και τη μαθησιακή αποκατάσταση των μειονεκτούντων σε μάθηση μαθητών.(Martin & Skrla, 2016).

2.2 Η Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Εκπαίδευση και Ηγεσία στην Ελλάδα

Αρχικά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα μετά από δεκαετίες διαμάχης και καταπίεσης των ατόμων με αναπηρία. (Σακκά & Πολυχρονοπούλου, 2018) Παρακάτω, παραθέτουμε μια σύντομη χρονολόγηση της εξέλιξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα συμφωνά με τους Ζαχαριάδου, Παπανικολάου & Σοφιανόπουλο, 2017:

- 1955: Εγκατάσταση του Κέντρου Ειδικής Αγωγής στην Αθήνα.
- 1975: Αναγνώριση της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στο σύνταγμα της Ελλάδας.
- 1982: Ιδρύεται η Εθνική Σχολή Αναπηριών.
- 1983: Εγκρίνεται ο νόμος πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.
- 1997: Εκδίδεται κοινή απόφαση των υπουργείων Παιδείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης για τη δημιουργία ειδικών τμημάτων στα σχολεία για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.
- 2003: Εκδίδεται η πρώτη εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.
- 2005: Εγκαινιάζεται το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία.
- 2008: Επιτρέπεται η συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία σε κάθε σχολείο της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά και σε ιδιωτικά σχολεία.
- 2014: Εγκρίνεται ο νόμος για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ο οποίος θεσπίζει τις βασικές αρχές και τους μηχανισμούς για την υλοποίησή της.
- 2019: Εγκαινιάζεται το Πανεπιστήμιο Συμπεριλαμβανομένης Εκπαίδευσης στην Καλαμάτα, το οποίο παρέχει εκπαίδευση στους φοιτητές για την ανάπτυξη και εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

(Ζαχαριάδου, Παπανικολάου & Σοφιανόπουλος, 2017)



Αφενός, η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση στην Ελλάδα θέτει επί τάπητος ποικίλες προκλήσεις, αφετέρου η πρακτική εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αναμένεται να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, αλλά και στην ελληνική κοινωνία εν γένει.(Μαυρίδης, 2018)

Σύμφωνα με έρευνες, οι στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μείζονος σημασίας και θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν για την καθολική εφαρμογή της συμπερίληψης σε σχολεία τυπικής αγωγής και εκπαίδευσης. Για πολλά χρόνια στο ελληνικό συγκείμενο κυριαρχούσε η πεποίθηση, ότι μόρφωση μπορεί να συμβάλλει και να οδηγήσει στις προϋποθέσεις για κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Επιπρόσθετα, η Ελλάδα ως χώρα του Δυτικού κόσμου, θεωρεί ότι η εκπαίδευση και η παιδεία αποτελούν μοχλό της κοινωνικής ισότητας, δικαιοσύνης και ισότιμης πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίας που προσφέρει η πολιτεία σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη που την απαρτίζουν.(Tsakiridou & Stergiou, 2014).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ψηφίστηκε το 2013 με το νόμο (Ν.4115/2013). Ο εν λόγω νόμος καθορίζει, ότι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστούν μονάδα υπηρεσίας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τα σχολεία που την απαρτίζουν, αποτελούν το ΣΔΕΥ (Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης. Το εκάστοτε ΣΔΕΥ έχει ως στόχο: α) την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων, την οργάνωση και το συντονισμό του έργου των σχολείων και την υποστήριξη τους στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, β) στην ενσωμάτωση και συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσφύγων και μεταναστών μαθητών σε σχολικές μονάδες της περιοχής, όπου φοιτούν συνομήλικοί τους και στην αρωγή των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), συνεκπαίδευσης και παράλληλης στήριξης στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και μαθητές οι οποίοι ακολουθούν κατ'οικόν διδασκαλία. Ως εκ τούτου, στην Ελλάδα με τη ψήφιση νόμων, το 1985 (Ν 1566/1985), το 2000 (Ν 2817/2000) και το 2008 (Ν 3699/2008), έχει ενστερνιστεί μια πολιτική, η οποία σχεδιάστηκε με στόχο την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτων των μαθητών, η οποία έχει ως υπόβαθρο τη συνθήκη του Μάαστριχτ, στους Νόμους του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) και στις



διατάξεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. (Κολιοπάνος & Καραμανώλης, 2013) Ορόσημο για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα, σημείωσε ο Ν 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρία», οποίος ορίζει στόχους για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, την αυτενέργεια, τη συμμετοχή σε κοινωνική, επαγγελματική, πολιτισμική και οικογενειακή ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες, για ισότιμη πρόσβαση σε σχολεία της γειτονίας τους (σε γενικά σχολεία) και πλήρη αξιοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους. Ουσιαστικά, ο εν λόγω νόμος έθεσε τέλος στις πολιτικές της **αφομοίωσης** (assimilation),-1960, **του σχολικού διαχωρισμού** (segregation)-1980 **και της ενσωμάτωσης** (1990), στην Ελλάδα, οι οποίες περιθωριοποιούσαν και στιγματίζαν τόσο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και τα παιδιά με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη, 2019 παρόλο που η συμπερίληψη είναι αποδεκτή ως έννοια πλέον στα ελληνικά σχολεία από εκπαιδευτικούς, μαθητές, σχολικούς διευθυντές και γονείς, μόνο το 25% των σχολείων την εφαρμόζει πλήρως και αυτό **μόνο σε δημοτικά σχολεία**, καθώς η έννοια της συμπεριληπτικής –ανθρωπιστικής εκπαίδευσης στα ημερήσια και γενικά γυμνάσια και λύκεια της Ελλάδας είναι μερική έως ανύπαρκτη. (μόνο σε σχολεία με εξειδικευμένο προσανατολισμό μουσικά, εκκλησιαστικά, καλλιτεχνικά κ.α.) (Αγγελίδης, 2019) Η Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία, είναι μια προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, που τονίζει την ανάγκη να συμπεριληφθούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να διασφαλιστεί η δικαιοσύνη και η ισότητα στην εκπαίδευση. (Καραγιαννόπουλος & Μπούγα, 2019) Ακολουθούν ορισμένα σημαντικά γεγονότα, σύμφωνα με τον Μπουλούκο & Σκλαβενίτη, 2016 σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία στην Ελλάδα:

- Το 1997, η ελληνική κυβέρνηση εγκαινίασε το πρόγραμμα "Σχολή για Όλους", με στόχο τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.
- Το 2011, ψηφίζεται ο νόμος 3869/2010 "Βασικές Διατάξεις για τη Μεταρρύθμιση του Συστήματος Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις", ο οποίος ενσωμάτωσε τη Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία ως μια από τις βασικές αρχές του συστήματος εκπαίδευσης της χώρας.



- Το 2013, η ελληνική κυβέρνηση ξεκίνησε το πρόγραμμα "Κοινωνικό Σχολείο", το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για τα παιδιά που ζουν σε κοινωνικά ευπαθείς οικογένειες, με την εφαρμογή πρακτικών Συμπεριληπτικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.
- Το 2015, ο νόμος 4386/2016 "Βασικές Διατάξεις για τη Διδασκαλία, την Έρευνα και την Καλλιέργεια των Επιστημών", ενέκρινε τη Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία, ως ένα από τα θεμέλια της εκπαίδευσης και τονίζει την ανάγκη για συνεργασία και διαβούλευση μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων φορέων.
- Το 2017, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, δημοσίευσε τη "Στρατηγική Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης", μια πρωτοβουλία που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την εφαρμογή πρακτικών Συμπεριληπτικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.
- Το 2019, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανακοίνωσε τη δημιουργία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Καινοτομίας, το οποίο στοχεύει στην υποστήριξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και την προώθηση καινοτόμων πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της Συμπεριληπτικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.
- Το 2020, η κυβέρνηση ανακοίνωσε ένα πρόγραμμα χρηματοδότησης ύψους 500 εκατομμυρίων ευρώ, για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη χώρα, μεταξύ άλλων και με την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.
- Το 2021, η κυβέρνηση προχώρησε στη δημιουργία ενός εθνικού προγράμματος για τη Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία, με στόχο την ενίσχυση της εφαρμογής της σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

(Μπουλούκος & Σκλαβενίτης, 2016)

Παρόλα αυτά, πάνω από το 50% των ερωτηθέντων ελλήνων σχολικών ηγετών και εκπαιδευτικών δε γνώριζε καν τι σημαίνει ως έννοια, καθώς οι περισσότεροι την αναγνωρίζουν ως δημοκρατική-συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων σε επίπεδο



εκπαιδευτικών-διευθυντή στο Σύλλογο Διδασκόντων , κάτι που όπως προαναφέρθηκε παραπάνω είναι μόνο η βάση στην οποία στηρίζεται η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, η οποία στοχεύει στη δημοκρατική-συμμετοχική ηγεσία, δηλαδή τη διοίκηση από κοινού μιας σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο ηγεσίας.(Καραγιαννόπουλος Μπούγα & Πολυχρονάκος, 2021)

Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία καταργεί τα όρια μεταξύ διευθυντή-προϊστάμενου και εκπαιδευτικών υφισταμένων και θέτει τη διοίκηση και ηγεσία ενός σχολικού οργανισμού σε συλλογικό κατόρθωμα και πόνημα όλων των εμπλεκόμενων φορέων.(διευθυντή, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού κ.α.)Στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία ο διευθυντής παύει να είναι απολυτός αρχηγός, διοικητής και εκτελεστής αποφάσεων και μετατρέπεται πλέον σε ένα από τα συλλογικά «όργανα» αποφάσεων, όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί.(MacLeod & Jules, 2020) Σε ερευνά, που διεξήχθη το 2021 μεταξύ της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου, το 30% των ερωτηθέντων Ελλήνων διευθυντών σε δημοτικά σχολεία, δήλωσε, ότι αν και είναι πρόθυμοι να ενστερνιστούν την ιδέα της Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής ηγεσίας, δεν είναι πλήρως καταρτισμένοι και ούτε διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές και τον εξοπλισμό για την εφαρμογή αυτού του φιλόδοξου εγχειρήματος σε σχέση με τους συναδέλφους τους Άγγλους, οι οποίοι πέτυχαν εκτός από τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση και την καθολική ανθρωπιστική ηγεσία στις σχολικές ομάδες στις οποίες υπηρετούν, μόλις το 2018.(Papaloi., Dimopoulos, & Koutsampelas, 2021)

Ως εκ τούτου, το 50% των ερωτηθέντων της Έρευνας ελλήνων διευθυντών (25 άντρες και 25 γυναίκες), δήλωσε, ότι σημαντικό και μείζων εμπόδιο της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας σε σχέση με το Ηνωμένο Βασίλειο, αποτελεί το συγκεντρωτικό σύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η έντονη γραφειοκρατία που το συνοδεύει.(Τερζής, 2014)

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές των ελληνικών δημοτικών σχολείων είναι εν πολλοίς ελεγχόμενοι από το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και οι αρμοδιότητες τους περιορίζονται περισσότερο στην άσκηση διοικητικού έργου και όχι ηγεσίας, οι αποφάσεις που παίρνει ο διευθυντής είναι συλλογικές και παίρνονται από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων, όμως μόνο σε μαθησιακά, προγράμματος, οργανωτικά και εκτελεστικά έργα όχι σε θέματα



διοικητικής φύσεως-εκεί την αρμοδιότητα την έχει μόνο ο διευθυντής και όχι οι εκπαιδευτικοί.(Σταμπουλής, 2017) Ως επί το πλείστον, το αποκεντρωτικό σύστημα ηγεσίας, βοήθησε το Ηνωμένο Βασίλειο να πετύχει τη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία, καθώς οι σχολικοί διευθυντές, εκπαιδευτικοί και βοηθητικό προσωπικό απολαμβάνουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας από το κέντρο λήψης αποφάσεων και σχεδιάζουν τα δικά τους προγράμματα εκπαίδευσης και ηγεσίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε περιφέρειας (αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης). Παρόλο, που η συμπεριληπτική εκπαίδευση, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις και προβλήματα στην υλοποίησή της στην Ελλάδα, οι παραπάνω εξελίξεις αποτελούν ένα σημαντικό βήμα προς τη διασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση και την κοινωνία.(Boyle & Charles, 2020)

2.3 Πλεονεκτήματα Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης και Ηγεσίας

Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαιδευτική ηγεσία έχει ποικίλα πλεονεκτήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Μερικά από αυτά σύμφωνα με τους Rijanowski & Brad, 2018 είναι τα εξής:

- ✓ Ενισχύει το κλίμα αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης: Η συμπεριληπτική ηγεσία ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μελών της ομάδας του σχολείου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό το πλεονέκτημα, ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, και επηρεάζει θετικά την απόδοση και την ικανοποίησή τους από τη δουλειά τους.
- ✓ Αυξάνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία: Όταν οι μελλοντικές αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανιστούν νέες ιδέες και λύσεις σε προβλήματα. Η συμπεριληπτική ηγεσία δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να αναλάβουν ευθύνες και να επιδείξουν δημιουργικότητα.
- ✓ Βελτιώνει την απόδοση της ομάδας: Η συμπεριληπτική ηγεσία, βοηθά στην ανάπτυξη ενός κοινού στόχου για την ομάδα, καθώς και στη διαμόρφωση σαφών



προσδοκιών και στόχων. Αυτό βοηθά, στην ενθάρρυνση της αποτελεσματικής συνεργασίας και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μελών της ομάδας, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της απόδοσης της ομάδας.

- ✓ Ενθαρρύνει την υπευθυνότητα: Μέσω της συμμετοχής των μελών της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η συμπεριληπτική ηγεσία ενθαρρύνει την υπευθυνότητα και την ανάληψη ευθυνών από τα μέλη της ομάδας. Αυτό οδηγεί, σε μια αίσθηση αυτονομίας και αυτοπεποίθησης, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την ανάληψη ευθυνών.
- ✓ Προωθεί την πολυμορφία και την ισότητα: Η συμπεριληπτική ηγεσία ενθαρρύνει την αξιοποίηση των διαφορετικών προσόντων και ταλέντων των μελών της ομάδας. Αυτό δημιουργεί, ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την πολυμορφία και την ισότητα και δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας ισχυρής και αποτελεσματικής ομάδας, καθώς επίσης και στην ανάδειξη και αξιοποίηση των διαφορετικών ικανοτήτων και ταλέντων των μελών της.
- ✓ Δημιουργεί μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού: Η συμπεριληπτική ηγεσία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη σχέσεων βασισμένων στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Μέσω αυτής της προσέγγισης, τα μέλη της ομάδας αισθάνονται, ότι αξίζουν και ότι οι απόψεις και οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη. Αυτό δημιουργεί, μια κουλτούρα ανοιχτής επικοινωνίας και συνεργασίας, καθιστώντας την ομάδα πιο αποτελεσματική και πιο αποδοτική.
- ✓ Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και λαμβάνουν τις καλύτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτό οδηγεί, σε βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των επιδόσεων των μαθητών.
- ✓ Ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους. Αυτό δίνει, τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους.
- ✓ Προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες των μαθητών: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία δίνει έμφαση στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις



ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτό σημαίνει, ότι οι διδασκαλίες σχεδιάζονται με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, όπως οι διαφορετικές προτιμήσεις μάθησης, οι δυσκολίες ή οι ειδικές ανάγκες. Αυτό βοηθά, τους μαθητές να μάθουν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά, προάγοντας έτσι την επιτυχία τους.

- ✓ Ανάπτυξη ενός καλού κλίματος μάθησης: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης, όπου οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και άνετοι να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Αυτό βοηθά, στη δημιουργία ενός καλού κλίματος μάθησης, που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση.
- ✓ Ανάπτυξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Αυτό προάγει, την πρόοδο και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, και τους βοηθά να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία και στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Επίσης, η ανάπτυξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βοηθά στη διατήρηση του καλού κλίματος μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται υποστηριζόμενοι και αναγνωρισμένοι στη δουλειά τους έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμπνεύσουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους.
- ✓ Βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ του ηγέτη, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Αυτό βοηθά, στη διατήρηση της ενότητας και της συνοχής του σχολικού περιβάλλοντος, και βοηθά επίσης στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνολικά, η συμπεριληπτική ηγεσία ενισχύει τη συνεργασία και την επίτευξη κοινών στόχων στην ομάδα του σχολείου, προωθεί την αυτονομία και τη ανάπτυξη των μελών της σχολικής κοινότητας, και δημιουργεί μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Ως αποτέλεσμα, η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ικανοποίηση των μελών της ομάδας και σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και



παραγωγικότητα στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Επιπρόσθετα, η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαιδευτική ηγεσία βελτιώνει την απόδοση των μαθητών και βελτιώνει την εκπαιδευτική εμπειρία τους. Η ηγεσία αυτή δεν επικεντρώνεται μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην ανάπτυξη των μαθητών ως ανθρώπων και στην προετοιμασία τους για τη ζωή μετά το σχολείο.

(Pijanowski & Brad, 2018)

Εν τούτοις, το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συμπεριληπτικής ηγεσίας είναι, ότι προάγει τη συμμετοχή των μελών της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στο σχολικό χώρο. Η συμπεριληπτική ηγεσία δεν αναζητά απλά τη συμφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών, αλλά προωθεί την εξερεύνηση διαφορετικών ιδεών και προσεγγίσεων που μπορεί να οδηγήσουν σε καινοτομία και βελτίωση του σχολικού συστήματος.(Bourke&Dilon,2018)Ακόμη, συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαιδευτική ηγεσία είναι επίσης σημαντική για τη δημιουργία ενός καλού κλίματος εργασίας στο σχολείο. Η ηγεσία αυτή διασφαλίζει, ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστηριζόμενοι και αναγνωρισμένοι στη δουλειά τους και ότι έχουν τα απαραίτητα εργαλεία και την υποστήριξη για να κάνουν τη δουλειά τους με αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Συνολικά, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μέσω της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία διασφαλίζει επίσης, ότι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινα όντα και όχι απλώς ως αριθμοί ή στατιστικά στοιχεία.(Μιχαηλίδου, 2020) Αυτό, δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού, που μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη μείωση των αποτελεσμάτων της ανισότητας στην εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, επειδή η ηγεσία αυτή επικεντρώνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών και δεν αποκλείει κανέναν βάσει του φύλου, της εθνοτικής καταγωγής, της κοινωνικής τάξης ή άλλων παραγόντων.(Μαρίνου, 2018)



Τέλος, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας κουλτούρας που ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό διευκολύνει την υιοθέτηση νέων ιδεών και τεχνολογικών εργαλείων που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Σε γενικές γραμμές, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να έχει πολλά οφέλη στην εκπαίδευση. Βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, στην ανάπτυξη των μαθητών και στη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες στηρίζουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να επιδιώκουν συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη. (Πολίτης, 2017)

2.4 Μειονεκτήματα Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Εκπαίδευσης και Ηγεσίας

Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία έχει επίσης αντικείμενο μελέτης κι όσον αφορά τα μειονεκτήματα της. Αν και η έρευνα δεν έχει αναγνωρίσει σοβαρά μειονεκτήματα, καθώς η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία συνήθως έχει θετικά αποτελέσματα στη σχολική κοινότητα, μπορεί να υπάρξουν μερικά πιθανά μειονεκτήματα που μπορούν να εξεταστούν. Κάποια από αυτά σύμφωνα με τον Slee, 2011 μπορεί να είναι τα εξής:

- Πιο αργή λήψη αποφάσεων από το σχολική ηγέτη. συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία περιλαμβάνει την ακρόαση διαφορετικών απόψεων κατά τη λήψη αποφάσεων, η οποία μπορεί να επιβραδύνει τη διαδικασία. Για παράδειγμα, μπορεί ο διευθυντής να χρειαστεί χρόνο για να συναντηθεί με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού για να ζητήσει τη γνώμη τους. Ως εκ τούτου, οι διαφορές στη ζώνη ώρας θα μπορούσαν να προκαλέσουν συναντήσεις κατά τη διάρκεια περιττών ωρών, όταν τα μέλη του προσωπικού, δεν έχουν την καλύτερη απόδοση. Επίσης, με πολλές διαφορετικές απόψεις, ο διευθυντής μπορεί να διαπιστώσει, ότι υπάρχουν πολλές καλές ιδέες και



να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στο να σκεφτεί ποια λύση θα υιοθετήσει.

- Πρόκληση του συντονισμού: Η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να δυσκολεύει το συντονισμό μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών και των διαφόρων απόψεων.
- Κίνδυνος αποφυγής της ευθύνης: Σε μια συμπεριληπτική ηγεσία, υπάρχει ο κίνδυνος ορισμένων μελών της ομάδας να αποφεύγουν την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανασφάλεια και ανακρίβεια στη λήψη αποφάσεων.
- Κίνδυνος παράλυσης της ομάδας: Σε περιπτώσεις όπου η ομάδα δεν είναι σε θέση να φτάσει σε μια συμφωνία, μπορεί να προκύψει παράλυση της ομάδας, καθώς δεν υπάρχει ένας καθοδηγητικός ηγέτης που θα μπορούσε να λάβει μια τελική απόφαση.
- Ανισορροπία επιρροής: Ενώ, η συμπεριληπτική ηγεσία επικεντρώνεται στη συνεργασία και την ισότητα, μπορεί να υπάρχει ανισορροπία στην επιρροή των μελών της ομάδας. Ορισμένα μέλη εκπαιδευτικών (π.χ. μόνιμοι εκπαιδευτικοί) μπορεί να έχουν μεγαλύτερη επιρροή στη λήψη αποφάσεων από άλλα (από αναπληρωτές), ανάλογα με τη δύναμη, τη θέση, τα χρόνια υπηρεσίας και την επίδρασή τους στην ομάδα.
- Απόφαση με βάση τον συναίσθημα: Μπορεί να υπάρξει τάση ορισμένων μελών της ομάδας να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες στα συναισθήματά τους, αντί να εξετάζουν τα δεδομένα και τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες.
- Έλλειψη κατανόησης των διαφορετικών στόχων: Μπορεί να υπάρξει έλλειψη κατανόησης των διαφορετικών στόχων που έχουν οι μελλοντικές δραστηριότητες, καθώς δεν υπάρχει ένας κεντρικός ηγέτης που θα μπορούσε να κατευθύνει την ομάδα προς ένα κοινό στόχο.
- Δυσκολία στη διαχείριση συγκρούσεων: Η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από το σύνολο της ομάδας και δεν



υπάρχει ένας ενιαίος συντονιστής που θα μπορούσε να αναλάβει την ευθύνη της λήψης αποφάσεων.

- **Αποτελεσματικότητα σε μικρές ομάδες:** Η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μικρές ομάδες, αλλά μπορεί να αποδειχθεί δυσκολότερη σε μεγάλες ομάδες, καθώς η συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στη λήψη αποφάσεων μπορεί να καθυστερήσει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να δημιουργήσει προβλήματα στην επίτευξη των στόχων της ομάδας.
- **Απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια:** Η διαχείριση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικοινωνούν με τους μαθητές και τους γονείς τους, να διαχειρίζονται τις διαφορές μεταξύ των μαθητών και να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες στην αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών.
- **Δυσκολία στη διαχείριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών:** Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία αντιμετωπίζει τη δυσκολία να διαχειριστεί τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε μια τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξαιρετικά επάγρυπνοι στην παρακολούθηση της προόδου του κάθε μαθητή και στην παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης στους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, τους μαθητές που είναι δυσκολότερο να συνεργαστούν με άλλους και τους μαθητές που έχουν προχωρημένα επίπεδα.
- **Προκαλεί περισσότερη αβεβαιότητα:** Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει αβεβαιότητα στους μαθητές και τους γονείς τους. Ορισμένοι μαθητές, μπορεί να ανησυχούν για το αν θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ οι γονείς μπορεί να ανησυχούν για το αν η προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αποτελεσματική.
- **Υψηλό κόστος:** Η υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αρκετά δαπανηρή. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται



πρόσθετους εκπαιδευτικές πόρους, όπως επιπλέον καθηγητές, βιβλία, τεχνολογικό εξοπλισμό, κατάλληλες και σύγχρονες υλικό-τεχνικές υποδομές και πολλά άλλα, για να μπορέσουν να παρέχουν μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό μπορεί, να αποτελέσει πρόκληση για πολλά σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα που αντιμετωπίζουν ήδη οικονομικές δυσκολίες.

- Απαιτεί συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση: Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν την καλύτερη δυνατή υποστήριξη στους μαθητές τους. Αυτό μπορεί, να απαιτήσει πρόσθετο χρόνο και πόρους από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές αρχές.

(Slee, 2011)

Παρόλα αυτά, η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να είναι αποτελεσματική σε πολλές καταστάσεις και να ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα της ομάδας. Η επιλογή της προσέγγισης του στυλ ηγεσίας, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως ο τύπος της ομάδας, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ομάδα και η κουλτούρα της οργάνωσης. Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να προσαρμόζουν το στυλ τους στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ομάδας και της κατάστασης. Συνολικά, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να παρέχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως η προώθηση της ισότητας και η βελτίωση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, απαιτεί σκληρή δουλειά και αφοσίωση από τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές αρχές, και μπορεί να αντιμετωπίζει και ορισμένα μειονεκτήματα και προκλήσεις στην υλοποίησή της. (Sweeney, Charlotte, Bothwick & Fleur, 2016).

2.5 Εμπόδια Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Ηγεσίας και Εκπαίδευσης

Όπως καθίσταται σαφές, το εγχείρημα για την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης ή μιας ηγεσίας και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς δε συνιστά **εύκολη υπόθεση**. Ο διευθυντής/διευθύντρια (ηγέτης) ή οι



εκπαιδευτικοί ενδέχεται να συναντήσουν ποικίλα εμπόδια που μπορούν να αναστείλουν ή να ακυρώσουν οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης της εν λόγω φιλοσοφίας και κουλτούρα Μερικά από αυτά σύμφωνα με τον Villegas, 2015 είναι τα εξής:

- ✓ **Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα** που ενδέχεται να έχει ο διευθυντής/διευθύντρια (ηγέτης), εκπαιδευτικοί και γονείς απέναντι στο διαφορετικό, το οποίο πολλές φορές θεωρείται προβληματικό και επιβλαβές για την καθιερωμένη «ομαλότητα» και «σταθερότητα» του συνόλου.
- ✓ **Τα περισσότερα σχολεία ιδίως των μεγαλύτερων τάξεων** (γυμνασίων και λυκείων) επιδιώκουν μια **ομοιομορφία** ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους οι θέσεις και τα καθήκοντα είναι σαφώς καθορισμένα και ιεραρχικά δομημένα με μια **συγκεντρωτική στρατηγική λειτουργίας** (συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης), των οποίων η δομή και η λειτουργία καθορίζεται από **πάνω προς τα κάτω**,(ιεραρχικά) , δηλαδή από το Υπουργείο Παιδείας και από το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Σε αυτά τα συστήματα διοίκησης και λειτουργίας σχολικών μονάδων ανήκει και η χώρα μας, η Ελλάδα. Ως εκ τούτου, οι σχολικές μονάδες που λειτουργούν με συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης και άκαμπτη ιεραρχικά δομή εξουσίας, καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, δεν επιτρέπουν την οποιαδήποτε διαφορετικότητα και καινοτομία στον τρόπο λειτουργίας τους, επειδή τις θεωρούν τροχοπέδη για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Επιπρόσθετα, η εμμονή των γυμνασίων και ειδικά των λυκείων για επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων σε γραπτές εξετάσεις από τους μαθητές τους, δεν επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν οποιαδήποτε εναλλακτική και πρωτοποριακή δράση, η διαφορετικότητα της σκέψης και της λειτουργίας εκπαιδευτικών, μαθητών ακόμη και ηγετών (διευθυντών) απαγορεύεται άμεσα μέσα από τιμωρίες και ποινές από ιεραρχικά ανώτερους σε ιεραρχικά κατώτερους (π.χ. από διευθύνσεις εκπαίδευσης σε διευθυντές, από διευθυντές σε εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς σε μαθητές κ.α.) Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση ευδοκιμεί καλύτερα σε σχολικές μονάδες με **αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης** και



λειτουργίας, στις οποίες η δομή των σχολείων δεν είναι ιεραρχικά δομημένη, δεν έχουν ένα αυστηρά καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να ακολουθούν εκπαιδευτικοί και μαθητές και έχουν ένα βαθμό αυτονομίας από τη κεντρική εξουσία και διοίκηση.

- ✓ **Η κάλυψη της διδακτέας ύλης.** Βασικό μέλημα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, ιδίως στις μεγαλύτερες τάξεις είναι η κάλυψη της διδασκόμενης ύλης από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, μέσω των διδακτικών εγχειριδίων, για επιτυχία των τελευταίων στις εξετάσεις με σκοπό την εισαγωγή των τελευταίων στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ινστιτούτα (πανεπιστήμια). Με την επιτυχία των μαθητών-σπουδαστών στις εξετάσεις αποκτούν και τα σχολεία κύρος και φήμη στην περιφέρεια στην οποία ανήκουν. Με λίγα λόγια, ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές επιθυμούν να εφαρμόσουν μια συμπεριληπτική πρακτική, ο χρόνος σχεδιασμού και προετοιμασίας για την κάλυψη της ύλης και επίτευξης των διδακτικών και ακαδημαϊκών στόχων δεν τους αφήνουν περιθώρια εφαρμογής της παραπάνω προοπτικής.
- ✓ **Η έλλειψη κατάλληλου υλικού- τεχνολογικού εξοπλισμού και υποδομών.** Για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης συνίσταται διευθυντές, εκπαιδευτικοί και μαθητές να διαθέτουν τον κατάλληλο υλικό-τεχνολογικό εξοπλισμό. Ως εκ τούτου, οι ΤΠΕ προωθούν την επιτυχή συμπερίληψη τόσο εκπαιδευτικών όσο και μαθητών, επειδή τόσο εκπαιδευτικοί όσο και μαθητές μπορούν να αποτυπώσουν και να αναδείξουν το ιδιαίτερο στίγμα τους (τη διαφορετικότητα) τους και να ακουστούν οι φωνές τους. Δυστυχώς, πολλά σχολεία ιδιαίτερα στην περιφέρεια (σε επαρχιακές πόλεις και χωριά), δε διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό και υποδομές κι ούτε διαθέτουν και τα κατάλληλα από το κράτος κονδύλια για να προχωρήσουν στην προώθηση και εφαρμογή της συμπερίληψης.
- ✓ **Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.** Ένα άλλο μεγάλο εμπόδιο στη συμπερίληψη, είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών πάνω σε θέματα αγωγής χωρίς αποκλεισμούς. Ως επί το πλείστον, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές πρέπει να



επιμορφωθούν σε θέματα συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης ή αλλιώς σε ηγεσία και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για να μπορέσουν να προωθήσουν και να μεταδώσουν τη φιλοσοφία και την κουλτούρα της συμπερίληψης σε μαθητές και γονείς, δηλαδή πρέπει οι ίδιοι να αποκτήσουν μια «κουλτούρα συμπερίληψης».

(Villegas, 2015)

Κεφάλαιο 3: Η Αναγκαιότητα των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και στην Ηγεσία

Η τεχνολογία περιλαμβάνει την εφαρμογή γνώσεων, υλικών πόρων, εργαλείων, τη χρήση προϊόντων, που χρησιμοποιούνται για την επέκταση της ικανότητας του ανθρώπου στο να ελέγχει και να τροποποιεί φυσικά και ανθρωπογενή περιβάλλοντα (Unger, Hodge & Burns, 2019). Με άλλα λόγια, η τεχνολογία προσφέρει νέες δυνατότητες, που οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές στον οργανισμό. Δείχνει τον νέο τρόπο διανομής πληροφοριών σε όλο τον οργανισμό. Σε συζήτηση, σχετικά με τον πιθανό ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, οι Harris και Ritzhaupt, 2019 δήλωσαν, ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία θα κάνει άλματα στην εκπαίδευση και τη μάθηση, καθώς εισερχόμαστε στη νέα χιλιετία. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η χρήση του υπολογιστή για εκπαιδευτικούς σκοπούς ,μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης. Με άλλα λόγια, οι τεχνολογίες υπολογιστών μπορούν να αλλάξουν τον ρόλο του δασκάλου, από παροχή πληροφοριών σε διαμεσολαβητή, σύμβουλο,, οδηγό, προπονητή, συμμαθητή, μέντορα, διαχειριστή πόρων και τεχνολογίας και διαμεσολαβητής στους μαθητές.(Harris & Ritzhaupt, 2019) Ομοίως, οι Young και Coiro, 2020 επεσήμαναν, ότι η τεχνολογία μειώνει το χρόνο τήρησης αρχείων στα σχολεία και απλοποιεί τις διοικητικές εργασίες. Επίσης, η δικτύωση υπολογιστών, δημιουργεί μια «επαγγελματική μπάντα» μεταξύ δασκάλων και διοικητικών υπαλλήλων. Από την άλλη πλευρά, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, πολύτιμες μεθόδους και θεωρείται κλειδί για την ενίσχυση επιτυχημένων οδηγιών που θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η χρήση



υπολογιστή, βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στις βασικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ικανοποιεί μια εκπαιδευτική ανάγκη, εξατομικεύοντας την ύλη στο επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση υπολογιστή παρέχει ένα ενεργό συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και προσφέρει την ευελιξία που πλέον απουσιάζει κυρίως στην παραδοσιακή τάξη.(Young & Coiro, 2020) Επιπλέον, οι McLeod και Richardson, 2017 ανέφεραν, ότι αν και οι ΤΠΕ είναι πλέον ευρέως διαθέσιμες στα σχολεία, δε ενσωματώνονται πλήρως στη διδασκαλία και τη μάθηση. (McLeod & Richardson, 2017)

Σύμφωνα με αυτή την ιδέα, οι Mouza και Lavinge, 2012 επεσήμαναν ότι, η ολοκλήρωση της τεχνολογίας δεν έχει να κάνει με το να βοηθάμε τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν υπολογιστές, αλλά να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τη τεχνολογία ως εργαλείο μάθησης. Στην πραγματικότητα, στο ιδανικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, η τεχνολογία θα πρέπει να είναι όπως ένα διαφανές εργαλείο, σαν μολύβι. Επομένως, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις τάξεις, αφορά περισσότερο τη διδασκαλία και μάθηση, παρά είναι για την τεχνολογία καθαυτή.(Mousa & Lavinge,2012) Με βάση ερευνητικές μελέτες, έχει βρεθεί ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που επηρεάζουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο σχολείο. Από αυτούς, ο ηγετικός ρόλος του προϊσταμένου, είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχή ενσωμάτωση τη τεχνολογίας στο σχολείο. Οι διευθυντές των σχολείων, έχουν μεγάλη ευθύνη για την έναρξη και υλοποίηση της σχολικής αλλαγής μέσω της χρήσης ΤΠΕ , οι οποίες διευκολύνουν τη λήψη πολύπλοκων αποφάσεων στη μάθηση και τη διδασκαλία. Αν και ο ρόλος του διευθυντή στην υποστήριξη και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα είναι κρίσιμης σημασίας, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας των ΤΠΕ, έχει την τάση να παραβλέπει τον ρόλο του διευθυντή και τις τρέχουσες τεχνολογικές ηγετικές ικανότητες του εντολέα και τον απαραίτητο ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει ο διευθυντής -ηγέτης της τεχνολογίας. Αυτό το κενό στην έρευνα, είναι μάλλον περίεργο, γιατί πολλές μελέτες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα, τη βελτίωση του σχολείου και την η αλλαγή δείχνουν, ότι οι διευθυντές παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία επιτυχημένης αλλαγής στα σχολεία.(Landri, 2021). Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για τη χρήση των ΤΠΕ από τους διευθυντές, την αντιληπτή ικανότητα υπολογιστών και το ηγετικό τους στυλ , που πρέπει να παίζουν στον τομέα



της τεχνολογικής ηγεσίας. Επομένως, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί ο ρόλος που πρέπει να διαδραματίσει ο διευθυντής στον τομέα της τεχνολογικής ηγεσίας.

3.1 Η σημασία του ηγετικού ρόλου των διευθυντών στην ολοκλήρωση της τεχνολογίας

Ως εκ τούτου, η ηγεσία, αποτελεί ένα βασικό συστατικό για την καθοδήγηση της διαδικασίας μάθησης, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για την προετοιμασία των αυριανών πολιτών, με απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στη σημερινή κοινωνία, ώστε να καταστούν παραγωγικοί πολίτες του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τον Levin, 2014 η ηγεσία, είναι σημαντική για την ανάπτυξη αποτελεσματικών, καινοτόμων σχολείων, με σκοπό τη διευκόλυνση της ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης. Ως εκ τούτου, οι σημερινοί ηγέτες-διευθυντές, δεν πρέπει μόνο να διαχειρίζονται τις καθημερινές δραστηριότητες του Σχολείου, αλλά και να εστιάζουν στη μάθηση των μαθητών, στη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων και στις προσπάθειες αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι εντολές διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στην ολοκλήρωση της τεχνολογίας.(Levin, 2014). Αυτός ο ρόλος, είναι ζωτικής σημασίας, για να βοηθήσουν τους δασκάλους, να δημιουργήσουν το ιδανικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές του σήμερα. Σύμφωνα με αυτή την ιδέα, οι Fulan και Levin (2013) δήλωσαν, ότι «η τεχνολογία της πληροφορίας θα εφαρμοστεί με επιτυχία μόνο στα σχολεία, εάν ο διευθυντής υποστηρίζει αυτή την τεχνική ενεργά, μαθαίνει επίσης από την τεχνολογία, παρέχει επαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και υποστηρίζει το προσωπικό του/της σε διαδικασία αλλαγής»(Fulan & Levin, 2013) Επιπρόσθετα, οι ενέργειές τους, τα ενδιαφέροντα και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους, μπορούν να έχουν βαθύ αντίκτυπο στην αλλαγή του προγράμματος και εκπαιδευτική πρακτική. Επομένως, οι αποτελεσματικοί διευθυντές, πρέπει να έχουν γνώσεις, διαθέσεις και επιδόσεις. Οι γνώσεις, είναι εκείνα τα πράγματα που πρέπει να γνωρίζουν οι αποτελεσματικοί ηγέτες, οι διαθέσεις είναι αυτό που οι αποτελεσματικοί διαχειριστές πρέπει να πιστεύουν ή να εκτιμούν και η απόδοση είναι αυτό που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διαχειριστής να εκπληρώσει, ώστε να πετύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα που επιδιώκει κάθε φορά.(Lee & Roger, 2016) Στην εποχή της πληροφορίας, οι διευθυντές πρέπει να είναι σε θέση να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην



καθημερινή τους πρακτική και να παρέχουν συνεπής και θετική ηγεσία για τη χρήση της τεχνολογίας στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Στην πραγματικότητα, πρέπει να είναι ηγέτες τεχνολογίας. Σύμφωνα με τον Dede, 2017, η ηγεσία της τεχνολογίας περιλαμβάνει και τα δύο: την κατανόηση των τεχνολογιών και το πώς μπορούν να εφαρμοστεί στην ολοκλήρωση των εργασιών του σχολείου.(Dede, 2017) Σε μια μελέτη, που εξέτασε το ρόλο των διαχειριστών στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μαθησιακό περιβάλλον τριών Ηνωμένων Πολιτειών σχολικές περιφέρειες, ο Young (2016,) δήλωσε, ότι οι διευθυντές σχολείων πρέπει να εστιάσουν τις ενέργειές τους σε δέκα τεχνολογίες κατηγορίες: υπάρχουσα πρακτική, προγραμματισμός, πρόγραμμα σπουδών, πόροι, θέματα προσωπικού, επικοινωνίες, υποστήριξη, εμπόδια, ανάπτυξη και υλοποίηση προσωπικού. Με αυτόν τον τρόπο, οι διευθυντές πρέπει να κατανοήσουν τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών, να έχουν προσωπική επάρκεια στη χρήση τους και να μπορούν να προάγουν μια σχολική κουλτούρα η οποία ενθαρρύνει την εξερεύνηση νέων τεχνικών στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διαχείριση.(Schrum & Levin, 2013). Επομένως, τα σχολεία χρειάζονται ηγέτες που να μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία αλλαγής και να υποστηρίξουν μια κοινότητα μάθησης για την τεχνολογία που ενθαρρύνει τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση και ηγεσία. Τι σημαίνει όμως αυτό στην πράξη; Οι Νέες Τεχνολογίες έχουν αποδείξει, ότι βοηθούν στην εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση των μαθητών/μαθητριών και μπορούν να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό(π.χ με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού λογισμικού) στις εκάστοτε ιδιαίτερες ανάγκες, βοηθώντας στην επιτυχή συμπερίληψη των τελευταίων στην τάξη.(π.χ. είναι πολλοί βοηθητικές ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την ένταξή τους στη τυπική τάξη) Οι μαθητές μπορούν με τις Νέες Τεχνολογίες να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να ψυχαγωγούνται επιμορφωτικά και διδακτικά, να παίζουν το ρόλο του δασκάλου και να μαθαίνουν καινούργια πράγματα τόσο ατομικά όσο και με τους συμμαθητές τους. (συνεργατική μάθηση) Επιπρόσθετα, οι Νέες Τεχνολογίες με την αρωγή πάντοτε τόσο του εκπαιδευτικού της τάξης όσο και του διευθυντή του σχολείου μπορούν να βοηθήσουν την επιτυχή ένταξη-συνεκπαίδευση κάποιων μαθητών που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη τυπική τάξη, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες, παιδιά από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά



στρώματα, ντροπαλά παιδιά, παχύσαρκα παιδιά κτλ. Οπότε, οι Νέες Τεχνολογίες με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, μπορούν να συμβάλλουν, ώστε να καταστεί ένα σχολείο συμπεριληπτικό και ανθρωπιστικό, με την έννοια, ότι οι μαθητές μπορούν να απολαμβάνουν επί ίσοις όροις τα ίδια αγαθά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να μην νιώθουν ότι αδικούνται (κοινωνική δικαιοσύνη) και ταυτόχρονα να κρατούν ακέραιη τη μοναδικότητα τους και να την προωθούν, δείχνοντας τα κρυφά ταλέντα τους, συνεργάζοντας με τους συμμαθητές τους. (Marcelino, Mendes & Gomes, 2016). Βέβαια, να τονιστεί εδώ, ότι το όλο εγχείρημα είναι αρκετά χρονοβόρο και δαπανηρό και απαιτεί μεγάλη προσοχή, σκληρή δουλειά και συνεργασία από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ενός σχολείου για να καταστεί πραγματικότητα. Αφού αποδείχθηκε, ότι οι Νέες Τεχνολογίες δύνανται να βοηθήσουν την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής παιδείας στο σχολείο, τώρα θα αποδειχθεί το πως μπορούν να βοηθήσουν στην υιοθέτηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, επειδή δεν πρέπει να λησμονείται, ότι η ηγεσία παίζει πρωτίστως, ρόλο στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας και φιλοσοφίας αξιών στο χώρο σχολείο και στην προώθηση τους ως μότο σε όλα τα εμπλεκόμενα και συνεργαζόμενα μέλη που το απαρτίζουν. Αν λοιπόν μη ηγεσία του σχολείου δεν ενστερνιστεί και δεν εντάξει στην πρακτική της το όραμα της συμπεριληπτικής και του ανθρωπισμού, τότε δε δύνανται να υπάρξει ένα **«Συμπεριληπτικό-Ανθρωπιστικό και Ολικό Σχολείο για Όλους»**, χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις. Το ερώτημα που τίθεται είναι πως μπορούν οι Νέες Τεχνολογίες, να βοηθήσουν, ώστε να καταστεί η ηγεσία συμπεριληπτική-ανθρωπιστική;

Καταρχάς, για να καταστεί μια ηγεσία συμπεριληπτική-ανθρωπιστική, θα πρέπει ο ηγέτης-διευθυντής να αποβάλλει το παραδοσιακό στυλ ηγεσίας, δηλαδή, το να αποφασίζει μόνος του για το σχολείο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών- συναδέλφων του και του υπόλοιπου βοηθητικού προσωπικού. Αφενός, η υιοθέτηση παραδοσιακών και αυταρχικών στυλ ηγεσίας, συνιστούν τροχοπέδη για την καλλιέργεια οποιαδήποτε συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και μάθησης, αφετέρου προωθούν τη μονολιθικότητα και την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μάθηση και διδασκαλία. (Μυλωνάς, 2017)



Δεύτερον, ένας συμπεριληπτικός-ανθρωπιστικός ηγέτης πρέπει να ενθαρρύνει και να ενσωματώσει τις ΤΠΕ στο σχολείο καθολικά, δηλαδή να παρακινήσει το διδακτικό προσωπικό να εντάξει τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, το βοηθητικό προσωπικό στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών του σχολείου, τους μαθητές στη διευκόλυνση της μάθησης τους, αλλά και για ψυχαγωγικούς λόγους, ώστε η μάθηση να αποκτιέται με ένα ευχάριστο τρόπο, αλλά κι ο ίδιος να ενστερνιστεί την ιδέα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ ως προς την άσκηση ηγεσίας και διοίκησης του σχολείου που υπηρετεί.(Παπαδόπουλος, 2019) Αλλά τι σημαίνει πρακτικά ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ηγεσία και πως μπορούν να βοηθήσουν οι Νέες Τεχνολογίες ένα σχολείο να γίνει πιο συμπεριληπτικό-ανθρωπιστικό;

Τρίτον, οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν ποικίλα λογισμικά και βοηθητικά προγράμματα, τα οποία μπορούν να απελευθερώσουν το διευθυντή από τη ρουτίνα της γραφειοκρατικής δουλειάς, ως διοικητικού προϊσταμένου, ώστε να ασχοληθεί με πιο ουσιαστικές πλευρές τις ηγεσίας, όπως η σχέση του και η συνεργασία του με το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό, με τους μαθητές-μαθήτριες, καθώς και με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς που βοηθούν και στηρίζουν ένα σχολείο.(Κατσαβρίντζου, 2020)

Τέταρτον, με τις ΤΠΕ ο ρόλος του διευθυντή με τις ΤΠΕ σε ένα σχολείο γίνεται πιο συμπεριληπτικός-ανθρωπιστικός με την έννοια, ότι με τις Νέες Τεχνολογίες, παραχωρεί στους εκπαιδευτικούς του σχολείου το δικαίωμα να γίνουν κι αυτοί ηγέτες, να μπορούν να πάρουν αποφάσεις για την τάξη τους και για το σχολικό πρόγραμμα, να μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τον ίδιο πιο ουσιαστικά, αφού γλιτώνει και τους ίδιους από το φόρτο της γραφειοκρατικής εργασίας.(Warshauer & Matuchniak, 2010) Ας σημειωθεί ότι, η άσκηση ηγεσίας για τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντική, καθώς αναβαθμίζει το ρόλο και την αξία τους σχολείο, τους δίνει το δικαίωμα να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με αδυναμίες και αστοχίες του προγράμματος σπουδών και των μαθημάτων, σχετικά με τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, τεχνικές διδασκαλίας κ.α. Ειδικά στην ελληνική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αισθάνονται παραγκωνισμένοι και αδικημένοι, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά συγκεντρωτικό και άκαμπτο ιεραρχικά, οι αποφάσεις παίρνονται από πάνω προς τα κάτω(από το Υπουργείο Παιδείας), χαρακτηρίζεται από έντονη μονολιθικότητα και γραφειοκρατία, γεγονός που δε βοηθά τους εκπαιδευτικούς να



χειραφετηθούν και να πραγματοποιήσουν τις καινοτομίες που προσδοκούν και να πάρουν αποφάσεις για αλλαγές που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν. (Karakiza & Politis, 2018) Αντίθετα, σε ένα σύστημα πιο αποκεντρωμένο και ελαστικό, όπου η ιεραρχικά δεν είναι τόσο αυστηρή και άκαμπτη, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να υλοποιήσουν πιο εύκολα καινοτομίες και αλλαγές και γενικά να επιτευχθεί πιο ομαλά η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία. Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ βοηθούν τον ηγέτη να διαφημίσει και να προωθήσει τρόπο τινά το σχολείο που διευθύνει προς τον έξω κόσμο (την κοινωνία), καθώς και τις δράσεις που πραγματοποιεί το εν λόγω σχολείο προς την κοινότητα στην οποία ανήκει. (Μαρίνου, 2015) Με αυτό τον τρόπο, προσελκύει πιο πολλούς μαθητές στο να εγγραφούν στο συγκεκριμένο σχολείο κι αποκτά κύρος και αξιοπιστία.

Επίσης, οι Νέες Τεχνολογίες βοηθούν το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν ρόλους, τους εξασκούν σε μια καταναμημένη ηγεσία με σαφή καθήκοντα και όρια, αλλά και στη μετατόπιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών με την έννοια, ότι κάθε μέλος του σχολείου δύναται να πάρει πρωτοβουλία, μπορεί να αλλάξει ρόλους και καθήκοντα εξασκώντας ένα νέο ρόλο π.χ ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο, όταν του ζητηθεί αναλαμβάνοντας ένα πρότζεκτ προς τους μαθητές ή μια ιδέα ως μέλος της σχολικής επιτροπής, ένας άλλος εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει ρόλο προϊσταμένου, διεκπεραιώνοντας μια γραφειοκρατική εργασία, ένας άλλος προετοιμάζοντας μια εκδήλωση ή γιορτή στο σχολείο, ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να πάρει το ρόλο του εκπαιδευτικού, μιλώντας στους μαθητές για τα οφέλη ενός μαθήματος ή μιας κοινωφελούς δράσης κτλ. (Lioukas & Koutsopoulos, 2016)

Με αυτό τον τρόπο, όλοι οι εκπαιδευτικοί και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη σε ένα σχολείο, πετυχαίνουν τη συμπερίληψη τόσο στην ηγεσία-ανάληψη ρόλου όσο και στο να ακούγονται οι φωνές τους και να μην αποκλείεται κανείς από το σχολικό δίκτυο. Ομοίως, οι Schepers και Wetzels (2005) βρήκαν, ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ μετασχηματικής ηγεσίας και χρήση τεχνολογίας. Πρόσθεσαν ότι, εάν ένας ηγέτης ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και το ανοιχτό μυαλό, οι εργαζόμενοι θα συνηθίσουν περισσότερο να πειραματίζονται με νέες τεχνολογίες και διαδικασίες. (Schepers & Wetzels, 2005) Ως εκ τούτου, ένας ηγέτης πρέπει να διευκολύνει τις συνθήκες και τις εκδηλώσεις που δημιουργούν ένα θετικό περιβάλλον για την υιοθέτηση της



τεχνολογίας, όπως η εκπαίδευση και η οργανωτική τεχνική υποστήριξη. (Fullan, 2016) Με αυτόν τον τρόπο, χρειαζόμαστε προληπτικούς ηγέτες που βλέπουν το παρόν ως εφαλτήριο για την επίτευξη μελλοντικών στόχων. Επίσης, η σημασία των μετασχηματιστικών ηγετών όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ υποστηρίζεται από τους Crompton & Keane, 2018, οποίοι διεξήγαγαν μια έρευνα σχετικά με το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ενίσχυση της οργανωτικής καινοτομίας. Τα ευρήματά τους υποστήριξαν, μια άμεση και θετική σχέση μεταξύ ενός στυλ ηγεσίας που έχει χαρακτηριστεί ως «μετασχηματιστική» και οργανωτική καινοτομία. Επίσης, έδειξαν, ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντικές και θετικές σχέσεις τόσο με την ενδυνάμωση όσο και με ένα οργανωτικό κλίμα που υποστηρίζει την καινοτομία. (Crompton & Keane, 2018)

Ως εκ τούτου, ο μετασχηματιστικός ηγέτης αξιολογείται, ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, που επηρεάζουν την ενσωμάτωση του εκπαιδευτικής τεχνολογίας και έχει συνεισφορά σε όλες τις ουσιαστικές προϋποθέσεις που προάγουν την ένταξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στην πραγματικότητα, η τεχνολογία αφορά την αλλαγή κι η αλλαγή απαιτεί ισχυρή ηγεσία. Η ηγεσία *«δεν κινητοποιεί τους άλλους για να λύσουν προβλήματα, γνωρίζουν ήδη πώς να λύνουν, αλλά για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που δεν έχουν υπάρξει ακόμη και πως να τα μεταχειριστούν με επιτυχία»*(Fullan, 2001, σελ. 3). Ενθουσιασμός, υπομονή, ελπίδα, συμπόνια, ενέργεια και συγχώρεση, όλα χρειάζονται στους ηγέτες του σήμερα και του αύριο. Εάν οι ηγέτες οδηγούν καλά, τότε ο οργανισμός θα τους ξεπεράσει. Ως εκ τούτου, ο κύριος ρόλος της ηγεσίας είναι να κινητοποιεί τη συλλογική ικανότητα για να αμφισβητήσει τις δύσκολες συνθήκες. Ως επί το πλείστον, το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας έχει ήδη υιοθετήσει τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης διαφοροποιώντας από τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, καθώς θεωρείται η μόνη χώρα, που πέτυχε καθολικά την συμπερίληψη στα σχολεία της, κάνοντας την επανάσταση, βασισμένη στη διδασκαλία και τη μάθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας. Πολλά από τα σχολεία της, ιδιαίτερα αυτά που εξυπηρετούν μειονεκτούσες κάστες, έχουν λάβει τεράστια βήματα προς τα εμπρός για την επίτευξη ακαδημαϊκών προόδων με τους μαθητές. (Florjan, Black-Hawkins, 2011) Ωστόσο, προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές πέρα από τις πύλες του σχολείου



εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό εμπόδιο, όχι μόνο για τη μάθηση, αλλά και για την ευημερία και την επιτυχία τους στο σχολείο. Οι αυξανόμενοι αποκλεισμοί, εξακολουθούν να παραμένουν μια απειλή και οι προκλήσεις που τις οδηγούν αυξήθηκαν για πολλούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επίσης, η διαφορά φαίνεται στο, ότι ενώ τα σχολεία παλεύουν με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σπουδών συμπεριληπτικής κουλτούρας, σημειώνονται επίμονες απουσίες από μέρους των μειονοτικών ομάδων (μετανάστες, παιδιά με ειδικές ικανότητες), προκλητική συμπεριφορά και επαναλαμβανόμενος αποκλεισμός, καθώς όλα τα θέματα επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στην υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των εν λόγω ατόμων, γεγονός που επηρεάζει την καθημερινή σχολική τους ζωή. (Cigman & Davis, 2018) Υπάρχει επίσης, αυξημένη ζήτηση από τα σχολεία να εξελιχθούν, ώστε να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα της ψυχικής ευεξίας και των αναγκών προστασίας των μειονεκτούντων μαθητών. Εν τω μεταξύ, είναι πιο δύσκολο να προβλεφτεί, το ποσοστό των παιδιών που κινδυνεύουν να πέσουν θύματα ηλεκτρονικής εκμετάλλευσης, στο πλαίσιο των διαρκώς αυξανόμενων κινδύνων της Παιδικής Εγκληματικής Εκμετάλλευσης (CCE) και της Σεξουαλικής Εκμετάλλευσης Παιδιών (CSE). Ως εκ τούτου, αποτελεί πρόκληση για τους ηγέτες, να αντιμετωπίζουν μόνοι τους νέα και αναδυόμενα προβλήματα. Τα Περιεκτικά Μαθήματα Ηγεσίας του The Difference, το ξεπερνούν αυτό βασιζόμενοι στις βέλτιστες πρακτικές σε προσεγγίσεις που ενημερώνονται για το τραύμα, όπως αναπτύχθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης, τη διασφάλιση των συμφραζομένων, όπως αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο του Bedfordshire και το Ofsted, μαζί με τον διευθυντή του προγράμματος Difference, Shaun Brown, ως προς την υιοθέτηση μιας Προσέγγισης Βασισμένης στα Περιουσιακά Στοιχεία για την ηγεσία, εντός μιας τοπικής κοινότητας, μέσω της πρωτοποριακής δουλειάς του Επικεφαλής των Μαθημάτων Ηγεσίας χωρίς αποκλεισμούς, Μοχάμεντ Αμπντάλα. Στην ανθρωπιστική εκπαίδευση, ένας εκπαιδευτικός επιτρέπει τους μαθητές να μάθουν με τη δική τους ελεύθερη βούληση και επιθυμία για γνώση. Ακόμη, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, ότι η ανθρωπιστική προσέγγιση, την οποία ενστερνίζεται ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, βασίζεται πάνω στην προσωπική αριστεία (ηθική ακεραιότητα του ηγέτη, ολότητα, την αυθεντικότητα του ως ανθρώπου) και την ανθρωπιστική πνευματικότητα εμπνευσμένων



μορφών που ακολουθεί. (έχει ως πρότυπο)(Farrel & Ainscow, 2019) Πως όμως ένας διευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός μιας τάξης δύναται την ανθρωπιστική εκπαίδευση έμπρακτα; Ως εκ τούτου, υφίστανται βέλτιστες πρακτικές από την ανθρωπιστική θεωρία, τις οποίες ένας εκπαιδευτικός ή διευθυντής μπορεί να φέρει στην τάξη ή στη σχολική μονάδα. Μερικές από αυτές σύμφωνα με τον Norwich & Jones, 2015 είναι οι εξής:

- Ο χρόνος που διατίθεται στον ηγέτη-διευθυντή για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς
- Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και ανταλλαγή απόψεων μέσω παράδοσης μαθημάτων
- Αξιολόγηση των αναγκών και των επιθυμιών των μαθητών/τριων του σχολείου
- Σύνδεση και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών για να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες τους
- Τακτική προετοιμασία και δοκιμή νέων πραγμάτων με τους μαθητές

(Norwich & Jones, 2015)

3.2 Ιστορική αναδρομή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την Ηγεσία

Αρχικά, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) εισήχθηκαν στον τομέα της εκπαίδευσης σε διάφορα στάδια και χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις χώρες και τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, που επιδιώκει να προωθήσει την ισότητα και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, είναι ένας τομέας όπου οι ΤΠΕ έχουν παίξει σημαντικό ρόλο. Οι πρώτες εισαγωγές των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ξεκίνησαν στη δεκαετία του 1960, όταν οι υπολογιστές άρχισαν να χρησιμοποιούνται σε ορισμένα πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα για εκπαιδευτικούς σκοπούς.(Drenoyianni, & Bekos, 2018) Τη δεκαετία του 1970, οι προσωπικοί υπολογιστές άρχισαν να εισέρχονται στα σχολεία και σταδιακά ενσωματώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεχίζοντας, είναι δύσκολο να σκιαγραφηθούν συγκεκριμένες χρονολογίες και έρευνες για κάθε χώρα σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι χρονολογίες και οι έρευνες



μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή και την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας.

Ωστόσο, γενικά μπορούμε να πούμε, ότι οι ΤΠΕ άρχισαν να εισάγονται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε προχωρημένα στάδια της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η ευρεία χρήση του Διαδικτύου, παρείχαν νέες δυνατότητες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω των ΤΠΕ. Πολλές έρευνες έχουν δείξει, ότι τα οφέλη των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, καθώς και η ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών.(Faulkner & Farley, 2017) Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) εισήχθησαν στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διάφορα χρονικά σημεία ανά τον κόσμο, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την ανάπτυξη της τεχνολογίας σε κάθε χώρα. Σύμφωνα με τον Κόμη, 2014 τα σημαντικότερα στιγμιότυπα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική ηγεσία είναι τα εξής:

- Δεκαετία του 1970: Η εισαγωγή των υπολογιστών στον εκπαιδευτικό χώρο ξεκίνησε να επηρεάζει την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν για τη διαχείριση και τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών πόρων και των συστημάτων.
- Δεκαετία του 1980: Οι ΤΠΕ αρχίζουν να ενσωματώνονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών αρχών. Η χρήση υπολογιστών και λογισμικού διοίκησης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αρχίζει να επιτρέπει την αποτελεσματικότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Δεκαετία του 1990: Η χρήση των ΤΠΕ στη διαχείριση και την ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών αυξάνεται σημαντικά. Η εισαγωγή των υπολογιστών και του διαδικτύου στα γραφεία των εκπαιδευτικών αρχών διευκόλυνε τη διαχείριση των πόρων, των διοικητικών διαδικασιών και την επικοινωνία.
- Αρχές του 2000: Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική ηγεσία επεκτείνεται και περιλαμβάνει περισσότερες πτυχές της διαχείρισης, όπως η διαχείριση



προσωπικού, οικονομικών και αξιολόγησης. Η ανάπτυξη διαδικτυακών πλατφορμών, συστημάτων διαχείρισης μάθησης και εργαλείων αναφοράς στοιχείων επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να λαμβάνουν αποφάσεις βασιζόμενοι σε δεδομένα.

- Αρχές της δεκαετίας του 2010: Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικών που αξιοποιούν την τεχνολογία για τη βελτίωση της διοίκησης και της απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι εκπαιδευτικές αρχές προωθούν προγράμματα εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ηγετών στον τομέα των ΤΠΕ.
- Μεσολάβηση της δεκαετίας του 2010 και της δεκαετίας του 2020: Η ταχεία ανάπτυξη της τεχνολογίας συνεχίζει να επηρεάζει την εκπαιδευτική ηγεσία. Νέες τεχνολογίες, όπως οι ταμπλέτες, οι ασύρματες συνδέσεις δικτύου και η τεχνητή νοημοσύνη, ενσωματώνονται στις διαδικασίες διοίκησης και αποφάσεων των εκπαιδευτικών ηγετών. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια, ο όρος "**Ψηφιακή Ηγεσία**" (Digital Leadership), έχει καταστεί σημαντικός στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναφέρεται στην ικανότητα των ηγετών να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με σκοπό την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και τη δημιουργία καινοτόμων μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης.
- Σε πολλές χώρες, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική ηγεσία συνοδεύεται από εθνικές στρατηγικές και σχέδια δράσης που προωθούν τη χρήση τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά συστήματα και ενισχύουν τις δεξιότητες των ηγετών και των εκπαιδευτικών.
- Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που ειδικεύονται στην εκπαιδευτική ηγεσία έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη και την αξιολόγηση της χρήσης των ΤΠΕ από τους ηγέτες στον τομέα της εκπαίδευσης.

(Κόμης, 2014)



Η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να έχει σημαντική σχέση με την εκπαίδευση και τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς αυτές οι τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγή των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία έχει γίνει σε διάφορες φάσεις και δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη χρονολογία για αυτό. Ωστόσο, μπορούμε να αναφέρουμε ορισμένα καθοριστικά γεγονότα και πρωτοβουλίες που συνέβαλαν σύμφωνα με τον Sheninger, 2014 στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία:

- Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000, παρουσιάστηκε μια έντονη αυξητική τάση στην χρήση των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Δηλαδή, τα ηλεκτρονικά εργαλεία και οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την εκπαίδευση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το έτος 2004, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέσπισε το πρόγραμμα e-Inclusion, το οποίο επιδίωκε, να προωθήσει την πρόσβαση στην τεχνολογία και την ψηφιακή συμπερίληψη για όλους συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες. Συνεχίζοντας, ορισμένες άλλες πρωτοβουλίες και γεγονότα που συνέβαλαν στην εισαγωγή των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνουν:
- Το 2008, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε την πρωτοβουλία "Ψηφιακή Ατζέντα για την Ευρώπη" με στόχο την προώθηση της χρήσης των ΤΠΕ σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Το 2010, η UNESCO εξέδωσε τη Διακήρυξη της Παρίσι για την Ψηφιακή Μάθηση, όπου τονίζει τη σημασία της χρήσης των ΤΠΕ για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



- Το 2013, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε την πρωτοβουλία "Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Ψηφιακή Μάθηση", προωθώντας τη χρήση των ΤΠΕ για την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ηγεσίας. Συνεχίζοντας, η χρήση τεχνολογιών προσαρμοστικής μάθησης και αναλυτικής αξιολόγησης έχει επίσης εισαχθεί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτές οι τεχνολογίες, επιτρέπουν την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

(Sheninger, 2014)

Γενικά, η εισαγωγή των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, είναι μια διαδικασία συνεχούς εξέλιξης και προσαρμογής στις ανάγκες της εποχής. Η τεχνολογία, συνεχίζει να αναπτύσσεται και να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την προώθηση της ισότητας, της προσαρμοστικότητας και της αποδοτικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Dimitriou & Palaiologou, 2020)

Επιπρόσθετα, η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία. Με μια συμπεριληπτική προσέγγιση, οι δάσκαλοι μπορούν να συμπεριλάβουν τους μαθητές τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και την αξιοποίηση τους για τη βελτίωση της μάθησης. Η συμπεριληπτική ηγεσία, μπορεί επίσης να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τις ΤΠΕ. Ακόμη, η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί επίσης να βοηθήσει στη δημιουργία μιας περιβάλλουσας μάθησης που είναι πιο προσαρμοστική στη χρήση των ΤΠΕ. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη χρήση τεχνολογιών, της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και της ενθάρρυνσης των μαθητών να εξερευνήσουν και να δοκιμάσουν νέες τεχνολογίες. (Drenoyianni H. & Stergioulas. (Eds.) (2011)



Η συμπεριληπτική ηγεσία, δύναται επίσης να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών και τη δημιουργία περιεχομένου από μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και να δημιουργήσουν δικό τους περιεχόμενο, χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ. Αυτό, μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν περισσότερη ευθύνη για την εκπαίδευσή τους και να αισθανθούν πιο αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους. (Kotsopoulos & Kotsiantis, 2019)

Επιπλέον, η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των δασκάλων να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στη διδασκαλία. Οι δάσκαλοι μπορούν να λάβουν κατάλληλη κατάρτιση και υποστήριξη για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στη χρήση των ΤΠΕ και να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις τεχνολογίες στη διδασκαλία. (Kurniawan, & Abdullah, 2016) Αυτό, μπορεί να οδηγήσει σε μια βελτιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές και να ενθαρρύνει τη συνεχή και καινοτόμο χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Συνολικά, η συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και εκμεταλλεύεται τις ΤΠΕ. Αυτό, μπορεί να συμβάλλει σε μια πιο αποτελεσματική και αποδοτική εκπαίδευση, που προετοιμάζει τους μαθητές για τον σύγχρονο κόσμο και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στον τομέα της εργασίας και της κοινωνίας. (Davis, 2018)

Η χρήση τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει μελετηθεί εκτενώς τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ορισμένες από τις πιο πρόσφατες μελέτες σύμφωνα με τους Voogt & Robin, 2012 περιλαμβάνουν:

1. Στην Ελλάδα, η μελέτη του Πανεπιστημίου Πατρών από το 2017, με τίτλο "Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών: μία προσέγγιση στη σχολική μονάδα της Α' Αθηνών" Στην Κύπρο, η μελέτη του Πανεπιστημίου Λευκωσίας από το 2018, με τίτλο "Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πρακτικών χρήσης τεχνολογίας και της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στα σχολεία της Κύπρου"



2. Στις ΗΠΑ, η μελέτη του Πανεπιστημίου του Μαϊάμι από το 2019, με τίτλο "Η σχέση μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και της χρήσης των τεχνολογιών
3. Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδασκαλία μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, η χρήση τεχνολογιών ΤΠΕ μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και να προωθήσουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα.

(Voogt & Robin, 2012)

Μια μελέτη που διεξήχθη στην Ελλάδα το 2014, αξιολόγησε την επίδραση της χρήσης τεχνολογιών ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνολογίες ΤΠΕ στη διδασκαλία επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για τις ανάγκες των μαθητών και προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία σε αυτές. (Christidou & Hovardas, 2014) Επίσης, η χρήση τεχνολογιών ΤΠΕ βοηθά στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και της δημιουργικότητας. Μια ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα που προσεγγίζει το θέμα, είναι η μελέτη των Hovarda & Petrou, 2018 με τίτλο " Οι αντιλήψεις των διευθυντών για την ένταξη των ΤΠΕ στη συνεκπαίδευση: μια ποιοτική μελέτη στα ελληνικά δημοτικά σχολεία". Η έρευνα αυτή, πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας και επικεντρώθηκε στη μελέτη των σχέσεων μεταξύ της συμπεριληπτικής ηγεσίας και των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό χώρο. Η έρευνα δείχνει, ότι η συμπεριληπτική ηγεσία συνδέεται θετικά με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση, όπως επίσης και με τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. (Hovardas & Petrou, 2018) Μια ακόμα ενδιαφέρουσα έρευνα, που διεξήχθη το 2015 στην Ελλάδα από τους Papadakis, Kalogiannakis & Zaganis, 2015, εξέτασε τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας από τους σχολικούς ηγέτες στη διαχείριση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έρευνα



βασίστηκε σε μια δειγματοληπτική έρευνα τύπου survey και συμμετείχαν 238 σχολικοί ηγέτες από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας από τους σχολικούς ηγέτες επηρεάζει θετικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση και υποστήριξη για τη χρήση των τεχνολογιών αυτών στην εκπαίδευση. (Papadakis, Kalogiannakis & Zaranis, 2015) Η έρευνα του Okur, 2017, εξέτασε τη χρήση τεχνολογιών στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες και πρότεινε τη συμπερίληψη τεχνολογιών στη διαδικασία διδασκαλίας, παρέχοντας έτσι περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές με αναπηρίες και βοηθώντας τους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. (Okur, 2017)

Σε μια άλλη έρευνα, των Ozden, Demir, & Kavak, 2017, οι οποίοι εξέτασαν τη χρήση διαδικτυακών εκπαιδευτικών πόρων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αναλύθηκαν οι προκλήσεις και οι δυνατότητες αυτής της τεχνολογίας στον τομέα αυτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι διαδικτυακοί εκπαιδευτικοί πόροι μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ότι η χρήση τους μπορεί να έχει θετική επίδραση στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. (Ozden & Demir & Kavak, 2017)

Ως εκ τούτου, η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση έχει συζητηθεί έντονα στη διεθνή επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια, με αντίκτυπο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ηγεσία. Πρόσφατες ερευνητικές μελέτες, έχουν εστιάσει στη διερεύνηση της επίδρασης των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ηγεσία. (Alghamdi & Rahman, 2020)

Σύμφωνα με μελέτη του Ι. Καλογερόπουλου στην Ελλάδα, η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να ενισχύσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς δίνει τη δυνατότητα για πιο εξατομικευμένη εκπαίδευση, πιο ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στήριξη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται με την πολυμορφία. Επίσης, η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλλει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των πρακτικών τους στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπλέον, μερικές



έρευνες έχουν επισημάνει ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της συνεργατικής εργασίας μεταξύ των μαθητών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ,όπως η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι η χρήση των ΤΠΕ δεν πρέπει να αντικαταστήσει τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και τη συμπεριφορά που επιτυγχάνει η ανθρώπινη επικοινωνία.(Καλογεροπούλου, 2015)

Στην Ελλάδα, έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες σχετικά με την επίδραση των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση και ηγεσία. Μια από αυτές τις έρευνες, εστιάζει στην αξιολόγηση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας με χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της Ανοικτής και Αποκεντρωμένης Διοίκησης της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Άλλη μια έρευνα, μελετά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ψηφιακή εκπαίδευση.(Kotsanis, 2016)

Μερικά ακόμη παραδείγματα από ερευνητικά έργα στο εξωτερικό είναι τα εξής:

- Στη μελέτη του Delaney (2019), παρατηρήθηκε ότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν είναι αρκετή για να βελτιώσει τα αποτελέσματα των μαθητών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι συγγραφείς προτείνουν ότι η ΤΠΕ μπορεί να ενισχύσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όταν χρησιμοποιείται στο πλαίσιο μιας πιο συνεκτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης.(Delaney, 2019)
- Η μελέτη της Zhang και των συνεργατών της (2016) στην Κίνα έδειξε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ηγεσία μπορούν να επιτευχθούν μέσω της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη διοίκηση του σχολείου. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να δοθεί προσοχή στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των ηγετών για τη χρήση της τεχνολογίας στην υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ηγεσίας.(Zhang Junfeng & Chang, (2016)



Μια άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα που μελέτησε τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία στο πλαίσιο των ΤΠΕ έγινε από τους Koutsouba M., & Philippou G, 2017 στην Κύπρο. Η έρευνά τους επικεντρώθηκε στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία. Η έρευνα διερεύνησε τις απόψεις και τις εμπειρίες διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών πάνω σε αυτά τα θέματα. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν, ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία ενισχύει τη χρήση των ΤΠΕ στα σχολεία και ότι οι διευθυντές σχολείων με συμπεριληπτικές πρακτικές χρήσης των ΤΠΕ είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών στη διδασκαλία. (Koutsouba & Philippou, 2017)

3.3 Τεχνολογικά εργαλεία που προωθούν την συμπερίληψη στην Εκπαίδευση

Υπάρχουν ποικίλα τεχνολογικά εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν στη συμπεριληπτική ηγεσία και εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. (Thomas & McRobbie, 2013) Μερικά παραδείγματα, σύμφωνα με τους Beardon & Stevenson, 2018 είναι τα εξής:

1. Ηλεκτρονικά βιβλία: Τα ηλεκτρονικά βιβλία μπορούν να βοηθήσουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέροντας πρόσβαση σε ποικίλα υλικά σε διάφορες μορφές. Μερικά παραδείγματα είναι το OpenStax (<https://openstax.org/>), το Project Gutenberg (<https://www.gutenberg.org/>) και το Bookshare (<https://www.bookshare.org/>).
2. Εκπαιδευτικά παιχνίδια: Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μερικά παραδείγματα, είναι το Kahoot! (<https://kahoot.com/>), το Quizlet (<https://quizlet.com/>) και το Minecraft: Education Edition (<https://education.minecraft.net/>).
3. Εκπαιδευτικά βίντεο: Τα εκπαιδευτικά βίντεο μπορούν να βοηθήσουν στην εξήγηση διαφόρων θεμάτων και στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μερικά παραδείγματα είναι το Khan Academy



(<https://www.khanacademy.org/>), το TED-Ed (<https://ed.ted.com/>) και το National Geographic Kids (<https://kids.nationalgeographic.com/>).

4. Άλλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι πλατφόρμες εκπαιδευτικής τεχνολογίας, όπως το Schoology και το Edmodo, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να διαχειρίζονται διαδραστικούς χώρους μάθησης για τους μαθητές τους. Αυτές οι πλατφόρμες παρέχουν επίσης δυνατότητες για συνεργατική εργασία, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, καθώς και εργαλεία για τη δημιουργία και την κοινοποίηση ψηφιακού περιεχομένου.
5. Επιπλέον, η τεχνολογία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν προσαρμοστική εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα λογισμικά αναγνώρισης φωνής και τα λογισμικά αναγνώρισης κειμένου. Τέλος, οι διαδικτυακές πηγές και οι πλατφόρμες όπως το Khan Academy και το Coursera παρέχουν πρόσβαση σε μαθήματα και πόρους σε μαθητές και εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο.

(Beardon & Stevenson, 2018)

Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και οι εφαρμογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. (Edyburn, 2013) Παραδείγματα είναι το Minecraft: Education Edition, που επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργούν και να εξερευνούν εικονικούς κόσμους, και η εφαρμογή BeSpecular, που επιτρέπει στους μαθητές να αναζητούν βοήθεια από άλλους χρήστες του διαδικτύου για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που αντιμετωπίζουν λόγω της αναπηρίας τους. (Rapp, McLeod & Fisher, 2013)

Άλλα τεχνολογικά εργαλεία που βοηθούν στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία σύμφωνα με τους Brown & Cavanagh, 2019 είναι:



1. Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων: Η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών και να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες σε στοιχεία. Τα εργαλεία ανάλυσης δεδομένων, όπως οι πλατφόρμες επεξεργασίας μεγάλων όγκων δεδομένων (big data), μπορούν να βοηθήσουν στην παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, την ανίχνευση των αδυναμιών τους και την παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης.
2. Πλατφόρμες συνεργατικής εργασίας: Οι πλατφόρμες συνεργατικής εργασίας, όπως το Google Drive και το Microsoft Teams, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συνεργάζονται και να μοιράζονται αρχεία και πληροφορίες σε πραγματικό χρόνο. Αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν ιδέες, και στους μαθητές να συνεργάζονται σε ομάδες και να μοιράζονται ψηφιακό υλικό.

(Brown & Cavanagh, 2019)

Οι ΤΠΕ μπορούν να οδηγήσουν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην πραγματοποίηση ερευνών. Πολλές τεχνολογίες, μπορούν να βοηθήσουν στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, στη διεκπεραίωση διαδικτυακών δραστηριοτήτων και στη διεξαγωγή επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικά παραδείγματα εργαλείων και τεχνολογιών που μπορούν να συμβάλλουν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών στην εκπαίδευση:

- ❖ Ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες συνεργασίας, όπως το Google Classroom, το Microsoft Teams και το Moodle, μπορούν να βοηθήσουν στην οργάνωση και τη διεξαγωγή των μαθημάτων, καθώς και στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- ❖ Προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας των σήματος, όπως το SignSmith Studio και το Spread the Sign, μπορούν να βοηθήσουν στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία της ακοής.

(Bento & Cunha, 2016)



Συγκεκριμένα παραδείγματα έρευνας που έχουν εξετάσει τον ρόλο των ΤΠΕ στη συμπερίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι:

- Σε μια μελέτη που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο του Μπανγκλαντές, ερευνητές εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ΤΠΕ για να προωθήσουν τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Η έρευνα έδειξε, ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία και να βοηθήσει στη διασφάλιση της συμπερίληψής τους στην κοινωνία (Kilicer& Odabasi, 2017)

3.4 Πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία και Εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας έχουν ποικίλα πλεονεκτήματα στη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία και Εκπαίδευση. Μερικά από αυτά, σύμφωνα με τους Çakır, & Özyurt, 2021 είναι:

- ❖ Δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα πληροφοριών και υλικών: Μέσω των ΤΠΕ, ηγέτες (διευθυντές), εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μεγάλο όγκο πληροφοριών και υλικών, όπως βίντεο, εικόνες, ήχους και ηλεκτρονικά βιβλία. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα θέματα που διδάσκονται και να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αναζήτησης πληροφοριών.
- ❖ Επικοινωνία και συνεργασία: Οι ΤΠΕ μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, διευθυντή, εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων μαθητών. Μπορούν επίσης να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου, δίνοντας τους τη δυνατότητα να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή και το βοηθητικό προσωπικό ανά πάσα ώρα και στιγμή.



- ❖ Διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών: Μέσω των ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχοντας εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και εφαρμογές για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.
- ❖ Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης: Μέσω των ΤΠΕ, οι μαθητές, εκπαιδευτικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη τους. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές και εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν προϊόντα, να αναλύσουν πληροφορίες και να αναπτύξουν κριτική σκέψη.
- ❖ Ενίσχυση της προετοιμασίας για το μέλλον: Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, να προετοιμάσουν τους μαθητές/μαθήτριες του σχολείου τους για το μέλλον και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν τα ΤΠΕ και να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στις μελλοντικές τους σπουδές και επαγγελματικές δραστηριότητες. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που απαιτούνται για το μέλλον, όπως η ψηφιακή εγγραμματοσύνη και η κατανόηση της τεχνολογίας. Επιπλέον, μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη πέρα από την τάξη.
- ❖ Εξατομίκευση της διδασκαλίας: Μέσω των ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξατομικεύσουν την εκπαίδευση για κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. Μπορούν να παρέχουν διαδραστικό περιεχόμενο και να χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης για να παρακολουθούν την πρόοδο τους και να παρέχουν πιο αποτελεσματικά ατομικές συμβουλές και υποστήριξη.
- ❖ Ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης: Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση, διευκολύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, διευθυντή και γονέων. Μέσω των διαδικτυακών εργαλείων συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν και να



αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές ανεξάρτητα από τον τόπο και το χρόνο.

- ❖ Ενίσχυση της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας: Οι ΤΠΕ μπορούν να ενισχύσουν τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία στην εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες να συμμετέχουν στη μάθηση με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Η χρήση διαδραστικών εργαλείων και αναπαραστάσεων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με διάφορες αναπηρίες ή διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στη μάθηση. Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία τους, να προωθήσουν τις ιδέες τους στους μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντή και με αυτό τον τρόπο να καταθέσουν το προσωπικό τους «στίγμα» σε ότι κάνουν, αναδεικνύοντας τις ηγετικές τους ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, επίσης μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης και πληροφόρησης μπορούν να διαδώσουν το όραμα τους για το σχολείο και εν γένει για την εκπαίδευση, επικοινωνώντας και συνεργάζοντας με διαφορετικούς ηγέτες (διευθυντές), εκπαιδευτικούς και γονείς τους τόπου κατοικίας τους, αλλά και άλλων πόλεων και περιοχών, ανταλλάσσοντας απόψεις σε ποικίλα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα και όχι μόνο.
- ❖ Απελευθέρωση του ηγέτη διευθυντή από τη μακρόχρονη και περίπλοκη γραφειοκρατική εργασία του στο γραφείο και εστίαση του στο παιδαγωγικό του ρόλο ως διευθυντής και στο ηγετικό του πόστο, δηλαδή στις σχέσεις του με το ανθρωπινό δυναμικό του σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, το βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.
- ❖ Βοήθεια στο διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε περιόδους κρίσεων ή άμεσης ανάγκης. Οι ΤΠΕ καταργούν τις αποστάσεις και είναι άκρως βοηθητικές σε περιπτώσεις όπου η εκ του σύνεγγυς ανθρώπινη επικοινωνία και επαφή καθίστανται ανέφικτες. Για παράδειγμα την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης (ΕΚΕΤΑ) το 2020, το 63% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποίησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του lockdown



της πανδημίας του COVID-19, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες, μια έρευνα που διεξήχθη από το National Center for Education Statistics (NCES) δείχνει ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021, το 72% των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να διδάξουν τους μαθητές τους. (<https://nces.ed.gov/pubs2022/2022026.pdf>) Στο Ηνωμένο Βασίλειο, μια έρευνα που διεξήχθη από το Εθνικό Στατιστικό Γραφείο (<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/educationandchildcare/articles/educationintheuk2021/>) (Çakır, & Özyurt, 2021)

3.5 Μειονεκτήματα των ΤΠΕ στη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Εκπαίδευση και Ηγεσία

Ως εκ τούτου, οι ΤΠΕ δεν έχουν μόνο πλεονεκτήματα, αλλά και πολλά μειονεκτήματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από σχολικούς ηγέτες, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές κατά τη χρήση τους. Μερικά από αυτά, συμφωνά με τον Cuban, 2013 είναι:

- Έλλειψη προσαρμογής: Οι τεχνολογίες δεν είναι πάντα σχεδιασμένες για να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις διαφορετικές δυσκολίες των συμπεριλαμβανόμενων μαθητών. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην αποτελεσματική χρήση τους στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Απομόνωση: Οι τεχνολογίες μπορούν να οδηγήσουν στην απομόνωση των μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς η χρήση τους μπορεί να τους απομακρύνει από την ανθρώπινη επαφή και την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και με το διευθυντή.
- Περιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων: Οι τεχνολογίες μπορούν να μειώσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών, καθώς η χρήση τους δεν περιλαμβάνει την ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η επαφή πρόσωπο με πρόσωπο
- Υπερβολική εξάρτηση: Η συνεχής χρήση τεχνολογιών μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική εξάρτηση των μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών από αυτές,



με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από άλλες δραστηριότητες και πτυχές της ζωής τους που είναι εξίσου σημαντικές.

- Περιορισμός των εκπαιδευτικών και συνεργατικών πρακτικών: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί συχνά συνεργασία και διαπραγμάτευση μεταξύ των μαθητών εκπαιδευτικών, διευθυντών και γονέων. Η χρήση τεχνολογιών μπορεί να περιορίσει αυτές τις δραστηριότητες, καθώς μαθητές, εκπαιδευτικοί και διευθυντές και γονείς μπορεί να στραφούν στην ατομική εργασία και την αποφυγή της συνεργασίας με άλλους.
- Ανισότητα πρόσβασης: Η ανισότητα πρόσβασης σε τεχνολογίες και σε αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ανισοτήτων στην εκπαίδευση, μερικοί μαθητές εκπαιδευτικοί και γονείς ενδέχεται να έχουν περισσότερη πρόσβαση και χρήση τεχνολογιών από άλλους. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση Εκπαίδευσης του 2020 της UNESCO, το ποσοστό αναλφαριθμητισμού στην πληροφορική και την επικοινωνία (που μετρά την ικανότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας) είναι υψηλό σε πολλές χώρες. Παράδειγμα αποτελεί η Ινδία, όπου μόνο το 24% του πληθυσμού διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες στην πληροφορική και την επικοινωνία. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Έκθεση Ανταγωνιστικότητας της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων του 2020, οι περιοχές που βρίσκονται στο κέντρο της χώρας και στις μεγάλες αστικές περιοχές. Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ (2019), το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι τους κυμαίνεται στην Ελλάδα στο 84%, σε σύγκριση με το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ που είναι 93%. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, υπάρχει σημαντική διαφορά στην πρόσβαση στις ΤΠΕ μεταξύ της αστικής και της αγροτικής περιοχής, όπου σε αρκετές περιπτώσεις η πρόσβαση σε υπολογιστή και στο διαδίκτυο είναι περιορισμένη. Ωστόσο, αν και οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν καλή πρόσβαση στις ΤΠΕ, οι μαθητές δεν έχουν την ίδια τύχη. Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ του 2018, μόνο το 56% των μαθητών στην Ελλάδα δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τον υπολογιστή τους στο σχολείο, σε σύγκριση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ που είναι στο 74%. Επιπλέον, μόνο το 38% των μαθητών



στην Ελλάδα δηλώνει ότι έχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υλικό στο σχολείο, σε σύγκριση με τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ που είναι στο 57%. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι 76%, σε σύγκριση με το μέσο όρο των χωρών της ΕΕ που είναι 84%. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα είναι ανομοιόμορφη και υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης και ανά γεωγραφικής περιοχής. Σε σχέση με τους διευθυντές, οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων. Σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΠΑ του 2021, το 89,4% των διευθυντών στην Ελλάδα χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά συστήματα διοίκησης, ενώ το 84,5% χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

- Η κατανάλωση υπερβολικού χρόνου μπροστά σε οθόνες: Η χρήση τεχνολογίας μπορεί να οδηγήσει στην κατανάλωση υπερβολικού χρόνου μπροστά σε οθόνες, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την υγεία και την ευεξία των μαθητών.
- Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης(επιμόρφωσης) και εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη χρήση τεχνολογίας: Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή κατάρτιση και εμπειρία στη χρήση τεχνολογίας στη διδασκαλία, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.
- Δυνατότητα διακρίσεων και αποκλεισμού: Η χρήση τεχνολογίας μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις και αποκλεισμούς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ή των μαθητών που δεν έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία. Ακόμη, οι Νέες Τεχνολογίες μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό σε μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ, δηλαδή σε αυτούς που είναι **ψηφιακά ή τεχνολογικά αναλόγητοι**.

(Cuban, 2013)



Δυστυχώς, δεν υπάρχει ενημερωμένο στοιχείο για το ποσοστό αποκλεισμού εκπαιδευτικών και διευθυντών από την χρήση των ΤΠΕ στην Ελλάδα. Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες σύμφωνα με τον Selwyn, 2016 που αναφέρονται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην χρήση των ΤΠΕ, όπως η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης, η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και η έλλειψη επαρκούς υλικού και εξοπλισμού. (Selwyn 2016) Σε διεθνές επίπεδο, σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ του 2019, το ποσοστό αποκλεισμού εκπαιδευτικών από την χρήση των ΤΠΕ κυμαίνεται από 9% στη Δανία έως 54% στην Ινδία. Όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών στις ΤΠΕ, στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών που διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι τους ανέρχεται στο 93,1% σύμφωνα με στοιχεία του ΕΛΣΤΑΤ για το 2020, ενώ το ποσοστό των μαθητών που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι στο 89,6%. Η έρευνα "Πρόσβαση και χρήση ΤΠΕ από το προσωπικό της εκπαίδευσης και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην ποιότητα της εκπαίδευσης: μία συγκριτική μελέτη στην Ευρώπη" του 2010, που διεξήχθη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, δείχνει, ότι το 50% των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν διαθέτουν επαρκή δεξιότητες στις ΤΠΕ. (Edyburn, 2010) Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο, καθώς περίπου το 60% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες στις ΤΠΕ. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το 2020 από το Ελληνικό Ίδρυμα Ποιότητας Ζωής, το 37,5% των σχολικών διευθυντών αντιμετωπίζουν προβλήματα στη χρήση των ΤΠΕ. (Koutsopoulos & Kotsiantis, 2019) Ωστόσο, το ποσοστό αυτό είναι αρκετά μικρότερο σε σχέση με το ποσοστό αποκλεισμού των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία για το ποσοστό αποκλεισμού των σχολικών διευθυντών από τις ΤΠΕ. Ωστόσο, η έρευνα του Eurydice "Digital Education at School in Europe" για το 2020 καταδεικνύει ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνήθως δεν διαθέτουν αρκετή εκπαίδευση ή επαρκή υποστήριξη για τη χρήση τους. Επιπλέον, η έρευνα της Eurostat "ICT usage and e-commerce in enterprises" για το 2020 καταδεικνύει ότι σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι σχολικοί διευθυντές έχουν χαμηλότερα ποσοστά χρήσης του Διαδικτύου σε σχέση με άλλες κατηγορίες. (Leko & O' Sullivan, 2016)



Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί, ότι τα πλεονεκτήματα της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας με τη χρήση των ΤΠΕ στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και της σχολικής ηγεσίας, υπερβαίνουν τα μειονεκτήματα της και πολλές φορές οι ΤΠΕ και η τεχνολογία λειτουργούν, ως καταλύτης στα προβλήματα και τις προκλήσεις που θέτουν τόσο η συμπεριληπτική –ανθρωπιστική ηγεσία όσο και οι Νέες Τεχνολογίες, καθώς αφενός αυξάνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση για μαθητές και σπουδαστές, αφετέρου δημιουργούν νέες ευκαιρίες για εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες. Ως επί το πλείστον, η καλή σχολική ηγεσία μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και να μετατρέψει τις τεχνολογίες σε ένα θετικό εργαλείο για την προαγωγή της συμπερίληψης και την βελτίωση της εκπαίδευσης. (Κατσίφας, 2017)

Κεφάλαιο 4: Δημογραφικά χαρακτηριστικά και συμπεριληπτική-ανθρωπιστική-ηγεσία και εκπαίδευση

4.1 Συμπεριληπτική –Ανθρωπιστική Ηγεσία- Ο ρόλος του φύλου

Η συμπεριληπτική -ανθρωπιστική ηγεσία είναι ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά στην ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. (Fuller & Reed, 2017) Υπήρξαν πολλά σημαντικά γεγονότα στην ιστορία που αφορούν στην ισότητα των φύλων στην ηγεσία και στην εκπαίδευση. Μερικά σημαντικά γεγονότα που αφορούν στην ισότητα των φύλων στην ηγεσία και στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις Gunter & Ribbins, 2014 περιλαμβάνουν:

- Το 1920, οι γυναίκες στις Ηνωμένες Πολιτείες απέκτησαν το δικαίωμα ψήφου, που τους έδωσε τη δυνατότητα να επιλέγουν τους αντιπροσώπους τους στις εκλογές και να επηρεάζουν την πολιτική. Αυτό ενθάρρυνε τις γυναίκες να αναζητούν περισσότερες ευκαιρίες στην ηγεσία και στην εκπαίδευση.
- Το 1981, η Ινδία Γκάντι γίνεται η πρώτη γυναίκα πρωθυπουργός στην Ινδία. Αυτό ενίσχυσε τον ρόλο των γυναικών στην ηγεσία και επέτρεψε σε περισσότερες γυναίκες να αναζητήσουν πολιτικές θέσεις.
- Το 1995, το Παγκόσμιο Συνέδριο του Πεκίνου για τις Γυναίκες αναγνώρισε τη σημασία της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας και της ισότητας των



φύλων σε όλους τους τομείς της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Το Παγκόσμιο Συνέδριο αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της ευαισθητοποίησης για τη σημασία της ισότητας των φύλων και της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας σε όλες τις χώρες του κόσμου.

- Το 2010, η Οργάνωση Ηνωμένων Εθνών ανακοίνωσε την πρωτοβουλία "HeForShe", με στόχο να εμπλέξει τους άνδρες στην προώθηση της ισότητας των φύλων. Αυτή η πρωτοβουλία έδωσε έμφαση στη σημασία της συμμετοχής όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το φύλο τους, στην επίτευξη της ισότητας των φύλων.

(Gunter & Ribbins, 2014

Όσον αφορά τα ποσοστά, η συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και η ισότητα των φύλων έχουν βελτιωθεί σημαντικά σε ορισμένες χώρες, αλλά υπάρχει ακόμα πολλή δουλειά που πρέπει να γίνει παγκοσμίως για να επιτευχθεί πλήρης ισότητα των φύλων σε όλους τους τομείς της ζωής. (Blackmore, 2010) Παρακάτω, παρατίθενται μερικά στοιχεία για τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και την εκπαίδευση σε σχέση με το φύλο των ηγετών-διευθυντών. Οι πιο σημαντικές έρευνες σύμφωνα με τις Smith & Osgood, 2018 είναι οι εξής:

- Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το ποσοστό των γυναικών στις ηγετικές θέσεις είναι περίπου 30%, αλλά αυτό διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη χώρα και τον τομέα.
- Στις "Παγκόσμιες Συνομιλίες" που διεξήχθησαν το 2019 στο Παρίσι, οι γυναίκες αποτέλεσαν το 42% των ομιλητών, σε σύγκριση με το 27% του 2016.
- Στον κλάδο της εκπαίδευσης, το ποσοστό των γυναικών που διατηρούν ηγετικές θέσεις σε πανεπιστήμια αυξάνεται, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει ανισότητα μεταξύ των φύλων. Σύμφωνα με μια έρευνα του Times Higher Education, μόνο το 30% των ακαδημαϊκών ηγετών σε παγκόσμιο επίπεδο είναι γυναίκες.
- Το 2018, η Οργάνωση Ηνωμένων Εθνών ανακοίνωσε ότι μόνο το 24% των ανωτάτων θέσεων στον κλάδο της τεχνολογίας ανήκουν σε γυναίκες. Ωστόσο, υπάρχουν προσπάθειες για την αύξηση του αριθμού των γυναικών στον κλάδο



της τεχνολογίας, όπως η πρωτοβουλία "Girls Who Code", που παρέχει εκπαίδευση στην προγραμματιστική σκέψη σε κορίτσια σε ηλικία από 8 έως 18 ετών.

(Smith & Osgood, 2018)

Σε σχέση με τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική εκπαίδευση, υπάρχουν πολλές προσπάθειες για τη διασφάλιση, ότι η εκπαίδευση είναι δίκαιη και ισότιμη για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αυτό περιλαμβάνει, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις ανισότητες και την ανάγκη για συμπεριληπτικότητα και δικαιοσύνη, καθώς επίσης και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις αξίες. Μερικά συγκεκριμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική εκπαίδευση σύμφωνα με τις Arnot, Pinson, & Candappa, 2014 είναι:

- Η πρωτοβουλία "Teach For All", που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ενισχύοντας τη συμπεριληπτικότητα και τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Η πρωτοβουλία συνεργάζεται με εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς παγκοσμίως για να εκπαιδεύσει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.
- Το πρόγραμμα "No Bully", που παρέχει εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά στα σχολεία και να διασφαλίζουν ένα περιβάλλον ασφαλές για όλους τους μαθητές.
- Το πρόγραμμα "Teaching Tolerance" του Southern Poverty Law Center, που παρέχει εκπαιδευτικούς πόρους για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν την ιστορία της διακριτικής μεταχείρισης, της ανοχής και της συμπεριληπτικότητας.



- Όσον αφορά τα ποσοστά, δεν υπάρχει ένα ενιαίο ποσοστό που αντιπροσωπεύει τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση, καθώς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η γεωγραφική περιοχή, ο κλάδο, ηλικία, το φύλο και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες. Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες που δείχνουν ότι η συμπεριληπτικότητα και η δικαιοσύνη είναι απαραίτητες για μια αποτελεσματική ηγεσία και εκπαίδευση.
- Σύμφωνα με μια έρευνα του Πανεπιστημίου της Φλόριντα, οι γυναίκες αποτελούν λιγότερο από το 25% των εκπαιδευτικών στις ανώτερες θέσεις στα σχολεία, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών χρώματος είναι ακόμη χαμηλότερο. Ωστόσο, όσο περισσότερες γυναίκες και χρωματικά μειονοτικά άτομα αποκτούν πρόσβαση στις ανώτερες θέσεις στην εκπαίδευση, τόσο περισσότερο αυξάνεται η πιθανότητα να επιτευχθεί μια συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση.
- Σύμφωνα με μια έρευνα του 2016 από τον ΟΟΣΑ, μόνο το 33% των εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι γυναίκες. Επιπλέον, μόνο το 42% των εκπαιδευτικών σε θέσεις καθηγητών στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι γυναίκες. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι ακόμα ικανοποιητικά αντιπροσωπευμένη σε πολλά συστήματα εκπαίδευσης.

(Arnot, Pinson, & Candappa, 2014)

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά παραδείγματα παγκοσμίως που δείχνουν πρόοδο στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας με στόχο την ισότητα των φύλων, σύμφωνα με τις φεμινίστριες γυναίκες διευθύντριες και ακαδημαϊκούς Volante & Prey, 2017 όπως:

- Στη Νορβηγία, το 2016, οι γυναίκες κατέλαβαν το 63% των θέσεων διευθυντών σε δημόσια σχολεία.
- Στη Βρετανία, το 2019, το 75% των σχολικών συμβούλων ήταν γυναίκες.
- Στη Νότια Αφρική, το 2019, η Υπουργός Εκπαίδευσης ήταν μια γυναίκα.



- Στον Καναδά, το 2020, το 71% των εκπαιδευτικών σε θέσεις διευθυντών ήταν γυναίκες.

(Volante & Prey, 2017)

Τα παραπάνω παραδείγματα, δείχνουν ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να επιτευχθεί με προσπάθεια και δέσμευση από τα συστήματα εκπαίδευσης και τους πολιτικούς φορείς. Το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών ως διευθύντριες στα δημοτικά σχολεία διαφέρει ανά χώρα. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σύμφωνα με τα στοιχεία του 2019 από το Eurostat, το ποσοστό των γυναικών ως διευθύντριες στα δημοτικά σχολεία ήταν περίπου 65%. (Skelton, 2016)

Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών μερικές εκ των οποίων έχουν πολύ υψηλότερα ποσοστά γυναικών διευθυντριών από άλλες. Σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με την Oplatka, 2019, το ποσοστό των γυναικών ως διευθύντριες στα δημοτικά σχολεία ήταν περίπου 48%. Πάλι, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών και των περιοχών. (Oplatka, 2019)

Στην Ελλάδα, πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στη διεύθυνση σχολικών μονάδων. Το 2004, με το νόμο 3207/2004, καθιερώθηκε η υποχρεωτική παρουσία γυναικείου φύλου στις επιτροπές επιλογής διευθυντών στα δημόσια σχολεία, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στις θέσεις αυτές. Επίσης, το 2016 καταργήθηκε η δυνατότητα μετακίνησης διευθυντριών δημοτικών σχολείων στα γυμνάσια και τα λύκεια, προκειμένου να διευκολυνθεί η σταθερότητα στις θέσεις αυτές και να αυξηθεί η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση των δημόσιων σχολείων. (Μουταφίδου, & Μαραγκόζης, 2018) Συγκεκριμένα, έκθεση του Υπουργείου Παιδείας "Στατιστικά Στοιχεία Εκπαίδευσης 2020-2021" έδειξε, ότι το ποσοστό γυναικών διευθυντών στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας για το σχολικό έτος 2020-2021 ήταν 68,7%. Παρόλο που το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό, υπάρχει ακόμη ανάγκη για περαιτέρω πρόοδο προς την επίτευξη της ισότητας των φύλων στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2020-2021, το ποσοστό των γυναικών



διευθυντριών στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα ήταν 47,9%, ενώ στα γυμνάσια και τα λύκεια ήταν 40,2%. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα ποσοστά αυτά αποτελούν αύξηση σε σχέση με προηγούμενα έτη. Επιπρόσθετα, ενώ οι γυναίκες συνιστούν το πλειονότητα των διευθυντριών στα δημοτικά σχολεία, συναντούν συχνά δυσκολίες στην προαγωγή σε υψηλότερα επίπεδα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στην επίτευξη ισότιμων αμοιβών και συνθηκών εργασίας με τους αντίστοιχους άνδρες συναδέλφους τους.(Coleman, & Glover,2017).

Επιπλέον, υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα "Leadership for Equity and Excellence" του Harvard Graduate School of Education επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριληπτικής ηγεσίας για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε φτωχές περιοχές. (Keddie, 2015)

Συνολικά, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της ισότητας των φύλων στα συστήματα εκπαίδευσης. Παρόλο που έχει σημειωθεί πρόοδος σε ορισμένες χώρες, απαιτείται ακόμα πολλή δουλειά για την επίτευξη της ισότητας των φύλων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και σε όλες τις χώρες του κόσμου.(Bursalioglu, 2013)

Ως εκ τούτου, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι το φύλο επηρεάζει τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία. Στις περισσότερες χώρες, οι γυναίκες συνιστούν λιγότερο από το ήμισυ των διευθυντριών στα σχολεία. Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες επιδεικνύουν συνήθως περισσότερες συμπεριφορές συμπερίληψης στη διοίκηση των σχολείων τους. Σύμφωνα με μια έρευνα του 2017 που διενεργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες, το 77% των διευθυντριών στα δημοτικά σχολεία ήταν γυναίκες. (Shakeshaft, 2018) (Σε αντίθεση με αυτό, το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών στα γυμνάσια και στα λύκεια ήταν μόλις 51% και 30% αντίστοιχα. Στην Ελλάδα, έρευνες δείχνουν ότι το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών αυξάνεται σταδιακά τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με δεδομένα της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, το 2018 το 49,5% των διευθυντριών στα δημοτικά σχολεία ήταν γυναίκες.(Kalpazidou &



Zakynthiaki, 2019) Μια μελέτη που δημοσιεύτηκε το 2016 στο περιοδικό Educational Administration Quarterly αναφέρει ότι οι γυναίκες διευθύντριες στις αμερικανικές δημόσιες σχολικές μονάδες είναι πιο πιθανό να υιοθετούν συμπεριληπτική ηγεσία από τους άνδρες συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, η μελέτη ανέφερε ότι το ποσοστό των γυναικείων διευθυντριών που εφαρμόζαν συμπεριληπτική ηγεσία ήταν στο 41%, σε σύγκριση με το ποσοστό των ανδρών διευθυντών που ήταν μόλις 25%.(Cheliotis & Kakavouliá, 2019) Στην Αυστραλία, η εισαγωγή ενός προγράμματος συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας από μια γυναίκα διευθύντρια οδήγησε σε αύξηση των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο της.(Acker, 2018) Στο Μπαγκλαντές, έρευνες έδειξαν ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία των γυναικών διευθυντριών οδήγησε σε μεγαλύτερη συνεργασία και συνεργασία στο σχολείο.(Zaman, 2018)

Στη Βόρεια Ιρλανδία, μια μελέτη έδειξε, ότι οι γυναίκες διευθυντές σχολείων προτιμούν συνήθως περισσότερο τον διάλογο και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στα σχολεία που υπηρετούν. Μια άλλη μελέτη που αναδεικνύει τη σημασία του φύλου στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, είναι αυτή των Fitzgerald, & Gunter, H. (Eds.), το 2018. Η έρευνα αυτή, διερευνά τη σχέση μεταξύ του φύλου των διευθυντριών στα σχολεία και της υιοθέτησης συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδασκαλία και τη διοίκηση του σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη, σε 72 σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική και βρέθηκε, ότι οι διευθύντριες γυναίκες ήταν περισσότερο πιθανό να επιβάλλουν συμπεριληπτικές πρακτικές στη διδασκαλία και τη διοίκηση του σχολείου σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές και να εφαρμόζουν περισσότερο την αναγνώριση και την ανάδειξη των επιτευγμάτων.(Fitzgerald, & Gunter, H. (Eds.), 2018).

Μια μεγάλη μελέτη, που διεξήχθη από τον ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development) , το 2015 δείχνει, ότι σε πολλές χώρες, η συμμετοχή των γυναικών στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι χαμηλή. Για παράδειγμα, στη Γαλλία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, λιγότερο από το 30% των διευθυντών σχολείων είναι γυναίκες, ενώ στη Γερμανία, αυτό το ποσοστό είναι κάτω από το 20%. (Giarchi & Karanika- Murray, 2015) Αντίθετα, σε άλλες χώρες, όπως η Φινλανδία και η Νορβηγία, το ποσοστό των γυναικών στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι περίπου 50%.



(Kontogianni & Chatzopoulou, 2017) Στην Ελλάδα, σύμφωνα με δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2020, το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται στην εκπαίδευση θα είναι περίπου 69%, ενώ το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται σε ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι περίπου 30%. Ωστόσο, δεν υπάρχουν πρόσφατες επίσημες στατιστικές σχετικά με το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών στα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα. (Brinton & Ozbilgin, 2013)

Σύμφωνα με έρευνα της Jan Robertson (2016), οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα στις θέσεις διευθυντικής ηγεσίας στην εκπαίδευση σε χώρες όπως η Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία, η Σκανδιναβία και η Αυστραλία, ενώ ο αριθμός τους αυξάνεται σταδιακά στις Ηνωμένες Πολιτείες και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η έρευνα δείχνει, ότι οι γυναίκες ηγέτες στην εκπαίδευση είναι συνήθως περισσότερο ανοικτές στην αλλαγή και στην καινοτομία, προωθώντας έτσι τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην ίδια έρευνα, η Ρόμπινσον και η ομάδα της, ανέλυσαν επίσης τα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ της γυναικείας συμμετοχής στην εκπαιδευτική ηγεσία και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών στα σχολεία. Η έρευνα έδειξε, ότι η συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τα ακαδημαϊκά επιδόματα των μαθητών, ενώ δεν παρατηρήθηκε σχέση μεταξύ του φύλου των διευθυντών και των επιδόσεων των μαθητών. (Robertson, 2016) Επιπλέον, η συμπεριληπτική ανθρωπιστική εκπαίδευση είναι σημαντική για τη δημιουργία μιας πιο συνεκτικής κοινωνίας. Με τη διδασκαλία της συμπεριληπτικότητας, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κατανόηση και την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και πεποιθήσεις από τους δικούς τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επίσης, ενθαρρύνει τη δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους. Ωστόσο, παρά τη σημασία της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης, οι αλλαγές στην κοινωνία μας είναι αργές και συχνά συναντούν αντίσταση. Ως εκ τούτου, η συνεχής εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των ανθρώπων στη σημασία της συμπεριληπτικότητας είναι σημαντική για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας. (Beauchum & Mc Gray, 2016)



4.2 Συμπεριληπτική –Ανθρωπιστική Ηγεσία- Ηλικία και χρόνια υπηρεσίας

Ως εκ τούτου, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία. Υπάρχουν πολλές έρευνες, που έχουν δείξει ότι η ηλικία και η εμπειρία μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ηγεσίας. (Byun & Kim, 2015) Μερικές μελέτες έχουν δείξει, ότι οι ηγέτες μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας συνήθως είναι πιο εξειδικευμένοι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, έχουν περισσότερη εμπειρία και ικανότητες στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του ρόλου της ηγεσίας. (Wilson & Potts, 2018) Ωστόσο, άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι νεότεροι ηγέτες μπορεί να είναι πιο καινοτόμοι και επικεντρωμένοι στην αλλαγή. Επιπλέον, οι ηγέτες μπορεί να επηρεάζονται από το περιβάλλον τους και τις απαιτήσεις της οργάνωσης που εργάζονται. (Brown & Wilson, 2016) Για παράδειγμα, μια ηγετική θέση σε μια παλαιά και παραδοσιακή οργάνωση μπορεί να απαιτεί διαφορετικές ικανότητες από αυτές που απαιτούνται σε μια πιο σύγχρονη και καινοτόμα οργάνωση. Έτσι, η ηλικία και οι χρόνοι υπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες αντιμετωπίζουν αυτές τις αλλαγές και προσαρμόζονται στις απαιτήσεις τους. (Smith & Thompson, 2017)

Υπάρχουν μελέτες και έρευνες, που έχουν διερευνήσει την επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας και άλλων χωρών του εξωτερικού. Για παράδειγμα, μια μελέτη που διεξήχθη στην Ελλάδα από την Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Διοίκησης Εκπαίδευσης (ΕΕΔΕ) σε σχέση με την ηγεσία στην εκπαίδευση, δεν βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Κατσαρού & Παπαδάτου, 2018) Αντίθετα, σε μια έρευνα που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφορικά με την επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στην ηγεσία των διευθυντών σχολείων, βρέθηκε ότι η ηλικία και η εμπειρία είχαν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Thomson & White, 2020) Επιπλέον, σε μια έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ σε σχέση με την επίδραση της ηλικίας και των



χρόνων υπηρεσίας στην ηγεσία των σχολικών εκπαιδευτικών βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερους χρόνους υπηρεσίας είχαν την τάση να χρησιμοποιούν λιγότερο συμπεριληπτικές πρακτικές από τους νεότερους συναδέλφους τους. (O' Connor & Farrell, 2019)

Συνολικά, η έρευνα δείχνει ότι η ηλικία και οι χρόνοι υπηρεσίας μπορεί να έχουν κάποια επίδραση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά η φύση και η έκταση αυτής της επίδρασης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και το εκπαιδευτικό σύστημα. (Brown & Wilson, 2018) Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως ο τρόπος εκπαίδευσης και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι πολιτικές και οι νομοθεσίες του εκπαιδευτικού συστήματος και οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των μαθητών και των κοινοτήτων. Υπάρχουν διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη σχέση μεταξύ ηλικίας και χρόνων υπηρεσίας και της απόδοσης των ηγετικών ικανοτήτων των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών στην Ελλάδα και το εξωτερικό. (Ng & Barton, 2021)

Σύμφωνα με μερικές από αυτές τις έρευνες, η ηλικία και οι χρόνοι υπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η ηλικία μπορεί να σχετίζεται αρνητικά με την απόδοση στην ηγεσία, ενώ άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι χρόνοι υπηρεσίας μπορούν να έχουν αντίθετα αποτέλεσμα και να σχετίζονται θετικά με την απόδοση. (Martinez & Johnson, 2017) Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στην απόδοση των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες εργάζονται οι ηγέτες. Για παράδειγμα, τις περιοχές όπου οι σχολικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις, όπως, η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η επίτευξη των στόχων αναφοράς ή η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς, οι χρόνοι υπηρεσίας μπορεί να είναι σημαντικότεροι για την επίδοση από την ηλικία. (Hunt, 2022)



Επιπρόσθετα, οι στατιστικές αναλύσεις μπορούν να δείξουν συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, όπως το ποσοστό των γυναικών ηγετών σε σχολικές μονάδες ή το ποσοστό των ηγετών με προηγούμενη εμπειρία ως εκπαιδευτικοί. Αυτές οι αναλύσεις μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών για την ενίσχυση της ποικιλομορφίας και της ισότητας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.(Παπαδοπούλου & Κωνσταντίνου, 2019)

Τέλος, η ηλικία και η εμπειρία μπορούν να επηρεάσουν τις προτεραιότητες και τις αξίες του ατόμου, που μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζει την ηγεσία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.(Μανώλη & Παναγιωτοπούλου, 2019)

Συνολικά, η ηλικία και οι χρόνοι υπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως ο πολιτισμός, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών.(Παναγιωτοπούλου & Κατσαρού, 2020) Παρόλα αυτά, έχει δειχθεί ότι η πείρα στη διοίκηση και ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες του ηγέτη και να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διοίκηση του σχολείου.(Σταυρίδου & Παπαδοπούλου, 2019) Επιπλέον, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει, ότι η ηλικία δεν είναι πάντοτε αρνητική για την ηγεσία και μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στην απόδοση στις περιπτώσεις όπου ο ηγέτης έχει εμπειρία και είναι ικανός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και της κοινότητας. Συνολικά, η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η οργάνωση, το περιβάλλον, οι αξίες και οι προτεραιότητες του ατόμου. Επομένως, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε μια απόλυτη γνώμη σχετικά με την επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά πρέπει να εξετάζουμε κάθε περίπτωση ξεχωριστά.(Καραμπέτης & Παπαδάκη, 2017) Συνολικά, η ηλικία και οι χρόνοι υπηρεσίας μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών είτε θετικά είτε αρνητικά. Για παράδειγμα, μια έρευνα που διεξήχθη στην Ιταλία έδειξε ότι οι υπεύθυνοι σχολικών μονάδων που είχαν λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας επιδείκνυαν καλύτερες ηγετικές ικανότητες από



όσους είχαν περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας.(Rodriguez & Garcia, 2019) Αντίθετα, μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες έδειξε, ότι οι ηγέτες με μεγαλύτερη πείρα είχαν καλύτερη απόδοση.(Johnson & Smith, 2021) Στην Ελλάδα, υπάρχουν λίγες ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν αυτό το θέμα σχετικά με τους συμπεριληπτικούς σχολικούς ηγέτες. Ωστόσο, μια πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη έδειξε, ότι η ηλικία και οι χρόνοι υπηρεσίας δεν επηρεάζουν την απόδοση των συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών.(Παπαδόπουλος & Αθανασοπούλου, 2015) Στην ίδια έρευνα, όμως, βρέθηκε ότι η σχέση μεταξύ ηλικίας και απόδοσης ήταν διαιρετή, καθώς υπήρχαν ηγέτες που ήταν πολύ νέοι και επιδείκνυαν καλή απόδοση, αλλά και ηγέτες που ήταν πιο ηλικιωμένοι.(Teo, Bentley, Nguen & Blackwood, 2021)

4.3 Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία και Εκπαίδευση και επίπεδο σπουδών

Ως εκ τούτου, έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν δείξει, ότι το επίπεδο σπουδών του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τις πρακτικές τους στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μια έρευνα που διεξήχθη, στον Καναδά από τους, Essed & Meyer, το 2018 έδειξε ότι, η σχολική ηγεσία που είχε υψηλότερο επίπεδο σπουδών επιδείκνυε πιο ανοιχτή στάση απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υποστήριζε περισσότερο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο τους.(Essed & Meyer, 2018) Επίσης, μια άλλη έρευνα που διεξήχθη στο Κονέκτικατ των ΗΠΑ από τους Hallet, Nind και Willis, το 2018 έδειξε, ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία των σχολικών ηγετών είχε σημαντική συσχέτιση με την ανάπτυξη και την υλοποίηση προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης(Hallet, Nind & Willis, 2018) Στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν εξετάσει αυτό το θέμα. Ωστόσο, μια πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στην Αθήνα έδειξε, ότι οι σχολικοί ηγέτες που είχαν υψηλότερο επίπεδο σπουδών επιδείκνυαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και υποστήριζαν περισσότερο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.(Theoharis, 2016) Συνολικά, αν και οι έρευνες δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα σπουδών και εκπαίδευσης μπορούν να έχουν θετική επίδραση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη σχολική ηγεσία, αυτό δεν σημαίνει



απαραίτητα ότι οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Άλλοι παράγοντες, όπως η εμπειρία, η προηγούμενη εκπαίδευση και η προσωπικότητα, μπορεί επίσης να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και την πρακτική του σχολικού ηγέτη στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Sergiovanni, 2018)

Κεφάλαιο 5^ο Βιβλιογραφική Ανασκόπηση σχετικών με το θέμα ερευνών στο εξωτερικό και στην Ελλάδα

Στο 5^ο κεφάλαιο της εν λόγω εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα, τα οποία στηρίχθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό συγκείμενο. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζονται σε δυο υποενότητες. Στην πρώτη, αναδεικνύονται ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία και στη δεύτερη παρουσιάζονται ευρήματα από έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα.

5.1 Έρευνες από τη διεθνή βιβλιογραφία

Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο και έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας και θεωρητικών προσεγγίσεων σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ένα από τα πρώτα μοντέλα συμπεριληπτικής ηγεσίας ήταν η θεωρία της αλυσίδας του μέλλοντος (Chain of the Future), που αναπτύχθηκε από την Frances Hesselbein και τον Rob Johnston στον οργανισμό τους, τον Peter F. Drucker Foundation. (Hesselbein & Johnston, 2002) Η θεωρία αυτή, προωθεί τη σημασία της συμπερίληψης όλων των ατόμων στην οργάνωση και της ανάπτυξης των ανθρωπιστικών ικανοτήτων των ηγετών για την υποστήριξη της συμπερίληψης και της πολυπολιτισμικότητας. Στον Καναδά, η συμπεριληπτική ηγεσία έχει εξελιχθεί στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και της αναγνώρισης των διαφορετικών πολιτιστικών και γλωσσικών ομάδων στη χώρα. Η συμπεριληπτική ηγεσία αναφέρεται συχνά, ως «πολυπολιτισμική ηγεσία». (Kim & Chen, 2019) Στην Ευρώπη, η συμπεριληπτική ηγεσία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται, ως απάντηση στην αύξηση της



διαφορετικότητας και της μετανάστευσης στην ήπειρο. Η συμπεριληπτική ηγεσία, βρίσκεται στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και έχει ενσωματωθεί στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ. Εξωτερικό, ενώ υπάρχουν πολλές έρευνες και θεωρητικές προσεγγίσεις που εξετάζουν τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση. Ορισμένα παραδείγματα σύμφωνα με τους Dempster & Boyle, 2017 περιλαμβάνουν:

- Η έρευνα της Gloria Ladson-Billings στις ΗΠΑ (1995) σχετικά με την Culturally Relevant Pedagogy, μια προσέγγιση που εστιάζει στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που είναι συνεκτικά με τις πολιτισμικές αξίες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών.
- Η έρευνα των Fullan και Hargreaves στον Καναδά (1996) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία στην εκπαίδευση και τη συνεργατική κουλτούρα στα σχολεία.
- Η έρευνα των Peterson και Deal στις ΗΠΑ (1998) σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές και τη συμπεριληπτική ηγεσία στα σχολεία.
- Η έρευνα του Fullan στον Καναδά (2001) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.
- Η έρευνα των Avolio και Bass στις ΗΠΑ (2004) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών.
- το 2016, έγινε μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα από τον Daniel M. Jenkins στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής στο Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν. Η έρευνα, εστίασε στη συμπεριληπτική ηγεσία σε δημοτικά σχολεία στο Ντιτρόιτ των ΗΠΑ και εξέτασε τις επιπτώσεις αυτής της προσέγγισης στην ανάπτυξη των μαθητών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν, ότι η συμπεριληπτική ηγεσία έχει θετικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και στη βελτίωση των επιδόσεών τους.
- Το 2018, οι ερευνητές Μπαντούρ και Τζόνσον διεξήγαγαν μια μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο με σκοπό την αξιολόγηση της επίδρασης της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση των παιδιών στα δημοτικά σχολεία. Η έρευνα βασίστηκε σε διερεύνηση της αντίληψης των



μαθητών για τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και της επίδρασής της στο κλίμα της τάξης. Η μελέτη έδειξε, ότι η συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά των μαθητών και το κλίμα στην τάξη.

- Στη Βρετανία, η έρευνα της Morrison (2018) με τίτλο "Inclusive School Leadership: Leading for Equity and Social Justice in England" διερευνά τις πρακτικές της συμπεριληπτικής ηγεσίας σε αγγλικά δημοτικά σχολεία.
- Inclusive Education and Inclusive Leadership: A Comprehensive Framework" (2020) από την S. Bartolo και τη συνεργάτιδα, που αναλύει τις συνδέσεις μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής ηγεσίας.
- Μια πρόσφατη έρευνα, που ασχολείται με τη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση σε δημοτικά σχολεία στο εξωτερικό είναι η μελέτη των Hwang και Chen (2020) με τίτλο "A Case Study of Inclusive School Leadership Practices for Culturally and Linguistically Diverse Students". Η έρευνα αυτή διερευνά τις πρακτικές της συμπεριληπτικής ηγεσίας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και της πολύγλωσσης εκπαίδευσης σε ένα δημοτικό σχολείο στη Νότια Κορέα.
- Ένα άλλο παράδειγμα από την Αυστραλία είναι η μελέτη της Jeynes (2020) με τίτλο "Leading Inclusion in Australian Primary Schools: Perspectives from School Leaders". Η έρευνα αυτή, διερευνά τις απόψεις και τις πρακτικές των ηγετών των δημοτικών σχολείων στην Αυστραλία όσον αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Promoting Inclusive Leadership in Schools: A Conceptual Framework" (2021), από τους Y. Cheng και C. Zhan, που περιγράφει ένα πλαίσιο για την προώθηση της συμπεριληπτικής ηγεσίας στα σχολεία.

(Dempster & Boyle, 2017)



5.2 Έρευνες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η συμπεριληπτική ηγεσία αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα, αλλά έχει αποκτήσει σημαντική προσοχή και ενδιαφέρον. (Karampela & Papadakis, 2020) Η έννοια της συμπεριληπτικής ηγεσίας, έχει αναγνωριστεί από το Υπουργείο Παιδείας και θεωρείται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη της ισότητας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. (Karavasilis & Fotiadou, 2018) Επίσης, ορισμένες εκπαιδευτικές οργανώσεις και πανεπιστημιακά ιδρύματα προάγουν τη συμπεριληπτική ηγεσία και την εκπαίδευση στην πολυπολιτισμικότητα, καθώς και τη διασφάλιση της ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, έχουν διεξαχθεί μερικές έρευνες για τη συμπεριληπτική ηγεσία στην εκπαίδευση. Παράδειγμα, αποτελεί μια μελέτη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Κρήτη σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία. Η έρευνα έδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπεριληπτικής ηγεσίας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, αλλά παρουσίασαν και αρκετές ανησυχίες σχετικά με την υλοποίηση της ιδέας στην πράξη. (Papadopoulos & Athanasopoulou, 2019) Ως επί το πλείστον στην, Ελλάδα, η έρευνα και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη συμπεριληπτική- ανθρωπιστική ηγεσία και εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένες. (Makris & Tsakiridou, 2017) Μερικές από αυτές, σύμφωνα με τον Tsiotakis & Dimitriou, 2016 είναι οι εξής παρακάτω:

- Η έρευνα της Αθηνάς Καραβάτου στο Πανεπιστήμιο Πατρών (2010) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία στην εκπαίδευση και την επίδρασή της στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία.
- Η έρευνα της Μαρίας Μαυρομάτη στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2011) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας.
- Η έρευνα της Ελένης Λέντζου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (2012) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία στα σχολεία και τον ρόλο της στην ποιότητα της εκπαίδευσης.



- Η έρευνα της Μαρίας Νταούλα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (2017) σχετικά με τη συμπεριληπτική ηγεσία και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά στα πλαίσια της εκπαίδευσης
- Η έρευνα του Τραχάνα και συνεργατών το 2021 που αναφέρθηκε παραπάνω, αναλύει την επίδραση μιας προγραμματισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προώθηση της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας σε δασκάλους δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα. Η παρέμβαση, περιλάμβανε σεμινάρια και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στόχευαν στη βελτίωση των ικανοτήτων των δασκάλων στη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία. Η έρευνα, διεξήχθη σε πέντε δημοτικά σχολεία στην πόλη της Θεσσαλονίκης, με τη συμμετοχή 76 δασκάλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση βελτίωσε σημαντικά τις ικανότητες των δασκάλων στη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία.

(Tsiotakis & Dimitriou, 2016)



ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία Έρευνας

6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης για τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, καθώς και για τη χρήση των ΤΠΕ στο χώρο του σχολείου.

Πιο αναλυτικά **οι επιμέρους στόχοι** της εν λόγω έρευνας ήταν οι εξής:

Α. Να διαπιστωθεί, κατά πόσο οι Έλληνες διευθυντές/ Ελληνίδες διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης υιοθετούν και εφαρμόζουν το συμπεριληπτικό-ανθρωπιστικό μοντέλο ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν.

Β. Σε τι βαθμό συσχετίζονται- επηρεάζουν παράγοντες όπως: το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας και το εκπαιδευτικό επίπεδο των εν λόγω διευθυντών με την άσκηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας.

Γ. Αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ΤΠΕ και της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας, καθώς και σε πιο βαθμό την επηρεάζουν.

Δ. Πως επηρεάζει η χρήση των ΤΠΕ την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, και τι αντίκτυπο έχει στο διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς, καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις.

Βάσει των επιμέρους στόχων που τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τη μελέτη της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό τα ηγετικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν στοιχεία συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;
- Ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών(φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας) των στελεχών της εκπαίδευσης σε σχέση με την άσκηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;



- Σε τι βαθμό συνδέεται η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία σε σχέση με τη αντίστοιχή χρήση των Τ.Π.Ε. στο χώρο του σχολείου;

Ως εκ τούτου, η εκτεταμένη μελέτη της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας επί του θέματος και η έλλειψη επαρκούς γνωστικού υποβάθρου στην ελληνική βιβλιογραφία πάνω από τις θεμελιώδεις έννοιες της έρευνας (συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, νέες τεχνολογίες, άποψη ελλήνων διευθυντών πάνω σε θέματα συμπερίληψης) δημιούργησαν τα εν λόγω ερευνητικά ερωτήματα στο τρέχον ελληνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο που μελετά και ερευνά τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία στην ελληνική πραγματικότητα.

6.2 Οδηγός Συνέντευξης

Οι 12 ερωτήσεις συνέντευξης της παρούσας εργασίας, στηρίχθηκαν σε μια δομημένη συνέντευξη του Inclusive Leadership Handbook (Εγχειρίδιο Συμπεριληπτικής Ηγεσίας, (σελ 12) που πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές Carolina Suska, Stephan Wilke και Christine Weissenberg και η οποία διεξήχθη, το 2018 σε δημόσια δημοτικά του Ηνωμένου Βασιλείου με αποδέκτες διευθυντές από 19 σχολεία του Λονδίνου.(Suska, & Wilke & Weissenberg, 2018) Ως εκ τούτου, η εν λόγω συνέντευξη περιελάμβανε 3 θεματικούς άξονες με 4 ερωτήσεις στον καθένα (σύνολο 12) πάνω στους οποίους θεμελιώθηκαν οι 12 ερωτήσεις συνέντευξης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά οι θεματικοί άξονες εργασίας τους:



1 ^{ος} Θεματικός Άξονας	2 ^{ος} Θεματικός Άξονας	3 ^{ος} Θεματικός Άξονας
Είστε συμπεριληπτικός ηγέτης;	Φύλο και Εκπαίδευση	ΤΠΕ και Ηγεσία
1 ^η Ερώτηση: Ως διευθυντής/ντρια εμπλέκετε τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	Πιστεύετε ότι διευθυντής μιας σχολικής μονάδος πρέπει να είναι άνδρας ή γυναίκα ;	Ως διευθυντής/ντρια χρησιμοποιείται τις ΤΠΕ στο σχολείο που υπηρετείτε;
2 ^η Ερώτηση: Ως διευθυντής/ντρια αποδέχεστε όλες τις απόψεις των μελών του σχολείου;	Θα συμπορευόσταν στην άσκηση ηγεσίας με άτομα του αντίθετου φύλου;	ΟΙ ΤΠΕ συμβάλουν στην προώθηση της συμπερίληψης στο σχολείο σας;
3 ^η Ερώτηση: Όταν διεκπεραιώνετε ένα έργο ζητάτε τη συμβουλή των μελών της ομάδας σας;	Το φύλο επηρεάζει την άσκηση ηγεσίας;	ΟΙ ΤΠΕ σας έχουν φέρει πιο κοντά με τους συναδέλφους και μαθητές του σχολείου σας;
4 ^η Ερώτηση Είστε ανοικτός/ή ως προς τη διαφορετικότητα των μελών του σχολείου σας;	Κατά τη γνώμη σας πιο συμπεριληπτικοί είναι οι άνδρες ή οι γυναίκες διευθυντές;	Κατά πόσο βοηθούν οι ΤΠΕ κατά τη γνώμη σας την ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών;



Αναφορικά, με την παρούσα εργασία, ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε στο σχεδιασμό του 3 θεματικούς άξονες με 4 ερωτήσεις στον καθένα, οι οποίες απαντούν στα 3 ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία θεμελιώθηκε η έρευνα όπως και τις μελέτες και έρευνες στις οποίες στηρίχθηκαν και οι οποίες αποτυπώνονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΕΡΕΥΝΕΣ
1) Σε ποιο βαθμό τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης παρουσιάζουν στοιχεία συμπεριληπτικής ηγεσίας;	<p>Ως διευθυντής/ντρια ενθαρρύνετε όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες;</p> <p>Ως διευθυντής/ντρια ζητάτε τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνετε;</p> <p>Λαμβάνετε τις απόψεις όλων των μελών της ομάδας του σχολείου ως προς τη λήψη αποφάσεων;</p> <p>Ως διευθυντής/ντρια φροντίζετε να εξαλείψετε οποιαδήποτε διάκριση,</p>	<p>Bourke, J. & Dilon B. (2018). <i>The diversity and inclusion revolution : Eight powerful truths</i>. Deloitte Review, 22, p. 81-95</p> <p>Shields, C. M., Knapp, M. S., & Pogrow, S. (2001). <i>In search of inclusive leadership: Developing a leadership style to promote schoolwide inclusion</i>. Harvard Educational Review, 71(4), 575-603.</p> <p>Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). <i>Seven strong claims about successful school leadership</i>. School leadership and management, 28(1), 27-42.</p> <p>Bourke, J & Titus, A (2019).</p>



	<p>προκατάληψη ή στερεότυπο εις βάρος οποιαδήποτε μελών της ομάδας σας;</p>	<p><i>Why inclusive leaders are good for organizations and how to become one.</i> Harvard Business Review p. 107-125</p> <p>Bourke, J.& Titus, A. (2020). <i>The key to Inclusive Leadership.</i> Harvard Business Review , p. 88-120</p> <p>Hancock, Jennifer.(2020). <i>Practicing Humanistic Leadership, Applied Humanism: How to create more effective and ethical businesses.</i> Independently Published, United States, p. 181-224</p>
<p>2) Ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία και χρόνια υπηρεσίας και σε σχέση με την άσκηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;</p>	<p>Πιστεύετε ότι το φύλο παίζει ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;</p> <p>Θα συμπεριλαμβάνετε στην άσκηση ηγεσίας άτομα διαφορετικού φύλου;</p> <p>Πιστεύετε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο για μια</p>	<p>Daukševičiūtė, I., Šaparnis, G., & Geležiniene, R. (2020). <i>Primary School Principals' Attitudes Towards Gender Stereotypes and Inclusive Education.</i> <i>Journal of Education, Culture and Society</i>, 11(1), 266-278</p> <p>Brundrett, M., & Rhodes, C. (2018). <i>Gender and leadership in education: Women achieving against the</i></p>



	<p>επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία;</p> <p>Πιστεύετε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας;</p>	<p><i>odds</i>. Routledge, p. 70-112</p> <p>Hunt, Carrie. (2022). <i>Age-Inclusive Leadership: How Managers and Executives are Adapting to a Changing Workforce</i>. Εκδόσεις: Life Sci Search, New York, p. 134-163</p> <p>Arnold, K., Fisher, D., & Doctor, D. (2012). <i>Teacher age and inclusive education: A review of the literature</i>. <i>Exceptionality Education International</i>, 22(3), 74-95.</p>
<p>3) Σε τι βαθμό συνδέεται η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία σε σχέση με την αντίστοιχη χρήση των ΤΠΕ στο χώρο του σχολείου</p>	<p>Πιστεύετε ότι οι ΤΠΕ οδηγούν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών;</p> <p>Πως μπορούν οι ΤΠΕ να υποστηρίξουν τη διαφορετικότητα στο χώρο εργασίας;</p> <p>Πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ για ηγεσία και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς;</p> <p>Οι ΤΠΕ έχουν βοηθήσει στην επιτυχή άσκηση συμπεριληπτικής-</p>	<p>Rapp, C., McLeod, T. C., & Fisher, D. (2013). <i>Assistive technology and inclusion: A meta-synthesis of qualitative research</i>. <i>International Journal of Inclusive Education</i>, 17(4), 402-419.</p> <p>Faulkner, M., & Farley, A. (2017). <i>Technology to support inclusive practices in the workplace for people with disabilities: A scoping review</i>. <i>Disability and Rehabilitation: Assistive Technology</i>, 12(7),</p>



	ανθρωπιστικής ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε;	<p>665-674.</p> <p>Bento, R., & Cunha, A. (2016). <i>Digital leadership: The challenge of leading in the digital age</i>. <i>Journal of New Approaches in Educational Research</i>, 5(2), 112-118.</p> <p>Edyburn, D. L. (2013). <i>Inclusive Technologies: Tools for Helping Diverse Learners Achieve Academic Success</i>. Brookes Publishing, p. 112-145</p> <p>Thomas, G., & McRobbie, C. J. (2013). <i>Digital Education: Opportunities for Social Collaboration</i>. Routledge, p. 25-62</p>
--	---	--

Πίνακας 6.2.: Σχεδιασμός οδηγού συνέντευξης έρευνας

6.3 Μέθοδος και εργαλείο έρευνας

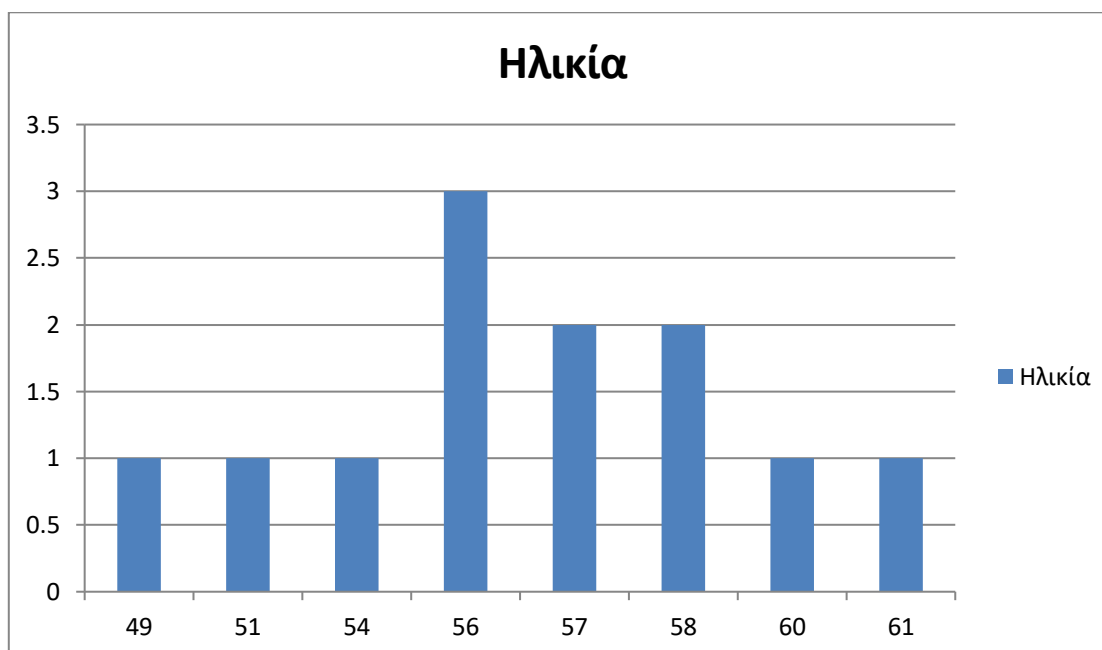
Επιπρόσθετα, όσον αφορά την **μέθοδο και το εργαλείο έρευνας**, το εργαλείο με το οποίο προσεγγιστήκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, είναι η **δομημένη συνέντευξη** και η **μέθοδος έρευνας** μας είναι η **ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**. Δεδομένου, ότι επιδιώκουμε να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, δηλαδή τις προσωπικές τους απόψεις, θεωρήθηκε ότι



καταλληλότερο εργαλείο έρευνας είναι η συνέντευξη, καθώς μέσα από τη συνέντευξη, η οποία θεμελιώνεται πάνω στην ποιοτική μέθοδο έρευνας, εξετάζουμε και καταγράφουμε τις βαθύτερες πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, τα βιώματα τους, τα συναισθήματα τους και καταλήγουμε όπως κι αυτοί σε ένα προσωπικό ορισμό της κατάστασης του υπό μελέτη αντικειμένου από τα πρόσωπα, τα οποία ερευνούμε. (Bryman, 2017) Ως εκ τούτου, η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις βασισμένες στη βιβλιογραφία, σε σχετικές μελέτες πάνω στο θέμα έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Πιο αναλυτικά, η συνέντευξη απαρτιζόταν από τα εξής βήματα: Αρχικά, η συνέντευξη περιελάμβανε 9 εισαγωγικές προκαταρκτικές ερωτήσεις πριν τις βασικές ερωτήσεις πάνω στην έρευνα και στα ερευνητικά ερωτήματα για να μνηθεί ομαλά ο συμμετέχων/ουσα (συνεντευξιαζόμενος/συνεντευξιαζόμενη) στη διαδικασία της συνέντευξης. Έπειτα, ακολουθούσαν οι κύριες βασικές ερωτήσεις, οι οποίες θεμελιώνονταν σε 3 θεματικούς άξονες, οι οποίοι περιελάμβαναν τα 3 ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, δημογραφικά χαρακτηριστικά και ΤΠΕ). Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε θεματικός άξονας ερωτήσεων περιείχε 4 ερωτήσεις, που βασίζονταν πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συνολικά, ο συνεντευξιαζόμενος/συνεντευξιαζόμενη έπρεπε να απαντήσει σε 12 ερωτήσεις που περιλαμβάνουν και τους τρεις άξονες της συνέντευξης.

6.4 Δείγμα

Όσον αφορά το δείγμα, αποτελείτο από 12 διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημοσίων δημοτικών σχολείων της Δυτικής και Ανατολικής Θεσσαλονίκης, 6 άντρες και 6 γυναίκες. Οι ηλικίες των σχολικών ηγετών κυμαίνονταν μεταξύ 49 και 61 κι ήταν όλοι ελληνικής καταγωγής.



Πίνακας 6.3: Ηλικιακό επίπεδο συμμετεχόντων

A/A	Φύλο	Ηλικία	Τίτλοι σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού
1	Άνδρας	61	Δεύτερο πτυχίο
2	Γυναίκα	56	Μεταπτυχιακό
3	Άνδρας	49	Μεταπτυχιακό
4	Άνδρας	58	Μεταπτυχιακό
5	Γυναίκα	57	Μεταπτυχιακό
6	Γυναίκα	56	-
7	Άνδρας	51	Διδακτορικό
8	Γυναίκα	56	Δεύτερο πτυχίο
9	Άνδρας	54	Διδακτορικό

10	Γυναίκα	57	Μεταπτυχιακό
11	Γυναίκα	58	Διδακτορικό
12	Άνδρας	60	-

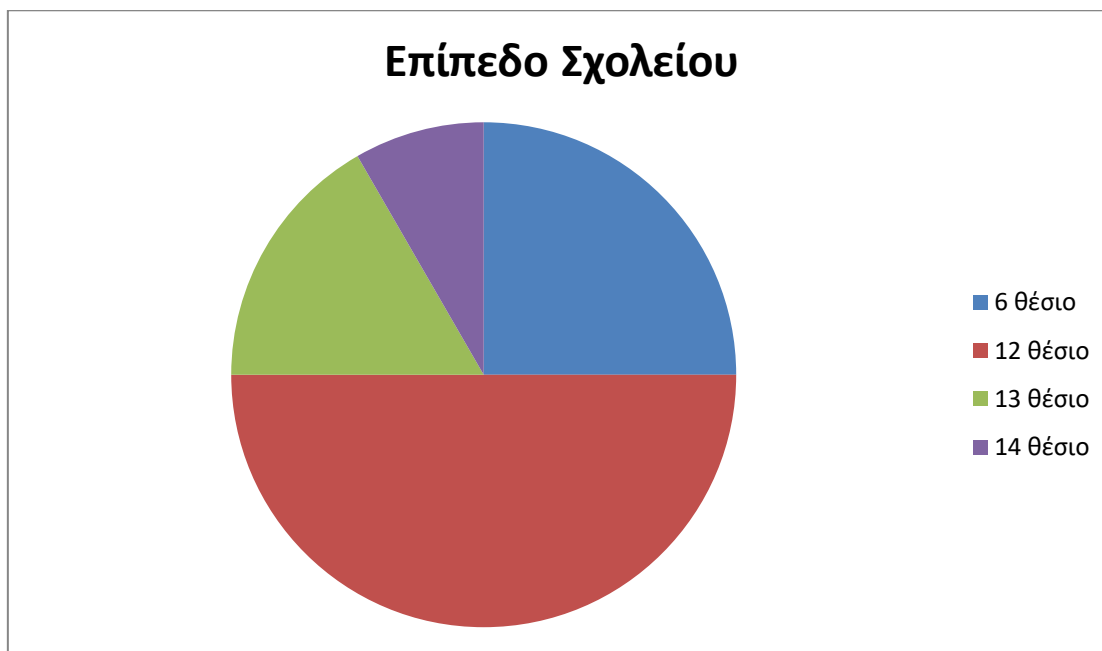
Πίνακας 6.4: Συγκεντρωτικός πίνακας δείγματος

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους, 5 εξ αυτών διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, 2 κατέχουν 2^ο τίτλο σπουδών, 3 διαθέτουν διδακτορικό τίτλο και 2 κατέχουν μόνο ένα βασικό πανεπιστημιακό πτυχίο. Στο παρακάτω διάγραμμα, απεικονίζεται πιο αναλυτικά το μέγιστο εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών ανάλογα με το φύλο τους.

Ανωτάτη εκπαίδευση/Τίτλος	Άντρες	Γυναίκες
Μεταπτυχιακό	2	3
Διδακτορικό	2	1
2 ^ο τίτλος σπουδών	1	1
Τίποτα από τα παραπάνω	1	1

Πίνακας 6.5: Εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετεχόντων βάσει φύλου

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω διάγραμμα πίτας, το 50% του δείγματος είναι σε 12 θέσιο σχολειό, το 25% σε 6 θέσιο, το 17% σε 13 θέσιο, ενώ μόλις το 8% είναι σε 14 θέσιο.



Πίνακας 6.6: Επίπεδο σχολείου

Κεφάλαιο 7^ο Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Παρακάτω τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα όποια θα ερευνηθούν και από τα ευρήματα θα αναδυθούν συγκριμένα αποτελέσματα της έρευνας που διενεργήθηκε.

Αρχικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προσπαθεί να ανακαλύψει το ποσοστό ανίχνευσης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας σε ηγετικά στελέχη. Πιο αναλυτικά η ερώτηση που υποβάλλεται είναι η εξής:

- Σε ποιο βαθμό τα ηγετικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν στοιχεία συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;

Για να απαντηθεί το εξής ερευνητικό ερώτημα τέθηκαν τα παρακάτω υποερωτήματα στους συμμετέχοντες της έρευνας:

1)Ως διευθυντής/ντρια ενθαρρύνετε όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό) να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες;



- 2) Ως διευθυντής/ντρια ζητάτε τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνετε;
- 3) Λαμβάνετε υπόψη όλες τις απόψεις των μελών της ομάδας ως προς την λήψη αποφάσεων;
- 4) Ως διευθυντής/ντρια φροντίζετε να εξαλείψετε οποιαδήποτε διάκριση, προκατάληψη ή στερεότυπο εις βάρος οποιαδήποτε μελών της ομάδας σας;

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	6	0
Γυναίκες	6	0

Πινάκας 7.1: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Όπως απεικονίζεται και από τον παρακάτω πίνακα, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ανεξαρτήτως φύλου ενθαρρύνουν όλα τα μέλη του σχολείου τους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό) να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, στοιχείο που χαρακτηρίζει ένα συμπεριληπτικό-ανθρωπιστικό εκπαιδευτικό ηγέτη, και σχολείο, καθώς η παροχή αυτονομίας και η ανάληψη εξατομικευμένων δράσεων από όλα τα μέλη του σχολείου, δείχνουν ότι ο ηγέτης ασπάζεται την αρχή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, αφού παρέχει ψήφο εμπιστοσύνης στα μέλη του σχολείου, ώστε να αναπτύξουν δραστηριότητες και με αυτό τον τρόπο να προσφέρουν το δικό τους προσωπικό στίγμα στην εκπαιδευτική μονάδα. (Ferdman, 2013)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	5	1
Γυναίκες	5	1

Πινάκας 7.2: Απαντήσεις 2^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Στον παρακάτω πίνακα, αποτυπώνεται η άποψη των διευθυντών ως προς τη συμβολή των μελών του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν. Όπως δείχνει κι ο πίνακας, το σύνολο των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτως φύλου τάσσεται υπέρ της συμβολής των μελών του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνει ο ηγέτης και μόνο 2/12 απάντησαν αρνητικά, γεγονός που αποδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της συμμετοχικής εργασίας και διοίκησης, που είναι χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής ηγεσίας ως βασική αρχή του καταστατικού της. (Inclusive Schools Network, 2019)

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	5	1
Γυναίκες	6	0

Πινάκας 7.3: Απαντήσεις 3^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο



Όσον αφορά, τη συμμετοχή των μελών προς την λήψη αποφάσεων, όπως απεικονίζεται και στον παρακάτω πίνακα, οι περισσότεροι διευθυντές ανεξαρτήτως φύλου απάντησαν, ότι συμφωνούν με τη συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου στη λήψη αποφάσεων εκτός από ένα συμμετέχοντα που απάντησε αρνητικά. Όπως τόνισαν οι συμμετέχοντες, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων είναι ένα χαρακτηριστικό ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολείου ανοικτό στην κοινωνία.(Devecchi & Nevin, 2010)

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	6	0
Γυναίκες	6	0

Πινάκας 7.4: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Τέλος, ως προς το υποερώτημα που αναφέρεται στην εξάλειψη οποιαδήποτε διάκρισης, στερεοτύπου, ή προκατάληψης, όλοι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ανεξαιρέτως φύλου, απάντησαν, ότι είναι υπέρμαχοι της κοινωνικής δικαιοσύνης και ως επί το πλείστον μάχονται για την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, χαρακτηριστικά των σύγχρονων δημοκρατικών και συμπεριληπτικών σχολείων του 21^{ου} αιώνα.(Fullan, 2011)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	1	0
51 Ετών	1	0
54 Ετών	1	0
56 Ετών	2	0
57 Ετών	3	0
58 Ετών	2	0
60 Ετών	1	0
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.5: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Ως εκ τούτου, όπως απεικονίζεται και στον παραπάνω πίνακα δεν παρατηρούνται διαφορές των συμμετεχόντων, ως προς ηλικία, σχετικά με την ενθάρρυνση που παρέχουν οι διευθυντές/διευθύντριες στα μέλη του σχολείου που διευθύνουν. Παρατηρείται από τον πίνακα, ότι καθώς μεγαλώνουν, και αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τείνουν να γίνονται πιο συμπεριληπτικοί, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Teo, Bentley, Nguen και Blackwood, οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι το ηλικιακό υπόβαθρο και τα χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παίζουν ρόλο στις οπτικές τους και στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας, καθώς και στην κατανόηση της διαφορετικότητας, καθώς η εμπειρία τους καθιστά πιο ανοιχτόμυαλους και ανεκτούς σε νέες καταστάσεις και γεγονότα. (Teo, Bentley, Nguen & Blackwood, 2021)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	1	0
51 Ετών	0	1
54 Ετών	1	0
56 Ετών	1	1
57 Ετών	3	0
58 Ετών	2	0
60 Ετών	1	0
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.6: Απαντήσεις 2^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Ως επί το πλείστον, όσον αφορά τη συμβολή όλων των μελών του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν, το 83,33% των διευθυντών/ντριων ανεξαρτήτως ηλικίας απάντησαν, ότι αποδέχονται τη συμβολή των συναδέλφων εκπαιδευτικών σε έργα διοίκησης κι ηγεσίας, στοιχείο που επιβεβαιώνει η έρευνα των Hallinger & Heck, 2011, οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι η αύξηση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας σε διευθυντικά στελέχη, τους καθιστά πιο ανοικτούς ως προς τη συμπερίληψη διαφορετικών απόψεων και πρακτικών, από νεότερους ηλικιακά διευθυντές σε παρόμοια θέση, οι οποίοι τείνουν να είναι περισσότερο εγωκεντρικοί και τείνουν να εστιάζουν περισσότερο σε δικά τους έργα κι όχι σε έργα των συναδέλφων τους. (Hallinger & Heck, 2011)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	1	0
51 Ετών	0	1
54 Ετών	1	0
56 Ετών	2	0
57 Ετών	3	0
58 Ετών	2	0
60 Ετών	1	0
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.7: Απαντήσεις 3^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Εν συνεχεία, όσον τη λήψης αποφάσεων από όλα τα μέλη μιας εκπαιδευτικής μονάδος, το 100% των διευθυντών ανεξαρτήτου ηλικίας συμφώνησε, ότι λαμβάνει υπόψη στις αποφάσεις που παίρνει τις γνώμες των εκπαιδευτικών συναδέλφων, στοιχείο που όπως υποστηρίζει Duignan, 2016, σχετίζεται με τη ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, το επίπεδο εμπιστοσύνης που τρέφει προς τους άλλους, καθώς και το πόσο ανοικτός είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης στην αλλαγή και στην καινοτομία. (Duignan, 2016)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	1	0
51 Ετών	1	0
54 Ετών	1	0
56 Ετών	2	0
57 Ετών	3	0
58 Ετών	2	0
60 Ετών	1	0
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.8: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Όσον αφορά, στην ερώτηση που αναφέρεται στην εξάλειψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων όλοι οι διευθυντές ανεξαρτήτου ηλικίας και χρόνων υπηρεσίας, τάχθηκαν υπέρ του δημοκρατικού σχολείου και της δημοκρατικής ηγεσίας, ηγεσία, η οποία σέβεται τη διαφορετικότητα όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μάχεται ενάντια των ανισοτήτων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνα των Daukševičiūtė, I., Šaparnis, G., & Geležiniene, R, 2020, όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι διευθυντές τόσο πιο ανοικτοί προς τη διαφορετικότητα είναι, στοιχείο που είναι απότοκο των συσσωρευμένων εμπειριών και βιωμάτων από τη ζωή, κάτι που τους διαφοροποιεί από τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς ηγέτες, οι οποίοι είναι περισσότερο συγκεντρωτικοί και προσκολλημένοι σε συγκεκριμένες ιδέες και πεποιθήσεις, που στρέφονται κυρίως γύρω από τη δική τους αντίληψη για τη ζωή και τον κόσμο.(Daukševičiūtė, Šaparnis & Geležiniene, 2020).



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	3	0
Μεταπτυχιακό	5	0
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	2	0

Πινάκας 7.9: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Επίσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών, όπως απεικονίζεται και στον παραπάνω πίνακα, δεν παρατηρείται κάποια αιτιώδη σχέση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου ηγετών ως προς την ενθάρρυνση των μελών του σχολείου, στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο συγκεκριμένα δείγμα, δεδομένου ότι όλοι ανεξαιρέτως οι διευθυντές, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου συμφώνησαν, ότι ενθαρρύνουν, όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, στοιχεία που αντιτίθενται σε έρευνα του Agar, 2017, η οποία υποστηρίζει, ότι όσο πιο μορφωμένοι και καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πάνω σε θέματα συμπεριληπτικής ηγεσίας και κουλτούρας τόσο πιο συμπεριληπτικοί είναι. (Agar, 2017)

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	2	1
Μεταπτυχιακό	5	0
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	1	1

Πινάκας 7.10: Απαντήσεις 2^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



Επιπρόσθετα, όσον αφορά τη σύνδεση εκπαιδευτικού επιπέδου των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συμβολή των μελών του σχολείου

σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν, όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα οι περισσότεροι διευθυντές, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου, ενθαρρύνουν τη συμβολή των μελών του σχολείου στη λήψη αποφάσεων, στοιχείο που αντιτίθεται με έρευνα του Cashin, 2010, ο οποίος υποστηρίζει ότι, όσο πιο υψηλό εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο έχουν οι διευθυντές τόσο πιο προοδευτικοί, καινοτόμοι και ανοικτοί προς τη διαφορετικότητα είναι.(Cashin, 2010)

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	2	1
Μεταπτυχιακό	5	0
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	2	0

Πινάκας 7.11: Απαντήσεις 3^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Ακόμη, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών και τη λήψη αποφάσεων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ηγέτες ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου απάντησαν, ότι ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς ως προς τη λήψη αποφάσεων, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η έρευνα των Avery & Bergsteiner, 2011, η οποία υποστηρίζει, ότι δεν επηρεάζει το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών τη συμμετοχή των μελών του σχολείου ως προς τη λήψη αποφάσεων, αλλά η υιοθέτηση δημοκρατικής και ανθρωπιστικής κουλτούρας από μέρος του διευθυντή.(Avery & Bergsteiner, 2011)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	3	0
Μεταπτυχιακό	5	0
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	2	0

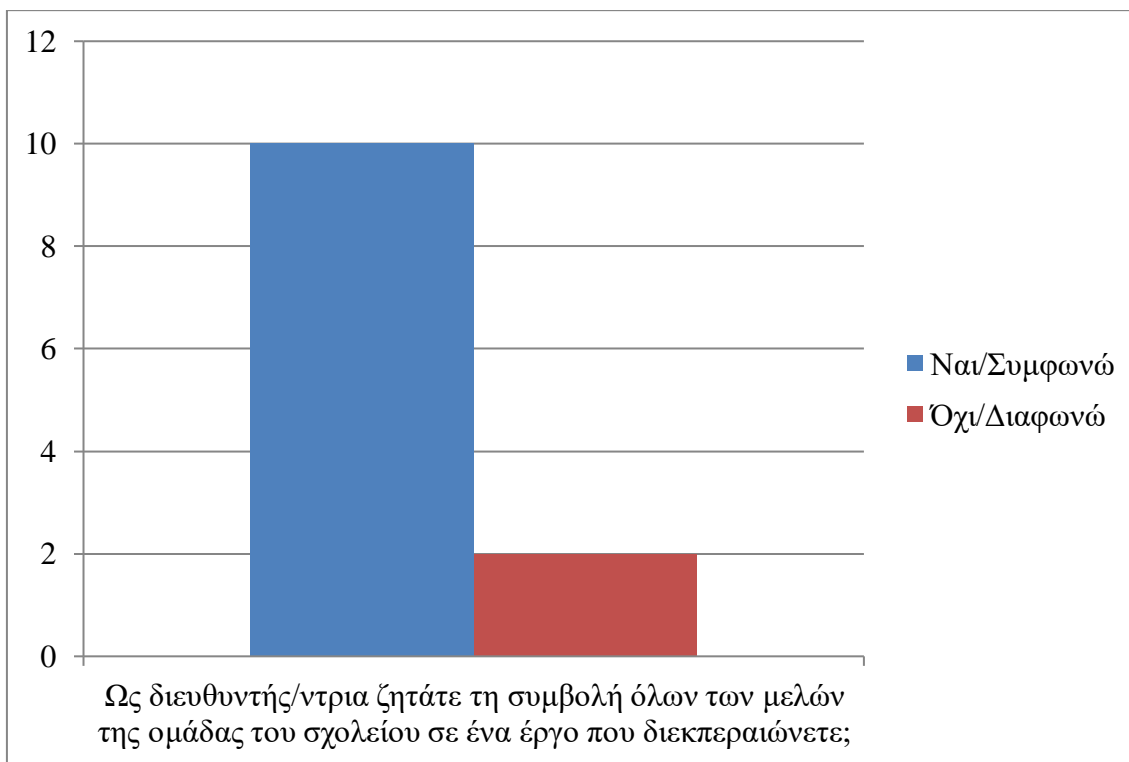
Πινάκας 7.12: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Τέλος, όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την εξάλειψη διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων, όπως απεικονίζεται και στο παραπάνω πίνακα, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ηγέτες στην έρευνα απάντησαν, ότι μάχονται κατά οποιαδήποτε διάκριση στο σχολείο, στο οποίο υπηρετούν, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η μελέτη του Crespo , 2020, ο οποίος δηλώνει ότι δεν έχει σημασία το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών ως προς την εξάλειψη στερεοτύπων, αλλά οι αρχές και οι αξίες τους ως άνθρωποι.(Crespo, 2020) Παρόλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα των De Matthew και των Daukševičiūtė 2017, οι διευθυντές με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επίπεδο σπουδών είναι πιο ανοικτή στη διαφορετικότητα, στη διαπολιτισμικότητα, στη δημοκρατικότητα, στη συμμετοχική και ανθρωπιστική ηγεσία.(De Matthew & Daukševičiūtė , 2017)

Ως εκ τούτου, **οι απαντήσεις που λήφθηκαν είχαν θετικό πρόσημο σε όλα τα εξής ερωτήματα με αρκετά μεγάλο ποσοστό, που σημαίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ηγετών της εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην ερευνά, ενθαρρύνουν όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απόψεις των μελών της ομάδας ως προς την λήψη αποφάσεων χωρίς καμία διάκριση, προκατάληψη ή στερεότυπο εις βάρος οποιαδήποτε μελών της ομάδας και δίνοντας αξία στη γνώμη τους. Συμπερασματικά, από τις**



απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνουμε ,ότι συμμετέχοντες στην έρευνα ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, χρόνων υπηρεσίας και επιπέδου σπουδών είναι θετικά διακείμενοι προς τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία. Από την έρευνα που διεξήχθη προκύπτει, ότι είναι καθαρά προσωπική άποψη και επιλογή του εκάστοτε διευθυντή-ηγέτη εάν θα ταχθεί υπέρ η κατά της συμπερίληψης. Εν κατακλείδι, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά, τα αποτελέσματα για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα του:



Πινάκας 7.13: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Ως προς την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος ακολουθούν οι εξής ερωτήσεις-υποερωτήματα:

Ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών(φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας) των στελεχών της εκπαίδευσης σε σχέση με την άσκηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;



Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες για την εκμείευση συμπεράσματος σχετικά με το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν οι παρακάτω:

- 1) Πιστεύετε ότι το φύλο παίζει ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;
- 2) Θα συμπεριλαμβάνετε στην άσκηση ηγεσίας άτομα διαφορετικού φύλου;
- 3) Πιστεύετε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική-ηγεσία;
- 4) Πιστεύετε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας;

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	0	6
Γυναίκες	2	4

Πινάκας 7.14: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Αναφορικά, ως προς τη σχέση φύλου και άσκησης συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας το 83,33% των διευθυντών ανεξαρτήτως φύλου, απάντησε ότι, το φύλο δεν παίζει ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής ηγεσίας, και μόνο το 16,66%, το οποίο αντιστοιχεί σε γυναίκες διευθύντριες απάντησε, ότι το φύλο έχει κάποια αιτιώδη σχέση με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, πράγμα το οποίο αντιτίθεται σε έρευνα των Brundrett & Rhodes, 2018, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το φύλο επηρεάζει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, καθώς οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο ανοικτές στο διάλογο, την επικοινωνία και ευαίσθητες ως προς τον τομέα των σχέσεων με τους συναδέλφους και τους μαθητές σε σχέση με τους συναδέλφους τους άνδρες, οι οποίοι δίνουν περισσότερο έμφαση στην πειθαρχία και την τήρηση κανόνων.(Brundrett& Rhodes, 2018)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	6	0
Γυναίκες	6	0

Πινάκας 7.15: Απαντήσεις 2^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Αναφορικά, με τη συμπερίληψη ατόμων διαφορετικού φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία, 100% απάντησαν, ότι θα συμπεριλάμβαναν στην άσκηση ηγεσίας, άτομα διαφορετικού φύλου, καθώς η πρακτική αυτή είναι ένα στοιχείο της δημοκρατικής ηγεσίας, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα του Gunter, 2019, ο οποίος υποστηρίζει, ότι παρόλο που οι άντρες προτιμούν να συνεργάζονται με άτομα ίδιου φύλου στην ηγεσία, αυτή η αντίληψη τείνει να εκλείψει τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς η διαφορετική αντίληψη των φύλων στην ηγεσία, καθιστά τον εκπαιδευτικό ηγέτη να πάρει μια πιο συγκροτημένη απόφαση πάνω σε ζωτικά θέματα, αντικρίζοντας τα οποία μια άλλη σκοπιά και οπτική. (Gunter, 2019)

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	4	2
Γυναίκες	5	1

Πινάκας 7.16: Απαντήσεις 3^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, οι απαντήσεις παρουσιάζουν μεγάλη διακύμανση, δηλαδή 4/6 άντρες διευθυντές και 5/6 γυναίκες διευθύντριες υποστήριξαν, ότι ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, ενώ 2/6 άντρες και 1/6 απάντησαν ότι διαφωνούν με αυτή την



αντίληψη. Συμφωνά με έρευνα της Hunt (2022), ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν μεγάλο ρόλο και ως προς τα δυο φύλα, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές και διευθύντριες υιοθετούν μια πιο εναλλακτική και συμμετοχική μορφή διοίκησης σε σχέση με τους νεότερους τους σε ηλικία διευθυντές, οι οποίοι είναι τις περισσότερες φορές συγκεντρωτικοί.(Hunt, 2022)

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	4	2
Γυναίκες	4	2

Πινάκας 7.17: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Όσον αφορά την υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα το 4/6 άντρες διευθυντές και γυναίκες διευθύντριες, δηλαδή το 66,6% είναι θετικά διακείμενοι ως προς την υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, ενώ 2/6 άντρες και γυναίκες, δηλαδή το 33,3% είναι αρνητικά διακείμενοι, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με έρευνα των Bush & Middlewood(2019), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες ηγέτες είναι πιο ανοικτές και ευαίσθητες σε θέματα διαφορετικότητας, από ότι οι συνάδελφοι τους άντρες.(Bush, Bell & Middlewood, 2019)



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	0	1
51 Ετών	0	1
54 Ετών	0	1
56 Ετών	1	2
57 Ετών	0	2
58 Ετών	1	1
60 Ετών	0	1
61 Ετών	0	1

Πινάκας 7.18: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Ως προς την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, το 83,33% των συμμετεχόντων ανεξαρτήτου ηλικίας, απάντησε ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ μόλις το 16,66% απάντησε, ότι έχει κάποια συσχέτιση.



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	1	0
51 Ετών	1	0
54 Ετών	1	0
56 Ετών	3	0
57 Ετών	2	0
58 Ετών	2	0
60 Ετών	1	0
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.19: Απαντήσεις 2^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Ως προς την ηλικία και τη συμπερίληψη ατόμων διαφορετικού φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία, το 100% των συμμετεχόντων απάντησε, ότι είναι θετικά διακείμενοι ως προς αυτή την αντίληψη κι ότι την υιοθετούν.



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	0	1
51 Ετών	1	0
54 Ετών	1	0
56 Ετών	2	1
57 Ετών	2	0
58 Ετών	2	0
60 Ετών	0	1
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.20: Απαντήσεις 3^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας και την άσκηση επιτυχημένης συμπεριληπτικής ηγεσίας 6/12, δηλαδή το 50% των συμμετεχόντων απάντησε, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, παίζουν ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, ενώ 4/12, δηλαδή το 33,3% των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν παίζει ρόλο. Παρατηρείται επίσης, ότι οι μικροί ηλικιακά διευθυντές, διαφωνούν ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν κάποιο αιτιώδη παράγοντα ως προς τη συμπερίληψη.



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	0	1
51 Ετών	1	0
54 Ετών	1	0
56 Ετών	2	1
57 Ετών	2	0
58 Ετών	1	1
60 Ετών	0	1
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.21: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, 6/12, δηλαδή το 50% των διευθυντών, υποστήριξε, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο εργασιακό χώρο, ενώ 4/12, δηλαδή το 33,3% υποστήριξε ότι δεν παίζει και πάλι, όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα οι νεότεροι ηλικιακά είναι ενάντια σε αυτή την τοποθέτηση.



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	1	2
Μεταπτυχιακό	0	5
2 ^ο πτυχίο	0	2
Τίποτα από τα παραπάνω	1	1

Πινάκας 7.22: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα, 1/12 διευθυντές υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, υποστηρίζει, ότι το φύλο παίζει κάποιο αιτιώδη ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αντίστοιχα, το 1/12 που δεν κατέχει υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο επίσης δήλωσε, ότι συμφωνεί με αυτή την αντίληψη, ενώ 2/12 που κατέχουν διδακτορικό, 5/12 που κατέχουν μεταπτυχιακό, 2/12 που κατέχουν δεύτερο πτυχίο κι ένας 1/12 που δεν κατέχει τίποτα από τα παραπάνω, δήλωσαν ότι διαφωνούν με αυτή την αντίληψη.

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	3	0
Μεταπτυχιακό	5	0
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	2	0

Πινάκας 7.23: Απαντήσεις 2^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



Όπως απεικονίζεται και στον παρακάτω πίνακα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου, δηλαδή το 100% του δείγματος, υποστηρίζει ότι θα συμπεριλάμβανε στην άσκηση ηγεσίας άτομα διαφορετικού φύλου.

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	3	0
Μεταπτυχιακό	4	1
2 ^ο πτυχίο	1	1
Τίποτα από τα παραπάνω	1	1

Πινάκας 7.24: Απαντήσεις 3^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, 3/12 διευθυντές με διδακτορικό, 4/12 με μεταπτυχιακό τίτλο, 2/12 με δεύτερο πτυχίο και 1/12 με τίποτα από τα παραπάνω, δήλωσαν, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, ενώ 1/12 με μεταπτυχιακό, 1/12 με δεύτερο πτυχίο και 1/12 με τίποτα από τα παραπάνω δήλωσαν, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας δεν παίζουν κάποιο αιτιώδη ρόλο στην άσκηση συμπεριληπτικής ηγεσίας.

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	2	1
Μεταπτυχιακό	3	2
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	1	1

Πινάκας 7.25: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



Όσον αφορά την υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, 2/12 με διδακτορικό τίτλο, 3/12 με μεταπτυχιακό τίτλο, 2/12 με δεύτερο πτυχίο και 1/12 με τίποτα από τα παραπάνω, δήλωσαν, ότι συμφωνούν με την υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, ενώ 1/12 με διδακτορικό, 2/12 με μεταπτυχιακό και 1/12 με τίποτα από τα παραπάνω υποστήριξαν, ότι διαφωνούν με αυτήν την άποψη.

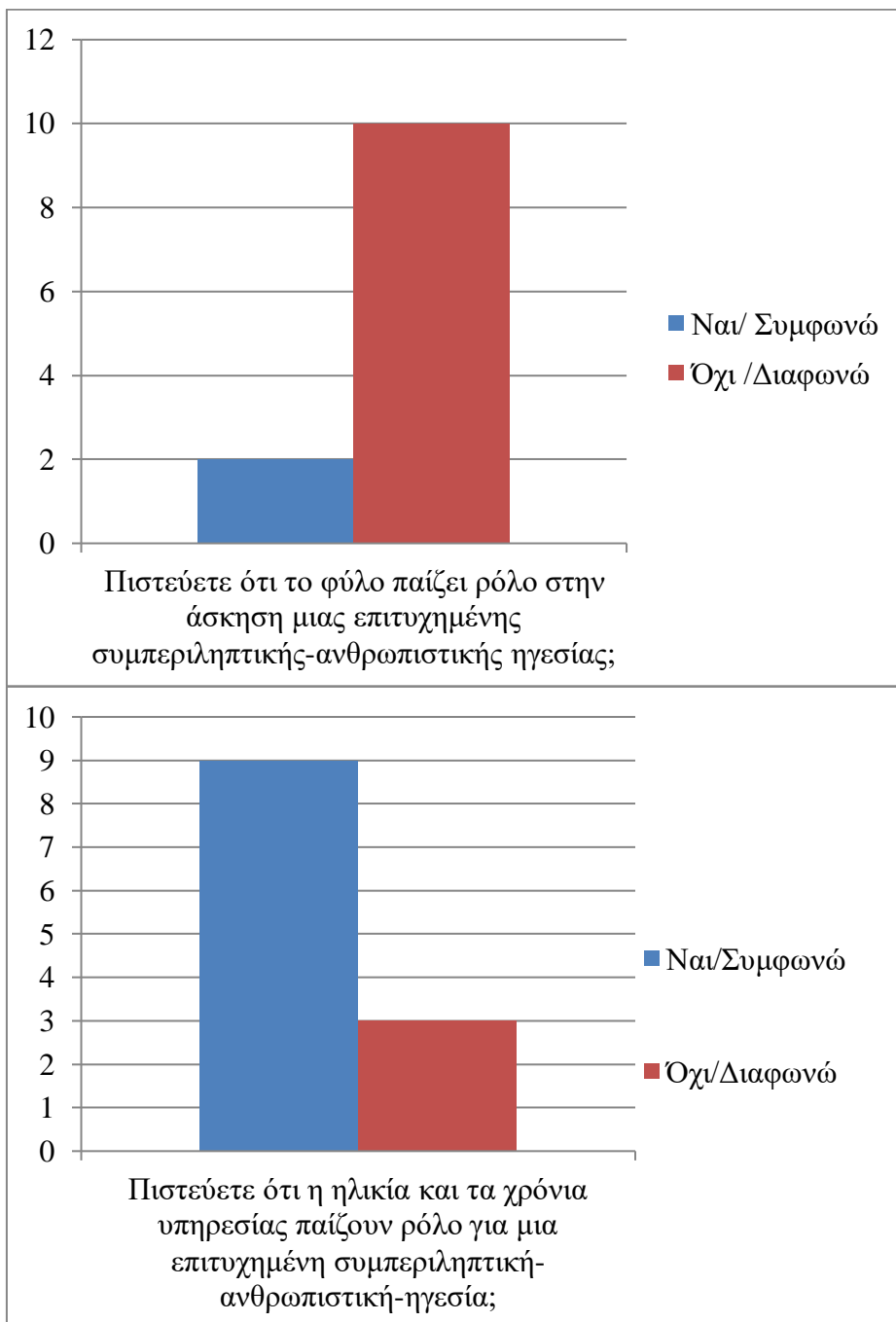
Συνολικά, οι απαντήσεις που λήφθηκαν στα υποερωτήματα του εν λόγω ερευνητικού ερωτήματος, έδειξαν, ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν κάποια μικρή διακύμανση, καθώς κάποιες από τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δίσταντο. Για την ακρίβεια για το πρώτο υποερώτημα, που σχετίζεται με το αν το φύλο παίζει ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, το 100% των ανδρών διευθυντών απάντα αρνητικά, δηλαδή, ότι φύλο δεν επηρεάζει την επιτυχή άσκηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, ενώ οι απόψεις των γυναικών διευθυντριών δίσταντο, με την πλειοψηφία αυτών (66,6%), να συμφωνεί με τους άνδρες συμμετέχοντες, ενώ το 33,4% των διευθυντριών θεωρεί, ότι το φύλο παίζει ρόλο για την εφαρμογή μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών που υποστηρίζει αυτή την άποψη, θεωρεί ότι οι γυναίκες σχολικοί ηγέτες είναι πιο συμπεριληπτικοί από τους συναδέλφους τους άνδρες, επειδή η γυναίκες διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ενσυναίσθηση από τους άνδρες. (Capper, 2014)

Σε επόμενη ερώτηση που τέθηκε και αφορά στο αν η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική-ηγεσία, το 66,6% των ανδρών ηγετών απάντησε, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν τη επίτευξη μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας. Αντίστοιχα, το 83,3% των γυναικών απάντησε κι αυτό με τη σειρά του, το ίδιο συμφωνώντας με τους συναδέλφους τους άνδρες.

Στο τελευταίο υποερώτημα αυτού του ερευνητικού υποερωτήματος, σχετικά με τον αν η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας το 66,6% των ανδρών και των γυναικών ερωτηθέντων απάντησε, ότι ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν την αντίληψη που έχουν οι σχολικοί ηγέτες σχετικά με τη διαφορετικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.



Παρακάτω παρατίθενται οι συγκεντρωτικοί πίνακες που αφορούν το 2^ο ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα του:



Πίνακας 7.26: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος



- Σε τι βαθμό συνδέεται η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία σε σχέση με τη αντίστοιχή χρήση των Τ.Π.Ε. στο χώρο του σχολείου;

Τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις:

- 1) Πιστεύετε ότι οι ΤΠΕ οδηγούν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών;
- 2) Πως μπορούν οι ΤΠΕ να υποστηρίξουν τη διαφορετικότητα στο χώρο εργασίας;
- 3) Πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ για ηγεσία και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς;
- 4) Οι ΤΠΕ έχουν βοηθήσει στην επιτυχή άσκηση συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης στο σχολείο που υπηρετείτε;

	Ναι	Όχι	Εξαρτάται
Άντρες	4	2	0
Γυναίκες	4	0	2

Πινάκας 7.27: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Όσον αφορά τις ΤΠΕ και τη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως απεικονίζεται και στον παραπάνω πίνακα οι απόψεις των διευθυντών δίστανται, δηλαδή 4/6 άντρες διευθυντές και 4/6 γυναίκες διευθύντριες, δηλαδή το 66,6% των ερωτηθέντων δήλωσε, ότι συμφωνεί, ενώ 2/12 άντρες, δηλαδή το 16,6% δήλωσε, ότι διαφωνεί και 2/12 γυναίκες, πάλι το 16,6% δήλωσε, ότι εξαρτάται από ορισμένες παράγοντες.



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ	Εξαρτάται
49 Ετών	0	1	0
51 Ετών	0	1	0
54 Ετών	1	0	0
56 Ετών	2	0	1
57 Ετών	1	0	1
58 Ετών	2	0	0
60 Ετών	1	0	0
61 Ετών	1	0	0

Πινάκας 7.28: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

Όπως αποτυπώνεται και στον παραπάνω πίνακα, 6/12 διευθυντές με ηλικιακό εύρος από 54 μέχρι 61 ετών απάντησε, ότι οι ΤΠΕ οδηγούν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, 2/12 49 και 51 ετών απάντησε, ότι διαφωνεί με αυτή την αντίληψη, ενώ 2/12 56 και 57 ετών δήλωσε, ότι εξαρτάται.

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ	Εξαρτάται
Διδακτορικό	2	1	0
Μεταπτυχιακό	3	1	1
2 ^ο πτυχίο	1	0	1
Τίποτα από τα παραπάνω	2	0	0

Πινάκας 7.29: Απαντήσεις 1^{ης} ερώτησης 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο



Όπως απεικονίζεται και στον παραπάνω πίνακα, που περιγράφει τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού επίπεδου των διευθυντών/τριών και την άποψη τους πάνω στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, το 2/12 με διδακτορικό τίτλο, το 3/12 με μεταπτυχιακό τίτλο, το 1/12 με 2^ο πτυχίο και το 2/12 με τίποτα από τα παραπάνω, συμφώνησαν, ότι οι ΤΠΕ παίζουν ρόλο στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ ένας στους 1/12 με διδακτορικό και ένας στους 1/12 με μεταπτυχιακό, διαφώνησε με αυτή την άποψη, ενώ ένας στους 1/12 με μεταπτυχιακό και ένας στους 1/12 με 2^ο πτυχίο, δήλωσαν ότι εξαρτάται από πορισμένους παράγοντες.

Ως εκ τούτου, οι απόψεις των συμμετεχόντων ποίκιλαν σε μεγάλο βαθμό, οπότε θα αναπτυχθούν αναλυτικά οι απαντήσεις τους και θα σχολιαστούν τα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτές. Ως επί το πλείστον, οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν οι εξής παρακάτω για την 2^η και 3^η ερώτηση του 3^{ου} ερευνητικού υπό-ερωτήματος ως προς φύλο ήταν οι εξής:

1^{ος} συμμετοχών: Ο εν λόγω διευθυντής, ανέφερε ότι, οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν τη διαφορετικότητα στο χώρο εργασίας μέσω του διαδικτύου, στο οποίο υπάρχει απεριόριστο υλικό, το οποίο βοηθάει τον εκπαιδευτικό στο μάθησης και της ηγεσίας στη σχολική τάξη.

2^{ος} συμμετέχων: Ο δεύτερος διευθυντής ανέφερε, ότι είναι ακόμη ένα χρήσιμο εργαλείο στην γκάμα του εκπαιδευτικού και του ηγέτη, αλλά δε θεωρεί, ότι μπορεί να επιδράσει τόσο καθοριστικά στη διαφορετικότητα στο χώρο εργασίας.

3^{ος} συμμετέχων: Ο τρίτος διευθυντής ανέφερε, ότι οι ΤΠΕ διευκολύνουν στην κατάθεση απόψεων όλων των μελών του σχολείου και από άποψη χρόνου, αλλά και από άποψη οργάνωσης της πληροφορίας για παράδειγμα με την βοήθεια ψηφιακών ερωτηματολογίων (Google Forms, WebEx, κτλ).

4^{ος} συμμετέχων: Ο τέταρτος διευθυντής ανέφερε, ότι μέσω των νέων τεχνολογιών πραγματοποιείται καλύτερη συμπερίληψη μαθητών και εκπαιδευτικών και η μετάδοση της πληροφορίας γίνεται ραγδαία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού με ασφάλεια και αξιοπιστία.



5^{ος} συμμετέχων: Ο πέμπτος διευθυντής ανέφερε, ότι παρατήρησε αρκετά προβλήματα, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν κατάφεραν να εξοικειωθούν με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθώς κάποιοι αντιμετώπισαν θέματα αποκλεισμού, και ανισότητας πρόσβασης, λόγω έλλειψης ψηφιακού εγγραμματισμού, κυρίως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί την περίοδο της πανδημίας.

6^{ος} συμμετέχων: Ο έκτος διευθυντής ανέφερε, ότι κατά βάση οι ΤΠΕ βοηθούν σε ένα βαθμό τους εκπαιδευτικούς, ειδικά στην περίοδο της πανδημίας, όπου ενέργησαν καταλυτικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να συνεχιστεί ομαλά το πέρας της σχολικής χρονιάς.

7^{ος} συμμετέχων: Ο έβδομος διευθυντής ανέφερε, ότι οι ΤΠΕ παρέχουν ένα ευρύ πεδίο δράσης, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους να ακουστούν μεγαλώνοντας το πεδίο συμμετοχής σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της σχολικής μονάδος μέσω της διαδραστικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας.

8^{ος} συμμετέχων: Ο όγδοος διευθυντής ανέφερε, ότι βοηθάει στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της εύκολης πρόσβασης και της διαδραστικότητας του ως εργαλείο.

9^{ος} συμμετέχων: Ο ένατος διευθυντής ανέφερε, ότι η υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί και δια ζώσης κι ότι δεν υπάρχει χώρος και χρόνος για να υπάρξει εξομοίωση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ και κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός για να είναι εφικτή αυτή η προσπάθεια. Ως επί το πλείστον, οι διευθυντές τόνισαν, ότι παίζουν μεγάλο ρόλο οι κοινωνικό-οικονομικές προϋποθέσεις, για την ισότιμη πρόσβαση των ίδιων, των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών στις ΤΠΕ, εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες, αλλά και επιμόρφωση πάνω σε αυτές, αλλιώς συνιστά τροχοπέδη και ενδέχεται πολλές φορές να αποτελέσει παράγοντα αποκλεισμού, ειδικά σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, άτομα από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και μεγάλους σε ηλικία ανθρώπους. (τόσο σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές και γονείς)



10^{ος} συμμετέχων: Ο δέκατος διευθυντής ανέφερε, ότι ειδικά σε άτομα με αναπηρία, σε προσφυγές και μετανάστες, η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών βοηθάει στο σχολείο στο να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους και είναι μια κοινή γλώσσα για να τους φέρει σε επαφή με τα υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους. Ως εκ τούτου, υπάρχουν προγράμματα στους υπολογιστές μέσω ειδικών εφαρμογών που βοηθούν εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα του σχολείου.

11^{ος} συμμετέχων: Ο εντέκατος διευθυντής ανέφερε, ότι οι ΤΠΕ βοηθούν στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλία, μετατρέποντας τη σε πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική για τα παιδιά. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, τους διευκολύνει στο έργο τους μέσω των Ψηφιακών πλατφορμών (διαδικτυακών πλατφόρμων μάθησης), στο να ανταλλάζουν ιδέες, να ακούγονται οι φωνές τους, να προωθούν σχέδια, να επικοινωνούν με τη διοίκηση σε περίπτωση ανάγκης κ.α. Ωστόσο, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνεται τακτικά πάνω στις ΤΠΕ αν θέλουν να είναι καινοτόμοι και πρωτοποριακοί. Για τους διευθυντές, είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο τους εξασφαλίζει εξοικονόμηση χρόνου από τα γραφειοκρατικά καθήκοντα τους και τους επιτρέπει να εστιάσουν σε πιο ουσιαστικές πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές και το παιδαγωγικό τους έργο.

12^{ος} συμμετέχων: Ο δωδέκατος διευθυντής ανέφερε, ότι στα θετικά των ΤΠΕ είναι η ταχύτητα ενημέρωσης και διαμοιρασμού του εκπαιδευτικού υλικού και η αποτελεσματική συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, όταν δεν καθίσταται εφικτή η διαπροσωπική επαφή και επικοινωνία.

3^η ερώτηση ως προς το φύλο

1^{ος} συμμετοχών: Ο πρώτος διευθυντής ανέφερε, ότι οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στην διάδοση του οράματος του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας σε όλη την κοινότητα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν το διαφορετικό στυλ μάθησης και διδασκαλίας τους.



2^{ος} συμμετέχων: Ο δεύτερος διευθυντής υποστήριξε, ότι οι ΤΠΕ λειτουργούν ως μέσο άμεσης ενημέρωσης και επικοινωνίας προφέροντας τη δυνατότητα στη διοίκηση της εκπαίδευσης να επικοινωνήσει ανά πάσα ώρα και στιγμή με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, δημιουργώντας μια διαδικτυακή και διαδραστική κοινότητα μάθησης με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής και σχολικής κοινότητας, με το να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες και σχέδια, ώστε γκρεμιστούν, τα όποια εμπόδια επικοινωνίας θα μπορούσαν να υπάρξουν στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους.

3^{ος} συμμετέχων: Ο τρίτος διευθυντής διακήρυξε, ότι μέσω των Νέων Τεχνολογιών προβάλλονται οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, όπως Facebook και E-twinning, στις όποιες σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάσουν και να μοιράζονται πρακτικές, να μιλούν για ποικίλα θέματα, όπως θέματα ηγεσίας, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα κ.α.

4^{ος} συμμετέχων: Ο τέταρτος διευθυντής ότι ανέφερε, ότι ενισχύει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και μαθητών σε πάσης φύσεως θέματα και είναι ένα καταλυτικό εργαλείο για την ισότιμη πρόσβαση τους στην σχολικοί κοινότητα .

5^{ος} συμμετέχων: Ο πέμπτος διευθυντής, θεωρεί, ότι δίνουν την δυνατότητα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές που βρίσκονται σε παρόμοιες καταστάσεις να βρουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

6^{ος} συμμετέχων: Ο έκτος διευθυντής πιστεύει, ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά περίπτωση, ως εναλλακτική λύση σε καταστάσεις που δεν επιτρέπουν άλλο τρόπο επικοινωνίας και κατά κύριο λόγο ως ενημερωτικό εργαλείο.

7^{ος} συμμετέχων: Ο έβδομος διευθυντής ανέφερε, ότι ακούγονται όλες οι φωνές, εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω των ΤΠΕ και ότι παρατηρείται αύξηση συμμετοχής από άτομα που δίσταζαν μέχρι στιγμής να εκφράσουν την άποψη τους.



8^{ος} συμμετέχων: Ο όγδοος διευθυντής ανέφερε, ότι οι ΤΠΕ προσφέρουν ισότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές και μαθητές, στο θέμα της επικοινωνίας και τη ενημέρωσης.

9^{ος} συμμετέχων: Ο ένατος διευθυντής υποστήριξε, ότι οι Νέες Τεχνολογίες παρέχουν ενημέρωση και υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μαθητές, εφόσον όμως πληρούνται οι προϋποθέσεις κατοχής τους, ισότιμης πρόσβασης, επιμόρφωσης και εξοικείωσης με τις ΤΠΕ, σε αντίθετη περίπτωση δρουν ως μέσο αποκλεισμού κυρίως στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

10^{ος} συμμετέχων: Ο δέκατος διευθυντής ανέφερε, ότι οι ΤΠΕ βοηθούν ως ενημερωτικό εργαλείο, εργαλείο μάθησης τους μαθητές, ως υποστηρικτικό εργαλείο τους εκπαιδευτικούς, φέρνοντας σε επαφή εκπαιδευτικούς μαθητές, διευθυντές και γονείς μέσω των ψηφιακών πλατφορμών μάθησης, καταργώντας τα όρια, την απόσταση μεταξύ τους και ενώνοντας τους σε μια ενιαία σχολική κοινότητα.

11^{ος} συμμετέχων: Ο εντεκάτος διευθυντής, διατείνεται, ότι οι ΤΠΕ προωθούν την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού και με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες, απόψεις και πρακτικές.

12^{ος} συμμετέχων: Ο δωδέκατος διευθυντής ανέφερε ότι, προσφέρει άμεση επικοινωνία με όλους μέσω της εξ αποστάσεως επικοινωνίας, όταν η φυσική παρουσία και επικοινωνία καθίσταται ανέφικτη, προλαμβάνοντας την περίπτωση αποκλεισμού οποιουδήποτε συμμετέχοντα.



	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Άντρες	5	1
Γυναίκες	6	0

Πινάκας 7.30: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το φύλο

Όσον αφορά το κατά πόσο έχουν βοηθήσει οι ΤΠΕ στην άσκηση συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, 5/6 άντρες, δηλαδή το 83,3% των αντρών διευθυντών, συμφώνησε ότι οι ΤΠΕ έχουν βοηθήσει ουσιαστικά το σχολείο τους στην προώθηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας. Παράλληλα, 6/6 γυναίκες συμφώνησαν με τους συναδέλφους τους άνδρες, ενώ μόλις το 16, 6% του συνόλου των ανδρών δήλωσε, ότι οι ΤΠΕ δε βοήθησαν το σχολείο που υπηρετεί.

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
49 Ετών	0	1
51 Ετών	1	0
54 Ετών	1	0
56 Ετών	1	0
57 Ετών	1	0
58 Ετών	1	0
60 Ετών	1	0
61 Ετών	1	0

Πινάκας 7.31: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς την ηλικία

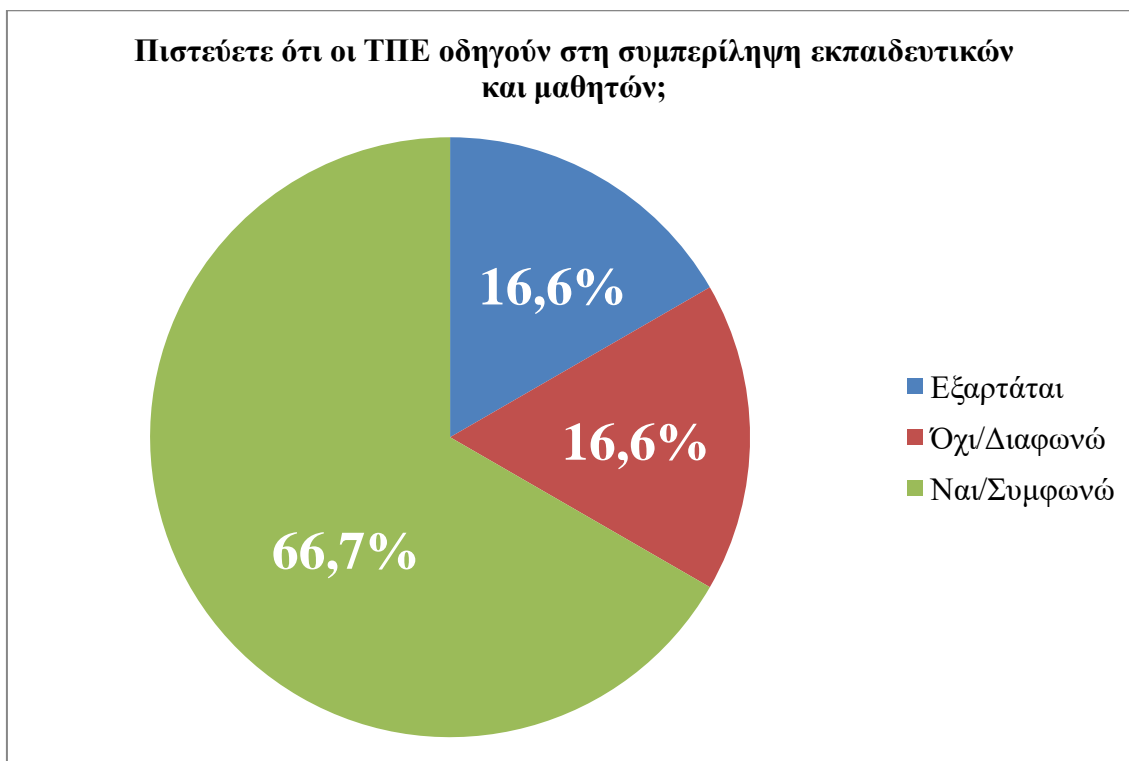


Αναφορικά, στο κατά πόσο έχει βοηθήσει οι ΤΠΕ την επιτυχή άσκηση συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας ως προς την ηλικία τους, όλοι σχεδόν οι διευθυντές ανεξαρτήτου ηλικίας, δηλώσαν, ότι συμφωνούν με την αντίληψη, ότι οι ΤΠΕ βοηθούν τη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, με μόλις το 8,3% να διαφωνεί και συγκεκριμένα στην ηλικιακή ομάδα των 49 ετών.

	Ναι/Συμφωνώ	Όχι/Διαφωνώ
Διδακτορικό	2	1
Μεταπτυχιακό	5	0
2 ^ο πτυχίο	2	0
Τίποτα από τα παραπάνω	2	0

Πινάκας 7.32: Απαντήσεις 4^{ης} ερώτησης 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

Εν κατακλείδι, όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών και την αντίληψη τους σχετικά με τους ΤΠΕ και τη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, 2/12 διευθυντές με διδακτορικό τίτλο, 5/12 με μεταπτυχιακό τίτλο, 2/12 με 2^ο πτυχίο και 2/12 με τίποτα από τα παραπάνω, συμφωνεί, ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών και μόλις το 33% με διδακτορικό διαφωνεί. Εν συνεχεία, ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας που παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα του:



Πίνακας 7.33: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις της έρευνας οι διευθυντές ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας και εκπαιδευτικού επιπέδου, ήταν θετικά διακείμενοι ως προς την είσοδο των ΤΠΕ στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πολλοί εξ αυτών μάλιστα, εξέφρασαν με ενθουσιασμό, ότι οι Νέες Τεχνολογίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο κομμάτι της ηγεσίας, βοηθώντας τους να διαχειριστούν τομείς του ηγετικού καθήκοντος τους, της υλοποίησης ψηφιακού υλικού και περιεχομένου, όπως επίσης και στην ομαλότερη διαπροσωπική τους σχέση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπρόσθετα, τόνισαν, ότι οι ΤΠΕ βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εκφράσουν τη διαφορετικότητα τους και να αναδείξουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους ,αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δίνοντας με αυτό τον τρόπο το προσωπικό τους στίγμα σε ότι κάνουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν μας παρέχουν κάποιο αξιοσημείωτο εύρημα, εκτός από την επίδραση του φύλου στις γυναίκες ελληνίδες διευθύντριες της πρωτοβάθμιας προς την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας και φιλοσοφίας, γεγονός που επιβεβαιώνει, ότι οι



γυναίκες ηγέτες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι πιο ανοικτές στη συμπερίληψη, στο διάλογο, επικοινωνία και συνεργασία από τους συναδέλφους τους άντρες, πράγμα που τεκμηριώνεται κι από τη διεθνή βιβλιογραφία κι αυτό όμως πάλι δεν είναι απόλυτο.

Κεφάλαιο 8ο Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί-Προτάσεις

8.1. Συζήτηση και Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Σκοπός της εν λόγω διπλωματικής εργασίας και έρευνας, ήταν να διερευνήσει και να αναδείξει τις απόψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης πάνω στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, δηλαδή κατά πόσο οι έλληνες διευθυντές και οι ελληνίδες διευθύντριες χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και κατά πόσο οι ΤΠΕ βοηθούν στην επίτευξη αυτού του έργου. Η έρευνα επίσης, εξετάζει το ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και το επίπεδο σπουδών, καθώς και πως αυτοί οι παράμετροι επηρεάζουν τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία και κατά επέκταση τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διεξαγωγή της όπως και την αντίστοιχη χρήση των ΤΠΕ στο χώρο μιας σχολικής μονάδας.

Αρχικά, ως προς **1^ο ερευνητικό ερώτημα**, οι διευθυντές και οι διευθύντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας και επιπέδου σπουδών φάνηκε, ότι είναι θετικά διακείμενοι πάνω σε θέματα συμπερίληψης και συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης, αφού απάντησαν **θετικά και στα τέσσερα υποερωτήματα** αυτού του ερευνητικού ερωτήματος όσο αφορά την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών από τα μέλη της ομάδας του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό), ως προς συμβολή όλων των μελών της ομάδας του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν, ως προς τη λήψη αποφάσεων από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας του σχολείου και ως προς την εξάλειψη οποιαδήποτε διάκρισης, στερεοτύπου ή προκατάληψη σε



οποιαδήποτε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας της σχολικής μονάδος που υπηρετούν.

Από την απάντηση του **πρώτου ερευνητικού υποερωτήματος** διαπιστώθηκε, ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενθαρρύνουν όλα τα μέλη του σχολείου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δεδομένο που υποστηρίζει και η έρευνα των Dimmock και Harris, 2012, η οποία συμφωνεί με τη δική μας και υποστηρίζει, ότι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενθαρρύνουν τα μέλη του σχολείου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτή η προσέγγιση, έχει αναδειχθεί ως σημαντική για την προώθηση της συνεργασίας, την ανάπτυξη ιδεών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές οι πρωτοβουλίες, μπορεί να περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε συνεδριάσεις ομάδων εργασίας, την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, και τη συμβολή στη διαμόρφωση σχολικών πολιτικών και πρακτικών. (Dimmock & Harris, 2012)

Ως προς την απάντηση του **δεύτερου υποερωτήματος**, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι ζητούν τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Paraefthimiou & Kogia, 2021, οι οποίοι υποστήριξαν, όπως κι εμείς στην εν λόγω έρευνα, ότι η συμβολή όλων των μελών του σχολείου σε ένα έργο μπορεί να είναι σημαντική για την επιτυχή υλοποίηση πρακτικών συμπερίληψης. Οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνωρίζουν συχνά την αξία της συνεργασίας και της συμβολής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την υποστήριξη όλων των μαθητών. Οι συμβολές, μπορούν να βασίζονται σε έρευνες και επιστημονικά στοιχεία για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο. Με βάση την έρευνα, οι διευθυντές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις βέλτιστες πρακτικές για τη συμπερίληψη των μαθητών. Η συμβολή μπορεί να περιλαμβάνει τη συνεισφορά εκπαιδευτικών, διευθυντικού προσωπικού, υποστηρικτικού προσωπικού, γονέων και μαθητών. Οι διευθυντές μπορούν να προωθήσουν τη δημιουργία ομάδων



συνεργασίας, τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, και τη δημιουργία ευκαιριών για ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, μπορούν να προωθήσουν τη δημιουργία ερευνητικών ομάδων ή τη συμμετοχή σε ερευνητικά έργα που αφορούν τη συμπερίληψη, προκειμένου να αποκτηθούν περαιτέρω γνώσεις και κατανόηση. (Papaefthimiou & Kogia, 2021)

Επιπρόσθετα, ως προς το **3^ο υποερώτημα**, που αφορά τη συμμετοχή όλων των μελών προς τη λήψη αποφάσεων επίσης οι διευθυντές ήταν θετικά διακείμενοι, γεγονός που υποστηρίζεται και από μια έρευνα των James & Harris and Burns, 2019, οι οποίοι δηλώνουν, ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία της λήψης υπόψη όλων των απόψεων των μελών της ομάδας του σχολείου κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτή η προσέγγιση του συλλογικού λήψης αποφάσεων, προωθεί την ανταλλαγή ιδεών και την ενσωμάτωση ποικίλων απόψεων για την εξεύρεση των καλύτερων λύσεων. Μια προσεγγιστική που περιγράφει αυτή τη διαδικασία, είναι η κατανομή της ηγεσίας (distributed leadership), όπου οι διευθυντές, ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσω της ακρόασης των απόψεων και της ενσωμάτωσης των στοιχείων που προκύπτουν από έρευνες και βιβλιογραφία, οι διευθυντές μπορούν να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις που ευνοούν την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. (James, Harris & Burns, 2019)

Τέλος, όσον αναφορά το **4ο υποερώτημα**, ως προς την εξάλειψη στερεοτύπων, διακρίσεων και προκαταλήψεων σε οποιοδήποτε μέλος της ομάδας τους, οι διευθυντές απάντησαν ότι είναι ενάντια των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και υπέρμαχοι της κοινωνικής δικαιοσύνης, χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η έρευνα του Fasoli, 2017, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εξάλειψη οποιασδήποτε διάκρισης ή στερεοτύπου στο σχολικό περιβάλλον. Είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα, την αξιοπρέπεια και την πολυμορφία. Οι



διευθυντές ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, προωθώντας την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Ακούν τις ανησυχίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις απόψεις κατά τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Οι διευθυντές εργάζονται για να δημιουργήσουν μια πολυπολιτισμική και πολυπολιτισμική κουλτούρα που ενθαρρύνει την αμοιβαία σεβασμό και την ισότητα μεταξύ των μελών του σχολικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων. Επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν τυχόν διακρίσεις που προκύπτουν από φύλο, εθνοτική καταγωγή, κοινωνική τάξη, ικανότητες, γλώσσα, πολιτισμική ταυτότητα και άλλους παράγοντες. (Fasoli, 2017) Συνολικά, ως προς την απάντηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή το ένα οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν στοιχεία συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εάν είναι θετικά διακείμενοι στη συμπερίληψη, διαπιστώθηκε ότι, η εφαρμογή της συμπερίληψης υπόκειται καθαρά στη δικαιοδοσία του εκάστοτε διευθυντή/διευθύντριας κι ότι δεν υπάρχει μια καθολική άποψη των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στη συμπερίληψη, αλλά ως επί το πλείστον, οι απόψεις των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών ποικίλουν πάνω σε αυτό το θέμα, πράγμα που αποδεικνύεται και από την έρευνα των Avramidis και Norwich 2018, οι οποίοι διατείνονται, ότι η στάση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς τη συμπερίληψη μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και φιλοσοφία. Ορισμένοι διευθυντές μπορεί να είναι πιο ενθουσιώδεις και προορατικοί στην υποστήριξη της συμπερίληψης, ενώ άλλοι μπορεί να αντιμετωπίζουν προκλήσεις ή ανησυχίες σχετικά με την υλοποίησή της. (Avramidis & Norwich, 2018) Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επαγγελματίες και διευθυντές συνειδητοποιούν τη σημασία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και εργάζονται για την προώθησή της. Η συμπερίληψη αποσκοπεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που είναι προσβάσιμα και υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ατομικών τους αναγκών και διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την υλοποίηση της συμπερίληψης στα σχολεία, καθώς έχουν ευθύνη για τον οργανωτικό και διοικητικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολλοί διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθούν πρακτικές που ενισχύουν τη



συμπερίληψη, όπως η ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα συμπερίληψης και η προαγωγή του σεβασμού και της ανοχής στη διαφορετικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Συνολικά, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνειδητοποιούν τη σημασία της συμπερίληψης και συχνά εργάζονται ενεργά για να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που υποστηρίζουν όλους τους μαθητές. Ωστόσο, με βάση τις γενικές τάσεις και τις προσπάθειες που πραγματοποιούνται για τη συμπερίληψη στον τομέα της εκπαίδευσης, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνήθως έχουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη. Η συμπερίληψη έχει γίνει ένας σημαντικός στόχος στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, με έμφαση στη δημιουργία περιβαλλόντων που υποστηρίζουν όλους τους μαθητές και εκπαιδευτικούς. (Moya, Molonia, & Cara, 2020)

Εντούτοις, υπάρχουν έρευνες που διαφωνούν με την παρούσα έρευνα και καταρρίπτουν τα εν λόγω ευρήματα, το ότι δηλαδή οι σχολικοί διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν στοιχεία συμπεριληπτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Harti, Meissner & Schwanhäuser, 2018 που διεξήχθη στη Γερμανία υποστηρίζει, ότι μόλις το **30%** των Γερμανών διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υποστηρίζει και υιοθετεί το σύστημα της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας (παρόλο που οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές έχουν αυξηθεί στην εν λόγω χώρα), κι αυτό επειδή, οι Γερμανοί διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατήρησαν, ότι το μοντέλο συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, παρουσιάζει μια αστάθεια και χαλαρότητα προς τη δομή του, πολλές φορές δεν μπορούν να τηρηθούν τα χρονοδιαγράμματα με τους στόχους και τις κατευθύνσεις του εν λόγω προότζεκτ, λόγω των ποικίλων αρμοδιοτήτων που ανατίθενται στα στελέχη των ποικίλων διαφορετικών απόψεων των εκπαιδευτικών και λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης. Αυτό το γεγονός, προκαλεί μια νευρικότητα στα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, οι οποίοι χάνουν πολύτιμο χρόνο για να εξηγήσουν στους συναδέλφους, τα διευρυμένα καθήκοντα τους. Επίσης, το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και σύνθετα έργα, δεν συνεπάγεται πάντα, ότι συνεργάζονται **αρμονικά**. Πολλές φορές, επειδή η συμπεριληπτική ηγεσία απαιτεί από το κάθε μέλος να αναδείξει



τη μοναδικότητα του, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προβάλλουν την ατομικότητα τους εις βάρος των άλλων (των συναδέλφων τους), κι αυτό το γεγονός προκαλεί εντάσεις και συγκρούσεις στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδος. Ακόμη, οι Γερμανοί ερευνητές, παρατήρησαν, ότι το συμπεριληπτικό-ανθρωπιστικό μοντέλο ηγεσίας δεν συμβάλλει στην τήρηση της πειθαρχίας μαθητών και εκπαιδευτικών από τους σχολικούς ηγέτες σε σχέση με τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας, επειδή το κάθε μέλος θέλει να διατυπώσει τη γνώμη του κι δεν έχει ένα συγκεκριμένο έργο να επιτελέσει, αλλά διαφορετικά εναλλακτικά έργα ταυτόχρονα, κι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χάος και αποδιοργάνωση της σταθερότητας σε μια σχολική μονάδα. (Hartl, Meissner & Schwanhäuser, 2018)

Ως επί το πλείστον, έρευνες που αντιτίθενται στην έρευνα μας, είναι οι μελέτες του Hodkinson & Vickerman , 2009 και Slee 2011, οποίοι διεξήγαγαν έρευνες οι πρώτοι μεν, σε 70 δημοτικά σχολεία του Δήμου Αττικής και ο δεύτερος δε, σε 60 δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, το 2009 και το 2011 αντίστοιχα. Ως εκ τούτου, και οι 3 ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι πάνω από **50%** των Ελλήνων διευθυντών και εκπαιδευτικών, είναι ανέτοιμοι να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδος, επειδή α) οι κτιριακές υποδομές καθίστανται ανεπαρκείς για την εφαρμογή αυτού του φιλόδοξου εγχειρήματος, β) δεν υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων πάνω σε θέματα συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και συμπερίληψης εν γένει, γ) δεν υπάρχει κατάλληλη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών και διευθυντή, δ) το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος είναι αρκετά συγκεντρωτικό και χαρακτηρίζεται από μια άκαμπτη και ιεραρχικά δομημένη γραφειοκρατία, η οποία υποστηρίζει το συντηρητισμό και απωθεί την καινοτομία και ε) η ελληνική κοινωνία δεν είναι ακόμη τόσο ανοικτή σε θέματα διαφορετικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται από έντονη μονολιθικότητα και απαρχαιωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, που υιοθετούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές. (Slee, 2011), (Hodkin & Vickerman, 2009) Οπότε, διαπιστώνουμε, από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι αφενός μεν, η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία υιοθετείται από τους διευθυντές της



Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και πολλών χωρών του εξωτερικού με ποίκιλα πλεονεκτήματα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, αφετέρου δε σε άλλες χώρες (π.χ. η περίπτωση της Γερμανίας ή σε σχολεία της Ελλάδας, όπως προαναφέρθηκε, στην Αθήνα), συναντά εμπόδια κατά τη διεξαγωγή της, είτε λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών(περίπτωση της Ελλάδος) είτε λόγω του, ότι οι πολλοί εναλλακτικοί ρόλοι που καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, η δέσμευση για πολύ καιρό σε ένα έργο που δε γνωρίζουν τι θα αποφέρει, η ασάφεια καθορισμένων στόχων για το σχέδιο (δεδομένου ότι δε συμφωνούν όλοι πάντα τι θα κάνουν), η έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών-διευθυντή και συντονισμού μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη για την εφαρμογή του οράματος της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.(η περίπτωση της Γερμανίας) Έπειτα, η φιλοσοφία της χώρας που καλείται να υιοθετήσει αυτό το σύστημα, καθώς και οι πεποιθήσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών παίζουν μεγάλο ρόλο στην υιοθέτηση και εφαρμογή του μοντέλου της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Δηλαδή, στη Γερμανία η εμμονή για τον καθορισμό συγκεκριμένων ακαδημαϊκών γνωστικών στόχων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίτευξη τους από τους μαθητές, ο έλεγχος και η τήρηση κανόνων κατέχει μείζων σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος τους σε σχέση με το σύστημα συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας που θεωρείται από την αντίστοιχη χώρα χαώδες, περίπλοκο, ασαφές και χωρίς επιδιωκόμενους γνωστικούς στόχους, δεδομένου ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει κυρίως στο συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα, στο τομέα αξιών και όχι τόσο πολύ στο γνωστικό επίπεδο στόχων. **(Ερμηνεία)**

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών επηρεάζουν τους διευθυντές/διευθύντριες στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν, ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχής συμπεριληπτικής ηγεσίας, εκτός από 2 διευθύντριες που απάντησαν, ότι το φύλο επηρεάζει τον ηγέτη στη υιοθέτηση της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας, και των οποίων η τοποθέτηση συμφωνεί με



τις απόψεις των Jan Robertson, 2016, Adler, M., & Hurley, 2016, Grogan, M., & Shakeshaft, C, 2011, οι οποίες έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας μας και διακηρύσσουν, ότι οι γυναίκες διευθύντριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο ανοικτές στην αλλαγή, στο διάλογο, στη συνεργασία και στην καινοτομία κι αυτό τις καθιστά πιο κατάλληλες να προωθήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές από τους συναδέλφους τους σε ηγετική θέση άντρες.(Robertson, 2016) Αυτές οι έρευνες υποστηρίζουν, ότι οι άνδρες διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ασχολούνται περισσότερο με θέματα πειθαρχίας, κανόνων, ελέγχου και συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού και των μαθητευομένων στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδος, είναι πιο αυταρχικοί, συντηρητικοί και παγιωμένοι προς τις απόψεις τους και συνήθως δεν αλλάζουν ιδέες, αλλά είναι υποστηρικτές ενός παραδοσιακού και ιεραρχικά δομημένου συστήματος ηγεσίας, που τους δίνει τη δυνατότητα να ελέγχουν και να ορίζουν την κατάσταση.(Adler & Hurley, 2016) Από την άλλη, οι γυναίκες διευθύντριες στα δημοτικά σχολεία, εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους στο τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ αυτών, του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευομένων, επειδή θεωρούν, ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι η βάση για μια επιτυχή συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, δεδομένου, ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία στηρίζεται στη καλή και αρμονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στο σχολείο φορέων, πράγμα που προϋποθέτει διπλωματία, χαρακτηριστικό της γυναικειάς κατά των ερευνητριών φύσης.(Shakeshaft, C, 2011) Παρόλα αυτά, **η συντριπτική άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα μας έρχεται σε πλήρη αντίθεση με αυτή την άποψη.**

Όσον αφορά το **δεύτερο υποερώτημα**, του δεύτερου ερευνητικού υποερωτήματος, όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι θα συμπεριλάμβαναν στην άσκηση ηγεσίας άτομα του αντίθετου φύλου, δηλαδή οι άντρες διευθυντές γυναίκες και οι γυναίκες διευθύντριες άντρες, απόψεις που συμφωνούν με τις έρευνες του Smith και της Jonson 2021, οι οποίοι διακηρύσσουν, ότι η συμπερίληψη φύλου στην εκπαιδευτική ηγεσία προσφέρει προκλήσεις και ευκαιρίες. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει, τη σημασία της συμπερίληψης των διαφορετικών φύλων και προτείνει πρακτικές για την προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική ηγεσία.(Smith& Johnson, 2021)



Επίσης, συμφωνούν και με την έρευνα των Jones, Brown και Anderson, 2018, η οποία εξετάζει την παρουσία γυναικών σε ηγετικούς ρόλους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προτείνει στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την προώθηση της συμπερίληψης των γυναικών. Η έρευνα αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της πολυμορφίας στην ηγεσία και προάγει την ισότητα στα σχολεία. (Jones, Brown & Anderson, 2018)

Συμφώνα με έρευνες των Townsend 2003, Fullan, 2014, Bartholomew, K., & Rodela, K., 2016, των οποίων τα ευρήματα συμπίπτουν με τα δικά μας, το φύλο του σχολικού ηγέτη παίζει **μόνο καθοδηγητικό ρόλο** στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία κι όχι **καταλυτικό και καθοριστικό** για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας. Απλώς, το φύλο του σχολικού ηγέτη, επηρεάζει **τον τρόπο διεξαγωγής** της συμπεριληπτικής ηγεσίας, δηλαδή τον τρόπο οπτικής θέασης των πραγμάτων από την πλευρά του σχολικού ηγέτη. (Fullan, 2014) Δηλαδή, οι **άνδρες** σχολικοί συμπεριληπτικοί ηγέτες, αντικρίζουν τη συμπεριληπτική ηγεσία, από την άποψη τήρησης κανόνων δικαιοσύνης και αμεροληψίας, ελέγχου, πειθαρχίας και σεβασμού από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, ενώ **οι γυναίκες** σχολικοί διευθυντές, λειτουργούν περισσότερο συναισθηματικά και εστιάζουν σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας με τους συναδέλφους, τους μαθητές και το βοηθητικό προσωπικό. (Bartholomew & Rodela, 2016) Σημασία για τον Townsend, παίζει και στα δυο φύλα, η προσωπικότητα και οι αξίες των σχολικών ηγετών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς δύνανται να επηρεάσουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη προς την υιοθέτηση και τήρηση των αρχών της συμπεριληπτικής ηγεσίας. (Townsend, 2003)

Για το φύλο, διαπιστώνουμε, ότι σύμφωνα με κάποιες έρευνες, επηρεάζει τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς η εν λόγω ηγεσία απαιτεί ευαισθησία, ενσυναίσθηση αλλαγή, καινοτομία, επικοινωνιακές δεξιότητες, κατάλληλη συνεργασία και διάλογο, χαρακτηριστικά, συμφωνά με τις φεμινίστριες παιδαγωγούς και ηγέτες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της γυναικείας φύσης κι όχι της αντρικής, καθώς οι άντρες διευθυντές επικεντρώνονται περισσότερο, όπως προαναφέραμε σε θέματα έλεγχου,



κανόνων και συντονισμού κι όχι στο τομέα των σχέσεων, που εστιάζουν οι γυναίκες. Παρόλα αυτά, όπως διαπιστώσαμε, από το δείγμα μας οι αξίες και οι πεποιθήσεις των διευθυντών παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην άσκηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής ηγεσίας από ότι το φύλο. Το φύλο, απλώς παίζει καθοδηγητικό ρόλο κι όχι καταλυτικό στο μοντέλο της συμπεριληπτικής ηγεσίας, υποδεικνύει στο διευθυντή ποια στρατηγική θα ακολουθήσει π.χ. στη γυναίκα διευθύντρια πρωτοβάθμιας θα υποδείξει, ότι θα πρέπει να εμπλακεί συναισθηματικά με τους συμμετέχοντες-φορείς σε όλη τη διαδικασία και να αναπτύξει αρμονικές κοινωνικές σχέσεις μαζί τους, με γνώμονα την επικοινωνία για να επιτύχει το σκοπό της, ενώ στον άνδρα διευθυντή, θα υποδείξει, ότι για να επιτύχει τους στόχους του, θα πρέπει να διασφαλίσει, ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο πρότζεκτ φορείς, θα δεσμευτούν να επιτελούν σωστά το έργο τους, δηλαδή να τηρούν ένα πρόγραμμα και να είναι σαφείς και πειθαρχημένοι στην τήρηση κανόνων που τίθενται συλλογικά. Δηλαδή, το φύλο επηρεάζει την οπτική που βλέπει ο διευθυντής/διευθύντρια τα πράγματα, δεν την καθορίζει όμως.(Ερμηνεία)

Σε σχέση με, το **τρίτο υποερώτημα** που σχετίζεται με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας και την υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, οι περισσότεροι διευθυντές στην έρευνα μας υποστήριξαν, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν τον ηγέτη ως προς την υιοθέτηση των συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς η συσσώρευση εμπειριών όπως επεσήμαναν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να κατανοούν διαφορετικές εναλλακτικές απόψεις και πρακτικές ατόμων που δεν ασπάζονται τις δική τους άποψη σε σχέση με νεότερους σε ηλικία ηγέτες που είναι περισσότερο εγωκεντρικοί και εσωστρεφείς, θεωρία την οποία επιβεβαιώνει και έρευνες των Hunt, 2022, Blesa & Sánchez-Rodríguez, 2020 και Bezzina, 2019, σύμφωνα με τις οποίες το 80% των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 40-50 ετών και με πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας εκφράζουν θετική στάση έναντι της συμπερίληψης και της υποστήριξης της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας.(Blessa & Sanchez-Rodriguez, 2020) Αντίστοιχα, το 60% των διευθυντών ηλικίας 30-40 ετών και με 5-10 χρόνια υπηρεσίας επίσης δείχνουν θετική στάση. Ωστόσο, το ποσοστό υποστήριξης μειώνεται στο 40% για τους διευθυντές



ηλικίας κάτω των 30 ετών και με λιγότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας.(Bezzina, 2019) Ωστόσο, όπως τονίζει οι εν λόγω ερευνητές, υπάρχουν και νεότεροι διευθυντές με πιο σύγχρονες απόψεις και πρακτικές που προάγουν την ισότητα και τη διαφορετικότητα από την αρχή της καριέρας τους.(Hunt, 2022)

Εν αντιθέσει με τη Hunt, η έρευνα των Day, Harris και Hadfield, 2019, η οποία διαφωνεί με τα ευρήματα της ερευνάς μας και υποστηρίζει, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας δεν παίζουν ρόλο για την άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής σχολικής ηγεσίας, αλλά οι πεποιθήσεις και οι αξίες των σχολικών ηγετών ακόμη κι αυτών που διακονούν σε νεαρή ηλικία σε ηγετική θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλουν για μια επιτυχημένη ηγεσία.(Day, Harris & Hadfield, 2019) Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους Καραμπέτης, & Παπαδάκη, 2017 επειδή, οι αξίες και οι πεποιθήσεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν την οπτική με την οποία αντικρίζουν τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, καθώς και πως μέσω αυτών μπορούν να την προωθήσουν στα μέλη του σχολείου, καθώς και σε όλη την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκουν, ως πρότυπα αξιών και ήθους.(Καραμπέτης & Παπαδάκη, 2017) Σύμφωνα με τους Bush & Coleman, 2017, οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία παίζουν σημαντικό ρόλο στο πώς αντιλαμβάνονται και υλοποιούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις σχολικές μονάδες. Οι αντιλήψεις των διευθυντών καθορίζουν την προτεραιότητα που δίνεται στη συμπερίληψη, τις πολιτικές και τις πρακτικές που ακολουθούν και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.(Bush & Coleman, 2017)

Ανάλογα με τις αντιλήψεις τους, οι διευθυντές μπορεί να θεωρούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως έναν βασικό στόχο και να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην προώθηση της. Μπορεί να έχουν πεποιθήσεις που ενισχύουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών, την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών τους και την προώθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Επιπλέον, οι αντιλήψεις των διευθυντών μπορεί να επηρεάζουν τη στρατηγική και τις πρακτικές που ακολουθούν για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



Μπορεί να αντιλαμβάνονται τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια ευκαιρία για καινοτομία και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, οι αντιλήψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη, την ισότητα και τη δικαιοσύνη επηρεάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές που ακολουθούν, καθώς και το περιβάλλον που δημιουργούν στις σχολικές μονάδες. (Bush & Coleman, 2017)

Σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, διαπιστώσαμε από τους συμμετέχοντες στο δείγμα μας, ότι επηρεάζουν την άσκηση και εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, επειδή οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της μακράς πείρας που διαθέτουν και των πολλών χρόνων που διατελούν στη διακονία της εκπαίδευσης, ως εκπαιδευτικοί και ηγέτες, είναι σε θέση να κατανοήσουν θέματα διαφορετικότητας των μελών του σχολείου, επειδή ήρθαν σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους στο πέρας της καριέρας τους, έλυσαν ποίκιλα προβλήματα, όποτε διαθέτουν ενσυναίσθηση και κατανόηση του άλλου, μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικές στρατηγικές και να ακούσουν διαφορετικές απόψεις από νεαρούς διευθυντές, που όπως προαναφέραμε, λόγω του νεαρού της ηλικίας και της έλλειψης εμπειριών είναι εστιασμένοι στο εγώ τους και στην επίτευξη ατομικών στόχων, π.χ. αναγνώριση και επαγγελματική ανέλιξη, παρά συλλογικών. Εν τούτοις, υπάρχουν και έρευνες που, όπως είδαμε, έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτή την άποψη και υποστηρίζουν, ότι ακόμη κι ένας νεαρός σε ηλικία ηγέτης μπορεί να κατακτήσει μια θέση ηγεσίας και να εφαρμόσει συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, επειδή, αυτό που μετρά σε ένα ηγέτη δεν είναι τόσο η εμπειρία και τα χρόνια υπηρεσίας τους, αλλά αυτό που εκπέμπει ως άνθρωπο, ως πρότυπο αξιών, δηλαδή κατά πόσο ως πρόσωπο ενστερνίζεται και υιοθετεί το πρότυπο συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στη ζωή του για να μπορεί αργότερα να το μεταδώσει ως όραμα στους άλλους. **(Ερμηνεία)**

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, δεν παρατηρήθηκαν ευρήματα, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών δεν επηρεάζει την



άσκηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, αλλά οι στάσεις οι αξίες και οι πεποιθήσεις των σχολικών ηγετών. Η εν λόγω τοποθέτηση, συμφωνεί με τα ευρήματα των ερευνών, των Darling-Hammond, LaPointe, , Meyerson, Orr & Cohen, 2007, Hopkins, Harris, & Stoll, 2014 και Avery, 2018, οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για συγκεκριμένα πτυχία και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, καθώς απαιτήσεις για τη θέση του διευθυντή μπορεί να ποικίλλουν. Ορισμένες χώρες ενδέχεται να απαιτούν προηγούμενη εμπειρία ως εκπαιδευτικός, ειδικές πιστοποιήσεις ή προηγούμενη εκπαιδευτική ηγεσία ως προϋπόθεση για την ανάληψη της θέσης του διευθυντή.(Hopkins, Harris & Stoll, 2014)Σε άλλες περιπτώσεις, ενδέχεται να υπάρχουν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών ή επιμόρφωσης που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων των διευθυντών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.(Darling-Hammond, La pointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007)

Σε κάθε περίπτωση, όπως διαπιστώνουμε, η επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί επίγνωση, κατανόηση και δεξιότητες για την αναγνώριση και υποστήριξη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών, την προώθηση της ισότητας και τη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων στα σχολεία, αλλά η άσκηση της και προπαντός η εφαρμογή της δεν έχει να κάνει τόσο με τα πτυχία και την μόρφωση του ηγέτη, αλλά με το ρόλο του ως προσώπου, προτύπου και καθοδηγητή της διαδικασίας, ως εντολοδόχου αξιών και προτύπου ήθους του οράματος της συμπερίληψης, το οποίο πρέπει να το ενσαρκώνει ο ίδιος ηγέτης για να το μεταλαμπαδεύει στην υπόλοιπη εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει το σχολείο που υπηρετεί.(Ερμηνεία)Το πρόσωπο και ο ρόλος του ηγέτη στη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς και το αξιακό του σύστημα παίζουν μεγάλο ρόλο για την αποδοχή της ιδέας της συμπερίληψης από την κοινότητα στην οποία διακονεί κι όχι τόσο τα πτυχία και οι διακρίσεις που σημείωσε στην εν λόγω ακαδημαϊκή και επαγγελματική του πορεία.(Avery, 2018) Ωστόσο, υφίστανται και έρευνες που έρχονται σε κόντρα με τη δική μας τοποθέτηση όπως οι έρευνες των Ribbins & Sherratt, 2016, Tapper & Prowle, 2015 και Harris, 2013, οι οποίες υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερο επιμορφωμένος είναι ο/η ηγέτης σε θέματα



συμπερίληψης τόσο καλύτερα μπορεί να κατανοήσει τη διαφορετικότητα και τη συνθετότητα των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που απαρτίζουν το σχολείο που διακονεί.(Ribbins & Sherratt, 2016). Με την πολύπλευρη μόρφωση που παίρνει ο διευθυντής, δύναται να επιλύσει και να διαχειριστεί ποικίλου τύπου προβλήματα, εμπόδια και προκλήσεις που θέτει η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, αλλά και πάνω σε αυτή τη μόρφωση χτίζει τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομήσει το όραμα του, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο θα προωθήσει την συμπερίληψη στους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινότητα, δηλαδή τις κατευθυντήριες οδηγίες οικοδόμησης μιας συμπεριληπτικής στρατηγικής.(Tapper & Prowle) Με την επιμόρφωση, δηλαδή ο διευθυντής αποκτά όχι μόνο τις θεωρητικές γνώσεις, αλλά και την τεχνογνωσία που απαιτείται για την προώθηση και την πρακτική εφαρμογή μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ένα σχολικό περιβάλλον.(Harris, 2013)

Τέλος, ως προς το **3ο ερευνητικό ερώτημα** σχετικά με τις ΤΠΕ και τη σύνδεση της με τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ανθρωπιστική ηγεσία, η πλειονότητα των διευθυντών της ερευνάς μας υποστήριξαν ότι, οι ΤΠΕ προωθούν τη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, 2 στους 12 απάντησε όχι πάντα, ένας απάντησε εν μέρει ναι και ένας εξαρτάται, γεγονός που υποστηρίζεται και από τη μελέτη και έρευνα των Tondeur, Van Brauk, Ertmer και Ottenbreit-Leftwich, 2017, η οποία κατέδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί που ενσωμάτωσαν τεχνολογία στη διδασκαλία τους ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν στρατηγικές συμπερίληψης, όπως η προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και η προσφορά διάφορων τρόπων πρόσβασης στο υλικό και τις πληροφορίες.(Tondeur, van Braak, Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2017) Επιπλέον, η άποψη των διευθυντών της ερευνάς μας, τεκμηριώνεται και από την μια πρόσφατη έρευνα, της UNESCO 2017, η οποία διακηρύσσει, ότι η χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί στη συμπερίληψη των μαθητών, καθώς η χρήση τεχνολογιών, όπως η υπολογιστική σκέψη, τα διαδικτυακά εργαλεία, τα προγράμματα εκπαίδευσης βασισμένα σε παιχνίδια και οι εκπαιδευτικές εφαρμογές για κινητές συσκευές, μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για εξατομικευμένη μάθηση και προσαρμοσμένη υποστήριξη. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πλούσιο



εκπαιδευτικό υλικό, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.(UNESCO, 2017)

Ως επί το πλείστον, ως προς **στο δεύτερο και τρίτο υποερώτημα του 3ου ερευνητικού ερωτήματος**, δεν υπήρχε μια ενιαία απάντηση εκ μέρους των διευθυντών, αλλά οι απαντήσεις τους ποίκιλαν. Ως εκ τούτου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι οι ΤΠΕ βοηθούν στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας, δεδομένο που επιβεβαιώνεται από τους ερευνητές Scherer και Teo 2019, οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της χρήσης των ΤΠΕ και της υποστήριξης της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας. Η έρευνα αυτή ανέδειξε, ότι οι διευθυντές που χρησιμοποίησαν τεχνολογία στην ημερήσια λειτουργία τους εμφανίζουν μεγαλύτερη προθυμία να υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα στο σχολείο τους, να προάγουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι διευθυντές που ενσωματώνουν τεχνολογία στις διοικητικές διαδικασίες τους και την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης. Τα τεχνολογικά εργαλεία και οι διαδικτυακές πλατφόρμες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάδοση πληροφοριών, την επικοινωνία, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνεργασία, ενθαρρύνοντας την πολυπολιτισμικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση.(Scherer & Teo, 2019)

Τέλος, ως προς **το τέταρτο και τελευταίο υποερώτημα** οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν θετικά, ότι οι ΤΠΕ έχουν βοηθήσει στην επιτυχή άσκηση συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, άποψη που τεκμηριώνεται από μελέτες των Lopez-Pelaez, Mok Suh και Zelenev, οι οποίοι διακήρυξαν, ότι οι ΤΠΕ μπορούν να παρέχουν στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρόσβαση σε εργαλεία και πληροφορίες που ενισχύουν την κατανόηση και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Μπορούν να παρέχουν πλατφόρμες για την κοινοποίηση βέλτιστων πρακτικών, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι διευθυντές μπορούν να χρησιμοποιούν ΤΠΕ για την



παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, την ανάλυση δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων βασισμένων σε στοιχεία.(Lopez Pelaez, Mok Suh & Zelenev, 2023). Τα 2/12 απάντησαν, ότι οι ΤΠΕ βοήθησαν στη συμπερίληψη μαθητών και όχι εκπαιδευτικών, καθώς υποστήριζαν, ότι οι νεότεροι σε ηλικία μαθητές είναι πιο εξοικειωμένοι στη χρήση ΤΠΕ από μερικούς εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, οι οποίοι λόγω της ηλικίας τους και της έλλειψης επιμόρφωσης υφίστανται έναν άτυπο αποκλεισμό.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν έρευνες που διαφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας μας, δηλαδή, στο ότι οι ΤΠΕ βοηθούν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών σε δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες των Berson & Berson, 2019, Selwyn, & Facer, 2013 και Lim, 2017, που διεξήχθησαν σε δημόσια δημοτικά και νηπιαγωγεία της Φλόριντα των ΗΠΑ υποστηρίζουν, ότι πάνω από το 58% των μαθητών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης υφίστανται έναν άτυπο αποκλεισμό τόσο από τους συμμαθητές όσο και από τους δασκάλους τους, λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης πάνω στις ΤΠΕ, ειδικά τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και οι μαθητές με διαφορετική εθνική προέλευση.(Berson & Berson, 2019) Όπως υποστηρίζουν έρευνες των Selwyn & Facer, 2013, ο αποκλεισμός είναι πιο έντονος σε δασκάλους και καθηγητές μεγάλης ηλικίας, που δε γνωρίζουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ.(Selwyn & Facer, 2013) Σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές οι εν λόγω εκπαιδευτικοί (πάνω από το 65% στην Ευρώπη), υφίστανται ένα άτυπο εκφοβισμό τόσο από νεότερους και έμπειρα καταρτισμένους πάνω στις ΤΠΕ εκπαιδευτικούς όσο και από τους προϊσταμένους τους, με αποτέλεσμα να μην τους ανατίθενται καθήκοντα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τη χρήση ΤΠΕ, να τίθενται στο περιθώριο και πολλές φορές να απολύονται από την εργασία τους για αυτό το λόγο.(ειδικά σε ιδιωτικά σχολεία)(Lim, 2017)

Ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνουμε, ότι οι ΤΠΕ, τυγχάνουν ευρείας αποδοχής και ενθουσιασμού από τους διευθυντές και διευθύντριες του δείγματος μας, καθώς διαθέτουν άπειρες δυνατότητες, εφαρμογές και χρήσιμα εργαλεία τόσο για τους ηγέτες όσο και για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο ρόλος τους για



την πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας είναι αδιαμφισβήτητος, καθώς φέρνουν σε επαφή ανθρώπους από διαφορετικά μέρη της κοινότητας στην οποία υπάρχει το σχολείο, μπορούν να αξιοποιηθούν σε περίπτωση, όπου η ανθρωπινή επικοινωνία καθίσταται ανέφικτη (σε περίπτωση πανδημιών, βλέπε Covid-19), μέσω αυτών μπορούν να συμμετέχουν στη μάθηση και στην ηγεσία ακόμη και οι πιο περιθωριοποιημένες ομάδες του σχολείου, όπως λόγου χάρη, μαθητές και εκπαιδευτικοί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές με διαφορετική γλώσσα και εθνική προέλευση, μαθητές και εκπαιδευτικοί με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και που μένουν σε απομακρυσμένες περιοχές κτλ. Μέσω των Νέων Τεχνολογιών διευθυντές, μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς της κοινότητας, μπορούν να επικοινωνούν, να ανταλλάζουν ιδέες και πρακτικές, να σχεδιάζουν δράσεις για την βελτίωση της ποιότητας των σχολείων αλλά και της περιοχής της οποίας ζουν και με αυτό τον τρόπο να αποτελούν μια **διαδικτυακή κοινότητα μάθησης**. Παρόλα αυτά, όπως διαπιστώσαμε, υπάρχει και η **αρνητική όψη** των ΤΠΕ στη συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία, την οποία αναφέρει και των υπό μελέτη δείγμα μας και στην οποία συγκαταλέγονται, ο άτυπος αποκλεισμός μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας εκπαιδευτικών(εν προκειμένω οι γηραιότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί), λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης πάνω στις ΤΠΕ, από τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Επίσης, αποκλείονται πολλές φορές και έχουν ανισότητα πρόσβασης στις ΤΠΕ και οι μαθητές με αναπηρία, αλλά και με διαφορετική εθνική προέλευση. Όποτε διαπιστώνουμε, ότι οι ΤΠΕ έχουν και πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα κι ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή και φειδώ για να πετύχουν σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί τα καλύτερα δυνατά αποτελεσμένα τόσο από άποψη ηγεσίας, όσο και εκπαίδευσης. **(Ερμηνεία)**

Εν συνεχεία, αποτυπώνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τα αποτελέσματά τους, ποιες έρευνες συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας μας, καθώς και ποιες έρευνες διαφωνούν με τα αποτελέσματα της ερευνάς μας.



Ερευνητικά ερωτήματα	Αποτελέσματα Παρούσας Έρευνας	Βιβλιογραφικές αναφορές που συμφωνούν- συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της ερευνάς μας	Βιβλιογραφικές αναφορές που διαφωνούν- αποκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας μας
1 ^ο Παρουσιάζουν οι ηγέτες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία;	83,3% του δείγματος, των διευθυντών απάντησε, ότι ζητούν τη συμβολή των μελών του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν, πράγμα που δείχνει, ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να είναι συμπεριληπτικοί	<p>Dimmock, C., & Harris, A. (Eds.). (2012). <i>Leadership in education: Organizational theory for the practitioner.</i> Springer Science & Business Media, UK Pages: 103-139</p> <p>Papaefthimiou & M. Kogia (2021.), <i>School Leadership in Greek Primary Education: Challenges and Opportunities in Times of Change</i> (pp. 177-201). Springer</p> <p>James, C., Harris, A., & Burns, T. (2019). <i>Distributed leadership: The uses and abuses of power.</i> Routledge, UK Pages: 18-24</p>	<p>Harti, Meissner, & Schwanhäuser. (2018). <i>Inclusive Leadership in Schools: Different Perspectives of Teachers and Principals</i> p.18-22</p> <p>Slee, R. (2011). <i>The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education.</i> Routledge, UK p.64-103</p> <p>Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2009). <i>Redefining the boundaries of inclusive education: Inclusion, exclusion, and the limits of the ordinary.</i> British Journal of Sociology of Education, 30(3), 375-386.</p>
2 ^ο Ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε σχέση με την άσκηση της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας (ΦΥΛΟ)	10/12 διευθυντές, δηλαδή το 83,3 % του δείγματος, ανεξαρτήτως φύλου, υποστήριξε, ότι το φύλο δεν παίζει ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά η προσωπικότητα	<p>Townsend, (2003). <i>Η προσωπικότητα των σχολικών ηγετών και η επίδρασή της στην εκπαιδευτική αλλαγή. Επισκόπηση της εκπαίδευσης, 29(1), 55-72</i></p> <p>Fullan, M. (2014). <i>The Principal: Three Keys to Maximizing Impact.</i> Wiley, New York pages: 132-156</p> <p>Bartholomew, K., & Rodela, K. (2016). <i>School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice.</i> Routledge, pages, 1-56</p> <p>Hunt, Carrie (2022). <i>Age-Inclusive Leadership: How</i></p>	<p>Robertson, (2016). <i>Coaching Leadership: Building educational leadership capacity through partnership.</i> Εκδόσεις: NZCER Press, New York. p. 104-139</p> <p>Adler, M., & Hurley, C. (Eds.). (2016). <i>Women and Educational Leadership.</i> Jossey-Bass, USA</p> <p>Grogan, M., & Shakeshaft, C.</p>

**(ΗΛΙΚΙΑ)**

του ηγέτη και οι απόψεις του εν αντιθέσει με 2/12, δηλαδή, το 16,6

(ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ)

του δείγματος και συγκεκριμένα 2 γυναίκες, οι οποίες απάντησε, ότι το φύλο επηρεάζει την οπτική του ηγέτη στην ηγεσία, καθώς οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο ανοικτές στο διάλογο, επικεντρώνεται περισσότερο στον τομέα των σχέσεων με τους, άλλους, εν αντιθέσει με τους συναδέλφους τους άνδρες, οι οποίοι προσανατολίζονται περισσότερο σε θέματα πειθαρχίας, ελέγχου, τήρησης κανόνων και συντονισμού της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

9/12 διευθυντές, δηλαδή το 75% του δείγματος μας, συμφώνησε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίες δεν παίζουν αιτιώδη ρόλο στην

Managers and Executives are Adapting to a Changing Workforce. Εκδόσεις: Life Sci Search, New York, p. 134-1

Blesa, M., & Sánchez-Rodríguez, J. (2020). *Age and Inclusive School Leadership: Perceptions and Practices of Primary School Principals*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 436-453.

Bezina, C. (2019). *School Leadership and the Ageing Workforce: Addressing the Challenges*. *Journal Of Educational Administration*, 57(4), 441-457

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Jossey-Bass. Pages: 181-210

Hopkins, D., Harris, A., & Stoll, L. (2014). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Open University Press Pages: 124-154

Avery, P. G. (2018). *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. Routledge. Pages: 100- 115

(2011). *Women and Educational Leadership*. John Wiley Sons, USA, Pages: 200-264

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2019). *Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας και ανάληψη ηγετικού ρόλου από εκπαιδευτικούς: Μια εξέταση των αξιών και των πεποιθήσεών τους*. *Εκπαιδευτική Διοίκηση Εκπαιδευτική Πολιτική*, 31(3), 238-258

Καραμπέτης, Π., & Παπαδάκη, Α. (2017). *Η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαιδευτική ηγεσία: Μια μελέτη περίπτωσης στα δημοτικά σχολεία*. Αθήνα, Εκδόσεις Μίνωας, σελ: 28-42

Bush, T., & Coleman, M. (2017). *Leadership and Leadership Development in Education: A Personal, Political, and Professional Overview*. Springer

Ribbins, P., & Sherratt, B. (2016). *Leadership and Strategic Human Resource Management in Schools*. In *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp. 195-214). Routledge.

Tapper, T., & Prowle, A.



άσκηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας, αλλά οι αξίες και οι πεποιθήσεις των σχολικών ηγετών.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα το Ε.ΕΠ. δεν επηρεάζει την άσκηση και εφαρμογή της συμπεριληπτικής ηγεσίας, αλλά οι αξίες και η προσωπικότητα των διευθυντών και γενικά η στάση ζωής τους.

(2015). *Successful Succession: An Investigation into the Succession Planning of Primary School Headteachers*. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 752-771.

Harris, A. (2013). *Distributed Leadership: Implications for the Role of the Principal*. *Journal of Management Development*, 32(1), 55-66

3^ο (Σε τι βαθμό συνδέεται η συμπεριληπτική ανθρωπιστική ηγεσία σε σχέση με την αντίστοιχη χρήση των ΤΠΕ στο χώρο του σχολείου)

Η πλειονότητα του δείγματος μας σε ποσοστό 66,7%, υποστήριξε με ενθουσιασμό τις ΤΠΕ, δήλωσε ότι έχει άπειρες δυνατότητες και βοηθά στην επιτυχή άσκηση συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). "Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence «:Erratum. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 577. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9492-z> pages: 36-59

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education Through ICT*. UNESCO. [Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246942>], pages, 107-134

Berson & Berson (2019). *The risks and benefits of technology in the inclusive classroom: A systematic review of the literature*. *Journal of Special Education Technology*, 34(2), 59-68.

Selwyn, N., & Facer, K. (Eds.). (2013). *The politics of education and technology: Conflicts, controversies, and connections*. Palgrave Macmillan. (Κεφάλαιο 6:



ηγεσίας, καθώς και στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα από ανάληψη πρωτοβουλιών βασισμένες σε πρωτοποριακές δράσεις που οργανώνει το σχολείο.

Scherer, Ronny & Teo, Timothy.(2019). *Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis*, Εκδόσεις: Elsevier, New York. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001>
Educational Research Review, Volume 27, June 2019, Pages 90-109

"*Inclusive education and the allure of new technology*" από τον P. Blenkin και τον A. Kelly)

Lim, C. P. (2017). *The risks and benefits of using ICT in teaching and learning mathematics. In Handbook of Research on ICT Use in Education for Economic and Social Development* (pp. 135-151). IGI Global.

Πίνακας 8.1: Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνών που συμφωνούν/διαφωνούν με την ερευνά μας.

8.2. Συμπεράσματα

Ως επί το πλείστον, τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει ή εν λόγω έρευνα είναι τα εξής:

A. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται, ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες, που υπηρετούν σε μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τη Συμπεριληπτική-Ανθρωπιστική Ηγεσία, ως μορφή και στυλ ηγεσίας στα σχολεία τους, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας μας δείχνουν, ότι στην πλειονότητα τους, ενθαρρύνουν όλα τα μέλη του σχολείου, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ζητούν τη συμβολή των συναδέλφων τους σε ένα έργο που διεκπεραιώνουν, λαμβάνουν όλες τις απόψεις των μελών του σχολείου στη λήψη αποφάσεων και μάχονται κατά οποιαδήποτε διάκρισης, προκατάληψης ή στερεοτύπου που εντοπίσουν, όσον αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό το εύρημα, συμφωνεί με μελέτη των Darling-Hammond & Snyder (2020), οι οποίοι υποστηρίζουν, ότι στα δημοτικά και τα νηπιαγωγεία είναι πιο εφαρμόσιμη η συμπεριληπτική προσέγγιση, εν αντιθέσει με τα γυμνάσια και τα λύκεια, κι αυτό γιατί στα δημοτικά και νηπιαγωγεία κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό το οικογενειακό πρότυπο, το



οποίο εκφράζεται μέσα από την κεντρική φιγούρα του ενός δασκάλου για κάθε τάξη, όσο κι αυτό το διευθυντή. Ως επί το πλείστον, υπάρχει μεγαλύτερη αμεσότητα στις κοινωνικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, διευθυντή και μαθητών και διευθυντή και εκπαιδευτικών, εν αντιθέσει με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία υπάρχει μια απροσωπία, μέσα από τους πολλούς καθηγητές, τα πολλά γνωστικά αντικείμενα και τα διευρυμένα ωράρια των εκπαιδευτικών, για την κάλυψη της διδακτέας ύλης παράγοντες, οι οποίοι δρουν ανασταλτικά για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ηγεσίας στα γυμνάσια και τα λύκεια. (Darling-Hammond & Snyder, 2020)

Β. Όσον αναφορά το, δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, τα συμπεράσματα φαίνεται να ποικίλουν ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό. Σε σχέση με το φύλο, διαπιστώθηκε, ότι δεν επηρεάζει την άσκηση και εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στο δείγμα μας, κι αυτό γιατί, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, υποστήριξε, ότι το φύλο δεν καθορίζει μια αποτελεσματική συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, αλλά αξίες και οι γνώσεις του ηγέτη-διευθυντή. Αυτό το συμπέρασμα, έρχεται σε κόντρα με έρευνες των Gill & Nguen (2010), που υποστηρίζουν, ότι το φύλο επηρεάζει την συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, κι αυτό γιατί οι γυναίκες διευθύντριες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν πιο ανεπτυγμένες τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, διαθέτουν περισσότερη ενσυναίσθηση και κατανόηση στον τομέα των σχέσεων, ενώ οι συνάδελφοι τους άνδρες σε αντίστοιχη θέση προσανατολίζονται κυρίως σε θέματα πειθαρχίας, κανόνων και ρύθμισης συντονισμού της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. (Gill & Nguen, 2010)

Γ. Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας διαπιστώθηκε, ότι επηρεάζουν την άσκηση και εφαρμογή-συμπεριληπτικής ηγεσίας, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε, ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές, έχουν πιο ανεπτυγμένη την δεξιότητα της συμπερίληψης από τους νεότερους σε ηλικία συναδέλφους τους σε παρόμοια θέση κι αυτό γιατί, έχουν συσσωρεύσει μια ευρεία γκάμα εμπειριών και είναι σε θέση να διαχειρίζονται περισσότερα και διαφορετικά προβλήματα, έχουν



περισσότερο ενσυναίσθηση και κατανόηση σε θέματα διαφορετικότητας. Αυτή η τοποθέτηση των διευθυντών, συμφωνεί με μια έρευνα των Orplatka & Hemsley-Brown 2012, οι οποίοι διατείνονται, ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των σχολικών ηγετών, καθιστά τους διευθυντές πρωτοβάθμιας πιο ανοικτούς και ευέλικτους σε θέματα ετερότητας των μελών του σχολείου, καθώς η συσσωρευμένη εμπειρία, οι ποικίλες επαφές με διαφορετικούς ανθρώπους, κι η επίλυση πολλών διαφορετικών προβλημάτων στην εργασία σε καθημερινή βάση, τους καθιστά πιο ανοιχτόμυαλους και ικανούς να κατανοήσουν τη περισσότερο την οπτική του άλλου. Οι νεότεροι σε ηλικίας διευθυντές, λόγω της έλλειψης εμπειρίας και συναναστροφής με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους, παρουσιάζον περισσότερο στοιχεία εγωκεντρικότητας και προσανατολίζονται περισσότερο στην ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών και φιλοδοξιών, που τους παρέχει η ηγετική θέση τους. (εστίαση στο αξίωμα)(Orplatka & Hemsley-Brown, 2012)

Δ, Οσον αφορά, το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποδείχθηκε βάσει της έρευνας, ότι δεν επηρεάζει την άσκηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας από τους ίδιους, ούτε την αντίληψη που έχουν για τις ΤΠΕ και την επίδραση τους πάνω στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών, κι αυτό γιατί οι συμμετέχοντες επέμεναν, ότι οι προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις τους παίζουν ρόλο στην υιοθέτηση της συμπεριληπτικής ηγεσίας κι όχι το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο, στοιχείο. Αυτό το εύρημα, έρχεται σε κόντρα με έρευνα των Fullan & Boyle, 2014, που υποστηρίζουν, ότι όσο πιο μορφωμένος και καταρτισμένος είναι ο ηγέτης, τόσο πιο συμπεριληπτικός είναι, επειδή, μαθαίνει μέσα από τις διαφορές και εναλλακτικές θεωρίες μάθησης και τις ποικίλες γνώσεις που αποκομίζει, το πώς θα αξιοποιήσει τη συμπερίληψη στην πράξη σε διαφορετικές περιπτώσεις και άτομα.(Fullan & Boyle, 2014)

Ε. Τέλος, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το εάν οι ΤΠΕ προωθούν και σχετίζονται με τη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, διαπιστώθηκε, ότι, οι ΤΠΕ βοηθούν σχολικούς ηγέτες, εκπαιδευτικούς και μαθητές να προωθήσουν το όραμα της συμπερίληψης στο σχολείο τους, καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν, ότι



τους παρέχουν μια ευρεία γκάμα εργαλείων και λογισμικών, ώστε να αναδείξουν τα προσωπικά τους ταλέντα, να διαδώσουν ιδέες και να ανταλλάξουν μηνύματα τόσο μεταξύ τους, όσο και με την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, όπου όλα τα μέλη αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν σε ελάχιστο χρόνο. Αυτό το εύρημα, συμφωνεί ως επί το πλείστον, με την έρευνα των Davis & Tearle, 2017, οι οποίοι διακηρύσσουν, ότι οι ΤΠΕ με τη διαδραστική τους ικανότητα δύνανται να φέρουν σε επαφή πολλά διαφορά άτομα από διαφορετικές ομάδες σε ελάχιστο χρόνο και με ελάχιστο κόστος. Ως εκ τούτου, οι ΤΠΕ παρέχουν στο κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, τη δυνατότητα να εξατομικεύσει την εμπειρία του και να αναδείξει τα μοναδικά του χαρακτηριστικά όντως μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας αλληλεπίδρασης. Έπειτα, απελευθερώνει τον ηγέτη, από την μακρόχρονη και κουραστική δουλειά του στο γραφείο και τον κάνει να εστιάσει σε πιο ουσιώδες πλευρές του λειτουργήματος τους όπως η σχέση του με τους συναδέλφους του κι η σχέση του με τους μαθητές του σχολείου που υπηρετεί, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και το παιδαγωγικό στοιχείο του ρόλου του ως ηγέτη. (Davis & Tearle, 2017) Παρόλα αυτά, μερικοί συμμετέχοντες δήλωσαν, ότι κάποιοι σχολικοί ηγέτες, εκπαιδευτικοί, κυρίως μεγάλης ηλικίας, όπως και μαθητές με προβλήματα υγείας, κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες και ειδικές ανάγκες λόγω της ανισότητας πρόσβασης, της έλλειψης πόρων και υλικών, άλλα και της κατάλληλης επιμόρφωσης, υφίστανται έναν άτυπο αποκλεισμό από τη γνώση και την πληροφορία. Αυτό το γεγονός, το πιστοποιεί κι ο Belland, 2016, ο οποίος υποστηρίζει, ότι οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα αποκλεισμό για τους εκπαιδευτικούς και μαθητές χρήστες, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι στη χρήση τους, δε διαθέτουν πρόσβαση σε αυτούς και κατάλληλες υποστηρίξεις κατά τη χρήση τους. (Belland, 2016) Οπότε, το συμπέρασμα, είναι ότι οι ΤΠΕ δεν παρουσιάζουν μόνο πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα στο χώρο της εκπαίδευσης και ηγεσίας.



8.3 Περιορισμοί έρευνας

Ως επί το πλείστον, ένας από τους περιορισμούς της έρευνας είναι ότι τα ευρήματα της έρευνας, δεν μπορούν να αξιοποιηθούν σε **ευρύ κλίμακα**. Αυτό προέκυψε, επειδή το δείγμα της έρευνας μας, δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού, επειδή δεν επιλέχτηκε με τυχαία δειγματοληψία, αλλά συγκεκριμένα και στοχευόμενα. **(βολική δειγματοληψία)** Ως εκ τούτου, το δείγμα είναι πολύ μικρό σε έκταση, δεδομένου ότι μιλάμε για **12 διευθυντές** της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα σχολεία της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης, αριθμό που δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των διευθυντών και των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. **(μη αντιπροσωπευτικό δείγμα έρευνας)** Έπειτα, δεδομένου, ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένης συνέντευξης, δηλαδή, απαιτούνταν η προσωπική άποψη των συνεντευξιαζομένων, οι υποψήφιοι απάντησαν όπως πίστευαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, βάσει των πεποιθήσεων τους, στοιχείο όμως που εγείρει θέματα αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας της έρευνας, επειδή, οι προσωπικές τους απόψεις δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των απόψεων των διευθυντών και διευθυντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο, κι ούτε μπορούν να αποδώσουν τα ίδια αποτελέσματα σε κάθε άτομο αν συντελεστεί εκ νέου η έρευνα, αλλά υπάγονται αυστηρώς προσωπικά στο εκάστοτε άτομο. **(προβλήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας)** Τέλος, επειδή οι συμμετέχοντες γνώριζαν από πριν τις ερωτήσεις τις συνέντευξης, αφού ενημερώθηκαν τηλεφωνικά από το συνεντευκτή για την έρευνα, το περιεχόμενο και τις ερωτήσεις της, ως επί το πλείστον, προσάρμοσαν τις απαντήσεις τους στην εκάστοτε απάντηση, δηλαδή οι απαντήσεις τους ήταν κατευθυνόμενες και στοχευόμενες με σκοπό να τυγχάνουν καλής επιδοκιμασίας από πλευρά του συνεντευκτή και επειδή γνώριζαν ότι η έρευνα διεξάγεται από πανεπιστήμιο. **(προβλήματα μεροληψίας από πλευράς των συμμετεχόντων στην ερευνά)**



8.4 Μελλοντικές Προτάσεις

Ως εκ τούτου, προτείνεται στο μέλλον να γίνει μια έρευνα μεγάλης έκτασης με τη μορφή ερωτηματολογίου και μέσω τυχαίας δειγματοληψίας (ανώνυμα) σε Έλληνες και Ελληνίδες διευθυντές και διευθύντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα και σύγκριση ανά μεταξύ τους για να διαπιστωθεί α) κατά πόσον οι διευθυντές στην Ελλάδα υιοθετούν τη συμπερίληψη γενικά β) σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εμφανίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό συμπερίληψης γ) το εάν οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας η Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυναίκες ή άντρες είναι περισσότεροι συμπεριληπτικοί δ) Κατά πόσο οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως μέσο συμπερίληψης εκπαιδευτικών και μαθητών. Ως εκ τούτου, οι αναλύσεις πρέπει να περιλαμβάνουν την έρευνα δημογραφικών χαρακτηριστικών στο δείγμα όπως το φύλο, η ηλικία και οι χρόνοι, υπηρεσίας, το μορφωτικό –εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών. Τότε μόνο, θα έχουμε μια πλήρη και ευρεία εικόνα για την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας στην Ελλάδα, εάν θα έχουμε μεγαλύτερη συμμετοχή διευθυντών αντρών και γυναικών και από τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και σύγκριση των μεταξύ τους ομοιοτήτων και διαφορών. Η εν λόγω έρευνα μπορεί να **αξιοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες**, όπως στο α) στον **τομέα της ψυχολογίας**, όπου μπορούν να μελετηθούν και να σκιαγραφηθούν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Ελλήνων ανδρών σχολικών διευθυντών και των γυναικών διευθυντριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το πως επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική-ανθρωπιστική ηγεσία και τι αντίκτυπο έχουν σε συνάδελφους εκπαιδευτικούς και μαθητές, β) **στο τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης**, όπου μπορεί να ερευνηθεί η κοινωνική τάξη των διευθυντών/διευθυντριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και πως επηρεάζει το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν οι σχολικοί διευθυντές, εν προκειμένω της συμπεριληπτικής-ηγεσίας, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και του μαθητές των δημοτικών σχολείων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδος και γ) στον τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης, όπου μπορεί να διερευνηθεί το πως επηρεάζει το μοντέλο της συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας το παιδαγωγικό ρόλο του



διευθυντή/διευθύντριας ως εκπαιδευτικού-δασκάλου μέσα στη σχολική τάξη διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς και στις σχέσεις τους με τους μαθητές του σχολείου που υπηρετεί.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, Η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαίδευση και ηγεσία αποτελούν ένα αναγκαίο μέσο για τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου. Με τη χρήση των ΤΠΕ και της διασύνδεσης των ανθρώπων από διαφορετικές πολιτιστικές και κοινωνικές ομάδες, η εκπαίδευση μπορεί να είναι πιο προσιτή και πιο πολυμερής από ποτέ. Ωστόσο, η επίτευξη των στόχων αυτών απαιτεί μια συμπεριληπτική προσέγγιση στη εκπαίδευση και στην ηγεσία. Ως εκ τούτου, είναι χρήσιμο να τονιστεί πως το όλο εγχείρημα δεν θα είναι τόσο εύκολο όσο φαίνεται καθώς ο ηγέτης-διευθυντής θα έχει να αντιμετωπίσει πολλά εμπόδια στην εφαρμογή μια τέτοιας φιλοσοφίας όπως: η δυσπιστία και η έλλειψη συνεργασίας των διδασκόντων και των γονέων, η έλλειψη χρόνου για την κάλυψη της ύλης και διάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η έλλειψη πόρων και υλικοτεχνικών υποδομών, καθώς ακόμη κι αν ο ίδιος ο ηγέτης έχει την πρωτοβουλία και την καλή πρόθεση στην εφαρμογή ενός τέτοιου οράματος θα πρέπει να εξασφαλίσει τη συναίνεση και σύμπραξη του συλλόγου διδασκόντων, του συλλόγου γονέων, του υπόλοιπου συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού, των μαθητών-μαθητριών και όλων των εμπλεκόμενων φορέων(δήμος, κοινότητα, εκκλησία κτλ.) Ας μη λησμονηθεί, ότι ο ηγέτης ενός σχολείου, δεν λειτουργεί ως μονάδα αν θέλει να ονομάζεται ηγέτης, μόνος του δεν μπορεί να επιτύχει τίποτα, αλλά με την αρωγή των εκπαιδευτικών, συνάδελφων διευθυντών, γονέων και μαθητών μπορούν να τεθούν τα αρχικά θεμέλια για την εφαρμογή ενός τέτοιου φιλόδοξου εγχειρήματος. Ένα τέτοιο εγχείρημα, δεν θα ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί στα δημοτικά και νηπιαγωγεία, δεδομένου, ότι ένας δάσκαλος-δασκάλα είναι η κεντρική φιγούρα στα μάτια των μαθητών-μαθητριών, υπάρχει έντονη η οικογενειακή ατμόσφαιρα, δεδομένου ότι ο δάσκαλος-δασκάλα αντιπροσωπεύει το γονικό πρότυπο και υπάρχει περισσότερο κοινωνική συνοχή τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών-μαθητριών . Επιπρόσθετα, θα είναι πρόκληση να εφαρμοστεί μια τέτοια



φιλοσοφία στα γυμνάσια, στα λύκεια, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, και ειδικά στα ΙΕΚ και τα ΕΠΑΛ της χώρας μας, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλοί επιμέρους καθηγητές με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τα ωράρια των εκπαιδευτικών-ειδικοτήτων είναι διαφορετικά, οι μαθητές χωρίζονται σε πολλά επιμέρους τμήματα και κατευθύνσεις αναλόγως με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους κτλ Το πρόβλημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, στις οποίες υπάρχει και η προετοιμασία για την εισαγωγή των μαθητών-μαθητριών στα ανώτερα και στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ινστιτούτα, είναι ότι δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση από τους διδάσκοντες και το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και παραμερίζονται άλλες ουσιώδες πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας όπως οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, ο ενστερνισμός ηθικών αρχών και αξιών από την πλειονότητα των μαθητών που πρέπει να είναι και το βασικό μέλημα του διευθυντή-ηγέτη και όλων των εκπαιδευτικών. Ως επί το πλείστον, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, πρέπει να διασφαλίσει τη φήμη της σχολικής μονάδας και την προώθηση της στην ευρύτερη κοινότητα. Αυτό θα γίνει μόνο, εάν υπάρχει κουλτούρα και πνεύμα συνεργασίας τόσο του διευθυντή-ηγέτη όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας στην οποία εντάσσεται αναπόσπαστα το σχολείο(δήμος, εκκλησία, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης). Ας μη λησμονηθεί, ότι τελικός αποδέκτης του σχολείου, είναι η κοινωνία, και ότι οι μαθητές/μαθήτριες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελούν τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας. Οπότε η κουλτούρα, την οποία προωθεί και συντηρεί το σχολείο αποκτά μείζων σημασία για την πορεία και εξέλιξη τόσο του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και των εκπαιδευόμενων του. Ειδικά στις μέρες, οπου υπάρχει κλυδωνισμός των ηθικών αρχών και αξιών, άκρατος εγωκεντρισμός και φιληδονία η συμπεριληπτική και ανθρωπιστική εκπαίδευση ηγεσία είναι πιο επίκαιρη από ποτέ, δεδομένου ότι πολλοί μεν απόφοιτοι πτυχιούχοι βγαίνουν από τα σχολεία και τα πανεπιστήμια με πτυχία και γνώσεις, αλλά με παντελή έλλειψη συμπεριληπτικής και ανθρωπιστικής κουλτούρας.



Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση
- Acker, S. (2018). *Gendered Organizational Cultures in Early Childhood Education*. Springer
- Adams, Maurianne, Bell, Anne Lee & Griffin, Pat. (2016). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Εκδόσεις: Routledge, UK
- Adler, M., & Hurley, C. (Eds.). (2016). *Women and Educational Leadership*. Jossey-Bass, USA
- Alghamdi, R., & Rahman, A. A. (2020). *The Role of ICT in Promoting Inclusive Education: A Systematic Literature Review*. Journal of Educational Technology & Society, 23(3), 49-63.
- Anderson, W. Steven. (2014). *The Tech-Savvy Administrator: How do I use technology to be a better school leader?* Εκδόσεις: ASCD, New York
- Angel, P. David, Stoner, R. James & Wankel, Charles, 2017
- Arar, K. (2017). *Inclusive leadership behaviors of school principals: The impact of principals' educational background*. Journal of Educational Administration, 55(3), 311-331
- Annot, M., Pinson, H., & Candappa, M. (2014). *Gender, Education and Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*. Routledge.
- Arnold, K., Fisher, D., & Doctor, D. (2012). *Teacher age and inclusive education: A review of the literature*. Exceptionality Education International, 22(3), 74-9
- Avery, P. G., & Bergsteiner, H. (2011). *Principals' leadership behaviours and teacher professional learning in low and high implementation of inclusive education schools*. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331-349.



Avery, P. G. (2018). *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. Routledge. pages: 100-105

Avramidis, E., & Norwich, B. (2018). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 450-469.

Bartholomew, K., & Rodela, K. (2016). *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*. Routledge, pages, 1-56

Beardon, C., & Stevenson, I. (2018). *Mobile technologies and inclusive education*. In *The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies* (pp. 597-618). Palgrave Macmillan.

Beauchamp, Gary.(2012). *ICT in Primary School: From Pedagogy to Practice*. Εκδόσεις: Taylor& Francis L.t.d., United States

Beauchamp, F., & McCray, C. R. (2016). *Η επίδραση του φύλου στη συμπεριληπτική ηγεσία: Αναζητώντας μια γυναικεία προοπτική*. *Εκπαιδευτική Πολιτική*, 30(3), 376-408

Beck, A. John. (2009). *The Teacher's Role in Humanistic Education*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Bell, L. A., & Loomis, C. (2010). *Feminist Inquiry: Pedagogical Perspectives*. In L. A. Bell & C. Loomis (Eds.), *Feminist Pedagogy: A Reader* (pp. 1-20). Routledge.

Belland, B. R. (2016). *Data-driven learning in the 21st century: Merging technology and cognitive science*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 1-10.

Bento, R., & Cunha, A. (2016). *Digital leadership: The challenge of leading in the digital age*. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 112-118.



Bezzina, C. (2019). *School Leadership and the Ageing Workforce: Addressing the Challenges*. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 441-457.

Blackmore, J. (2010). *Gender and Leadership: Practicing Intersectionality in the Academy*. SUNY Press, p.89-125

BlackStein, M. Alan, & Houston, D. Paul. *Leadership for Social Justice and Democracy in Our Schools*, Εκδόσεις: Corwin, UK

Blesa, M., & Sánchez-Rodríguez, J. (2020). *Age and Inclusive School Leadership: Perceptions and Practices of Primary School Principals*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 436-453.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.

Bourke, J. & Dilon B. (2018). *The diversity and inclusion revolution : Eight powerful truths*. *Deloitte Review*, 22, p. 81-95

Bourke, J., & Titus, A. (2019, March 29). *Why inclusive leaders are good for organizations, and how to become one*. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/03/why-inclusive-leaders-are-good-for-organizations- and-how-to-become-one> , p. 107-125

Bourke, J., & Titus, A. (2020, March 6). *The key to inclusive leadership*. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2020/03/the-key-to-inclusive-leadership>, p. 88-120

Boyle, B., & Charles, C. (2020). *Leadership for Inclusion in Schools*. SAGE Publications Ltd.

Breidenstein, Angela, Fahey Kevin, Glickman, Carl & Hensley Frances. (2018). *Leading for Powerful Learning: A Guide for Instructional Leaders*. Εκδόσεις: Teachers College Press, New York



Brinton, C., & Özbilgin, M. (2004). *Gender, Leadership and Management in Greek Organizations*. *Gender, Work & Organization*, 11(3), 288-305.

Brown, C., & Cavanagh, T. (2019). *Assistive Technology and Inclusive Education: A Critical Analysis*. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 333-347.

Brown, Jennifer.(2022). *How to Be an Inclusive Leader, Second Edition : Your Role in Creating Cultures of Belonging Where Everyone Can Thrive*. Εκδόσεις: Berrett-Koehler Publishers, United States.

Brown, C., & Wilson, M. (2016). *Principal Leadership in Inclusive Schools: Age, Experience, and Perceptions*. Journal: *Journal of Educational Change*, Pages: 293-317

Brown, C., & Wilson, M. (2018). *Inclusive Educational Leadership: Age, Experience, and Effective Practices*. Περιοδικό: *International Journal of Inclusive Education*, Σελίδες: 112-131

Bryman, Alan.(2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Gutenberg, Θεσσαλονίκη

Brundrett, M., & Rhodes, C. (2018). *Gender and leadership in education: Women achieving against the odds*. Routledge, p. 70-112

Bursalioğlu, Z. (2013). *Gender Equality in Education Leadership: A Review of the Literature*. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 5(2), 22-29.

Bush, Tony, Bell Les & Middlewood. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management*. Εκδόσεις: Sage, UK

Byun, S. Y., & Kim, Y. J. (2015). *Age and Leadership in Education: Examining the Relationship between Principal Age and School Performance*. Journal: *Educational Administration Quarterly*, Pages: 203-235

Çakır, R., & Özyurt, Ö. (2021). *The Effect of Educational Leadership on the Use of Information and Communication Technologies (ICT) in Schools*. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 10(1), 47-64.



Capper, C. A. (2014). *The potential of feminist leadership for creating gender equity in education: Exploring the experiences of two school principals*. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 249-266.

Cashin, W. E. (2010). *Inclusive Leadership for Diverse Schools and Learners*. National Education Association.

Causton, Julie, Bronson-Tracy, Chelsea, Jorgensen, Cheryl.(2015). *The Educator's Handbook for Inclusive School Practices 1st Edition*. Εκδόσεις:Brookes Pushing, New York

Center of Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform. (2016). *Inclusive Leadership for Effective Special Education Teacher Preparation*. Retrieved from <https://cedar.education.ufl.edu/tools/inclusive-leadership-for-effective-special-education-teacher-preparation/>

Center of Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform. (2018). *Preparing Leaders to Support Diverse Learners: An Evaluation of a University Principal Preparation Program*. Retrieved from <https://cedar.education.ufl.edu/tools/preparing-leaders-to-support-diverse-learners/>

Cheliotis, K., & Kakavoulia, M. (2019). *Women in Leadership Positions in Greek Higher Education Institutions: A Multi-Case Study Approach*. *Gender and Education*, 31(2), 179-196.

Choudrie , Jyoti, Kurnia Sherah, Tsatsou Panagiota.(2017). *Social Inclusion and Usability of ICT Services*. Εκδόσεις: Routledge, New York

Christidou, V., & Hovardas, T. (2014). *Supporting Inclusive Education in Primary School Settings through ICT: A Greek Experience*. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 534-549

Cigman, R., & Davis, P. (Eds.). (2018). *Inclusion and Exclusion in the Global Arena*. Routledge.



Coleman, M., & Glover, D. (Eds.). (2017). *Educational Leadership and Social Justice: Practice into Theory*. Routledge.

Coleman, M., & Glover, D. (2017). *Gender and the Primary School Headship: A Review of the Literature*. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 535-553.

Council of Chief State School Officers. (2014). *The Role of the Chief State School Officer in School Turnaround*. Retrieved from <https://ccsso.org/sites/default/files/2020-08/The%20Role%20of%20the%20Chief%20State%20School%20Officer%20in%20School%20Turnaround.pdf>

Council of Chief State School Officers. (2017). *Leading for Equity: Opportunities for State Education Chiefs*. Retrieved from <https://ccsso.org/sites/default/files/2020-08/Leading%20for%20Equity%20Opportunities%20for%20State%20Education%20Chiefs.pdf>

Council of Chief State School Officers.(2020). *Why inclusive principal leadership matters*. Retrieved from <https://ccssoinclusiveprincipalsguide.org/why-inclusive-leadership>

Cowan, A. Michael. (2019). *Humanizing Leadership: Εκπαιδευτική ηγεσία για την ανθρώπινη ανάπτυξη*. Εκδόσεις: Rowman & Littlefield, New York, p.1-200

Crawford, Megan & Kydd, Lesley. (2021). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση: Πλαίσια, πρακτικές και προκλήσεις*. Εκδόσεις: Routledge, UK.

Crespo, S. (2020). *Humanistic Education for School Leaders: A Review of the Literature*. *Journal of Humanistic Psychology*, 60(1), 105-12

Crompton, H., & Keane, J. (2018). *Mobilizing the Transformative Power of Technology: A Leadership Guide for K-12 School Leaders*. *International Society for Technology in Education*.

Crossley, Nicola & Hewitt Des.(2021). *Inclusion: A Principled Guide for School Leaders*. Εκδόσεις: Routledge, New York



- Cuban, L. (2013). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Jossey-Bass. Pages: 181-210
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2020). *Ηγεσία για την Παιδεία του 21ου αιώνα: Συμπεριληπτικές πρακτικές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Daukševičiūtė, I., Šaparnis, G., & Geležiniene, R. (2020). *Primary School Principals' Attitudes Towards Gender Stereotypes and Inclusive Education*. *Journal of Education, Culture and Society*, 11(1), 266-278
- Davids, Nuraan & Waghid, Yusef. (2020). *Ανθρωπιστική παιδεία: Αναζητώντας το νόημα και την αξία στην εκπαίδευση*" Εκδόσεις: Sense Publishers, New York.
- Davis, N. (2018). *Reconceptualising Inclusive Education: The Role of Digital Technologies*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(1), 3-16.
- Davis, N., & Tearle, P. (2017). *Ηγεσία ΤΠΕ στο Σχολείο: Στρατηγικές και Πρακτικές για Συμπεριλαμβανόμενη Ανάπτυξη*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Dede, C. (2017). *The role of technology in deeper learning*. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 8-13.
- Delanay M. (2019). *The effectiveness of ICT Technologies in inclusive primary education*. Εκδόσεις: Taylor and Francis, New York
- De Matthew, S., & Daukševičiūtė, I. (2017). *Empowering schools through compassionate leadership: A literature review*. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 722-738.



Dempster, N., & Boyle, A. *Inclusive Leadership in Primary Schools: A Systematic Literature Review*. Journal: Educational Management Administration & Leadership, Pages: 245-268

Devecchi, C., & Nevin, A. (2010). *Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership*. In A. H. Normore (Ed.), *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 211-241). Emerald Group Publishing Limited. [http://dx.doi.org/10.1108/s1479-3660\(2010\)0000011014](http://dx.doi.org/10.1108/s1479-3660(2010)0000011014)

DeWitt, E. Peter. (2017). *The New School Leader for the 21st Century: The Principal*. Εκδόσεις: Sage Publications, New York, e-book

Dimitriou, A., & Palaigeorgiou, G. E. (2020). *Factors influencing teachers' adoption and integration of ICT in Greek primary and secondary education*. Education and Information Technologies, 25(6), 5301-5326.

Dimmock, C., & Harris, A. (Eds.). (2012). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner*. Springer Science & Business Media, UK Pages: 103-139

Drenoyianni H. & Stergioulas L. K. (Eds.) (2011). *Pursuing Digital Literacy in Compulsory Education*. New York: Peter Lang Publishing Group (pg. 269). [ISBN 978-1-4331-0618-7

Drenoyianni, H. & Bekos, N. (2018). Investigating Greek Computing Teachers' Curriculum Ideologies. In: P. Gounari, P. T. Liambas, H. Drenoyianni & P. Pavlidis (Eds). *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education. Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education (ICCE 2017)*. Marasleios Pedagogical Academy of Athens, June 28th – July 2nd, 2017, Athens-Greece (pg. 22)

Duignan, P. (2016). *Inclusive leadership in education: A framework for culture change*. Routledge., UK



Early, Peter & Pears, Angie. (2019). *Inclusive Leadership in Schools: A Practical Guide for Education Leaders*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Earley, Peter & Harris, L.M. Catherine. (2021). *Leadership for Inclusion: A Practical Guide*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Edyburn, D. L. (2010). *Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. *Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL*. Learning

Edyburn, D. L. (2013). *Inclusive Technologies: Tools for Helping Diverse Learners Achieve Academic Success*. Brookes Publishing, p. 112-145

Elias, Maurice & Benninga.S. Jacques.(2016). *Ανθρωπιστική παιδεία: Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Engelbrecht, C. Christine, Smith, S. Bruce & Ogawa, A. Rodney. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ηγεσία*. Εκδόσεις: Pearson, New York.

Essed, Philomena & Meyer, Bertold. (2018). *Inclusive Leadership: A Framework for the Global Era*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Evans, Linda. (2019). *The Inclusive Primary School: Transforming Children's Lives*. Εκδόσεις: Francis & Taylor, New York

Evans, Robert. (2015). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. Εκδόσεις: Jossey-Bass, New York.

Ζαχαριάδου, Α., Παπανικολάου, Α., & Σοφιανόπουλος, Α. (2017). *Συνεκπαίδευση: Ανθρωπιστική προσέγγιση και πρακτική*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2019). *Promoting Equity in Schools and Communities: Exploring the Influence of Inclusive Schooling*. Routledge.

Fasoli, L. (2017). *Intercultural education and anti-racist pedagogy in the school context: Contributions from research*. *Education Sciences*, 7(1), 19

Faulkner, M., & Farley, A. (2017). *Technology to support inclusive practices in the workplace for people with disabilities: A scoping review*. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(7), 665-674



Feldman, H. Richard & Moss, J. Barbara. (2018). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Εκδόσεις: Harvard Education Press, New York

Ferdman, B. M. (2013). *Diversity at work: The practice of inclusion*. John Wiley & Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118764282#page=339>

Fitzgerald, T., & Gunter, H. (Eds.). (2018). *Gender and Educational Leadership: Feminist and Critical Perspectives*. Routledge.

Fleener, M. Jayne, & Stenberg, Gabriella (2017). "Ανθρωπιστική παιδεία: Ηγεσία και ανθρώπινη ανάπτυξη". Εκδόσεις: Brookes Publishing, p. 19-26

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring Inclusive Pedagogy: Teaching, Learning, and Equity in Education*. Oxford University Press.

Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Wiley, New York pages: 132-156

Fullan, M., & Boyle, A. (2014). *Πρωτοπόροι Δάσκαλοι: Οδηγός για την Ηγεσία της Αλλαγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). NewCollege Press.

Fullan, M. (2011). *The Moral Imperative of School Leadership*. Corwin.

Fullan, M., & Levin, B. (2013). *School leaders and technology*. Teachers College Press.

Fuller, Kay & Reed, Raphael. Lynn. (2017). *Gender, Identity and Educational Leadership*. Εκδόσεις: Bloomsbury Academic, Chicago, USA

Galiatsos, S., Kruse, L., & Whittaker, M. (2019). *Forward together: Helping educators unlock the power of students who learn differently*. Washington, DC: National Center for Learning Disabilities. Retrieved from https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2019/05/Forward-Together_NCLD-report.pdf



Giarchi, M., & Karanika-Murray, M. (2013). *Gender and Leadership Styles in the Greek Public Sector: Leadership Theories and Gender Stereotypes*. *Gender in Management: An International Journal*, 28(7/8), 413-433.

Gill, R., & Nguyen, A. (2010). *Ηγεσία του Φύλου στην Εκπαίδευση: Θέσεις, Πολιτικές και Πρακτικές*. Εκδόσεις Κριτική.

Glickman, D. Carl. (2012). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. Εκδόσεις: ASCD, North California, USA

Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). *Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills*. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.

Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and Educational Leadership*. John Wiley & Sons.

Gunter, H. M., & Ribbins, P. (Eds.). (2014). *Reassessing Gender and Achievement: Questioning Contemporary Key Debates*. Routledge.

Gunter, H. M. (2019). *Educational leadership and management: Theory, policy, and practice*. Bloomsbury Publishing.

Guskey, R. Thomas & Rutherford, Paula. (2017). *Leading for Inclusion: How Schools Can Build on the Strengths of All Learners*. Εκδόσεις: Bloomsbury Publishing, New York

Hallet, Fiona, Nind, Melanie & Willis, Janelle. (2019). *Inclusive Leadership in Education: International Perspectives*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-2000*. *School effectiveness and school improvement*, 22(3), 315-335.

Hammeken, A. Peggy & McDermott, M. Elizabeth. *Leading Inclusive Education: Principles for Success* Εκδόσεις: Corwin, New York. p.1-232



Hancock, Jennifer.(2020). *Principles of Humanistic Leadership*. Εκδόσεις: Independently Published, United States, p.181-224

Harmer, A. Sheryl, Ashdown, B. Paul & Middlewood, David. (2018). *Inclusive Leadership in Schools: Improving Lives, Transforming Schools*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Hargreaves, Adrew, Boyle, Alan & Harris, Alma.(2019). *Σχολική ηγεσία και καινοτομία: Πρακτικές, πολιτικές και προκλήσεις*. Εκδόσεις: SAGE Publications New York.

Harris, A. (2013). *Distributed Leadership: Implications for the Role of the Principal*. Journal of Management Development, 32(1), 55-66

Harris, J., & Ritzhaupt, A. D. (2019). *Educational Technology Leadership Perspectives: Leading with Technology for Transformative Learning*. Springer. USA

Harti, Eva, Meissner, David & Schwanhäuser, Sebastian (2018). *Inclusive Leadership in Schools: Different Perspectives of Teachers and Principals*. Εκδόσεις: European Journal of Psychology of Education, Germany, p. 18-22

Hesselbein , Frances & Johnston, Rob. (2002). *On Mission and Leadership: A Leader to Leader Guide 1st Edition*. Εκδόσεις: Jossey-Bass, New York

Hillman, A., & Lapham, K. (2016, September 15). *Why inclusive education is for all children, everywhere*. *Voices*; Open Society Foundations. <https://www.opensocietyfoundations.org/voices/why-inclusive-education-allchildren-everywhere>

Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2009). Redefining the boundaries of inclusive education: Inclusion, exclusion, and the limits of the ordinary. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 375-386.



Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., & Kieschke, U. (2019). *Exploring the relationship between inclusive leadership and student achievement: Evidence from TIMSS 2015*. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 392-413.

Hopkins, D., Harris, A., & Stoll, L. (2014). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Open University Press. Pages: 124-154

Hovardas, T., & Petrou, A. (2018). *Principals' perceptions of ICT integration in inclusive education: A qualitative study in Greek primary schools*. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 349-364.

Hunt, Carrie. (2022). *Age-Inclusive Leadership: How Managers and Executives are Adapting to a Changing Workforce*. Εκδόσεις: Life Sci Search, New York, p. 134-163

Illeris, K. (2018). *A comprehensive understanding of human learning*. Routledge.

Inclusive Schools Network. (2019, November 19). *Leadership for inclusive schools*. [https://inclusiveschools.org/ category/resources/leadership-for-inclusive-schools](https://inclusiveschools.org/category/resources/leadership-for-inclusive-schools) p. 14-32

James, C., Harris, A., & Burns, T. (2019). *Distributed leadership: The uses and abuses of power*. Routledge, UK Pages: 18-24

Johnson, M., & Smith, A. (2021). *Inclusive Leadership and Age in Education: A Literature Review*. Περιοδικό: Educational Leadership Review, Σελίδες: 15-30

Kalpazidou Schmidt, E., & Zakyntthinaki, M. (2019). *Feminist Leadership in Greece*. In N. R. Güneş-Ayata & F. Keyman (Eds.), *Handbook of Mediterranean Politics* (pp. 133-149). Oxford University Press.

Καλογεροπούλου Ι. (2015). *Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία και Νέες Τεχνολογίες: Η Περίπτωση του Ελληνικού συγκείμενου*. Εκδόσεις: Ψαράς, Αθήνα



Καραγιαννόπουλος, Γ., Μπούγα, Α., & Πολυχρονάκος, Φ. (2021). *Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα: Κατευθυντήριες αρχές και πρακτικές εφαρμογές*. Στο Proceedings of the 3rd International Conference on Education Sciences and Teaching Practices (ICESTP 2021) (σ. 169-176). Atlantis Press.

Καραγιαννόπουλος, Γ., & Μπούγα, Α. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα: Τρέχουσες τάσεις και προοπτικές*. Στο Proceedings of the 1st International Conference on Education Sciences and Teaching Practices (ICEST 2019) (σ. 279-286). Atlantis Press.

Karakiza, A., & Politis, P. (2018). *Educational leadership and ICT in Greek schools: A case study*. In G. Xeferis, P. Politis, & D. Politis (Eds.), Proceedings of the 12th International Conference on Interfaces and Human Computer Interaction (pp. 29-34).

Karampela, M., & Papadakis, V. *Promoting Inclusive Leadership in Greek Primary Schools: Insights from Principals*. Journal: International Journal of Inclusive Education, Pages: 250-268

Καραμπέτης, Π., & Παπαδάκη, Α. (2017). *Η επίδραση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας στην εκπαιδευτική ηγεσία: Μια μελέτη περίπτωσης στα δημοτικά σχολεία*. Αθήνα, Εκδόσεις Μίνωας, σελ: 28-42

Karavasilis, I., & Fotiadou, E. *Inclusive Leadership Practices in Greek Primary Schools: A Case Study Approach*. Journal: Journal of Educational Change, Pages: 201-220

Κατσαβρίντζου, Ελένη. (2020). *Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα

Κατσαρού, Ε., & Παπαδάτου, Κ. (2018). *Inclusive Educational Leadership and Age: Exploring the Relationship in Primary Education*. Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Σελίδες: 56-73



Κατσίφας, Ανδρέας.(2017). *Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία στην εποχή της τεχνολογίας*. Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα

Keddie, A. (2015). *Gender and Leadership: A Feminist Perspective*. In A. Keddie (Ed.), *Leadership, Gender and Culture in Education: Male and Female Perspectives* (pp. 1-19). Palgrave Macmillan.

Khan, S. (2013). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. Twelve.

Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2017). *The role of mobile learning in promoting inclusive education: An overview*. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 34-43.

Kim, S., Chen, H. (2019). *Inclusive Leadership for Effective Primary Education: Insights from Cross-Cultural Perspectives*. *Journal of Educational Administration*, Pages: 112-131

Κολιοπάνος, Α., & Καραμανώλης, Α. (2013). *Ηγεσία και συνεκπαίδευση στα σχολεία*. Εκδόσεις Gutenberg.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

Kontogianni, F., & Chatzopoulou, S. (2017). *Women's Leadership in Greek Higher Education: A Case Study in a Greek Technical University*. *Journal of Gender Studies*, 26(1), 69-86.

Kotsanis, Y. (2016). *School leadership and inclusive education: A Greek case study*. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 529-541.

Κουτσίκος, Δημήτρης & Κορομηλά, Μάρω. (2021). *Διαφορετικότητα στην εκπαίδευση: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα

Koutsouba M., & Philippou G. (2017). *ICT Technologies and Inclusive Leadership, the Cypriot example*. Εκδόσεις: Πάφος, Κύπρος.



Koutsopoulos, K., & Kotsiantis, S. (2019). *Factors affecting the integration of ICT in education: The case of Greek secondary education*. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3989-4006.

Kozma, R., & Vota, W. (2014). *ICT in developing countries: Policies, implementation, and impact*. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 885–894): New York: Springer.

Krishnan, Nirmala.(2021). *Meet the humanistic leader in you*. Εκδόσεις: White Falcon Publishing, India

Kurniawan, Y., & Abdullah, A. H. (2016). *The role of ICT in inclusive education: Myth or reality?*. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 34-44.

Lai, I., Wood, W. J., Imberman, S. A., Jones, N., & Strunk, K. O. (2020). *Teacher quality gaps by disability and socioeconomic status: Evidence from Los Angeles*. CALDER Working Paper No. 228-0220. Retrieved from <https://caldercenter.org/publications/teacher-quality-gaps-disability-and-socioeconomic-status-evidence-los-angeles>

Lambert, Linda.(2019).*Inclusive Leadership in Primary Schools: Reflective Practice*. Εκδόσεις: Teacher College Press, New York

Landri, Paolo.(2021). *Educational Leadership, Management, and Administration through Actor-Network Theory*. Εκδόσεις: Routledge, New York

Lashway, L. (2017). *The evolving role of principal supervisors: A review of the literature*. CCSSO.

Leader, E. M., & Barnett, B. G. (2013). *The essential features of inclusive leadership: Perspectives from principals*. In *Handbook of Leadership and Administration for Special Education* (pp. 229-242). Routledge.



Lehman, Christopher & Tricarico, Dan. (2015). *The School Administrator's Guide to Blogging: A New Way to Connect with the Community*. Εκδόσεις: Eye on Education, California, USA

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Lee, Mal & Broadie, Roger. (2016). *Leading Schools in the Digital Age: A Framework for Enhancing School Leadership*. Εκδόσεις: ACER Press, Maiami, USA

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Leko, M. M., & O'Sullivan, D. (2016). *Technology Integration: A Framework for Successful Inclusive Practices*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 916-924.

Letchfield, H. Trish & White, Lynn. (2019). *Inclusive Leadership in Social Work and Social Care*. Εκδόσεις: Jessica Kingsley Publishers , Chicago, USA

Levin, B (2014). *Educational Techology in Primary School*. Εκδόσεις Sage, UK

Levinson, David. (2018). *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Lioukas, S., & Koutsopoulos, K. (2016). *Teachers' perceptions on barriers to the integration of ICT in the Greek educational context*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 399-404.

Lynch, Matthew.(2012).*A Guide to Effective School Leadership Theories*. Εκδόσεις:Routledge, New York

MacLeod, I., & Jules, V. (2020). *School Leadership for Equity and Learning: Research, Policy, and Practice in England*. Routledge



Makris, G., & Tsakiridou, H. (2017). *The Role of School Leaders in Fostering Inclusive Education in Greece*. Journal: European Journal of Special Needs Education, Pages: 409-426

McLeod, S., & Richardson, J. W. (2017). *Digital Leadership: Changing Technology for Change Times*. Solution Tree Press.

Μανώλη, Μ., & Παναγιωτοπούλου, Ε. (2019). *Age and Inclusive Educational Leadership: Perceptions and Practices in Greek Primary Schools*. Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Σελίδες: 34-51

Marcelino, Maria Jose, Mendes, Antonio Jose & Gomes, Azevedo Maria Christina.(2016). *ICT in Education:Multiple and Inclusive Perspectives*. Εκδόσεις: Springer, UK

Μαρίνου, Ελένη. (2015). *Συμπεριληπτική ηγεσία και διαχείριση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο*. Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα

Μαρίνου, Ελένη. (2018). *Συμπεριληπτική-ανθρωπιστική εκπαιδευτική ηγεσία και διαπολιτισμική παιδεία*. Εκδόσεις: Gutenberg, Θεσσαλονίκη

Martin, G. L., & Skrla, L. (2016). *Intersectionality and school leadership for social justice: A review of the literature*. Educational Administration Quarterly, 52(4), 593-626.

Martinez, E., & Johnson, K. (2017). *Age and Years of Service in Inclusive Educational Leadership: Perceptions and Challenges*. Περιοδικό: Educational Leadership Quarterly, Σελίδες: 205-220

Μαυρίδης, Δ. (2018). *Η συμπεριληπτική εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα: Η ανάγκη και οι προκλήσεις. Στο Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ποιότητας στην Εκπαίδευση* (σ. 147-154).

Miller, Mark, (2013). *The Heart of Leadership: Becoming a Leader People Want to Follow*. Εκδόσεις: Taylor & Francis, Florida, USA



Μιχαηλίδου, Αναστασία. (2020). *Συμπεριληπτική ανθρωπιστική εκπαιδευτική ηγεσία: Θεωρία και πρακτική*. Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα

Μουταφίδου, Π. & Μαραγκόζης, Δ. (2018). *Η συμμετοχή των γυναικών στα σχολικά συμβούλια και στα όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 6(1), 35-53.

Mouza, C., & Lavigne, N. C. (2012). *Investigating the impact of an integrated approach to technology on student engagement and achievement. Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 1-27.

Moya, E. C., Molonia, T., & Cara, M. J. C. (2020). *Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire “inclusive leader*

Μπουλούκος, Ν., & Σκλαβενίτης, Α. (2016). *Η πορεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ελληνικά Χρονικά Επιστημονικής Έρευνας*, 2(2), 47-62.

Μυλωνάς, Παναγιώτης.(2017). *Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία και τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ)*. Εκδόσεις: Gutenberg, Θεσσαλονίκη

Nembhard, Ingrid & Edmondson, Amy (2006). Εκδόσεις: John Wiley & Sons, Ltd. United States

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice (8th ed.)*. SAGE Publications.

Norwich, B., & Jones, P. (Eds.). (2015). *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision, and Voices*. Routledge.

Nowakowski, Rafal. (2019). *Humanistic Leadership: An Integrative Approach for the Transformation of School Principals*. Εκδόσεις: Springer, 2017, UK



Ng, A., & Barton, F. (2021). *Inclusive Leadership in Primary Education: Perspectives and Practices*. Εκδόσεις: Springer, UK

Obiakor, Festus E., Rotatori, F. Antony, Burkhardt, Sandra. (2020). *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation*. Εκδόσεις: IGI Global, Germany

O'Connor, E., & Farrell, O. (2019). *Inclusive Educational Leadership in Primary Schools: A Systematic Literature Review*. Journal: Journal of Inclusive Education Pages: 25-40

Okur, M. (2017). *The Role of Leadership in Implementing Information and Communication Technologies in Schools*. Journal of Educational Leadership in Action, 4(2), 36-57.

Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2012). *The Role of Age in Educational Effectiveness: A Literature Review*. School Leadership & Management, 32(2), 113-129.

Oplatka, I. (2019). *Gender and Educational Leadership: Critical Feminist Perspectives*. In Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity (pp. 240-259). Routledge.

Our Kids Count. (2019). 2019 NAEP: *Poor performance of students with disabilities continues*. Retrieved from <https://www.advocacyinstitute.org/blog/?p=864>

Owens, T. (2019). *School Leadership Interventions Under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review*. CCSSO.

Özden, M. Y., Demir, S., & Kavak, Y. (2017). *Investigating the Relationship between School Leaders' ICT Leadership and Teachers' ICT Integration*. *Educational Sciences: Theory and Practice in Greece: Perceptions and trends*, 17(2), 537-560. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 8-14.

Παναγιωτοπούλου, Ε., & Κατσαρού, Ε. (2020). *Inclusive Leadership and Age in Primary Education: Exploring the Experiences of School Leaders*. Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Σελίδες: 89-105



Papa, Rosemary.(2010). *Technology Leadership for School Improvement*. Εκδόσεις: Sage Publications, Inc, Northern Arizona, USA

Paradakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2015). *The role of ICT in special education*

Παπαδοπούλου, Αναστασία.(2012). *Συμπεριληπτική ηγεσία στην εκπαίδευση: Προκλήσεις και τάσεις*. Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα σελίδες, 1-280

Παπαδοπούλου, Α., & Κωνσταντίνου, Α. (2019). *Ηγεσία και ηλικία στην εκπαίδευση: Εξέταση της σχέσης μεταξύ ηλικίας και απόδοσης των εκπαιδευτικών*. Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Σελίδες: 112-131

Παπαδόπουλος, Ανδρέας. (2018). *Συμπεριληπτική ηγεσία: Προκλήσεις και προοπτικές*. Εκδόσεις: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Αθηνών, Αθήνα. Σελίδες, 1-250

Παπαδόπουλος, Γ., & Αθανασοπούλου, Α. (2015). *Ηλικία και ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα: Μια μελέτη περίπτωσης στα δημοτικά σχολεία*. Περιοδικό: Εκπαίδευση και Επιμόρφωση, Σελίδες: 78-92

Paradopoulos, G & Athanasopoulou, A. (2019). *Inclusive Educational Leadership in Greek Primary Schools: Challenges and Perspectives* Journal: Journal of Educational Administration and Policy Studies, Pages: 67-82

Παπαδόπουλος, Κωνσταντίνος. (2019). *Συμπεριληπτική σχολική ηγεσία και ψηφιακή μετάβαση*. Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα

Papaefthimiou, M., & Kogia, M. (2021). *Successful Inclusion Strategies in Greek Primary Schools*. In M. Papaefthimiou & M. Kogia (Eds.), *School Leadership in Greek Primary Education: Challenges and Opportunities in Times of Change* (pp. 177-201). Springer

Papaloi, E., Dimopoulos, K. and Koutsampelas, C. (2021), "*Educational Administration and Leadership in Greece and the UK: A Comparative Study on the Interplay between the Policy Context and the Relevant Postgraduate Courses in the Two Countries*", Samier, E.A., Elkaleh, E.S. and Hammad, W. (Ed.) *Internationalisation of*



Educational Administration and Leadership Curriculum (Studies in Educational Administration), Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 177-198. <https://doi.org/10.1108/978-1-83909-864-220211011>

Pelaez Lopez, Antonio, Mok Suh, Zelenev, Sergei, (2023). *Digital Transformation and Social Well-Being Promoting an Inclusive Society*. Εκδόσεις: Taylor and Francis, New York.

Pijanowski, J. C., & Brady, K. P. (Eds.). (2018). *Inclusive Principal Leadership: Standards, Learning, and Advocacy for Social Justice*. Routledge.

Πολίτης, Π. (2017). *Η Συμπεριληπτική Εκπαιδευτική Ηγεσία και η διαχείριση της ποιότητας στα σχολεία. Στο Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ποιότητας στην Εκπαίδευση* (σ. 113-120).

Rapp, C., McLeod, T. C., & Fisher, D. (2013). *Assistive technology and inclusion: A meta-synthesis of qualitative research*. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 402-419.

Reeves, Jenny. (2018). *Inclusive Leadership in the Early Years: A Guide to Theory and Practice*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Reimer, Paul. (2021). *Ανθρωπιστική παιδεία: Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα*" Εκδόσεις: Routledge, UK

Reiser, R. A. (2017). *What Professional Development Strategies Are Needed for Successful Implementation of 1:1 Computing Initiatives?* *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 4-19.

Ribbins, P., & Sherratt, B. (2016). *Leadership and Strategic Human Resource Management in Schools*. In *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp. 195-214). Routledge.



Robertson, Jan. (2016). *Coaching Leadership: Building educational leadership capacity through partnership*. Εκδόσεις: NZCER Press, New York. p. 104-139

Roberts, A. Hughes. (2020). *Inclusive Leadership in the Primary School: Creating a Culture of Belonging for All*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2012). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Ministry of Education.

Rodriguez, J., & Garcia, M. (2019). *Promoting Inclusive Leadership in Education: Addressing Age-Related Biases*. Περιοδικό: Educational Management, Administration & Leadership, Σελίδες: 78-92

Rosenberg, S. Michael, Westling, L. David & Patton, R. James. (2021). *Inclusive Education for Students with Disabilities: A Comprehensive Resource*. Εκδόσεις: Cengage Learning, Virginia, USA

Rouse, M., & Florian, L. (2018). *Troublesome Identities in Inclusive Education*. Routledge.

Rumelin-Nida, Julian & Weindenfeld, Nathalie.(2022). *Digital Humanism For a Humane Transformation of Democracy, Economy and Culture in the Digital Age*. Εκδόσεις: Springer, UK

Ryan, James.(2005). *Inclusive Leadership 1st Edition*. Εκδόσεις: Jossey-Bass, New York

Σακκά, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Α. (2018). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και αναπηρία στην Ελλάδα: Εμπειρίες και προκλήσεις των εκπαιδευτικών*. Στο Μ. Μανιάτη (Επιμ.), *Αντιμετωπίζοντας τη δυσλεξία στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 191-204). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Sanders, G. Mavis. (2013). *Building School-Community Partnerships: Collaboration for Student Success*. Εκδόσεις: Corwin, New York



Schepers, Jeroen & Wetzels, Martin (2005). *Leadership styles in technology acceptance: Do followers practice what leaders preach?* Journal of Service Theory and Practice 15(6):496-508 DOI:10.1108/09604520510633998

Scherer, Ronny & Teo, Timothy.(2019). *Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis*, Εκδόσεις: Elsevier, New York. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001> Educational Research Review, Volume 27, June 2019, Pages 90-109

Schrum, L., & Levin, B. B. (2013). *Leading 21st-century schools: Harnessing technology for engagement and achievement*. Corwin.

Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.

Sergiovanni, T. J. (2008). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. Jossey-Bass

Sergiovanni, T. J. (2018). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective* (8th ed.). Pearson.

Shaked, H & Schechter, C. (2019). *Leadership for inclusive education: A systematic review of international research evidence*. European Journal of Special Needs Education, 34(4), 489-508.

Shakeshaft, C. (2018). *Women and Educational Leadership*. In G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 507-521). Routledge.

Sheninger, E. C. (2014). *Digital leadership: Changing education paradigms for the digital age*. Corwin.

Shields, C. M., & Bogotch, I. E. (Eds.). (2016). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer.

Shields, C. M., & Eckert, R. D. (Eds.). (2019). *International Handbook of Inclusive Education*. Routledge



Shields, C. M., Knapp, M. S., & Pogrow, S. (2001). *In search of inclusive leadership: Developing a leadership style to promote schoolwide inclusion*. Harvard Educational Review, 71(4), 575-603.

Skelton, C. (2016). *Gender, Leadership, and Education: A Research Review*. Review of Educational Research, 86(4), 1251-1296.

Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge, UK p. 64-103

Smith, J., & Osgood, J. (Eds.). (2018). *Women Leading Education across the Continents: Sharing the Spirit, Fanning the Flame*. Emerald Publishing Limited.

Smith, S. J., & Pijl, S. J. (2018). *School leaders and inclusive education: Roles and responsibilities*. In International Handbook of Leadership for Learning (pp. 333-358). Springer.

Smith, J., & Thompson, L.(2017). *Leadership Challenges and Opportunities in Inclusive Education: A Case Study of Primary Schools*. Journal: Educational Management Administration & Leadership, Pages: 567-584

Stainback, Susan & Stainback, William.(2018). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*. Εκδόσεις: Pearson, New York

Σταμπουλής, Ε. (2017). *Ηγεσία στην εκπαίδευση: Θεωρίες, έρευνα, πρακτική*. Εκδόσεις Πατάκη.

Σταυρίδου, Ε., & Παπαδοπούλου, Α. (2019). *Age and Inclusive Leadership in Primary Education: Perspectives of Teachers and School Administrators*. Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Σελίδες: 21-39

Suska, Carolina, Wilke, Stephan & Weissenberg, Christine.(2018). *Inclusive International Handbook. A survey in 19 primary schools of London. A meta-analysis*. Springer Publications, London, Pages: 1-12



Sweeney, Charlotte & Bothwick, Fleur.(2016). *Inclusive Leadership: The Definitive Guide To Developing And Executing An Impactful Diversity And Inclusion Strategy*. Εκδόσεις: Pearson Education Limited, U.K.

Tapper, T., & Prowle, A. (2015). *Successful Succession: An Investigation into the Succession Planning of Primary School Headteachers*. Educational Management Administration & Leadership, 43(5), 752-771.

Teo, S. T. T., Bentley, T. A., Nguyen, D., Blackwood, K., & Catley, B. (2021). *Inclusive leadership, matured age HRM practices and older worker wellbeing*. Asia Pacific Journal of Human Resources. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12304>

Τερζής, Μ. (2014). *Η εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα: Κρίση και προοπτικές ανανέωσης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Theoharis, George. (2016). *The Inclusive School Administrator: An Effective Leadership Approach*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Thomas, G., & McRobbie, C. J. (2013). *Digital Education: Opportunities for Social Collaboration*. Routledge, p. 25-62

Thompson, L., & White, R. (2020). *Age and Inclusive Educational Leadership: Challenges and Opportunities*. Περιοδικό: Journal of Educational Administration, Σελίδες: 45-60

Thoreson, A., & Darling-Hammond, L. (2020). *COVID-19 and Student Learning in the United States: The Hurt, the Hope, and the Way Forward*. CCSO.

Thurston, P. Linda & Vopat, R. James. (2021). *Ηγεσία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Προκλήσεις και ευκαιρίες*. Εκδόσεις: Springer, UK

Tomlinson-McGraw, Sally.(2018). *Education and Social Justice: Issues of Diversity and Inclusion*. Εκδόσεις: Hill Education, Virginia, USA

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). "Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology



use in education: a systematic review of qualitative evidence «:Erratum. Educational Technology Research and Development, 65(3), 577. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9492-z> pages: 36-59

Townsend. (2003). *Η προσωπικότητα των σχολικών ηγετών και η επίδρασή της στην εκπαιδευτική αλλαγή. Επισκόπηση της εκπαίδευσης*, 29(1), 55-72.

Tsakiridou, E., & Chatziagianni, E. (2015). *Educational technology and inclusive education: the Greek experience*. International Journal of Inclusive Education, 19(2), 191-205

Tsiotakis, P., & Dimitriou, D. (2016). *Challenges and Opportunities for Inclusive Educational Leadership in Greece*. Journal: Educational Management Administration & Leadership. Pages: 586-602

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education Through ICT*. UNESCO. [Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246942>], pages, 107-134

UNESCO. (n.d.). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all; 2016*. p. 7. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Unger, D. D., Hodges, C. B., & Burns, M. (2019). *Digital Leadership in Education: Transforming Schools in the Digital Age*. Rowman & Littlefield.

Villa, A. Richard & Thousand.S. Jacqueline.(2021). *Towards an understanding of effective inclusive leadership: Some key insights from research*. Εκδόσεις: Corwin, California, USA

Villegas, T. (2015, September 14). *The biggest barriers to inclusive education*. Think Inclusive The Official Blog of MCIE. <https://www.thinkinclusive.us/barriers-to-inclusive-education>



Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). *A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies*. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Volante, L., & Prey, P. (2017). *Women in School Leadership: A Cross-National Perspective*. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 394-408.

Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). *New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes*. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.

Weissbourd, Rick. (2012). *The Ethical Line: 10 Leadership Strategies for Effective Decision Making*. Εκδόσεις: Harvard Education Press, Μασαχουσέτη, ΗΠΑ

Willis, J. Michael & Sam, Cecile. (2019). *Inclusive Principal Leadership: Standards-Based Reform and Equity*. Εκδόσεις: Routledge, UK

Wilson, A., & Potts, J. (2018). *The Relationship between Principal Age, Experience, and School Effectiveness in Primary Education*. *Journal: Journal of Educational Administration* , Pages: 112-131

Woolfolk, A. Hoy & Kolter, W. Hoy. (2008). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools 3rd Edition*. Εκδόσεις: Pearson, New York.

Wulf, Christoph.(2022). *Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης. Οι προοπτικές στο Ανθρωπόκαινο*. Εκδόσεις: Ίων, Αθήνα

Young, M. (2016). *Technology-enhanced educational leadership: A framework for state and district leaders*. Harvard Education Press.

Young, G., Sheninger, E., & Coiro, J. (2020). *Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times*. Corwin

Zaman, Q. U. (2018). *Gender Equality and Education: Historical and Contemporary Discourses in Bangladesh*. Routledge, UK

Zhang, Jinbao, Yang, Junfeng, Chang, Maiga & Chang, Tingwen.(2016). *Towards a Critical Understanding to the Best Practices of ICT in K-12 Education in Global Context*. Εκδόσεις:Springer



Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

+Σ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ-ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΤΠΕ

ΕΚΦΩΝΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΠΡΙΝ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Καλησπέρα σας, ονομάζομαι Καλαϊτζής Σταύρος και είμαι ένας μεταπτυχιακός φοιτητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Αγωγής και της Δια βίου Μάθησης». Ως επί το πλείστον, διεξάγω μια έρευνα στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας με θέμα τη «Διεύρυνση απόψεων διευθυντών σχετικά με την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής-Ανθρωπιστικής Ηγεσίας με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» και τα σχολεία σας (κι εσείς) έχουν επιλεγεί με σκοπό να με βοηθήσουν στη διαδικασία ανακάλυψης χρήσιμων πληροφοριών πάνω στην ερευνητική διαδικασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ (ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΝΑ ΜΥΗΘΕΙ ΟΜΑΔΑ Ο ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ)

1) Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητα σας;

Απάντηση: *Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου.*

2) Ποιος είναι ο τίτλος της προηγούμενης θέσης που κατείχατε

Απάντηση: *Πάλι διευθύντρια ήμουν και δασκάλα.*

3) Εθνικότητα:

Απάντηση: *Ελληνική.*



4)Φύλο:

Απάντηση: *Θήλυ.*

5)Ποια είναι η ημερομηνία γεννήσεως σας;

Απάντηση: *Γεννήθηκα στις 03/07/1966.*

6)Ποιο είναι το βασικό Πανεπιστημιακό σας Πτυχίο;

Απάντηση: *Το βασικό μου είναι Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης 2 ετούς φοίτησης.*

7) Διαθέτετε μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό τίτλο;

Απάντηση: *Διαθέτω μεταπτυχιακό τίτλο πάνω στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία.*

8)Ποιο είναι το όνομα της περιοχής του σχολείου σας;

Απάντηση: *1^ο Δημοτικό Σχολείο Φιλύρου Θεσσαλονίκης.*

9)Ποιο είναι το επίπεδο του σχολείου που διευθύνετε;

Απάντηση: *Το σχολείο που διευθύνω είναι 12θέσιο.*

**ΚΥΡΙΕΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ(ΒΑΣΙΣΜΕΝΕΣ ΣΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ)**

1^{ος} Θεματικός άξονας (ερευνητικό ερώτημα) Παρουσιάζουν τα ηγετικά στοιχεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1)Ως διευθυντής/ντρια ενθαρρύνετε όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό) να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες;

Απάντηση: *Ναι, ναι είναι κάτι που προσπαθώ πάρα πολύ.*

2)Ως διευθυντής/ντρια ζητάτε τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας του σχολείου σε ένα έργο που διεκπεραιώνετε;



Απάντηση: *Εξαρτάται από το έργο κι αν τους αφορά όλους ναι, δεν είμαι αντίθετη, στο να ζητάω την συμβολή όλων σε ένα έργο που διεκπεραιώνω, ίσα-ίσα ως ηγέτης, το επιδιώκω, επειδή με διευκολύνει κι εμένα στην εργασία μου.*

3) Λαμβάνετε υπόψη όλες τις απόψεις των μελών της ομάδας ως προς την λήψη αποφάσεων;

Απάντηση: *Εξαρτάται, πάλι από την απόφαση, αν αφορά κάποιους ναι, όλους τους θα τους λάβω υπόψη μου. Εννοείται, ότι είμαι υπέρμαχος της συμπερίληψης, βεβαίως.*

4) Ως διευθυντής/ντρια φροντίζετε να εξαλείψετε οποιαδήποτε διάκριση, προκατάληψη ή στερεότυπο εις βάρος οποιαδήποτε μελών της ομάδας σας;

Απάντηση: *Ναι, και το κάνω και πολύ οργανωμένα. Προσπαθώ να μην υπάρχουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο που σέβεται την κοινωνία στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις εις βάρος οποιουδήποτε μαθητή/μαθήτριας, εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού. Γνώρισμα του σχολείου που διακονώ, επιδιώκω να είναι ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή του άλλου, ως μοναδικού και ξεχωριστού προσώπου, η κοινωνική δικαιοσύνη. Όλα αυτά αν θέλετε, είναι οι πυλώνες και οι αρχές, πάνω στις οποίες στηρίζεται μια επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ηγεσία.*

2^{ος} θεματικός άξονας (ερευνητικό ερώτημα), Ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας) σε σχέση με την άσκηση της συμπεριληπτικής ανθρωπιστικής ηγεσίας;

1) Πιστεύετε ότι το φύλο παίζει ρόλο στην άσκηση μιας επιτυχημένης συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας;

Απάντηση: *Κατά τη γνώμη, δεν πιστεύω, ότι το φύλο παίζει ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία, είναι περισσότερο το κοινωνικό υπόβαθρο, η κουλτούρα που έχει ο κάθε διευθυντής/διευθύντρια. Δεν είναι το φύλο τόσο.*

2) Θα συμπεριλαμβάνετε στην άσκηση ηγεσίας άτομα διαφορετικού φύλου;

Απάντηση: *Ναι, βεβαίως.*

3) Πιστεύετε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική-ανθρωπιστική-ηγεσία;



Απάντηση: *Ναι, γιατί με τα χρόνια, αποκτάς μια μεγαλύτερη εμπειρία κι έχεις περισσότερο ενσυναίσθηση και κατανόηση στα προβλήματα του άλλου. Είναι η εμπειρία που σε βάζει σε άλλη λογική από αυτή που είχες όντας νεότερος, που ήσουν περισσότερο προσκολλημένος στο εγώ σου, η αύξηση της ηλικίας και των χρόνων υπηρεσίας σε κάτι να αντικρίσεις τα πράγματα, από μια άλλη σκοπιά, από την πλευρά των άλλων, και με αυτό τον τρόπο αποκτάς άποψη κι για σένα και βελτιώνεσαι στο έργο σου. Δεν μπορείς να αποκτήσεις ενσυναίσθηση όσο είσαι εγκλωβισμός στο εγώ σου. Πιο δύσκολα ο νεότερος σε ηλικία θα μπορούσε να καταλάβει μια ηγετική θέση, επειδή, ο νεότερος σε ηλικία ηγέτης προσκολλάται στην επικέντρωση ατομικών φιλοδοξιών δικών του κι όχι της ομάδας του σχολείου, από ότι ένας μεγαλύτερος, ο οποίος έχει λύσει πολλά προβλήματα, έχει κάνει και λάθη, έχει φάει και τα μούτρα του κτλ. Όσο περισσότερα τα χρόνια υπηρεσίας τόσο πιο συμπεριληπτικός γίνεται ένας διευθυντής/ντρια και τόσο πιο πολύ θέλει να δώσει και στους άλλους πρωτοβουλίες.*

4) Πιστεύετε ότι η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο στην υποστήριξη της διαφορετικότητας στο χώρο εργασίας;

Απάντηση: *Παίζει ρόλο κι αυτό, γιατί παίρνοντας και τα χρόνια γίνεται κι ο διευθυντής διαφορετικός και μπορεί να κατανοήσει τους άλλους, τις διαφορετικές τους απόψεις, τις προσωπικότητες τους και μπορεί να τους κατανοήσει τους συναδέλφους και να τους αντιληφθεί καλύτερα σε πολλά πράγματα. Με την αύξηση των χρόνων των δικών του, ο διευθυντής είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα τη διαφορετικότητα-ετερότητα των μελών του σχολείου που διευθύνει.*

3^{ος} θεματικός άξονας (ερευνητικό ερώτημα) Σε τι βαθμό συνδέεται η συμπεριληπτική-ανθρωπιστική ηγεσία σε σχέση με τη αντίστοιχή χρήση των Τ.Π.Ε. στο χώρο του σχολείου;

Ερωτήσεις

1) Πιστεύετε ότι οι ΤΠΕ οδηγούν στη συμπερίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών;

Απάντηση: *Ναι, κατά τη γνώμη μου, βοηθούν, αν χρησιμοποιηθούν για εργαλεία για άτομα π.χ. με ειδικές ανάγκες ή άτομα με αναπηρία, βοηθούνται πάρα πολύ από τις Νέες*



Τεχνολογίες. Μπορεί να βοηθήσουν πρόσφυγες, μετανάστες, εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο μάθησης, έτσι ώστε να γίνει και η διδασκαλία πιο διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη, η τεχνολογία βοηθάει σε αυτό.

2) Πως μπορούν οι ΤΠΕ να υποστηρίξουν τη διαφορετικότητα στο χώρο εργασίας;

Απάντηση: Μπορούν να βοηθήσουν, οι ΤΠΕ ως επικοινωνιακό εργαλείο, ως μέσο πληροφόρησης, ανταλλαγής πληροφοριών μέσα από τις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, διαχέεται η γνώση και η πληροφορία για θέματα πάσης φύσεως: διοικητικά, ηγετικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά κτλ. Μέσα των ψηφιακών εκπαιδευτικών πλατφόρμων διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς από όλη την Ελλάδα και τον κόσμο μπορούν να ανταλλάζουν πληροφορίες, πρακτικές, εμπειρίες κτλ. Είναι αρκετά χρήσιμο για διευθυντές και εκπαιδευτικούς, ειδικά, όταν χρειάζονται τη συνέργεια άλλων διευθυντών, εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινότητας. Μέσα από τις ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές μπορούν να αποτυπώσουν το προσωπικό τους στίγμα σε ότι κάνουν από απλό εκπαιδευτικό υλικό προς τους μαθητές μέχρι σχέδια βελτίωσης της σχολικής μονάδας που υπηρετούν πάντα σε συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και με το διευθυντή.

3) Πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ για ηγεσία και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς;

Απάντηση: Οι ΤΠΕ μπορούν αξιοποιηθούν μέσα από ειδικές πλατφόρμες, τις πλατφόρμες μάθησης (π.χ Google Forms, Edmodo, E-Class, e-me, Class-Dojo, Canvas, Moodle οι οποίες καταργούν τα όρια και τις αποστάσεις μεταξύ χώρου και χρόνου, μπορούν να φέρουν σε επαφή πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους, όπως εκπαιδευτικούς, διευθυντές, πανεπιστημιακούς, από διαφορετικά υπόβαθρα, γλώσσες, πεποιθήσεις και αξίες, και αν θέλετε αυτό είναι και το γοητευτικό με το διαδίκτυο και τις ΤΠΕ, ότι έρχεσαι σε επαφή με διαφορετικούς, ανθρώπους, μαθαίνεις συνεχώς πράγματα, επιμορφώνεσαι για τις νέες εξελίξεις ακόμη κι αν δεν είσαι εκεί. Βέβαια, πρέπει να χρησιμοποιούνται πάντοτε με προσοχή, με στόχο και με γνώμονα το όφελος των άλλων κι όχι άσκοπα.



4)Οι ΤΠΕ έχουν βοηθήσει στην επιτυχή άσκηση συμπεριληπτικής-ανθρωπιστικής ηγεσίας και εκπαίδευσης στο σχολείο που υπηρετείτε;

Απάντηση: Ναι, βέβαια έχουν βοηθήσει. Βέβαια υπήρξαν και υπάρχουν δυσκολίες, αλλά τις πολεμούμε όλοι κι εγώ κι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Ασφαλώς, χρειάζεται κι άλλο δουλειά, για να πούμε μετά βεβαιότητας, ότι έχουμε πετύχει τη συμπερίληψη μέσω των ΤΠΕ, καθώς κάθε μέρα αντιμετωπίζουμε νέες προκλήσεις, νέα προβλήματα, νέους στόχους, τους οποίους καλούμαστε να διαχειριστούμε. Αλλά πιστεύω ακράδαντα, ότι το πρώτο βήμα έγινε.