



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Καρνές, 42100 Τρίκαλα

e-mail: g-pe@pe.uth.gr

---

**«Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην προώθηση της  
συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα του Νομού  
Φθιώτιδας»**

**Διπλωματική εργασία**

**Αντωνίου Σταματία**

Προπτυχιακή Φοιτήτρια

Ειδικότητα «Ειδική Φυσική Αγωγή»

**Επιβλέπουσα: Δρ. Μαγγουρίτσα Γεωργία, Ε.Ε.Π.**

**Ιούνιος 2021**

---

**ΤΡΙΚΑΛΑ**

Διπλωματική εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του προπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος «Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

-----  
Αντωνίου Σταματία του Λάμπρου  
-----

Ιούνιος 2021

ANTΩNIOY ΣΤΑΜΑΤΙΑ  
ALL RIGHTS RESERVED

© 2021

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα του Νομού Φθιώτιδας», ολοκληρώνει τον κύκλο των προπτυχιακών σπουδών μου. Η επιλογή του θέματός μου, έγινε σε συνεργασία με την επιβλέπουσα σύμβουλό μου, κα. Γεωργία Μαγγουρίτσα, η οποία παρατήρησε το προσωπικό μου ενδιαφέρον και την ενασχόλησή μου με το χώρο της ειδικής αγωγής κατά το διάστημα παρακολούθησης της ειδικότητας της ειδικής φυσικής αγωγής. Την ευχαριστώ θερμά, λοιπόν για την ευκαιρία που μου έδωσε να μελετήσω εις βάθος ένα θέμα που με ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αλλά και για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις της, τόσο στη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών, όσο και στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας και με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου, που με στήριξαν στις στιγμές του διανοητικού κόπου για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	<b>3</b>
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	<b>4</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>8</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>9</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	<b>12</b>
1.1. Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Εννοιολογική Αποσαφήνιση	12
1.2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Εννοιολογική Αποσαφήνιση – Προϋποθέσεις –Οφέλη	13
1.3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και διεθνώς	16
1.4. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	18
1.5. Μοντέλα ηγεσίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	21
1.6. Συμπεριληπτικές πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας	24
1.6.1. Πρακτικές ως προς την προετοιμασία/εκπαίδευση των σχολικών ηγετών	24
1.6.2. Πρακτικές ως προς το κλίμα του σχολείου	26
1.6.3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς	28
1.6.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές της σχολικής μονάδας	29
1.6.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα	30
1.6.6. Εμπόδια Συμπερίληψης	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>32</b>
2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	32
2.2. Δείγμα έρευνας	32
2.3. Εργαλείο μέτρησης	32
2.4. Δομή ερωτηματολογίου	33
2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	34
2.6. Στατιστική ανάλυση	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	<b>36</b>
3.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία	36
3.2. Η εκπαιδευτική ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	36
3.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές	48

3.3.1. Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση των σχολικών ηγετών	48
3.3.2. Πρακτικές ως προς το σχολικό κλίμα	55
3.3.3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς	61
3.3.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές	70
3.3.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα	78
3.4. Ανασταλτικοί παράγοντες στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	87
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>90</b>
4.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων	90
4.2. Πόσο σημαντικό θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες το ρόλο τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	91
4.3. Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες;	93
4.4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	99
<b>Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα</b>	<b>100</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>102</b>
Ξένη Βιβλιογραφία	102
Ελληνική Βιβλιογραφία	107
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>110</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ</b>	<b>110</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>111</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπερίληψη υλοποιείται τα τελευταία χρόνια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, σε παγκόσμια κλίμακα, με διαφορετική βέβαια αφετηρία έναρξης και κάθε νέα νομοθετική ρύθμιση επισημαίνει την αξία και τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα στα πλαίσια ενός βιώσιμου σχολείου. Για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η σχολική ηγεσία κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς με τις στάσεις και αντιλήψεις της μπορεί να παρέχει μια κουλτούρα ισότητας, αποδοχής και εκτίμησης της διαφορετικότητας στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Ainscow & Sandill, 2010; Workman, 2016; Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010). Στην Ελλάδα, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που να μελετούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση από την οπτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς οι περισσότερες έρευνες μελετούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις κυρίως των εκπαιδευτικών, για τη διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, μέσα στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι απόψεις των σχολικών ηγετών, χωρίς να γίνεται σαφής και ξεχωριστή αναφορά και συνεπώς περαιτέρω μελέτη. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Φθιώτιδας, αναφορικά με την αναγκαιότητα προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις πρακτικές που αξιοποιούν για την προώθηση της συμπερίληψης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων και στάσεων των σχολικών ηγετών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κατασκευασμένο από τις Σαΐτη & Κετικίδου (2020). Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2020-2021 σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας και στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εμφανίζουν θετική στάση και δέσμευση για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όμως συναντούν και εμπόδια που σχετίζονται κυρίως με την περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας, καθώς και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα συμπερίληψης. Ωστόσο, θεωρούν ότι μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά μέσα στα σχολεία τους, όταν οι ίδιοι πιστεύουν στις αρχές

της ισότιμης πρόσβασης και των ίσων ευκαιριών, όταν καλλιεργούν συμπεριληπτικό όραμα και συνεργατική κουλτούρα, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) για την από κοινού λήψη αποφάσεων.

**Λέξεις – Κλειδιά:** *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Ισότιμη Εκπαίδευση.*

## **ABSTRACT**

Inclusion has been implemented in recent years in many education systems, on a global scale, with a different starting point, of course, and each new legislation highlights its value and mandatory character within a sustainable school. To promote inclusive education, school leadership plays an important role, as its attitudes and perceptions can provide a culture of equality, acceptance and appreciation of diversity within the general school (Ainscow & Sandill, 2010; Workman, 2016; Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010). In Greece, there is a limited number of researches that study inclusive education from the point of view of educational leadership, as most surveys study the attitudes and perceptions of teachers in particular, to manage the heterogeneity of the student population, including the views of school leaders, without any clear and separate reference and therefore further study. This paper aims to explore the perceptions of the Headmasters of Primary School Units in the Prefecture of Fthiotida, regarding the need to promote inclusive education and the appropriate strategies and practices they use to promote inclusion within the general school. For the purposes of the survey, the Questionnaire of The Attitudes of School Leaders was used to promote Inclusive Education, manufactured by Saiti & Ketikidou (2020). The survey involved 50 headmasters working in the 2020-2021 school year in primary schools of the Prefecture of Fthiotida and to whom a questionnaire were sent in electronic form. The results of the survey showed that participants reported a positive attitude and commitment to the promotion of inclusive education, but also encounter obstacles related mainly to the limited autonomy of the school unit, as well as the lack of training of teachers and school leaders on inclusive practices. However, they believe that they can act as catalysts within their schools when they themselves believe in the principles of equal access and equal opportunities, when cultivating inclusive vision and collaborative culture, encouraging the active participation and cooperation of all those involved in learning teaching (teachers, pupils, parents, local society) for joint decision-making.

**Keywords:** *Educational Leadership, Inclusive Education, Special Educational Needs, Equal Education.*



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, τα σύγχρονα σχολεία, οφείλουν να προωθήσουν την ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους, χωρίς αποκλεισμούς, ώστε να διαμορφωθεί μια κοινωνία που εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή και συνεργασία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια αξιακή προσέγγιση ηθικο-πολιτικού χαρακτήρα που σχετίζεται με την εναπόθεση και τη λειτουργία βασικών ηθικών αρχών, που σχετίζονται με την ισότητα, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της συμμετοχής, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Booth & Ainscow, 2011; Αγγελίδης, 2011).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του και στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και δίκαιης μεταχείρισης σε όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως εθνικότητας, θρησκείας, φυλής, κοινωνικής κατάστασης και αναπηρίας (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας από τους παράγοντες που προωθεί τη σχολική αλλαγή που απαιτείται για τη συμπερίληψη ιδιαίτερα των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ο διευθυντής/ηγέτης του σχολείου, ο οποίος προωθεί αφενός την αλλαγή και αφετέρου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργούνται και να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Cherian & Daniel, 2008; Pugach, Blanton, Correa, McLeskey, & Langley, 2009). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να δεσμευθεί πρωτίστως απέναντι στις αρχές της συμπερίληψης και η φιλοσοφία του, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου να είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος (Bush & Glover, 2003). Για να υλοποιηθούν συμπεριληπτικές πρακτικές, απαιτείται από τον σχολικό ηγέτη η προώθηση της «κατανεμημένης ηγεσίας», με στόχο την εμπλοκή όλων στη σχολική ζωή και τη συμμετοχή όλων στις συλλογικές δράσεις της σχολικής κοινότητας στην οποία ανήκουν. Σε ένα τέτοιο συνεργατικό σχολικό περιβάλλον, όλοι οι εμπλεκόμενοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινότητα) αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, χωρίς διαχωρισμούς, συμμετέχοντας στη λήψη των αποφάσεων για την προώθηση της συμπεριληπτικής

κουλτούρας στα σχολεία (Αγγελίδης, Αντωνίου & Χαραλάμπους, 2009). Πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, φαίνεται να ανταποκρίνονται στην πρόκληση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2008; Pijl, 2010; Αγγελίδης, 2011), προχωρώντας τόσο σε νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική, όσο και στην υλοποίηση συμπεριληπτικών πρακτικών, που υποστηρίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Στην παρούσα εργασία, θα μελετηθούν τόσο οι συμπεριληπτικές πρακτικές των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, το κλίμα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς-υφισταμένους τους και την κοινότητα, όσο και τα βασικά εμπόδια, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην προσπάθειά τους να καλλιεργήσουν συμπεριληπτική κουλτούρα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Στην Ελλάδα, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που να μελετούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση από την πλευρά των σχολικών ηγετών, οι οποίοι αποτελούν τα πρόσωπα κλειδιά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και με την καταγραφή των απόψεών τους θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις, που ενδεχομένως να συμβάλλουν σε καινοτόμες αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σκοπός λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Φθιώτιδας, σχετικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία.

Για τη συγγραφή της πτυχιακής εργασίας, κρίθηκε απαραίτητο στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας, να παρουσιαστεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου 'παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες', καθώς και της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς. Ακόμη, παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή γενικής αγωγής στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα μοντέλα ηγεσίας που προωθούν τη συμπερίληψη, καθώς και τις συμπεριληπτικές πρακτικές ταξινομημένες σε πέντε κατηγορίες που αφορούν: α) την εκπαίδευση και την προετοιμασία των σχολικών ηγεσιών, β) το σχολικό κλίμα, γ) τους εκπαιδευτικούς, δ) τους μαθητές και ε) την κοινότητα. Τέλος, παρουσιάζονται τα εμπόδια που συναντούν οι σχολικοί ηγέτες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, όπου γίνεται αναφορά στην ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε και στο δείγμα της έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, το ρόλο των σχολικών ηγετών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τις συμπεριληπτικές πρακτικές που θεωρούν σημαντικές για την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της.

Συνεχίζοντας στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση και αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με όσα υποστηρίζονται στη βιβλιογραφία. Επίσης, γίνεται μια αναφορά στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας και παρατίθενται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, η έρευνα πλαισιώνεται με ξένη και ελληνική βιβλιογραφία και τελειώνει με το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται το έντυπο συγκατάθεσης των εξεταζόμενων, καθώς και το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **1.1. Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Εννοιολογική αποσαφήνιση**

Με τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» χαρακτηρίζονται τα άτομα που έχουν κάποια μειονεξία και χρειάζονται ειδική μέριμνα και φροντίδα. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Ν.2817/2000). Ορισμένα από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να θεωρηθεί κάποιος ως άτομο με ειδικές ανάγκες είναι η αντιληπτική του ικανότητα, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του και οι εκπαιδευτικές του ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο 3699/2008, άρθρο 3 παρ.1, «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης» (Νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008).

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται και εκείνα που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 3). Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς

παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 3699/2008).

Ο παραπάνω νόμος, διασφαλίζει σε όλα τα άτομα με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, «ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 1, παρ. 1). Όπως είναι γνωστό η παροχή δωρεάν και ισότιμης εκπαίδευσης έχει καθιερωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο και αποτελεί ένα από τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ο όρος ‘άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’ υιοθετήθηκε στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) από την Παγκόσμια Διάσκεψη που διοργάνωσε η UNESCO, όπου σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διακήρυξη, καθορίστηκε το πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση των συγκεκριμένων ατόμων στα γενικά σχολεία (UNESCO, 1994). Στο παρελθόν, διάφοροι οργανισμοί είχαν συντάξει διεθνή και εθνικά κείμενα στα οποία διαφαίνεται η εκπαίδευση ως πρωταρχικός θεσμός για την ένταξη όλων των μαθητών κάτω από την ίδια στέγη, παρέχοντας έτσι την δυνατότητα για κοινωνική συνύπαρξη και εκπαίδευση όλων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέτοια κείμενα είναι η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ο.Η.Ε, 1948), η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ο.Η.Ε, 1989) και το Σύνταγμα της Ελλάδος (άρθρο 16), τα οποία υποστηρίζουν ότι στα γενικά σχολεία οφείλουν να εντάσσονται όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από σωματικές, γλωσσικές ή κοινωνικές διαφορές. Για τον λόγο αυτό αποτελεί χρέος της πολιτικής μιας χώρας να επιδιώκει την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στα πλαίσια μιας τυπικής τάξης, δίνοντας το δικαίωμα της κοινής εκπαίδευσης όλων των μαθητών (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004).

## **1.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Εννοιολογική αποσαφήνιση-Προϋποθέσεις-Οφέλη**

Στις μέρες μας, γίνεται όλο και περισσότερο επιτακτική ανάγκη να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (*Inclusive Education*). Το ουσιαστικό ‘inclusion’ προέρχεται από το ρήμα ‘includere’ που

σημαίνει 'συμπεριλαμβάνω'. Επομένως, ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποδοθεί ως η προσπάθεια προσπέρασης των δυσκολιών που παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης όλων των μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους ως προς την εθνικότητα, φυλή, κοινωνική κατάσταση, την αναπηρία, αλλά και την πρόοδο στα μαθήματά τους (Αγγελίδης, 2011). Με το θεσμό της συμπερίληψης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους μαζί με τους τυπικούς μαθητές και να τους παρέχεται εντός της τάξης κατάλληλη υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό (Waldron, McLeskey & Redd, 2011).

Για την υλοποίηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνίσταται μια πλήρη αναδιοργάνωση ολόκληρου του σχολικού πλαισίου, ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών και να εναρμονίζεται στις ατομικές ιδιαιτερότητες του καθενός (Στασινός, 2016). Βασική προϋπόθεση όμως για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου είναι η δυνατότητα για αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις στρατηγικές εκμάθησης και στην υλικοτεχνική υποδομή, έτσι ώστε τα παιδιά της ίδιας ηλικίας να μπορούν να ανταποκριθούν και να συνεργαστούν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Σούλης, 2008). Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να υποχρεώνει τους μαθητές να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, αλλά έχει χρέος να προσαρμόσει το σχολικό περιβάλλον στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του (Zigmond, 2003). Για την επίτευξη της συμπερίληψης, παρατηρούμε την αλλαγή που έχει επέλθει από τις αρχές του 20ού αιώνα ως προς την αντιμετώπιση της οπτικής των παιδιών με αναπηρία, αφού πλέον έχει καθιερωθεί η υποχρεωτική φοίτηση όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός της συμπερίληψης είναι η εξασφάλιση ενός σχολείου για όλους και η διασφάλιση του δικαιώματος του κάθε παιδιού να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δυνατότητες, όπως το εκάστοτε παιδί της ηλικίας του (Σούλης, 2008).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι να πραγματοποιηθούν αλλαγές που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αλλαγές στις τεχνικές και

στρατηγικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, προκειμένου να παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ainscow, 2005, όπ. αναφ. στο Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή (2013). Σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της συμπερίληψης αποτελεί επίσης, η συνεργασία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ίδιο σχολείο, καθώς και του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή γνώσεων, πρακτικών και τεχνικών μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και ισοτιμίας, καθώς και η άψογη συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, είναι το κλειδί για την επιτυχία της συμπερίληψης. Επίσης, σπουδαίο ρόλο κατέχει και η θετική σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό, καθώς και η συνεργασία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, τα οποία επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την απόκτηση κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι γονείς μπορούν να δώσουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα των παιδιών τους (Σούλης, 2008).

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη προσφέρει ποικίλα οφέλη στους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα (Sileo & Garderen, 2010). Η εφαρμογή της συμπερίληψης, μέσα από τις απαραίτητες αλλαγές στην τάξη και στο πρόγραμμα σπουδών, δρα υποστηρικτικά στη μάθηση όλων των μαθητών και τους βοηθά να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη νέα γνώση (Mavropalias, Deligianni & Symeonidou, 2019). Καταρχήν, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενδέχεται από τη συναναστροφή τους με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αναπτύξουν διαφορετικά συναισθήματα, μέσα από τα οποία προάγεται η ενσυναίσθηση και αυξάνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας (Calabrese, et al., 2008), κατανοούν τις ιδιαιτερότητες του καθενός και αναπτύσσουν ενδιαφέρον, φιλίες και αλληλεγγύη μεταξύ τους (Anderson, Klassen & George, 2007). Επιπλέον, η εφαρμογή της, επιφέρει ανάπτυξη και στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επωφελούνται από τη συμπεριφορά, τον τρόπο εργασίας και τις γνώσεις των τυπικών συνομήλικων, αλλά και τα κοινωνικά πρότυπα που τους προσφέρουν (Anderson, et al., 2007). Η θετική συμβολή της συμπερίληψης

τονίστηκε επίσης από την έρευνα των Koegel, Matos-Freden, Lang & Koegel, (2012), καθώς διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν στο ίδιο περιβάλλον με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, παρουσίαζαν καλύτερες ακαδημαϊκές αλλά και κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Σούλη (2008), η συμπερίληψη, σε αντίθεση με το διαχωρισμό, συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων και στην κατάργηση των διακρίσεων. Επιπλέον, η συμπερίληψη παρέχει και συναισθηματικά οφέλη, καθώς συμβάλλει στην ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους οποίους δίνεται η ευκαιρία να αλληλοεπιδρούν με τους τυπικούς συνομηλίκους τους και να δημιουργούν φιλίες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το αίσθημα του «ανήκειν» (Shaffner & Buswell, 2004). Η συμπερίληψη ωστόσο, βοηθάει και τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αξιοποιούν νέες μεθόδους και τεχνικές με στόχο να βοηθήσουν τη μαθησιακή πορεία όλων των μαθητών και τέλος, μαθαίνουν να συνεργάζονται με το υπόλοιπο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και να ανταλλάσσουν τις ιδέες τους, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πατσίδου, 2010). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, χρειάζεται αλλαγές που θα βασίζονται σε τροποποιήσεις και αναπροσαρμογές ολόκληρης της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Σε αυτό το πλαίσιο των αλλαγών που απαιτούνται, σημαντική θέση κατέχει ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας προκειμένου να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης όλων των μαθητών (Loreman, 2007).

### **1.3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και διεθνώς**

Σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να διασφαλίσουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης (UNCRPD, άρθρο 24, 2010. όπ. αναφ. στο Αβρααμίδης και συν., 2013). Για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να



υιοθετηθούν κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας με σκοπό να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών, να δημιουργηθούν σχολεία που να εκπαιδεύουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και να αλλάξει η στάση των ατόμων απέναντι στο διαφορετικό (UNESCO, 2009).

Σύμφωνα με τον Norwich (2000), υπάρχουν τέσσερα μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: 1) Μοντέλο της «πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις» (*Full Inclusion*): το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους και την ισότιμη συμμετοχή τους στο περιβάλλον του σχολείου, χωρίς όμως να πραγματοποιούνται νομοθετικές μεταρρυθμίσεις ή παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. 2) Μοντέλο «συμμετοχής όλων των μαθητών/μαθητριών στην ίδια τάξη» (*Focus on participating in the same place*): το μοντέλο αυτό υποστηρίζει τη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό, στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, μόνον εφόσον υποστηρίζονται από ειδικό παιδαγωγό οι συγκεκριμένοι μαθητές εντός και εκτός της σχολικής τάξης και ταυτόχρονα το αναλυτικό πρόγραμμα να τροποποιείται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και δυνατότητες του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. 3) Μοντέλο «έμφασης στις ατομικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού» (*Focus on individual needs*): το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και στη συνέχεια, την τοποθέτησή τους είτε στο γενικό σχολείο, εφόσον μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτό ή στο ειδικό σχολείο για πιο σοβαρές αναπηρίες μαθητών. 4) «Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης» (*Choice limited inclusion*): σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα επιλεγεί για τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επαφίεται στους γονείς των μαθητών, καθώς, η φοίτησή τους μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις, όσο και στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, το οποίο θα μπορούσε ωστόσο να βελτιώσει την αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών (Norwich, 2000).

Αν και αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, φαίνεται να ανταποκρίνονται στην πρόκληση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011), ωστόσο στην Ελλάδα παρά τις τελευταίες εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες τονίζουν την αναγκαιότητα της συμπερίληψης (ΝΝ. 4415/ΦΔΚ Α 159/06.09.2016), οι

πρακτικές της συμπερίληψης δεν έχουν εισχωρήσει στην πράξη της καθημερινής εκπαίδευσης (Avramidis & Kayla, 2007). Πράγματι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί κρατούν ουδέτερη στάση, προβάλλοντας επιχειρήματα που σχετίζονται με την ελλιπή εξειδίκευση/επιμόρφωση, την ανεπάρκεια χρόνου, τις δυσκολίες που θα έχει το πρόγραμμα συμπερίληψης και τις απαιτήσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι όλοι οι μαθητές (Αγαλιώτης, 2002). Επομένως, για την προώθηση του συμπεριληπτικού οράματος, υπεύθυνος είναι κατά κύριο λόγο ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις, τα κίνητρα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και το μαθησιακό σχολικό κλίμα, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010).

#### **1.4. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Σχολική ηγεσία θεωρείται το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί ο διευθυντής ενός σχολείου, για να επηρεάσει τη συμπεριφορά και να μπορέσει αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα (Πασιαρδής, 2004). Με τον όρο ‘Στάσεις’, εννοούμε την προσωπική αντίδραση ενός ατόμου απέναντι σε μια κατάσταση ή σε ένα πρόσωπο και συνήθως χαρακτηρίζεται από ένα θετικό ή ένα αρνητικό συναίσθημα, το οποίο συνδέεται με κάποια νοητικά αντικείμενα. Η στάση διακρίνεται σε συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική και η καθεμιά παρουσιάζει τα δικά της χαρακτηριστικά (Παπάνης, 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει η σχολική ηγεσία στη σημερινή εποχή. Ο ρόλος των σχολικών ηγετών μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση και ανάδειξη της συμπερίληψης, καθώς μπορούν με τη θετική στάση τους και την ανάπτυξη πρακτικών να δημιουργήσουν σχέσεις σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (Αγγελίδης, 2011). Τα σχολεία οφείλουν, σύμφωνα με τις διεθνείς διακηρύξεις, να παρέχουν στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ισότιμη πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου και αποτελεσματική εκπαιδευτική

υποστήριξη και προς αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας θεωρείται καθοριστικός.

Οι πρακτικές επίσης, που προωθούνται στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής και συμμετοχικής διδασκαλίας και βιωματικών προσεγγίσεων, θεωρούνται κατάλληλες γιατί αναπτύσσουν την ενεργητική μάθηση και βελτιώνουν τη γνωστική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Santoli, Sachs, Romey, & McClurg, 2008). Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που ως πρόσωπο έχει τη θεσμική ευθύνη, αλλά και το όραμα για τον τρόπο λειτουργίας της, θα πρέπει να προωθεί κλίμα υποστήριξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης, αλλά και μιας κουλτούρας που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και προσανατολίζεται προς ένα σχολείο για όλους (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011). Για παράδειγμα, θα πρέπει να δίνεται από τον διευθυντή η πρωτοβουλία στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη πρακτικών συνδιδασκαλίας, όπου το μάθημα τροποποιείται κατάλληλα, βοηθώντας τους μαθητές με ιδιαιτερότητες να ενταχθούν στην τυπική τάξη μέσω της αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς να στιγματιστούν (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015).

Αξιόλογη θεωρείται και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, καθώς ο διευθυντής δίνει τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και στους μαθητές να ξεφεύγουν από τις συνηθισμένες συνθήκες και δραστηριότητες στην τάξη. Οι διευθυντές πρέπει να είναι συνεχώς εφευρετικοί και κάθε τους ενέργεια δεν πρέπει να έχει στατικό χαρακτήρα, αλλά να διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Θεωρείται σημαντικό, ο σχολικός ηγέτης να προωθήσει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, μέσω της ανάπτυξης μικρών εσωτερικών δικτύων, μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών, με στόχο την αντιμετώπιση των διαχωριστικών αντιλήψεων και τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2013).

Έρευνες έχουν αναφέρει, πως οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες, προσπαθούν να βελτιώσουν με έμμεσο τρόπο τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα του προσωπικού του σχολείου, το βαθμό δέσμευσης και τις συνθήκες εργασίας και είναι πιο αποτελεσματικοί όταν λειτουργούν με πιο

συμμετοχικές μορφές ηγεσίας (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006b). Προτεραιότητα επίσης της σχολικής ηγεσίας είναι να αναπτύξει μια καλή σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, να ακούει προσεκτικά τις απόψεις και τις ανάγκες τους, να τους δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις της σχολικής κοινότητας, να στοχεύει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών (Zembylas, 2010) και να επιβραβεύει οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται από τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω ενίσχυση των γνώσεών τους και την επιμόρφωσή τους (Αγγελίδης, 2011).

Επιπλέον, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να κατανοούν τις ανάγκες όλων των μαθητών με αναπηρία, προκειμένου να εξασφαλίσουν εξειδικευμένο προσωπικό για την κάλυψη των αναγκών τους και στη συνέχεια, να παρέχουν ευκαιρίες για να πετύχουν στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζοντας συνεργατικές μορφές ηγεσίας (Hallinger & Heck, 2010; Cohen, 2015; Workman, 2016). Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να παρακινεί διαρκώς το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά σε θέματα συμπερίληψης για την αποβολή του φόβου και της απροθυμίας του για κάθε νέα δράση (Black & Simon, 2014). Επίσης, οι γονείς θα πρέπει να θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι θα νιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι και ότι συνεισφέρουν στη λήψη αποφάσεων (Αγγελίδης, 2011). Τέλος, η ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού οράματος και διάδοσής του στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας που να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών, βοηθά στην εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία (Winter & O' Raw, 2010).

Στην Ελλάδα, οι περισσότεροι διευθυντές διατηρούν μια θετική στάση ως προς την συμπερίληψη και θεωρούν ότι τα οφέλη της συμπερίληψης δεν αφορούν μόνο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης (Μποτσφάρη, 2018). Ωστόσο, οι στάσεις και οι αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες, με κάποιους από αυτούς να αναφέρονται σε γενετικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η ηλικία και άλλους στη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προσωπικές τους επαφές με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την προϋπηρεσία τους ως διευθυντές σε διάφορες σχολικές μονάδες της χώρας (Hadjikakou & Mnasonos, 2011). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και

ο βαθμός εκπαίδευσης/επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν τους μαθητές αυτούς, αλλά και το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας των μαθητών που πρόκειται να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο (Hoppey & McLeskey, 2013; Billingsley, 2012; Τσιολπίδου, 2017).

Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην υλοποίηση και υποστήριξη της συμπερίληψης, είναι η απουσία των απαραίτητων πόρων, η απουσία επιμόρφωσης και έλλειψης καταρτισμένου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανεπάρκεια υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Μποτσφάρη, 2018). Αν και οι περισσότερες έρευνες μέχρι τώρα επικεντρώνονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον θεσμό της συμπερίληψης, ενδεχομένως επειδή αυτοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επαφή με τους μαθητές συγκριτικά με τους Διευθυντές, ωστόσο, ο ρόλος του Διευθυντή είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στη δημιουργία σχολείων που θα εντάσσουν όλους τους μαθητές στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Almotairi, 2013; Hadjidakou & Mnasonos, 2012).

### **1.5. Μοντέλα ηγεσίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Η ηγεσία ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει και να ενισχύει τα μέλη ενός οργανισμού, προκειμένου και αυτά να συμβάλλουν στην ενίσχυση και ανάπτυξη του οργανισμού (Piauw & Ting, 2014). Με τον όρο στυλ ηγεσίας εννοούμε τη συμπεριφορά που ακολουθεί ένας ηγέτης, προκειμένου να καθοδηγήσει άλλους για την επίτευξη εργασιών και καθηκόντων (Boonla & Treputtharat, 2014). Η σχολική ηγεσία διαφέρει από την ηγεσία σε άλλους οργανισμούς, καθώς οι αποφάσεις και οι ενέργειες πρέπει να λαμβάνονται με βάση τους μαθητές (Zembat, Cocyigit, Tugluk & Dogan, 2010). Στη βιβλιογραφία συναντώνται ποικίλες διακρίσεις σε είδη ή στυλ ηγεσίας, ανάλογα με το πώς δείχνει ο διευθυντής την εξουσία λόγω της θέσης του, καθώς και τον τρόπο που συμβάλλει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Μία διάκριση βασίζεται στο μοντέλο της ανοιχτής και κλειστής ηγεσίας (open vs closed leadership). Στην ανοιχτή ηγεσία, οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση τις συμμετοχικές διαδικασίες, καθώς ο διευθυντής συμβουλευεται και λαμβάνει υπόψη και τις απόψεις του προσωπικού της μονάδας για κάποιο σοβαρό ζήτημα της σχολικής κοινότητας (Griffin, 2008). Η ανοιχτή ηγεσία, έχει αναδειχθεί η πιο αποτελεσματική,

καθώς δημιουργεί ένα κλίμα ομαδικότητας, πληθώρας απόψεων και συνεργασίας και όσον αφορά την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θεωρείται ιδανική, με την προϋπόθεση οι διευθυντές να διακρίνονται από ωριμότητα (Σαΐτης, 2014). Αντίθετα, στην κλειστή ηγεσία, επικρατεί άνιση κατανομή της εξουσίας και συγκεκριμένα την εξουσία συγκεντρώνει αποκλειστικά ο διευθυντής (Piaw & Ting, 2014).

Σε άλλη έρευνα συναντάται η διάκριση της ηγεσίας σε δημοκρατική και αυταρχική. Στην αυταρχική ηγεσία, όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το διευθυντή, ο οποίος καθορίζει τα καθήκοντά του χωρίς να δίνει εξηγήσεις. Με άλλα λόγια, επιβάλλει την εξουσία που του αρμόζει η θέση του και οι υφιστάμενοι δεν έχουν δικαίωμα να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Έτσι λοιπόν, έχουμε έναν ηγέτη αυταρχικό, δογματικό, αποφασιστικό και περιμένει από τους συναδέλφους του να συμφωνήσουν με τις ιδέες και τις προτάσεις του χωρίς καμία διαλλακτικότητα (Hornackova, Halova & Nechanicka, 2015). Αντίθετα, στα πλαίσια της δημοκρατικής ηγεσίας, ο διευθυντής συνδιαλέγεται με τους συναδέλφους του, δέχεται να ακούσει άλλες προτάσεις και δίνει κίνητρα στο προσωπικό να συμμετάσχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Hornackova, Halova & Nechanicka, 2015; Piaw & Ting, 2014).

Στην έρευνα των Sirisookslip, Ariratana & Ngang (2015) συναντώνται και τα εξής είδη ηγεσίας: α) η υποστηρικτική ηγεσία (supportive leadership), όπου οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και να κατανοούν τις ανάγκες τους και β) η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership), όπου οι διευθυντές θα πρέπει να προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς τόσο στη λήψη αποφάσεων και σε καινοτόμες δράσεις, όσο και για την επαγγελματική τους βελτίωση (Sirisookslip, Ariratana & Ngang, 2015). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας των Bass & Avolio (2003), παρουσιάζει τρία είδη ηγεσίας: α) την παθητική ηγεσία (laissez-faire), όπου ο διευθυντής δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του, δεν παίρνει αποφάσεις και αποφεύγει να αναλάβει δράση, β) τη διεκπεραιωτική ηγεσία (transactional leadership), που περιλαμβάνει την ενίσχυση (υλική ή πνευματική ανταμοιβή) ή την πειθαρχία ανάλογα με τις επιδόσεις του εκπαιδευτικού και γ) τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), στην οποία ο διευθυντής ενισχύει τους εκπαιδευτικούς, τους δίνει κίνητρα για να επιτύχουν

τους στόχους, τους συμβουλεύει και τους υποστηρίζει για να εξελιχθούν, με κοινό στόχο την ανάπτυξη του οργανισμού τους (Cetin & Kinik, 2015). Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (2003), έχει συσχετιστεί θετικά η υψηλή επίδοση ενός οργανισμού με την μετασχηματιστική ηγεσία (Cohen, 2015).

Πράγματι, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ίσως το πιο δημοφιλές στυλ ηγεσίας αυτή τη στιγμή ειδικότερα στην σχολική ηγεσία. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική και στον Καναδά φάνηκε ότι με βάση το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ο διευθυντής οφείλει να αναθεωρήσει την παραδοσιακή μορφή ηγεσίας, όπου ήταν ο βασικός υπεύθυνος στο να παίρνει αποφάσεις, να δίνει εντολές και να ελέγχει όλα τα σχολικά ζητήματα (Zembar, Cocyigit, Tugluk & Dogan, 2010). Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, ο διευθυντής οφείλει να δέχεται διαφορετικές απόψεις, να κατανοεί και να διερευνά σε βάθος τις σύνθετες καταστάσεις που επικρατούν στο σχολείο και μέσα από κατάλληλες πρακτικές να ενδυναμώνει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, πετυχαίνοντας έτσι την αποδοχή του από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα (Αγγελίδης, 2011). Σε έρευνα των Leithwood και Jantzi (2008), βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ισχυρή επίδραση στα κίνητρα και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης. Οι διευθυντές κατευθύνουν τις προσπάθειές τους με σκοπό την δημιουργία ενός οράματος χωρίς αποκλεισμούς στα σχολεία, ενισχύουν παράλληλα ευκαιρίες για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών μέσα από τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και μέσα από τη συνεργασία με την κοινότητα (Billingsley, 2012; Hoppey & McLeskey, 2013).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν υπάρχει διαμερισμός της εξουσίας, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και εξαιτίας του διοικητικού φόρτου των διευθυντών. Κάποιες ανεπίσημες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών έχουν αρχίσει να συγκρούονται με τα παραδοσιακά μοντέλα και να υιοθετούν τα συνεργατικά μοντέλα διοίκησης και το διαμοιρασμό της εξουσίας και των αποφάσεων για τα θέματα της σχολικής μονάδας (Kararou & Bush, 2015; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Ιδιαίτερα, για την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο το σεβασμό και την αποδοχή της

διαφορετικότητας και να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αγγελίδης, 2011).

## **1.6. Συμπεριληπτικές πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Η ετερότητα αποτελεί ένα κοινό χαρακτηριστικό για τις ανθρώπινες κοινωνίες, αφού καμία κοινωνία δεν αποτελείται από απόλυτη ομοιογένεια (Stylianou, 2017). Με βάση αυτό το δεδομένο, προβάλλεται επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά συστήματα που θα αποδέχονται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και θα την αξιοποιούν με σκοπό να προωθήσουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές (Αγγελίδης, 2011). Για να επιτευχθεί η προώθηση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, είναι απαραίτητο να εφαρμοσθούν πρακτικές που επιτυγχάνουν τη συμπερίληψη. Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση συνιστά ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έχει ως αρχικό στόχο τη στήριξη και την ενίσχυση όλων των μαθητών για την απόκτηση της γνώσης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Παρακάτω, αναλύονται οι πρακτικές που συμβάλλουν στο συμπεριληπτικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορούν α) τη δράση του σχολικού ηγέτη ως προς την προετοιμασία/εκπαίδευσή του, β) πρακτικές ως προς το σχολικό κλίμα, γ) πρακτικές ως προς τους υφισταμένους – εκπαιδευτικούς, δ) πρακτικές ως προς τους μαθητές της σχολικής μονάδας, ε) πρακτικές ως προς την τοπική κοινότητα, καθώς και στ) τα εμπόδια συμπερίληψης που πολλές φορές δρουν ανασταλτικά στην αποτελεσματική εφαρμογή της.

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

Σύμφωνα με έναν μεγάλο αριθμό μελετών, ο ρόλος των ηγετών θεωρείται σημαντικός για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ingram, 1997; Kugelmass & Ainscow, 2004; Praisner, 2003). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η θετική στάση του διευθυντή, ο οποίος έχει ως κύριο ρόλο να μεταδώσει μηνύματα σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα, να δημιουργήσει σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνία και στο σχολείο, προωθώντας έτσι την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Riehl, 2000).



Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόζουν πρώτοι από όλους πολιτικές ίσων ευκαιριών, με σκοπό να βελτιωθεί το σχολείο και να χαρακτηριστεί επιτυχημένο (Αγγελίδου, 2011). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η σχολική ηγεσία δεν περικλείει απόψεις και στάσεις μόνο του διευθυντή, αντιθέτως υποστηρίζει τη συλλογική διαδικασία, καθώς και τη συνεργασία και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ryan, 2006).

Προς αυτόν το σκοπό, οι ηγέτες οφείλουν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλη την εκπαιδευτική μονάδα, ώστε οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά, μέσα σε κλίμα συνεργασίας και διαλόγου, να δίνουν κίνητρα για μελλοντική επιμόρφωση και εξέλιξη όλων των εκπαιδευτικών και να συνεργάζονται με τους γονείς, αλλά και τους μαθητές προωθώντας ένα κλίμα ελευθερίας και δημοκρατίας (Αγγελίδου, 2011). Επιπλέον, ανάμεσα στα καθήκοντα των ηγετών είναι να παρουσιάζουν νέες απόψεις για τη διαφορετικότητα, οι οποίες δεν περιθωριοποιούν τα άτομα, να υπογραμμίζουν την ανάγκη για τη δημιουργία ποιοτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, διότι η διαβίου εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας θετικής οπτικής απέναντι στη συμπερίληψη (Titrek, Bayrak & Nguluma, 2017) και να υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kugelmass & Ainscow, 2004).

Ο σχολικός ηγέτης που ασπάζεται την συμπεριληπτική φιλοσοφία, είναι αυτός που θα δημιουργήσει δίκτυα συνεργασίας σε όσους εμπλέκονται στη σχολική μονάδα (Αγγελίδης, 2011), μέσω των οποίων είναι δυνατόν να επέλθει αλλαγή της κουλτούρας της κοινωνίας, αλλά και να δημιουργηθούν άρρηκτοι δεσμοί, οι οποίοι θα αποτελέσουν κίνητρο για την ανάπτυξη περισσότερων συμπεριληπτικών πρακτικών τόσο στην τοπική, όσο και στην σχολική κοινότητα (Gupta & Rous, 2016). Επιπλέον, ο ηγέτης οφείλει να κάνει σωστή κατανομή της εξουσίας, ώστε να ασκείται συλλογικά και με αύξουσα σειρά, δηλαδή από τα «κατώτερα» - ως προς την ιεραρχία στρώματα - προς τα «ανώτερα» (Gupta & Rous, 2016). Παράλληλα, θα πρέπει να δίνει χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές και ταυτόχρονα να αποτελεί σύμβουλο και συμπαραστάτη καθ'όλη την διάρκεια των πρωτοβουλιών αυτών (Gupta & Rous, 2016; Αγγελίδης, 2011). Τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη αφορούν τόσο στη διοίκηση του σχολείου, όσο και

μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά και στην ώρα των διαλειμμάτων (Gupta & Rous, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συμπερίληψη είναι ουσιαστικά «μια προγραμματισμένη οργανωτική μεταρρύθμιση», οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να ενημερώνονται σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις και για να διαμορφώσουν ένα υψηλό επίπεδο μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές, απαιτείται η συνεχή επικοινωνία τους τόσο με το μικροσύστημα όσο και με το μακροσύστημα της σχολικής μονάδας, καθώς και η παρακίνηση των υφισταμένων-εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fullan, 2006; Pazez & Cole, 2013).

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

Κάθε οργανισμός διακατέχεται από ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζουν και τη φιλοσοφία του. Πιο συγκεκριμένα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός σχολικού κλίματος, επηρεάζουν τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας και αποτελούν τη βάση για τη μελλοντική εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2008). Το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την ποιότητα και την συχνότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του σχολείου και τους μαθητές, ανάμεσα στους μαθητές, ανάμεσα στα ίδια τα μέλη του προσωπικού και ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και τους γονείς, καθώς και την κοινότητα (Snowden & Gorton, 2002). Είναι λοιπόν ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά και ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού (Ζαβλανός, 2003). Σύμφωνα με τον Marshall (2007), οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι παρακάτω:

- ✓ Ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές.
- ✓ οι αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών για το περιβάλλον του σχολείου τους.

- ✓ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. η κτιριακή υποδομή, οι τάξεις και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία).
- ✓ τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.
- ✓ το αίσθημα ασφάλειας και το μέγεθος του σχολείου.
- ✓ τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Marshall, 2007).

Καταλυτικό ρόλο για την επίτευξη ενός συνεργατικού και ομαδικού κλίματος εντός της σχολικής κοινότητας, το οποίο θα διαπνέεται και από τη φιλοσοφία της συμπερίληψης διαδραματίζει ο διευθυντής. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό των προσπαθειών, ώστε να υιοθετηθεί από κοινού το όραμα για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Σε περιβάλλοντα με τέτοιο όραμα, τα άτομα αντιμετωπίζονται ισότιμα και δίκαια, γίνονται αποδεκτά από τους υπόλοιπους και έχουν την δυνατότητα να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους. Επίσης, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή στην οργάνωση μιας δημοκρατικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας και να παροτρύνει την επικοινωνία, την πληροφόρηση και το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας (McLeskey & Waldron, 2015).

Η έρευνα των Weisel και Dror (2006), σχετικά με την επίδραση του σχολικού κλίματος, της οργάνωσης του σχολείου και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανέφερε, ότι οι δάσκαλοι που αντιλαμβάνονται το σχολικό τους κλίμα ως θετικό, για παράδειγμα υποστηρικτική ηγεσία, αυτονομία και ομαδικός προγραμματισμός, έτειναν να εκφράζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Η σχολική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που στηρίζεται στις αξίες, στους κανόνες, στις συμπεριφορές και στις παραδοχές, που χαρακτηρίζουν όλα τα μέλη και διαμορφώνουν μια μοναδική ταυτότητα. Η σχολική κουλτούρα βοηθά στη διάκριση των οργανισμών, παρέχει στη σχολική μονάδα αίσθημα ταυτότητας, βελτιώνει τη σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα και διευκολύνει τη δέσμευση στην ομάδα (Πασιαρδής, 2004).

### 1.6.3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς

Σημαντικό βήμα για τον εκδημοκρατισμό των σχολείων και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα προώθησης της συμπερίληψης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας. Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός και για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης θεωρείται απαραίτητη η ουσιαστική γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Gurta & Rous, 2016; Carter et al., 2015). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πλησιάσουν τους μαθητές τους, να εντοπίσουν τα ταλέντα αλλά και τις αδυναμίες τους, να έρθουν σε επαφή με τους γονείς τους, να πληροφορηθούν για το κοινωνικό/οικονομικό/πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και σε συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα του κάθε σχολείου, να σχηματίσουν πλήρη εικόνα για τα παιδιά που πρόκειται να φοιτήσουν στο σχολείο τους (Heisszenbuttel, 2014).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), κάθε σχολική κοινότητα μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα όταν τα μέλη της διακρίνονται από ωριμότητα και ο ηγέτης της εφαρμόζει το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας. Με το συμμετοχικό μοντέλο, ο ηγέτης προωθεί παράλληλα και την ενσωμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δίνοντας χώρο και προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να δράσουν μέσα σε ένα κλίμα δημοκρατίας και ελευθερίας. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ισότιμοι και ελεύθεροι για να σχεδιάσουν την διδασκαλία τους και να πάρουν πρωτοβουλίες που θα συμβάλλουν στην εξέλιξη του σχολείου. Ωστόσο, σημαντικό βήμα για τον εκδημοκρατισμό των σχολείων και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα προώθησης της συμπερίληψης και αξιοποίησης της διαφορετικότητας, η οποία αποτελεί πρωτίστως ευθύνη του ηγέτη (Μπουραντάς, 2005). Η σχολική ηγεσία οφείλει να αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται συνεχώς, να ανακαλύπτουν εναλλακτικούς συμπεριληπτικούς τρόπους για την ενίσχυση των μαθητών, αλλά και να ασκεί θετική επιρροή. Με τον παραδειγματισμό της, η σχολική ηγεσία μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, ενώ συγχρόνως ενδέχεται να τους καλλιεργήσει υψηλές προσδοκίες για επαγγελματική επιμόρφωση, με σκοπό την απομάκρυνση των εμποδίων για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης. Σημαντικές προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι είναι η

συναισθηματική υποστήριξη, η παροχή ελευθερίας και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Αγγελίδης, 2011).

Επιπλέον η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, διότι τους παρέχεται η ευκαιρία να διαμορφώσουν νέες πρακτικές και καινοτομίες, καθώς και να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ομαδικότητας που θα τους βοηθήσει στο να ξεπεράσουν τα πιθανά εμπόδια που ενδέχεται να προκύψουν κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διδασκαλίας (Αγγελίδης, 2011). Τέλος, η σχολική ηγεσία θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως πάρκα, ζωολογικός κήπος ή ενυδρεία, προκειμένου οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από βιωματικές διαδικασίες και φυσικά περιβάλλοντα (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), για την επίτευξη όλων των παραπάνω συνθηκών, απαιτείται μια ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή, απαιτείται ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη και αναγνώριση των καλών πρακτικών μέσα από την επιβράβευση.

#### **1.6.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές της σχολικής μονάδας**

Μια πολύ καλή συμπεριληπτική πρακτική που οφείλει ο σχολικός ηγέτης να εφαρμόσει είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου (Messiou & Hope, 2015; Σαλβαράς, 2011). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ακούσει τις φωνές όλων των μαθητών και να συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων μαζί τους, προκειμένου να εξαλειφθούν τα εμπόδια που εμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Messiou & Hope, 2015). Οι φωνές και οι απόψεις των μαθητών αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και του σχολείου και στην προώθηση του διαλόγου, με σκοπό να προαχθεί η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη (Boutot & Bryant, 2005).

Συνεπώς η δημιουργία επικοινωνιακών δικτύων μέσα στη σχολική μονάδα, επιφέρει βέλτιστες αλλαγές μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Ένας πετυχημένος διευθυντής οφείλει να έχει

συναναστροφές και επικοινωνία με όλους τους μαθητές, ώστε να εντοπίζει τους λόγους που κάποιοι μαθητές περιθωριοποιούνται και να παρεμβαίνει όταν είναι απαραίτητο (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Οι πετυχημένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί είναι και καλοί ακροατές, προκειμένου να ανακαλύπτουν τις ανησυχίες και τα προβλήματα των μαθητών τους και να βρίσκουν από κοινού λύση, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους τις γνώμες των μαθητών (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). Εξέχουσα σημασία, είναι η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών τους (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν τις γνωστικές και μαθησιακές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία και το αντικείμενο μάθησης σύμφωνα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

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

Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα σχολεία έχουν την υποχρέωση να αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις, τόσο με τους γονείς, όσο και με την τοπική κοινότητα για την προώθηση του οράματος της συμπερίληψης και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Αγγελίδης, 2011). Οι γονείς πρέπει να κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ακούγονται οι απόψεις τους και να τους δίνεται η δυνατότητα να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την υποστήριξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού τους εντός της σχολικής μονάδας. Αποτελεί επίσης, χρέος της σχολικής ηγεσίας να προσεγγίζει τους γονείς, κυρίως των περιθωριοποιημένων μαθητών και να διοργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με την παρουσία και στήριξη του συμβούλου ειδικής αγωγής. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να ενημερώνονται για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους και να εκφράζουν τις τυχόν ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους (Αγγελίδης, 2011).

#### **1.6.6. Εμπόδια Συμπερίληψης**

Παρόλο που η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσιάζεται ενδιαφέρουσα και ελκυστική σαν όραμα, ωστόσο η εφαρμογή της ενέχει αρκετές δυσκολίες (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2011), η ίδια η πολιτεία και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να δράσουν ανασταλτικά. Απαιτείται επαναπροσδιορισμός των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, προκειμένου να γίνουν ριζικές αλλαγές της σχολικής κοινότητας, οι οποίες θα περιλαμβάνουν σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων, καινούριων συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας, τροποποίηση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού και συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2016).

Οι Kochar, West και Taymans (2000), αναφέρουν ότι τα εμπόδια της συμπερίληψης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε α) οργανωτικά, β) γνωστικά και γ) συμπεριφορικά. Α) Για τα οργανωτικά εμπόδια, κρίσιμος παράγοντας για να επιτευχθεί η συμπερίληψη, είναι η υιοθέτησή της από την πολιτική ηγεσία, καθώς ο σχολικός ηγέτης ακολουθεί την εκπαιδευτική πολιτική που του επιβάλλει ο νόμος (Αγγελίδης, 2011). Ο ευρωπαϊκός φορέας για την επιτυχία της συμπερίληψης αναφέρει ότι απαιτείται «σαφής εθνική πολιτική» και προτείνεται η ενοποίηση του νομοθετικού πλαισίου που περιλαμβάνει την γενική και ειδική αγωγή. Β) Τα γνωστικά εμπόδια αναφέρονται σε θέματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υστερούν σε θέματα που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την διδακτική μεθοδολογία (Glazzard, 2011). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμβάλλουν στην προώθηση της συμπερίληψης (Lancaster & Brain, 2007). Γ) Τέλος, σχετικά με τα συμπεριφορικά εμπόδια, αυτά αναφέρονται στις στάσεις όλων των εμπλεκόμενων, αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών και των γονέων, απέναντι στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο. Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών, υπάρχει άμεση σύνδεση με την επιμόρφωσή τους όπως προαναφέρθηκε, καθώς και με τη συνεργασία τους με τους σχολικούς ηγέτες. Τα πιστεύω, οι αξίες και οι νόρμες των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, καθορίζουν και την εφαρμογή των αντίστοιχων συμπεριληπτικών πρακτικών και την παροχή ίσων ευκαιριών (Glazzard, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Φθιώτιδας, σχετικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- 1) Πόσο σημαντικό θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες το ρόλο τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- 2) Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες ως προς την εκπαίδευση/ προετοιμασία τους, ως προς το σχολικό κλίμα, ως προς τους εκπαιδευτικούς, ως προς τους μαθητές και ως προς την κοινότητα;
- 3) Ποιους θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες ως ανασταλτικούς παράγοντες και ως εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

### **2.2. Δείγμα έρευνας**

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 60 εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη που εργάζονταν το σχολικό έτος 2020-2021 σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά 50 άτομα, μεταξύ αυτών άντρες και γυναίκες, οι οποίοι συμπλήρωσαν επαρκώς το ερωτηματολόγιο και έγινε η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεών τους. Επιλέχθηκε τυχαία η Περιφέρεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας, καθώς είναι μια αρκετά μεγάλη γεωγραφική περιοχή και θα είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα μας, αναφορικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### **2.3. Εργαλείο μέτρησης**

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για τον εντοπισμό και την καταχώριση απόψεων και στάσεων των σχολικών ηγετών για την



προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κατασκευασμένο από τις Σαΐτη και Κετικίδου, (2020). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται και από μία επιστολή, προκειμένου να γνωστοποιήσει στους συμμετέχοντες το σκοπό συμπλήρωσής του, διαβεβαιώνοντας την εμπιστευτικότητα των προσωπικών στοιχείων και των απαντήσεών τους και παροτρύνοντάς τους να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια.

#### **2.4. Δομή ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με 58 ερωτήσεις κλειστού τύπου και διακρίνεται από τέσσερα μέρη. Πιο συγκεκριμένα:

α) Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται οκτώ (8) ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως i) το φύλο, ii) την ηλικία, iii) τις επιπλέον σπουδές, iv) την ειδικότητα των διευθυντών, v) την παρακολούθηση σεμιναρίων, vi) την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, vii) τη συνολική προϋπηρεσία ως διευθυντής/διευθύντρια ενός σχολείου, καθώς και viii) τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου που υπηρετούν.

β) Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται έξι (6) ερωτήσεις, οι οποίες απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Πόσο σημαντικό θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες το ρόλο τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Η άποψή τους εκφράζεται μέσω απαντήσεων χρησιμοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με κλίμακα που ξεκινάει από το 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα.

γ) Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που βασίζονται στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες» και χωρίζεται σε 5 τμήματα. Πιο αναλυτικά, αξιοποιώντας την κλίμακα Likert, που ξεκινάει από το 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με τις εξής συμπεριληπτικές πρακτικές: 1) πρακτικές για την εκπαίδευση και την προετοιμασία του σχολικού ηγέτη (7 ερωτήσεις), 2) πρακτικές ως προς το σχολικό κλίμα (6 ερωτήσεις), 3) πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς (9 ερωτήσεις), 4) πρακτικές

ως προς τους μαθητές (8 ερωτήσεις) και 5) πρακτικές ως προς την κοινότητα (9 ερωτήσεις).

δ) Στο τέταρτο μέρος, το οποίο σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια για μια αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε οκτώ (8) ανασταλτικούς παράγοντες, όπως i) οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, ii) η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική συμπερίληψης, iii) η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα συμπερίληψης, iv) η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης, v) η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας, vi) η σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα, vii) η έλλειψη χρόνου, και viii) οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι.

## **2.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Για τις ανάγκες της έρευνας, στάλθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μαζί με το έντυπο συναίνεσης στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις της κάθε σχολικής μονάδας, οι οποίες ήταν αναρτημένες στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Ο κάθε Διευθυντής/ντρια ενημερώθηκε για το σκοπό και το φορέα που διεξάγει την έρευνα, καθώς και το χρόνο που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ότι η επιστροφή ενός ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου, θα έδειχνε την έγκρισή τους να συμμετάσχουν σ' αυτή την έρευνα.

Αναφορικά με τα κριτήρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, έπρεπε να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, να υπηρετούν ως Διευθυντές/ντριες κατά το σχολικό έτος 2020-2021 σε κάποια σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας, να έχουν τουλάχιστον δύο έτη εκπαιδευτική εμπειρία ως Διευθυντές/ντριες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και να προέρχονται και από τα δύο φύλα. Επιπλέον, να τονιστεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα δημόσια δημοτικά σχολεία που ανήκουν στην εν λόγω Διεύθυνση και όχι στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία και σε ειδικά σχολεία, καθώς εκεί επικρατούν άλλες συνθήκες.

## **2.6. Στατιστική ανάλυση**

Στη συγκεκριμένη έρευνα, για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS-21. Η στατιστική επεξεργασία έγινε σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής προκειμένου να παρουσιαστούν σε πίνακα και σε διαγράμματα τα αποτελέσματα της έρευνας και να εξαχθούν συμπεράσματα για τις στάσεις και αντιλήψεις των σχολικών ηγετών στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### 3.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Το πρώτο μέρος της έρευνας αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 50 διευθυντές/διευθύντριες, ποσοστό ανταπόκρισης 90%, επί του συνόλου των διευθυντών/διευθυντριών των 60 Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας.

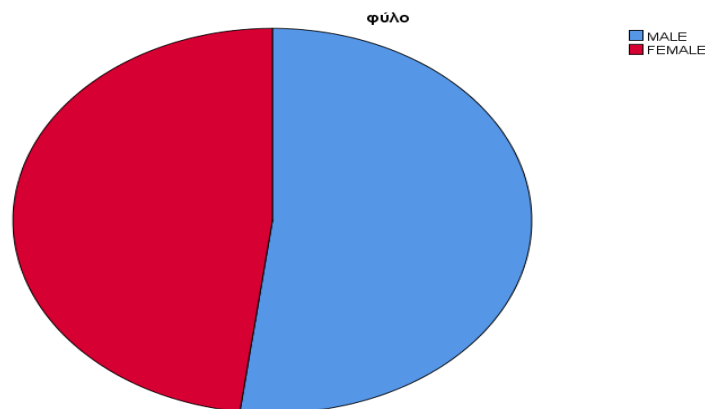
Από αυτούς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν άντρες. Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες αποτελούν το 52% (26 άτομα), ενώ οι γυναίκες που συμμετείχαν είναι 24 άτομα και αποτελούν το 48% του δείγματος (Πίνακας 1 και Γράφημα 1).

**Πίνακας 1**

#### **ΦΥΛΟ**

	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Γυναίκα	24	48.0	48.0
Άντρας	26	52.0	52.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 1**

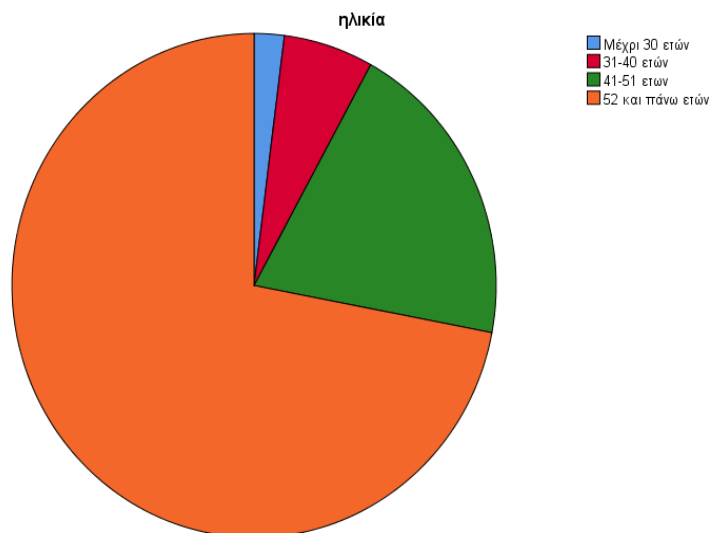


Η κατανομή του δείγματος αναφορικά με την ηλικία εμφανίζει την πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Φθιώτιδας, στην ηλικία μεταξύ 52 ετών και πάνω. Πιο συγκεκριμένα, οι 36 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 72% του δείγματος ανήκει σ' αυτήν την ηλικιακή ομάδα, ενώ 10 διευθυντές/ διευθύντριες το 20% του δείγματος είναι μεταξύ 41-51 ετών. Ακολουθούν 3 διευθυντές/διευθύντριες, δηλαδή το 6% του δείγματος μεταξύ 31-40 ετών και τέλος 1 διευθυντής/διευθύντρια, το 2% είναι μέχρι 30 ετών. (Πίνακας 2 & Γράφημα 2).

**Πίνακας 2**

	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Μέχρι 30 ετών	1	2.0	2.0
31-40 ετών	3	6.0	6.0
41-51 ετών	10	20.0	20.0
52 και πάνω ετών	36	72.0	72.0
Σύνολο	50	100.00	100.00

**Γράφημα 2**

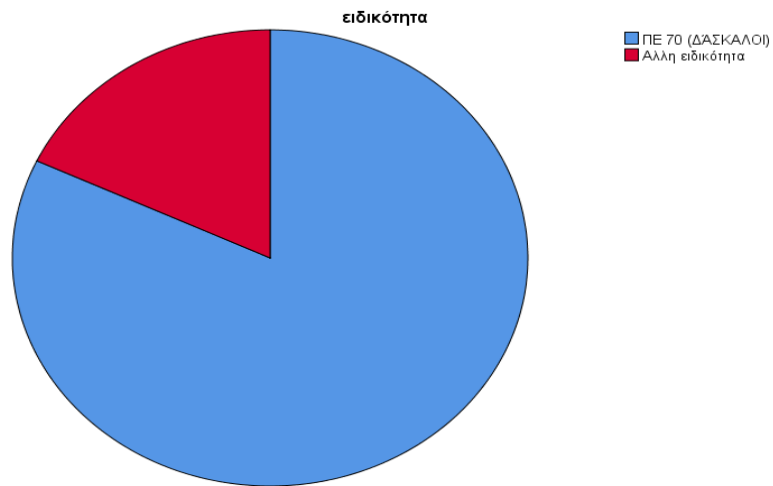


Όσον αφορά την ειδικότητα των διευθυντών/ντριών, η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 82% είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ μόλις το 18% είναι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. (Πίνακας 3 & Γράφημα 3).

**Πίνακας 3**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
ΠΕ70	41	82.0	82.0
Άλλη Ειδικότητα	9	18.0	18.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 3**

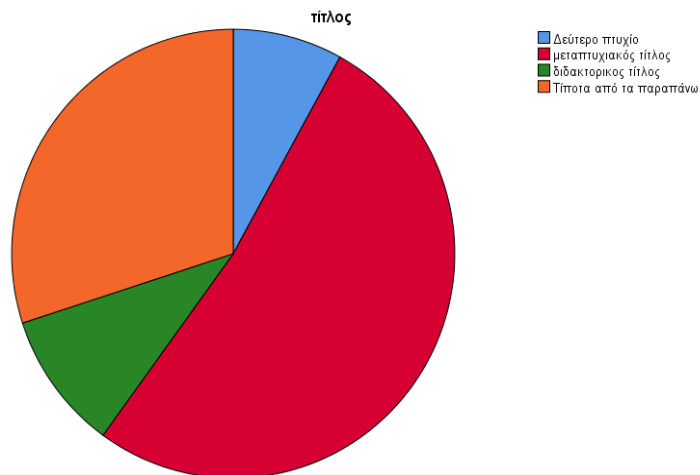


Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών, οι 26 εκπαιδευτικοί το 52% του συνολικού δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, οι 15 εκπαιδευτικοί το 30% δεν διαθέτουν επιπλέον τίτλους σπουδών, οι 5 εκπαιδευτικοί δηλαδή το 10% κατέχουν διδακτορικό τίτλο και 4 εκπαιδευτικοί δηλαδή το 8% διαθέτουν δεύτερο πτυχίο. (Πίνακας 4 & Γράφημα 4).

**Πίνακας 4**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Δεύτερο πτυχίο	4	8.0	8.0
Μεταπτυχιακός τίτλος	26	52.0	52.0
Διδακτορικός τίτλος	5	10.0	10.0
Τίποτα από τα παραπάνω	15	30.0	30.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 4**



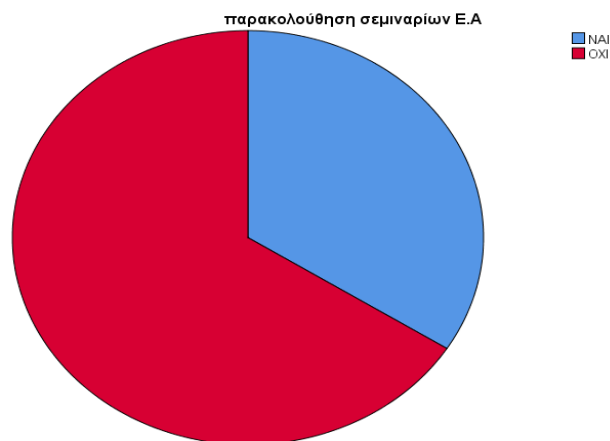
Από τους 50 εκπαιδευτικούς του δείγματος, 33 άτομα που αποτελούν το 66% του δείγματος δεν έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης στη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό το 34% (17 άτομα) έχουν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης στη συμπερίληψη. (Πίνακας 5 & Γράφημα 5).

**Πίνακας 5**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ναι	17	34.0	34.0
Όχι	33	66.0	66.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 5**



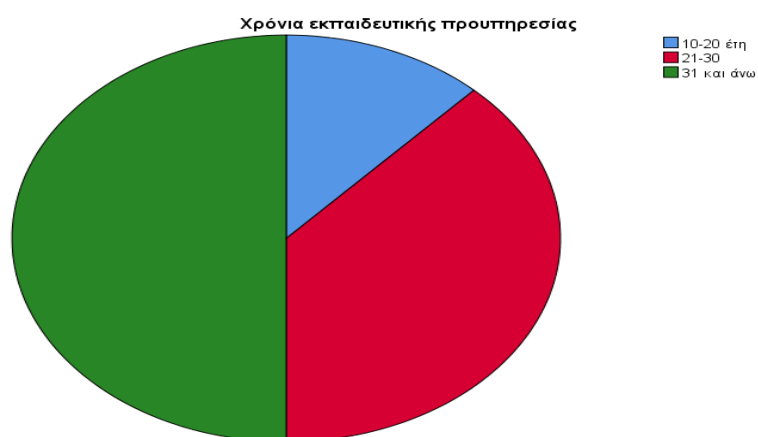


Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, οι 25 διευθυντές/ντρίες, δηλαδή το 50% έχουν από 31 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας, 19 διευθυντές/ντρίες, το 38% έχουν από 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ 6 διευθυντές/ντρίες, το 12% έχουν από 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας. (Πίνακας 6 & Γράφημα 6).

**Πίνακας 6**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
10-20 έτη	6	12.0	12.0
21-30 έτη	19	38.0	38.0
31 και άνω	25	50.0	50.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 6**

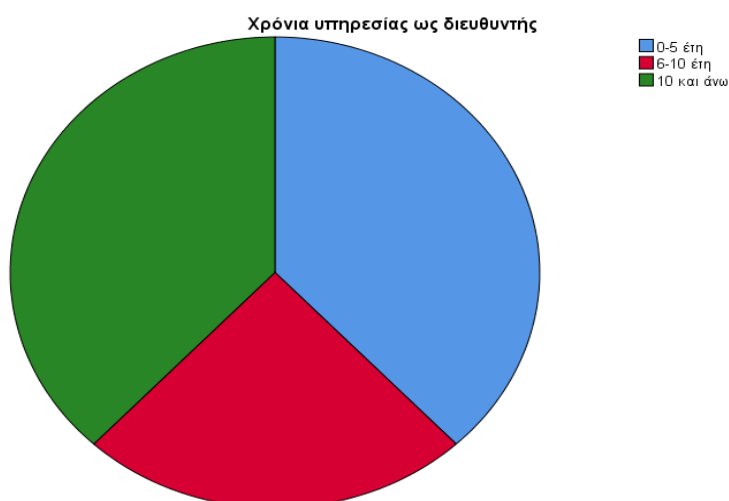


Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας τους ως διευθυντές, οι 19 διευθυντές/ντρίες δηλαδή το 38%, έχουν από 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντές/ντρίες, οι 19 διευθυντές/ντρίες, το 38% του δείγματος έχουν περισσότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ μόλις 12 διευθυντές/ντρίες, το 24% έχουν από 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντές/διευθύντριες. (Πίνακας 7 & Γράφημα 7).

**Πίνακας 7**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
0-5 έτη	19	38.0	38.0
6-10 έτη	12	24.0	24.0
10 και άνω	19	38.0	38.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 7**

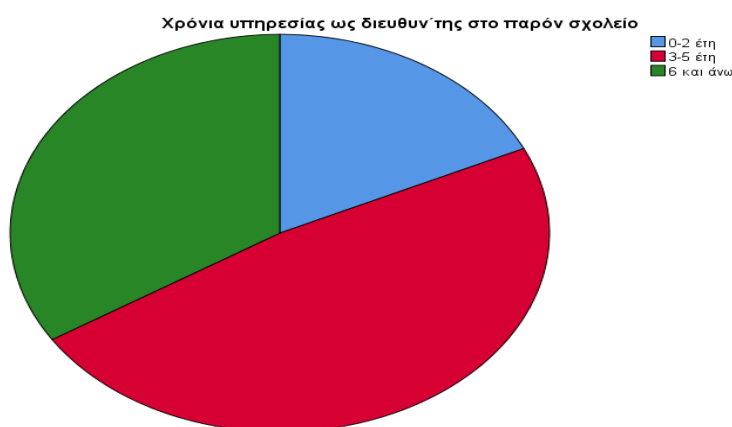


Ο πίνακας συχνοτήτων για τα χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντές/ντρίες στο παρόν σχολείο, δείχνει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών, 24 άτομα που αποτελούν το 48% του δείγματος, υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 3 έως 5 έτη. Το 34%, 17 άτομα βρίσκονται στο παρόν σχολείο από 6 και άνω έτη και ένα μικρό ποσοστό 18%, δηλαδή μόλις 9 άτομα βρίσκονται στο παρόν σχολείο έως 2 έτη. (Πίνακας 8 & Γράφημα 8).

**Πίνακας 8**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
0-2 έτη	9	18.0	18.0
3-5 έτη	24	48.0	48.0
6 και άνω	17	34.0	34.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 8**



### 3.2. Η εκπαιδευτική ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

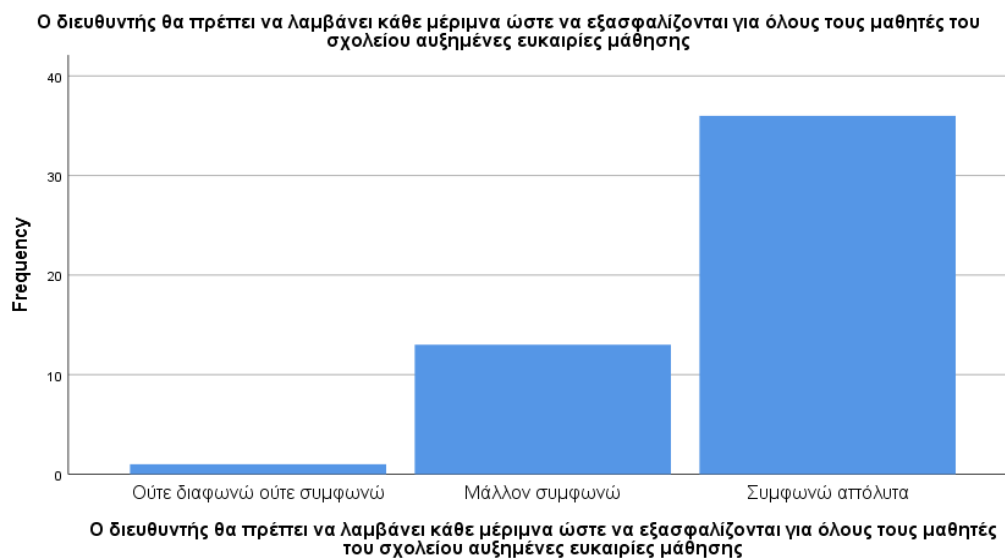
Ο Πίνακας 9 και το Γράφημα 9 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, με ποσοστό 72% συμφωνεί ότι ο διευθυντής/διευθύντρια θα πρέπει να λαμβάνει κάθε μέριμνα, ώστε να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου αυξημένες ευκαιρίες μάθησης, το 26% απαντά ότι μάλλον συμφωνεί και μόνο το 2% απαντά ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 9**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	13	26.0	26.0

Συμφωνώ απόλυτα	36	72.0	72.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 9**



Ο Πίνακας 10 και το Γράφημα 10 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, με ποσοστό 58% συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου καλές συμπεριληπτικές πρακτικές από όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, το 34% μάλλον συμφωνεί, το 6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 10**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	17	34.0	34.0
Συμφωνώ απόλυτα	29	58.0	58.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

## Γράφημα 10



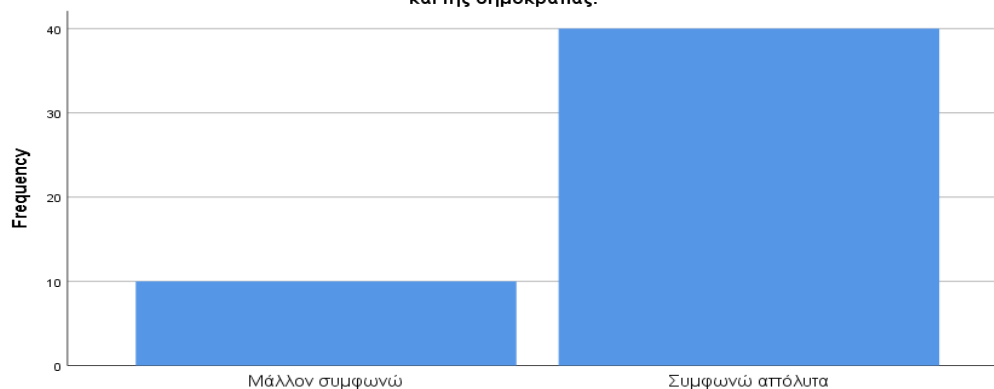
Ο πίνακας 11 και το γράφημα 11 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, με ποσοστό 80% συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας, ενώ το 20% μάλλον συμφωνεί.

## Πίνακας 11

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον συμφωνώ	10	20.0	20.0
Συμφωνώ απόλυτα	40	80.0	80.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

## Γράφημα 11

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



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

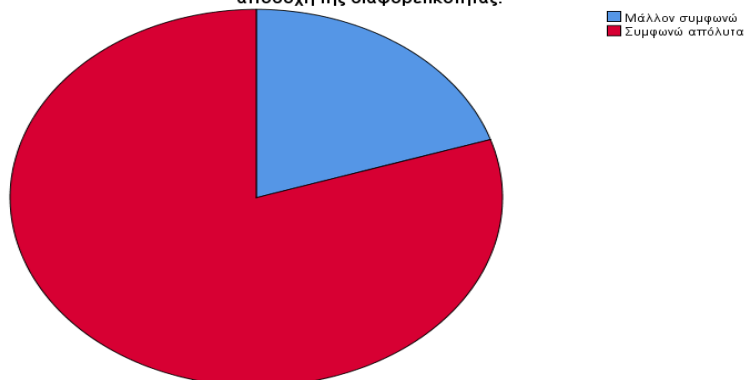
Ο πίνακας 12 και το γράφημα 12 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, με ποσοστό 80% συμφωνεί ότι η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ το 20% μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 12**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον συμφωνώ	10	20.0	20.0
Συμφωνώ απόλυτα	40	80.0	80.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 12**

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



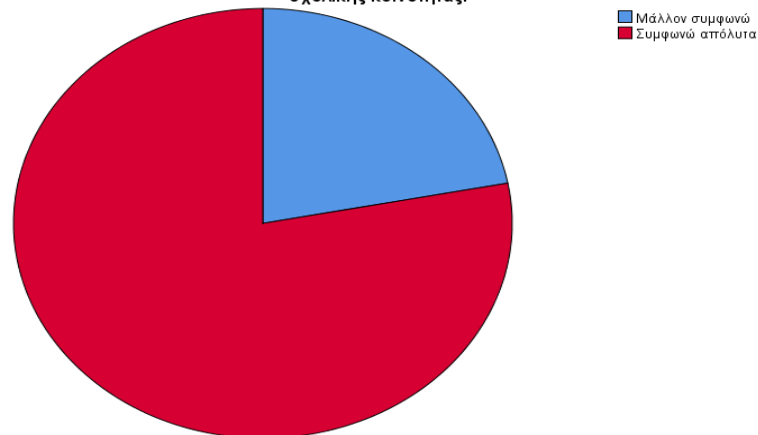
Ο πίνακας 13 και το γράφημα 13 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 78% συμφωνεί ότι η διοίκηση οφείλει να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ το 22% μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 13**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον συμφωνώ	11	22.0	22.0
Συμφωνώ απόλυτα	39	78.0	78.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 13**

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



Στον πίνακα 14 και το γράφημα 14 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 38% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/διευθύντρια οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν/αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου, το 34% μάλλον συμφωνεί, το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 8% μάλλον διαφωνεί.

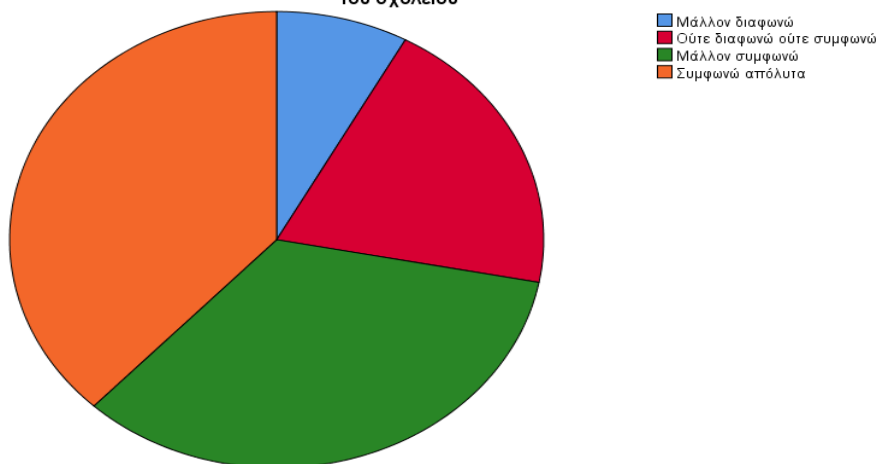
**Πίνακας 14**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	4	8.0	8.0

Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	10	20.0	20.0
Μάλλον συμφωνώ	17	34.0	34.0
Συμφωνώ απόλυτα	19	38.0	38.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 14**

Ο διευθυντής να προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν μελλοντικά την διοίκηση του σχολείου



### 3.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές

#### 3.3.1. Πρακτικές ως προς την εκπαίδευση των σχολικών ηγετών

Ο πίνακας 15 και το γράφημα 15 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 40% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ότι στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών υπήρχε επαρκής αριθμός μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, το 36% μάλλον διαφωνεί, το 12% διαφωνεί, το 8% μάλλον συμφωνεί και μόνο το 4% συμφωνεί.

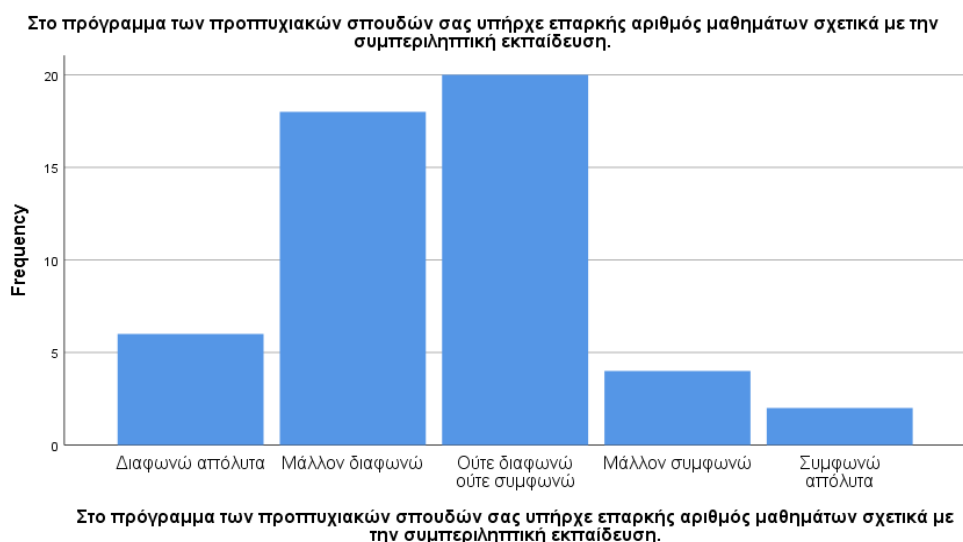
**Πίνακας 15**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Διαφωνώ απόλυτα	6	12.0	12.0
Μάλλον διαφωνώ	18	36.0	36.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	40.0	40.0



Μάλλον συμφωνώ	4	8.0	8.0
Συμφωνώ απόλυτα	2	4.0	4.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 15**



Ο πίνακας 16 και το γράφημα 16 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 46% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την διαμόρφωση βιώσιμης κουλτούρας στα σχολεία, το 26% μάλλον διαφωνεί, το 16% μάλλον συμφωνεί, το 8% διαφωνεί και το 4% συμφωνεί.

**Πίνακας 16**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Διαφωνώ απόλυτα	4	8.0	8.0
Μάλλον διαφωνώ	13	26.0	26.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	46.0	46.0
Μάλλον συμφωνώ	8	16.0	16.0
Συμφωνώ απόλυτα	2	4.0	4.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 16**

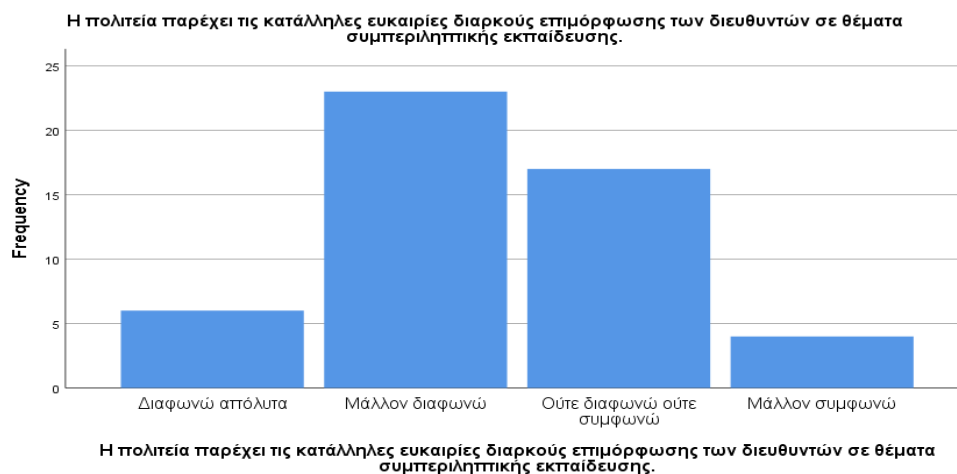


Ο πίνακας 17 και το γράφημα 17 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 46% μάλλον διαφωνεί ότι η πολιτεία παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών/ντριών σε θέματα συμπεριληπτικής ετοιμότητας, το 34% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 12% διαφωνεί, το 8% μάλλον συμφωνεί.

**Πίνακας 17**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Διαφωνώ απόλυτα	6	12.0	12.0
Μάλλον διαφωνώ	23	46.0	46.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	17	34.0	34.0
Μάλλον συμφωνώ	4	8.0	8.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 17**

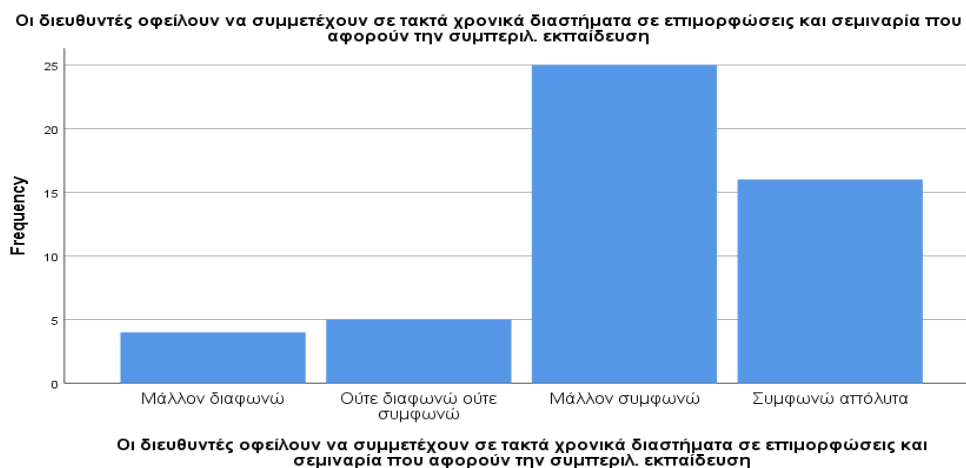


Ο πίνακας 18 και το γράφημα 18 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 50% μάλλον συμφωνούν με την άποψη ότι οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που αφορούν θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το 32% συμφωνεί απόλυτα, το 10% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 8% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 18**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	4	8.0	8.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5	10.0	10.0
Μάλλον συμφωνώ	25	50.0	50.0
Συμφωνώ απόλυτα	16	32.0	32.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 18**



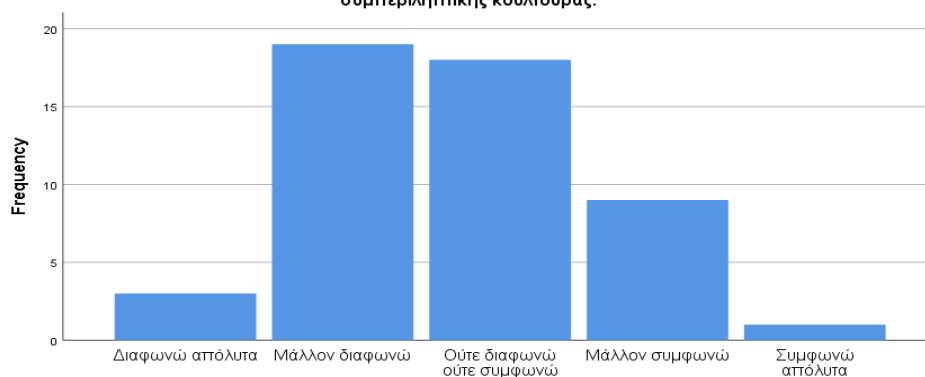
Ο πίνακας 19 και το γράφημα 19 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 38% μάλλον διαφωνούν με την άποψη ότι οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους διευθυντές/ντριες σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας, το 36% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 18% μάλλον συμφωνεί, το 6% διαφωνεί απόλυτα και το 2% συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 19**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Διαφωνώ απόλυτα	3	6.0	6.0
Μάλλον διαφωνώ	19	38.0	38.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	36.0	36.0
Μάλλον συμφωνώ	9	18.0	18.0
Συμφωνώ απόλυτα	1	2.0	2.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 19**

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



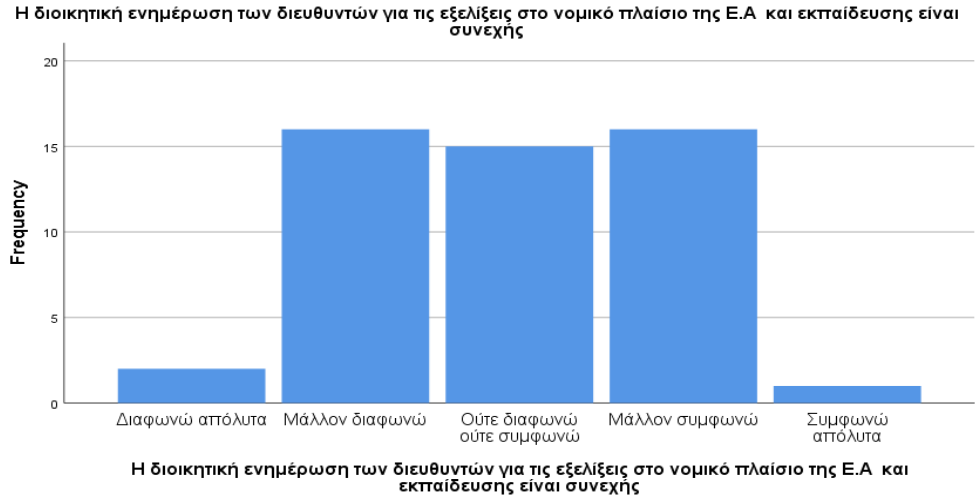
Οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους Διευθυντές σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο πίνακας 20 και το γράφημα 20 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 32% μάλλον διαφωνούν με την άποψη ότι η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/ντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ είναι συνεχής, το 32% μάλλον συμφωνεί, το 30% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 4% διαφωνεί απόλυτα και το 2% συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 20**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Διαφωνώ απόλυτα	2	4.0	4.0
Μάλλον διαφωνώ	16	32.0	32.0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	30.0	30.0
Μάλλον συμφωνώ	16	32.0	32.0
Συμφωνώ απόλυτα	1	2.0	2.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 20**



Ο πίνακας 21 και το γράφημα 21 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 40% μάλλον συμφωνούν με την άποψη ότι οι διευθυντές/ντριες οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή, το 38% συμφωνεί απόλυτα, το 18% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 4% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 21**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	2	4.0	4.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	18.0	18.0
Μάλλον συμφωνώ	20	40.0	40.0
Συμφωνώ απόλυτα	19	38.0	38.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 21**



### 3.3.2. Πρακτικές ως προς το σχολικό κλίμα

Ο πίνακας 22 και το γράφημα 22 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών. Πιο συγκεκριμένα, το 62% συμφωνεί απόλυτα, το 34% μάλλον συμφωνεί, το 4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 22**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	17	34.0	34.0
Συμφωνώ απόλυτα	31	62.0	62.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 22**



Ο πίνακας 23 και το γράφημα 23 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων το 58%, συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/τρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα, το 36% μάλλον συμφωνεί, ενώ το 6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 23**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	18	36.0	36.0
Συμφωνώ απόλυτα	29	58.0	58.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 23**





Ο πίνακας 24 και το γράφημα 24 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 86% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να προωθεί πάντα αειφόρες αξίες (π.χ. δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εμπιστοσύνη κτλ), το 12% μάλλον συμφωνεί, ενώ το 2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 24**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	6	12.0	12.0
Συμφωνώ απόλυτα	43	86.0	86.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 24**



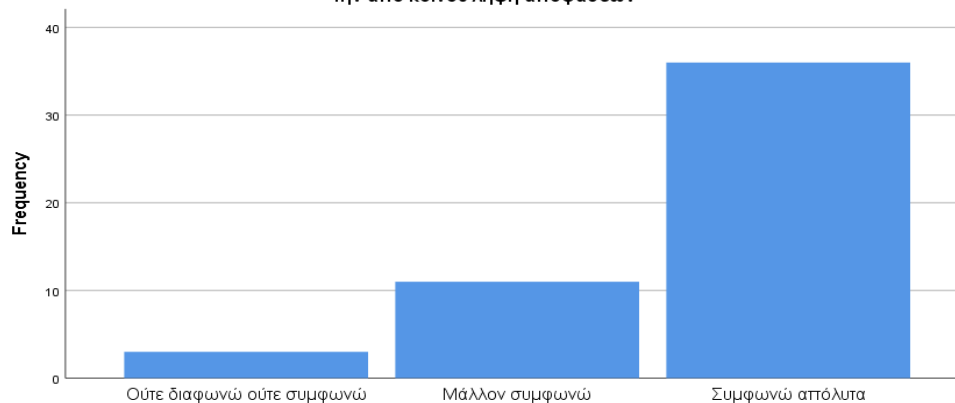
Ο πίνακας 25 και το γράφημα 25 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 72% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων, το 22% μάλλον συμφωνεί και το 6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 25**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	11	22.0	22.0
Συμφωνώ απόλυτα	36	72.0	72.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 25**

Ο διευθυντής να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στην μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων



Ο διευθυντής να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στην μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων

Ο πίνακας 26 και το γράφημα 26 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 66% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, το 26% μάλλον συμφωνεί και το 8% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί .

**Πίνακας 26**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	8.0	8.0
Μάλλον συμφωνώ	13	26.0	26.0
Συμφωνώ απόλυτα	33	66.0	66.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 26**

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

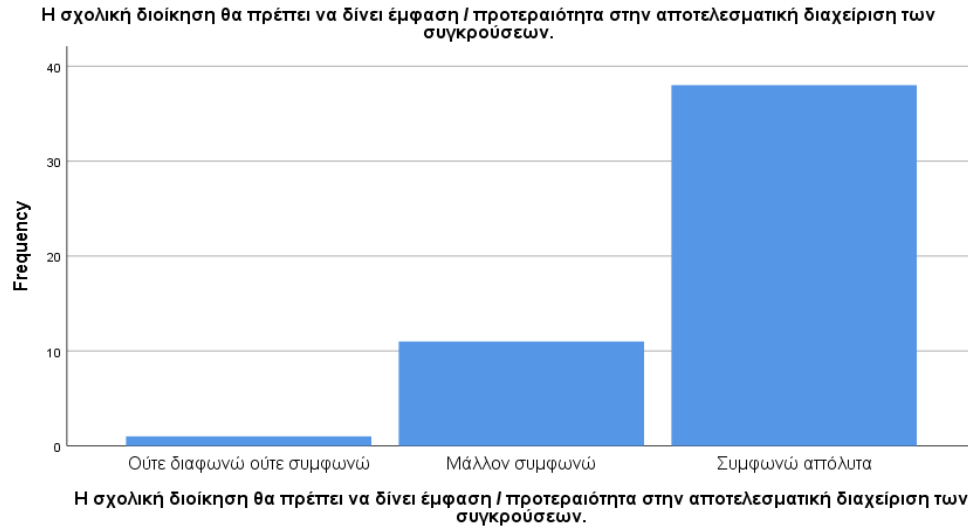


Ο πίνακας 27 και το γράφημα 27 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 76% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να δίνει έμφαση/προτεραιότητα στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, το 22% μάλλον συμφωνεί και το 2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 27**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	11	22.0	22.0
Συμφωνώ απόλυτα	38	76.0	76.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 27**



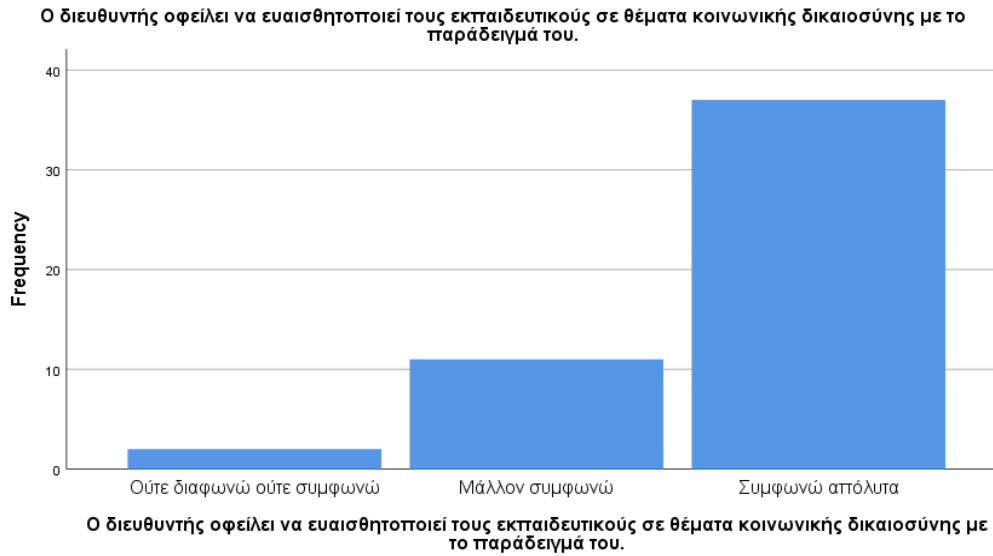
### 3.3.3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς

Ο πίνακας 28 και το γράφημα 28 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 74% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της, το 22% μάλλον συμφωνεί και το 4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 28**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	11	22.0	22.0
Συμφωνώ απόλυτα	37	74.0	74.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 28**



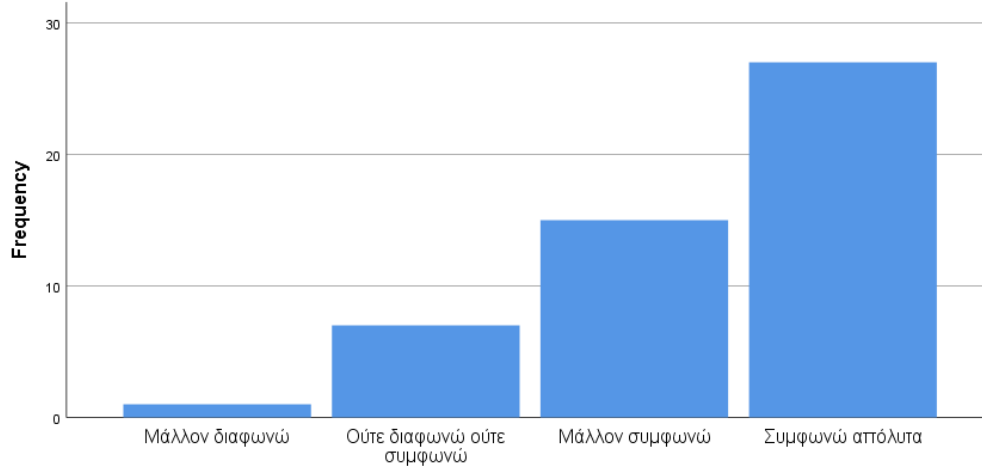
Ο πίνακας 29 και το γράφημα 29 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 54% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το 30% μάλλον συμφωνεί, το 14% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 29**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7	14.0	14.0
Μάλλον συμφωνώ	15	30.0	30.0
Συμφωνώ απόλυτα	27	54.0	54.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 29**

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



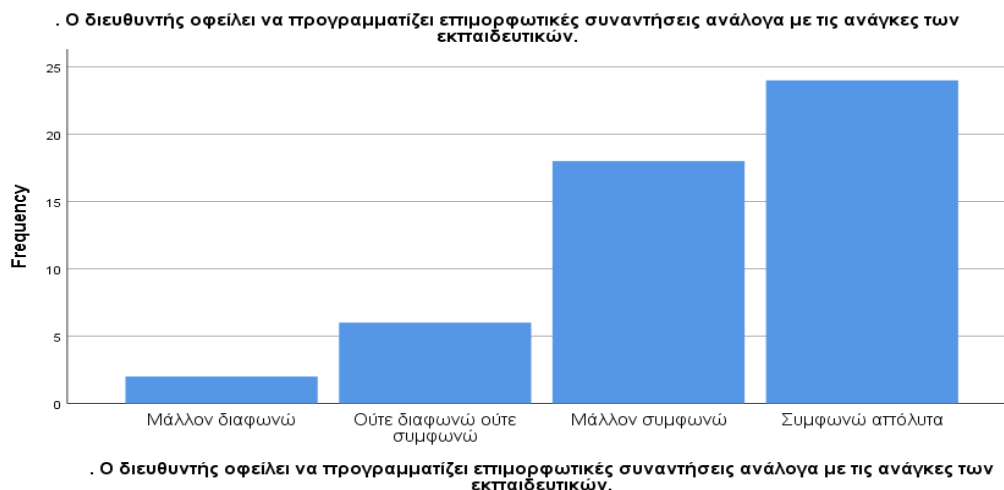
Ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ο πίνακας 30 και το γράφημα 30 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 48% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, το 36% μάλλον συμφωνεί, το 12% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 4% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 30**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	2	4.0	4.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6	12.0	12.0
Μάλλον συμφωνώ	18	36.0	36.0
Συμφωνώ απόλυτα	24	48.0	48.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 30**



Ο πίνακας 31 και το γράφημα 31 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 78% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, το 18% μάλλον συμφωνεί, το 2% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 31**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	9	18.0	18.0
Συμφωνώ απόλυτα	39	78.0	78.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 31**





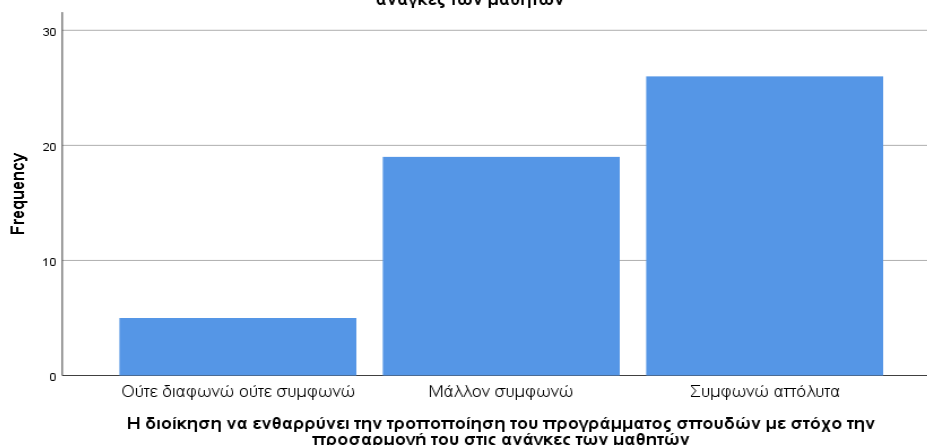
Ο πίνακας 32 και το γράφημα 32 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Πιο συγκεκριμένα, το 52% συμφωνεί απόλυτα, το 38% μάλλον συμφωνεί και το 10% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 32**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5	10.0	10.0
Μάλλον συμφωνώ	19	38.0	38.0
Συμφωνώ απόλυτα	26	52.0	52.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 32**

Η διοίκηση να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών

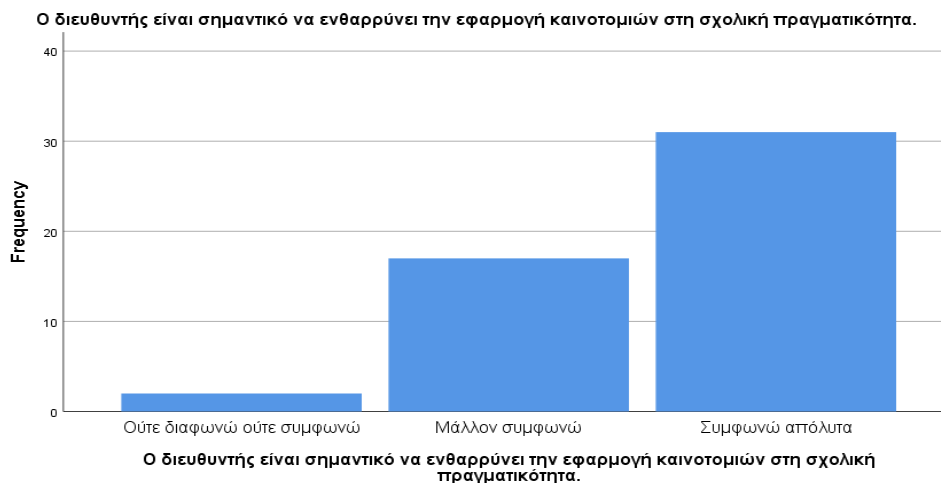


Ο πίνακας 33 και το γράφημα 33 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 62% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα, το 34% μάλλον συμφωνεί και το 4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 33**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	17	34.0	34.0
Συμφωνώ απόλυτα	31	62.0	62.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 33**



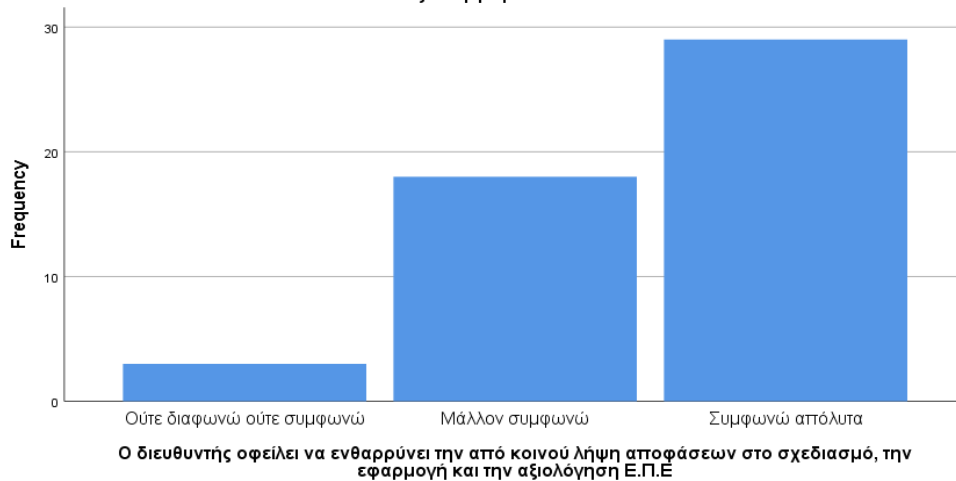
Ο πίνακας 34 και το γράφημα 34 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα το 58% συμφωνεί απόλυτα, το 36% μάλλον συμφωνεί και το 6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 34**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	18	36.0	36.0
Συμφωνώ απόλυτα	29	58.0	58.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 34**

Ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση Ε.Π.Ε



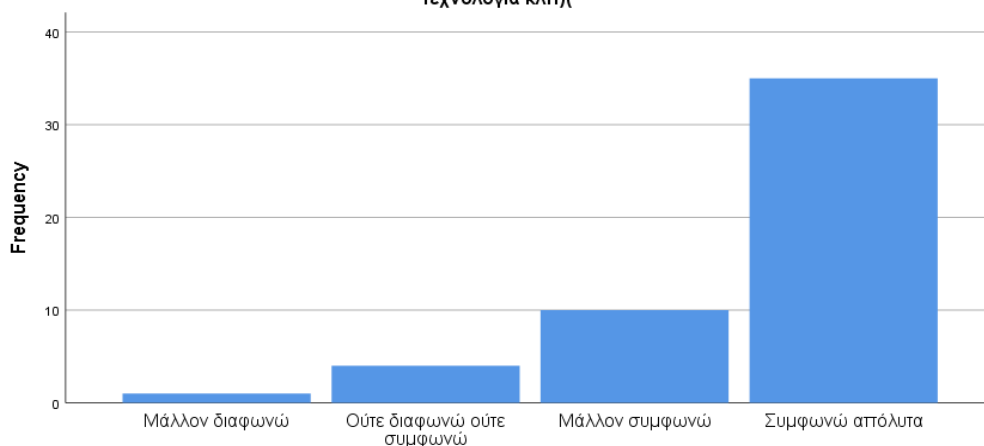
Ο πίνακας 35 και το γράφημα 35 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού (π.χ. υποστηρικτική τεχνολογία, εξειδικευμένα εγχειρίδια, σύγχρονα οπτικό-ακουστικά υλικά). Πιο συγκεκριμένα, το 70% συμφωνεί απόλυτα, το 20% μάλλον συμφωνεί, το 8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 35**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	8.0	8.0
Μάλλον συμφωνώ	10	20.0	20.0
Συμφωνώ απόλυτα	35	70.0	70.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 35**

. Η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού(πχ υποστηρικτική, τεχνολογία κλπ)(



. Η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού(πχ υποστηρικτική, τεχνολογία κλπ)(

Ο πίνακας 36 και το γράφημα 36 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 68% συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/ντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τη μάθηση σε Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης (π.χ. σε μουσεία, ζωολογικό κήπο, πάρκο της γειτονιάς), το 28% μάλλον συμφωνεί και το 4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 36**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	14	28.0	28.0
Συμφωνώ απόλυτα	34	68.0	68.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 36**



### 3.3.4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές

Ο πίνακας 37 και το γράφημα 37 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 38% μάλλον συμφωνεί με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, το 32% συμφωνεί, το 22% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 8% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 37**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	4	8.0	8.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11	22.0	22.0
Μάλλον συμφωνώ	19	38.0	38.0
Συμφωνώ απόλυτα	16	32.0	32.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 37**



Ο πίνακας 38 και το γράφημα 38 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής/ντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών. Πιο αναλυτικά, το 70% συμφωνεί απόλυτα, το 28% μάλλον συμφωνεί και το 2% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 38**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	14	28.0	28.0
Συμφωνώ απόλυτα	35	70.0	70.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα38**

Είναι σημαντικό ο διευθυντής να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών σε επικοινωνία με τους διδασκ.



Ο πίνακας 39 και το γράφημα 39 συνοψίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών. Πιο αναλυτικά, το 60% συμφωνεί απόλυτα, το 36% μάλλον συμφωνεί, το 4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 39**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	18	36.0	36.0
Συμφωνώ απόλυτα	30	60.0	60.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 39**





Ο πίνακας 40 και το γράφημα 40 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/ντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας. Πιο αναλυτικά, το 70% συμφωνεί απόλυτα, το 26% μάλλον συμφωνεί, το 2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 40**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	13	26.0	26.0
Συμφωνώ απόλυτα	35	70.0	70.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 40**



Ο πίνακας 41 και το γράφημα 41 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/ντρια να αναλαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων. Πιο αναλυτικά, το 60% συμφωνεί απόλυτα, το 36% μάλλον συμφωνεί και το 4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 41**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	18	36.0	36.0
Συμφωνώ απόλυτα	30	60.0	60.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 41**



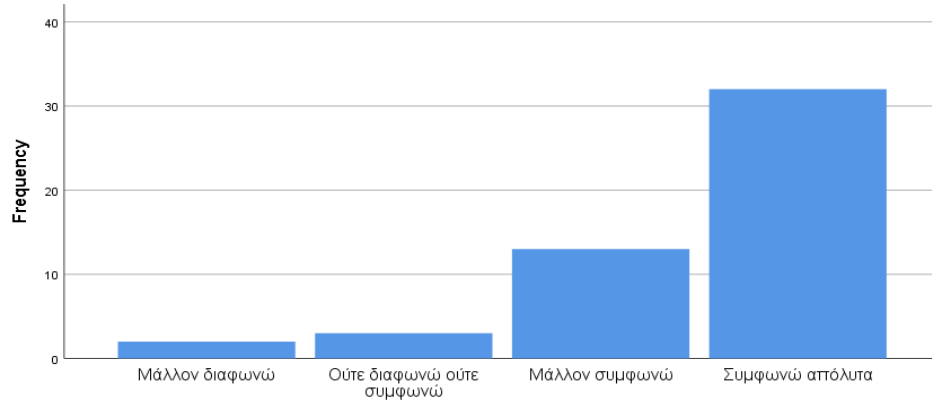
Ο πίνακας 42 και το γράφημα 42 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Πιο αναλυτικά, το 64% συμφωνεί απόλυτα, το 26% μάλλον συμφωνεί, το 6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 4% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 42**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	2	4.0	4.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	13	26.0	26.0
Συμφωνώ απόλυτα	32	64.0	64.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 42**

Η σχολική διοίκηση να ενθαρρύνει την συμμετοχή των παιδιών με Ε.Κ.Α να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες



Η σχολική διοίκηση να ενθαρρύνει την συμμετοχή των παιδιών με Ε.Κ.Α να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες

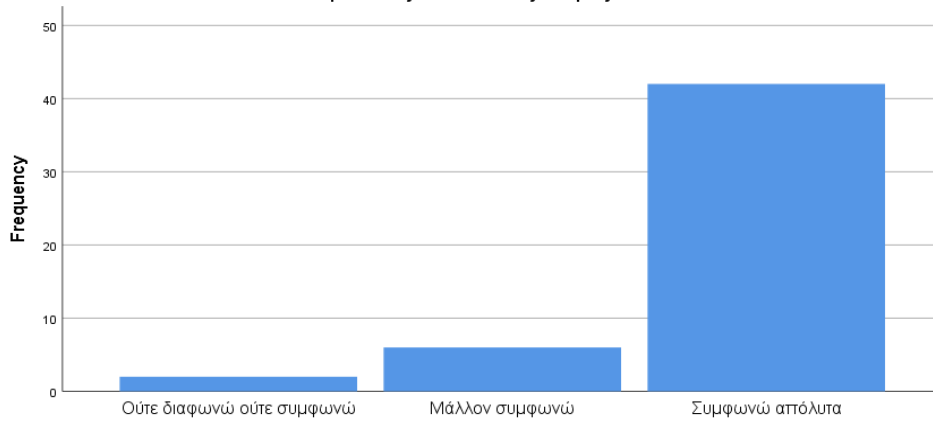
Ο πίνακας 43 και το γράφημα 43 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 84% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής/ υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών απέναντι στους/στις μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 12% μάλλον συμφωνεί και το 4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 43**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	6	12.0	12.0
Συμφωνώ απόλυτα	42	84.0	84.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 43**

Η σχολική διοίκηση να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



Η σχολική διοίκηση να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο πίνακας 44 και το γράφημα 44 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 64% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, το 32% μάλλον συμφωνεί ενώ το 4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

**Πίνακας 44**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	4.0	4.0
Μάλλον συμφωνώ	16	32.0	32.0
Συμφωνώ απόλυτα	32	64.0	64.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 44**



### 3.3.5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα

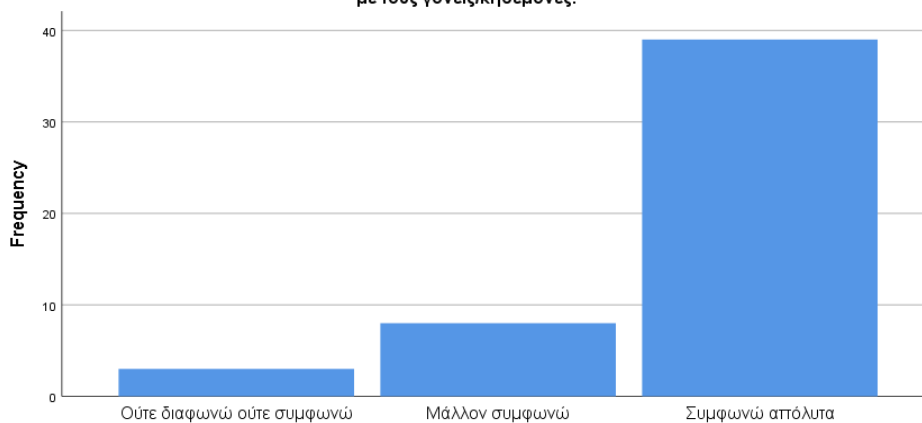
Ο πίνακας 45 και το γράφημα 45 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 78% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες, το 16% μάλλον συμφωνεί και το 6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 45**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	8	16.0	16.0
Συμφωνώ απόλυτα	39	78.0	78.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 45**

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



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

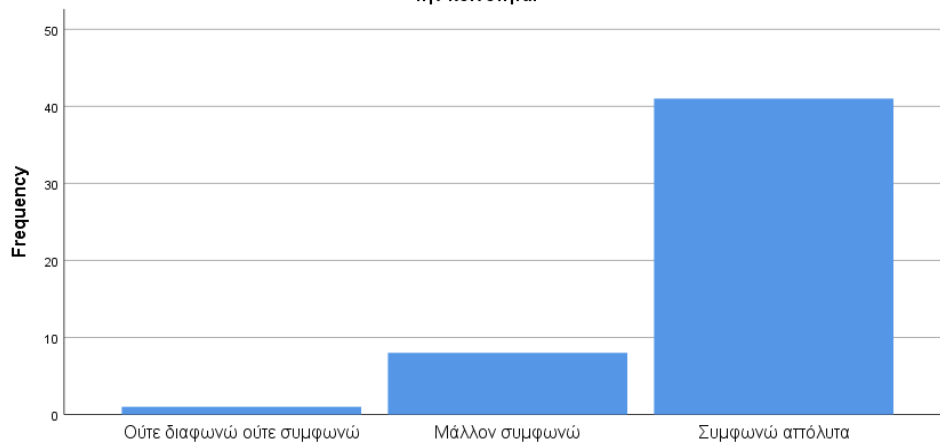
Ο πίνακας 46 και το γράφημα 46 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 82% συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα, το 16% μάλλον συμφωνεί και το 2% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 46**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	2.0	2.0
Μάλλον συμφωνώ	8	16.0	16.0
Συμφωνώ απόλυτα	41	82.0	82.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 46**

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



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

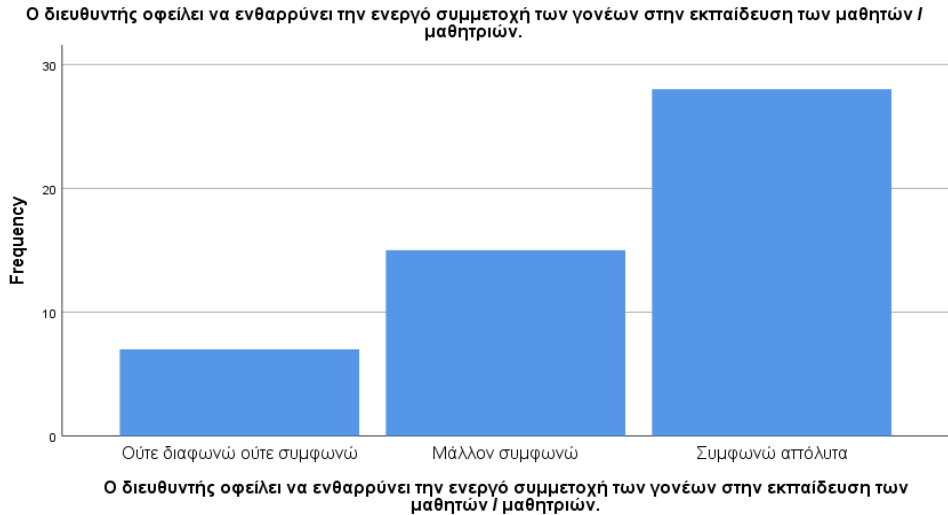
Ο πίνακας 47 και το γράφημα 47 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών. Πιο αναλυτικά, το 56% συμφωνεί απόλυτα, το 30% μάλλον συμφωνεί και το 14% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 47**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7	14.0	14.0
Μάλλον συμφωνώ	15	30.0	30.0
Συμφωνώ απόλυτα	28	56.0	56.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 47**





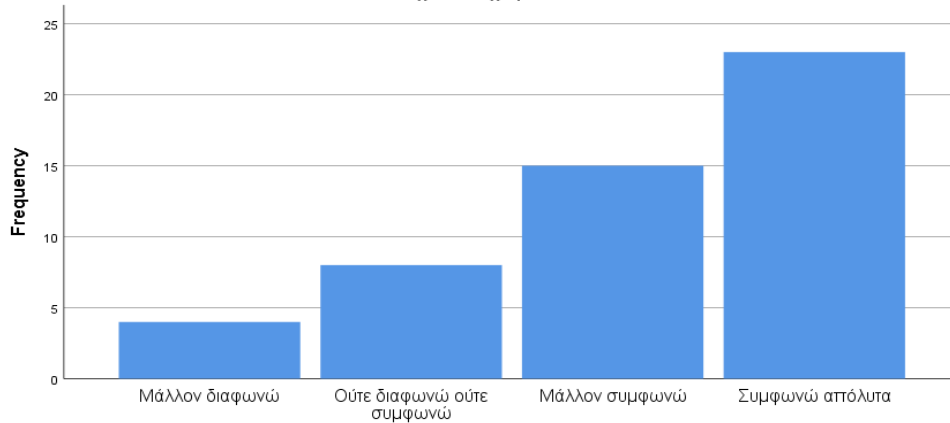
Ο πίνακας 48 και το γράφημα 48 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου. Πιο αναλυτικά το 46% συμφωνεί απόλυτα, το 30% μάλλον συμφωνεί, το 16% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 8% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 48**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	4	8.0	8.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8	16.0	16.0
Μάλλον συμφωνώ	15	30.0	30.0
Συμφωνώ απόλυτα	23	46.0	46.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 48**

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



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

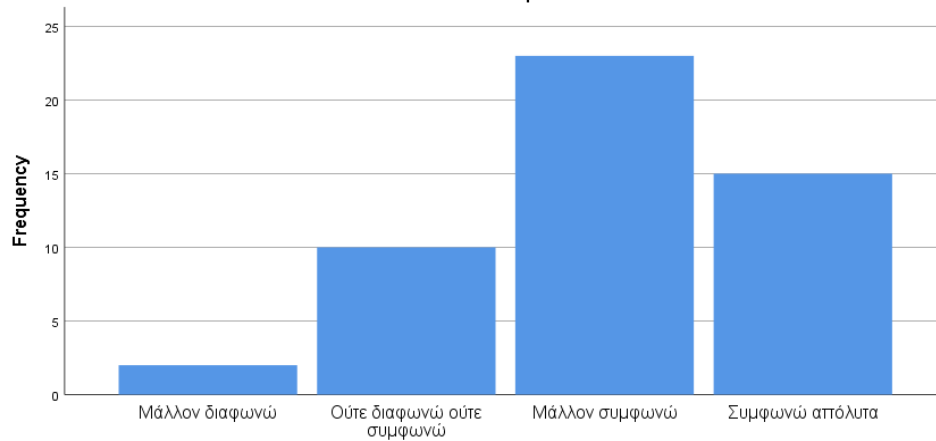
Ο πίνακας 49 και το γράφημα 49 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 46% μάλλον συμφωνεί με την άποψη ότι ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/ντριας, το 30% συμφωνεί απόλυτα, το 20% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 4% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 49**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	2	4.0	4.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	10	20.0	20.0
Μάλλον συμφωνώ	23	46.0	46.0
Συμφωνώ απόλυτα	15	30.0	30.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 49**

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



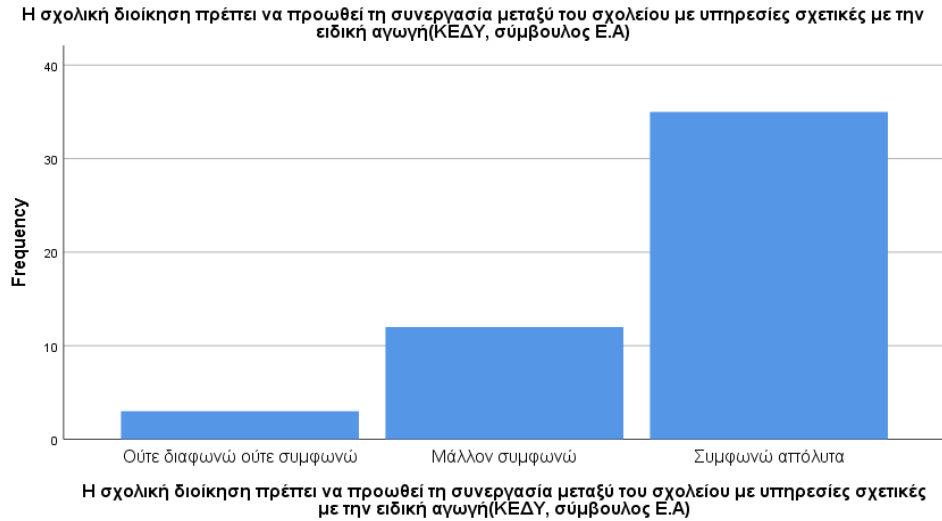
Ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή.

Ο πίνακας 50 και το γράφημα 50 συνοψίζουν ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. σύμβουλος ειδικής αγωγής, ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα). Πιο αναλυτικά, το 70% συμφωνεί απόλυτα, το 24% μάλλον συμφωνεί και το 6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

**Πίνακας 50**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	6.0	6.0
Μάλλον συμφωνώ	12	24.0	24.0
Συμφωνώ απόλυτα	25	70.0	70.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 50**



Ο πίνακας 51 και το γράφημα 51 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών με ποσοστό 56% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών ομάδων, το 34% μάλλον συμφωνεί, το 8% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 51**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	8.0	8.0
Μάλλον συμφωνώ	17	34.0	34.0
Συμφωνώ απόλυτα	28	56.0	56.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 51**

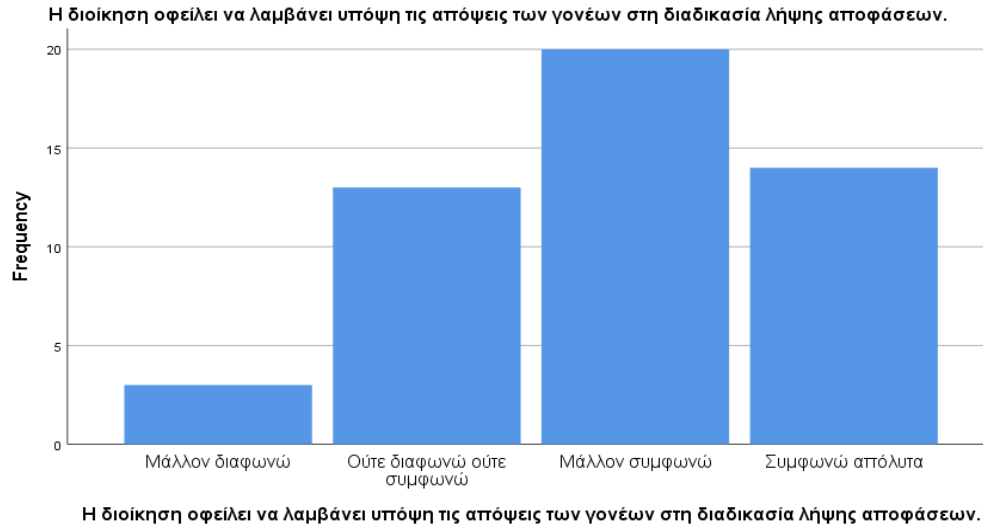


Ο πίνακας 52 και το γράφημα 52 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πιο αναλυτικά, το 40% μάλλον συμφωνεί, το 28% συμφωνεί απόλυτα, το 26% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 6% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 52**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	3	6.0	6.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	26.0	26.0
Μάλλον συμφωνώ	20	40.0	40.0
Συμφωνώ απόλυτα	14	28.0	28.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 52**

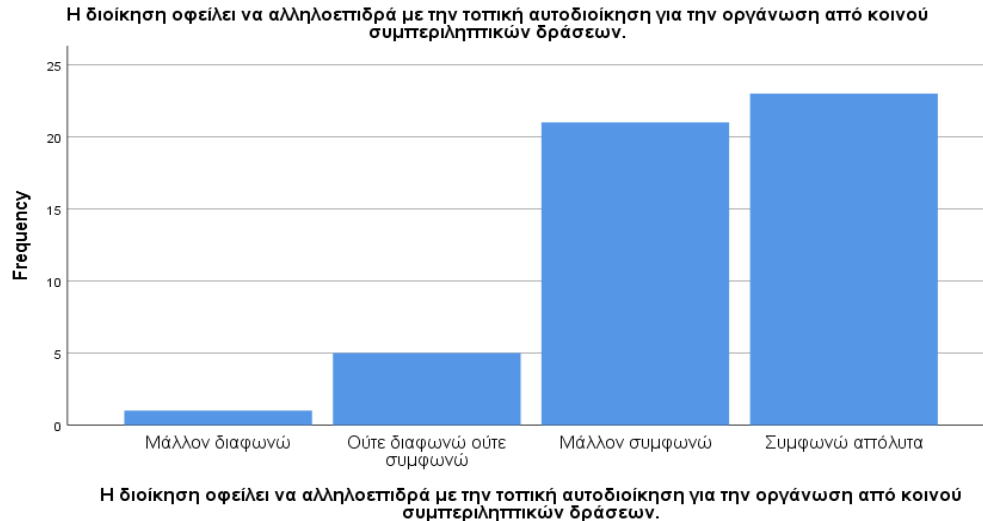


Ο πίνακας 53 και το γράφημα 53 συνοψίζουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να αλληλοεπιδρά με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων. Πιο αναλυτικά, το 46% συμφωνεί απόλυτα, το 42% μάλλον συμφωνεί, το 10% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί και το 2% μάλλον διαφωνεί.

**Πίνακας 53**

	Πλήθος	Ποσοστό	Ποσοστό έγκυρων απαντήσεων
Μάλλον διαφωνώ	1	2.0	2.0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5	10.0	10.0
Μάλλον συμφωνώ	21	42.0	42.0
Συμφωνώ απόλυτα	23	46.0	28.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

**Γράφημα 53**



### 3.4. Ανασταλτικοί παράγοντες στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στην ερώτηση αναφορικά με τα εμπόδια που συναντούν οι διευθυντές/ντρίες στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, 11 άτομα, δηλαδή το 22% θεωρούν ως εμπόδιο την περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας, 10 άτομα, δηλαδή το 20% θεωρούν ως εμπόδιο την ελλιπή επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα συμπερίληψης, 9 άτομα το 18% απάντησαν η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα συμπερίληψης, 7 άτομα το 14% απάντησαν η σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα, 6 άτομα δηλαδή το 12% απάντησαν οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, 4 άτομα δηλαδή το 8% θεωρούν την έλλειψη χρόνου, 2 άτομα το 4% απάντησαν οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι και 1 άτομο το 2% απάντησε ότι ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική συμπερίληψης. (Πίνακας 54 & Γράφημα 54).

**Πίνακας 54**

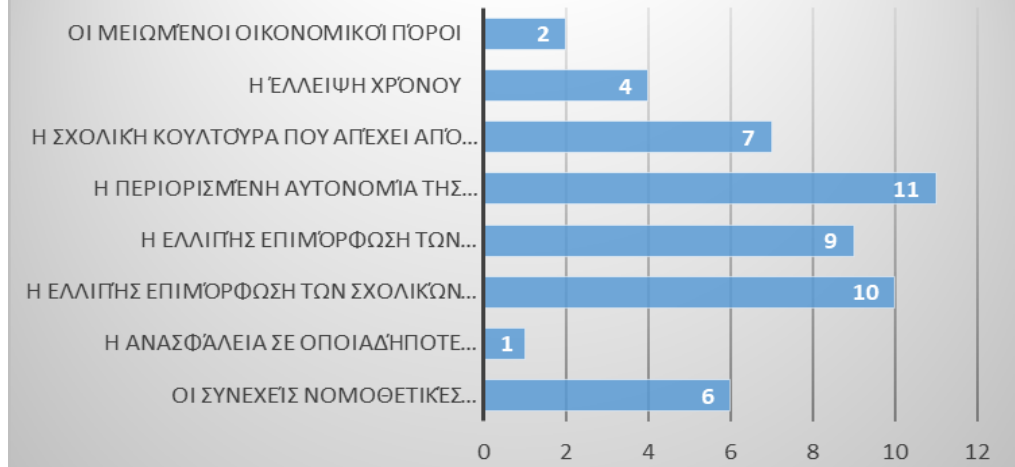
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις	6	12.0	12.0

Η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης	1	2.0	2.0
Η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης	10	20.0	20.0
Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης	9	18.0	18.0
Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας	11	22.0	22.0
Η σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα	7	14.0	14.0
Η έλλειψη χρόνου	4	8.0	8.0
Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι	2	4.0	4.0
<b>Σύνολο</b>	<b>50</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Γράφημα 54**



### ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, ενώ είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να καλύψει αυτό το κενό και να διερευνήσει το ρόλο των διευθυντών/ντριών γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Νομού Φθιώτιδας σχετικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και τις στρατηγικές και πρακτικές που αξιοποιούν για την προώθησή της στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων και στάσεων των σχολικών ηγετών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κατασκευασμένο από τις Σαΐτη & Κετικίδου (2020), το οποίο διακρίνονταν από τέσσερα μέρη που αφορούσαν: α) τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των σχολικών ηγετών (φύλο, ηλικία, επιπλέον σπουδές, ειδικότητα, παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, συνολική προϋπηρεσία ως διευθυντής/διευθύντρια ενός σχολείου, καθώς και έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου, β) «Πόσο σημαντικό θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες το ρόλο τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», γ) «Ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες ως προς την εκπαίδευση/προετοιμασία τους, ως προς το σχολικό κλίμα, ως προς τους εκπαιδευτικούς, ως προς τους μαθητές και ως προς την κοινότητα και δ) «Ποιους θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες ως ανασταλτικούς παράγοντες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

### 4.1. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων

Ξεκινώντας, από τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 50 Διευθυντές/Διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Φθιώτιδας από τους οποίους 26 άτομα ήταν άντρες, ενώ οι γυναίκες που συμμετείχαν ήταν 24 άτομα.

Αναφορικά με το φύλο, ένα γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να διαπιστωθεί είναι ότι παίζει ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων και μάλιστα οι άντρες συνήθως φαίνεται να έχουν μια πιο θετική στάση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Almotairi, 2013; Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 52 ετών και άνω και οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών παρατηρείται μεγάλη κατάρτιση των στελεχών, καθώς οι περισσότεροι είναι είτε κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, είτε λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης στη συμπεριληπτική/ενταξιακή εκπαίδευση.

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχουν 31 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ακολουθούν εκείνοι με 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας. Όσον αφορά, τα έτη προϋπηρεσίας τους ως διευθυντές, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ η προϋπηρεσία τους ως διευθυντές/διευθύντριες στο συγκεκριμένο σχολείο, η οποία συμβάλλει και στην εξασφάλιση της βιωσιμότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, δείχνει ότι η πλειοψηφία του δείγματος υπηρετούν στο ίδιο σχολείο από 3 έως 5 έτη, ενώ λιγότεροι ανέφεραν ότι υπηρετούν ως διευθυντές στο παρόν σχολείο από 6 και άνω έτη. Όπως και σε παλιότερες παρόμοιες έρευνες, οι παράγοντες που βρέθηκε να επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των διευθυντών απέναντι στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν η συνολική προϋπηρεσία και η εμπειρία των Διευθυντών, οι προσωπικές επαφές με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η προϋπηρεσία τους ως Διευθυντές σε διάφορες σχολικές μονάδες της χώρας (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Gous, Eloff & Moen, 2014; Jahnukainen, 2015).

#### **4.2. Πόσο σημαντικό θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες το ρόλο τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.**

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Πόσο σημαντικό θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες το ρόλο τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος φιλικά προσκείμενου προς

την ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο, ώστε τελικά να επιτευχθεί η μεγάλη ιδέα του «Ένα σχολείο για όλους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στη δική μας έρευνα, οι στάσεις των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα θετικές, καθώς πιστεύουν ότι ο θεσμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να αποβεί ωφέλιμος για το σύνολο των μαθητών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνούν απόλυτα ότι είναι αρμοδιότητα του κάθε σχολικού ηγέτη να λαμβάνει κάθε μέριμνα, ώστε να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου αυξημένες ευκαιρίες μάθησης και να γίνονται ουσιαστικές ενέργειες ώστε να ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου καλές συμπεριληπτικές πρακτικές από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το συγκεκριμένο εύρημα, συμφωνεί με παλιότερες έρευνες που θεωρούν ότι για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται εκπαιδευτική αναδιάρθρωση και οι διευθυντές οφείλουν να διασφαλίσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να είναι αποτελεσματικό και να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Georgiou, Papayianni, Savvides & Pashiardis, 2001; Liasidou, 2014; Στασινός, 2016). Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας και τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εγκαθίδρυση και η καθιέρωση μιας εκπαίδευσης που θα βασίζεται σε όλους αποτελεί εδώ και χρόνια ένα όραμα, γι' αυτό, και η συμπερίληψη στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και την προάσπιση του δικαιώματος του κάθε μαθητή να εφοδιαστεί με όλα τα προσόντα, ώστε να καταφέρει να αξιοποιήσει όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του και των εκπαιδευτικών του δυνατοτήτων (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ένα επίσης, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων συμφωνούν απόλυτα ότι η διοίκηση οφείλει να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας και ταυτόχρονα οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν/αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), για ένα αποτελεσματικό σχολείο απαιτείται οι προσδοκίες και οι στόχοι του διευθυντή, να συμπίπτουν με αυτούς των εκπαιδευτικών, να συζητιούνται από

κοινού όλα τα προβλήματα και να οδηγούνται όλοι μαζί σε μια κοινή απόφαση με στόχο να βελτιωθεί η δομή της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Σαΐτη, 2014). Γι' αυτό το λόγο άλλωστε, ένας διευθυντής χρειάζεται να αποτελεί κίνητρο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, να στηρίζει το έργο τους, να τους συμβουλεύει για τυχόν ζητήματα που τους αφορούν και να φροντίζει για την ενίσχυση των γνώσεών τους και της κατάρτισής τους (Αγγελίδης, 2011; Georgiou, Papayianni, Savvides, & Pashiardis, 2001).

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

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι σχολικοί ηγέτες αρχικά *ως προς την εκπαίδευση/προετοιμασία τους*, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών δηλώνει ότι στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών τους δεν υπήρχε επαρκής αριθμός μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και ότι η πολιτεία δεν παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών/ντριών σε θέματα συμπεριληπτικής ετοιμότητας.

Σχετικά με την ελλιπή επιμόρφωση, η μελέτη των Avramidis και Kalyva (2007), επιβεβαιώνει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι διευθυντές/ντριες των γενικών σχολείων για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο σχολείο τους είναι ελλιπείς (Avramidis & Kalyva, 2007). Αυτή η έλλειψη γνώσης επηρεάζει και τη συνεργασία όχι μόνο με το παιδί, αλλά και με όλο το διεπιστημονικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Farrell, 2004). Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφωνεί με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας που δεν έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη στήριξη των διευθυντών/ντριών σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας και υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο να συμμετέχουν τακτικά σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που αφορούν θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες, αν και παρουσιάζονται θετικοί ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης, ωστόσο οι ανησυχίες τους είναι αρκετές ως προς το βαθμό υλοποίησής της (Στασινός, 2013). Όσο περισσότερο επιμορφώνονται οι Διευθυντές/ντριες σε ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τόσο πιο έτοιμοι αισθάνονται για να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις και να εντάξουν στο

πλαίσιο του γενικού σχολείου μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν ότι οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή και επιβεβαιώνουν ότι η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των διευθυντών/ντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της ΕΑΕ θα πρέπει να είναι συνεχής. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενη έρευνα των DiPaola & Walther-Thomas (2003).

Για τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν *ως προς το σχολικό κλίμα*, όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/διευθύντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών και κατά προτεραιότητα ο διευθυντής/ντρια να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα. Κατά τον Σούλη (2008), η αλλαγή κουλτούρας και η αρχή της συμπερίληψης είναι μια διαδικασία συστηματικής αλλαγής, όπου μέσα από ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προσδοκεί να αναδείξει τις ικανότητες όλων των παιδιών αναπτύσσοντας ταυτόχρονα σχέσεις που διέπονται από σεβασμό και αλληλοεκτίμηση. Προς αυτό το σκοπό, οι διευθυντές/ντρίες έχουν την ευθύνη να διασφαλίσουν την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Μποτσφάρη, 2018). Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι οφείλουν να προωθούν πάντα αειφόρες αξίες στο σχολείο, όπως δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των μελών και θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων. Πράγματι, όπως έχει αναφέρει και παλιότερη έρευνα, η σχολική ηγεσία είναι υπεύθυνη και μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη, υποστηριζόμενη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ryan, 2006). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές/ντρίες συμφωνούν ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, και κατά βάση να δίνεται έμφαση/προτεραιότητα στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν εστιάζει μόνο σε επίλυση διοικητικών θεμάτων, αλλά και σε καταστάσεις που αφορούν σε επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και στην επίλυση τυχόν

προβλημάτων, με στόχο την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ίδιος θα πρέπει με τον τρόπο του να μεταδίδει μηνύματα και ιδέες σχετικά με διάφορα θέματα που απασχολούν τον τομέα της εκπαίδευσης και να φροντίζει για τη σωστή διαχείριση των σχέσεων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Παπαναούμ, 2000). Μ' αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης και μπορούν να βρεθούν λύσεις σε διάφορα ζητήματα που μπορεί να προκύψουν από την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2011).

Αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές *ως προς τους εκπαιδευτικούς*, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της, καθώς επίσης, συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά έρχονται σε συμφωνία με βιβλιογραφικές πηγές οι οποίες αναφέρουν ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από τη φιλοσοφία του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος με βάση την κατανομημένη ηγεσία οφείλει να ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από αυτούς σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου (Αγγελίδης, 2011; Ιορδανίδης, 2005). Ένα ακόμη εύρημα, είναι ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ότι η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι οι διευθυντές/ντριες οφείλουν να παροτρύνουν και να ενημερώνουν το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό με επιπλέον επιμορφωτικές συναντήσεις και να επιβραβεύουν την κάθε τους προσπάθεια για περαιτέρω ενίσχυση των γνώσεών τους (Αγγελίδης, 2011; Τσιολπίδου, 2017).

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών

στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και την από κοινού λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Μία ακόμη συμπεριληπτική πρακτική ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και στην οποία οι διευθυντές/ντρίες συμφώνησαν απόλυτα ήταν με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού (π.χ. υποστηρικτική τεχνολογία, εξειδικευμένα εγχειρίδια, σύγχρονα οπτικό-ακουστικά υλικά και να ενθαρρύνει τη μάθηση σε Άτυπα Περιβάλλοντα Μάθησης (π.χ. σε μουσεία, ζωολογικό κήπο, πάρκο της γειτονιάς). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με παρόμοιες έρευνες που ανέφεραν ότι για να εφαρμοστεί με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαίδευση, απαιτούνται αναπροσαρμογές και διαφοροποιήσεις σε όλη τη σχολική πρακτική, τόσο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όσο και στην αναβάθμιση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006b; Στασινός, 2016).

Αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές ως προς τους μαθητές, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς επίσης, συμφωνεί με την άποψη ότι είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής/διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό είτε περιθωριοποιημένων είτε χαρισματικών μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον Σύλλογο Διδασκόντων/Διδασκουσών. Οι συγκεκριμένες αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών, συμφωνούν με τους Attfield και Williams (2003), οι οποίοι θεωρούν ότι είναι αρμοδιότητα των ηγετών να ενημερώνονται από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου για τυχόν μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζονται στις σχολικές αίθουσες και αναγκάζουν κάποιους μαθητές να περιθωριοποιούνται ή να χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη στη μαθησιακή τους διαδικασία. Ακόμη και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να επικοινωνεί με όλους τους μαθητές, ώστε να γίνεται άμεσα αντιληπτή η περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών/τριών (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Επιπλέον, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών συμφωνεί με την άποψη ότι είναι σημαντικό ο διευθυντής/ντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας και να λαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων. Οι φωνές και οι απόψεις των μαθητών



αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων και ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τα παιδιά να του μιλούν και να τα ακούει προσεκτικά, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και στην εξάλειψη των εμποδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Messiou & Hope, 2015). Επίσης, τα διευθυντικά στελέχη συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού, την ανάπτυξη συνεργασίας με τα τυπικά παιδιά και τη δυνατότητα ευελιξίας των εκπαιδευτικών (Erten & Savage, 2012). Ακόμη, τα διευθυντικά στελέχη έδειξαν να συμφωνούν απόλυτα και μάλιστα σε μεγάλο ποσοστό με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής/ υπεύθυνης συμπεριφοράς των τυπικών μαθητών/μαθητριών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πράγματι, όπως επισήμαναν παλιότερες έρευνες, οι απόψεις των διευθυντών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές για την αποδοχή της αναπηρίας και την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς από τα τυπικά παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), συμβάλλοντας στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και στην υγιή συνύπαρξη μεταξύ τους (Calabrese, et al., 2008; Cole, Waldron, & Majd, 2004). Επίσης, οι διευθυντές/ντριες συμφώνησαν απόλυτα με την άποψη ότι η διοίκηση θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα και με πρόσφατη έρευνα, τα άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική δωρεάν εκπαίδευση στις κοινότητες στις οποίες ζουν, αρκεί να τους παρέχεται κατάλληλη κάλυψη των αναγκών τους, εξατομικευμένη υποστήριξη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη (Mitchell, 2015).

Αναφορικά με τις πρακτικές *ως προς την κοινότητα*, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες. Σύμφωνα με μελέτες, οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη έδειξαν την προθυμία τους να συλλέξουν

πληροφορίες από τους γονείς για τις βέλτιστες πρακτικές και στρατηγικές με στόχο την καθοδήγηση των παιδιών με αναπηρία (Shea & Bauer, 2003; Yell, 1998). Επίσης, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο διευθυντής/ντρία οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα. Η συνεργασία με την κοινότητα, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι κοινωνικοί και δημόσιοι φορείς, οδηγεί στην ομαλή λειτουργία και οργάνωση του σχολείου, παρέχοντας σημαντική υποστήριξη στους μαθητές (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013). Ο εκάστοτε δήμος θα πρέπει να φροντίζει τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, καθώς και την προσβασιμότητα στους σχολικούς χώρους για όλους τους μαθητές.

Σημαντικό ήταν το εύρημα ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής/διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών, καθώς και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες παρόμοιες έρευνες, όπου η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης, είχε θετικά αποτελέσματα (Hoover - Dempsey & Sandler, 1997; Braley, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η γονική συμμετοχή βοήθησε στην ύπαρξη υψηλότερων ακαδημαϊκών επιδόσεων και σε χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης των μαθητών από τα συμπεριληπτικά προγράμματα (Xu & Filler, 2008; Wanat, 2010). Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες συμφωνούν με την άποψη ότι ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/ντριας, καθώς επίσης συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η σχολική διοίκηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (π.χ. σύμβουλος ειδικής αγωγής, ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα). Ένα ακόμη βασικό εύρημα είναι η απόλυτη συμφωνία των διευθυντικών στελεχών με την άποψη ότι η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς μαθητών ευπαθών κοινωνικών ομάδων, καθώς και η αποδοχή και συμφωνία των συμμετεχόντων ότι η διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να αλληλοεπιδρά με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού

συμπεριληπτικών δράσεων. Οι διευθυντές θα πρέπει να προτρέπουν τους γονείς ή τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων να συμμετέχουν από κοινού σε συμπεριληπτικές δράσεις, με στόχο να ευαισθητοποιήσουν την κοινότητα σε θέματα διαφορετικότητας και να μειώνεται ο αποκλεισμός (Αγγελίδης, 2011).

#### **4.4. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;**

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ποιους θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες ως τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι περισσότεροι διευθυντές/ντρίες θεωρούν ως εμπόδιο την περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας, καθώς και τη σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν αντίστοιχα ότι αν ένα σχολείο δεν είναι αυτόνομο, τότε δεν μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για καινοτομίες και αλλαγές (Αγαλιώτης, 2013), καθώς και αν απουσιάζει το συμπεριληπτικό όραμα από τη σχολική κουλτούρα, τότε αποτυγχάνουν όλες οι προσπάθειες για παροχή ίσων ευκαιριών και ίσων δικαιωμάτων (Αγγελίδης, 2011).

Επιπλέον, αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ως εμπόδιο την ελλιπή επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα συμπερίληψης, επηρεάζοντας σύμφωνα με τους Αγγελίδη, Χαραλάμπους & Βρασίδα (2005), τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Επομένως, για να προωθήσουμε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση χρειαζόμαστε ηγέτες που να είναι ικανοί να δημιουργούν κουλτούρες συμπερίληψης στα σχολεία μέσω συνεργατικών προσπαθειών, σεβασμού της ετερότητας και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με ανοιχτή επικοινωνία με όλους (Αγγελίδης, 2011). Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρούν ως εμπόδια τις συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, την έλλειψη χρόνου, τους μειωμένους οικονομικούς πόρους και την ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική συμπερίληψης. Πράγματι, σύμφωνα με τον Σούλη (2008) και τους Παπαπέτρου, Μπαλκίτσα, Μπελεγράτη & Υφαντή, (2013), απαιτείται μια περιεκτική και συντονισμένη νομοθεσία που να καλύπτει πλήρως θέματα ευελιξίας, διαφορετικότητας και ισότητας σε όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς και να μπορούν να απολαμβάνουν τις υποστηρικτικές υπηρεσίες όλοι οι μαθητές. Το θέμα της

συμπερίληψης ανησυχεί ιδιαίτερα τους Διευθυντές και όπως τονίστηκε και σε προηγούμενες έρευνες, οι παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά είναι οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι, που έχουν αντίκτυπο στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης, καθώς και η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική συμπερίληψης (Μποτσφάρη, 2018; Τσιολπίδου, 2017).

### **Περιορισμοί της Έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και επιβεβαιώνονται σε σημαντικό βαθμό και από προηγούμενους μελετητές που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη συμβολή της στην γενική εκπαίδευση. Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί, ότι υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί για την πραγματοποίηση της έρευνας. Οι περιορισμοί προκύπτουν από το περιορισμένο εύρος των συμμετεχόντων και τη μέθοδο της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε. Αυτό συμβαίνει, διότι το δείγμα αποτελείται μόνο από Διευθυντές και Διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημοτικών σχολείων του Νομού Φθιώτιδας, με συγκεκριμένα δημογραφικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά. Επομένως, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό και να μπορέσουν να γενικευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επίσης, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους Διευθυντές/ντριες μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Παρόλο που επιβεβαιώθηκε η ανωνυμία συμμετοχής τους, υπάρχει το ενδεχόμενο οι συμμετέχοντες να έχουν αποκρύψει τις πραγματικές αντιλήψεις για το ρόλο τους αναφορικά με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της φύσης του υπό διερεύνηση θέματος. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καλό θα ήταν να ερμηνευτούν με τη δέουσα προσοχή και τα συμπεράσματα να μη γενικευτούν. Επίσης ένας άλλος περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αν και έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε ελληνικό δείγμα, ωστόσο δεν είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς όταν ο διευθυντής είναι ενήμερος και θερμός υποστηρικτής της συμπερίληψης, τότε αναμένεται τα αποτελέσματα και οι προσπάθειες για την εφαρμογή της να είναι πιο ουσιαστικές (Praisner, 2003). Μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και με τη χρήση κι άλλων ερευνητικών εργαλείων ή μεθόδων, όπως η χρήση ποιοτικών μεθόδων μέσω συνεντεύξεων των σχολικών ηγετών, θα οδηγούσε σε πιο ασφαλή αποτελέσματα. Τέλος, θα θεωρούσαμε πολύ σημαντικό να υπάρξουν αντίστοιχες έρευνες και σε διευθυντικά στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μια και η συνεκπαίδευση δεν έχει προχωρήσει αρκετά σ' αυτή τη βαθμίδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξένη βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of education*, 401-416.
- Almotairi, M. (2013). Inclusion of student with special needs within higher education in UAE: Issues and challenges. *Journal of International Education Research*, 9(4), 287-242.
- Anderson, C.J.K., Klassen, R.M. & George, G.K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Special Needs Education*, 22(1), 63-74.
- Attifield, R. & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: A special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 28-33.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (2003). Predicting unit performance by accessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Billingsley, B. (2012). *Inclusive school reform: Distributed leadership across the change process*. In Crockett, J. B., Billingsley, B.S., & Boscardin, M.L. (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp.170–190). New York, NY: Routledge.
- Black, W.R., & Simon, M.D. (2014). Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 153-172.
- Boonla D. & Treputtharat, S. (2014). The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School under the office of Secondary Education Area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 991 – 996.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boutot, E. & Bryant, D. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14 –23.
- Braley, C. (2012) Parent-teacher partnerships in Special Education. Honors Projects Overview. available at: [http://digitalcommons.ric.edu/honors\\_projects/65](http://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/65).
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Calabrese, R, J. Patterson, F. Liu, S. Goodvin, C. Hummel & E. Nance (2008). An

- Appreciative Inquiry into the Circle of Friends Program: The Benefits of Social Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2): 20.
- Carter, E., Moss, C., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., Lyons, G., et. al., (2015). Promoting Inclusion, Social Connections and Learning Through Peer Support Arrangements. *Teaching Exceptional Children*, 48(1), 9-18.
- Cetin, M. O. & Kinik, F. S. F. (2015). An analysis of academic leadership behavior from the perspective of transformational leadership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 207, 519-527.
- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2), 1–11.
- Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758 – 764.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 136–144.
- DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). Principals and special education: The critical role of school leaders (COPPSE Document No. IB-7). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children’s perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care: Special Issue*. 179 (2), 217-232.
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Farrell, P. (2004). School psychologists making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25, 5–19.
- Fortier, M. P. (2016). Intégration et éducation inclusive de quoi parleton? *La foucade*, 16(2), 22-23.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, 26(2), 56-63.
- Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (σσ.70-92). Hong Kong: Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.
- Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. Retrieved from [https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/43820/Gous\\_How\\_2014.pdf?sequence=1](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/43820/Gous_How_2014.pdf?sequence=1).
- Griffin, R. (2008). *Management*. 9th Edition, London Houghton Mifflin Publication.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children*, 82-92.
- Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81.

- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 3(2), 95-110.
- Heissenbuttel, H. (2014). Inclusive Culture in schools transforms communities. Ανάκτηση από YouTube: YouTube: [https://youtu.be/\\_gsbNR2plts](https://youtu.be/_gsbNR2plts).
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's educations? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 46, 245-256.
- Hornackova, V., Halova, K. & Nechanicka, V. (2015). Analysis of Democratic Leadership Style of Nursery schools/Kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 717 – 723.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). Educational Administration: theory, research and practice (8th ed.). New York: McGraw – Hill, Inc
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviors of principals in inclusive educational setting. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345.
- Kochhar C., West L., & Taymans J. (2000). Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorder in inclusive school setting. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19 (3), 401-412.
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
- Lancaster, J. & Brain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006b). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education, *International journal of whole schooling*, 3(2), 22-38.
- Marshall M. L. (2004). "Examining school climate: Defining factors and educational influences", available online at: <http://education.gsu.edu/schoolsafety>.



- Mavropalias, T, Deligianni, M. & Symeonidou, Z. (2019). Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in co-taught classes. The challenges for the coteachers. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 6, 30-39.
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2014). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73.
- Messiou, K. & Hope, M. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1009-1021.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Educations*, 14(1), 1-15.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Norwich, B. (2000). Inclusion education. From Concepts, values and critique to practice, in H. Daniels, *Special Education reformed. Beyond rhetoric?* London: Falmer Press, pp. 5-30.
- Pazey, B. L., & Cole, H. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders: Building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243-271.
- Piaw, C. Y., & Ting, L. L. (2014). Are school leaders born or made? Examining factors of leadership styles of Malaysian school leaders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5120-5124.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs Special*, 10, 197-201.
- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2): 135-45.
- Pugach, M., Blanton, V., Correa, V., McLeskey, J., & Langley, L. (2009). The role of collaboration in supporting the induction and retention of new special education teachers (Technical paper, National Center to Improve Policy and Practice in Personnel Preparation). Gainesville: University of Florida.
- Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Santoli, S., Sachs, J., Romey, E. & McClurg, S. (2008). Successful Formula of Inclusion. *Research in Middle Level Education Online*, 32(2), 1-13.
- Shaffner, C.B. & Buswell, B.E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2003). *Parents and schools: Creating a successful*

- partnership for students with special needs. Prentice Hall.
- Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.
- Sirisookslip, S., Ariratana, W. & Ngang, T. (2015). The Impact of Leadership Styles of School Administrators on Affecting Teacher Effectiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1031 – 1037.
- Snowden, P. E. & Gorton, R. A. (2002). *School Leadership and Administration*, New York: The McGraw-Hill Companies.
- Smey-Richman, B. (1991). *School climate and restructuring for low-achieving students*. Philadelphia: PA, Research for Better Schools, Inc.
- Stylianou, A. (2017). Absenting the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 975-990.
- Titrek, O., Bayrakc, M. & Nguluma, H.F. (2017) School Administrators' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities In the General Education Classrooms. *International Journal of Lifelong Education and Leadership*, 3(2), 1-12.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris: UNESCO.
- U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. (2016). *The Digest of Education Statistics*, (NCES 2016-006).
- Waldron, N. L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51- 60.
- Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in homeschool relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *School Community Journal*, 20(1), 159-186.
- Weisel, A., & Dror, O., (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs, *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Winter, E. & O' Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Co. Meath: National Council for Special Education.
- Workman, A. M. (2016). *The attitudes of school principals toward the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the general education setting: Virginia Superintendent's Region 7. Doctoral Dissertation*, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Xu, Y. & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education, *The School Community Journal*, 18(2), 53-72.
- Yell, M. L. (1998). *The law and special education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zoniou- Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusion Education. *International journal of Inclusive*

- Education*, 10(4-5), 379-394.
- Zembar, R., Cocyigit, S., Tugluk, M. & Dogan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2269–2276.
- Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48, 611-625.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37 (3), 193-199.

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

- Αβρααμίδης, Η., Αντωνίου, Α.Σ., Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυμβρακάκης, Ι., Καμπόλη, Γ., Κούκουτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρα, Α.Ξ., Πατσίδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α., Σαρίδου, Χ. (2013). Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). Προϋποθέσεις και προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51, 15-19.
- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., Αντωνίου, Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009). Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση ενός σχολείου, στο: Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη*, Αθήνα: Ατραπός.
- Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ., & Βρασιδάς Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 107-119.
- Βλάχου, Φ. & Παπαδημητρίου, Α. (2004). Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή αλλόγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά Ι' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Ζαβλανός, Μ. (2003) Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο: Καψάλη (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. 5ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα.
- Μποτσφάρη, Μ. (2018). Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Διπλωματική εργασία- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2018.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία- Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας, Αθήνα: Κριτική.
- Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000, άρθρο 1.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 6, Τεύχος α': Αθήνα.
- ΟΗΕ (1989). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. ΦΕΚ 192/2-12-1992
- ΟΗΕ (1948). Η οικουμενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, 11-21.
- Παπάνης, Α. (2013). Ειδική Αγωγή, Κυρίαρχες Κοινωνικές Αντιλήψεις για τα Άτομα με Αναπηρία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΕΕΔΙΠ Πολυτεχνικής Σχολής, Ξάνθη.
- Παπαπέτρου Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο τετραήμερο επιμορφωτικό Συνέδριο «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II», Καμένα Βούρλα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσίδου, Μ. (2010), Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
- Σάββα, Κ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Οι "ειδικοί" εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη της Συμπερίληψης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Σαΐτη, Α. & Κετικίδου, Γ. (2020). Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

- μέσω της βιώσιμης στρατηγικής ηγεσίας (εμπειρική διερεύνηση). Μεταπτυχιακή διατριβή. Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών. Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σαΐτης, Χ. (2014). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ., (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. (2011). Δια βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Γ. Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής. Αθήνα: Γρηγόρης, 240-255.
- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική Ολική Εκπαίδευση στο Νέο - ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (1995), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιολπίδου, Ξ. (2017). Στάσεις και ανησυχίες των διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία Γενικής Αγωγής.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2013). Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: απόψεις Κυπρίων επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.). Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ονομάζομαι Αντωνίου Σταματία και είμαι προπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η διπλωματική εργασία που θα εκπονηθεί έχει τίτλο «Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα του Νομού Φθιώτιδας» και έχει ως αντικείμενο την καταγραφή των απόψεων και πρακτικών των Διευθυντών/Διευθυντριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής.

Πρέπει να γνωρίζετε ότι οι απαντήσεις σας είναι απόρρητες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται μόνο 10 λεπτά. Η επιστροφή ενός ολοκληρωμένου ερωτηματολογίου δείχνει την έγκρισή σας να συμμετάσχετε σε αυτή την έρευνα.

Για οποιαδήποτε απορία ή επεξήγηση, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο [antmatina1999@gmail.com](mailto:antmatina1999@gmail.com). Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασίας σας και για την πολύτιμη συμβολή σας στη διεξαγωγή της έρευνας. Εάν το θελήσετε θα μπορούσα να σας στείλω τα αποτελέσματα και την σχετική περίληψη της έρευνάς μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,  
Αντωνίου Σταματία

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Α. Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

- 1) Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
- 2) Ηλικία:  $\geq 30$  ετών  31-40 ετών  41-51 ετών  51 ετών και άνω
- 3) Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που διαθέτετε (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μια επιλογές)
- I. \_\_\_\_\_ Δεύτερο πτυχίο σε ΑΕΙ/ΤΕΙ
- II. \_\_\_\_\_ Μεταπτυχιακό
- III. \_\_\_\_\_ Διδακτορικό
- 4) Ποια είναι η ειδικότητά σας; .....
- 5.α). Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια/επιμορφώσεις σε θέματα συμπερίληψης/ενταξιακής εκπαίδευσης;
- Ναι  Όχι
- 5.β). Αν ναι, σημειώστε περίπου πόσες ώρες περίπου σεμιναρίων/επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει : Ώρες:.....
- 6) Χρόνια προϋπηρεσίας:
- α) Εκπαιδευτική προϋπηρεσία : .....
- β) Συνολικά ως Διευθυντής/Διευθύντρια : .....
- γ) Ως Διευθυντής/Διευθύντρια στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα: .....

### Β. Η βιώσιμη ηγεσία για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B1. Ο διευθυντής/ διευθύντρια θα πρέπει να λαμβάνει κάθε μέριμνα ώστε να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές και μαθήτριες του σχολείου αυξημένες ευκαιρίες μάθησης					

B2. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου καλές συμπεριληπτικές από όλους / όλες τους / τις εκπαιδευτικούς του σχολείου.					
B3. Η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο την εφαρμογή των αξιών της ισότητας και της δημοκρατίας.					
B4. Η σχολική διοίκηση οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις με βασικό κριτήριο το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.					
B5. Η διοίκηση οφείλει να καλλιεργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας.					
B6. Ο Διευθυντής/ η Διευθύντρια οφείλει να προετοιμάζει κατάλληλα τους /τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να διεκδικήσουν/ αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου.					

## **Γ1. Συμπεριληπτικές πρακτικές**

**Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις**

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ1.1 Στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών σας υπήρχε επαρκής αριθμός μαθημάτων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση.					
Γ1.2 Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση βιώσιμης κουλτούρας στα σχολεία.					



Γ1.3 Η πολιτεία παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης των διευθυντών / διευθυντριών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.					
Γ1.4 Οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να συμμετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που αφορούν θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.					
Γ1.5. Οι υφιστάμενες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου υποστηρίζουν πλήρως τους Διευθυντές / Διευθύντριες σε θέματα συμπεριληπτικής κουλτούρας.					
Γ1.6 Η διοικητική (επίσημη) ενημέρωση των Διευθυντών/Διευθυντριών για τις εξελίξεις στο νομοθετικό πλαίσιο της Ε.Α.Ε είναι συνεχής.					
Γ1.7 Οι διευθυντές/διευθύντριες οφείλουν να ενημερώνονται συνεχώς σχετικά με τις νομοθετικές εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή.					

## **Γ2. Πρακτικές ως προς το σχολικό κλίμα**

	Διαφωνώ απόλυτα	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ2.1 Ο διευθυντής/ η διευθύντρια θα πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα για συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών.					
Γ2.2. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να καλλιεργεί κουλτούρα συμπερίληψης στη σχολική μονάδα.					
Γ2.3. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια οφείλει να προωθεί					

πάντα αειφόρες αξίες (την δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εμπιστοσύνη.)					
Γ2.4 Ο διευθυντής/ η διευθύντρια θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διδασκαλία για την από κοινού λήψη αποφάσεων.					
Γ2.5. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να παροτρύνει την επικοινωνία και την πληροφόρηση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.					
Γ2.6. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να δίνει έμφαση / προτεραιότητα στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.					

### Γ3. Πρακτικές ως προς τους εκπαιδευτικούς

	Διαφωνώ απόλυτα	Σχεδόν διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Σχεδόν συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ3.1. Ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με το παράδειγμά του/της.					
Γ3.2. Ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.					
Γ3.3. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια οφείλει να προγραμματίζει επιμορφωτικές συναντήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.					

Γ3.4. Η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.					
Γ3.5. Η διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών με στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών / μαθητριών.					
Γ3.6. Ο διευθυντής / η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική πραγματικότητα.					
Γ3.7. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την από κοινού λήψη αποφάσεων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης.					
Γ3.8. Η διοίκηση οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη αναβάθμιση του σχολικού εξοπλισμού (πχ υποστηρικτική τεχνολογία, εξειδικευμένα εγχειρίδια , σύγχρονα οπτικό-ακουστικά υλικά).					
Γ3.9. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τη μάθηση σε άτυπα Περιβάλλοντα μάθησης (πχ μουσεία, ζωολογικό κήπο, πάρκο γειτονιάς).					

#### **Γ4. Πρακτικές ως προς τους μαθητές**

Διαφωνώ απόλυτα	Σχεδόν διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Σχεδόν συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	-------------------	------------------------------------	-------------------	--------------------

Γ4.1. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την εγγραφή μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.					
Γ4.2. Είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό περιθωριοποιημένων μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον σύλλογο Διδασκόντων / Διδασκουσών.					
Γ4.3. Είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής/η διευθύντρια να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών μέσα από την επικοινωνία με τον σύλλογο Διδασκόντων/ Διδασκουσών					
Γ4.4. Είναι σημαντικό ο διευθυντής/ η διευθύντρια να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς κάθε μαθητή/μαθήτριας.					
Γ4.5. Είναι σημαντικό ο διευθυντής/ η διευθύντρια να λαμβάνει υπόψη του τις ανησυχίες αυτές κατά τη λήψη σχετικών αποφάσεων.					
Γ4.6. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.					
Γ4.7. Η σχολική διοίκηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη θετικής/υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών /μαθητριών απέναντι στους /στις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					

Γ4.8. Η διοίκηση θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί ενέργειες για την ομαλή μετάβαση των μαθητών /μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.					
--	--	--	--	--	--

### **Γ5. Πρακτικές ως προς την κοινότητα**

	Διαφωνώ απόλυτα	Σχεδόν διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Σχεδόν συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Γ5.1. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια οφείλει κατά προτεραιότητα να διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες.					
Γ5.2. Ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να προωθεί τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα.					
Γ5.3. Ο διευθυντής/ η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών / μαθητριών.					
Γ5.4. Ο διευθυντής/η διευθύντρια οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου.					
Γ5.5. Ο συντονισμός μεταξύ των αρμόδιων υπηρεσιών και του προσωπικού του σχολείου είναι					

αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή/ διευθύντριας.					
Γ5.6. Η σχολική διοίκηση πρέπει να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου με υπηρεσίες σχετικές με την ειδική αγωγή (πχ σύμβουλος ειδικής αγωγής, ΚΕΔΔΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα).					
Γ5.7. Η διοίκηση οφείλει να οργανώνει συμβουλευτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών ευπαθών κοινωνικών μονάδων.					
Γ5.8. Η διοίκηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.					
Γ5.9. Η διοίκηση οφείλει να αλληλοεπιδρά με την τοπική αυτοδιοίκηση για την οργάνωση από κοινού συμπεριληπτικών δράσεων.					

#### Δ. Ανασταλτικοί παράγοντες

**Ποια εμπόδια συναντάτε οι διευθυντές/ διευθύντριες στην προσπάθεια προώθησης της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Σημειώστε όποια από τα παρακάτω θεωρείται σαν εμπόδια.**

ΕΜΠΟΔΙΑ	
Δ. 1 Οι συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.	
Δ. 2. Η ανασφάλεια σε οποιαδήποτε πρακτική Συμπερίληψης.	
Δ. 3. Η ελλιπής επιμόρφωση των σχολικών ηγετών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης.	

Δ. 4. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Συμπερίληψης.	
Δ. 5. Η περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας.	
Δ.6. Η σχολική κουλτούρα που απέχει από το συμπεριληπτικό όραμα.	
Δ.7. Η έλλειψη χρόνου.	
Δ.8. Οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι.	