

2021

þÿ ÿ Á ì » ¿ Â Ä É ½ µ ° À ± ¹ ´ µ Å Ä ¹ ° Î ½ ¼  
þÿ ° ± ¹ Ä É ½ ¼ ± , · Ä Î ½ ¼ µ ½ Ä Ì Á É ½ Â  
þÿ À ¿ Á µ ± À Á ¿ Â Ä · ´ · ¼ ¹ ¿ Å Á ³ ±  
þÿ Ã Å ¼ À µ Á ¹ » · À Ä ¹ ° ® Â Ã Ç ¿ » ¹ ° ® Â

Charalampous, Constantia

Spiros Kioulanis

<http://hdl.handle.net/11728/11951>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

**Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-μεντόρων και των μαθητών-μεντόρων στην πορεία προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας**

**The roles of teacher-mentors and student-mentors in creating inclusive school culture**

**Κωνσταντία Χαραλάμπους** Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Νεάπολης,  
*constantiacharalambous@gmail.com*

**Χρίστος Παπαδημητρίου** Λέκτορας Διοίκησης Πανεπιστημίου Νεάπολης *c.papademetriou@nup.ac.cy*

**Constantia Charalampous**, PHD Candidate Neapolis University, *constantiacharalambous@gmail.com*

**Christos Papademetriou**, Lecturer in Management Neapolis University, *c.papademetriou@nup.ac.cy*

**Abstract:** Despite the intense efforts being made internationally, marginalization of pupils identified as having special educational needs (SEN), still exists in the Cypriot educational context. The purpose of the present study was to promote the inclusion of pupils identified as having SEN, through the creation of mentor relationships primarily between teachers and pupils identified as having SEN. Secondly, and since the previous effort had partially succeeded, mentor relationships were concentrated among pupils with and without SEN. The research was conducted in two high schools in Cyprus. The sample of the study consisted of a totally 137 participants. The collection and analysis of data related to this attempt was based on the use of qualitative methodology. The completion of the research led to the conclusion that developing a mentor relationship between pupils with and without SEN, collaboration and empathy can lead to inclusive school culture.

**Keywords:** inclusion, teacher-mentor, pupil-mentor

**Περίληψη:** Παρά τις έντονες προσπάθειες που καταβάλλονται διεθνώς η περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) εξακολουθεί δυστυχώς ακόμη να υφίσταται, στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο. Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων κατά πρώτο λόγο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Κατά δεύτερο λόγο και αφού η προηγούμενη προσπάθεια είχε επιτύχει εν μέρει, η δημιουργία μεντορικών σχέσεων επικεντρώθηκε ανάμεσα σε μαθητές χωρίς και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο γυμνάσια της Κύπρου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά από 137 άτομα. Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με την απόπειρα αυτή βασίστηκε στη χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Η ολοκλήρωση της έρευνας οδήγησε στην εξαγωγή του συμπεράσματος ότι η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η

συνεργασία και η χρήση της ενσυναίσθησης μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

**Λέξεις κλειδιά:** συμπερίληψη, εκπαιδευτικός-μέντορας, μαθητής-μέντορας

## Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι συχνή η χρήση του όρου «συμπερίληψη» στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα (Messiou, 2017; Thorius, 2016). Ο όρος συμπερίληψη παραπέμπει στην εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του, ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων που αντιμετωπίζει. Όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2004) ο όρος «inclusive education» μεταφράζεται στα ελληνικά από κάποιους ερευνητές ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση» και από άλλους ως «σχολική ενσωμάτωση» (Barton, 2008), ενώ κάποιοι προτιμούν τη χρήση του όρου «ενιαία εκπαίδευση» (Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012).

Οι συγκεκριμένοι όροι επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, παρά στο ίδιο το παιδί. Σε αυτό ακριβώς το στοιχείο θεωρούμε ότι έγκειται η πραγματική διαφορά του όρου «συμπερίληψη» με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Η «συμπερίληψη» σε αντίθεση με τους προαναφερθέντες όρους καθιστά σαφές ότι το βασικό εμπόδιο στη δημιουργία συμπεριληπτικού περιβάλλοντος είναι το γεγονός ότι το περιβάλλον του γενικού σχολείου αδυνατεί να διαφοροποιηθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα όσων χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Symeonidou και Phtiaika, 2009). Άρα, ο όρος «συμπερίληψη» εστιάζεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται για όλα τα παιδιά (Μέσσιου, 2002, σ.84).

Νοούμενου ότι ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να συνεκπαιδεύσει το κάθε παιδί, συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με οποιουδήποτε είδους δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή σεξουαλικές προτιμήσεις (Κουρκούτας, 2010). Ταυτόχρονα, περικλείει μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό (Celoria, 2016), διαφορετική θρησκεία ή μιλούν διαφορετική γλώσσα. Επομένως, ο όρος «συμπερίληψη» υποστηρίζει ότι όλα τα παιδιά, οποιουδήποτε είδους διαφορετικότητα κι αν αντιμετωπίζουν, πρέπει να εκπαιδεύονται ισότιμα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, απολαμβάνοντας ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Παπαδημητρίου και Χαραλάμπους, 2020).

Σε γενικές γραμμές, η συμπερίληψη είναι επικεντρωμένη στα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες τους, ενώ δίνει έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε να καταφέρει τελικά να ενοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα (Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011).

Αποσκοπώντας στην όσο το δυνατόν πιο πλήρη διασαφήνιση των θεμάτων που σχετίζονται με την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο οφείλουμε να μελετήσουμε και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εφαρμογή της. Αρμόδιος στην Κύπρο για τον καθορισμό του

τρόπου παροχής ειδικής εκπαίδευσης στον χώρο του γενικού σχολείου είναι ο «Περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες νόμος του 1999» Ν.113(Ι)/99 (Φτιάκα, 2000). Μετά από τον νόμο αυτό έχουν εκδοθεί οι τροποποιητικοί νόμοι του 2001 (Ν.69(Ι)/2001) και του 2014 Ν.87(Ι)/2014), καθώς και οι εγκύκλιοι του 2013 (Κ.Δ.Π.416/2013) και του 2017 (7.16.07/17).

Σύμφωνα με την Επίτροπο Προστασίας των δικαιωμάτων του Παιδιού (2011), τόσο ο νόμος αυτός, όσο και οι συνακόλουθοι του κανονισμοί εναρμονίζονται με τις διεθνείς συνθήκες και διασφαλίζουν τα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ παρέχοντάς τους ισότιμη εκπαίδευση, καθοδήγηση και αποκατάσταση. Συμπληρώνει ακόμη ότι, ο νόμος αυτός διευκρινίζει πως τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έχουν δικαίωμα εκπαίδευσης στον μεγαλύτερο εφικτό βαθμό, ενώ η κυπριακή κυβέρνηση έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης και της συμπερίληψής τους. Οι Angelides, Charalampous και Vrasidas (2004) επισημαίνουν ότι η νομοθεσία του 1999 τηρεί τις διεθνείς συμβάσεις, αποτελώντας ταυτόχρονα ένα καλό βήμα προς τη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο υποστηρίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντούτοις ήταν παράτολμο να πούμε ότι η περιθωριοποίηση έχει εξαλειφθεί (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2017).

## Δημιουργία Μεντορικών Σχέσεων

Σύμφωνα με τους Charalampous και Papademetriou (2018) το σχολικό περιβάλλον στην Κύπρο περιθωριοποιεί τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Οι Mukhopadhyay, Mangore και Moorad (2019) διαπιστώνουν ότι οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορούσαν να συμβάλουν ακόμη και θεραπευτικά στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης. Αναφορικά με το θέμα αυτό, οι Ainscow και Messiou (2018) επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητο να αφουγκραστούμε τις φωνές των μαθητών, αφού θεωρούν ότι μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, πέρα από τον εποικοδομητικό διάλογο και στην εξεύρεση πιθανών λύσεων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Σύμφωνα με τους Curtin, Malley και Stewart (2016) η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας θα μπορούσε να προωθηθεί μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων σε συμπεριληπτικά τμήματα. Με τη χρήση του όρου «μέντορας» αναφερόμαστε σε μία από τις πιο γνωστές στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (Bezzina, 2006).

Μία μεντορική σχέση υφίσταται κυρίως σε εργασιακούς χώρους, ανάμεσα σε εργαζόμενους με περισσότερη και εργαζόμενους με λιγότερη εργασιακή εμπειρία (Williams, 2016). Στον χώρο της εκπαίδευσης η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως για την παροχή συμβουλών από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό προς ένα νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Andrews et al., 2007).

Σύμφωνα με τους Cowie and Wallace (2000) υπάρχουν δύο κατηγορίες του μεντορικού μοντέλου. Η πρώτη προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη και η δεύτερη δίνει έμφαση στην

εκπαίδευση και στη μετάδοση πληροφοριών. Παράλληλα, το μεντορικό μοντέλο έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τόσο τους ορίζοντες μάθησης των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών (Aderibigbe, 2013).

Οι μεντορικές σχέσεις είναι ένας πολλά υποσχόμενος μηχανισμός που έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να συμπεριληφθούν αποτελεσματικά τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Οι μέντορες μπορούν να δράσουν ως μοντέλα και να μοιραστούν εμπειρίες (Cook, 2011) και γνώσεις (Bugaj, et. al. 2019), συμβάλλοντας στην όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική συμπερίληψη (Lindsay, 2018).

Για την ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης υπάρχουν έξι βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών μεντόρων, οι οποίοι δρουν είτε στη γενική τάξη, είτε στην Ειδική Μονάδα: η θέληση να προσφέρουν θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση, η ειλικρίνεια, η προθυμία να μοιραστούν τη γνώση και η θέληση να βοηθήσουν τον καθοδηγούμενό τους να αναπτυχθεί (Williams, 2016).

Συνήθως οι μέντορες-εκπαιδευτικοί διαθέτουν ενδιαφέρον για εκπαιδευτικά θέματα, ενώ παράλληλα μπορούν να κερδίσουν πολύτιμη εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Vannest, Parker, Park, Sanchez, Devore, Mohan και Bullous, 2008). Οι Novillo και Rujolà (2019) προτείνουν τη χρήση έξι στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως: προτάσεις, ερωτήσεις για αναστοχασμό, παραχώρηση πληροφοριών και οδηγιών, διόρθωση, παραχώρηση θετικής ανατροφοδότησης και χρήση συναισθηματικών κινήσεων.

Η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού της τυπικής εκπαίδευσης και τη Ειδική Μονάδας με τον ρόλο του μέντορα θα μπορούσε να ενισχύσει τη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Williams, 2016). Οι μεντορικές σχέσεις μπορούν δημιουργηθούν και με φυσικό τρόπο. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δύσκολα μπορούν να αναπτύξουν τέτοιες σχέσεις. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, θα ήταν σημαντικό να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα μεντορικής σχέσης που να απευθύνεται αποκλειστικά σε άτομα που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Burgstahler and Crawford, 2007).

Σύμφωνα με την Lindsay (2018) τα πλεονεκτήματα ενός προγράμματος μεντορικής σχέσης στην οποία συμμετέχουν μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι τα ακόλουθα: ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη, ψυχολογική υγεία, ποιότητα ζωής και δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινότητά τους. Σύμφωνα μάλιστα με τους Garringer και MacRae (2008) εάν λειτουργήσει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες, με τη στήριξη των ενηλίκων και ιδιαίτερα με τη στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου τότε είναι πιθανόν να έχει θετικά αποτελέσματα (Makovec, 2018).

Οι Shanahan, et.al. (2015) προτείνουν τις ακόλουθες στρατηγικές που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους μέντορες-μαθητές στην ανάπτυξη μεντορικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους: α) δέσμευση μέσω προσχεδιασμού στρατηγικών, β) καθορισμός

ξεκάθαρων προσδοκιών, γ) διδασκαλία δεξιοτήτων, μεθόδων και τεχνικών,δ) συναισθηματική στήριξη, ε) εντοπισμός προσωπικών ενδιαφερόντων, στ) συνεργασία και ζ) ενθάρρυνση.

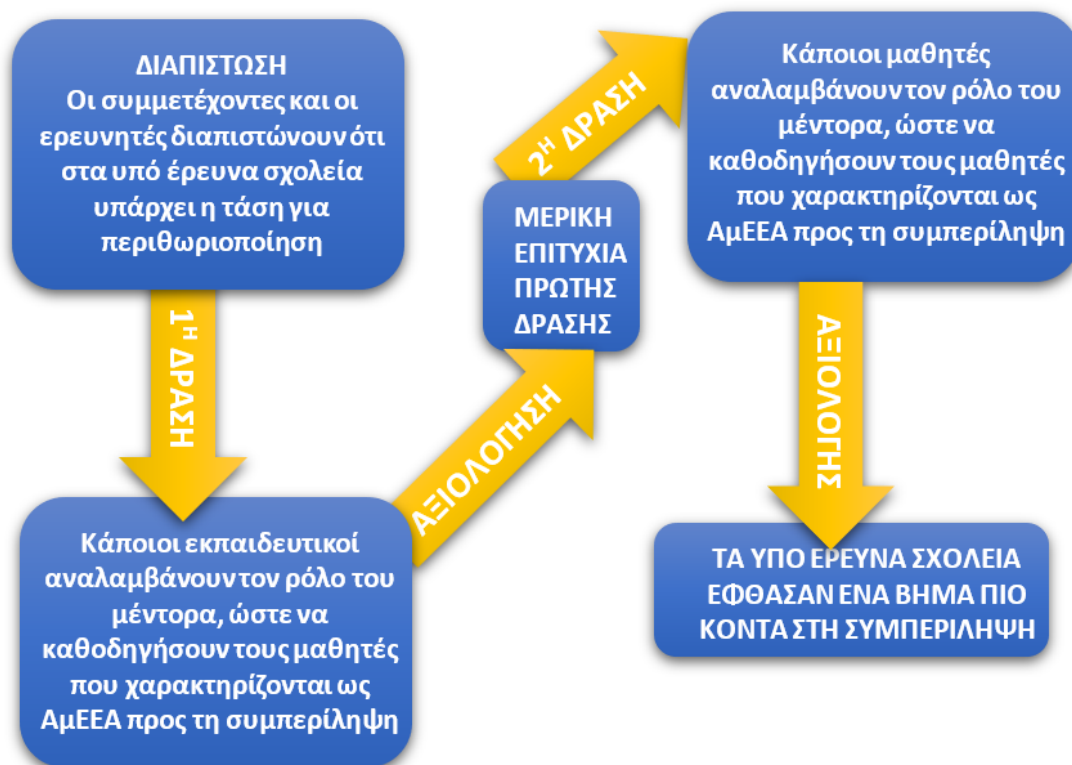
Ο στόχος ενός μακροπρόθεσμου μεντορικού προγράμματος είναι συνήθως η βελτίωση του τρόπου ζωής ενός μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ. Αυτό συνήθως επιτυγχάνεται μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα σε συμμαθητές με στόχο κυρίως την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Whelley, et al., 2003). Για να θεωρηθεί όμως ένας μαθητής ως αποτελεσματικός συμπεριληπτικός μέντορας πρέπει να εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και να υιοθετήσει τις κατάλληλες συμπεριφορές (GarringerκαιMacRae, 2008).

Ένα απαραίτητο συστατικό για να θεωρηθεί επιτυχής η προσπάθεια ανάπτυξης μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες είναι σύμφωνα με τονHochstatter (2012) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης(O’Hara, 2011).Σύμφωνα με τον Hogan (1969) η «ενσυναίσθηση» είναι η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται τη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος, χωρίς αυτός να έχει την ίδια εμπειρία.

## Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό στόχο τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά και μαθητές με και μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως μέσο για τη συμπερίληψή τους. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης παραμέτρου προέκυψε μέσα από την ανασκόπηση τηςπροηγηθείσας βιβλιογραφίας, βάσει της οποίας διαφαίνεται ότι η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν υλοποιείται εμπράκτως στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο. Παράλληλα, διαπιστώνουμε ότι ένας ασταθής παράγοντας που δύναται να επηρεάζει την πορεία των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ προς τη συμπερίληψη ενδέχεται να είναι και οι απόψεις, αλλά και οι στάσεις των υπόλοιπων μαθητών απέναντι σε όσους χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας δράσης υλοποιείται ως ακολούθως: Αφού λαμβάνεται ως δεδομένο ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ύπαρξη περιθωριοποιητικών τάσεων απέναντι στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, προβαίνει στην επιστράτευση συγκεκριμένων πρακτικών που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, προτάσσει τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Μετά την ολοκλήρωση της εν λόγω δράσης η προσπάθεια ενισχύεται μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές χωρίς και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.





Λαμβανομένων υπόψη των προαναφερθέντων, θεωρήσαμε πως η ποιοτική μεθοδολογία με την παράλληλη χρήση της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) ως μέσου ανάλυσης των δεδομένων θα μπορούσε να κατευθύνει επαρκώς τη διερεύνηση του θέματος. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης η θεμελιωμένη θεωρία λαμβάνει υπόψιν τις εντυπώσεις των συμμετεχόντων, το περιβάλλον, τη συμπεριφορά και τις μη λεκτικές παραμέτρους (Strauss και Corbin, 1990).

Βάσει της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης τα δεδομένα συλλέγονται σε λεκτικό και οπτικό κυρίως επίπεδο (Devetak, Glažar and Vogrinc, 2010). Σύμφωνα με τον Yin (2011), οι πέντε βασικές παράμετροι που θέτει υπό εξέταση η ποιοτική έρευνα είναι οι ακόλουθες: α) το νόημα της ανθρώπινης ζωής υπό κανονικές συνθήκες, β) οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, γ) οι συνθήκες υπό τις οποίες ζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δ) οι απόψεις που θα ήταν πιθανόν να βοηθήσουν στην εξήγηση των ανθρώπινων συμπεριφορών και ε) οι διάφορες πηγές για να αποδείξει κάτι. Χρησιμοποιεί ως μεθόδους συλλογής δεδομένων τα διαφορετικά είδη της παρατήρησης, τη συνέντευξη, τις ομάδες εστίασης, τις βιογραφικές αφηγήσεις, αλλά και τη συλλογή και ανάλυση τεκμηρίων (Τσίωλης, 2014). Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικά εργαλεία τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τις συμμετοχικές παρατηρήσεις και τις ομάδες εστίασης.

Επιπρόσθετα, η θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) είναι μία ερμηνευτική, κonstruktivistική μέθοδος (Strauss και Corbin, 1990) που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν την άποψή τους και έπειτα να τη συνδυάσουν με την άποψη των ερευνητών (Hutchinson, 1998). Συγκεκριμένα, έχουμε επιλέξει τον συστηματικό σχεδιασμό (systematic

design), το ένα δηλαδή από τα τρία είδη σχεδιασμού που προτείνει η θεμελιωμένη (grounded) θεωρία (systematic, emerging and constructivist design). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι βασικές φάσεις της θεμελιωμένης θεωρίας οι οποίες καθοδήγησαν την παρούσα έρευνα υπήρξαν οι ακόλουθες: ανοικτή κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε αρχικά θέματα που ανακτήθηκαν από τα λόγια των συμμετεχόντων, αξονική κωδικοποίηση, επιλεκτική κωδικοποίηση, συγκέντρωση των θεμάτων σε βασικά θέματα και υποθέματα και κατασκευή περιγραφών και θεωρητικών γνώσεων των μελετών που έχουν μελετηθεί. Τη διεξαγωγή της έρευνας κατεύθυναν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

-Με ποιους τρόπους θα μπορούσε ένας εκπαιδευτικός-μέντορας να κατευθύνει ένα μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ προς τη συμπεριλήψη του;

-Πως μπορεί ο μαθητής-μέντορας να ενισχύσει τον συμπεριληπτικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέντορα;

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά από 137 άτομα, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγονταν 48 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 10 λειτούργησαν ως μέντορες, 4 συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 15 παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 32 παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκ των οποίων τα 9 ανήκαν στην κατηγορία των μαθητών μεντόρων για παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Ο πίνακας 1, που ακολουθεί παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων.

	Εκπαιδευτικοί	Συνοδοί	Μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	Μαθητές χωρίς ΑμΕΕΑ
Αριθμός συμμετεχόντων	48	4	15	32
Μέντορες	10	-----	-----	9

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έρχονταν αντιμέτωποι με τις ακόλουθες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, νοητική υστέρηση και αυτισμό. Οι μαθητές που φοιτούσαν στις Ειδικές Μονάδες παρακολουθούσαν μαθήματα στα γενικά τμήματα για δύο διδακτικές περιόδους ημερησίως. Κατά τη διάρκεια των υπόλοιπων διδακτικών περιόδων βρίσκονταν στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας. Στην έρευνα, έλαβαν μέρος ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης από την Λεμεσό και ένα από την Πάφο. Ο λόγος για τον οποίο επιλέγηκαν τα συγκεκριμένα σχολεία έγκειται στο γεγονός ότι αποτέλεσαν ένα βολικό δείγμα, αφού οι ερευνητές είχαν ευκολότερη πρόσβαση σε αυτά, λόγω του ότι οι διευθυντές των σχολείων είχαν δώσει τη συγκατάθεση τους για διεξαγωγή της έρευνας, σε αντίθεση με τους διευθυντές άλλων σχολείων οι οποίοι αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημάνουμε ότι τόσο το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί και συνοδοί), όσο και η διεύθυνση προωθούσαν έντονα τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας (παρακολούθηση σεμιναρίων, διερεύνηση βιβλιογραφίας, εφαρμογή συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών).



Η ερευνητική προσπάθεια είχε διάρκεια 10 μηνών. Διενεργήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας, στην αυλή και στον καθηγητικό σύλλογο των δύο σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με το περιεχόμενο της έρευνας είχε διάρκεια 10 περίπου λεπτών. Η συμμετοχή σε συνεντεύξεις διήρκεσε περίπου 10 λεπτά, σε ομάδες εστίασης περίπου 20 λεπτά και οι παρατηρήσεις περίπου 40 λεπτά. Οι ατομικές συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε γραφεία Βοηθών Διευθυντών σε πρωινό χρόνο, ενώ οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο, σε αίθουσες διδασκαλίας και στην αυλή του σχολείου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο ερευνητές λειτούργησαν ως καθοδηγητές στην παρούσα ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οργάνωσαν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση. Ανέλαβαν τη σύσταση και τη οργάνωση των ομάδων των εκπαιδευτικών που θα λειτουργούσαν ως μέντορες και έπειτα τη σύσταση και τη οργάνωση των ομάδων των μαθητών που θα λειτουργούσαν ως μέντορες.

Τα ποιοτικά δεδομένα έχουν συλλεγεί με τη χρήση ηχογραφήσεων και την καταγραφή εδαφικών σημειώσεων. Μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στην εξασφάλιση της συμφωνίας ή της διαφωνίας τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα ποιοτικά δεδομένα αντανάκλυσαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηθικής που άπτονται της έρευνας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμφωνήσουν με τους βασικούς όρους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Συγκατάθεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα». Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι θα μπορούσαν να αποσύρουν τη συναίνεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας, χωρίς συνέπειες. Άδεια για διεξαγωγή της έρευνας έχει χορηγηθεί και από τους διευθυντές των σχολείων που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώσαμε τους συμμετέχοντες ότι θα σεβαστούμε τις αρχές της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

## Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φρόντισαν αρχικά με τη βοήθεια των ερευνητών να μελετήσουν τη διεθνώς διαθέσιμη βιβλιογραφία, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή του μεντορικού μοντέλου. Στόχος της ενέργειας αυτής ήταν η έμπρακτη απόπειρα δημιουργίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν ότι το μεντορικό μοντέλο έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής αποκλειστικά ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Με αυτά τα δεδομένα η ερευνητική ομάδα προσπάθησε να εφαρμόσει το μοντέλο της δημιουργίας μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και

εκπαιδευτικούς, καθώς και ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρατηρώντας τις επιδράσεις του στα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα. Έτσι, δημιουργήθηκε μία ομάδα την οποία αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και μαθητές, των τμημάτων, όπου βάσει του νέου ατομικού ωρολογίου προγράμματος θα εντάσσονταν οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας Μέσης Εκπαίδευσης (EMME). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν την ομάδα λειτούργησαν ως μέντορες για τους μαθητές της EMME. Βέβαια, σκόπιμα έχουν επιλεγεί στην ομάδα εκπαιδευτικοί με έστω και ελάχιστες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης, αλλά απαραίτητως θετική διάθεση απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Την ομάδα των μεντόρων-εκπαιδευτικών ανέλαβε να κατευθύνει ο Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού του συγκεκριμένου σχολείου, σε συνεργασία βέβαια με τους δύο ερευνητές. Οι εκπαιδευτικοί αυτού του κλάδου σύμφωνα με το ΥΠΠΚ αναλαμβάνουν την παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυταποδοχή, καθώς και να προσαρμοστούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, 2015). Αξίζει δε να αναφέρουμε ότι σύμφωνα και πάλι με το ΥΠΠΚ (2009) για την όσο το δυνατό ορθότερη διεκπεραίωση του έργου της EMME, ο Καθηγητής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής του σχολείου, οφείλει και πρέπει να συμβάλει στη συναισθηματική στήριξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, την κοινωνικοποίησή και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο βέβαια, προϋποθέτει συνεργασία με τον υπεύθυνο Βοηθό Διευθυντή Ειδικής Αγωγής, τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ) και όλους τους εμπλεκόμενους.

Η ομάδα των εκπαιδευτικών-μεντόρων ανέλαβε να διδάξει στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ τις προαπαιτούμενες για τη συμπερίληψή τους κοινωνικές δεξιότητες που σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών, φάνηκε ότι δεν υπήρχαν ή ήταν ελλιπείς. Οι δεξιότητες αυτές αποφασίστηκε ότι θα ήταν καλύτερα να διδαχθούν τόσο στην EMME, όσο και στις γενικές τάξεις μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την ακόλουθη παρατήρηση. Αφηγείται η ερευνήτρια:

«Η καθηγήτρια προσπαθούσε να μάθει στους μαθητές της γενικής τάξης, στην οποία τη δεδομένη στιγμή βρίσκονταν και μαθητές της Ειδικής Μονάδας, βασικές αρχές καλής συμπεριφοράς. Στην αρχή, τους έδειχνε βιντεάκια, εικόνες και έπαιζαν παιχνίδια ώστε να μάθουν τα παιδιά τα απαραίτητα: ευχαριστώ...παρακαλώ...μπορώ να...Η καθηγήτρια ήταν φιλόλογος, γι' αυτό τους έφερε κείμενα που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αρχικά, τα παιδιά δυσανασχετούσαν. Ο Γιάννης σηκωνόταν συνεχώς να βγει έξω από την τάξη. Στη δεύτερη-τρίτη προσπάθεια όμως τα πράγματα άλλαξαν. Σε λίγες μέρες άρχισαν να χρησιμοποιούν όσα έμαθαν στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους»

Μελετώντας την πιο πάνω παρατήρηση διαπιστώνουμε ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αποτελεσματική. Η παραπάνω προσπάθεια αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός με το να απευθύνεται προς όλους τους μαθητές, τους καθοδηγεί χωρίς να στιγματίζει μία συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Με αυτό τον

τρόπο φαίνεται ότι τα αποτελέσματα είναι καλύτερα. Αξιολογία είναι όμως και τα δεδομένα που πηγάζουν από παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των μαθηματικών. Αφηγείται η ερευνήτρια:

«Μπαίνοντας στην Ειδική Μονάδα είδα τον καθηγητή των μαθητικών να μοιράζει ψεύτικα χρήματα στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Στη συνέχεια, τους έβαλε να υποδυθούν ρόλους. Ο ένας μαθητής ανέλαβε τον ρόλο του καταστηματούχου και οι υπόλοιποι τον ρόλο των πελατών. Ήταν ενθουσιασμένοι. Ο Κώστας είπε με καμάρι: «Είμαι το αφεντικό. Έχω το καλύτερο μαγαζί». Συνεχίζοντας η Ελένη είπε: «Εγώ έχω ταπιο πολλά λεφτά θα αγοράσω 3 πράγματα και θα αν θέλετε θα σας δώσω κάτι»

Στην προσπάθεια αυτή τονίστηκε ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία των διδασκόντων της ΕΜΜΕ, των διδασκόντων των γενικών τάξεων και των συνοδών των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Στο σημείο αυτό αξίζει να μελετήσουμε την άποψη του κ. Γιώργου (σχολείο 4), ενός συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ:

«Παρόλο που κάποια πράγματα φαίνονται κάποτε ως αυτονόητα, εντούτοις δεν είναι. Πολλοί από μας θεωρούσαν ότι οι μαθητές μας είναι αρκετά μεγάλοι για να διαχθούν τρόπους συμπεριφοράς ή να μάθουν να χειρίζονται τα χρήματα. Δεν είναι. Αυτά όμως είναι απαραίτητα προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να ανήκει στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η προσπάθεια που έγινε νομίζω ότι θα μας βοηθήσει πολύ».

Συμπληρωματικά, παραθέτουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες συλλέγηκαν μέσα από τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου των ομάδων εστίασης και την άποψη της εκπαιδευτικού κ. Μαρίας (σχολείο 2):

«Νομίζω ότι πέτυχε! Τους βοήθησε να ανήκουν στο σύνολο! Ήρθαμε και πιο κοντά με τους μαθητές διδάσκοντάς τους κοινωνικές δεξιότητες. Η προσπάθεια ήταν διαθεματική κι αυτό ήταν πολύ καλό γιατί κάτι που δίδασκε ο ένας εκπαιδευτικός το ζητούσε ως γνώση και κάποιος άλλος. Έτσι οι μαθητές εμπέδωναν από τη μια αυτά που διδάσκονταν, κι από την άλλη αντιλαμβάνονταν ότι η ζωή δεν είναι χωρισμένη σε κουτάκια και μαθήματα και ότι αυτά που μαθαίνουμε τα χρησιμοποιούμε»

Μελετώντας τις προαναφερθείσες απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες λήφθηκαν μέσω συνεντεύξεων και λειτουργήσαν ως αξιολόγηση της προσπάθειας για δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια που περιγράφηκε πιο πάνω ήταν επιτυχής, όπως φανερώνουν και τα σχόλια των συμμετεχόντων. Η προσπάθεια όμως συνεχίστηκε και στον χώρο της αυλής του σχολείου όπου οι εκπαιδευτικοί-μέντορες βοηθούσαν εμπράκτως τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να εφαρμόσουν εμπράκτως στις κοινωνικές τους συναναστροφές όσα διδάχθηκαν. Όπως επισημαίνει ο κ. Μάριος, ένας εκπαιδευτικός (σχολείο 4):

«Οι κοινωνικές δεξιότητες ήταν αποτελεσματικές. Έτσι οι μαθητές άρχισαν να αποκτούν ολοένα και

περισσότερους φίλους. Βέβαια χρειάζονται πολλή καθοδήγηση από μας»

Βέβαια η προσπάθεια της Ομάδας των εκπαιδευτικών-μεντόρων προκάλεσε μη αναμενόμενα προβλήματα. Αυτά εστιάζονται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ είχαν τάσεις προσκόλλησης σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Η τάση αυτή οδήγησε δυστυχώς σε κάποιες περιπτώσεις στη συναναστροφή κυρίως με ενήλικες παρά με τους συνομηλίκους τους. Ενδεικτική είναι η δήλωση της εκπαιδευτικού κ. Ελένης (σχολείο 3), που ακολουθεί:

«Δεν ξέρω έχω τύψεις...Νομίζω ότι πήγαμε να κάνουμε καλό και...Πώς να μάθω τη Μαρία ότι πρέπει να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά αντί με τους μεγάλους; Πρέπει να τη βοηθήσω αλλά δεν ξέρω πως. Μπορεί να καθησυχάστηκαν και τα άλλα παιδιά γιατί ξέρουν ότι είναι με μας και δεν είναι ανάγκη να την κάνουν παρέα. Ξέρεις...νιώθουν αναγκασμένα να τους κάνουν παρέα. Επειδή είναι καλά παιδιά και τους το ζητάμε συνήθως εμείς σαν χάρη, θεωρούν ότι είναι υποχρεωμένοι».

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός κ. Αντωνία (σχολείο 1) είπε:

«Νιώθω...φυλακισμένη...ντρέπομαι που το λέω...Νομίζω δε θέλω άλλο να είμαι μέντορας. Ξέρω ότι με θεωρείτε άσπλαγχη και ρατσίστρια, όμως θέλω να έχω ένα διάλειμμα...να πτώ ένα καφέ με την ησυχία μου. Η μικρή φαντάζεται προβλήματα, μαλώνει με τους άλλους και θέλει να μου μιλά συνέχεια».

Η προαναφερθείσα άποψη μας οδήγησε στη διαπίστωση πως μία μερίδα εκπαιδευτικών θεωρούσε επιπρόσθετο φορτίο τον ρόλο του μέντορα. Επιπρόσθετα, ένας συνοδός, ο κ. Μάριος, ανέφερε:

«Σίγουρα είναι ωραία όλη αυτή η προσπάθεια αλλά εξουθενωτική για τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται χρόνο και κόπο πολύ»

Στο σημείο αυτό αξίζει να μελετήσουμε και τα αποτελέσματα της ακόλουθης παρατήρησης. Αφηγείται η Ελένη, μία μαθήτρια της τυπικής εκπαίδευσης.

«Ο συμμαθητής μας...εκείνο το παιδί της Μονάδας ήταν τις περισσότερες ώρες με κάποιον ενήλικα. Ή με κάποιο συνοδό ή με κάποιον εκπαιδευτικό. Μια μέρα τον φωνάξαμε να έρθει να παίξουμε μπάλα. Δεν ερχόταν. Έσκυψε το κεφάλι...Έδειχνε ότι δεν ήθελε ούτε καν να μας μιλήσει. Συνέχισε να κάθεται στα παγκάκια και παίζει στο κινητό. Συζητούσε με τους μεγάλους. Δεν έδειχνε να μας έχει ανάγκη»

Μελετώντας και κωδικοποιώντας στη συνέχεια τα ποιοτικά δεδομένα («κοινωνικές δεξιότητες», «περισσότερους φίλους», «ήρθαμε πιο κοντά») καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Παρ' όλα αυτά η προαναφερθείσα παρατήρηση σε συνδυασμό με τις δεδομένα που

συλλέγηκαν μέσω των συνεντεύξεων («έχω τύψεις», «νιώθουν αναγκασμένα», «νιώθω φυλακισμένη», «εξουθενωτική προσπάθεια»)μας οδηγούν προς τον σχηματισμό της άποψης ότι ενδέχεται να περιθωριοποιεί σε κάποιο βαθμό τους μαθητές, αφού τους καθησυχάζει εξασφαλίζοντάς τους την παρέα ενός ενήλικα.

Γι’ αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να ψάξουν κάποιες άλλες λύσεις που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Μέσα από τη διερεύνηση και πάλι της προαναφερθείσας βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες πρότειναν τη σύναψη μεντορικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές με και μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου και τους ερευνητές ανέλαβαν να εντοπίσουν τους μαθητές που θα μπορούσαν να ήταν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί στην προσπάθεια καθοδήγησης των συμμαθητών τους που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Παρατίθενται οι ακόλουθες απόψεις, οι οποίες διατυπώθηκαν στα πλαίσια της πραγματοποίησης ομάδων εστίασης:

«Δεν είναι καθόλου εύκολο να κάνεις ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να αισθανθεί ότι είναι ίσο με τα υπόλοιπα παιδιά. Εμείς σαν ενήλικες δεν αντιλαμβανόμαστε απόλυτα τις ανάγκες των παιδιών αυτών» (κ. Κώστας, εκπαιδευτικός-σχολείο 1)

«Πολύ σωστή η άποψή σου. Είναι δύσκολο για μας να κατανοήσουμε τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ίσως να ήταν καλύτερα να μιλήσουμε με τα ίδια τα παιδιά ή με τους συμμαθητές τους για να αποκαλύψουμε τις ανάγκες αυτές, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν αποτελεσματικότερα» (κ. Γιάννα, συνοδός-σχολείο 3).

«Ακριβώς! Γιατί δεν ζητούμε από τους ίδιους τους μαθητές να αναλάβουν, με τη βοήθειά μας βέβαια τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (κ. Άννα, συνοδός-σχολείο 2)

«Μπράβο! Θα μπορούσαμε να τους δώσουμε κάποιες γενικές κατευθυντήριες γραμμές ώστε να λειτουργήσουν ως μέντορες των συμμαθητών τους που έχουν ειδικές ανάγκες» (κ. Θεόδωρος, εκπαιδευτικός-σχολείο 1)

Μέσα από την ανάλυση και την κωδικοποίηση των πιο πάνω απόψεων καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί μία μεντορική σχέση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδιαφέρουσα παράμετρος θα ήταν η μελέτη των απόψεων των μαθητών αναφορικά με το θέμα, ούτως ώστε να εντοπίσουμε τον βαθμό στον οποίο ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους στην προσπάθειά τους να συμπεριληφθούν στη σχολική κουλτούρα και κατ’ επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με γνώμονα την πιο πάνω άποψη, οι εκπαιδευτικοί που λάμβαναν μέρος στην έρευνα ανέλαβαν να ανιχνεύσουν, ο καθένας στο σχολείο του, μαθητές που θα έδειχναν ενδιαφέρον να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα κάποιου συμμαθητή τους, ο οποίος φαινομενικά

τουλάχιστον βιώνε συναισθήματα περιθωριοποίησης.

Μέσα από την εξέλιξη της έρευνας διαφάνηκε ότι οι μαθητές διαθέτουν αρκετές χρήσιμες απόψεις, τις οποίες φαίνεται ότι οι ενήλικες δεν είχαν ενστερνιστεί προηγουμένως. Οπότε η έρευνα προχώρησε ένα βήμα παρα πέρα, αφού διαφάνηκε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να κατευθύνουν τόσο τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και τις διευθύνσεις των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Αντιπροσωπευτικές απόψεις μέσα από τις οποίες οδηγηθήκαμε στην πιο πάνω διαπίστωση ήταν οι ακόλουθες:

«Φαίνεται ότι μπορούμε να μάθουμε πολλά από τα παιδιά. Αυτά μάλλον ξέρουν καλύτερα πως αισθάνονται οι συμμαθητές τους που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και πως μπορούμε να τους βοηθήσουμε» (Μάριος – συνοδός, σχολείο 2)

«Ας αφήσουμε τους ίδιους τους μαθητές να μας δείξουν τον δρόμο προς τη συμπερίληψη. Μπορεί να ξέρουν κάτι περισσότερο από μας, τα βιβλία και τις θεωρίες» (κ. Χριστίνα – εκπαιδευτικός, σχολείο 3)

Στη συνέχεια, παρατίθενται απόψεις των μαθητών, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τους συμμαθητές τους που βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης και τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι προτίθενται να τους βοηθήσουν να συμπεριληφθούν αποτελεσματικά.

«Εννοείται ότι θέλουμε να βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας. Δεν θα ήθελα ποτέ να ήμουν στη θέση τους. Αν ήμουν όμως θα ήθελα πολύ να βρεθεί κάποιος να είναι δίπλα μου και να μου δείχνει τον δρόμο» (Γιώργος, μαθητής-σχολείο 3)

«Το παν είναι να καταλαβαίνουμε τον συνάνθρωπό μας αλλά και να τον βοηθάμε, όσο περνάει απ' το χέρι μας» (Αντρεα, μαθήτρια-σχολείο 1)

«Έχουν κι αυτοί οι συμμαθητές μας τα ίδια δικαιώματα με μας! Κανείς δεν μπορεί να τους τα στερήσει» (Κωνσταντίνα, μαθήτρια-σχολείο 2)

«Σίγουρα πρέπει να βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας. Δεν αρκεί μόνο να θέλουμε. Πρέπει να μας το επιτρέψουν και οι συμμαθητές μας που αντιμετωπίζουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Από την άλλη εξαρτάται πως βλέπουν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και του σχολείου την προσπάθειά μας» (Αντώνης, μαθητής-σχολείο 4)

Εξετάζοντας και κωδικοποιώντας («κάποιος δίπλα μου», «να καταλαβαίνουμε τον συνάνθρωπό μας», «τα ίδια δικαιώματα», «να βοηθήσουμε τους συμμαθητές μας») τις



απόψεις των μαθητών προκύπτει ότι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη σύμφωνη γνώμη λοιπόν των συμμετεχόντων στην έρευνα, προχωρήσαμε στην πρακτική εφαρμογή και συγκεκριμένα στη δημιουργία μεντορικών σχέσεων μεταξύ μαθητών. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες αποφάσισαν ότι οι μέντορες όφειλαν κατά πρώτο λόγο να μαζέψουν πληροφορίες σχετικά με τους συμμαθητές τους, τους οποίους θα καθοδηγούσαν, στη συνέχεια, ώστε να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμαθητών τους απέναντί τους. Σκοπός της προσπάθειας αυτής ήταν να εξετάσουν τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ περιθωριοποιείται. Έπειτα, οι μέντορες ανέλαβαν να θέσουν στόχους και να διαμορφώσουν ένα σχέδιο δράσης προκειμένου να οδηγήσουν τους συμμαθητές τους στη συμπερίληψη. Τέλος, ο μαθητής-μέντορας αναστοχαζόταν και συζητούσε με τους υπόλοιπους μαθητές-μέντορες, οι οποίοι του παρείχαν ανατροφοδότηση, ώστε στη συνέχεια της μεντορικής σχέσης να αποφύγει λάθη που πιθανόν να έχει κάνει.

Κάνοντας πράξη τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές που χρησιμοποιήθηκαν ως συμπεριληπτικοί μέντορες ήταν άτομα συγκροτημένα και με δημοκρατικές ιδέες. Στην πορεία όμως, διαπιστώσαμε ότι κάποιοι μαθητές άρχισαν να γίνονται κάπως διστακτικοί στην ιδέα να είναι μέντορες κάποιου μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ και ιδιαίτερα των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ιδιαίτερα όμως, μας προβληματίσαν και τα λόγια του Παναγιώτη, ενός μαθητή-μέντορα (σχολείο 4):

«Κυρία...τι να της πω δεν καταλαβαίνει. Τρέχει συνέχεια πίσω μου. Θέλω να βοηθήσω, αλλά θέλω να μιλήσω και λίγο με τους φίλους μου. Δεν με αφήνει. Την λυπάμαι αλλά...Λέει στους καθηγητές και στους μαθητές ότι δεν θέλω να της μιλώ. Εεε...νιώθω κι εγώ ότι είμαι παλιόπαιδο. Πώς να τη βοηθήσω χωρίς να με καταπιέζει;»

Τα λόγια του Παναγιώτη μας ώθησαν στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς της Μαρίας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Διαπιστώσαμε τελικά, ότι όντως όλα όσα είχαν αναφερθεί προηγουμένως ήταν αληθή. Προσέξαμε ότι ο Παναγιώτης αισθανόταν πολύ άσχημα, χαμογελούσε, προσπαθούσε να μην περιθωριοποιεί τη Μαρία, όμως η χειρότερη διαπίστωσή μας ήταν ότι τα υπόλοιπα παιδιά κορόιδευαν έντονα τον Παναγιώτη. Χαρακτηριστικά κάποιοι του έλεγαν:

«Ρε τυχερέ...άντε πάλι...σε θέλει...Πήγαινε Ελένη...Ο Παναγιώτης σου φεύγει...Πάει να βρει άλλη...Θα σε παρατήσει».

Το γεγονός αυτό μας προβληματίσε ιδιαίτερα ωθώντας μας να ξανασκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο θα συμβάλουμε αποτελεσματικότερα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ. Έτσι, αποφασίστηκε ότι πέρα από τους μαθητές-μέντορες και τους μαθητές που

χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, έπρεπε και οι υπόλοιποι μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Σύμφωνα με μία μαθήτρια-μέντορα (σχολείο 4):

«Οφείλουμε να βρούμε τον τρόπο να κάνουμε τους συμμαθητές μας να νιώσουν όλα όσα αισθάνονται τόσο οι συμμαθητές τους που βιώνουν την περιθωριοποίηση, όσο και εμείς, που έχουν αναλάβει τον ρόλο του μαθητή-μέντορα, ώστε να συμβάλουμε στη συμπερίληψή τους».

Αναφορικά με το ίδιο θέμα, ένας μαθητής-μέντορας (σχολείο 2) επεσήμανε:

«Ξέρω τι θα μπορούσε να βοηθήσει. Ας κάνουμε μαθήματα ενσυναίσθησης στα παιδιά για να μπορούν να μουν στη θέση του άλλου».

Οι προαναφερθείσες προτάσεις φάνηκαν λογικές στα υπόλοιπα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Έτσι, μετά από συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές-μέντορες και τους εκπαιδευτικούς, αποφασίστηκε ότι σε όποια μαθήματα είναι εφικτό θα μπορούσαν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οφείλουμε να συμπεριφερόμαστε στους συνανθρώπους μας. Στον σχεδιασμό και την παρουσίαση των μαθημάτων θεωρήθηκε απαραίτητη η συνεργασία μαθητών μεντόρων και εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές-μέντορες προσπάθησαν να βοηθήσουν κάποια παιδιά να μουν στη θέση των συμμαθητών τους με την ανάγνωση και τον σχολιασμό απλών κοινωνικών ιστοριών, την επίσκεψη σε ειδικά σχολεία, και σε κέντρα αποκατάστασης ατόμων με κινητικές δυσκολίες λόγω ατυχημάτων. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων αυτών οι μαθητές συνομίλησαν τόσο με τα άτομα που βρίσκονταν στα ειδικά σχολεία και στα κέντρα αποκατάστασης, όσο και με ψυχολόγους που παρακολουθούσαν τις περιπτώσεις αυτές.

Με την ολοκλήρωση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων αυτών, ο Νίκος (σχολείο 2), ένας από τους μαθητές των υπό έρευνα σχολείων ανέφερε:

«Τώρα κατάλαβα πραγματικά πως νιώθουν αυτά τα παιδιά. Ήταν μεγάλο λάθος εκ μέρους μου να μην κάνω παρέα μαζί τους και να τους κοροϊδεύω. Ακόμη χειρότερη ήταν συμπεριφορά μου απέναντι στα παιδιά που προσπαθούσαν να βάλουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην παρέα τους. Θα προσπαθήσω να επανορθώσω... Δυστυχώς, αν δεν το ζήσεις δεν το αντιλαμβάνεσαι»

Σταδιακά, τα αποτελέσματα της πιο πάνω δράσης άρχισαν να αντανακλούν στις συμπεριφορές των μαθητών. Μέσα από την προσπάθεια για δημιουργία μεντορικών σχέσεων, αναδείχθηκαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν και θετικές εμπειρίες που σχετίζονταν με θέματα συμπερίληψης. Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε μία

σύντομη παρατήρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στον χώρο της αυλής του σχολείου 1. Αφηγείται η κ. Γεωργία, μία συνοδός (σχολείο 1) μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ:

«Συνήθως οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος βρίσκονται σε μία γωνίτσα απομονωμένοι, με τους συνοδούς, αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά που αισθάνονται ότι διαφέρουν κατά κάποιο τρόπο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σήμερα είδα κάτι που με χαροποίησε ιδιαίτερα. Ένας μαθητής που οικειοθελώς είχε ζητήσει να συμμετέχει στην έρευνα λαμβάνοντας τον ρόλο του μέντορα, τα κατάφερε! Πλησίασε δύο μαθητές της Ειδικής Μονάδας και κατάφερε να τους εντάξει στην παρέα του. Στην αρχή φαίνεται ότι το εγχείρημά του ήταν αρκετά δύσκολο. Ο ένας μαθητής είχε εγκεφαλική παράλυση, ενώ ο άλλος είχε αυτισμό. Καθημερινά προσπαθούσε όμως τα πράγματα ήταν αρκετά δύσκολα. Ο ένας του έλεγε να φύγει, ο άλλος του γύριζε την πλάτη... Τελικά φαίνεται ότι μάλλον τον συνήθισαν. Δυο βδομάδες μετά άρχισαν να παρακολουθούν μαζί βιντεάκια στα κινητά τους τηλέφωνα, να συζητούν και να χαμογελούν. Έπειτα από μία ακόμη βδομάδα τα αποτελέσματα ήταν ακόμη πιο θεαματικά. Η παρέα του μαθητή μέντορα, πέντε ακόμη αγόρια πλησίασαν τους δύο μαθητές της Ειδικής Μονάδας και έγιναν κι αυτοί φίλοι τους. Πολύ σύντομα όλοι μαζί έκαναν βόλτες σε ολόκληρη την αυλή του σχολείου».

Η προηγηθείσα παρατήρηση αποτελεί ένα λαμπρό παράδειγμα, το οποίο αποδεικνύει για άλλη μια φορά ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν, να εκπαιδευτούν χωρίς κάποιος από αυτούς να αισθάνεται ότι υπάρχουν μαθητές που λόγω των αναγκών τους πρέπει να περιθωριοποιούνται. Αναφορικά με την πιο πάνω παρατήρηση, ο Αντρέας, ο μαθητής μέντορας (σχολείο 1) ανέφερε:

«Είμαι πολύ χαρούμενος! Δεν περίμενα ότι θα τα κατάφερα. Στην αρχή μου φαινόταν τόσο απόμακροι... Απλά χρειαζόταν μεγάλη προσπάθεια και εκ μέρους μου και εκ μέρους τους. Δεν είναι καθόλου εύκολο να αλλάξεις δεδομένα με τα οποία ζούσες εδώ και τόσα χρόνια».

Την ίδια άποψη ενισχύουν και κάποιοι άλλοι μαθητές που λειτούργησαν ως μέντορες:

«Πρέπει να έχεις πολλή υπομονή. Πρέπει να δείξεις στον άλλο, όποιος κι αν είναι αυτός, όποιες ιδιαιτερότητες κι αν έχει ότι τον σέβεται γι' αυτό που είναι και ότι δεν του ζητάς να γίνει κάτι άλλο το οποίο θα ήθελες εσύ να είναι για να γίνει φίλος σου» (Νίκη, μαθήτρια-μέντορας, σχολείο 2).

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αφήνοντας τόσο στους συμμετέχοντες, όσο και στους ερευνητές την εντύπωση ότι η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μπορεί να ενισχυθεί μέσω της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και ανάμεσα σε μαθητές.

## Συμπεράσματα και συζήτηση

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική διαδικασία, διαπιστώνουμε ότι λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ποικίλουν. Το χειρότερο δε είναι το γεγονός ότι τα πλείστα εξ αυτών δεν έχουν ακόμη επιλυθεί και υπόκεινται σε χρονοβόρες και ενδεχομένως πολλές φορές ανεπιτυχείς προσπάθειες. Οι προσπάθειες αυτές προέρχονται συνήθως από το Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς. Γι’ αυτό ακριβώς τον λόγο, έχουμε στραφεί προς ένα εναλλακτικό τρόπο δράσης για να ενισχύσουμε τη συμπεριληπτική προσπάθεια, τη δημιουργία μεντορικών σχέσεων. Τον ρόλο λοιπόν του ενισχυτή της συμπεριληπτικής διαδικασίας έχουν αναλάβει στα πλαίσια της παρούσας έρευνα αρχικά εκπαιδευτικοί-μέντορες και έπειτα μαθητές-μέντορες με στόχο την καθοδήγηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Μέσα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας διαπιστώσαμε ότι τα συμπεράσματά μας συμπίπτουν με τα πορίσματα ερευνών σε διεθνές ερευνητικό πεδίο. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (O’Hara, 2011), ένα εγχείρημα το οποίο δύναται σε μετέπειτα στάδιο να οδηγήσει στη δημιουργία αποτελεσματικών μεντορικών σχέσεων (Hochstatter, 2012). Η προσπάθεια αυτή σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας καθίσταται εμφανής μέσα από την έμπρακτη εφαρμογή της δημιουργίας μεντορικών σχέσεων, τόσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και ανάμεσα σε μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης και μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η διαδικασία αυτή έχει οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας (Curtin, Malley και Stewart, 2016).

Η προσπάθεια των μεντόρων ενίσχυσε την προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ μέσω κυρίως των ακόλουθων εγχειρημάτων: α) ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, β) δικαίωση του αιτήματος των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ για διακριτική συμπερίληψή τους γ) ανάληψη ενεργού ρόλου στην προώθηση της συμπερίληψης από τους μαθητές που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, δ) αύξηση του βαθμού ενσυναίσθησης των μαθητών που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, ε) ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως καθοδηγητών των μαθητών που ανέλαβαν τον ρόλο των μεντόρων.

Όπως προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά για να επιτύχουν τη σύναψη μεντορικών σχέσεων με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας: Να διαθέτουν σεβασμό απέναντι στον συνάνθρωπό τους, να έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τους υπόλοιπους μαθητές, να δείχνουν κατανόηση για τον άλλο, να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους και να σέβονται τη διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που λειτουργούν ως μέντορες οφείλουν να συνεργάζονται μεταξύ τους αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα καθοδηγήσουν τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Αδιαμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί μέντορες και οι μαθητές-μέντορες δεν θα μπορούσαν ως μοναδικοί παράγοντες να προωθήσουν τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Αντίθετα, την προαναφερθείσα προσπάθεια οφείλει να ενισχύσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (αναλυτικά προγράμματα, νομοθεσία και εγκύκλιοι), οι διευθύνσεις των σχολείων, η κουλτούρα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι μαθητές. Επομένως, οι μαθητές μέντορες μπορούν σε συνεργασία με τους υπόλοιπους παράγοντες να οδηγήσουν στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται από περιορισμούς οι οποίοι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από ερευνητές οι οποίοι θα επιθυμούσαν μελλοντικά να ερευνήσουν ανάλογη θεματολογία. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει βασιστεί στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Συνεπώς, θα μπορούσε να ενισχυθεί και με ποσοτικά δεδομένα, ώστε να είναι εφικτή η τριγωνοποίησή τους. Συν τοις άλλοις, το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό, γεγονός που μας οδηγεί στο να προτείνουμε τη διενέργεια νέων ερευνών, οι οποίες θα μπορούσαν να εμπλέξουν περισσότερα σχολεία και μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aderibigbe, S.A. (2013) ‘Opportunities of the collaborative mentoring relation and student teachers in the classroom: The views of teachers, student teachers and university tutors’, *Management in Education*, 24 (2), 70-74.
- Αγγελίδης, Π. (2004) Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;), Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 55-58
- Ainscow A. & Messiou, K. (2018) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education, *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Andrews, S.P., Gilbert, L.S. & Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support, *Action in Teacher Education*, 28(4), 4-13.
- Angelides, P., Charalampous, C. & Vrasidas, C. (2004) Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 211-223.
- Barton, L. (2008) Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής και ελπίδας. Στο: Ε. Φτιάκα (επιμ.) *Περάστε για ένα καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 21-38.
- Bezzina, C. (2006) Views from the trenches: beginning teachers’ perceptions about their professional development, *Journal of In-service Education*, Vol. 32, No 4, pp 411-430

- Bugaj, T., Blohm, M., Schmid, C., Koehl, N., Huhn, J., Herzog, D., Krautter, M. & Nikendei, C. (2019) Peer-assisted learning (PAL): skills lab tutors' experiences and motivation. *BMC Med Educ* 19, 353 <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1760-2>
- Burgstahler, S. & Crawford, L. (2007) Managing an ementoring community to support students with disabilities: A case study. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 15(2), 97-114.
- Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2018) Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus, *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.
- Cook, J. (2011) Examining the mentoring experience of teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 7(1).
- Cowie, H. and Wallace, P. (2000) *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Curtin, N., Malley J. & Stewart, A. J. (2016). Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57(6): 714–38.
- Devetak, I., Hajzeri, M, Glažar, S. A., & Vogrinc, J. (2010). The influence of different models on 15-years-old students' understanding of the solid state of matter. *Acta chimica slovenica, letnik 57, številka 4, str. 904-911*. URN:NBN:SI:doc-TMA6JNEJ from <http://www.dlib.si>
- Garringer, M. & MacRae, P. (2008) *Foundations of Successful A Guidebook for Program Development*, Hamilton Fish Institute on School and Community Violence
- Hochstatter, R. W. (2012) "Peer Mentoring And Empathy", *Theses and Dissertations*. 1292. <https://commons.und.edu/theses/1292>
- Hogan R. (1969) Development of an empathy scale, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, (3), 307-316.
- Hutchinson, S. A. (1998) Grounded theory. In: R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, 123–140. London, UK: Falmer.
- Κουρκούτας, Η. (2010) Βασικές επιστημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την «ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 9-22.



- Lindsay, S. (2018) Mentoring for youth with disabilities, National Mentoring Resource Center.
- Makovec, D. (2018) The teacher's role and professional development, *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 10.5937/ijcrsee1802033M, 6, 2, (33-45)
- Μέσσιου, Κ. (2002) Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education). Στους: Γαγάτσης, Α., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Φτιάκα, Ε. & Κουτσούλη, Μ. (επιμ.). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Τόμος Β', Απρίλιος 2002, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Messiou, K. (2017) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Mukhopadhyay, S. Mangope B. & Moorad F. (2019) Voices of the voiceless: Inclusion of learners with special education needs in Botswana primary schools, *Exceptionality*, 27:3, 232-246, DOI: 10.1080/09362835.2018.1470446
- Nishan, F. (2018) Challenges of Regular Teachers in Implementing Inclusive Education in Schools of Maldives, *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 88-102.
- Novillo P. & Pujolà J. (2019) Analysing E-tutoring Strategies to Foster Pre-service Language Teachers' Reflective Practice in the First Stages of Building an E-portfolio, *Universal Journal of Educational Research* 7(5), 1234-1246
- O'Hara, D. (2011) The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational psychology in practice: Theory, research and practice in educational psychology*, 27 (3), 271-291
- Παπαδημητρίου, Χ. & Χαραλάμπους Κ. (2020) Ο ρόλος των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπερίληψη των Μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 8(1), 230-252.
- Συμεωνίδου Σ. & Φτιάκα Ε. (2012) *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Shanahan, J. Ackley-Holbrook, E. Hall, Stewart, E. & Walkington, H. (2015) Ten Salient Practices of Undergraduate Research Mentors: A Review of the Literature, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, DOI:10.1080/13611267.2015.1126162
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded Theory-Procedures and techniques*. London, UK: Sage.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009) Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs

to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.

- Thorius, K. (2016) Stimulating tensions in special education teacher’s figured world: an approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Τζιβνίκου, Σ. & Κουτσοκόστα, Β. (2011) *Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιολογία τους*. Στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επίμ.) Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.
- Vannest, K. J., Parker, R. I., Park, H., Sanchez Fowler, L. T., Devore, H., Mohan, S. & Bullous, S. (n.d.). The effects of mentors on the classroom behavior of students with emotional and behavioral disorders. *At-Risk Issues*, 14, 17–26.
- Whelley, T., Radtke, R., Burgstahler, S. & Christ, T. (2003). Mentors, advisers, role models, peer supporters: Career development relationships and individuals with disabilities. *American Rehabilitation*, 27(1), 42-49.
- Williams, A. (2016) Becoming a Positive and Effective Special Educator, *Journal of Thought*, Spring-Summer 2016, 49-62
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford.
- Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (2015) *Οδηγός Συμβούλου*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009) *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής Εγκύκλιος 7.1.10.2/3. 28.08.09*, Λευκωσία.
- Φτιάκα, Ε. (2000) *Από που ερχόμαστε και που πάμε; Κυπριακή πολιτεία και ειδική εκπαίδευση*. Στο Κυπριωτάκης Α. (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Ρέθυμνο: Κρήτη.
- Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2017a) *Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Το Νομικό Πλαίσιο λειτουργίας τους στην Κύπρο*, 24-26 Νοεμβρίου 2017, Συνέδριο της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.