



ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2025-2026

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Δημόσια Διοίκηση με Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΕΠΩΝΥΜΟ: ΠΕΤΡΕΑ

ΟΝΟΜΑ: ΜΑΡΙΑ

A.M 1241112938

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © **Πετρία Μαρία, 2026**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Πετρέα Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Πετρέα Μαρία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	7
Abstract.....	8
1. Εισαγωγή	9
1.1 Το ζήτημα.....	9
1.2 Εννοιολογικός Προσδιορισμός Εννοιών	10
1.3 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.....	14
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα	15
1.5 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα έρευνας.....	16
1.6 Δομή της εργασίας.....	17
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	19
2.1 Το Σχολικό Κλίμα.....	19
2.1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός.....	19
2.1.2 Παράγοντες Που Επιδρούν Στο Σχολικό Κλίμα	22
2.1.3 Διαστάσεις Θετικού Σχολικού Κλίματος.....	24
2.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	27
2.2.1 Ιστορική Εξέλιξη.....	28
2.2.2 Σύγχρονοι Ορισμοί.....	28
2.2.3 Βασικοί Τύποι	28
2.2.4 Αιτιολογία	29
2.2.5 Χαρακτηριστικά Μαθητών	30
2.3 Συμπερίληψη	30
2.3.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Συμπερίληψη	31
2.4 Σχολική Ηγεσία	33
2.4.1 Ηγεσία και Σχολική Μονάδα.....	33
2.4.2 Διευθυντής/-τρια και Σχολικό Κλίμα.....	35
2.5 Σχέση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Σχολικού Κλίματος και Σχολικής Ηγεσίας	40
2.5.1 Σχολικό Κλίμα, Μάθηση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	40
2.5.2 Σχολικό Κλίμα και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	43
2.5.3 Ηγετικές Πρακτικές και Σχολικό Κλίμα.....	45
3.1 Ποιοτική Έρευνα	49
3.2 Διαδικασία Έρευνας.....	49
3.3 Δειγματοληψία.....	50

3.4 Δείγμα.....	50
3.5 Ερευνητικό εργαλείο.....	52
3.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας.....	54
4. Αποτελέσματα.....	55
4.1 Οργάνωση δεδομένων.....	55
4.2 Κωδικοποίηση Δεδομένων.....	57
4.3 Αναλυτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	59
4.3.1 Παιδαγωγική Κουλτούρα και Στάση Διοίκησης.....	59
4.3.2 Συμπερίληψη και Συναισθηματική Ασφάλεια.....	61
4.3.3 Διαφορές Ανά Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	62
4.3.4 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολική Επίδοση.....	64
4.3.5 Θεσμική Υποστήριξη και Δομές.....	66
4.3.6 Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας.....	68
4.3.7 Εκπαιδευτικές Πρακτικές Συμπερίληψης.....	69
4.3.8 Ανισότητες και δομικοί περιορισμοί.....	70
5. Συζήτηση.....	72
Συμπεράσματα.....	75
Περιορισμοί της Έρευνας.....	80
Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	80
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	82
Παράρτημα.....	108
1. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης έρευνας.....	108
2. Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	110
3. Έγκριση Επιτροπής.....	112

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Πετρέα Μαρία

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων : Δρ Κωνσταντινίδη Δέσποινα , ΣΕΠ , Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία , ΔΕΠ , Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δέσποινα Κωνσταντοπούλου , ΣΕΠ, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου Δέσποινα Κωνσταντινίδη για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη συνεχή υποστήριξη και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Χωρίς την βοήθεια της, η παρούσα εργασία δεν θα είχε το ίδιο αποτέλεσμα. Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά όλους όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της, καθώς και την οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξη, την υπομονή και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν σε όλη αυτή την πορεία.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σύνθετη σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας, του σχολικού κλίματος και της υποστήριξης μαθητών/-τριών με ΕΜΔ, εντός του πλαισίου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και των πρακτικών που υιοθετούν οι διευθυντές/-τριες για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η εργασία ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία αποτελείται από πέντε άξονες: αντίληψη για το σχολικό κλίμα, ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, στάσεις και αντιλήψεις για τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ, πρακτικές υποστήριξης και συνεργασία με την κοινότητα. Στην έρευνα συμμετέχουν δέκα διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας και δειγματοληψίας ευκολίας (πέντε γυναίκες και πέντε άνδρες). Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συμπερίληψη στην ελληνική πραγματικότητα δεν στηρίζεται τόσο στις κεντρικές δομές, όσο στην προσωπική πρωτοβουλία του ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί συχνά ως αντιστάθμισμα στις θεσμικές ελλείψεις.

Εντοπίζεται μια σημαντική διαφοροποίηση ανά βαθμίδα: ενώ στο Δημοτικό ο διευθυντής/-τρια λειτουργεί ως «προστάτης» και παιδαγωγός, στη Δευτεροβάθμια καλείται να διαχειριστεί την πίεση των εξετάσεων που συχνά περιθωριοποιεί την παιδαγωγική ευαισθησία. Τέλος, η μελέτη προτείνει την άμεση στροφή προς μοντέλα Κατανεμημένης Ηγεσίας και τη θεσμική ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ώστε η υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ να πάψει να αποτελεί ατομική υπόθεση του διευθυντή/-τριας και να γίνει συλλογική κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Ηγεσία, Σχολικό Κλίμα, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Ποιοτική Έρευνα

Abstract

The present study investigates the complex relationship between school leadership, school climate, and the support of students with Specific Learning Disabilities (SLD), within the framework of inclusive education. The primary aim of the research is the in-depth understanding of the perceptions and practices adopted by principals to create a supportive learning environment and mitigate educational inequalities. The study follows a qualitative approach, utilizing the tool of semi-structured interviews, which consisted of five axes: perception of school climate, the principal's role in shaping a positive climate, attitudes and perceptions regarding students with SLD, support practices, and cooperation with the community. Ten school principals from Primary and Secondary Education units in the Prefecture of Messinia participate in the research; they were selected through purposive and convenience sampling (five women and five men). The results indicate that inclusion in the Greek context relies less on central structures and more on the leader's personal initiative, who often functions as a counterbalance to institutional deficiencies. A significant differentiation is observed between education levels: while in Primary School the principal functions as a “protector” and pedagogue, in Secondary Education they are called upon

to manage examination pressure, which often marginalizes pedagogical sensitivity. Finally, the study proposes an immediate shift towards Distributed Leadership models and the institutional reinforcement of school-family cooperation, so that supporting students with SLD ceases to be an individual matter for the principal and becomes a collective culture of the school community.

Keywords: School Leadership, School Climate, Specific Learning Disabilities, Inclusive Education, Qualitative Research

1. Εισαγωγή

1.1 Το ζήτημα

Το θέμα που εξετάζεται στην παρούσα διπλωματική εργασία αφορά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος των μαθητών/-τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (DeMatthews et al., 2021). Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, η παρουσία των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ αποτελεί μια σταθερή και αυξανόμενη πραγματικότητα, γεγονός που καθιστά κρίσιμη τη διερεύνηση του πώς ο/η διευθυντής/-τρια μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη μείωση των εμποδίων που επηρεάζουν τη μάθηση και την ένταξη (Strogilos et al., 2017). Η αναγκαιότητα για ένα θετικό και συμπεριληπτικό κλίμα δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική προτεραιότητα, αλλά στρατηγική συνθήκη για τη συνολική ποιότητα του σχολείου (Leithwood et al., 2020).

Η προβληματική για το εν λόγω θέμα εντείνεται από το γεγονός ότι σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εξακολουθούν να παρατηρούνται ελλείψεις στην έγκαιρη αναγνώριση των

μαθησιακών αναγκών, στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης και στην οργάνωση υποστηρικτικών παρεμβάσεων (Ifanti et al., 2020). Η στάση, οι αξίες και οι πρακτικές του διευθυντή λειτουργούν ως καθοριστικός παράγοντας που είτε ενισχύει είτε αποδυναμώνει την κουλτούρα αποδοχής και συνεργασίας (Bush, 2018; Saitis & Menon, 2016). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος του διευθυντή/-τριας αναδεικνύεται εξίσου κομβικός, καθώς η ηγεσία του διαποτίζει κάθε πτυχή της σχολικής ζωής και καθορίζει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων (Πασιαρδής, 2014; Μαυρογιώργος, 2005). Επομένως, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η διοικητική ηγεσία μπορεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας, εμπιστοσύνης και παιδαγωγικής συνοχής αποτελεί βασικό σημείο της παρούσας μελέτης (Sebastian et al., 2017).

Το συγκεκριμένο θέμα αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα για μελέτη σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πολιτική στρέφεται προς πιο συμπεριληπτικά μοντέλα, απαιτώντας από τους διευθυντές να λειτουργούν όχι μόνο ως διαχειριστές, αλλά και ως εμπνευστές, συντονιστές και φορείς αλλαγής (Billingsley & Bettini, 2019). Η διερεύνηση των στρατηγικών, της ηγετικής συμπεριφοράς και της επιρροής τους στο σχολικό κλίμα επιτρέπει την κατανόηση των προϋποθέσεων που οδηγούν σε ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Η παρούσα έρευνα θέτει το πλαίσιο για μια πιο εις βάθος μελέτη των παραγόντων που διαμορφώνουν ένα θετικό και αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον (Gkolia et al., 2018).

1.2 Εννοιολογικός Προσδιορισμός Εννοιών

Στην παρούσα μελέτη αναφέρονται οι όροι *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ)*, *σχολικό κλίμα* και *σχολική ηγεσία*. Οι *ΕΜΔ* αποτελούν έναν ευρύ όρο που αναφέρεται σε νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες επηρεάζουν συγκεκριμένους τομείς της μάθησης, όπως την ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, χωρίς να σχετίζονται με χαμηλή νοημοσύνη ή άλλα

αισθητηριακά προβλήματα (APA, 2013; Grigorenko et al., 2020). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), οι ΕΜΔ στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο απαιτούν εξειδικευμένες παρεμβάσεις και μια βαθιά κατανόηση των γνωστικών και συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών/-τριών.

Χαρακτηρίζονται από σημαντική απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού του μαθητή/-τριας και της σχολικής του/της επίδοσης, καθώς και από δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών, στην οργάνωση, στη συγκράτηση μνήμης και στην αυτορρύθμιση (Fletcher et al., 2019). Οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ συχνά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που αναγνωρίζει τις ανάγκες τους και αξιοποιεί κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Haft et al., 2019; Livingston et al., 2018).

Το *σχολικό κλίμα* αποτελεί έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς επηρεάζει άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία, τις κοινωνικές σχέσεις και τη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Η έννοια του σχολικού κλίματος αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, στάσεων, σχέσεων και πρακτικών που διαμορφώνουν την καθημερινή ζωή στο σχολείο, επηρεάζοντας το αίσθημα ασφάλειας, τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και την ποιότητα της διδασκαλίας (Brand et al., 2017; Thapa et al., 2013). Όπως επισημαίνει ο Πυργιωτάκης (2004), το κλίμα αυτό αποτελεί το "ήθος" του σχολείου, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα σχολικής δέσμευσης, μείωση των συγκρούσεων, ανάπτυξη υγιών κοινωνικών δεξιοτήτων και σημαντική βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kutsyuruba et al., 2015; Lombardi et al., 2019; Phuntsho & Dendup, 2020; Voight et al., 2013). Αντίθετα, ένα δυσλειτουργικό ή ασταθές κλίμα μπορεί να επιτείνει φαινόμενα

απομόνωσης, χαμηλής επίδοσης και σχολικής αποξένωσης (Bradshaw et al., 2014; Hascher & Hadjar, 2018). Ιδιαίτερα για τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ, το σχολικό κλίμα και οι πρακτικές συμπερίληψης διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τις ευκαιρίες συμμετοχής, τις μαθησιακές επιδόσεις και το αίσθημα του ανήκειν (Hunt et al., 2024; Lombardi et al., 2021).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, έχει βρεθεί πως η ποιότητα του σχολικού κλίματος λειτουργεί καθοριστικά για την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ένα θετικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, εμπιστοσύνη και ανοιχτή επικοινωνία, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση, προάγει την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών και αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010; Σαΐτης, 2014). Στον αντίποδα, ένα αρνητικό κλίμα συνδέεται συχνά με υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής, αύξηση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, καθώς και με αισθήματα αποξένωσης και επαγγελματικής εξουθένωσης για το διδακτικό προσωπικό (Θάνος, 2014; Ματσαγγούρας, 2008).

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ο ρόλος της *σχολικής ηγεσίας*, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής/-τρια και η διοίκηση του σχολείου καθοδηγούν, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές και οργανωτικές διαδικασίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Ahmad et al., 2017). Η σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται σε διοικητικές πράξεις, αλλά εκτείνεται στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών και στη δημιουργία δομών που επιτρέπουν την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Newman, 2020). Μια αποτελεσματική ηγεσία επηρεάζει άμεσα την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου και συμβάλλει στη διαμόρφωση σταθερού και θετικού σχολικού κλίματος, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

ενισχύεται και οι μαθητές/-τριες βρίσκουν περιβάλλον που προωθεί τη μάθηση και την προσωπική τους εξέλιξη (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, όχι μόνο μέσα από διοικητικές αποφάσεις, αλλά κυρίως μέσα από το ύφος ηγεσίας, την επικοινωνία, τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και τον τρόπο που προωθεί ή αποθαρρύνει τη συμπερίληψη (Leithwood et al., 2020; Saitis & Menon, 2016). Θεωρητικές προσεγγίσεις όπως η μετασχηματιστική ηγεσία και η κατανομημένη ηγεσία έχουν δείξει ότι ηγετικά μοντέλα που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ανοιχτή επικοινωνία συνδέονται με πιο σταθερό και θετικό σχολικό κλίμα (Bush, 2018; Gkolia et al., 2018). Ηγετικές πρακτικές όπως η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων, η συνεχής επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας με γονείς και φορείς αποδεικνύονται κρίσιμες για τη δημιουργία περιβάλλοντος που υποστηρίζει ουσιαστικά τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ (Billingsley & Bettini, 2019; DeMatthews et al., 2021).

Επομένως, οι ΕΜΔ, το σχολικό κλίμα και η σχολική ηγεσία λειτουργούν ως αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες που συγκροτούν τη βάση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της μάθησης και της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ χρειάζονται ένα σχολικό περιβάλλον που σταθεροποιεί, υποστηρίζει και προσαρμόζεται στις ανάγκες τους, γεγονός που καθιστά το σχολικό κλίμα κρίσιμο για τη συναισθηματική τους ασφάλεια και τη μαθησιακή τους πορεία. Το κλίμα αυτό, όμως, δεν διαμορφώνεται τυχαία αλλά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο/η διευθυντής/-τρια καθοδηγεί τη σχολική μονάδα, οργανώνει τις σχέσεις, θέτει κανόνες και προωθεί κουλτούρα συνεργασίας και αποδοχής. Μια ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει δομές και πρακτικές

που διευκολύνουν τη συμπερίληψη, ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς και επιτρέπουν στους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ να συμμετέχουν στη μάθηση. Αντίθετα, αδύναμη ή ασαφής ηγεσία μπορεί να αποδυναμώσει την προσπάθεια για υποστήριξη και να οδηγήσει σε κλίμα αβεβαιότητας και ανισότητας. Συνεπώς, οι τρεις αυτοί όροι συνδέονται στενά μεταξύ τους και συνθέτουν το εννοιολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα αναπτυχθεί η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.

1.3 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή του σχολείου στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος που ενισχύει την ένταξη, την ευημερία και τη σχολική επιτυχία των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από υποστηρικτικές σχέσεις, ασφάλεια, σεβασμό στη διαφορετικότητα και αίσθημα του ανήκειν σε μια ευρύτερη ομάδα, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Παρόλο που πολλές έρευνες έχουν τονίσει τη σημασία της ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, απαιτείται περαιτέρω κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ενέργειες του διευθυντή επηρεάζουν ειδικά τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ.

Η μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει πώς οι διευθυντές/-τριες προάγουν συμπεριληπτικές πρακτικές, ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διαχειρίζονται τους διαθέσιμους πόρους ώστε να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον ευαίσθητο στις ανάγκες των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Επιπλέον, στοχεύει στον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/-τριες και των στρατηγικών που εφαρμόζουν για να τις υπερβούν.

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας τίθενται οι εξής:

1. Να εντοπιστούν οι ηγετικές πρακτικές που υιοθετούν οι διευθυντές/-τριες για τη στήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.
2. Να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή/-τριας στη δημιουργία υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος.
3. Να αξιολογηθεί ο βαθμός εφαρμογής των συμπεριληπτικών πολιτικών και η συμβολή της ηγεσίας στην υλοποίησή τους.
4. Να αναδειχθούν οι παράγοντες που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν την προσπάθεια των διευθυντών/-τριών για τη δημιουργία θετικού κλίματος.

Η έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην επιστημονική γνώση γύρω από τη συμπερίληψη, αναδεικνύοντας τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας ως καταλύτη για μια πιο δίκαιη και υποστηρικτική εκπαιδευτική εμπειρία.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς απάντηση στην παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1. Πώς νοηματοδοτείται το σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα και ποιοι παράγοντες θεωρούνται ότι το διαμορφώνουν;
2. Ποιες ηγετικές ή διοικητικές πρακτικές θεωρούνται πλέον ως αποδοτικές για τη διατήρηση θετικού κλίματος;
3. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχετικά με την παρουσία, τις ανάγκες και τις προκλήσεις ένταξης των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ;
4. Ποιες στρατηγικές και παρεμβάσεις εφαρμόζονται για την παιδαγωγική ενίσχυση των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ και την προώθηση της συνεργασίας με την οικογένεια;

1.5 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα έρευνας

Η συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ στη γενική εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη αρχή των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, προάγοντας την ισότητα των ευκαιριών και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της συμπερίληψης προϋποθέτει περισσότερο από τη νομοθετική κατοχύρωση· απαιτεί την ενεργή δέσμευση και ηγεσία του διευθυντή. Η μετάβαση από την απλή ένταξη στην ουσιαστική συμπερίληψη απαιτεί αλλαγή κουλτούρας και αναθεώρηση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Πολλοί μαθητές/-τριες με ΕΜΔ συνεχίζουν να βιώνουν περιθωριοποίηση, χαμηλές προσδοκίες και περιορισμένη πρόσβαση στην κατάλληλη υποστήριξη. Συχνά το σχολικό κλίμα δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες τους, οδηγώντας σε αισθήματα απομόνωσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένη σχολική εμπλοκή. Ο/Η διευθυντής/-τρια, ως κεντρική μορφή στη σχολική ηγεσία, μπορεί να μεσολαβήσει ενεργά υπέρ της αλλαγής αυτής της πραγματικότητας, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή και ενσωματώνεται.

Η παρούσα μελέτη είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Αφενός, στοχεύει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης σχετικά με τη συμπερίληψη, εστιάζοντας στις συγκεκριμένες ενέργειες και αποφάσεις των διευθυντών/-τριών. Αφετέρου, δίνει έμφαση στις αντιλήψεις της διοίκησης. Επιπλέον, σε περιβάλλοντα όπου η συμπερίληψη περιορίζεται σε θεωρητικές διακηρύξεις ή ελάχιστες παρεμβάσεις, η μελέτη αυτή αναδεικνύει τη δυνατότητα ουσιαστικής πολιτισμικής και συστημικής αλλαγής μέσω της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Τέλος, στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, παρόλο που το ζήτημα έχει αρχίσει να μελετάται, εξακολουθεί να παρατηρείται περιορισμένος αριθμός εμπειρικών ερευνών που να εστιάζουν συνδυαστικά στη συμβολή του σχολικού κλίματος και του ρόλου του διευθυντή/-τριας

σε σχέση με τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ. Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, τα ερευνητικά δεδομένα παραμένουν λιγοστά. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας και να καλύψει μέρος αυτού του κενού, προσφέροντας χρήσιμες προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης.

1.6 Δομή της εργασίας

Στην *Εισαγωγή* της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται οι όροι ΕΜΔ, σχολικό κλίμα και σχολική ηγεσία. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να εξηγηθεί η σημασία του θέματος και η ανάγκη διερεύνησής του με βάση τα βιβλιογραφικά κενά. Παράλληλα, το κεφάλαιο αυτό περιγράφει τον βασικό σκοπό της έρευνας, δηλαδή τη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή/-τριας του σχολείου στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος που ενισχύει την ένταξη, την ευημερία και τη σχολική επιτυχία των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Ακολούθως, προσδιορίζονται οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση.

Την Εισαγωγή της μελέτης ακολουθεί το κεφάλαιο της *Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης*, στο οποίο γίνεται ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στο θέμα του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας. Περιλαμβάνει αναφορές σε διεθνείς και εθνικές έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού κλίματος, οι βασικοί παράγοντες που το επηρεάζουν, οι διαστάσεις του θετικού σχολικού κλίματος και η σχέση του με τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η σχέση σχολικού κλίματος και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, με έμφαση στις αρχές της συμπερίληψης, στις ανάγκες των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ και στον ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στη στήριξή τους. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη σχολική ηγεσία και στο σχολικό κλίμα, παρουσιάζοντας τις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας, τον ρόλο του/της διευθυντή/-

τριας στη διαμόρφωση του κλίματος και τις συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές που συνδέονται με την υποστήριξη μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.

Την Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας ακολουθεί η *Μεθοδολογία* της έρευνας, που περιγράφει λεπτομερώς την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Εξηγεί τους συμμετέχοντες/-ουσες της έρευνας, δηλαδή τους/τις διευθυντές/-τριες που έλαβαν μέρος, καθώς και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων. Επίσης, αναλύεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και το πώς αυτά αξιοποιούνται για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο κεφάλαιο των *Αποτελεσμάτων* της μελέτης, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος για μαθητές/-τριες με ΕΜΔ. Η παιδαγωγική στάση της διοίκησης, όταν είναι ανθρωποκεντρική και υποστηρικτική, ενισχύει την ασφάλεια, την αποδοχή και την εμπιστοσύνη των μαθητών/-τριών, ενώ η συλλογική κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων πολλαπλασιάζει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών συμπερίληψης. Σε σχολεία όπου η διοίκηση επικεντρώνεται κυρίως στη νομιμότητα και στην ακαδημαϊκή επίδοση, οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ αντιμετωπίζονται τυπικά ως ισότιμοι, αλλά η συναισθηματική τους ασφάλεια και η εξατομικευμένη στήριξη περιορίζονται. Η ισχυρή ηγεσία, η ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών/-τριών και η ενεργή συνεργασία με το προσωπικό και την οικογένεια αναδεικνύονται ως κρίσιμοι παράγοντες ώστε η συμπερίληψη να μην αποτελεί εξαίρεση, αλλά καθημερινή πρακτική.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο της *Συζήτησης*, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τα ευρήματα και να τα συνδέσει με τη σχετική βιβλιογραφία, εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος για μαθητές/-τριες με ΕΜΔ. Στη συζήτηση αναλύονται οι διαφοροποιήσεις του ηγετικού ρόλου

ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, η σχέση της ηγεσίας με τη συναισθηματική ασφάλεια και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών/-τριών, καθώς και η σημασία της συνεργασίας σχολείου–οικογένειας και της καθοδήγησης του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, εξετάζεται η εφαρμογή θεωρητικών μοντέλων ηγεσίας, όπως η Διδακτική, η Κατανεμημένη και η Βιώσιμη Ηγεσία, και η συνεισφορά τους στην προώθηση συμπερίληψης και μείωσης των ανισοτήτων, ενώ συζητείται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών και η προοπτική νέων προσεγγίσεων, όπως η νευροεκπαιδευτική ηγεσία, για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αποτελεσματικής διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Το Σχολικό Κλίμα

2.1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Οι βασικότερες προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για τον ορισμό του σχολικού κλίματος περιλαμβάνουν την ποιότητα και τη φύση της σχολικής ζωής, καθώς και τις συλλογικές αντιλήψεις των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων μερών όπως γονείς, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικοί ψυχικής υγείας σχετικά με τις σχέσεις, την ασφάλεια, τις νόρμες, τις αξίες, τις παιδαγωγικές μεθόδους και το οργανωτικό περιβάλλον που επηρεάζουν τις καθημερινές σχολικές εμπειρίες. Το σχολικό κλίμα αποτελεί ένα σύνολο στάσεων απέναντι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που επηρεάζει τα κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Molinari & Grazia, 2023). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Ματσαγγούρας (2008) τονίζει ότι το κλίμα διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση παιδαγωγικών και οργανωτικών παραμέτρων, ενώ ο Θάνος (2014) αναδεικνύει τη σημασία των άτυπων σχέσεων και της "κοινωνιολογίας της τάξης" ως δομικά στοιχεία της σχολικής ζωής.

Η σύγχρονη επιστημονική κοινότητα αντιμετωπίζει το σχολικό κλίμα ως μια πολυδιάστατη οντότητα. Οι ανασκοπήσεις ερευνών συγκλίνουν στην άποψη πως το σχολικό κλίμα αποτελείται από ένα βασικό σύνολο τομέων· τη σωματική και συναισθηματική ασφάλεια, τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/-τριών και μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία και τη μάθηση, σε επίπεδο ποιότητας της διδασκαλίας, ακαδημαϊκής υποστήριξης και ακαδημαϊκών προσδοκιών και, το θεσμικό περιβάλλον που αφορά οργανωτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικές πολιτικές, ηγεσία, εκπαιδευτικούς πόρους. Οι ερευνητές/-τριες έχουν παρατηρήσει ότι αυτοί οι τομείς παραμένουν σταθεροί ως βασικά στοιχεία που μαζί διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου (González et al., 2022).

Οι σύγχρονες μελέτες τονίζουν τη σημασία της πολυδιάστατης μέτρησης και της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος από πολλαπλές πηγές πληροφοριών όπως είναι οι μαθητές/-τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό ενός σχολείου, προκειμένου να καταγραφούν οι διαφορές στο αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα ενός σχολείου (Kaerney et al., 2020). Πρόσφατες έρευνες τονίζουν, επίσης, ότι ο ορισμός του σχολικού κλίματος συνδέεται με μοχλούς αλλαγής όπως είναι οι πρακτικές ηγεσίας, η κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση, η πειθαρχία καθώς και με εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία και οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών. Έτσι, το σχολικό κλίμα θεωρείται ως μια μεταβλητή του πλαισίου, ευμετάβλητη που μεσολαβεί στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία υποστηρίζουν ή εμποδίζουν την υγιή ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών/-τριών (La Salle-Finley et al., 2024).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το σχολικό κλίμα έχουν αποδείξει ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα είναι απαραίτητο για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης

και μάθησης των παιδιών (Durlak et al. 2015). Απόψεις μαθητών/-τριών σχετικά με το σχολικό κλίμα συγκλίνουν στο γεγονός πως το σχολικό κλίμα είναι ουσιαστικής σημασίας, καθώς αντανακλά τη συνολική ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά περνούν ένα σημαντικό μέρος της καθημερινότητάς τους (Konishi et al., 2022).

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση ορισμών που έχουν δοθεί στο σχολικό κλίμα, ο Perry (1908), αναφερόμενος στο σχολικό περιβάλλον ως «*esprit de corps*» ή «ατμόσφαιρα», αναγνώρισε τη σημασία του ως καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών/-τριών, ήδη, από τις αρχές του 20ού αιώνα. Έκτοτε, έχουν διεξαχθεί αρκετές εμπειρικές μελέτες σχετικά με το σχολικό κλίμα σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση και η υγεία (Blum & Libbey, 2004). Υπάρχει σημαντική σύγκλιση απόψεων ότι το σχολικό κλίμα είναι μια πολύπλευρη και ολοκληρωμένη ένδειξη του γενικού κοινωνικού περιβάλλοντος ενός σχολείου, παρά τους διαφορετικούς ορισμούς που υπάρχουν στις διάφορες έρευνες της επιστημονικής κοινότητας. Σύμφωνα με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία (Bandura, 2001), οι άνθρωποι συχνά αντιδρούν περισσότερο στις υποκειμενικές ερμηνείες των εμπειριών τους παρά στην αντικειμενική περιγραφή των γεγονότων. Επιπλέον, είναι πιθανό οι αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για το σχολικό περιβάλλον να έχουν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά τους, επειδή όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες που φοιτούν στο ίδιο σχολείο μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και διαδικασίες του περιβάλλοντος (Marsh et al., 2012). Κατά συνέπεια, η αντίληψη των μαθητών/-τριών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Koth et al., 2008).

Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Σχολικού Κλίματος (NSCC, 2007), που αποτελεί έναν από τους πιο ευρέως αναγνωρισμένους ορισμούς του σχολικού κλίματος, αυτό επηρεάζεται από τις συνεπείς εμπειρίες που έχουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα τελευταία χρόνια, πλήθος

εμπειρικών μελετών έχει τεκμηριώσει ότι ένα σχολικό κλίμα το οποίο είναι ασφαλές, υγιές, χωρίς αποκλεισμούς και βασισμένο σε θετικές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην ενίσχυση της ευημερίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών (Hughes & Coplan, 2017; Konishi et al., 2017; La Salle et al., 2021. Reyes et al., 2012). Εδραιωμένο πάνω σε κοινωνικές και παιδαγωγικές αξίες και αναπτυσσόμενο μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως παράγοντας που ενισχύει τη συναισθηματική και ψυχολογική ευημερία των μαθητών/-τριών (Koth et al., 2008).

2.1.2 Παράγοντες Που Επιδρούν Στο Σχολικό Κλίμα

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει ποικίλα αιτιολογικά μοντέλα, ορισμούς και ταξινομήσεις του σχολικού κλίματος, γεγονός που οδηγεί σε ετερογενή και ορισμένες φορές αντιφατικά ερευνητικά ευρήματα και αναδεικνύει την ανάγκη για ένα πιο συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο οργάνωσης των αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2009; Steffgen et al., 2013; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Σε αυτή την κατεύθυνση, η *Συστημική Προσέγγιση του Σχολικού Κλίματος (Systems View of School Climate – SVSC)* αξιοποιεί την Οικολογική Θεωρία Συστημάτων του Bronfenbrenner, τοποθετώντας τον μαθητή/τη μαθήτρια στο επίκεντρο ενός πλέγματος αλληλεπιδρώντων συστημάτων που επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες (Bronfenbrenner, 1989, 1992; Rudasill et al., 2018). Η Συστημική Προσέγγιση του Σχολικού Κλίματος εισάγει την έννοια των νανοσυστημάτων ως ένθετων κοινωνικών μονάδων εντός των σχολικών μικροσυστημάτων, όπως ομάδες συνομηλίκων, αθλητικά τμήματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, επεκτείνοντας παράλληλα το παραδοσιακό μεσοσύστημα ώστε να συμπεριλάβει τη δυναμική ανάμεσα σε πολλαπλά πλαίσια και επίπεδα συστημάτων (Rudasill et al., 2018). Επιπλέον, αναγνωρίζει τη σημασία των εξωσυστημάτων, των μακροσυστημάτων και των χρονοσυστημάτων, τα οποία διαμορφώνουν το

ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο (Bronfenbrenner, 1989, 1992; La Salle-Finley et al., 2024). Η συστημική αυτή θεώρηση υποστηρίζεται και από τη Χατζηχρήστου (2011), η οποία υπογραμμίζει ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένα δυναμικό μικροσύστημα που οφείλει να παρέχει ψυχοκοινωνική υποστήριξη, λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγοντας για τον μαθητή.

Με βάση αυτή τη συστημική θεώρηση, το σχολικό κλίμα προκύπτει από αλληλοεπιδρώντες παράγοντες σε πολλαπλά επίπεδα, οι οποίοι συχνά ομαδοποιούνται σε ατομικές, διαπροσωπικές, διδακτικές και οργανωτικές διαστάσεις (La Salle-Finley et al., 2024; Wang & Degol, 2016). Στο επίπεδο της ηγεσίας, οι υποστηρικτικές και συμμετοχικές πρακτικές των διευθυντών/-τριών ενισχύουν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την ύπαρξη κοινών στόχων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών (Shala et al., 2024).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολείου, ιδίως οι σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/-τριών και συνομηλίκων, αποτελούν κεντρικό παράγοντα· οι σχέσεις που καλλιεργούν αίσθηση του ανήκειν, συναισθηματική ασφάλεια και συνεργασία προάγουν τη σχολική εμπλοκή, ενώ ο εκφοβισμός, οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός υπονομεύουν το αίσθημα ασφάλειας και οδηγούν σε αρνητικό κλίμα (Konishi et al., 2017; La Salle-Finley et al., 2024; Molinari & Grazia, 2023). Παράλληλα, μαθητοκεντρικές και ενεργητικές διδακτικές προσεγγίσεις, που προάγουν την αυτονομία και την κριτική σκέψη, συνδέονται με θετικότερες αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα (Abdallah et al., 2024; Guo & Wang, 2021).

Σε οργανωτικό επίπεδο, ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον, απαλλαγμένο από βία και προκαταλήψεις, υποστηριζόμενο από πολιτικές ισότητας, αποδοχής της διαφορετικότητας και προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, ενισχύει τη συνδεσιμότητα με το σχολείο και μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας (La Salle-Finley et al., 2024).

Τέλος, οι ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες, καθώς και η γονική εμπλοκή, μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και ισότιμων πρακτικών στο σχολείο (González et al., 2023).

Συνολικά, το σχολικό κλίμα νοείται ως δυναμική και πολυεπίπεδη κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται από πρακτικές ηγεσίας, διαπροσωπικές σχέσεις, ποιότητα διδασκαλίας, οργανωτικές ρυθμίσεις και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες, εντός ενός συνεκτικού συστημικού πλαισίου που ενοποιεί τα παραπάνω.

2.1.3 Διαστάσεις Θετικού Σχολικού Κλίματος

Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί την εμπειρία που βιώνουν τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος και διαμορφώνεται από τις αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις και τις κοινές αξίες μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αντικατοπτρίζει τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, αποτελώντας το θεμέλιο του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/-τριες και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Osher et al., 2020). Η έννοια περιλαμβάνει τις συλλογικές στάσεις, τις νόρμες, τις ηθικές αξίες και τις προσδοκίες συμπεριφοράς εντός του σχολείου, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν τη διδασκαλία, τη μάθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ένα θετικό κλίμα προάγει τη δημιουργικότητα, την εμπλοκή και την κινητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/-τριών, ενώ ένα αρνητικό κλίμα μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση και την ευημερία (Martinson et al., 2023). Ο οικολογικός χαρακτήρας του σχολικού κλίματος σημαίνει ότι εξελίσσεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών εμπειριών και θεσμικών πρακτικών, με την ασφάλεια, τις σχέσεις, την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να αποτελούν τις βασικές του διαστάσεις.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του σχολικού κλίματος. Η έρευνα έχει δείξει με συνέπεια ότι οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από σεβασμό, κατανόηση και συναισθηματική υποστήριξη ενισχύουν την ψυχική ασφάλεια, το κίνητρο και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών/-τριών στο σχολείο (Dordic, 2020; Dordic et al., 2022). Όταν οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται ειλικρινά για τη μάθηση και την ευημερία τους, αυξάνεται η αυτό-αποτελεσματικότητα και η ενεργός συμμετοχή τους (Jansen et al., 2019). Αντίθετα, η απουσία συναισθηματικής υποστήριξης συχνά οδηγεί σε αποστασιοποίηση και αρνητικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση, συναισθηματική σταθερότητα, ανεκτικότητα και καλοσύνη συμβάλλουν στη δημιουργία ενός συνεργατικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη (Milošević, 2015). Οι ιδιότητες αυτές είναι καθοριστικές για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, που αποτελούν πυρήνα ενός θετικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες εκτιμούν τους εκπαιδευτικούς που δείχνουν ανθρωπιά, υπομονή και προθυμία να βοηθήσουν (Milošević, 2015), γεγονός που αναδεικνύει ότι το συναισθηματικό κλίμα της τάξης συνδιαμορφώνεται μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Επομένως, το σχεσιακό περιβάλλον επηρεάζει όχι μόνο τη στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στη μάθηση αλλά και την ευρύτερη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στο σχολείο (Jevtić & Vasić, 2014).

Η διδακτική ή παιδαγωγική διάσταση του σχολικού κλίματος αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας, τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών και τον βαθμό ενσωμάτωσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ενισχύοντας το κίνητρο των μαθητών/-τριών και αναπτύσσοντας την ικανότητά τους για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Darling-Hammond,

2020). Υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές, όπως η καθοδήγηση, η παροχή ανατροφοδότησης και η σύνδεση της νέας γνώσης με τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών/-τριών, ενισχύουν το αίσθημα ικανότητας και αυτονομίας (Yildirim, 2012).

Ακόμη, οι δημιουργικές μαθησιακές δραστηριότητες προάγουν την αυτό-αποτελεσματικότητα, τη φαντασία και ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/-τριών (Akkanat & Gökdere, 2018). Καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την κριτική σκέψη και τη διερεύνηση, συμβάλλουν όχι μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και στη θετική συναισθηματική ατμόσφαιρα της τάξης. Όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ανοιχτό πνεύμα, δέσμευση και θέτουν υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες, οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν θετική στάση προς το σχολείο, γεγονός που οδηγεί σε βελτιωμένη επίδοση και αυξημένη συμμετοχή (Lu, 2021). Το μοντέλο αυθεντικού σχολικού κλίματος που περιγράφουν οι Konold και οι συνεργάτες (2018) αποτυπώνει ιδανικά αυτή την ισορροπία, συνδυάζοντας τη δομή με τη συναισθηματική στήριξη, και οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και επίδοσης των μαθητών/-τριών.

Εξίσου καθοριστική είναι η διάσταση της ασφάλειας και της οργανωτικής δομής του σχολείου. Ένα ασφαλές και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον, απαλλαγμένο από φόβο, βία και διακρίσεις, αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (McGiboney, 2016). Η ύπαρξη βίαιων ή εκφοβιστικών συμπεριφορών υπονομεύει την εμπιστοσύνη και τη συνοχή μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, δημιουργώντας αρνητικό κλίμα (Chatters & Joo, 2018; Lundberg & Abdelzadeh, 2019). Αντίθετα, τα σχολεία που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά μέσα από δίκαιους και σαφείς κανόνες, καλλιεργούν αμοιβαίο σεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί, ως ρυθμιστές των κοινωνικών σχέσεων, οφείλουν να παρακολουθούν διαρκώς τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/-

τριών, προλαμβάνοντας ή περιορίζοντας τις αρνητικές συμπεριφορές και ενισχύοντας τις θετικές (Florić et al., 2021). Η προώθηση της ανεκτικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, αντί της ανταγωνιστικότητας, συμβάλλει στην αποφυγή επιθετικότητας και στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» (Jevtić & Jovanović, 2017). Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην αναγνώριση και αναφορά περιστατικών βίας ενισχύει την υπευθυνότητα και την κοινωνική συνοχή (Bosworth et al., 2018).

Τέλος, η επαγγελματική διάσταση του σχολικού κλίματος αναφέρεται στην ευημερία, τη στάση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το κίνητρο, οι προσδοκίες και οι επαγγελματικές αντιλήψεις των δασκάλων συνδέονται άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/-τριών (McGiboney, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αναγνώριση και στήριξη παρουσιάζουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, επιμονή και ενθουσιασμό, ενισχύοντας το θετικό κλίμα της τάξης. Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση που καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, συνεργασίας και σεβασμού στη διαφορετικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα για την προαγωγή ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Ali et al., 2024). Παράλληλα, η υιοθέτηση δημοκρατικών μορφών διαχείρισης της τάξης συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού και ανάληψης ευθύνης, προάγοντας τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/-τριών (Omodan, 2024).

2.2 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά την πρόκληση των μαθησιακών δυσκολιών, που επηρεάζουν ολοένα περισσότερους μαθητές/-τριες και υπονομεύουν την σχολική τους πρόοδο. Αυτές οι δυσκολίες δημιουργούν εμπόδια στην ακαδημαϊκή επίδοση, συχνά συνδέονται με συμπεριφορικά ζητήματα και οδηγούν σε αποτυχία (Walker, 2010). Το θέμα έχει απασχολήσει

πολλούς κλάδους, με ορισμούς που εξελίσσονται συνεχώς μέσα από κριτική και προσαρμογές (Ysseldyke, 2005).

2.2.1 Ιστορική Εξέλιξη

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών διαμορφώθηκε σε έξι φάσεις. Στην ευρωπαϊκή θεμελίωση (1800-1920), συνδέθηκε με εγκεφαλικά τραύματα, εισάγοντας όρους όπως «λεξική τύφλωση» για αναγνωστικά ελλείμματα (Kussmaul, 1877; Hinshelwood, 1917). Στην αμερικανική περίοδο (1920-1960), ο Orton πρότεινε τη στρεμοσυμβολία ως εγκεφαλική δυσλειτουργία, ενώ έρευνες τόνισαν ελλείμματα ψυχολογικών λειτουργιών που απαιτούν εξειδικευμένη παρέμβαση. Κατά την ανάδυση (1960-1975), ο Kirk (1962) καθιέρωσε τον όρο, αποκλείοντας νοητική υστέρηση, αισθητηριακά ή κινητικά προβλήματα. Στην εδραίωση (1975-1985), βασίστηκε σε αποκλίσεις από τον μέσο όρο, με ορισμούς όπως των Bannatyne και Myklebust να εστιάζουν σε νευρολογικές βάσεις, και Hallahan-Kaufman να συνδέουν με δυσλεξία. Η αναταραχή (1985-2000) ανέδειξε φωνολογικούς και γενετικούς παράγοντες, ενώ από το 2000 η επανοικοδόμηση βελτιώνει ορισμούς (Fletcher et al., 2019).

2.2.2 Σύγχρονοι Ορισμοί

Οι ΕΜΔ χαρακτηρίζονται ως ετερογενείς διαταραχές σε προφορικό/γραπτό λόγο, ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά, εγγενείς λόγω κεντρικού νευρικού συστήματος, με συνυπάρχουσες ψυχοκοινωνικές προκλήσεις (Hammill, 1990; Shaw et al., 1995). Τέσσερα κριτήρια ισχύουν: ενδοατομικές διαφορές, φύση-περιβάλλον, απόκλιση νοημοσύνης-επίδοσης, αποκλεισμός άλλων αιτιών. Το DSM-V τις ονομάζει «Ειδικές Διαταραχές Μάθησης», με ελλείμματα σε δεξιότητες ανάλογα ηλικίας, εκδηλούμενες σχολικά και μη αποδιδόμενες σε άλλες διαταραχές (APA, 2013).

2.2.3 Βασικοί Τύποι

Οι ΕΜΔ εμφανίζονται σε ένα φάσμα που εκτείνεται από γενικές μορφές, όπου η αργή γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται κυρίως με περιβαλλοντικές ελλείψεις, έως ειδικές μορφές που πηγάζουν από στοχευμένα γνωστικά ελλείμματα και επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται διαταραχές όπως η δυσλεξία, η οποία αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων και σχετίζεται με δυσλειτουργίες στη φωνολογική επεξεργασία και τη μνήμη, αλλά και η δυσορθογραφία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσφασία, η δυσπραξία και η ΔΕΠ-Υ, που συχνά συνυπάρχουν και περιπλέκουν το προφίλ της δυσκολίας (Πολυχρόνη, 2011). Η ταξινόμηση του ICD-10 διαχωρίζει τις δυσκολίες σε αναγνωστικές, ορθογραφικές, μαθηματικές ή μεικτές, μια προσέγγιση που επιβεβαιώνει πως η μάθηση δεν αποτυγχάνει μονοδιάστατα αλλά διαταράσσεται μέσα από πολλαπλές, αλληλεπιδρώσες λειτουργίες.

2.2.4 Αιτιολογία

Οι ΕΜΔ αποτελούν πολυπαραγοντικό φαινόμενο, στο οποίο τα γνωστικά ελλείμματα βρίσκονται στο επίκεντρο, ενώ η ερμηνεία τους έχει επιχειρηθεί μέσα από διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα, όπως τα μοντέλα διαφοράς, μειονεξίας, επιβράδυνσης, το αφαιρετικό και το ατομικό-ιστορικό. Η αιτιολογία τους εκτείνεται σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη του παιδιού σε κρίσιμα στάδια (Olson et al., 2004). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης οι γενετικοί παράγοντες, όπως δείχνουν μελέτες σε διδύμους, αλλά και οι νευροβιολογικές διαφοροποιήσεις, με χαρακτηριστικές ασυμμετρίες σε εγκεφαλικές περιοχές που σχετίζονται με τη γλωσσική και γνωστική επεξεργασία (Galaburda et al., 2006).

Σε αυτό το υπόβαθρο προστίθενται γνωστικές δυσκολίες που μπορεί να αφορούν τη φωνολογική επεξεργασία, την οπτική αντίληψη ή τις μνημονικές λειτουργίες, ενώ το περιβάλλον

της οικογένειας και του σχολείου μπορεί να ενισχύσει ή να επιβαρύνει τις δυσκολίες, ανάλογα με την ποιότητα των ερεθισμάτων και της υποστήριξης (Brofenbrenner & Morris, 2006). Παράλληλα, παράγοντες όπως το άγχος ή η χαμηλή αυτοαντίληψη λειτουργούν συναισθηματικά επιβαρυντικά, δημιουργώντας έναν κύκλο αλληλεπιδράσεων που επηρεάζει τη μάθηση και την προσαρμογή του μαθητή (Elbaum & Vaughn, 2001).

2.2.5 Χαρακτηριστικά Μαθητών/-τριών

Σε γνωστικό επίπεδο, οι ΕΜΔ εμφανίζονται μέσα από ποικίλες δυσλειτουργίες που μπορεί να αφορούν την αντίληψη, με οπτικά ή ακουστικά ελλείμματα, τον αυτοματισμό και τον συντονισμό, την προσοχή που συχνά παρουσιάζει διάσπαση, καθώς και τη μνήμη, είτε πρόκειται για βραχυπρόθεσμη, μακροπρόθεσμη είτε μνήμη εργασίας. Παράλληλα, επηρεάζεται και η μεταγνώση, δηλαδή η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί στρατηγικές, να παρακολουθεί την επίδοσή του και να ρυθμίζει τη μαθησιακή του συμπεριφορά (Lerner et al., 2018).

Σε μαθησιακό επίπεδο, οι δυσκολίες αυτές εκφράζονται μέσα από αργή ή ανέκφραστη ανάγνωση, συχνά ορθογραφικά λάθη, αδόμητο ή ασύνδετο γραπτό λόγο και ελλείμματα στα μαθηματικά, που σχετίζονται είτε με διαδικασίες, είτε με μνημονικά φορτία, είτε με χωρική οργάνωση. Η ένταση, ο συνδυασμός και η μορφή των δυσκολιών διαφέρουν σημαντικά από άτομο σε άτομο, γεγονός που καθιστά αδύνατη τη διάγνωση βάσει ενός μόνο χαρακτηριστικού και αναδεικνύει την ανάγκη για πολυδιάστατη και εξατομικευμένη αξιολόγηση (Fletcher et al., 2018).

2.3 Συμπερίληψη

Η *συμπερίληψη* επιχειρεί να ενσωματώσει στα γενικά σχολεία μαθητές/-τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχει αποδειχθεί ωφέλιμη τόσο για αυτούς όσο και για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές/-τριες τους (Shaw, 2017). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές/-τριες με αναπηρίες σε σχολικές μονάδες που υιοθετούν τη συμπερίληψη, αναπτύσσουν ισχυρές

δεξιότητες και παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και μεγαλύτερες πιθανότητες αποφοίτησης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι μαθητές/-τριες χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται κοινωνικά, μαθαίνοντας να σέβονται τις διαφορές, να αναπτύσσουν ανοχή και φιλίες, χωρίς αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Molina Roldan et al., 2021).

2.3.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Συμπερίληψη

Οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ ωφελούνται περισσότερο από σχολικά περιβάλλοντα που βασίζονται σε αξίες ένταξης και διαθέτουν δομημένα συστήματα υποστήριξης. Αποτελεσματικές πρακτικές περιλαμβάνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες, τη χρήση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων και την παροχή σαφούς και σταθερής ανατροφοδότησης, προκειμένου να ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή και η επίδοση. Έρευνες δείχνουν ότι όταν τα σχολεία δίνουν προτεραιότητα στην ψυχική ασφάλεια, στην επικοινωνία με σεβασμό και στην ομαδική επίλυση προβλημάτων, οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ είναι σε θέση να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί που οικοδομούν συνεργασίες με γονείς και ειδικούς όχι μόνο συμβάλλουν στην αποδοχή των μαθησιακών διαφορών, αλλά και ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν για κάθε μαθητή/-τρια (Óskarsdóttir et al., 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Αυγουστή, Παπαδοπούλου και Τσιμπιδάκη (2020) επισημαίνουν ότι η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται άμεσα από τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Παράλληλα, η Παντελιάδου (2011) υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη απαιτεί μια βαθιά αλλαγή στην κουλτούρα του "γενικού" σχολείου, ώστε να πάψει να εστιάζει στο έλλειμμα και να αναγνωρίζει τη μαθησιακή διαφορετικότητα.

Οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αυτορρύθμιση, μειωμένη αυτοπεποίθηση, περιορισμένη κοινωνική ένταξη και

προσπάθεια να παρακολουθήσουν τον ρυθμό των συμμαθητών/-τριών τους. Η αναγνώριση αυτών των αναγκών είναι ουσιώδης για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και τη διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης, προωθώντας τη συμπερίληψη (Khasawneh, 2024).

Η αρχή της συμπερίληψης και οι διεθνείς πολιτικές αναδεικνύουν τη παγκόσμια δέσμευση για τη διασφάλιση ότι μαθητές/-τριες με διαφορετικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε σχολικές τάξεις του γενικού σχολείου μαζί με τους συμμαθητές/-τριες τους. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας τονίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών να φοιτούν σε γενικά σχολεία και τη σημασία προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ατομικές ανάγκες (Ainscow et al., 2019). Παράλληλα, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία υπογραμμίζει την προσβασιμότητα, την απουσία διακρίσεων και την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία, θέτοντας τη συμπερίληψη ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα (Lang et al., 2011).

Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη συμπερίληψη περιγράφει τους εθνικούς νόμους, κανονισμούς και πολιτικές που διέπουν την εκπαίδευση μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Το πλαίσιο αυτό καθορίζει τις ευθύνες των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των τοπικών αρχών στην παροχή υποστήριξης, εξατομικευμένων προγραμμάτων και αναγκαίων διευκολύνσεων. Ορίζει, επίσης, τρόπους αξιολόγησης, ένταξης και παρακολούθησης της προόδου των μαθητών/-τριών, αντικατοπτρίζοντας τη δέσμευση της χώρας για συμπεριληπτική εκπαίδευση σε συμφωνία με διεθνή πρότυπα (Kailis, 2024).

Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ένταξη μαθητών/-τριών με ΕΜΔ και περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό θεσμικών, κοινωνικών και ατομικών μεταβλητών (Krämer et al., 2021). Η υποστηρικτική σχολική ηγεσία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τις οικογένειες, η διαθεσιμότητα πόρων και η θετική στάση των συμμαθητών/-τριών διευκολύνουν την ένταξη (Haines et al., 2015). Αντίθετα, η έλλειψη

επαγγελματικής ανάπτυξης, οι αυστηρές προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, οι ανεπαρκείς πόροι, τα στερεότυπα και η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ή των μαθητών/-τριών μπορούν να εμποδίσουν την αποτελεσματική συμπερίληψη. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν περισσότερο υποστηρικτικά και προσαρμοστικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

2.4 Σχολική Ηγεσία

2.4.1 Ηγεσία και Σχολική Μονάδα

Η σχολική ηγεσία επηρεάζει καθοριστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, γι' αυτό η κατανόηση των θεωρητικών της προσεγγίσεων είναι κρίσιμη για ερευνητές, επαγγελματίες και φορείς πολιτικής. Η έννοια της ηγεσίας υπερβαίνει τις παραδοσιακές αντιλήψεις εξουσίας και ελέγχου, νοούμενη ως δυναμική διαδικασία επιρροής και οργανωτικής ανάπτυξης, με τις θεωρίες σχολικής ηγεσίας να αντλούν από την οργανωσιακή συμπεριφορά και να προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων. Η Διδακτική Ηγεσία, μία από τις πρώιμες και κεντρικές προσεγγίσεις, εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω σαφών εκπαιδευτικών στόχων, υψηλών προσδοκιών και συστηματικής υποστήριξης του διδακτικού προσωπικού, ιδίως μέσα από εποπτεία, επιμόρφωση και παροχή πόρων. Ο διδακτικός ηγέτης παρεμβαίνει ενεργά στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διδακτικές πρακτικές και στην αξιολόγηση, με στόχο την ενίσχυση της μαθητικής επίδοσης (Perera et al., 2021 Ο Πασιαρδής (2014) εισηγείται το μοντέλο της "Στρατηγικής Ηγεσίας", το οποίο συνδέει τη διοικητική επάρκεια με ένα σαφές όραμα για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία δίνει έμφαση στο όραμα, στην έμπνευση και στην κινητοποίηση, αναδεικνύοντας τον ηγέτη που καλλιεργεί δέσμευση, καινοτομία και συνεργατική

κουλτούρα, σε αντιδιαστολή με πιο «συναλλακτικά» στυλ που περιορίζονται στη ρουτίνα και στη συμμόρφωση. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με υψηλότερη ικανοποίηση εκπαιδευτικών, ισχυρότερη οργανωσιακή δέσμευση και καλύτερη συνολική λειτουργία του σχολείου (Perera et al., 2021; Sasan et al., 2023; Wilson Heenan et al., 2023). Σε έρευνα των Gkolia, Belias, & Koustelios (2014) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώθηκε ότι το μετασχηματιστικό ύφος ηγεσίας αποτελεί τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα για την επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού.

Η Συνεργατική ή Κατανεμημένη Ηγεσία μετατοπίζει το επίκεντρο από τον μοναδικό διευθυντή στην κατανομή της ηγεσίας μεταξύ πολλών μελών της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας τη συλλογική ευθύνη, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Αυτή η οπτική ευθυγραμμίζει τα σχολεία με την ιδέα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, διευκολύνοντας τη βιωσιμότητα των αλλαγών και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Hodeij, 2024). Επιπλέον, μελέτες των Αθανασούλα-Ρέππα και Κουτούζη (2002) αναδεικνύουν τη σημασία της συλλογικής λήψης αποφάσεων για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η νεότερη Θεωρία Εξατομικευμένης Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (PELT) αναδεικνύει τον ρόλο της προσωπικής ιστορίας, των αξιών και της ταυτότητας του ηγέτη στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας και στις σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υπογραμμίζει τη σημασία του στοχασμού, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των σχεσιακών δεξιοτήτων, αναδεικνύοντας την ανθρώπινη διάσταση της ηγεσίας πέρα από τις τεχνικές γνώσεις (Lipscombe et al., 2025).

Η Θεωρία Οργανισμών και Συστημάτων εξετάζει τα σχολεία ως πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα με τυπικές και άτυπες δομές, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία διαχειρίζεται γραφειοκρατία, κουλτούρα, σχέσεις εξουσίας και διαδικασίες αλλαγής. Σε αυτό το

πλαίσιο, η ηγεσία ισορροπεί ανάμεσα στη σταθερότητα και στην προσαρμοστικότητα, επηρεάζοντας το οργανωσιακό κλίμα και το ηθικό των εκπαιδευτικών (Pope, 2019; Vanderstraeten, 2023).

Η ενσωμάτωση της νευροεπιστήμης στην εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί αναδυόμενο πεδίο που εξετάζει πώς οι εγκεφαλικές διεργασίες που σχετίζονται με τη συναισθηματική ρύθμιση, τη λήψη αποφάσεων και την κοινωνική νόηση μπορούν να ενισχύσουν την ηγετική αποτελεσματικότητα. Τα μοντέλα νευροεκπαιδευτικής ηγεσίας υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που κατανοούν αυτές τις διεργασίες διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος, οικοδομούν εμπιστοσύνη και ενισχύουν το κίνητρο, ανοίγοντας νέες προοπτικές για την επιμόρφωση ηγετικών στελεχών (Gkintoni et al., 2022; Zhang & He, 2024).

Η Ηθική και Ηγεσία Αξιών εστιάζει στη δέσμευση των σχολικών ηγετών στην κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και τη συμπερίληψη, ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά και διαφοροποιημένα περιβάλλοντα. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ευθύνη της ηγεσίας να λαμβάνει αποφάσεις με ακεραιότητα και σεβασμό στη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει ότι ο αντίκτυπος της ηγεσίας διαμεσολαβείται από το κοινωνικό, πολιτικό και θεσμικό πλαίσιο, ενισχύοντας την οικολογική θεώρηση των θεωριών ηγεσίας (Hodeij, 2024; Perera et al., 2021).

2.4.2 Διευθυντής/-τρια και Σχολικό Κλίμα

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης στην εκπαιδευτική έρευνα. Το ενδιαφέρον αυτό οφείλεται στην καθοριστική επίδραση που ασκεί η ηγεσία στην επίδοση των μαθητών/-τριών, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στη συνολική αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας συνθέτει πορίσματα εμπειρικών μελετών, θεωρητικών προσεγγίσεων και διεθνών δεδομένων. Στόχος της είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι

διευθυντές επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, τους μηχανισμούς άσκησης αυτής της επιρροής, καθώς και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Η ανάλυση καταδεικνύει ότι τα στυλ ηγεσίας, οι συμπεριφορές και οι στρατηγικές των διευθυντών/-τριών αποτελούν βασικούς προσδιοριστικούς παράγοντες του ψυχολογικού και οργανωτικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις κοινές αντιλήψεις και εμπειρίες που σχετίζονται με την ασφάλεια, τις σχέσεις, τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και με τις θεσμικές δομές που χαρακτηρίζουν την καθημερινότητα μιας σχολικής κοινότητας. Περιλαμβάνει τόσο απτά όσο και άυλα στοιχεία: από το φυσικό περιβάλλον και τη διαθεσιμότητα πόρων, έως την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και το επίπεδο συναισθηματικής στήριξης. Το κλίμα αυτό επηρεάζει καθοριστικά τη μαθητική και εκπαιδευτική κινητοποίηση, τη δέσμευση και την επίδοση (Wang & Degol, 2016). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο/η διευθυντής/-τρια διαμορφώνει την ατμόσφαιρα του σχολείου, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο καθιερώνονται οι αξίες, οι κανόνες και οι σχέσεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί κρίσιμο προβλεπτικό δείκτη του σχολικού κλίματος. Το κλίμα, με τη σειρά του, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ της ηγεσίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων ή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Güzelgörü et al., 2021; Velasco & Edmonson, 2018). Για παράδειγμα, τα μετασχηματιστικά και συμμετοχικά στυλ ηγεσίας συνδέονται συχνότερα με θετικά σχολικά κλίματα (Mehmood et al., 2024; Leithwood et al., 2020). Οι Παπαδοπούλου, Τσιμπιδάκη και Αυγουστή (2018) υπογραμμίζουν ότι ο διευθυντής στην Ελλάδα καλείται να λειτουργήσει ως "ρυθμιστής" μεταξύ των γραφειοκρατικών απαιτήσεων και της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης που διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών.

Οι πρακτικές βιώσιμης ηγεσίας αναδεικνύονται επίσης κρίσιμες για τη διατήρηση θετικού κλίματος, ιδιαίτερα σε δύσκολα ή υποστελεχωμένα πλαίσια. Η βιώσιμη ηγεσία δίνει έμφαση στη

μακροπρόθεσμη ανάπτυξη δυνατοτήτων και στην προσαρμοστικότητα. Συνδέεται θετικά με διαστάσεις του κλίματος όπως η ασφάλεια, η ποιότητα διδασκαλίας και η συμμετοχή της κοινότητας. Οι διευθυντές που διατηρούν σταθερό όραμα και αξίες, ακόμη και υπό συνθήκες αλλαγής, ενισχύουν τη σταθερότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Osborne-Lampkin, 2015).

Οι διευθυντές επηρεάζουν το σχολικό κλίμα τόσο μέσω συμπεριφορικών όσο και μέσω δομικών μηχανισμών. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν, οικοδομούν σχέσεις και λαμβάνουν αποφάσεις, καθορίζει άμεσα το επίπεδο εμπιστοσύνης και ασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες (Velasco & Edmonson, 2018). Η διαφανής επικοινωνία ενισχύει την ψυχολογική ασφάλεια και μειώνει την αβεβαιότητα, ενώ η έμπρακτη αναγνώριση και η παροχή ανατροφοδότησης ενδυναμώνουν την επαγγελματική εμπιστοσύνη. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις εποικοδομητικά και καλλιεργούν κουλτούρα ισότητας, καινοτομίας και συνεργασίας (Cruz-González et al., 2021). Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι η ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της συμμετοχικής ηγεσίας ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιδρά θετικά στο σχολικό κλίμα (Kalkan et al., 2020).

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η ηγεσία του διευθυντή ασκεί επιρροή με δύο τρόπους: άμεσα και έμμεσα (Li et al., 2023). Η άμεση επιρροή ασκείται μέσω της διαμόρφωσης προσδοκιών συμπεριφοράς, της οργάνωσης πόρων και της ενίσχυσης της συνεργασίας. Η έμμεση επιρροή επιτυγχάνεται μέσω μεταβλητών όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η ποιότητα διδασκαλίας. Επίσης, οι δεξιότητες επικοινωνίας και η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή σχετίζονται με τη βελτίωση της οργανωσιακής κουλτούρας και την επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ninković et al., 2024).

Η σχέση ηγεσίας και κλίματος επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το μέγεθος του σχολείου, το πολιτικό πλαίσιο και η εμπλοκή της κοινότητας. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές προσαρμόζουν το ηγετικό τους ύφος στις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου, ισορροπώντας ανάμεσα σε διοικητικά, παιδαγωγικά και διαπροσωπικά καθήκοντα (Li et al., 2023). Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2012), η ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει και να εμπυχώνει το προσωπικό είναι αυτή που μετατρέπει τη σχολική μονάδα από έναν τυπικό οργανισμό σε μια ζωντανή κοινότητα μάθησης. Σε σχολεία με ποικιλομορφία μαθητικού πληθυσμού, η έμφαση στην ισότητα και στη συμπερίληψη είναι απαραίτητη. Μόνο έτσι δημιουργείται κλίμα αποδοχής και στήριξης για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αυτή η ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα θεωρείται πλέον βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας (Assefa & Zenebe, 2024).

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) αποκτά αυξανόμενη σημασία στη βιβλιογραφία ως εξέλιξη του παραδοσιακού ρόλου του διευθυντή. Αν και ο/η διευθυντής/-τρια παραμένει κεντρική μορφή, η ανάθεση ευθυνών σε εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς ενισχύει τη συλλογική ευθύνη και την αίσθηση «ιδιοκτησίας» του σχολικού περιβάλλοντος. Διεθνής μελέτη, βασισμένη στα δεδομένα του TALIS 2018 από 37 χώρες, έδειξε ότι η κατανεμημένη ηγεσία σχετίζεται ισχυρότερα με το θετικό σχολικό κλίμα σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδακτική ηγεσία (Chen et al., 2023). Η συνεργατική αυτή προσέγγιση ενισχύει την ενδυνάμωση του προσωπικού και διασφαλίζει τη διατήρηση θετικού κλίματος, ανεξάρτητα από αλλαγές στη διοίκηση (Soe & Alegado, 2024).

Ποιοτικές έρευνες φέρνουν στο φως τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές ασκούν ηγεσία για τη βελτίωση του κλίματος στην πράξη. Έρευνα στην Αιθιοπία έδειξε ότι οι διευθυντές προάγουν το θετικό κλίμα μέσω συγκεκριμένων ενεργειών: διασφάλιση φυσικής και ψυχολογικής

ασφάλειας, σαφής διατύπωση αξιών και ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Tesfaye & Abera, 2025). Αντίστοιχα, άλλες μελέτες ανέδειξαν ότι η ποιότητα επικοινωνίας που καλλιεργεί ο/η διευθυντής/-τρια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοίκηση δομών, αλλά συνδέεται βαθιά με τις καθημερινές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις (Wang et al., 2022).

Παρά τη σαφή σύνδεση μεταξύ ηγεσίας και κλίματος, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ορισμένους περιορισμούς. Συχνά καταγράφεται απόκλιση στις αντιλήψεις διευθυντών/-τριών και εκπαιδευτικών, με τους πρώτους να αξιολογούν το κλίμα θετικότερα (Assefa & Zenebe, 2024). Επιπλέον, μεγάλο μέρος των μελετών είναι διατομεακό, γεγονός που περιορίζει την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων. Παραμένει ασαφές εάν η αποτελεσματική ηγεσία δημιουργεί θετικό κλίμα ή εάν ένα ήδη θετικό κλίμα διευκολύνει την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας (Aldridge & Fraser, 2016).

Για την εκπαιδευτική πράξη, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος πρέπει να εντάσσεται συνειδητά στη στρατηγική του διευθυντή. Πέρα από τα διοικητικά καθήκοντα, ο/η διευθυντής/-τρια οφείλει να επενδύει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, στην ανάπτυξη κοινών αξιών και στην υποστήριξη της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών θα πρέπει να περιλαμβάνει ενότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, συστημικής σκέψης και μεθόδων αξιολόγησης του σχολικού κλίματος (Vasquez Heilig et al., 2019).

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι πολυδιάστατος. Η ηγεσία επηρεάζει το κλίμα μέσω του οράματος, της επικοινωνίας, της ενδυνάμωσης του προσωπικού και της δημιουργίας δομών που προάγουν τη συνεργασία και την

ασφάλεια. Παρότι το πλαίσιο και οι θεσμικοί περιορισμοί διαμορφώνουν το πεδίο δράσης του, ο/η διευθυντής/-τρια παραμένει καταλυτικός παράγοντας. Είναι το πρόσωπο κλειδί για τη δημιουργία περιβαλλόντων όπου η διδασκαλία, η μάθηση και οι ανθρώπινες σχέσεις μπορούν να ευδοκιμήσουν. Τα σχολεία που επενδύουν στην ανάπτυξη στοχαστικών, συναισθηματικά ευφυών και συνεργατικών ηγετών, είναι εκείνα που μπορούν να διασφαλίσουν βιώσιμα θετικά σχολικά κλίματα. Κατ' επέκταση, αυτά τα σχολεία επιτυγχάνουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και προάγουν την ευημερία της κοινότητας.

2.5 Σχέση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Σχολικού Κλίματος και Σχολικής Ηγεσίας

2.5.1 Σχολικό Κλίμα, Μάθηση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος, της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι δυναμική και πολυδιάστατη. Αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις των μαθητών/-τριών για το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον επηρεάζουν τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και την ψυχολογική τους ευημερία (Thapa et al., 2013). Ένα θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως κρίσιμος παράγοντας προώθησης της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Martinsone et al., 2023). Αντίθετα, ένα αρνητικό σχολικό κλίμα μπορεί να υπονομεύσει τη συμμετοχή, το κίνητρο και την ψυχολογική προσαρμογή (Capp et al., 2021).

Η ακαδημαϊκή επιτυχία μπορεί να κατανοηθεί μέσα από δύο διαστάσεις: τους δείκτες ακαδημαϊκής επιτυχίας και την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι δείκτες αφορούν ψυχοκοινωνικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες που είτε προκαλούν άμεσα, είτε διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Τέτοιοι παράγοντες είναι η συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες, η ακαδημαϊκή κινητοποίηση, η ελπίδα και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Έρευνες δείχνουν ότι αυτοί οι δείκτες συνδέονται ισχυρά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη

προβλέπει θετικά τον βαθμό επίδοσης (Zhang et al., 2024), ενώ η ελπίδα συνδέεται με τη συμμετοχή και την επίδοση (Dixson et al., 2017). Επίσης, η ακαδημαϊκή κινητοποίηση σχετίζεται με τη συμμετοχή και τις αναγνωστικές επιδόσεις σε μαθητές/-τριες δημοτικού και γυμνασίου (Froiland & Oros, 2014). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι ψυχοκοινωνικές αντιλήψεις δεν αποτελούν απλώς αντανάκλαση της επίδοσης, αλλά ενεργούς παράγοντες που διαμορφώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης έχει διερευνηθεί εκτενώς στην Ελλάδα, με τον Κασσωτάκη (2004) να επισημαίνει ότι η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό και το υποστηρικτικό κλίμα δρουν αντισταθμιστικά στις μαθησιακές δυσκολίες.

Το σχολικό κλίμα παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των δεικτών ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι μαθητές/-τριες που αντιλαμβάνονται το σχολικό τους περιβάλλον ως δίκαιο, είναι πιο πιθανό να αισθανθούν κίνητρο να καταβάλουν προσπάθεια, πιστεύοντας ότι η εργασία τους θα ανταμειφθεί (Schunk, 2023). Παρόμοια, ένα κλίμα που προάγει τις υποστηρικτικές σχέσεις και το αίσθημα του ανήκειν, ενισχύει την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και την κινητοποίηση των μαθητών/-τριών (Zysberg & Schwabsky, 2021). Όταν οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται κοινές αξίες και συλλογικούς στόχους, το αίσθημα του ανήκειν και η ακαδημαϊκή τους αυτοπεποίθηση αυξάνονται. Το γεγονός αυτό προβλέπει υψηλότερη επίδοση (Waters et al., 2012). Αυτές οι δυναμικές δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους στο πλαίσιο της μάθησης, ενισχύοντας τελικά τη συμμετοχή και την επίδοση.

Οι ψυχοκοινωνικές αντιλήψεις των μαθητών/-τριών δεν είναι στατικές, αλλά μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ανάλογα με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Η κινητοποίηση, η αυτοεκτίμηση και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αλλάζουν ανάλογα

με το εάν οι μαθητές/-τριες αισθάνονται υποστήριξη, αποδοχή και αξία (Coelho et al., 2020; Jia et al., 2009; Ruzek & Schenke, 2019). Το σχολικό κλίμα προβλέπει επίσης ευρύτερα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα, όπως η θετικότητα (Nie et al., 2020), η αντιληπτή ακαδημαϊκή υποστήριξη (Wang & Dishion, 2012) και η αίσθηση αξίας και χρησιμότητας της σχολικής εμπειρίας (Neel & Fuligni, 2013). Αυτό υπογραμμίζει ότι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η μάθηση συνδέονται βαθιά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επομένως, το σχολικό κλίμα αποτελεί συνεχή και καθοριστικό παράγοντα.

Η ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται σταθερά με το σχολικό κλίμα. Οι μαθητές/-τριες που βιώνουν ένα θετικό κλίμα, όπου αισθάνονται ασφάλεια, υποστήριξη από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές/-τριες και πνευματική πρόκληση, επιτυγχάνουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Η υποστήριξη από ομότιμους και καθηγητές αυξάνει τη συμμετοχή στην τάξη, ενισχύοντας τις ευκαιρίες μάθησης και την επίδοση (Gray et al., 2018). Το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με υψηλότερες βαθμολογίες σε τεστ (MacNeil et al., 2009) και συνδέεται με επιδόσεις σε όλες τις βαθμίδες, από το δημοτικό έως το λύκειο (Dulay & Karadağ, 2017). Μακροχρόνιες μελέτες δείχνουν ότι το κλίμα προβλέπει τόσο τη συμμετοχή όσο και την επίδοση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Wang & Degol, 2016). Σε συνδυασμό με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το σχολικό κλίμα εξηγεί σημαντικό μέρος της διακύμανσης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, εξηγεί έως και το 71% της επίδοσης στα μαθηματικά και το 68% στην ανάγνωση (Chzhen & Leesch, 2023; Eugene, 2020).

Συνεπώς, ένα υποστηρικτικό, συμπεριληπτικό και δίκαιο κλίμα ενισχύει τη συμμετοχή, την κινητοποίηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ανθεκτικότητα. Όλα αυτά μαζί προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχολογική ευημερία. Αντίθετα, ένα αρνητικό κλίμα υπονομεύει την αυτοπεποίθηση, το κίνητρο και την κοινωνική προσαρμογή. Η καλλιέργεια ενός θετικού

σχολικού κλίματος δεν αποτελεί προαιρετική διάσταση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου οι μαθητές/-τριες μπορούν να ανθίσουν τόσο πνευματικά όσο και ψυχοκοινωνικά (Σπανού, 2021).

2.5.2 Σχολικό Κλίμα και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΜΔ επηρεάζεται σημαντικά από το σχολικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί είτε να προάγει την ανάπτυξη και την ένταξη είτε να εμποδίζει την πρόοδο και να αυξάνει τον αποκλεισμό και την υποεπίδοση. Ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αποδοχή, ενσυναίσθηση, θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών και έμφαση στο ατομικό δυναμικό και όχι στους περιορισμούς. Οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ είναι πιο πρόθυμοι να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία, να βιώσουν την αυτονομία και να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα του «ανήκειν» όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον, προσαρμόζουν τη διδασκαλία και ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση (Jerković & Žic Ralić, 2024).

Αντίθετα, περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από άκαμπτα προγράμματα σπουδών, αυξημένο ανταγωνισμό και ανεπαρκή εξειδικευμένη υποστήριξη μπορεί να επιδεινώσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οδηγώντας σε κοινωνική απομόνωση, ακαδημαϊκό άγχος και αισθήματα κατωτερότητας. Η συναισθηματική διάσταση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επηρεάζει έντονα την κινητοποίηση και την εμπλοκή αυτών των παιδιών, αν και συχνά υποτιμάται. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι ένα θετικό σχολικό περιβάλλον μετριάσει τις επιπτώσεις του άγχους και των χαμηλών προσδοκιών απόδοσης, ενισχύοντας έτσι την ανθεκτικότητα και την κινητοποίηση, ακόμη και μεταξύ των παιδιών με ακαδημαϊκές δυσκολίες (Escalante Mateos et al., 2021; Wang et al., 2022).

Η ευελιξία είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί που προσαρμόζουν τα μαθήματά τους, τα εργαλεία αξιολόγησης και τις μεθόδους επικοινωνίας τους στις ανάγκες των μαθητών/-τριών, όχι μόνο βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και ενισχύουν την ανεξαρτησία των μαθητών/-τριών τους. Επιπλέον, οι σχέσεις με τους συμμαθητές/-τριες μπορούν να μειώσουν το στίγμα και να προωθήσουν την κοινωνική ένταξη όταν διευκολύνονται μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων και αλληλοδιδασκαλίας. Ένα συνεργατικό και συναισθηματικά ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη δια βίου μάθηση και την ευεξία, ιδίως για τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ (Wang et al., 2022).

Παρά την αναγνώριση της σημασίας του σχολικού περιβάλλοντος, πολλά σχολεία εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολιτισμικά και θεσμικά εμπόδια για την πλήρη ένταξη. Η δημιουργία ενός θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος παρεμποδίζεται από την ανεπαρκή χρηματοδότηση, την κακή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την συνεχιζόμενη κυριαρχία των ελλειμματικών προοπτικών σχετικά με τις ΕΜΔ. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων, όπως άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση, όταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν προσαρμόζουν το περιβάλλον τους για να ανταποκριθούν στις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες τους (Jerkonić & Žic Ralić, 2024). Ελλείπει κατάλληλων εργαλείων εφαρμογής, οι πολιτικές που υποστηρίζουν την ένταξη συχνά παραμένουν θεωρητικές, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν δύσκολες προκλήσεις χωρίς βοήθεια.

Τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν μια συστημική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τα εμπόδια στη μάθηση ως αλληλεπιδράσεις μεταξύ του μαθητή και του μαθησιακού περιβάλλοντος, και όχι ως ατομικές αδυναμίες, προκειμένου να σημειώσουν πρόοδο. Τα σχολεία μπορούν να

εξελιχθούν σε πραγματικά κοινότητες ένταξης μετασχηματίζοντας το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ερμηνεύοντας εκ νέου την επιτυχία πέρα από τις τυποποιημένες αξιολογήσεις και καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο πρωταρχικός στόχος πρέπει να είναι η ολιστική ανάπτυξη κάθε μαθητή ως ικανού μέλους της σχολικής κοινότητας, αντί να εστιάζει μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Escalante Mateos et al., 2021; Casimir et al., 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς μπορεί να προσανατολίσει ολόκληρη τη σχολική μονάδα προς μια τέτοια συμπεριληπτική και ολιστική προοπτική. Όπως τονίζει η Παντελιάδου (2011), η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στην Ελλάδα δεν αποτελεί μόνο ζήτημα νομοθετικής ρύθμισης, αλλά κυρίως ζήτημα αλλαγής της κουλτούρας του "γενικού" σχολείου και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), η δημιουργία ενός "σχολείου για όλους" απαιτεί την αποδόμηση των στερεοτύπων που συνοδεύουν τη μαθησιακή διαφορετικότητα.

2.5.3 Ηγετικές Πρακτικές και Σχολικό Κλίμα

Η μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία περιλαμβάνει την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας, την ενίσχυση της συμμετοχής των οικογενειών και της κοινότητας, καθώς και την προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την καλλιέργεια παγκόσμιας συνείδησης (Adeoye et al., 2025). Αυτές οι αρχές είναι καθοριστικής σημασίας σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικών σχολείων. Εκεί, η ποικιλομορφία των μαθητών/-τριών ως προς τις ιδιαιτερότητες είναι δεδομένη, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκεται η ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελώντας κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης (Mafe, 2023). Παρά το γεγονός ότι σε ερευνητικό επίπεδο έχει δοθεί σημαντική προσοχή στον ρόλο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία συμπεριληπτικών τάξεων, ελάχιστες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές/-τριες συμβάλλουν στην οικοδόμηση τέτοιων περιβαλλόντων για μαθητές/-τριες με ΕΜΔ (Mahmood et al., 2025).

Η παρούσα εργασία τοποθετείται στο κενό αυτό, διερευνώντας τις πρακτικές και τις στρατηγικές με τις οποίες οι διευθυντές/-τριες διαμορφώνουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ουσιαστική ένταξη αυτών των μαθητών. Ωστόσο, η κριτική αποτίμηση των ερευνών δείχνει ότι η εφαρμογή μετασχηματιστικών και κατανεμημένων προσεγγίσεων παραμένει συχνά αποσπασματική, καθώς οι διευθυντές/-τριες καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε ισχυρά γραφειοκρατικά και εξετασιοκεντρικά πλαίσια.

Οι διευθυντές/-τριες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Η επιρροή τους στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/-τριών δεν είναι απαραίτητα άμεση. Αντίθετα, ασκείται μέσω της ικανότητάς τους να εμπνέουν και να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και να ενδυναμώνουν τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα. Η αποτελεσματική ηγεσία συνενώνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, των μαθητών/-τριών, των οικογενειών και της ευρύτερης κοινότητας για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων (Merdiaty & Sulistiasih, 2024).

Η ηγεσία στα σχολεία μπορεί να κατανοηθεί ως μια διαδικασία που θέτει σαφείς στόχους, υποστηρίζει και αναπτύσσει το προσωπικό, ενώ παράλληλα αναδιαμορφώνει τον οργανισμό ώστε να ανταποκρίνεται στις εξελισσόμενες ανάγκες. Επίσης, διασφαλίζει ότι η διδασκαλία και η μάθηση παραμένουν στο επίκεντρο. Μέσα από αυτές τις πρακτικές, οι ηγέτες διαμορφώνουν την κουλτούρα και το κλίμα που επιτρέπουν στην εκπαίδευση να ανθίσει (Perkins, 2020; Plaku & Leka, 2025).

Στον τομέα της ειδικής αγωγής, οι ευθύνες των σχολικών ηγετών είναι ιδιαίτερα πολύπλοκες. Πρέπει να ισορροπούν μεταξύ διδακτικής, διαπροσωπικής και οργανωτικής ηγεσίας, καλύπτοντας ταυτόχρονα διάφορες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι διευθυντές/-τριες εμπλέκονται ενεργά στον συντονισμό της υποστήριξης μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες, στην ερμηνεία των πολιτικών και στην πρακτική εφαρμογή τους. Οι ενέργειές τους επηρεάζουν τις προσεγγίσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, διαμορφώνοντας τελικά την καθημερινή πραγματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (DeMatthews et al., 2020; Sider et al., 2017).

Ο ρόλος του διευθυντή υπερβαίνει τη διοίκηση: περιλαμβάνει όραμα, υπεράσπιση, συνεργασία και επίλυση προβλημάτων. Στην προώθηση της συμπερίληψης, οι διευθυντές/-τριες καθοδηγούν την υλοποίηση των προγραμμάτων, ενισχύουν την ομαδικότητα μεταξύ του προσωπικού και εμπλέκουν τους γονείς ως εταίρους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η πολυδιάστατη ηγεσία απαιτεί συνδυασμό γνώσεων, ενσυναίσθησης και προσαρμοστικότητας. Οι διευθυντές/-τριες οφείλουν να κινούνται μεταξύ διαφορετικών ρόλων για να δημιουργήσουν σχολικά περιβάλλοντα, όπου όλοι οι μαθητές/-τριες μπορούν να έχουν θετική πρόοδο και προσαρμογή (Adams et al., 2023).

Οι βέλτιστες πρακτικές για την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος που υποστηρίζει αποτελεσματικά τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ, συνδυάζουν μια συμπεριληπτική φιλοσοφία με σταθερές παρεμβάσεις (Dary & Pickeral, 2013; Veletić et al., 2023). Κεντρική πρακτική αποτελεί η συνδιδασκαλία και οι πολυεπιστημονικές ομάδες υποστήριξης. Αυτές εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στη γενική τάξη, διατηρώντας παράλληλα πρόσβαση στο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού, προσαρμόζουν τον ρυθμό διδασκαλίας και χρησιμοποιούν ευέλικτες ομάδες, ώστε οι μαθησιακοί στόχοι να είναι ταυτόχρονα εφικτοί και απαιτητικοί (McTigue et al., 2023). Αν και τα προγράμματα αυτά προβάλλονται ως βέλτιστες πρακτικές, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι η υλοποίησή τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρωτοβουλία

του εκάστοτε διευθυντή και τη διαθεσιμότητα πόρων. Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά σε σημαντικές ανισότητες μεταξύ των σχολείων.

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (SEL) είναι εξίσου σημαντική. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης, ανθεκτικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, βελτιώνει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη ματαίωση και το άγχος που συχνά συνοδεύουν τις ΕΜΔ. Οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/-τριών, τα προγράμματα καθοδήγησης (mentoring) και τα συστήματα υποστήριξης μεταξύ συνομηλίκων ενισχύουν περαιτέρω αυτά τα αποτελέσματα (Bailey & Weiner, 2022).

Η ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση τέτοιων πρακτικών. Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη με επίκεντρο τη συμπερίληψη, τη στοχαστική διδασκαλία και τη λήψη αποφάσεων βασισμένη σε δεδομένα. Μια κουλτούρα ανοιχτού διαλόγου, συλλογικής ευθύνης και κοινής αποτελεσματικότητας μεταξύ του προσωπικού, διασφαλίζει ότι οι αξίες της συμπερίληψης ενσωματώνονται στην καθημερινή σχολική πρακτική. Έτσι, παύουν να αντιμετωπίζονται ως προσωρινές ή αποσπασματικές πρωτοβουλίες (Marsh & Farrell, 2015).

Τίθεται, λοιπόν, το κρίσιμο ερώτημα: κατά πόσο οι διευθυντές/-τριες περιορίζονται στον θεωρητικό λόγο της συμπερίληψης ή αν προχωρούν σε συγκεκριμένες δράσεις. Τέτοιες δράσεις περιλαμβάνουν την ανακατανομή χρόνου, τον ανασχεδιασμό διαδικασιών και τη στοχευμένη επιμόρφωση, που αλλάζουν ουσιαστικά την καθημερινή εμπειρία των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.

Συνοψίζοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος του διευθυντή/-τριας και το σχολικό κλίμα αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή συμπερίληψη και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Παρά την ύπαρξη

θεωρητικών πλαισίων, η ανάγκη για εμπειρική διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των ίδιων των διευθυντών στο σύγχρονο σχολείο παραμένει επιτακτική. Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, περιγράφοντας τα εργαλεία και τις διαδικασίες που επιλέχθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την ανωτέρω μελέτη της βιβλιογραφίας.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ποιοτική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και εστιάζει στη μελέτη του σχολικού κλίματος, της σχολικής ηγεσίας και της υποστήριξης μαθητών/-τριών με ΕΜΔ σε πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στόχος της είναι να διερευνήσει εις βάθος τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων σχετικά με το πώς διαμορφώνεται το σχολικό κλίμα, ποιος είναι ο ρόλος της ηγεσίας και ποιες πρακτικές εφαρμόζονται για τη στήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς ενδιαφέρεται πρωτίστως για την κατανόηση νοημάτων, στάσεων και πρακτικών, όπως αυτά αναδύονται μέσα από τον λόγο και την εμπειρία των συμμετεχόντων και όχι για τη μέτρηση μεταβλητών σε μεγάλο δείγμα.

3.2 Διαδικασία Έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας οργανώθηκε σε διακριτά στάδια, από τον αρχικό σχεδιασμό έως την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Αρχικά καθορίστηκαν ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία εστιάζουν στις αντιλήψεις των διευθυντών/-τριών για το σχολικό κλίμα, στη θέση των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ και στις ηγετικές πρακτικές που εφαρμόζονται για

τη στήριξή τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση ώστε να διαμορφωθεί το θεωρητικό πλαίσιο για το σχολικό κλίμα, τις ΕΜΔ και τη σχολική ηγεσία.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, σχεδιάστηκε ημιδομημένο πρωτόκολλο συνέντευξης, οργανωμένο σε πέντε θεματικούς άξονες: (α) αντίληψη για το σχολικό κλίμα, (β) ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, (γ) στάσεις και αντιλήψεις για τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ, (δ) πρακτικές υποστήριξης των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ και (ε) συνεργασία και συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών/-τριών. Το πρωτόκολλο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε έναν/μία διευθυντή/-τρια για να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και έγιναν οι αναγκαίες τροποποιήσεις στη διατύπωση και στη σειρά των ερωτήσεων. Η συμμετοχή των διευθυντών/-τριών προϋπέθετε την έγγραφη συγκατάθεσή τους στην οποία αναγράφεται η τήρηση των αρχών δεοντολογίας της έρευνας.

3.3 Δειγματοληψία

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας εφαρμόστηκε μέθοδος δειγματοληψίας μη πιθανότητας, και συγκεκριμένα σκόπιμη δειγματοληψία και δειγματοληψία ευκολίας καθώς επιλέχθηκαν άτομα που ανήκαν στον ευρύτερο κύκλο της ερευνήτριας. Η επιλογή αυτής της προσέγγισης κρίνεται κατάλληλη, καθώς στόχος δεν είναι η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό των σχολικών μονάδων, αλλά η εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων και πρακτικών διευθυντών/-τριών που διαθέτουν σχετική εμπειρία με το υπό μελέτη φαινόμενο.

3.4 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας ποιοτικής έρευνας αποτελείται από διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες έχουν προηγούμενη εμπειρία στη φοίτηση και τη στήριξη μαθητών/-τριών με ΕΜΔ και

εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και στη διοίκηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με χρήση σκόπιμης δειγματοληψίας βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων:

- Θέση διευθυντή/-τριας σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης
- Εμπλοκή σε ζητήματα συμπερίληψης και ειδικής αγωγής
- Επαρκής εμπειρία (τουλάχιστον 3 χρόνια σε διοικητική θέση)
- Διαθεσιμότητα και προθυμία συμμετοχής σε ημιδομημένη συνέντευξη

Το τελικό δείγμα περιλαμβάνει 10 διευθυντές/-τριες από διάφορα σχολεία του νομού Μεσσηνίας με διαφορετικά χαρακτηριστικά και πληθυσμούς, ώστε να καλυφθεί επαρκώς το εύρος εμπειριών και πρακτικών που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και τη στήριξη μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Η επιλογή του δείγματος δεν αποσκοπεί στην αριθμητική αντιπροσώπευση, αλλά στην εις βάθος κατανόηση των φαινομένων που μελετώνται μέσω της ποικιλίας εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων.

Η ανεύρεση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε αρχικά μέσω προσωπικών και επαγγελματικών δικτύων. Σε ορισμένες περιπτώσεις αξιοποιήθηκε και η μέθοδος της «χιονοστιβάδας», καθώς διευθυντές/-τριες που συμμετείχαν πρότειναν συναδέλφους τους οι οποίοι πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας.

Πίνακας 1. *Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων*

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Βαθμίδα / Τύπος Σχολείου	Περιοχή
Σ1	Γυναίκα	46	Δημοτικό Σχολείο	Καλαμάτα (Κέντρο)
Σ2	Άνδρας	58	Γενικό Λύκειο	Καλαμάτα (Κέντρο)
Σ3	Γυναίκα	50	Γυμνάσιο	Κυπαρισσία
Σ4	Άνδρας	53	Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ)	Καλαμάτα
Σ5	Άνδρας	60	Γενικό Λύκειο	Πύλος
Σ6	Γυναίκα	54	Δημοτικό Σχολείο	Καλαμάτα

Σ7	Άνδρας	50	Γυμνάσιο	Νομός Μεσσηνίας
Σ8	Γυναίκα	48	Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ)	Νομός Μεσσηνίας
Σ9	Άνδρας	55	Γυμνάσιο	Νομός Μεσσηνίας
Σ10	Γυναίκα	45	Γενικό Λύκειο	Χώρα Μεσσηνίας

3.5 Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των διευθυντών/-τριών, διατηρώντας ταυτόχρονα μια βασική δομή θεματικών ενοτήτων. Το πρωτόκολλο ερωτήσεων σχεδιάστηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και οργανώθηκε σε πέντε κύριους άξονες.

Ο πρώτος άξονας «*Αντίληψη για το σχολικό κλίμα*» περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν πώς οι διευθυντές/-τριες περιγράφουν το γενικό σχολικό κλίμα στη μονάδα τους, ποιους παράγοντες θεωρούν ότι το επηρεάζουν, πώς εκτιμούν τη σχέση του με τη φοίτηση και τη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, καθώς και ποια στοιχεία του κλίματος θα επιθυμούσαν να αλλάξουν.

Ο δεύτερος άξονας «*Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος*» εστιάζει στις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών/-τριών, διερευνώντας τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα, τις διοικητικές/ηγετικές στρατηγικές που θεωρούν αποτελεσματικές, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις σχετικές αποφάσεις.

Ο τρίτος άξονας «*Μαθητές/-τριες με ΕΜΔ– στάσεις και αντιλήψεις*» διερευνά το πώς οι διευθυντές/-τριες αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ, τη θέση τους μέσα

στη σχολική κοινότητα, τις δυσκολίες που προκύπτουν στη φοίτηση και στην ένταξή τους, καθώς και τα σημεία στα οποία θεωρούν ότι το σχολείο χρειάζεται βελτίωση.

Ο τέταρτος άξονας «*Πρακτικές του διευθυντή για υποστήριξη μαθητών με ΕΜΔ*» εστιάζει σε συγκεκριμένες πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις, όπως τρόπους στήριξης των εκπαιδευτικών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οργάνωση της συνεργασίας με ΕΔΥ/ΚΕΔΑΣΥ και άλλους ειδικούς, καθώς και ύπαρξη πολιτικών ή διαδικασιών που στοχεύουν στην ένταξη και ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.

Τέλος, ο πέμπτος άξονας «*Συνεργασία και συμμετοχή*» διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές/-τριες ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, εμπλέκουν τους γονείς στη διαμόρφωση θετικού κλίματος για τα παιδιά με ΕΜΔ και δίνουν «φωνή» στους ίδιους τους μαθητές/-τριες σε ζητήματα κλίματος και λειτουργίας του σχολείου.

Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου, ώστε να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να αναδείξουν παραδείγματα από την καθημερινή πρακτική, ενώ ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να υποβάλει διευκρινιστικές ή διερευνητικές ερωτήσεις, όταν κρίνεται απαραίτητο, για να εμβαθύνει σε ορισμένα σημεία.

3.6 Αρχές δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα διέπεται από τις θεμελιώδεις αρχές ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν την προστασία των συμμετεχόντων και τη διασφάλιση της επιστημονικής ακεραιότητας. Πρώτιστο μέλημα αποτέλεσε ο σεβασμός της αξιοπρέπειας, της αυτονομίας και των δικαιωμάτων των διευθυντών/-τριών που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς και η διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που παρείχαν.

Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της έρευνας, για τον εθελοντικό χαρακτήρα της

συμμετοχής τους και για τη δυνατότητα αποχώρησης ανά πάσα στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Ζητήθηκε η ρητή, ενσυνείδητη έγγραφη συναίνεσή τους, αφού είχαν προηγουμένως τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήσεις και να λάβουν διευκρινίσεις.

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου, στα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα αφαιρέθηκαν ονόματα και κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να οδηγήσει σε ταυτοποίηση των συμμετεχόντων ή των σχολικών μονάδων. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται κωδικοί όπως Σ1, Σ2 και άλλοι, ώστε να προστατεύεται η ταυτότητα των προσώπων και των σχολείων. Τα ηχητικά αρχεία και τα κείμενα των συνεντεύξεων αποθηκεύονται σε ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον, προσβάσιμο μόνο στην ερευνήτρια, και θα διατηρηθούν μόνο για όσο διάστημα απαιτείται για τους σκοπούς της ανάλυσης.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, δόθηκε προσοχή ώστε οι ερωτήσεις να μην είναι κατευθυντικές και να μην φέρνουν τους συμμετέχοντες σε δυσάρεστη ή ευάλωτη θέση. Οι διευθυντές/-τριες είχαν τη δυνατότητα να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούσαν ή να διακόψουν τη συνέντευξη. Παράλληλα, η ερευνήτρια λειτούργησε με επαγγελματισμό, εντιμότητα και αναστοχαστική στάση, αποφεύγοντας την κατασκευή ή αλλοίωση δεδομένων και φροντίζοντας τα ευρήματα να αποδίδουν με ακρίβεια τις θέσεις των συμμετεχόντων.

3.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Για τη διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας και τον περιορισμό της υποκειμενικότητας, υιοθετήθηκαν στρατηγικές ενίσχυσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, όπως προτείνονται στη βιβλιογραφία (Lincoln & Guba, 1985; Creswell, 2014).

Πρώτον, εφαρμόστηκε η στρατηγική του ελέγχου των συμμετεχόντων (member checking). Μετά την απομαγνητοφώνηση, τα πρακτικά των συνεντεύξεων κοινοποιήθηκαν στους διευθυντές/τριες, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την ακρίβεια των λεγομένων τους. Η διαδικασία

αυτή θωράκισε την εγκυρότητα της μελέτης, διασφαλίζοντας ότι οι απόψεις τους έχουν αποδοθεί ορθά και δεν υπάρχουν παρερμηνείες από την πλευρά του ερευνητή.

Δεύτερον, αξιοποιήθηκε η τριγωνοποίηση δεδομένων ως προς το πλαίσιο Η συλλογή στοιχείων από διευθυντικά στελέχη διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ) επέτρεψε τη διερεύνηση του φαινομένου υπό διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες, αναδεικνύοντας κοινά μοτίβα αλλά και διαφοροποιήσεις που ενισχύουν το εύρος των αποτελεσμάτων.

Τρίτον, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε διαδικασία ανεξάρτητης ανασκόπησης. Δημιουργήθηκε συνοπτικός πίνακας κωδικοποίησης, ο οποίος ελέγχθηκε για τη λογική του συνοχή, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα θέματα προκύπτουν αβίαστα από τα δεδομένα και δεν αποτελούν αυθαίρετες παραδοχές.

Τέλος, η εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω της αναστοχαστικότητας. Αναγνωρίζεται η πιθανή επίδραση των προσωπικών αντιλήψεων της ερευνήτριας και για τον λόγο αυτό η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίστηκε αυστηρά σε αποσπάσματα συνεντεύξεων, διαχωρίζοντας τις προσωπικές πεποιθήσεις από τα ευρήματα της έρευνας.

4. Αποτελέσματα

4.1 Οργάνωση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση, ως μια συστηματική και ευέλικτη μεθοδολογική προσέγγιση που επέτρεψε την ανάδειξη προτύπων νοήματος μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και το βάθος της έρευνας, υιοθετήθηκε μια μικτή προσέγγιση που συνδυάζει την παραγωγική (deductive) και την επαγωγική (inductive) μέθοδο ανάλυσης (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Αρχικά, όλες οι ημιδομημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως και με ακρίβεια, ώστε να διασφαλιστεί η πιστή καταγραφή όσων διατυπώθηκαν. Ακολούθησε επανειλημμένη ανάγνωση των κειμένων, με στόχο την εξοικείωση της ερευνήτριας με το περιεχόμενο και την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας των δεδομένων.

Στο επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε η αρχική κωδικοποίηση. Η διαδικασία ξεκίνησε παραγωγικά, χρησιμοποιώντας τους προκαθορισμένους θεματικούς άξονες που απέρρεαν από το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα (π.χ. «Σχολικό Κλίμα», «Ρόλος Ηγεσίας»). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, επιτράπηκε η ανάδυση νέων θεμάτων με επαγωγικό τρόπο, τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί στον αρχικό σχεδιασμό. Μέσα από τα λόγια των ίδιων των συμμετεχόντων, προέκυψαν σημαντικά νέα ευρήματα, όπως η «διαφοροποίηση του ρόλου του διευθυντή ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης» και η «σημασία της εντοπιότητας», όπου οι σχέσεις της μικρής κοινωνίας λειτουργούν ως δίκτυο προστασίας. Οι κώδικες αναθεωρήθηκαν και εμπλουτίστηκαν σταδιακά, μέσα από συγκρίσεις μεταξύ των συνεντεύξεων.

Στη συνέχεια, οι κώδικες ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αποτύπωσαν πιο σύνθετα και συνεκτικά μοτίβα νοήματος. Οι θεματικές αυτές εξετάστηκαν κριτικά ως προς τη συνοχή τους και τις μεταξύ τους σχέσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι αντανακλούσαν με ακρίβεια τις εμπειρίες και τις οπτικές των συμμετεχόντων και όχι προκατασκευασμένες ερμηνείες.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η οριστικοποίηση και η περιγραφή των θεμάτων, ακολουθώντας τη μεθοδολογική προσέγγιση των Braun και Clarke (2006) για τη διασφάλιση της εγκυρότητας. Η διαδικασία συνοδεύτηκε από την επιλογή αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, προσφέροντας διαφάνεια στην ερμηνεία. Η ανάλυση ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία ενός θεματικού χάρτη, ο οποίος συγκροτείται από πέντε κύρια θέματα που

αντιστοιχούν στους άξονες των συνεντεύξεων, αλλά εμπλουτίζονται με τα νέα επαγωγικά υποθέματα που αποτυπώνουν τις εντάσεις και τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου της έρευνας.

Ο θεματικός χάρτης που προέκυψε συγκροτείται από πέντε κύρια θέματα, τα οποία αντιστοιχούν εννοιολογικά στους άξονες των συνεντεύξεων, αλλά εμπλουτίζονται με υποθέματα που αποτυπώνουν τις εντάσεις, τις αντιφάσεις και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ βαθμίδων, τύπων σχολείων και γεωγραφικών πλαισίων. Με τον τρόπο αυτό, η ανάλυση δεν παραμένει περιγραφική, αλλά αναδεικνύει δομικές σχέσεις και μοτίβα.

4.2 Κωδικοποίηση Δεδομένων

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την οργάνωση και κωδικοποίηση των ευρημάτων της έρευνας, αποτυπώνοντας τις βασικές θεματικές κατηγορίες και τα αντίστοιχα υποθέματα που αναδείχθηκαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Η δομή αυτή επιτρέπει μια συστηματική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, καταγράφοντας τόσο τις παιδαγωγικές και διοικητικές πρακτικές όσο και τα ψυχοκοινωνικά, θεσμικά και εκπαιδευτικά ζητήματα που επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών/-τριών. Τα κύρια θέματα καλύπτουν την κουλτούρα και στάση της διοίκησης, τη συμπερίληψη και την ασφάλεια των μαθητών/-τριών, τις διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, τις ΕΜΔ και την επίδοση, τη θεσμική υποστήριξη, τη συνεργασία με τις οικογένειες, τις πρακτικές συμπερίληψης και τις ανισότητες που προκύπτουν από δομικούς περιορισμούς.

Πίνακας 2. Οργάνωση και Κωδικοποίηση Ευρημάτων

Κύριο Θέμα	Υποθέματα
Παιδαγωγική κουλτούρα και στάση διοίκησης	Ανθρωποκεντρική / εξετασιοκεντρική προσέγγιση, ρόλος διευθυντή, συλλογικό κλίμα συλλόγου διδασκόντων
Συμπερίληψη και συναισθηματική ασφάλεια	Αίσθημα αποδοχής, φόβος στιγματισμού, ψυχοκοινωνική στήριξη μαθητών/-τριών
Διαφορές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	Δημοτικό ως προστατευτικό πλαίσιο, Γυμνάσιο ως μεταβατικό στάδιο, Λύκειο ως ανταγωνιστικό περιβάλλον, ΕΠΑΛ ως χώρος επανένταξης
ΕΜΔ και σχολική επίδοση	Ορατότητα δυσκολιών, πίεση αξιολόγησης, προσαρμογές στη διδασκαλία και στις εξετάσεις
Θεσμική υποστήριξη και δομές	Ρόλος ΚΕΔΑΣΥ, καθυστερήσεις διαγνώσεων, έλλειψη ειδικού προσωπικού
Συνεργασία σχολείου–οικογένειας	Άρνηση ή αποδοχή διάγνωσης, επικοινωνία με γονείς, υπερπροστασία ή πίεση
Εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης	Εξατομίκευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήση ψηφιακών εργαλείων
Ανισότητες και δομικοί περιορισμοί	Μεγάλες τάξεις, έλλειψη πόρων, εξάρτηση από προσωπικό ήθος εκπαιδευτικών

4.3 Αναλυτική Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.3.1 Παιδαγωγική Κουλτούρα και Στάση Διοίκησης

Το θέμα «*Παιδαγωγική κουλτούρα και στάση διοίκησης*» αναδεικνύεται ως κομβικός παράγοντας που διαμορφώνει όχι μόνο το σχολικό κλίμα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ βιώνουν τη σχολική τους εμπειρία. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων, με έναν βασικό άξονα αντίθεσης ανάμεσα σε ανθρωποκεντρικές και εξετασιοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τον ρόλο του διευθυντή και το συλλογικό κλίμα του συλλόγου διδασκόντων.

Ειδικότερα, σε σχολικές μονάδες όπου κυριαρχεί ανθρωποκεντρική παιδαγωγική κουλτούρα, το σχολείο νοείται πρωτίστως ως χώρος ασφάλειας, αποδοχής και συναισθηματικής στήριξης. Η προσέγγιση αυτή αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στη μαρτυρία ότι *«το κλίμα είναι ζεστό, υποστηρικτικό και ασφαλές, ώστε όλα τα παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες, να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα και δεν κινδυνεύουν από στιγματισμό ή απόρριψη»* (Σ1). Αντίστοιχα, επισημαίνεται πως το σχολείο επιχειρεί συνειδητά να λειτουργεί ως *«καταφύγιο ασφάλειας και αποδοχής»*, καθώς για πολλά παιδιά με δυσκολίες *«το θετικό κλίμα είναι συχνά ο βασικός λόγος που συνεχίζουν να προσπαθούν και δεν εγκαταλείπουν τη σχολική διαδικασία»* (Σ6). Στα πλαίσια αυτά, η μάθηση δεν αποσυνδέεται από το συναίσθημα, αλλά θεμελιώνεται πάνω σε αυτό.

Εν αντιθέσει, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έντονο προσανατολισμό στην επίδοση, αναδεικνύεται μια εξετασιοκεντρική κουλτούρα, όπου η ακαδημαϊκή επιτυχία λειτουργεί ως κυρίαρχο μέσο αξιολόγησης της σχολικής ζωής. Χαρακτηριστικά περιγράφεται ένα *«σοβαρό, δομημένο και έντονα προσανατολισμένο στην επίδοση»* σχολικό κλίμα, με βασικό άξονα *«την πειθαρχία και την προετοιμασία για τις εξετάσεις»* (Σ2). Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος

και των Πανελλαδικών εξετάσεων *«διαμορφώνει μια απαιτητική και ανταγωνιστική ατμόσφαιρα»* (Σ2), μέσα στην οποία οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ καλούνται σε μεγάλο βαθμό να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες απαιτήσεις. Αντίστοιχα, γίνεται λόγος για *«υψηλές προσδοκίες και έντονο ανταγωνισμό»*, με αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες που δυσκολεύονται *«να αισθανθούν ότι δεν ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον»* (Σ7).

Ο ρόλος του διευθυντή αναδεικνύεται καθοριστικός στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής κουλτούρας, καθώς λειτουργεί είτε ως ενισχυτής ανθρωποκεντρικών πρακτικών είτε ως υποστηρικτής των θεσμών. Σε ανθρωποκεντρικά πλαίσια, οι διευθυντές περιγράφουν τον εαυτό τους ως σταθερό σημείο αναφοράς και ως συναισθηματικό στήριγμα στους μαθητές/-τριες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο/η διευθυντής/-τρια λειτουργεί *«σε πατρικό τόνο, που ενισχύει την εμπιστοσύνη»* και διαχειρίζεται τις συγκρούσεις *«με τον καλό λόγο και τη διαμεσολάβηση, αποφεύγοντας τις επίσημες ποινές»* (Σ5). Παράλληλα, καταγράφεται μια *«ευέλικτη στάση σε θέματα πειθαρχίας»*, με προτεραιότητα *«στην κατανόηση και όχι στην τιμωρία»*, ιδιαίτερα όταν η συμπεριφορά συνδέεται με άγχος ή ΕΜΔ (Σ3).

Στον αντίποδα, σε εξετασιοκεντρικά περιβάλλοντα, ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται κυρίως μέσα από τη διασφάλιση της νομιμότητας και της διοικητικής τάξης. Υπογραμμίζεται ότι *«κεντρική μέριμνα είναι η αυστηρή τήρηση της νομιμότητας»* και η πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων, ώστε να μη δημιουργούνται *«παρεκκλίσεις που θα μπορούσαν να αμφισβητηθούν»* (Σ2). Η στάση αυτή, αν και θεσμικά συνεπής, περιορίζει τα περιθώρια παιδαγωγικής ευελιξίας και συχνά αφήνει ακάλυπτες τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.

Το συλλογικό κλίμα του συλλόγου διδασκόντων λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής της παιδαγωγικής στάσης της διοίκησης. Σε σχολεία με κουλτούρα συνεργασίας, οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά και δεσμευτικά. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι *«στις παιδαγωγικές*

συνεδριάσεις λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για δράσεις ένταξης, οι οποίες δεσμεύουν όλα τα μέλη» (Σ1), ενώ αλλού ο σύλλογος περιγράφεται ως «μικρός και δεμένος», με εξατομικευμένες αποφάσεις για κάθε μαθητή (Σ3). Το κλίμα αυτό μειώνει τον κίνδυνο αποσπασματικών πρακτικών και ενισχύει τη συνέπεια στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών. Αντίθετα, σε σχολεία όπου ο σύλλογος λειτουργεί κυρίως επικυρωτικά, επισημαίνεται ότι «ο σύλλογος ενημερώνεται για τις αποφάσεις και τις επικυρώνει» (Σ2), με σταθερή προσήλωση στις οδηγίες του Υπουργείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις περιορίζεται ο χώρος για ουσιαστικό παιδαγωγικό διάλογο και η ευθύνη μετατοπίζεται από τη συλλογικότητα στο άτομο.

4.3.2 Συμπερίληψη και Συναισθηματική Ασφάλεια

Από την ανάλυση του θέματος «*Συμπερίληψη και συναισθηματική ασφάλεια*», γίνεται σαφές ότι η αποδοχή των μαθητών/-τριών και η προστασία τους από τον στιγματισμό είναι καθοριστικής σημασίας για την ψυχοκοινωνική τους ευημερία. Οι διευθυντές επισημαίνουν επανειλημμένα ότι ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα και γίνονται αποδεκτά. Όπως αναφέρει ένας διευθυντής «*Το κλίμα είναι ζεστό, υποστηρικτικό και ασφαλές, ώστε όλα τα παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα με μαθησιακές δυσκολίες, να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα, γίνονται αποδεκτά και δεν κινδυνεύουν από στιγματισμό ή απόρριψη*» (Σ1). Η ψυχοκοινωνική στήριξη προκύπτει μέσα από εξατομικευμένη επικοινωνία, ενεργή διαμεσολάβηση στις συγκρούσεις και συνεργασία με ειδικούς, με σκοπό την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στη σχολική ζωή. Μια διευθύντρια σημειώνει «*Συζητώ προσωπικά με κάθε παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες και προσπαθώ να ενισχύσω την αυτοπεποίθησή του, αναδεικνύοντας τα δυνατά του σημεία και τα ιδιαίτερα talέντα του*» (Σ3), ενώ μια άλλη διευθύντρια τονίζει ότι «*Όταν οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται ότι δεν αξιολογούνται αποκλειστικά μέσω γραπτών δοκιμασιών αλλά και*

μέσα από πρακτικές δεξιότητες και εφαρμογές, μειώνονται αισθητά οι απουσίες και αυξάνεται η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή» (Σ4).

Το αίσθημα αποδοχής συνδέεται στενά με την προώθηση ενσυναίσθησης και δημοκρατικών πρακτικών μέσα στην τάξη, καθώς τα παιδιά με δυσκολίες συχνά νιώθουν κοινωνικά εκτεθειμένα. Η προστασία της αυτοεκτίμησής τους απαιτεί ενεργητική παρέμβαση, όπως επισημαίνεται: *«Τα παιδιά χρειάζονται πρωτίστως στήριξη, αποδοχή και κατανόηση, καθώς δεν είναι τεμπέληδες ή αδιάφορα, αλλά απλώς μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό» (Σ3).* Παράλληλα, η προώθηση της αποδοχής και της αυτορρύθμισης γίνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, όπως δημιουργία γωνιών ηρεμίας στην τάξη *«Οργανώνουμε εβδομάδα ευαισθητοποίησης για τη διαφορετικότητα και δημιουργούμε γωνιές ηρεμίας στις τάξεις, ενισχύοντας την αποδοχή, την αυτορρύθμιση και τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών» (Σ1).*

Παρά τις προσπάθειες, παραμένουν προκλήσεις όπως η περιορισμένη παρουσία ειδικών, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μόνιμη και συστηματική υποστήριξη, αφού όπως επισημαίνεται *«Η παρουσία σταθερού και μόνιμου προσωπικού κρίνεται απαραίτητη, ώστε να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης, να υπάρξει συνέχεια στην υποστήριξη και να ενισχυθεί το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών» (Σ5).*

4.3.3 Διαφορές Ανά Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Η θεματική ενότητα *«Διαφορές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης»* αναδεικνύει με σαφήνεια ότι το σχολικό κλίμα, οι παιδαγωγικές προτεραιότητες και οι δυνατότητες συμπερίληψης των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ διαφοροποιούνται ουσιαστικά ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης. Οι συνεντεύξεις αποτυπώνουν μια κλιμακωτή μετάβαση από ένα περισσότερο προστατευτικό και συναισθηματικά υποστηρικτικό πλαίσιο στο Δημοτικό, σε ένα μεταβατικό και, συχνά, αντιφατικό περιβάλλον στο Γυμνάσιο, έως ένα έντονα ανταγωνιστικό και εξετασιοκεντρικό πλαίσιο στο Γενικό Λύκειο, με το

ΕΠΑΛ να αναδεικνύεται ως χώρος επανένταξης, αποδοχής και εκ νέου νοηματοδότηση της σχολικής εμπειρίας.

Αρχικά, στο Δημοτικό σχολείο, το πλαίσιο λειτουργεί ως βασικός πυλώνας συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής, ιδιαίτερα για τα παιδιά με ΕΜΔ. Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, στη φροντίδα και στη σταθερότητα, στοιχεία που θεωρούνται προϋπόθεση για κάθε μορφή μάθησης. Χαρακτηριστικά επισημαίνεται ότι *«προσπαθούμε συνειδητά το σχολείο να λειτουργεί ως καταφύγιο ασφάλειας και αποδοχής»* (Σ6). Το Δημοτικό εμφανίζεται ως χώρος όπου η αποτυχία δεν στιγματίζεται και όπου η συναισθηματική στήριξη προηγείται της ακαδημαϊκής πίεσης, γεγονός που ενισχύει τη σχολική ανθεκτικότητα των μαθητών/-τριών.

Από την άλλη πλευρά, η μετάβαση στο Γυμνάσιο σηματοδοτεί μια πιο σύνθετη και συχνά εύθραυστη ισορροπία. Από τη μία πλευρά, διατηρείται η ανάγκη για φροντίδα και εξατομικευμένη προσέγγιση, ενώ, συγχρόνως, εντείνονται οι κοινωνικές συγκρίσεις και ο φόβος του στιγματισμού. Σε μικρότερες κοινωνίες, η οικειότητα λειτουργεί αμφίσημα, καθώς *«το γεγονός ότι όλοι γνωρίζονται μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, αλλά ταυτόχρονα αυξάνει τον κίνδυνο στιγματισμού»* (Σ3). Οι μαθητές/-τριες βρίσκονται σε κρίσιμη αναπτυξιακή φάση και η αίσθηση αποτυχίας μπορεί να οδηγήσει σε αποστασιοποίηση από το σχολείο, καθώς *«η αίσθηση απόρριψης ή αποτυχίας μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής»* (Σ3). Το Γυμνάσιο αναδεικνύεται, έτσι, ως μεταβατικό στάδιο, όπου η παιδαγωγική στάση των εκπαιδευτικών και η ευαισθησία στη διαχείριση της διαφορετικότητας αποκτούν καθοριστική σημασία.

Στο Γενικό Λύκειο, η εικόνα μεταβάλλεται αισθητά, με το σχολικό περιβάλλον να περιγράφεται ως έντονα προσανατολισμένο στην επίδοση και τις εξετάσεις. Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος και των Πανελλαδικών διαμορφώνει ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, όπου

οι μαθητές/-τριες με ΕΜΔ καλούνται σε μεγάλο βαθμό να προσαρμοστούν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «*το σχολικό κλίμα είναι σοβαρό, δομημένο και έντονα προσανατολισμένο στην επίδοση*» (Σ2), ενώ αναγνωρίζεται ότι «*το Λύκειο είναι εκ φύσεως απαιτητικό και πολλοί δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τον έντονο ρυθμό*» (Σ2). Παρότι καταβάλλονται προσπάθειες αποφυγής του στιγματισμού, οι ίδιοι οι μαθητές/-τριες, συχνά, διστάζουν να αξιοποιήσουν τις προβλεπόμενες διευκολύνσεις, καθώς «*αρνούνται να εξεταστούν προφορικά για να μην ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές/-τριες τους*» (Σ2). Το Λύκειο, επομένως, αναδεικνύεται ως χώρος υψηλών απαιτήσεων, όπου η συναισθηματική ασφάλεια συχνά υποχωρεί έναντι της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Αντίθετα, το ΕΠΑΛ προβάλλει ως ένας χώρος επανένταξης και αποκατάστασης της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ. Πολλοί μαθητές/-τριες φτάνουν σε αυτό έχοντας βιώσει αποτυχία και απόρριψη σε προηγούμενες βαθμίδες, ωστόσο, στο ΕΠΑΛ βρίσκουν ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει τις πρακτικές τους δεξιότητες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι «*στο ΕΠΑΛ φοιτούν πολλοί μαθητές/-τριες που αναζητούν μια ουσιαστική δεύτερη ευκαιρία*» (Σ4), ενώ τονίζεται πως «*οι μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν εξαίρεση αλλά τον κανόνα*» (Σ8). Η έμφαση στην πρακτική εφαρμογή, στα εργαστήρια και στη σύνδεση με την αγορά εργασίας λειτουργεί ενδυναμωτικά, καθώς «*όταν δεν αξιολογούνται αποκλειστικά μέσω γραπτών δοκιμασιών, αυξάνεται η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή*» (Σ4). Το ΕΠΑΛ αναδεικνύεται έτσι ως πλαίσιο που αποδομεί την έννοια του «αδύναμου μαθητή» και επαναπροσδιορίζει την επιτυχία μέσα από τη λειτουργικότητα και τη δημιουργία.

4.3.4 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολική Επίδοση

Η ανάλυση του θέματος «*ΕΜΔ και σχολική επίδοση*» αναδεικνύει καταρχάς την έντονη ορατότητα των μαθησιακών δυσκολιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όταν αυτό είναι

προσανατολισμένο στην επίδοση και στη σύγκριση. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι δυσκολίες δεν παραμένουν ατομικό χαρακτηριστικό αλλά μετατρέπονται σε κοινωνικό στίγμα, ιδίως σε περιβάλλοντα υψηλών προσδοκιών. Χαρακτηριστικά επισημαίνεται ότι *«οι μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να αισθανθούν ότι δεν ανήκουν στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα υψηλά ακαδημαϊκά στάνταρ που έχουν τεθεί»* (Σ7). Αντίστοιχα, στο Γυμνάσιο μικρότερων κοινωνιών, η ορατότητα αυτή ενισχύεται από την κοινωνική εγγύτητα, καθώς *«όταν ένα παιδί χαρακτηριστεί “αδύνατο”, η εικόνα αυτή δύσκολα ανατρέπεται και το ακολουθεί για χρόνια»* (Σ3). Η μαθησιακή δυσκολία, επομένως, δεν βιώνεται μόνο ως παιδαγωγική πρόκληση, αλλά ως παράγοντας που επηρεάζει την ταυτότητα και τη θέση του μαθητή/-τριας μέσα στη μαθητική κοινότητα.

Η πίεση της αξιολόγησης αναδεικνύεται ως κεντρικός μηχανισμός που επιτείνει τις δυσκολίες και επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοση. Ιδιαίτερα στο Λύκειο, η αξιολόγηση συνδέεται στενά με τις εξετάσεις και τις πανελλαδικές, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αυξημένου άγχους. Όπως τονίζεται, *«η πίεση του αναλυτικού προγράμματος και των Πανελλαδικών εξετάσεων επηρεάζει καθοριστικά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και διαμορφώνει μια απαιτητική και ανταγωνιστική ατμόσφαιρα»* (Σ2). Η πίεση αυτή συχνά οδηγεί τους μαθητές/-τριες να αποφεύγουν ακόμη και τις θεσμοθετημένες διευκολύνσεις, καθώς *«αρκετοί μαθητές/-τριες αρνούνται να εξεταστούν προφορικά, προκειμένου να μη ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές/-τριες τους»* (Σ2). Στα ΕΠΑΛ, η αντίθεση είναι εμφανής, καθώς η αξιολόγηση που βασίζεται αποκλειστικά στον γραπτό λόγο θεωρείται αποτρεπτική και μη αντιπροσωπευτική των πραγματικών ικανοτήτων των μαθητών/-τριών, με την επισήμανση ότι *«οι γραπτές εξετάσεις εντείνουν το άγχος και συχνά δεν αποτυπώνουν τις πραγματικές τους ικανότητες»* (Σ8).

Οι προσαρμογές στη διδασκαλία και στις εξετάσεις εμφανίζονται ως κρίσιμος παράγοντας άμβλυνσης των ανισοτήτων, αν και η εφαρμογή τους διαφοροποιείται σημαντικά ανά σχολικό πλαίσιο. Σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφεται αυστηρή προσήλωση στο θεσμικό πλαίσιο χωρίς περαιτέρω πρωτοβουλίες, όπως αναφέρεται ότι *«το σχολείο τηρεί αυστηρά τη νομοθεσία που αφορά την προφορική εξέταση και την παροχή επιπλέον χρόνου, χωρίς να αναλαμβάνονται πρόσθετες πρωτοβουλίες»* (Σ2). Αντίθετα, σε άλλα σχολεία αναπτύσσονται πιο ευέλικτες και παιδαγωγικά προσαρμοσμένες πρακτικές, με έμφαση στη διαφοροποίηση και στη χρήση εναλλακτικών μέσων, όπως *«χρησιμοποιούνται tablets και laptops στις εξετάσεις για μαθητές/-τριες με δυσγραφία»* (Σ7) ή *«ζητώ από τους εκπαιδευτικούς να δίνουν έμφαση στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης και να δείχνουν επιείκεια σε ζητήματα ορθογραφίας»* (Σ4). Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν όχι μόνο στη βελτίωση της επίδοσης, αλλά και στη διατήρηση της σχολικής εμπλοκής και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/-τριών.

4.3.5 Θεσμική Υποστήριξη και Δομές

Το δεύτερο θέμα, *«Θεσμική υποστήριξη και δομές»*, αναδεικνύει τον καθοριστικό αλλά συχνά ανεπαρκή ρόλο των υποστηρικτικών μηχανισμών. Ο ρόλος του ΚΕΔΑΣΥ αναγνωρίζεται ως αναγκαίος για τη διάγνωση και την παροχή θεσμικών διευκολύνσεων, ωστόσο περιγράφεται συχνά ως τυπικός και επιβαρυνμένος από γραφειοκρατία. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι *«η συνεργασία με τα ΚΕΔΑΣΥ είναι κυρίως τυπική και εστιάζει στην επικαιροποίηση των γνωματεύσεων»* (Σ2), ενώ αλλού επισημαίνεται ότι *«υπάρχει συνεργασία με το ΚΕΔΑΣΥ, αλλά οι λίστες αναμονής περιορίζουν την ταχύτητα της παρέμβασης»* (Σ9). Η λειτουργία του θεσμού, αν και απαραίτητη, δεν επαρκεί πάντα για την άμεση και ουσιαστική στήριξη των μαθητών/-τριών.

Οι καθυστερήσεις στις διαγνώσεις αποτελούν επαναλαμβανόμενο μοτίβο σε όλες τις βαθμίδες και επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Η καθυστέρηση αυτή συχνά

μεταφέρει το βάρος της υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, χωρίς την απαραίτητη επιστημονική καθοδήγηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «σημαντική δυσκολία παραμένει η καθυστέρηση στις γνωματεύσεις, γεγονός που συχνά δυσχεραίνει την έγκαιρη και ουσιαστική υποστήριξη των μαθητών/-τριών» (Σ1). Σε άλλες περιπτώσεις, η διάγνωση προϋποθέτει μετακίνηση των οικογενειών, καθώς «για τη διάγνωση απαιτείται συχνά μετακίνηση σε άλλες περιοχές, κάτι που αποτελεί σημαντικό οικονομικό και ψυχολογικό εμπόδιο» (Σ5). Οι καθυστερήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές/-τριες να παραμένουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα χωρίς επίσημη αναγνώριση των αναγκών τους.

Η έλλειψη ειδικού προσωπικού αναδεικνύεται ως μία από τις σοβαρότερες αδυναμίες του συστήματος. Σε πολλές περιπτώσεις επισημαίνεται η απουσία μόνιμων ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών και επαρκούς Παράλληλης Στήριξης, γεγονός που οδηγεί σε αποσπασματικές παρεμβάσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «δεν υπάρχει μόνιμος ψυχολόγος ή ειδικός παιδαγωγός στο σχολείο, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες παρέμβασης» (Σ3), ενώ σε άλλη συνέντευξη τονίζεται ότι «υπάρχουν πολλές γνωματεύσεις αλλά ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που μοιράζονται σε πολλά παιδιά» (Σ6). Η ανάγκη για σταθερές δομές και μόνιμο προσωπικό επανέρχεται ως βασικό αίτημα, με την επισήμανση ότι «η παρουσία σταθερού και μόνιμου προσωπικού κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρξει συνέχεια στην υποστήριξη» (Σ5).

Οι ΕΜΔ και η σχολική επίδοση δεν μπορούν να εξεταστούν ανεξάρτητα από το θεσμικό πλαίσιο και τις διαθέσιμες δομές υποστήριξης. Η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους προϋποθέτει έγκαιρη διάγνωση, επαρκές και μόνιμο ειδικό προσωπικό, καθώς και παιδαγωγικές πρακτικές που μετατοπίζουν το βάρος από τη μονοδιάστατη αξιολόγηση προς την ουσιαστική μάθηση και τη συμπερίληψη.

4.3.6 Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας

Η *συνεργασία σχολείου–οικογένειας* αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για την εκπαιδευτική και συναισθηματική στήριξη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ, ωστόσο διαμορφώνεται μέσα από αντιφάσεις, εντάσεις και διαφορετικές στάσεις αποδοχής.

Κεντρικό ζήτημα αποτελεί η στάση των γονέων απέναντι στη διάγνωση, καθώς η άρνηση ή η καθυστέρηση αποδοχής της λειτουργεί ανασταλτικά για την ενεργοποίηση των αναγκαίων υποστηρικτικών μηχανισμών. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά, *«ορισμένοι γονείς αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με ντροπή ή άρνηση, γεγονός που δυσχεραίνει την έγκαιρη και ουσιαστική στήριξη των παιδιών»* (Σ3), ενώ αντίστοιχα τονίζεται η ανάγκη αλλαγής νοοτροπίας, καθώς *«η αποδοχή από την οικογένεια είναι προϋπόθεση για να προχωρήσει οποιαδήποτε παρέμβαση»* (Σ3).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, συχνά, καλούνται να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές, αναλαμβάνοντας ρόλο υποστήριξης όχι μόνο του μαθητή αλλά και της οικογένειας. Η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας, καθώς *«όταν αναπτύσσεται συνεργασία σχολείου και οικογένειας, τα αποτελέσματα είναι εμφανώς καλύτερα»* (Σ3), ενώ σε πιο σταθερά και μικρά σχολικά περιβάλλοντα η μακροχρόνια γνώση των οικογενειών διευκολύνει την επικοινωνία και την αποδοχή, όπως αποτυπώνεται στη διαπίστωση ότι *«γνωρίζω τις οικογένειες εδώ και χρόνια και αυτό ενισχύει την εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια στη συνεργασία»* (Σ5).

Παράλληλα, καταγράφονται φαινόμενα υπερπροστασίας ή αυξημένης πίεσης από την πλευρά των γονέων, τα οποία δημιουργούν εντάσεις στο σχολικό περιβάλλον και δυσχεραίνουν τη διατήρηση κοινής παιδαγωγικής στάσης. Η διεκδίκηση ειδικής μεταχείρισης χωρίς θεσμική τεκμηρίωση περιγράφεται ως πηγή συγκρούσεων, καθώς *«η πίεση των γονέων που διεκδικούν*

ειδική μεταχείριση χωρίς σαφή νομική ή θεσμική τεκμηρίωση δημιουργεί εντάσεις και αίσθημα αδικίας» (Σ2). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η υπερβολική παρέμβαση των γονέων συνδέεται με άγχος για την επίδοση και τον κοινωνικό χαρακτηρισμό του παιδιού, γεγονός που μεταφέρεται έμμεσα και στον μαθητή.

Τέλος, η μορφή της επικοινωνίας σχολείου–οικογένειας διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό και γεωγραφικό πλαίσιο. Σε μικρότερες κοινότητες, η επικοινωνία είναι συχνά άτυπη αλλά συστηματική, στοιχείο που ενισχύει τη σχέση εμπιστοσύνης, όπως φαίνεται από την αναφορά ότι *«οι γονείς ενημερώνονται κυρίως άτυπα, μέσα από καθημερινές συναντήσεις στο σχολείο ή ακόμη και στον δρόμο» (Σ5). Αν και αυτή η εγγύτητα μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, ταυτόχρονα απαιτεί αυξημένη παιδαγωγική διακριτικότητα, ώστε να αποφεύγεται η έκθεση και ο περαιτέρω στιγματισμός των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ.*

4.3.7 Εκπαιδευτικές Πρακτικές Συμπερίληψης

*Οι εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης συνιστούν τον θεμελιώδη μηχανισμό με τον οποίο το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις πολυποίκιλες και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/-τριών, διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ισότιμη συμμετοχή και την ακαδημαϊκή πρόοδο. Κεντρικό στοιχείο αυτών των πρακτικών αποτελεί η εξατομίκευση της μάθησης και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία σε ορισμένα πλαίσια εφαρμόζεται θεσμικά και συστηματικά, όπως υπογραμμίζεται από την παρατήρηση ότι *«η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει θεσμοθετηθεί ως πάγια πρακτική» (Σ1), ενώ σε άλλα περιβάλλοντα στηρίζεται κυρίως σε άτυπους, προσωπικούς κανόνες φροντίδας και προστασίας: «δεν υπάρχουν θεσμοθετημένες πολιτικές ένταξης, ωστόσο λειτουργούν άγραφοι κανόνες φροντίδας» (Σ3).**

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων αναδεικνύεται ως κομβικός παράγοντας για την υποστήριξη μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ιδιαίτερα όσων αντιμετωπίζουν

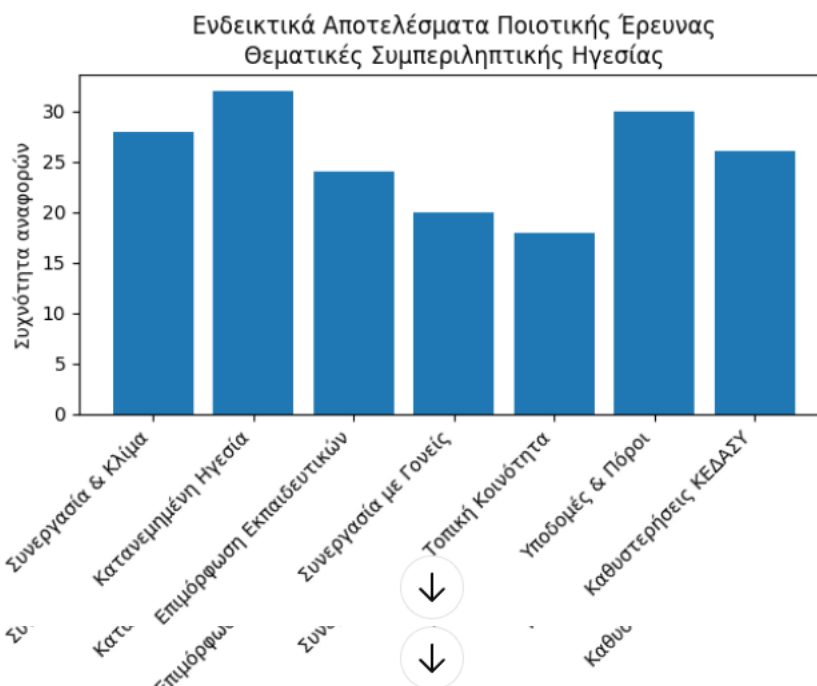
δυσγραφία ή δυσκολίες στην ανάγνωση, καθώς *«χρησιμοποιούνται tablets και laptops στις εξετάσεις και το εκπαιδευτικό υλικό είναι προσβάσιμο ψηφιακά»* (Σ7). Παράλληλα, η έμφαση σε βιωματικές και πρακτικές μορφές μάθησης ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή, δεδομένου ότι *«όταν οι μαθητές/-τριες δεν αξιολογούνται μόνο με γραπτά, αυξάνεται η εμπλοκή τους και μειώνονται οι απουσίες»* (Σ4).

Οι πρακτικές αυτές υπερβαίνουν τη γνωστική διάσταση της μάθησης, καθώς διαμορφώνουν θετικό σχολικό κλίμα, μειώνουν το άγχος, προάγουν την ενσυναίσθηση και δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο κάθε μαθητής αισθάνεται αποδεκτός και ενεργός συμμετέχων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.3.8 Ανισότητες και δομικοί περιορισμοί

Οι ανισότητες και οι δομικοί περιορισμοί συνιστούν ένα σταθερό και διαρκές υπόβαθρο που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα των πρακτικών συμπερίληψης, θέτοντας σοβαρά εμπόδια στην προσπάθεια δημιουργίας ενός ισότιμου σχολικού περιβάλλοντος. Ένα από τα πιο εμφανή προβλήματα αφορά το μέγεθος των τάξεων, το οποίο περιορίζει δραστικά τη δυνατότητα για εξατομικευμένη παρέμβαση και ποιοτική υποστήριξη των μαθητών/-τριών, καθώς *«με 25 παιδιά στην τάξη είναι εξαιρετικά δύσκολο να υπάρξει ουσιαστική υποστήριξη»* (Σ6).

Παράλληλα, η έλλειψη επαρκών πόρων, η ανεπαρκής παρουσία ειδικού προσωπικού και οι καθυστερήσεις στις διαγνώσεις δυσχεραίνουν την έγκαιρη και αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως υπογραμμίζεται από την παρατήρηση ότι *«η καθυστέρηση στις γνωματεύσεις και η έλλειψη Παράλληλης Στήριξης παραμένουν σοβαρό πρόβλημα»* (Σ1). Σε αυτό το πλαίσιο, η λειτουργία πολλών σχολείων εξαρτάται υπερβολικά από το προσωπικό ήθος, την ευαισθησία και την ατομική αφοσίωση των εκπαιδευτικών, καθώς *«το σχολείο λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό με φιλότιμο και προσωπική ευθύνη»* (Σ5).



Η εξάρτηση από ατομικές πρωτοβουλίες όχι μόνο εντείνει τις ανισότητες μεταξύ σχολικών μονάδων, αλλά αναδεικνύει και τα όρια ενός συστήματος που αδυνατεί να προσφέρει σταθερή, οργανωμένη και ισότιμη υποστήριξη σε όλους τους μαθητές/-τριες, αφήνοντας ευάλωτους εκείνους που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Διάγραμμα 1. *Ενδεικτικά Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας*

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1 προκύπτουν βάσει των ενδεικτικών αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας θεματικές συμπεριληπτικής ηγεσίας, όπως η Κατανομημένη Ηγεσία, η οποία συγκεντρώνει την υψηλότερη συχνότητα αναφορών, ακολουθούμενη από τις Υποδομές & Πόρους και τη Συνεργασία & Κλίμα. Σημαντικές αναφορές γίνονται επίσης στις Καθυστερήσεις ΚΕΔΑΣΥ, στην Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, καθώς και στη Συνεργασία με Γονείς και την Τοπική Κοινότητα.

5. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τον κρίσιμο και πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης ενός θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος για μαθητές/-τριες με ΕΜΔ. Τα ευρήματα συζητούνται παρακάτω με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αναφορικά με το 1ο Ερευνητικό Ερώτημα, δηλαδή την νοσηματοδότηση σχολικού κλίματος και του παράγοντες διαμόρφωσης του, η έρευνα έδειξε ότι για τους διευθυντές/-τριες η συμπερίληψη δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μια δυναμική διεργασία που εξαρτάται από το ηγετικό προφίλ και την ευελιξία της διοίκησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη Συστημική Προσέγγιση του Σχολικού Κλίματος (SVSC), καθώς ο διευθυντής/-τρια καλείται να διαχειριστεί ένα πλέγμα αλληλοεπιδρώντων συστημάτων όπου οι ατομικές εμπειρίες διασταυρώνονται με τις θεσμικές πρακτικές (Rudasill et al., 2018). Ωστόσο, αναδύεται ένας προβληματισμός: ενώ η

διεθνής βιβλιογραφία θέλει τον διευθυντή/-τρια να έχει θεσμική δύναμη οράματος (Adams et al., 2023), στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως το "όραμα" συχνά υποκαθιστά την έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού, μετατρέποντας την ηγεσία σε πράξη προσωπικής υπέρβασης και όχι απλής διοίκησης (DeMatthews et al., 2020; Sider et al., 2017).

Σχετικά με το 2ο Ερευνητικό Ερώτημα, δηλαδή τις ηγετικές και διοικητικές πρακτικές, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο διευθυντής λειτουργεί ως παιδαγωγικός ηγέτης, διασφαλίζοντας συναισθηματική ασφάλεια και ενισχύοντας το αίσθημα του «ανήκειν», εύρημα που ταυτίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Perera et al., 2021; Jerković & Žic Ralić, 2024). Στη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), απαιτείται ισορροπία μεταξύ ενσυναίσθησης και ακαδημαϊκής πίεσης (Konold et al., 2018). Ωστόσο, στα Λύκεια, η ηγεσία συχνά περιορίζεται σε γραφειοκρατικό ρόλο λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος, αν και πρακτικές όπως το mentoring μπορούν να συνδέσουν το σχολείο με την Κοινωνικο-συναισθηματική Μάθηση (Bailey & Weiner, 2022). Εδώ εντοπίζεται μια διάσταση με το "μοντέλο αυθεντικού κλίματος" (Konold et al., 2018), καθώς η πίεση για βαθμολογική επίδοση συχνά ακυρώνει την ενσυναίσθηση. Παρόλα αυτά, στα ΕΠΑΛ καταγράφεται μια εναλλακτική πρακτική, όπου η εργαστηριακή φύση των μαθημάτων αξιοποιείται για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, προσφέροντας ένα μοντέλο πρακτικής συμπερίληψης (Akkanat & Gökdere, 2018; Zhang et al., 2024).

Ως προς το 3ο Ερευνητικό Ερώτημα, δηλαδή τις Στάσεις και αντιλήψεις για τους μαθητές/-τριες με ΕΜΔ, αναδείχθηκε ότι η διαχείριση των θεσμικών ελλείψεων και η καθοδήγηση του συλλόγου διδασκόντων είναι κομβικής σημασίας (Haines et al., 2015). Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η σημαντικότερη διαφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία: ενώ διεθνείς έρευνες που παρουσιάζουν τους διευθυντές να έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας, τα ευρήματα της παρούσας

μελέτης υποδεικνύουν ότι στο ελληνικό πλαίσιο ο διευθυντής λειτουργεί περισσότερο ως «καταλύτης» ή «αντιστάθμισμα», προσπαθώντας να υπερβεί τους περιορισμούς του κεντρικού συστήματος μέσω προσωπικής πρωτοβουλίας. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η αξία της Κατανεμημένης Ηγεσίας για την ενίσχυση της συλλογικής ευθύνης (Chen et al., 2023; Hodeij, 2024; Marsh & Farrell, 2015). Επιπρόσθετα, η ανάλυση των εντάσεων και διαφοροποιήσεων υπό το πρίσμα της περιοχής διεξαγωγής της έρευνας (Μεσσηνία), ανέδειξε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιφερειακού πλαισίου. Σε αντίθεση με την απρόσωπη λειτουργία των μεγάλων σχολικών μονάδων στα μητροπολιτικά κέντρα, τα σχολεία της Μεσσηνίας φαίνεται να αξιοποιούν τους στενότερους δεσμούς της τοπικής κοινωνίας για την προώθηση της συμπερίληψης, παρόλο που καλούνται να διαχειριστούν συχνότερες ελλείψεις σε εξειδικευμένες υποστηρικτικές δομές συγκριτικά με την πρωτεύουσα.

Τέλος, αναφορικά με το 4ο Ερευνητικό Ερώτημα, δηλαδή τις στρατηγικές παρέμβασης και τη συνεργασία, διαπιστώθηκε ότι οι τυπικές εγκύκλιοι δεν επαρκούν. Η αποτελεσματική συμπερίληψη απαιτεί Ηθική και Μετασχηματιστική Ηγεσία (Ketikidou & Saiti, 2025), καθώς και Βιώσιμη Ηγεσία που μετατρέπει τις παιδαγωγικές αρχές σε πράξη (Osborne-Lampkin et al., 2015). Επιπλέον, αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη νευροεκπαιδευτική ηγεσία (Gkintoni et al., 2022; Lipscombe et al., 2025; Vasquez Heilig et al., 2019), ώστε οι διευθυντές να διαχειρίζονται το άγχος και να ενισχύουν την ενσυναίσθηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα για τα σχολεία της Μεσσηνίας, όπου οι στενοί δεσμοί της τοπικής κοινωνίας φαίνεται να λειτουργούν θετικά στην προώθηση της συμπερίληψης, αντισταθμίζοντας τις ελλείψεις δομών.

Ένα κρίσιμο ζήτημα που αναδεικνύεται από την ανάλυση είναι ο κίνδυνος αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι, ελλείπει

κεντρικών πόρων, η υποστήριξη του μαθητή με ΕΜΔ εξαρτάται συχνά από την προσωπική ευαισθησία του Διευθυντή ή την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας να καλύψει τα κενά. Όταν η ηγεσία περιορίζεται σε γραφειοκρατικά καθήκοντα και δεν αναλαμβάνει ενεργό δράση για την άμβλυνση αυτών των εμποδίων, το σχολείο αποτυγχάνει στον εξισωτικό του ρόλο, επιτρέποντας τη διαίωσιση του αποκλεισμού για τους πιο ευάλωτους μαθητές (Bourdieu & Passeron, 1990). Συνεπώς, η συμπεριληπτική ηγεσία δεν είναι απλώς παιδαγωγική επιλογή, αλλά πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι η συμπερίληψη των μαθητών/-τριών με ΕΜΔ δεν αποτελεί μια στατική διαδικασία, αλλά μια δυναμική συνθήκη που διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση της σχολικής κουλτούρας, της ηγεσίας και των δομικών περιορισμών. Ενώ η ανθρωποκεντρική προσέγγιση των διευθυντών λειτουργούν ως βασικοί πυλώνες στήριξης, η έλλειψη πόρων και ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του συστήματος —ιδίως στις ανώτερες βαθμίδες— υπονομεύουν συχνά την προσπάθεια για ουσιαστική ένταξη.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, εστιάζοντας στο ελληνικό περιφερειακό πλαίσιο και, συγκεκριμένα, στην περιοχή της Μεσσηνίας, οδηγεί σε μια κριτική θεώρηση της συμπεριληπτικής ηγεσίας. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι στην Ελλάδα υφίσταται ένα «*παράδοξο ηγεσίας*»: Ο διευθυντής/-τρια καλείται να εφαρμόσει μια βαθιά συμπεριληπτική πολιτική - ευρωπαϊκών προδιαγραφών - μέσα σε ένα άκαμπτο, γραφειοκρατικό και ελλειμματικό πλαίσιο.

Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη στην Ελλάδα δεν αποτελεί αποτέλεσμα ενός οργανωμένου συστήματος, αλλά κυρίως αποτέλεσμα προσώπων. Ο διευθυντής λειτουργεί ως ο κύριος ρυθμιστής του σχολικού κλίματος: όταν διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, το σχολείο μεταμορφώνεται, ενώ όταν περιορίζεται στη νομιμότητα, η συμπερίληψη μένει στα

χαρτιά. Αυτή η εξάρτηση από τον «ανθρώπινο παράγοντα» καθιστά το σύστημα ευάλωτο, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει τον διευθυντή σε καθοριστική μορφή. Διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος εξαρτάται άμεσα από την ικανότητά του να εξισορροπεί τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις με την παιδαγωγική ευαισθησία, καθιστώντας την υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ μια ουσιαστική πράξη διασφάλισης της ψυχοκοινωνικής τους ισορροπίας.

Η έρευνα έρχεται να καλύψει ένα βιβλιογραφικό κενό που αφορά τη λειτουργία της συμπεριληπτικής ηγεσίας εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων. Σε αντίθεση με άλλες χώρες, στην Ελλάδα η έλλειψη πόρων και η καθυστέρηση των διαγνώσεων (ΚΕΔΑΣΥ) αναγκάζει τους διευθυντές να αυτοσχεδιάζουν. Ωστόσο, συμπεραίνεται ότι ειδικά στην επαρχία (Μεσσηνία), οι προσωπικές σχέσεις και η τοπική εγγύτητα λειτουργούν ως ένας άτυπος μηχανισμός υποστήριξης, που συχνά είναι πιο άμεσος από τον κρατικό. Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη βασίζεται συχνά περισσότερο στην ηθική δέσμευση και την προσωπική πρωτοβουλία του ηγέτη, παρά σε κεντρικά σχεδιασμένες υποστηρικτικές δομές.

Όσον αφορά τη σημασία για την εκπαιδευτική πρακτική, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν την ανάγκη υιοθέτησης πρακτικών που ενισχύουν τη συνεργασία, την αποδοχή και την ασφάλεια. Προκύπτει σαφώς ότι η εφαρμογή μοντέλων Κατανεμημένης Ηγεσίας και η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας με τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς αποτελούν τα ισχυρότερα εργαλεία για την υπέρβαση των θεσμικών ελλείψεων. Οι πρακτικές που προάγουν το αίσθημα του «ανήκειν» και μειώνουν το κοινωνικό στίγμα είναι αυτές που τελικά διαφοροποιούν ένα απλώς «νόμιμο» σχολείο από ένα ουσιαστικά «συμπεριληπτικό» σχολείο.

Τέλος, η συμβολή της έρευνας στην επιστημονική γνώση έγκειται στην ανάδειξη του ιδιαίτερου πλαισίου της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, φωτίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές/-τριες σε περιφερειακά πλαίσια, όπως η Μεσσηνία, λειτουργούν. Η έρευνα

έρχεται να καλύψει ένα βιβλιογραφικό κενό που αφορά τη λειτουργία της συμπεριληπτικής ηγεσίας εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων, αναδεικνύοντας ότι στην ελληνική περιφέρεια, οι προσωπικές σχέσεις και η τοπική εγγύτητα λειτουργούν συχνά ως αντιστάθμισμα των θεσμικών ελλείψεων. Επιπλέον, προσφέρει τεκμηρίωση εμπειρικών δεδομένων για τις πρακτικές στήριξης μαθητών με ΕΜΔ, αποδεικνύοντας ότι στην Ελλάδα η συμπερίληψη βασίζεται συχνά περισσότερο στο φιλότιμο, την ηθική δέσμευση και την προσωπική πρωτοβουλία του ηγέτη, παρά σε κεντρικά σχεδιασμένες υποστηρικτικές δομές.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις που απευθύνονται τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Προτεραιότητα αποτελεί η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος που θα βασίζεται στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων. Οι διευθυντές οφείλουν να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα «ανοιχτής πόρτας» και κατανεμημένης ηγεσίας, όπου η ευθύνη για τη συμπερίληψη δεν βαραίνει μόνο τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά αποτελεί συλλογική υπόθεση (Miškolci et al., 2023; Spillane, 2006). Προκύπτει σαφώς ότι η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας αποτελεί το ισχυρότερο εργαλείο για την υπέρβαση των θεσμικών ελλείψεων.

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η συστηματική εκπαίδευση και ενημέρωση του προσωπικού για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), καθώς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η επιμόρφωση βελτιώνει θεαματικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis et al., 2019; Fysaraki & Vlachou, 2015). Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, προτείνεται η υιοθέτηση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η εξατομίκευση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Tomlinson, 2014), ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Τέλος, η συνεργασία με τους γονείς και τους ειδικούς πρέπει να θεσμοθετηθεί ως τακτική πρακτική, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη της οικογένειας, η οποία συχνά αισθάνεται αποκλεισμένη

από τη λήψη αποφάσεων (Strogilos et al., 2017). Παράλληλα, προτείνεται η θεσμική διασύνδεση του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας, όπως Κοινωνικές Υπηρεσίες Δήμων, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ώστε να δημιουργηθεί ένα ολιστικό δίκτυο προστασίας γύρω από τον μαθητή, το οποίο δεν θα περιορίζεται στα στενά όρια της σχολικής μονάδας.

Επίσης, τα ευρήματα αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη για βελτίωση των υποδομών και τη διασφάλιση σταθερής πρόσβασης σε εξειδικευμένο προσωπικό σε όλες τις σχολικές μονάδες. Η βιβλιογραφία τονίζει ότι η έλλειψη πόρων αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής στην Ελλάδα (Symeonidou, 2017; Zoniou-Sideri et al., 2006). Μείζονος σημασίας είναι η λήψη μέτρων για τη μείωση των καθυστερήσεων στις διαγνώσεις από τα ΚΕΔΑΣΥ, καθώς η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών (Anastasiou & Keller, 2011).



Διάγραμμα 2. Συμπεράσματα και Προτάσεις για τη Συμπεριληπτική Ηγεσία στη Σχολική Μονάδα της Ελληνικής Περιφέρειας

Το Διάγραμμα 2 αποτυπώνει ένα ολιστικό μοντέλο παρέμβασης για τη διαχείριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), όπου η Συμπεριληπτική Ηγεσία λειτουργεί ως ο κεντρικός ενορχηστρωτής. Η προσέγγιση βασίζεται στην αλληλεπίδραση τριών κρίσιμων πεδίων: *διοικητική και παιδαγωγική Στήριξη*, όπου ηγεσία οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις και την παιδαγωγική ευαισθησία, προάγοντας ένα κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας, *επαγγελματική Ανάπτυξη*, όπου η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται άμεσα από τη συστηματική επιμόρφωση του προσωπικού και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και, τέλος, από την *εξωστρέφεια & Δικτύωση*, όπου το σχολείο παύει να λειτουργεί ως κλειστό σύστημα και συνδέεται θεσμικά με τους γονείς, τους ειδικούς επιστήμονες και την τοπική κοινότητα για τη δημιουργία ενός ολιστικού δικτύου στήριξης γύρω

από τον μαθητή. Επομένως, η συμπερίληψη δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης μεταξύ ηγεσίας, εκπαιδευτικών και κοινωνικών εταίρων.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Αρχικά, εντοπίζονται μεθοδολογικοί περιορισμοί που απορρέουν από την ποιοτική προσέγγιση. Το δείγμα ήταν μικρό, γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα ενδεικτικά και μη γενικεύσιμα στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όπως συμβαίνει συνήθως στην ποιοτική έρευνα (Creswell, 2014). Επιπλέον, η έρευνα έχει έντονο περιφερειακό χαρακτήρα, αφού εστίασε στο νομό Μεσσηνίας. Οι συνθήκες λειτουργίας των επαρχιακών σχολείων ενδέχεται να διαφέρουν από αυτές των αστικών κέντρων λόγω κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (Chakraborty & Roberts, 2021). Τέλος, η χρήση δειγματοληψίας ευκολίας ενδέχεται να περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα, καθώς συμμετείχαν άτομα που ήταν ήδη πρόθυμα να μιλήσουν (Cohen et al., 2018).

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που εντοπίστηκαν, θέτουν τις βάσεις για νέες ερευνητικές κατευθύνσεις που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν περαιτέρω την επιστημονική γνώση γύρω από την ηγεσία και τη συμπερίληψη.

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη ποσοτικών μελετών σε μεγαλύτερο δείγμα σχολικών μονάδων, ώστε να επιτευχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η χρήση στατιστικών μεθόδων θα επέτρεπε τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ του στυλ ηγεσίας και του βαθμού συμπερίληψης μαθητών/-τριών με ΕΜΔ, προσδίδοντας μετρήσιμη διάσταση στα ευρήματα (Cohen et al., 2018). Ακόμη πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση θα αποτελούσε η υιοθέτηση μικτής μεθοδολογίας, η οποία θα συνδύαζε την εις βάθος κατανόηση της ποιοτικής έρευνας με την

ευρύτητα της ποσοτικής, επιτρέποντας μια ολιστική αποτύπωση της σχολικής πραγματικότητας (Creswell & Plano Clark, 2017).

Δεύτερον, προτείνεται η επέκταση της έρευνας σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ σχολείων της περιφέρειας, όπως η Μεσσηνία, και σχολικών μονάδων μεγάλων αστικών κέντρων θα μπορούσε να φωτίσει πώς οι διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και η διαθεσιμότητα πόρων επηρεάζουν τις πρακτικές των διευθυντών. Η βιβλιογραφία άλλωστε υποδεικνύει ότι το γεωγραφικό πλαίσιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush, 2011; Hallinger, 2018).

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση διαφορετικών τύπων σχολείων. Η σύγκριση ανάμεσα σε Δημόσια σχολεία, Πρότυπα/Πειραματικά και Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια θα μπορούσε να αναδείξει εάν και κατά πόσο η σχετική αυτονομία ή η διαφορετική κουλτούρα διοίκησης επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξης σε μαθητές με ΕΜΔ. Επιπρόσθετα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την τριγωνοποίηση των δεδομένων, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο τις απόψεις των διευθυντών, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, και των ίδιων των μαθητών, για μια πιο αντικειμενική αποτίμηση του σχολικού κλίματος (Avramidis et al., 2019).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abdallah, S., Nalubega, S., & Kassim, S. K. (2024). The Impact of Teacher Professional Development and School Climate and Culture on Innovative Student-Centered Teaching for 21st Century Skills: The Mediating Roles of Collaborative Planning and Community Engagement. *NAMA International Journal of Education and Development, 1*(2). <https://namafoundation.org/journal/index.php/nijed/article/view/12/23>
- Adams, D., Hussain, S., & Tan, K. L. (2023). Inclusive leadership for schools: Practices, challenges, and future directions. In *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (pp. 85-99). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Adeoye, M. A., Baharun, H., & Munawwaroh, I. (2025). Transformational Leadership in Education: Harmonising Accountability, Innovation and Global Citizenship. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan, 4*(1), 14-30. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i1.68>
- Ahmad, I., Sayyed, F., & Amir, S. (2017). Effects of leadership styles on job satisfaction of the employees: Evidence from the private universities of Peshawar, Pakistan. *Journal of Resources Development and Management, 31*, 23–29.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education, 23*(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>

- Akkanat, Ç., & Gökdere, M. (2018). The effect of academic involvement and school climate as perceived by gifted students in terms of talent, creativity, and motivation in science. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1167–1174.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060606>
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Ali, A., Bektiarso, S., Walukow, A. F., & Narulita, E. (2024). Building Inclusive Learning Communities in Multicultural Classrooms: The Role of the CTL Model in Learning Interpersonal Skills. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(4), 568-583. <https://doi.org/10.31538/tijie.v5i4.1172>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anastasiou, D., & Keller, C. E. (2011). Cross-national differences in special education coverage: An empirical analysis. *Exceptional Children*, 77(3), 353–367.
<https://doi.org/10.1177/001440291107700305>
- Assefa, E. A., & Zenebe, C. K. (2024). Fostering inclusive excellence: Strategies for effective diversity management in schools. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 5(2), 189-211.
<https://doi.org/10.37602/IJREHC.2024.5216>
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2019). Perceptions of school climate, academic self-concept, and social inclusion of students with intellectual disabilities in

- general and specialized schools in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 94, 103468. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103468>
- Bailey, J., & Weiner, R. (2022). Interpreting social-emotional learning: How school leaders make sense of SEL skills for themselves and others. *School Leadership Review*, 16(2), 4. <https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol16/iss2/4>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Blum, R. W., and H. P. Libbey. 2004. Executive Summary: School Connectedness – Strengthening Health and Education Outcomes for Teenagers. *Journal of School Health* 74 (7), 231–232. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x>
- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17(3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O’Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2014). School-wide approaches to prevention and health promotion: Measuring school climate and prevention service delivery. *The Prevention Researcher*, 21(Suppl. 1), 7–10. <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0382-y>
- Brand, S., Felner, R., Shim, S., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2017). Middle school students’ perceptions of the school environment as a predictor of social-emotional outcomes: A

- comparison of two assessment approaches. *The Journal of Early Adolescence*, 37(1), 126–152. <https://doi.org/10.1177/0272431615616335>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Wiley.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). SAGE Publications.
- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Is it still relevant? *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 883–887. <https://doi.org/10.1177/1741143217739363>
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3–18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>
- Casimir, O. A., Blake, S. B., Klosky, J.V., Gazmararian, J.A. (2022). Adaptations to the learning environment for elementary school children in Georgia during the COVID-19 pandemic. *Journal of Child & Family Studies*, 31(9), 2273–2286. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02531-7>
- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. D. (2021). Exploring patterns of positive and negative school climate experiences among staff members in California. *Journal of School Violence*, 20(2), 153-166. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1862673>
- Chakraborty, P., & Serra, D. (2021). Gender and leadership in organizations: Promotions, demotions and angry workers. *Working Papers 20210104–001*.

- Chatters, S., & Joo, H. (2018). Dimensions of school climate associated with reports of bullying and victimization in a setting serving predominantly Latino youth. *Psycho-Educational Research Reviews*, 7(1), 52–67.
<https://www.perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/248/210>
- Chen, J., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2023). Impact of school climate and resources on principal workload stress and job satisfaction: Multinational evidence from TALIS 2018 data. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 476-494.
<https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0128>
- Chzhen, Y., & Leesch, J. (2023). Why does school socio-economic composition matter to adolescents' academic performance? Role of classroom climate and school resources. *British Educational Research Journal*, 49(6), 1291-1311.
<https://doi.org/10.1002/berj.3898>
- Coelho, V. A., Bear, G. G., & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1793–1804.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01245-7>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
<https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483349195>

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Dapudong, R. C. (2014). Teachers' knowledge and attitude towards inclusive education: Basis for an enhanced professional development program. *International Journal of Learning & Development*, 4(4), 1-24. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- Darling-Hammond, L. (2020). Culture, learning, and policy. In *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 404-426). Routledge.
- Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). School Climate: Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1, National School Climate Center.
www.schoolclimate.org/publications/documents/SchoolClimatePracticeBriefs-2013
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Đorđić, D. (2020). The relationship between school climate and students' engagement at school. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(2), 233-274.
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2002233D>
- Đorđić, D., Florić, O. K., & Ninković, S. (2022). Evaluation of the metric properties of the Delaware School Climate Survey–Student: A study in a sample of Serbian high school

- students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 649-662.
<https://doi.org/10.1177/07342829221081644>
- Dixson, D. D., Roberson, C. C., & Worrell, F. C. (2017). Psychosocial keys to African American achievement? Examining the relationship between achievement and psychosocial variables in high achieving African Americans. *Journal of Advanced Academics*, 28(2), 120–140. <https://doi.org/10.1177/1932202X17701734>
- Dixson, D. D. (2022). How hope measures up: Hope predicts school variables beyond growth mindset and school belonging. *Current Psychology*, 41(7), 4612-4624.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00975-y>
- Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement: Meta-Analysis of Empirical Studies*. (pp. 199–213) Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12
- Durlak, J. A., C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Press.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303–329. <https://doi.org/10.1086/499670>
- Escalante Mateos, M., Muñoz-Suárez, M. P., Jiménez-Trujillo, I., & Martínez-Román, M. A. (2021). *School climate and perceived academic performance: Direct or resilience-mediated relationship?* *Sustainability*, 13(1), 68. <https://doi.org/10.3390/su13010068>
- Eugene, D. R. (2020). A multilevel model for examining perceptions of school climate, socioeconomic status, and academic achievement for secondary school

- students. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(1), 79- 99.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1670067>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Florić, O. K., Pavlović, A., & Ninković, S. (2021). Peer pressure and academic achievement as predictors of adolescent risk behaviors. *Teme*, 44(4), 1123–1135.
<https://doi.org/10.22190/TEME200712076K>
- Froiland, J. M., & Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence and classroom engagement as longi-tudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.822964>
- Fysaraki, S., & Vlachou, A. (2015). Inclusive education practices in Greece: The role of the head teacher. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1058–1074.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037867>
- Galaburda, A. M., LoTurco, J., Ramus, F., Fitch, R. H., & Rosen, G. D. (2006). From genes to behavior in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience*, 9(10), 1213–1217.
<https://doi.org/10.1038/nm1772>
- Gkintoni, E., Halkiopoulos, C., & Antonopoulou, H. (2022). Neuroleadership an asset in educational settings: An overview. *Emerging Science Journal. Emerging Science Journal*, 6(4), 893-904. <http://dx.doi.org/10.28991/ESJ-2022-06-04-016>
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2018). Teacher's job satisfaction and organizational culture: The effect of school leadership. *Journal of Management and Sustainability*, 8(1), 74–84. <https://doi.org/10.5539/jms.v8n1p74>

- González, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools, 60*(6), 1781–1836. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>
- Gray, D. L., Hope, E. C., & Matthews, J. S. (2018). Black and Belonging at School: A Case for Interpersonal, Instructional, and Institutional Opportunity Structures. *Educational Psychologist, 53*(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist, 75*(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-principals-affect-students-and-schools-a-systematic-synthesis-of-two-decades-of-research.aspx>
- Guo, L., & Wang, J. (2021). Relationships between teacher autonomy, collaboration, and critical thinking focused instruction: A cross-national study. *International Journal of Educational Research, 106*, 101730. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101730>
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., & Balı, O. (2021). The Relationship of School Principals' Management Style and School Climate. *E-International Journal of Educational Research, 12*(4).
- Haft, S. L., Duong, P. H., Ho, T. C., Hendren, R. L., & Hoefft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*, 487–497. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0458-y>

- Haines, S. J., Gross, J. M., Blue-Banning, M., Francis, G. L., & Turnbull, A. P. (2015). Fostering family–school and community–school partnerships in inclusive schools: Using practice as a guide. *Research and Practice for persons with severe disabilities*, 40(3), 227-239. <https://doi.org/10.1177/1540796915594141>
- Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (1976). *Introduction to Learning Disabilities: A Psycho-Behavioral Approach*. Prentice-Hall.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74–84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical considerations and empirical evidence. *Educational Research*, 60(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. H.K. Lewis.
- Hojeij, Z. (2024). Educational leadership's role in fostering innovation and entrepreneurship in education: A narrative literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101173. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101173>
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2017). Why classroom climate matters for children high in anxious solitude: A study of differential susceptibility. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 94-102. <https://doi.org/10.1037/spq0000201>

- Hunt, P. F., Virgo-Christie, S., & Ewe, L. P. (2024). *Inclusive education in schools: Perspectives and practices*. Emerald Publishing.
- Ifanti, A. A., Argiriou, A. A., Kalofison, G. A., & Vrinioti, K. P. (2020). Teachers' views on effective school leadership and management. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 551–566. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629493>
- Jansen, A., Middleton, J. A., Wiezel, A., Cullicott, C., Zhang, X., Tarr, G., & Curtis, K. (2019). Secondary mathematics teachers' efforts to engage students through academic and social support. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED606922>
- Jerković, A., & Žic Ralić, A. (2024). *School climate and internalised problems in adolescents with learning disabilities*. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 60(1), 45–62. <https://hrcak.srce.hr/323936>
- Jevtić, B., & Jovanović, M. (2017). School indicators of encouraging humanistic education of adolescents. *Teme*, 42(3), 587–606. <https://doi.org/10.22190/TEME1703587J>
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514–1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*. Grune & Stratton.
- Kailis, A. (2024). Mainstreaming inclusive principles and strategic approaches in regulatory policy evaluation: The case of the EU and the Greek central government. In *The Political*

- Economy of Evaluation in Greece: Interdisciplinary Perspectives for an Inclusive and Forward-Looking Evaluation* (pp. 109-135). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, *10*(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(3), 239–256.
<https://doi.org/10.1177/002221940003300303>
- Kearney, C. A., Sanmartín, R., & González, C. (2020). The School Climate and Academic Mindset Inventory (SCAMI): Confirmatory factor analysis and invariance across demographic groups. *Frontiers in Psychology*, *11*, 2061.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02061>
- Ketikidou, G., & Saiti, A. (2025). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *28*(3), 639-654.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032368>
- Khasawneh, M. A. S. (2024). The Role of the Multi-Sensory Environment in Developing Learning Skills Among Students with Learning Difficulties in the Asir Region. *Kurdish Studies*, *12*(1). <https://doi.org/10.58262/ks.v12i1.131>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Houghton Mifflin.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International* *38*(3), 240–263.
<https://doi.org/10.1177/0143034316688730>

- Konishi, C., Wong, T. K., Persram, R. J., Vargas-Madriz, L. F., & Liu, X. (2022).
Reconstructing the concept of school climate. *Educational Research*, 64(2), 159-175.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2056495>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and
academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA
Open*, 4(4), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of
Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors.
Journal of Educational Psychology 100(1), 96–104.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general
learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.
<https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kussmaul, A. (1877). Die Störungen der Sprache. In H. von Ziemssen (Ed.), *Handbuch der
speziellen Pathologie und Therapie* (Vol. 12). Vogel.
- Kutsyruba, B., Walker, K. D., & Noonan, B. (2015). The ecology of trust in the principalship.
Journal of Educational Administration, 54(5), 508–532. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2015-0063>
- Lang, R., Kett, M., Groce, N., & Trani, J. F. (2011). Implementing the United Nations
Convention on the rights of persons with disabilities: principles, implications,
practice and limitations. *Alter*, 5(3), 206-220. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.02.004>
- La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S., Martinsone, B., Majercakova
Albertova, S., Gajdosová, E., Baye, A., Deltour, C., Martinelli, V., Raykov, M.,

- Hatzichristou, C., Palikara, O., Szabo, É., Arlauskaite, Z., Athanasiou, D., Brown Earle, O., Casale, G., Lampropoulou, A., Mikhailova, A., Pinskaya, M., & Zvyagin-tsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology, 36*(3), 155-166. <https://doi.org/10.1037/spq0000430>
- La Salle-Finley, T., Yang, C., Espelage, D., & Jimerson, S. R. (2024). Understanding and promoting school climate, bullying, and social-emotional learning: Transdisciplinary and transnational science advancing positive youth outcomes. *School Psychology Review, 53*(5), 417–424. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management, 40*(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lerner, J. W., & Johns, B. (2014). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success* (13th ed.). Cengage Learning.
- Li, J., Chan, P. W. K., & Hu, Y. (2023). The effects of principals' instructional leadership on primary school students' academic achievement in China: Evidence from serial multiple mediating analysis. *Sustainability, 15*(3), 2844. <https://doi.org/10.3390/su15032844>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Kidson, P. (2025). Developing a Personalized Educational Leadership Theory: A Promising Approach to School Leadership Development?. *Journal of Research on Leadership Education, 20*(1), 59-79. <https://doi.org/10.1177/19427751241245971>

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135.

<https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>

Lombardi, E., Traficante, D., Betthäuser, B. A., Szecsi, I., Prima, V., Malak, M., & Ianes, D. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2482.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>

Lombardi, E., et al. (2021). Teachers' perceptions of inclusive school climate: A cross-national study. *International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>

Lu, D. (2021). EFL teachers' optimism and commitment and their contribution to students' academic success. *Frontiers in Psychology*, 12, 752759.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752759>

Lundberg, E., & Abdelzadeh, A. (2019). The role of school climate in explaining changes in social trust over time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 712–724.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434824>

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.

<https://doi.org/10.1080/13603120701576241>

Mahmood, A., Huang, X., & Rehman, N. (2025). The role of teachers and administrators in supporting the adaptation of students with special needs in mainstream high schools. *Quality Education for All*, 2(1), 35-54.

<https://www.emerald.com/insight/2976-9310.htm>

- Mafe S, P. (2023). Transformational Leadership: Exploring Secondary School Leaders' Perceptions on Best Practices. *International Journal of Formal Education*, 2(10), 176-188. <http://journals.academiczone.net/index.php/ijfe>
- Marsh, H. W., O. Ludtke, B. Nagengast, U. Trautwein, A. J. S. Morin, A. S. Abduljabbar, & Koller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106–124. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- Marsh, J. A., & Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289. <https://doi.org/10.1177/1741143214537229>
- Martinsone, B., Di Sano, S., D'elia, P., & La Salle-Finley, T. (2023). A conceptual framework for sustainable promotion of a positive school climate: Context, challenges, and solutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(1), 64-85. <https://reference-global.com/article/10.2478/jtes-2023-0005>
- Mehmood, K. K., Mushtaq, M., & Hanaysha, J. R. (2024). Impact of organizational climate, culture, leadership and structure on competitive advantage: mediating effect of absorptive capacity. *South Asian Journal of Business Studies*, 13(2), 244-261. <https://doi.org/10.1108/SAJBS-06-2021-0229>
- Merdiaty, N., & Sulistiasih, S. (2024). Empowering Learning: The Mediating Role of Teachers in Enhancing Students' Intrinsic Motivation. *Al-Ishlah: Jurnal*

Pendidikan, 16(4), 5163-5172.

<https://www.journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/6430>

McGiboney, G. W. (2016). *The psychology of school climate*. Cambridge Scholars Publishing.

McTigue, E. M., Gourvenec, A. F., Solheim, O. J., & Jensen, M. T. (2023). Co-teaching implementation: How do school leaders support teachers?. *Education Sciences*, 13(12), 1197.

<https://doi.org/10.3390/educsci13121197>

Miškolci, S., Rajchlová, J., & Svatošová, V. (2023). Quality of Management Processes as a Determinant of NGOs 'Sustainability. *Visegrad Journal on Bioeconomy and Sustainable Development*, 12(2), 75-80. <https://doi.org/10.2478/vjbsd-2023-0015>

Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: Student, parent, and teacher perceptions. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1403–1423.

<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>.

National School Climate Council (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. *Ανάκτηση από*

<https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>

Neel, C. G.-O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>

Newman, F. (2020). *School leadership and the building of trust*. Cambridge University Press.

- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016>
- Ninković, S., & Knežević Florić, O. (2024). School leadership and teaching practice: a systematic review of studies of the indirect effects. *Journal of Educational Administration*, 62(4), 357-372. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0190>
- Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related cognitive skills? *Psychological Bulletin*, 140(3), 920–934. <https://doi.org/10.1037/a0037444>
- Omodan, T. C. (2024). *Exploring strategies to enhance democratic management practices in teacher education classrooms in a selected South African university* (Doctoral dissertation, University of the Free State). Ανάκτηση από <https://scholar.ufs.ac.za/server/api/core/bitstreams/9e37336d-03f6-407f-9373-69c5674895c6/content>
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. W.W. Norton & Company.
- Osborne-Lampkin, L. T., Folsom, J. S., & Herrington, C. D. (2015). A Systematic Review of the Relationships between Principal Characteristics and Student Achievement. REL 2016-091. *Regional Educational Laboratory Southeast*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561940.pdf>
- Osher, D., Neiman, S., & Williamson, S. (2020). School climate and measurement. *State Education Standard*, 20(2), 23–27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257772>

- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders—their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration, 58*(5), 521-537.
- Perry, A. C. (1908). *The Management of a City School*. Macmillan Company.
- Perera, P., Witharana, T., & Withanage, P. (2021). A review of leadership: Different leadership theories and styles relevant to education leadership. *Asian Journal of Education and Social Studies, 19*(1), 18-26.
<https://doi.org/10.9734/AJESS/2021/v19i130453>
- Perkins, Pam, "School Climate and Leadership of School Administrators" (2020). Student Research Submissions. 368.
https://scholar.umw.edu/student_research/368
- Phuntsho, U., & Dendup, T. (2020). School climate and student academic achievement in Bhutan. *Educational Research and Reviews, 15*(8), 497–507.
<https://doi.org/10.5897/ERR2020.4022>
- Plaku, A. K., & Leka, K. (2025, March). The role of leaders in shaping school culture. In *Frontiers in Education, 10*, 1541525. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541525>
- Pope, S. N. (2019). A Systematic Literature Review Of School Leadership Intelligences For The Development Of Neuro-Educational Leadership. All Theses And Dissertations. 285.
<https://dune.une.edu/theses/285>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.
<https://doi.org/10.1037/a0027268>

- Ruzek, E. A., & Schenke, K. (2019). The tenuous link between classroom perceptions and motivation: A within-person longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 903–917. <https://doi.org/10.1037/edu0000323>
- Saitis, C., & Menon, M. E. (2016). Educational Leadership and Management in an International Context: A Greek Perspective. In *International Handbook of Educational Leadership and Management* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9_18
- Sasan, J. M., Escultor, G. R., & Larsari, V. N. (2023). The impact of transformational leadership on school culture. *International Journal of Social Service and Research*, *3*(8), 1899-1907. <https://ijssr.ridwaninstitute.co.id/>
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2017). The role of school leadership in co-developing teacher professional capacity and school learning climate. *Educational Administration Quarterly*, *53*(3), 476–508. <https://doi.org/10.1177/0013161X17717030>
- Schunk, D. H. (2023). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 75-99). Routledge.
- Shala, L., Mehmeti, S., Shabani, A., & Qerimi, M. (2024). Key Management Factors and Strategies for Creating A Positive School Climate. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, *22*(2).<https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.000164>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1301–1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28*(9), 586–597. <https://doi.org/10.1177/002221949502800909>

- Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School principals and students with special education needs: Leading inclusive schools. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-31.
<https://www.jstor.org/stable/10.2307/90010122>
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishing
- Soe, H. Y., & Alegado, P. J. (2024). The impacts of school climate on teachers' job satisfaction: An analysis of Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 national data. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(3), 676-697.
<http://doi.org/10.30831/akukeg.1407619>
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590–604. <https://doi.org/10.1177/002221948802101003>
- Strauss, A. A., & Lehtinen, L. E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. Grune & Stratton.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2017). Co-teaching in Greece: The "lonely" art of special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 227–238.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12377>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Swanson, H. L., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education*, 7(1), 1–48.
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401–422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298912>

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tesfaye, S., & Abera, Y. (2025). *Principals' leadership practices and school climate in Ethiopian secondary schools*. *Educational Research for Policy and Practice*, 24(1), 89–107. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01797-3>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- United Nations Convention on the rights of persons with disabilities: principles, implications, practice and limitations. *Alter*, 5(3), 206-220. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.02.004>
- Vasquez Heilig, J., Brewer, T. J., & Williams, Y. (2019). Choice without inclusion?: Comparing the intensity of racial segregation in charters and public schools at the local, state and national levels. *Education Sciences*, 9(3), 205.
<https://doi.org/10.3390/educsci9030205>
- Vanderstraeten, R. (2023). Systems theory approaches to researching educational organizations. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Velasco, I., & Edmonson, S. L. (2018). The relationship between principal leadership behaviors and school climate. *School Leadership Review*, 7(1), 5. Available at: <https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol7/iss1/5>
- Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: the role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 525-555.

- Voight, A., Austin, G., & Hanson, T. (2013). *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are high-achieving and rapidly improving from those that are not* (REL 2013–001). Regional Educational Laboratory West.
- Walker, A., Rosenblatt, K., & Cortiella, C. (2010). *Living with LD: A social impact analysis of learning disabilities in America*. National Center for Learning Disabilities.
<http://www.nclld.org>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296–302.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, M.T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2022). More leadership, more efficacy for inclusive practices? Exploring the relationships between distributed leadership, teacher leadership, and self-efficacy among inclusive education teachers in China. *Sustainability*, 14(23), 16168. <https://doi.org/10.3390/su142316168>
- Wang, H., Liu, Z., & Chen, X. (2022). *How school climate affects the development of the social and emotional skills of underprivileged-background students—An empirical study based on the SSES2019 data*. *Children*, 9(12), 1812.
<https://doi.org/10.3390/children9121812>
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school.

Australian Journal of Guidance and Counselling, 22(2), 190–205.

<https://doi.org/10.1017/jgc.2012.26>

Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies, 13*(6), 133.

<https://doi.org/10.3390/soc13060133>

Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 383–402). Guilford Press.

World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization.

Yildirim, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education, 80*(2), 150–172.

<https://doi.org/10.1080/00220973.2011.596855>

Ysseldyke, J. E. (2005). Assessment and decision making for students with learning disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning Disability Quarterly, 28*(2), 125–128.

<https://doi.org/10.1177/073194870502800204>

Zhang, Y., Dong, Q., Xiao, B., Coplan, R. J., Wang, J., & Ding, X. (2024). Relations between dimensions of self-perceptions and academic achievement in Chinese children: A cross-lagged panel analysis. *School Psychology*.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000667>

- Zhang, Y., & He, Q. (2024). Neuro-educational leadership: Pioneering educational leadership through neuroscience research. *Future in Educational Research*, 2(2), 82-92. <https://doi.org/10.1002/fer3.25>
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/13603110500221464>
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ. (2002). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία*. ΕΑΠ.
- Αυγουστή, Ε., Παπαδοπούλου, Μ., & Τσιμπιδάκη, Α. (2020). Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2020(1), 45-58.
- Ζμπάινος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος: Η περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 65–88.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις της συμπερίληψης*. Πεδίο.
- Θάνος, Θ. (2014). *Κοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα στην Ελλάδα*. Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Σχολική διοίκηση και ηγεσία: Από τη γραφειοκρατία στη συλλογικότητα*. Μεταίχμιο.

- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Μ., Τσιμπιδάκη, Α., & Αυγουστή, Ε. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 102-115.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2004). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Α., & Σαΐτη, Α. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Παράρτημα

1. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης έρευνας

Έντυπο ενημέρωσης – συγκατάθεσης για συμμετοχή σε ερευνητική μελέτη

Τίτλος έρευνας:

«Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»

Ερευνήτρια:

Τμήμα / Πρόγραμμα Σπουδών:

Στοιχεία επικοινωνίας (email/τηλέφωνο):

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/-τριες το σχολικό κλίμα στη σχολική τους μονάδα, ποιες είναι οι στάσεις και αντιλήψεις τους σχετικά με τους/τις μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ποιες ηγετικές πρακτικές εφαρμόζουν για τη διαμόρφωση θετικού και συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος και για την υποστήριξη των μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, Εάν συμφωνήσετε να συμμετάσχετε, θα κληθείτε να λάβετε μέρος σε μία ημι-δομημένη συνέντευξη διάρκειας περίπου 45 λεπτών. Η συνέντευξη θα πραγματοποιηθεί σε χρόνο και χώρο που θα καθοριστεί από κοινού, στο σχολείο σας ή διαδικτυακά. Με τη συγκατάθεσή σας, η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί, ώστε να εξασφαλιστεί η ακρίβεια στην καταγραφή των απαντήσεών σας και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί.

Τέλος, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική, επομένως, μπορείτε να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση δεν επιθυμείτε, χωρίς καμία συνέπεια. Επίσης, μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα ανά πάσα στιγμή.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το όνομά σας, το σχολείο σας και οποιοδήποτε άλλο αναγνωριστικό στοιχείο δεν θα εμφανιστούν σε κανένα σημείο της παρούσας εργασίας. Στα αρχεία της έρευνας θα χρησιμοποιούνται μόνο κωδικοί και γενικές περιγραφές ενώ, οποιαδήποτε πληροφορία θα μπορούσε να οδηγήσει σε ταυτοποίησή σας θα αφαιρείται ή θα τροποποιείται κατά τη διαδικασία ανάλυσης. Τέλος, όλες οι πληροφορίες που θα δώσετε θα αντιμετωπιστούν ως απολύτως εμπιστευτικές.

Ακόμη, τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων και οι απομαγνητοφωνήσεις τους θα αποθηκεύονται σε προστατευμένο ηλεκτρονικό φάκελο, στον οποίο θα έχει πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια και, εφόσον απαιτείται, η επιβλέπουσα καθηγήτρια.

Με βάση τα παραπάνω:

- Συμφωνώ να συμμετάσχω εθελοντικά στην παρούσα έρευνα.
- Δεν συμφωνώ να συμμετάσχω στην παρούσα έρευνα.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντα/-ουσας:

Ιδιότητα/Θέση (π.χ. Διευθυντής/τρια ... σχολείου):

Τόπος:

Ημερομηνία: / /

Υπογραφή:

2. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Άξονας 1: Αντίληψη για το σχολικό κλίμα

1. Πώς θα περιγράφατε το γενικό σχολικό κλίμα στη μονάδα σας;
2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο το κλίμα στο σχολείο;
3. Πώς πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη φοίτηση και τη συμμετοχή των μαθητών;
4. Υπάρχουν στοιχεία του κλίματος που θα θέλατε να αλλάξουν; Αν ναι, ποια;

Άξονας 2: Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος

1. Με ποιους τρόπους προσπαθείτε εσείς προσωπικά να καλλιεργήσετε θετικό κλίμα στο σχολείο;
2. Ποιες διοικητικές/ηγετικές πρακτικές θεωρείτε πιο αποτελεσματικές για ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον;
3. Πώς διαχειρίζεστε συγκρούσεις ή εντάσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές ή γονείς;
4. Πώς επιδιώκετε τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις αποφάσεις που αφορούν το σχολικό κλίμα;

Άξονας 3: Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – στάσεις και αντιλήψεις

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;
2. Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η θέση αυτών των μαθητών μέσα στη σχολική κοινότητα;»
3. Ποιες δυσκολίες συναντάτε στη φοίτηση και ένταξή τους (σε επίπεδο σχολείου, τάξης, συνεργασίας με φορείς κ.λπ.);»
4. Τι θα θέλατε να βελτιωθεί στον τρόπο που το σχολείο αντιμετωπίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

Άξονας 4: Πρακτικές του διευθυντή για υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

1. Τι είδους πρωτοβουλίες ή παρεμβάσεις αναλαμβάνετε για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;

2. Πώς στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς στη διαφοροποίηση διδασκαλίας ή στην προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος;
3. Πώς είναι οργανωμένη η συνεργασία με ΕΔΥ/ΚΕΔΑΣΥ, ειδικούς παιδαγωγούς ή άλλους εξειδικευμένους φορείς;
4. Υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές ή διαδικασίες στο σχολείο που στοχεύουν στην ένταξη και ψυχοκοινωνική στήριξη αυτών των μαθητών;

Άξονας 5: Συνεργασία και συμμετοχή (εκπαιδευτικών – γονέων – μαθητών)

1. Πώς ενθαρρύνετε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για θέματα που αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
2. Ποιο ρόλο έχουν οι γονείς στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες; Πώς τους εμπλέκετε;»
3. Με ποιους τρόπους δίνετε “φωνή” στους ίδιους τους μαθητές (με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) σε ζητήματα κλίματος και λειτουργίας του σχολείου;
4. Τι θεωρείτε ότι θα μπορούσε να γίνει επιπλέον, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή εκπαιδευτικής πολιτικής, για ένα πιο συμπεριληπτικό και θετικό κλίμα;

3. Έγκριση Επιτροπής



Προς: Όποιον Ενδιαφέρει

Ημερ. 22/12/2025

Αρ. Πρωτοκόλλου: 96/2025

Θέμα: Γνωμοδότηση Διεξαγωγής Έρευνας

Επιτροπή Δεοντολογίας-
Βιοηθικής του Πανεπιστημίου
Νεάπολις Πάφος
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος,
Λεωφόρος Δανάης 2,
Πάφος
8042 Κύπρος
T +357 26843608
Web: www.nup.ac.cy
Email: m.argyrides.1@nup.ac.cy

Κυρία Πετρέα,

Σας ενημερώνω ότι το ερευνητικό πρωτόκολλο με τίτλο «Ο Ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» έχει ελεγχθεί από την Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος η οποία γνωμοδοτεί υπέρ της διεξαγωγής της έρευνας. Σας παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί για ένα έτος και ισχύει για συλλογή δεδομένων που **δεν** θα γίνουν στην Κυπριακή Δημοκρατία. Παρακαλώ όπως βεβαιωθείτε ότι η κυκλοφορία του ηλεκτρονικού συνδέσμου δεν θα συμπεριλάβει κάτοικους της Κυπριακής Δημοκρατίας. Αρμόδιο όργανο το οποίο είναι υπεύθυνο για έγκριση για συλλογή δεδομένων στην Κυπριακή Δημοκρατία είναι η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Σας παρακαλώ όπως ελέγξετε επίσης τους κανονισμούς και τις οποιοσδήποτε δεοντολογικές επιτροπές χρειάζεστε από τη χώρα που θα συλλέξετε τα δεδομένα σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Μάριος Αργυρίδης
Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας
Πρόεδρος Επιτροπής