ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΕΜΠΟΔΙΑ – ΣΥΝΟΔΟΙΠΟΡΟΙ ΕΝΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΣΕ ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΨΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ

2020

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΕΜΠΟΔΙΑ – ΣΥΝΟΔΟΙΠΟΡΟΙ ΕΝΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις σε Συνεπίβλεψη με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ιούνιος 2020

Πανεπιστήμιο
Νεάπολις
Πάφου

© Χαραλάμπους Κωνσταντία, 2020

Υποψήφια Διδάκτωρ: Χαραλάμπους Κωνσταντία

Τίτλος Διατριβής:

ΕΜΠΟΔΙΑ – ΣΥΝΟΔΟΙΠΟΡΟΙ ΕΝΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο Γνωστικό Πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και εγκρίθηκε στις 10/06/2020 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής

Πρώτος Συνεπιβλέπων [Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος]: Χρίστος Παπαδημητρίου, Λέκτορας

…… (Υπογραφή)

Δεύτερος Συνεπιβλέπων [Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]: Δημήτριος Βενιέρης, Καθηγητής

…… (Υπογραφή)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Διοτίμα Παπαδή, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Νεάπολις

…… (Υπογραφή)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Αναστασία Αθανασούλα–Ρέππα, Ομότιμη Καθηγήτρια

…… (Υπογραφή)

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Όπου έχω βασιστεί σε ιδέες ή κείμενα άλλων, έχω προσπαθήσει με όλες μου τις δυνάμεις να το προσδιορίσω σαφώς μέσα από την καλή χρήση αναφορών ακολουθώντας την ακαδημαϊκή δεοντολογία

Όνομα Υποψηφίας Διδάκτορος:

Χαραλάμπους Κωνσταντία

Υπογραφή Υποψηφίας Διδάκτορος:

…….

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εμπόδια–συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου

Συγγραφέας: Χαραλάμπους Κωνσταντία

Πρόσφατες, διεθνείς έρευνες, υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς παράγοντες που δύνανται να συμβάλουν στη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ). Η παρούσα διδακτορική διατριβή υποστηρίζει ότι τα εμπόδια που συναντά ένας διευθυντής στη προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΜΕ) μπορούν να μετατραπούν σε συνοδοιπόρους του, μέσω της εφαρμογής του μοντέλου Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ), ενός μοντέλου ηγεσίας, που συνιστά αποτέλεσμα της εν λόγω έρευνας.

Η έρευνα βασίστηκε στη Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης (ΜΜΕΔ), ένα συνδυασμό μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης και έρευνας δράσης. Πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου στο οποίο στεγάζεται Ειδική Μονάδα, αποσκοπώντας αρχικά στην αξιολόγηση του βαθμού συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ, στο συγκεκριμένο σχολείο, μέσω της μικτής ερευνητικής μεθοδολογίας. Έπειτα, περνώντας στην έρευνα δράσης, επιχειρήθηκε η εφαρμογή του μοντέλου ΕΑΠ με σκοπό την αύξηση του βαθμού συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής αξιολογήθηκαν και πάλι μέσω της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Τελικά, η έρευνα κατέδειξε ότι το μοντέλο ΕΑΠ μέσω της επιστράτευσης των παραγόντων-εμποδίων στη συμπεριληπτική προσπάθεια και της μετατροπής τους στη συνέχεια σε συνοδοιπόρους στο έργο του διευθυντή συνέβαλε στον σταδιακό περιορισμό των περιθωριοποιητικών τάσεων. Σε αυτό ακριβώς το αποτέλεσμα συνέβαλε και η εκμετάλλευση της ΜΜΕΔ, η οποία ως μεθοδολογική προσέγγιση αύξησε τα επίπεδα συνεργασίας ανάμεσα κυρίως στους εκπαιδευτικούς, αλλά και κατ' επέκταση ανάμεσα στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η επιστημονική συνεισφορά της διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζεται στη λειτουργία των ΕΜΜΕ, μια παράμετρο στην οποία έχει γίνει μηδαμινή αναφορά στον κυπριακό ερευνητικό χώρο. Συνεπώς, η παρούσα διατριβή χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα στοιχεία πρωτοτυπίας: Κατά πρώτο λόγο, το προτεινόμενο μοντέλο ηγεσίας δύναται να οδηγήσει στην υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας που θα ωφελήσει όχι μόνο τους μαθητές της ΕΜΜΕ, αλλά και οποιοδήποτε περιθωριοποιημένο μαθητή. Συν τοις άλλοις, το μοντέλο της ΕΑΠ μπορεί να συμβάλει και στην αντιμετώπιση άλλων προβλημάτων που εμφανίζονται στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού ως διαδικασία έχει την ιδιότητα να εστιάζει στα συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να βρουν και να εφαρμόσουν τη λύση, η οποία δεν επιβάλλεται εξ έτοιμη και δοσμένη από πάνω. Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό επιτρέπει στο μοντέλο να λειτουργεί θεραπευτικά.

Τέλος, ως αξιόλογη σε επιστημονικό επίπεδο έχει αποδειχθεί και η συμβολή της ΜΜΕΔ στη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ και κατ' επέκταση η χρήση της ως ενός ακόμη μέτρου αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης, συνεπικουρώντας ουσιαστικά την προσπάθεια του εισηγούμενου

μοντέλου ηγεσίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η ΜΜΕΔ δεν έχει τύχει εκμετάλλευσης από τους ερευνητές στον χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

ABSTRACT

Barriers - Companions of a School Principal in Attempting to Include Cyprus Special Secondary Education Units' Pupils

Author: Charalampous Constantia

Recent, international research has argued that the school's headmaster is one of the primary factors that can contribute to the inclusion of pupils characterized as having Special Educational Needs (SEN). This doctoral thesis argues that the obstacles, which a principal face trying to include pupils attending Special Secondary Education Units (SSEUs) can be transformed into companions by applying the Intermediate Inverted Leadership (IIL) model, which constitutes the result of this research.

The research was based on Mixed Methodology Action Research (MMAR), a combination of a mixed methodological approach and action research. This thesis is characterized by the following elements of originality: Firstly, the proposed leadership model can lead to the adoption of an inclusive culture that will benefit not only SSEUs pupils, but every marginalized pupil. In addition, IIL model can also help to address other problems that arise in a classroom, as it has the capacity to focus on the specific problems identified by the teachers themselves, who are called upon to find and solve the problem, without imposing a given solution. This model's characteristic enables IIL model to function therapeutically.

Finally, the contribution of MMAR in including of SSEUs pupils, and its use as a measure against marginalization, has substantially contributed to the proposed leadership model's attempt. At this point it is worth noting that MMAR has not been yet exploited by other researchers in the field of inclusive education at international level.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας της διαδικασίας εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής επιθυμώ να εκφράσω εγκαρδίως τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέτειναν, ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο, στην υλοποίηση της προσπάθειάς μου να ολοκληρώσω την έρευνα αυτή.

Πρώτιστα, με συναισθήματα ιδιαίτερης εκτίμησης, απευθύνω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στον Δρ. Χρίστο Παπαδημητρίου, βασικό συνεπιβλέποντα στην εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής μου, αφού από την πρώτη κιόλας μέρα επίσκεψής μου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, προσέφερε τόσο την ακαδημαϊκή, όσο και την ηθική υποστήριξη που χρειάζεται ένας υποψήφιος διδάκτωρ για να βρει τη δύναμη να προσεγγίσει τα μονοπάτια που οδηγούν στην απόκτηση του διδακτορικού διπλώματος.

Στον κατάλογο βέβαια των ατόμων προς τα οποία επιθυμώ να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ δεν θα μπορούσα να μην συμπεριλάβω τον συνεπιβλέποντα Δρ. Δημήτρη Βενιέρη, καθώς και τα μέλη της Τετραμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής Δρα Διοτίμα Παπαδή και Δρα Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα σε κάθε κάλεσμά μου για συμβουλές αναφορικά με την εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω απέναντι στους γονείς μου, τον σύζυγο και τους τρεις γιους μου για την υπομονή που επέδειξαν, αλλά και τη συμπαράσταση που μου προσέφεραν σε στιγμές που αισθανόμουν ότι θα αποτύγχανα στην προσπάθεια να φέρω σε πέρας την συγγραφή της διδακτορικής μου διατριβής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή 1

1.0. Θεωρητικό Υπόβαθρο 1

1.1. Σκεπτικό-παρακίνηση για τη συγγραφή της έρευνας 7

1.2. Ο σκοπός της έρευνας 8

1.3. Το Βασικό Ερευνητικό Ερώτημα και ο Στόχος της Έρευνας 8

1.4. Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα 9

1.5. Η Δομή της Διδακτορικής Διατριβής 10

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και οι διαστάσεις της 13

2.1. Γενικά 13

2.2. Η συζήτηση αναφορικά με τον όρο «Συμπερίληψη» 13

2.3. Η Εφαρμογή της Ειδικής-«Συμπεριληπτικής» Εκπαίδευσης στην Κύπρο 20

2.3.1. Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο 23

2.3.2. Διεθνείς Συμβάσεις 29

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του Διευθυντή προς την παροχή Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης 32

3.0. Γενικά 32

3.1. Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο 32

3.1.1. Συγκεντρωτικό σύστημα και Γραφειοκρατία 34

3.1.2. Τρόπος εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου 40

3.1.3. Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ) 41

3.1.4. Ελλιπής επιμόρφωση διευθυντών 42

3.1.5. Απόψεις διευθυντών σχετικά με τη θεωρία της συμπερίληψης 44

3.1.6. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα 45

3.1.7. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών 48

3.1.8. Συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 49

3.1.9. Οι απόψεις των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 51

Κεφάλαιο 4: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Τα υπάρχοντα Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και η πορεία προς τη Συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ 55

4.0. Γενικά 55

4.1. Τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας 55

4.1.1. Μετασχηματιστική ηγεσία ... 56
4.1.2. Συναλλακτική ηγεσία ... 58
4.1.3. Κατανεμημένη ηγεσία ... 59
4.1.4. Καθοδηγητική ηγεσία ... 61
4.1.5. Καταλληλόλητα των υπαρχόντων μοντέλων ... 62
4.2. Κατηγοριοποίηση των Εμποδίων της Συμπερίληψης ... 66
4.3. Μετατροπή των Εμποδίων σε Συμπεριληπτικούς Παράγοντες ... 67
4.4. Το Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας ... 69
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία ... 73
5.0. Γενικά ... 73
5.1. Οι επικρατέστερες ερευνητικές μεθοδολογίες και οι επικρίσεις εναντίον τους ... 74
5.2. Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης (ΜΜΕΔ) ... 78
5.2.1. Το μοντέλο της Ivanova ... 80
5.2.2. Επιμέρους ερευνητικές στρατηγικές που υποστηρίζουν το μοντέλο τη Ivanova (2015) ... 82
5.3. Η ερευνητική πορεία της παρούσας έρευνας ... 85
5.4. Πλαίσιο Διεξαγωγής της ΜΜΕΔ ... 90
5.4.1. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής ... 93
5.4.2. Συμμετέχοντες στη μικτή έρευνα ... 94
5.4.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης ... 95
5.5. Χρόνος απασχόλησης ... 96
5.6. Ερευνητικά εργαλεία ... 96
5.6.1. Συνέντευξη ... 97
5.6.2. Ομάδες εστίασης ... 97
5.6.3. Συμμετοχική παρατήρηση ... 98
5.6.4. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο ... 99
5.6.5. Ερωτηματολόγιο ... 100
5.6.6. Ημερολόγιο ... 105
5.7. Ερευνητικά εργαλεία και συμμετέχοντες ... 105
5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας ... 107
5.9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των Ερευνητικών Εργαλείων ... 112
5.9.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ... 113
5.9.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία παρατηρήσεων ... 117
5.9.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία συνεντεύξεων ... 118
5.10. Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας ... 119

5.10.1. Πληροφορημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων 120
5.10.2. Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία 123
5.10.3. Προβληματισμοί 125
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνας Δράσης: Εντοπισμός του προβλήματος 127
6.0. Γενικά 127
6.1. Στάδιο 1ο : Διάγνωση του Προβλήματος 128
6.2. Στάδιο 2ο : Αναγνώριση 132
6.2.1. Συλλογή ποιοτικών δεδομένων 132
6.2.2. Ανάλυση ποιοτικών Δεδομένων 139
6.2.3. Συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων 140
6.2.4. Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων 140
6.3. Ανάμειξη και Επεξήγηση Ποσοτικών και Ποιοτικών Δεδομένων 150
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνας Δράσης: Δράση για επίλυση του προβλήματος 156
7.0. Γενικά 156
7.1. Πρώτος κύκλος Έρευνας Δράσης: Αλλαγή των πρακτικών της Διεύθυνσης και των Στάσεων των Εκπαιδευτικών 157
7.2. Στάδιο 3ο: Σχεδιασμός Έρευνας 157
7.2.1. Καθορισμός Ρόλων 159
7.2.2. Καθορισμός Στόχων 160
7.2.3. Δράση 166
7.3. Στάδιο 4ο: Καθορισμός και δράση ομάδων 166
7.4. Υλοποίηση του 1ου στόχου 167
7.4.1. Ομάδα 1: Οικοδόμηση εμπιστοσύνης 167
7.4.2. Ομάδα 2: Δράση του εκπαιδευτικού ως ηγέτη 169
7.4.3. Ομάδα 3: Συνεργασία του διευθυντή με τους ενδιάμεσους ηγέτες 170
7.4.4. Ομάδα 4: Ενημέρωση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της Ειδικής Μονάδας 172
7.4.5. Ομάδα 5: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών 173
7.4.6. Ομάδα 6: Εντοπισμός παραγόντων-εμποδίων 174
7.5. Υλοποίηση του 2ου στόχου 184
7.5.1. Ομάδα 1: Ένταξη μαθητών σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης 184
7.5.2. Ομάδα 2: Ωρολόγιο Πρόγραμμα ΕΜΜΕ 187

7.5.3. Ομάδα 3: Απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως άτομο με ΑμΕΕΑ 194
7.5.4. Ομάδα 4: Αλλαγή πρακτικών διδασκαλίας και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών 195
7.5.5. Ομάδα 5: Παραγωγή γνώσεων μέσα από την εμπειρία 197
7.5.6. Στάδιο 5ο: Αξιολόγηση 198
7.5.7. Στάδιο 6ο : Καθοδήγηση 200
7.6. Δεύτερος Κύκλος της Έρευνας Δράσης: Αλλαγή των στάσεων της Σχολικής Κοινότητας 202
7.7. Στάδιο 1ο: Ανασχεδιασμός 202
7.8. Καθορισμός Στόχων 203
7.8.1. Στόχος 1: Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα που διεξάγεται στην γενική τάξη 203
7.8.2. Στόχος 2: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ 203
7.9. Στάδιο 2ο: Δράση 204
7.10. Καθορισμός Ομάδων 204
7.11. Υλοποίηση 1ου Στόχου 204
7.11.1. Ομάδα 1: Σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών της ΕΜΜΕ 204
7.11.2. Ομάδα 2: Αίτημα για καθορισμό εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής 210
7.11.3. Ομάδα 3: Δειγματικές Διδασκαλίες και ανταλλαγή ρόλων 212
7.11.4. Ομάδα 4: Δίκτυο συνεργασίας με άλλα σχολεία 213
7.11.5. Ομάδα 5: Προώθηση της συνδιδασκαλίας 215
7.11.6. Ομάδα 6: Διαθεματική προσέγγιση 218
7.12. Υλοποίηση 2ου Στόχου 219
7.12.1. Ομάδα 1: Συνεργασία με τους γονείς 219
7.12.2. Ομάδα 2: Μέντορες 222
7.12.3. Ομάδα 3: Ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας 224
7.12.4. Ομάδα 4: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των υπόλοιπων μαθητών 225
7.12.5. Ομάδα 5: Ένταξη μαθητών σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες 226
7.12.6. Ομάδα 6: Καλλωπισμός των χώρων του σχολείου 229
Κεφάλαιο 8: Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων-Αποτελέσματα της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνας Δράσης 233
8.0. Γενικά 233
8.1. Συλλογή και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων 233
8.1.2. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο ποσοτικό μέρος 240
8.1.3. Διαφορές και συσχετίσεις ποσοτικών δεδομένων 240

8.1.4. Ποσοτικό Μέρος - Απόψεις σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 241
8.1.5. Ποσοτικό Μέρος - Διαφορές και συσχετίσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα 244
8.2. Ποσοτικό Μέρος - Σύγκριση των δεδομένων του ερωτηματολογίου του 2017 με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου του 2018 247
8.2.1. Διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα 247
8.2.2. Διαφορές και συσχετίσεις με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα 251
8.3. Στάδιο 5ο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας στους Συμμετέχοντες 256
Κεφάλαιο 9: Συζήτηση 258
9.0. Γενικά 258
9.1. Ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ; 258
9.2. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή; 265
9.3. Ποιο μοντέλο ηγεσίας μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ; 268
9.4. Ποια ερευνητική διαδικασία μπορεί να προωθήσει καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ; 270
Κεφάλαιο 10: Συμπεράσματα της Έρευνας 272
10.0. Γενικά 272
10.1. Εφαρμογές και προτάσεις 273
10.1.1. Θεωρητικές εφαρμογές 273
10.1.2. Πρακτικές Εφαρμογές 274
10.2. Η συνεισφορά της έρευνας 275
10.3. Περιορισμοί και επισημάνσεις 276
10.4. Επίλογος 278
Βιβλιογραφία 280
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 305
Α. ΕΝΤΥΠΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ 305

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Εμπόδια που Συναντώνται Στην Πορεία Του Διευθυντή Προς Την Εφαρμογή Της Συμπεριληπτικής Θεωρίας 66
Εικόνα 2: Εμπόδια Στη Συμπερίληψη - Μοντέλο Της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας 70
Εικόνα 3: Το Μοντέλο ΜΜΕΔ Της Ivanova 81
Εικόνα 4: Ακολουθητική Διερευνητική Στρατηγική 85
Εικόνα 5: Το Μοντέλο ΜΜΕΔ Με Στόχο Την Εφαρμογή Του Μοντέλου ΕΑΠ 90
Εικόνα 6: Φύλο 140
Εικόνα 7: Έτη Υπηρεσίας 141
Εικόνα 8: Συνεχόμενα Έτη Υπηρεσίας Σε Αυτό Το Σχολείο 142
Εικόνα 9: Έχετε Διδάξει Ποτέ Σε Τμήμα όπου Υπήρχαν Παιδιά Που Φοιτούν Στην ΕΜΜΕ; 142
Εικόνα 10: Έτη Διδασκαλίας Σε ΕΜΜΕ 142
Εικόνα 11: Παγόβουνο 164
Εικόνα 12: Παράμετροι Κοινού Οράματος 169
Εικόνα 13: Πυραμίδα Εμποδίων Στη Συμπερίληψη 175
Εικόνα 14: Πως Θα Μπορούσα Να Κάνω Το Σχολείο Μου Όσο Το Δυνατόν Πιο Συμπεριληπτικό; 177
Εικόνα 15: Ψευδώνυμα Μαθητών ΕΜΜΕ 221
Εικόνα 16 : Χαρακτηριστικά Του Κάθε Μαθητή 221
Εικόνα 17: Χριστουγεννιάτικο Δέντρο 230
Εικόνα 18: Χριστουγεννιάτικη Πρόσκληση 230
Εικόνα 19: Καλλωπιστικά Κεριά 231
Εικόνα 20: Μια Σύγχρονη Πόλη 231
Εικόνα 21: Τα Σκαλοπάτια Της Συμπερίληψης 232
Εικόνα 22: Ερωτηματολόγιο 2017 255
Εικόνα 23: Ερωτηματολόγιο 2018 255

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες 92
Πίνακας 2: Εμπόδια στη Συμπερίληψη των Μαθητών της ΕΜΜΕ 151
Πίνακας 3: Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Συμπερίληψη των Μαθητών της ΕΜΜΕ 154
Πίνακας 4: Χρονοδιάγραμμα Δράσης 158
Πίνακας 5: Αρχικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα ΕΜΜΕ 187
Πίνακας 6: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Τμήματος Μαγειρικής Α' Έτους 192
Πίνακας 7: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Τμήματος Κομμωτικής Γ' Έτους 193
Πίνακας 8: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Τμήματος Μηχανολογίας Γ' Έτους 193
Πίνακας 9: Προβλήματα και Λύσεις Α' Κύκλου ΜΜΕΔ 198
Πίνακας 10:Υπευθυνοι Συνοδοί για Μετακινήσεις Μαθητών που Χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 208
Πίνακας 11: Ωράριο Διαλειμμάτων Συνοδών 208
Πίνακας 12: Κατάλογος Συμπεριληπτικών Πρακτικών για Μαθητές ΕΜΜΕ 213
Πίνακας 13: Βαθμίδα 247
Πίνακας 14: Έτη Υπηρεσίας 248
Πίνακας 15: Συνεχόμενα Έτη Υπηρεσίας στο Σχολείο αυτό 249
Πίνακας 16: Έτη Διδασκαλίας σε ΕΜΜΕ 249
Πίνακας 17: Διδασκαλία σε Τμήμα όπου υπάρχουν Παιδιά που Φοιτούν στην ΕΜΜΕ 250
Πίνακας 18: Παρακολούθηση Σεμιναρίων Ειδικής Εκπαίδευσης 250
Πίνακας 19: Ανάγκη για Περισσότερη Επιμόρφωση για Διδασκαλία Παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 251
Πίνακας 20: Σεμινάρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης 251
Πίνακας 21: Έλλειψη Γνώσεων και Δεξιοτήτων για Διδασκαλία Παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 252

Πίνακας 22: Έλλειψη Χρόνου για Σχεδιασμό Μαθήματων για Παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ 251
Πίνακας 23: Δυσκολία Διατήρησης Πειθαρχίας στην Τάξη 252
Πίνακας 24: Οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών 253

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Α. Έντυπα συγκατάθεσης ……298
Β. Ερωτηματολόγιο ……..327
Γ. Ποσοτικά αποτελέσματα……...335

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑμΕΕΑ = Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΑΠ = Ενδιάμεση Αντεστραμμένη Πυραμίδα
ΕΕΕΑΕ = Επαρχιακές Επιτροπές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΕΔ = Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης
ΕΜΜΕ = Ειδική Μονάδα Μέσης Εκπαίδευσης
ΜΜΕΔ = Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης
ΥΠΠΑΝΚ = Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου
ΣΛΕΑΕ = Συνδετικός Λειτουργός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΤΕΣΕΚ = Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.0. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Είναι γενικά παραδεκτό ότι μία κοινωνία δεν αποτελείται από άτομα καθ' όλα όμοια μεταξύ τους. Αντιθέτως, ο καθένας διαφέρει ανάλογα με τις δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές του. Το γεγονός αυτό δυστυχώς δεν οδηγεί σε αρμονία αλλά στη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων (Venieris, 2011). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι εμφανής η διατύπωση ποικιλίας όρων σχετικών με την ειδική εκπαίδευση. Στόχος των προσπαθειών αυτών υπήρξε η αποφυγή ορολογίας περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ) και η φοίτησή τους σε γενικά σχολεία στα πλαίσια ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Classen και Westbrook, 2020). Παρ' όλα αυτά οι όροι που κυριαρχούν φαίνεται ότι διακρίνονται από μια ωραιοποιημένη παρουσίαση της επικρατούσας κατάστασης. Μελετώντας βέβαια την ιστορική εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι διαφοροποιείται η χρήση των όρων αποδεικνύοντας την τάση προς εξασφάλιση όσο το δυνατόν περισσότερων δικαιωμάτων για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Ξηρομερίτη, 1997).

Τέτοιοι όροι είναι η «ένταξη», η «ενσωμάτωση» και η «συμπερίληψη». Σύμφωνα με τον Σούλη (2002) αυτή η ποικιλία όρων δεν κατάφερε να αποφύγει την παγίδα δημιουργίας εννοιολογικών συγχύσεων. Άρα, είναι πολύ πιθανό να εντοπίσουμε στη βιβλιογραφία διαφορετικά διατυπωμένους όρους που εκφράζουν κοινά νοήματα. Η άποψη αυτή έχει απασχολήσει έντονα τον ερευνητικό κόσμο, αφού ο κάθε ερευνητής βασιζόμενος στην προσωπική του άποψη, επιδεικνύει για τους δικούς του λόγους προτίμηση στη χρήση συγκεκριμένων όρων. Για αυτό, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας θα προχωρήσουμε στη διασαφήνιση των εν λόγω όρων, έχοντας παράλληλα υπόψη ότι η ερμηνεία τους ποικίλει (Kyriazopoulou και Weber, 2009).

Η «Ειδική Αγωγή ή Εκπαίδευση» παρέχεται σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί ως «αποκλίνοντα από το φυσιολογικό» (Paris, Nonis και Bailey, 2018), ενώ αποτελεί μέρος ολόκληρου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά ταυτόχρονα και ενός εξειδικευμένου, ατομικού ή ομαδικού προγράμματος (Χρηστάκης, 2011).Πιο συγκεκριμένα, είναι *«το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»* (άρθρο 1, Νόμος 3699/2008). Σύμφωνα με την «Περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999) νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας, «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» παρέχεται στο συνηθισμένο σχολείο με τις κατάλληλες υποδομές σε παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά και κατ' οίκον σε παιδιά *«που για λόγους υγείας δεν μπορούν για μακρύ*

χρονικό διάστημα να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα μαθημάτων στο σχολείο» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, σ.3).

Μελετώντας λεπτομερώς τους προαναφερθέντες όρους προκύπτει ότι εστιάζονται στην κατάταξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ σε μια ειδική κατηγορία μαθητών. Παράλληλα, επικεντρώνονται στην άποψη ότι η εκπαίδευσή τους πρέπει να εστιάζεται κυρίως στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ορίζοντάς τα ως «ιατρικά προβλήματα». Η άποψη αυτή οδηγεί στην περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Felekidou και Lenakakis, 2018).

Στον αντίποδα της «ειδικής» βρίσκεται η «γενική εκπαίδευση». Ως «γενική», «τυπική», «κανονική» ή «συνηθισμένη» εκπαίδευση ορίζεται η εκπαίδευση που παρέχεται χωρίς διαφοροποιήσεις, στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001). Άμεσα συνυφασμένος με τον όρο «γενική εκπαίδευση» είναι και ο όρος «γενική τάξη», ο οποίος αναφέρεται στην τάξη του «γενικού» σχολείου (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΤΕΣΕΚ). Οι όροι αυτοί είναι εκ φύσεως περιθωριοποιητικοί, αφού υπονοούν ότι τα παιδιά που δεν βρίσκονται συνεχώς σε αυτές τις τάξεις δεν είναι κανονικά-συνηθισμένα, ούτε βέβαια ικανά να ανήκουν στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά.

Η χρήση των παραπάνω όρων έρχεται αντιμέτωπη με τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και τον στόχο μας που είναι η εξάλειψη κάθε μορφής περιθωριοποίησης, έστω και λεκτικής. Παρ' όλα αυτά στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «γενική τάξη» για σκοπούς καλύτερης κατανόησης. Ο όρος «γενική», σαφώς, υπονοεί ότι υπάρχει και κάποιο άλλο είδος τάξης πέρα από αυτήν που ορίζεται ως «γενική», αφού η ισχύουσα νομοθεσία διαφοροποιεί το είδος της εκπαίδευσης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Στο σημείο αυτό είναι εμφανής η ανάγκη καθορισμού της ορολογίας που έχει επιστρατευθεί στην παρούσα έρευνα για να περιγραφεί η «κατηγορία» των μαθητών για τους οποίους γίνεται λόγος. Αντί του περιθωριοποιητικού όρου «παιδί με ειδικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες» ο οποίος συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ακόμη και στο θεσμικό πλαίσιο της κυπριακής εκπαίδευσης που σχετίζεται με την παροχή ειδικής αγωγής (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999), προτείνεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας η υιοθέτηση του όρου «παιδί που χαρακτηρίζεται ως άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΑμΕΕΑ).

Όροι όπως «παιδιά με ειδικές ανάγκες», «ιδιαιτερότητες» ή «ανικανότητες», που φαίνεται να είναι ευρέως αποδεκτοί, προϊδεάζουν αρνητικά, οδηγώντας αυτόματα στον σχηματισμό της άποψης ότι τα παιδιά διαφέρουν και χρήζουν ειδικής και όχι συνηθισμένης αντιμετώπισης, πράγμα το οποίο οδηγεί στον στιγματισμό τους. Αντιθέτως, με τον όρο «παιδί που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ» δεν

κατηγοριοποιείται το ίδιο το παιδί αλλά δίνεται βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι το χαρακτηρίζουν. Παρ' όλα αυτά αξίζει να αναφέρουμε ότι στο ερωτηματολόγιο, για σκοπούς συνεννόησης με τους συμμετέχοντες, δεν έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος όρο «παιδί που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ», αλλά οι όροι «παιδιά με ειδικές ανάγκες» και «παιδιά με ιδιαιτερότητες».

Προχωρώντας ένα βήμα πάρα πέρα και μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι ο όρος που πρώτος χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει τη συνύπαρξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι ο όρος «ένταξη» (integration). Όπως τονίζουν οι Rodrigueza και Garro-Gil (2015) η «ένταξη» είναι η απλή τοποθέτηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στα γενικά σχολεία.

Σύμφωνα με τον Σούλη (2002), ο όρος «ένταξη» ευρύτερα «*περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία, όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού ένα νέο πολιτισμό*» (σ. 46). Τα προαναφερθέντα θα μπορούσαν να ισχύουν και σε θέματα εκπαίδευσης, αφού το σχολείο είναι κοινωνικός οργανισμός. Η «ένταξη», επομένως, όπως επισημαίνει ο Αγγελίδης, (2005) αναφέρεται στην εισαγωγή κάποιου στο συνηθισμένο σχολείο από το οποίο είχε αποκλειστεί.

Οι απόψεις των Σούλη (2002) και Αγγελίδη (2005) σχετικά με την προσπάθεια να δοθεί ένα ακριβές νόημα στον όρο «ένταξη» είναι επιτυχείς. Η «ένταξη», όμως, δίνει περισσότερο την αίσθηση μιας αναγκαστικής τοποθέτησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ σε ένα σχολικό χώρο είτε γιατί απλά έτσι πρέπει είτε γιατί αυτό ακριβώς επιβάλλουν οι διεθνείς συγκυρίες. Έχει διαπιστωθεί πως με την εφαρμογή της «ένταξης» καμία κίνηση δεν είχε πραγματοποιηθεί ούτε προς την ποιοτικότερη εκπαίδευση, ούτε προς την βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης ή την κοινωνικοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Βέβαια, αυτό που επικρίνεται δεν είναι οι ερευνητές που φρόντισαν να αποδώσουν το νόημα του όρου, αλλά η διαδικασία εφαρμογής του περιεχομένου του. Ταυτόχρονα όμως πρέπει να επισημανθεί ότι το περιεχόμενο του όρου διατυπώθηκε πριν από αρκετά χρόνια, γεγονός που τον καθιστά ίσως πρωτοποριακό για την εποχή του, αλλά οπισθοδρομικό για τη σημερινή εποχή, αφού πλέον πολλά έχουν αλλάξει αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται ρητά στην απλή συνύπαρξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς ιδιαιτερότητες, χωρίς όμως να προϋποθέτει κάποια συναναστροφή ή αλληλεπίδραση. Ουσιαστικά, η διαδικασία της «ένταξης» επιτρέπει στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο με όλα τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς όμως να μπορούν να εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο, να συναναστρέφονται ή να ακολουθούν γενικά τις ίδιες δραστηριότητες. Έτσι, ο όρος «ένταξη», παρά την ωραιοποιημένη εμφάνισή του, έχει επικριθεί έντονα. Σε γενικές γραμμές, διατυπώθηκαν διαφωνίες σχετικά με την άποψη ότι κάποιοι πρέπει να εντάσσονται,

ενώ κάποιοι άλλοι να αποκλείονται από τα συνηθισμένα σχολεία (Rodriguez και Garro-Gil, 2015). Αν και σταδιακά αποδείχθηκε, έγινε αποδεκτή η θεωρία της «ένταξης», η εφαρμογή της στην πράξη ναυάγησε. Η αποτυχία της «ένταξης» αποδόθηκε κυρίως στο γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα της «γενικής εκπαίδευσης», οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και σαφέστατα τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ήταν δύσκολο να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Παστίδου, 2010).

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι παρά τις έντονες επικρίσεις που δέχθηκε, ο όρος «ένταξη» αποτελεί μία πραγματική επανάσταση στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, αφού για πρώτη φορά εισηγείται την ιδέα της συνύπαρξης στον ίδιο χώρο των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτρέποντας την απομόνωσή τους. Συμπληρωματικά, πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος «ένταξη» παραπέμπει και στην «ενσωμάτωση» των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στο κυρίως εκπαιδευτικό σύστημα (Φτιάκα, 1999). Η άποψη αυτή παραπέμπει στη χρήση του όρου «ενσωμάτωση» (mainstreaming, incorporation), ο οποίος εμφανίστηκε μεταγενέστερα, αντί του όρου «ένταξη».

Ο όρος «ενσωμάτωση» παραπέμπει στην τοποθέτηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στον ίδιο φυσικό χώρο με τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς όμως να σημαίνει ταυτόχρονα πως πρέπει να μοιράζονται και την ίδια εκπαιδευτική εμπειρία (Kyriazopoulou και Weber, 2009). Η «ενσωμάτωση» είναι συνήθως επικεντρωμένη στις ιδιαίτερές τους ανάγκες, ενώ αμφισβητεί το ιατρικό μοντέλο, επιχειρώντας εξατομικευμένη προσαρμογή στην περίπτωση του κάθε παιδιού. Προωθεί δηλαδή τις ίσες ευκαιρίες αντιμετώπισης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με τα υπόλοιπα παιδιά, αποσκοπώντας στη διαχείριση της διαφορετικότητας (Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011). Προϋποθέτει τη διδασκαλία ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ σε μια αίθουσα ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια της ημέρας, ενώ το τοποθετεί στη «γενική» τάξη μόνο για μικρό χρονικό διάστημα ημερησίως (McCarthy, 2006).

Παρά το γεγονός ότι οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» διαφέρουν εννοιολογικά μεταξύ τους, χρησιμοποιούνται και οι δύο για να δηλώσουν την τοποθέτηση ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ με οποιοδήποτε τρόπο σε μια σχολική τάξη χωρίς όμως να προϋποθέτουν και την αποδοχή του από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές συνθήκες γενικότερα (Βόμβα, 2012). Βέβαια, καθίσταται κατανοητό ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα. Το γεγονός, όμως, ότι έστω και σε θεωρητικό επίπεδο δεν εκλαμβάνεται ως αναγκαία η αποδοχή του μαθητή, καθιστά τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» ανεπαρκείς στην προσπάθεια εξασφάλισης ίσων δικαιωμάτων ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, μία τέτοια στάση αφήνει ανοικτό το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον MacCarthy (2010), η «ενσωμάτωση» εστιάζει στον εντοπισμό των μαθησιακών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, δημιουργώντας έτσι μαθησιακά περιβάλλοντα στηριγμένα στις ικανότητές του, διαχωρίζοντάς το παράλληλα από τους συνομήλικους του, που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαδικασία που περιγράφεται από τον MacCarthy (2010) ουσιαστικά δεν επιτρέπει στον μαθητή να συναναστραφεί με τους συμμαθητές του, γεγονός που τον καθιστά ανίκανο να ανταπεξέλθει στις πραγματικές απαιτήσεις της κοινωνίας. Η «ενσωμάτωση» ως διαδικασία δημιουργεί ένα φτιαχτό-ουτοπικό κόσμο, τοποθετώντας το παιδί που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ σε ένα γυάλινο κουτί, με άμεσο συνεπακόλουθο την απομόνωση από το περιβάλλον του. Είναι γενικά παραδεκτό, όμως, ότι έστω και με αυτό τον τρόπο, οι περιθωριοποιημένες και αδύναμες ομάδες μπορούν να επωφεληθούν από μέτρα που θα εξασφαλίσουν την ενσωμάτωσή τους, αφού πολλές φορές δεν απολαμβάνουν ακόμα και τα στοιχειώδη ανθρώπινα δικαιώματα (Symeonidou, 2015).

Γενικά, το περιεχόμενο του όρου «ενσωμάτωση» με τον τρόπο που αποδίδει την εκπαίδευση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να χαρακτηρίζει μια σύγχρονη, δημοκρατική εκπαίδευση. Την άποψη αυτή δεν αναιρεί βέβαια ούτε το θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση.

Στα πλαίσια της προσπάθειας για «ενσωμάτωση» των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, έχουν λειτουργήσει στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Πρωτοβάθμια και Μέση Εκπαίδευση) οι «Ειδικές Μονάδες». Σύμφωνα με τον κανονισμό του 2001 του ΥΠΠΑΝΚ, οι «Ειδικές Μονάδες» λειτουργούν στα γενικά σχολεία σε χώρους άνετους και προσβάσιμους σε παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Στην παρούσα έρευνα γίνεται λόγος συγκεκριμένα για τις ΕΜΜΕ. Η ΕΜΜΕ σύμφωνα με τους «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες» κανονισμούς του 2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001) είναι *«ένας χώρος ενταγμένος και ενσωματωμένος σε συνηθισμένα σχολεία, στον οποίο φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες».*

Παράλληλα

«Ο διευθυντής του συνηθισμένου σχολείου στο οποίο στεγάζεται η ειδική μονάδα έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, ο όρος «ενσωμάτωση» θεωρείται ξεπερασμένος, γι' αυτό έχει παραχωρήσει τη θέση του σύμφωνα με τους Lauchlan και Greig (2015) σε ένα καινούριο όρο. Αυτός είναι ο όρος «συμπερίληψη» (inclusion), που έχει αντικαταστήσει τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση», οι οποίοι θεωρήθηκαν ότι αποδίδουν απλά την συνύπαρξη στα «γενικά» σχολεία των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι την ίση εκπαιδευτική τους μεταχείριση (Haug, 2014). Ο όρος «inclusion» μπορεί καλύτερα να αποδοθεί με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική ως: η «εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους» λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2004) ο όρος «inclusive education» μεταφράζεται στα ελληνικά από κάποιους ερευνητές

ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση» και από άλλους ως «σχολική ενσωμάτωση» (Barton, 2008), ενώ κάποιοι προτιμούν τη χρήση του όρου «ενιαία εκπαίδευση» (Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012).

Ο όρος «συμπερίληψη» λοιπόν αναφορικά με τον οποίο γίνεται λόγος τα τελευταία χρόνια ανά το παγκόσμιο (Messiou, 2017; Thorius, 2016) αναφέρεται στην προσπάθεια αποφυγής της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με στόχο τη συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση (Messiou, 2019; Linde, Lemonik και Mikaila, 2015). Η χρήση του όρου «συμπερίληψη», όμως, έρχεται σε αντιπαράθεση με την λειτουργία των Ειδικών Μονάδων στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η ύπαρξή τους και μόνο συμβάλλει στη διαιώνιση των συναισθημάτων περιθωριοποίησης που βιώνουν οι μαθητές των Ειδικών Μονάδων (Charalampous και Papademetriou, 2018). Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι υπάρχει ένα πρόβλημα, στο οποίο πρέπει άμεσα να εξευρεθεί η αρμόζουσα λύση. Στόχος επομένως είναι η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Συνοδοιπόροι στη γενικότερη προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας φαίνεται να είναι οι διευθυντές των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (Tenuto και Gardiner, 2017). Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία όμως καθίσταται εύκολα αντιληπτό ότι η προσπάθεια των διευθυντών δεν είναι εύκολη, αφού έρχεται αντιμέτωπη με παράγοντες που αποτελούν φραγμούς στη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Tapala, Niekerk και Mentz, 2020). Τέτοιους παράγοντες αποτελούν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Theodorou και Pasiardis, 2016), η ελλιπής επιμόρφωση των διευθυντών (Sider, Maich και Morvan, 2017), οι απόψεις των διευθυντών (Doe, Ndinguri και Phipps, 2015), οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα (Mingo and Mingo, 2018), η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Symeonidou, 2017), η συμπεριφορά των συνοδών των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Day, 2019), η Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ) (Charalampous και Papademetriou, 2018) και ο τρόπος εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου που κατευθύνει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η παρούσα διατριβή επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης ότι τα εμπόδια αυτά δύνανται να μετατραπούν, με τη συμβολή του διευθυντή, σε παράγοντες οι οποίοι με την κατάλληλη διεργασία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων.

Η μελέτη των υπαρχόντων μοντέλων ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει ουσιαστική και μεθοδευμένη λύση στην προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας διευθυντής που έχει ως στόχο του τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο του οποίου ηγείται. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των υπαρχόντων μοντέλων ηγεσίας προκύπτει ότι παρόλο που εξυπηρετούν εν μέρει το στόχο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν έχουν δημιουργηθεί αποκλειστικά για να συμβάλουν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης.

Επομένως προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας, το οποίο θα έχει ταυτόχρονα τη δυνατότητα να οδηγήσει και στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

1.1. Σκεπτικό-παρακίνηση για τη συγγραφή της έρευνας

Πολλά έχουν γραφτεί σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Παρά το γεγονός αυτό, όμως, υπάρχει τόσο βιβλιογραφικό όσο και ερευνητικό κενό αναφορικά με το θέμα, αφού ακόμη δεν έχει εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αναλογιζομένου του προαναφερθέντος ερευνητικού κενού έχει διαπιστωθεί ότι στην Κύπρο μελετήθηκε εντονότερα ο τρόπος λειτουργίας των Ειδικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2015; Πιερίδου, 2010) σε αντίθεση με τις Ειδικές Μονάδες, για τη λειτουργία των οποίων δεν έχει πραγματοποιηθεί προς το παρόν καμία έρευνα. Επιπρόσθετα, αξίζει ακόμη να σημειώσουμε ότι οι «Ειδικές Μονάδες» αποτελούν ένα θεσμό που λειτουργεί σε ελάχιστες χώρες, όπως η Ισπανία, η Ελλάδα, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Σουηδία, η Ισλανδία, η Νορβηγία και η Κύπρος (Γεωργιάδη, Κουρκούτα και Καλύβα, 2007). Παρά, όμως, το γεγονός αυτό, η διερεύνηση της λειτουργίας και του βαθμού συμπερίληψης των μαθητών των Ειδικών Μονάδων στην Κύπρο ή των αντίστοιχων Τμημάτων Ένταξης στην Ελλάδα δεν φαίνεται να κερδίζει έδαφος, δημιουργώντας έτσι ερευνητικό και βιβλιογραφικό κενό.

Αξιοπαρατήρητο είναι και το γεγονός ότι η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας είναι πλέον σύνηθες φαινόμενο τόσο στον κυπριακό ερευνητικό κόσμο όσο και διεθνώς. Η διερεύνηση όμως αυτή επικεντρώνεται και πάλι κυρίως στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφήνοντας στο περιθώριο τη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στη Μέση Εκπαίδευση, ένα σημείο στο οποίο έγκειται η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία από μία άλλη οπτική γωνία γίνεται αντιληπτό ότι παρόλο που οι ερευνητές έχουν διατυπώσει μέχρι στιγμής μία μεγάλη ποικιλία μοντέλων ηγεσίας, εντούτοις μόνο ο Rayner (2007) έχει προτείνει την εφαρμογή ενός μοντέλου που αποσκοπεί αποκλειστικά στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας και φέρει το όνομα «Μοντέλο της Συμπεριληπτικής Ηγεσίας». Αξίζει ακόμη να επισημανθεί ότι τόσο η εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, όσο και ο ρόλος του ηγέτη στην εφαρμογή της, έχουν μέχρι στιγμής διερευνηθεί μέσω κυρίως της ποιοτικής μεθοδολογίας (Goodall, 2018; Brydges και Mkandawire, 2018), ενώ ελάχιστοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει την ποσοτική μεθοδολογία (Kern, 2006). Η έρευνα δράσης δε, έχει χρησιμοποιηθεί ελάχιστα για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων θεμάτων (Lyons, 2012). Αντιθέτως, η Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης (ΜΜΕΔ) δεν έχει χρησιμοποιηθεί καθόλου μέχρι στιγμής για τη διερεύνηση των ανωτέρω θεμάτων. Η ερευνήτρια αναλογιζόμενη τις παραπάνω σκέψεις και σε συνδυασμό πάντοτε με τη διδακτική της εμπειρία σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ΕΜΜΕ, αναρωτήθηκε με ποιο τρόπο θα

μπορούσε να βελτιωθεί η προσπάθεια για παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στον χώρο των δημοσίων σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου.

1.2. Ο σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή ενός σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Μέσω της ΜΜΕΔ έχει μελετηθεί η διαδικασία της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας, που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στον εντοπισμό των παραγόντων που παρεμποδίζουν τη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και τη μετατροπή τους σε στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην προσπάθεια του διευθυντή του σχολείου για υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Το μοντέλο της ΕΑΠ εφαρμόστηκε σε μία ΕΜΜΕ.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο καθίσταται αντιληπτός ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Η συνεισφορά της έρευνας διαμέσου της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας εντοπίζεται στα ακόλουθα: 1) στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων, 2) στην κάλυψη των ερευνητικών κενών σε θέματα συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, 3) στη δημιουργία ενός μοντέλου ηγεσίας, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και για την επίλυση επιπρόσθετων προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάποια σχολική μονάδα λειτουργώντας θεραπευτικά και 4) στον επηρεασμό των πρακτικών του ΥΠΠΑΝΚ, μέσω της αποκέντρωσης της εξουσίας.

1.3. Το Βασικό Ερευνητικό Ερώτημα και ο Στόχος της Έρευνας

Μέσα από τις σκέψεις που προηγήθηκαν προκύπτει το ακόλουθο βασικό ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα:

«Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει και ποια πορεία πρέπει να ακολουθήσει ο διευθυντής ενός σχολείου, ώστε να προωθήσει αποτελεσματικά τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ και κατ' επέκταση όλων των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ;»

Πέρα από τη διατύπωση του βασικού ερευνητικού ερωτήματος, ένα ακόμη μέλημα του ερευνητή, προτού αρχίσει να διερευνά ένα φαινόμενο, είναι ο καθορισμός του στόχου της έρευνας, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τη διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος. Βασική επιδίωξή μας λοιπόν αποτελεί η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου της ΕΑΠ, για το οποίο γίνεται λόγος στο τέλος του Κεφαλαίου 4. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως χιλιοειπωμένες πλέον οι θεωρίες που προωθούν συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας με σκοπό να οδηγήσουν στην αλλαγή της κουλτούρας ενός σχολείου (Χαραλάμπους, 2016). Ίσως, όμως, τα περισσότερα από αυτά να μην έχουν δοκιμαστεί ικανοποιητικά σε πρακτικό επίπεδο. Βέβαια, το φαινόμενο αυτό πιθανόν να οφείλεται στην επιδερμική χρήση των διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων που επιστρατεύθηκαν για την εφαρμογή ενός μοντέλου ηγεσίας (Charalampous και Papademetriou, 2019).

Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί στις μέρες μας αναγκαιότητα. Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κυρίως έχουν επιχειρήσει να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να ελαχιστοποιήσουν την περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Γεωργιάδη, Κουρκούτα και Καλύβα, 2007). Δυστυχώς, παρά τις διεθνείς συγκυρίες, στην Κύπρο εξακολουθούν να λειτουργούν οι Ειδικές Μονάδες, υπενθυμίζοντας στους μαθητές που φοιτούν σε αυτές ότι διαφέρουν. Επομένως, η κατάσταση αυτή πρέπει να τροποποιηθεί, όσο το δυνατόν συντομότερα. Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να αλλάξει τα δεδομένα είναι οι διευθυντές των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (Tenuto και Gardiner, 2017). Αξίζει λοιπόν να μελετήσουμε τη συμβολή τους στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ο λόγος για τον οποίο η εργασία αυτή στρέφεται προς τη διατύπωση του προαναφερθέντος ερευνητικού ερωτήματος έγκειται στην άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (Charalampous και Papademetriou, 2019). Επομένως είναι εξαιρετικά δύσκολο να προωθηθεί μία λύση του προβλήματος που πηγάζει από την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή το ΥΠΠΑΝΚ. Για αυτό το λόγο η προσοχή έχει στραφεί προς το διευθυντή του σχολείου. Λαμβανομένων υπόψη των ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζει το κάθε σχολικό περιβάλλον και της διαφορετικότητας των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, ο διευθυντής οφείλει να εντοπίσει τη λύση στο πρόβλημα της περιθωριοποίησης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Ίσως μάλιστα να αποτελεί τον παράγοντα-κλειδί στην προσπάθεια αυτή, αφού γνωρίζει καλά το σχολικό περιβάλλον και τις ιδιαιτερότητές του.

1.4. Επιμέρους Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, χρειάζεται να τεθούν εξαρχής κάποια βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θα κατευθύνουν την έρευνα προς την ευόδωση του

στόχου αυτού. Ο καθορισμός τους αποτελεί σύμφωνα με την Edwards (2016) το πρώτο βήμα για την πραγματοποίηση μιας έρευνας.

Ακολουθώντας τη συμβουλή της Edwards (2016) και μετά από προσεκτική ενασχόληση με το προαναφερθέν θέμα, άρχισαν σταδιακά να διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερωτήματα, τόσο εκ μέρους μας, όσο και εκ μέρους του διευθυντή, αλλά και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, στο οποίο διεξήχθηκε η έρευνα:

- Ποιά εμπόδια συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;
- Με ποιό τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια αυτά να μετατραπούν σε στοιχεία αρωγής του διευθυντή;
- Σε ποιό βαθμό θα μπορούσε το μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;
- Πώς θα μπορούσε η μικτή μεθοδολογία έρευνας δράσης να προωθήσει καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;

1.5. Η Δομή της Διδακτορικής Διατριβής

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα οπωσδήποτε δε θα μπορούσαν να παραμείνουν αναπάντητα. Στην απάντησή τους πιστεύουμε ότι συνέβαλε η παρούσα διδακτορική διατριβή, η οποία αποτελείται από δέκα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, πραγματοποιήθηκε μία εισαγωγική προσέγγιση αναλύοντας το θεωρητικό υπόβαθρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της σύνδεσής της με την εκπαιδευτική ηγεσία ως μεθόδου αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασαφήνιση των εννοιών που σχετίζονται με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή αντιτίθενται σε αυτόν, όπως η «ειδική εκπαίδευση», η «γενική εκπαίδευση και η γενική τάξη», τα «παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ», η «ένταξη», η «ενσωμάτωση» και οι «Ειδικές Μονάδες». Στη συνέχεια του πρώτου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στο σκεπτικό της έρευνας, καθώς και στα επιμέρους ερωτήματα που κατεύθυναν την πορεία της.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μελέτη των επιμέρους πτυχών που σχετίζονται με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση», καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται στα πλαίσια της κυπριακής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στη μελέτη του θεσμικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Παράλληλα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι προαναφερθείσες παράμετροι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνεξετάστηκαν με τις διεθνείς συμβάσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας και με τις οποίες θεωρητικά τουλάχιστον έχει εναρμονιστεί και το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Το τρίτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα των διευθυντών των σχολείων στην εφαρμογή της θεωρίας της συμπερίληψης. Στο κεφάλαιο αυτό συμπεριλήφθηκε ακόμη ο εντοπισμός των παραγόντων που θα μπορούσαν να εκληφθούν ως εμπόδια στην προσπάθεια του διευθυντή ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης να εφαρμόσει στο σχολείο του οποίου ηγείται τη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Τα βασικότερα εμπόδια, τα οποία αναλύθηκαν στη συνέχεια του κεφαλαίου εστιάστηκαν στη συγκεντρωτική μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, στην ελλιπή επιμόρφωση, στις απόψεις και στη στάση των διευθυντών απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, και τέλος στις στάσεις, στις απόψεις και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εντοπίστηκαν τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διερευνήθηκε η συμβολή τους στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Το τέλος του κεφαλαίου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα υπάρχοντα μοντέλα δεν προωθούν πλήρως την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη δημιουργίας ενός νέου συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας. Το μοντέλο αυτό, που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, φέρει το όνομα μοντέλο της ΕΑΠ και αποβλέπει στον εντοπισμό των παραγόντων-εμποδίων στην προσπάθεια που καταβάλλει ένας συμπεριληπτικός ηγέτης και τη μετατροπή τους σε παράγοντες οι οποίοι, ακολουθώντας μία αντεστραμμένη πορεία, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ.

Το πέμπτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται θέματα που σχετίζονται με την επιλογή της καταλληλότερης μεθοδολογίας η οποία πρόκειται να ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζονται οι επικρατέστερες ερευνητικές μεθοδολογίες (ποσοτική, ποιοτική, μικτή, έρευνα δράσης) καταλήγοντας στην επιλογή της ΜΜΕΔ, η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αφού συνδυάζει τις δυνατότητες των προαναφερθεισών μεθοδολογιών, ελαχιστοποιώντας τα μειονεκτήματά τους. Συμπληρωματικά, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι ρόλοι των συμμετεχόντων, αλλά και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ εξετάστηκαν στη συνέχεια θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας που σχετίζονται με την έρευνα.

Σε πορεία προς τα αποτελέσματα της έρευνας, το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη διαδικασία μέσω της οποίας εντοπίστηκε το πρόβλημα, αναλύοντας τα μικτά δεδομένα που συνέβαλαν στον εντοπισμό του. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην έμπρακτη εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ, το οποίο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, όπως αυτή περιγράφεται στο έβδομο κεφάλαιο μέσω της παρουσίασης των δύο ερευνητικών κύκλων των οποίων έχει διέλθει η έρευνα. Στο όγδοο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και συνεπώς μετά την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ. Στο ένατο κεφάλαιο ακολουθεί μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα η συζήτηση που αφορά κυρίως την απάντηση των ερωτημάτων που τέθηκαν στο αρχικό στάδιο της έρευνας,. Τέλος στο δέκατο κεφάλαιο πραγματοποιείται μία συνοπτική αναφορά στα

συμπεράσματα που εξήχθηκαν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, τα οποία είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αφού προέκυψε τελικά ότι μέσω του μοντέλου της ΕΑΠ προωθείται η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και οι διαστάσεις της

2.1. Γενικά

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου της Διδακτορικής Διατριβής που φέρει τον τίτλο «Εμπόδια-Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» είναι να διασαφηνιστεί η έννοια του όρου «συμπερίληψη» και στη συνέχεια να τοποθετηθεί στα πλαίσια του κυπριακού και του διεθνούς εκπαιδευτικού χώρου. Το κεφάλαιο είναι εξέχουσας σημασίας αφού βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και κατά συνέπεια να αντιληφθεί τον βασικό ίσως λόγο για τον οποίο η εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένη σε αυτό το πλαίσιο.

2.2. Η συζήτηση αναφορικά με τον όρο «Συμπερίληψη»

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι συχνή η χρήση του όρου «συμπερίληψη» στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα (Messiou, 2017; Thorius, 2016), που αποδίδει την εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του. Παράλληλα, επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, παρά στο ίδιο το παιδί. Σε αυτό ακριβώς το στοιχείο θεωρήθηκε ότι έγκειται η πραγματική διαφορά του όρου «συμπερίληψη» με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» που εξετάστηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο της παρούσας έρευνας. Η «συμπερίληψη» σε αντίθεση με τους προαναφερθέντες όρους καθιστά σαφές ότι το βασικό εμπόδιο στη δημιουργία συμπεριληπτικού περιβάλλοντος είναι το γεγονός ότι το περιβάλλον του γενικού σχολείου αδυνατεί να διαφοροποιηθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα όσων χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Άρα, ο όρος *«συμπερίληψη» εστιάζεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται για όλα τα παιδιά* (Μέσσιου, 2002, σ.84).

Νοουμένου ότι ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να συμπεριλάβει κάθε παιδί, δεν εξαιρούνται οι μαθητές με οποιουδήποτε είδους δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή σεξουαλικές προτιμήσεις (Κουρκούτας, 2010). Ταυτόχρονα, περικλείονται μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό (Celoria, 2016), διαφορετική θρησκεία ή μιλούν διαφορετική γλώσσα. Έτσι λοιπόν γίνεται εμφανές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά και μόνο μία φαινομενική προσπάθεια με σκοπό την εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ,

αφού συνιστά μία γενικότερη, διαχρονική φιλοσοφία που πρέπει να χαρακτηρίζει τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

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

Ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στον όρο «ένταξη» και «συμπερίληψη» αποτελεί το γεγονός ότι η «συμπερίληψη» δεν θέτει όρια εντάσσοντας στην εκπαίδευση μόνο κάποια είδη ανικανοτήτων, όπως συμβαίνει με την «ένταξη» (Symeonidou και Phtiaka, 2009), αλλά θεωρητικά τουλάχιστον αναδομεί το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας ένα σύγχρονο σχολείο για όλους. Η χρήση του όρου «συμπερίληψη» κρίνεται λοιπόν καταλληλότερη αφού συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην απόδοση του περιεχομένου της τάσης για ισότιμη εκπαίδευση όλων.

Όπως ακριβώς συμβαίνει με όλες τις θεωρίες, δεν υπάρχουν μόνο οι υποστηρικτές τους, αλλά και οι αντίπαλοί τους. Ο όρος «συμπερίληψη» έχει κατηγορηθεί ως ανεφάρμοστος και ουτοπικός (Precey, 2011). Η άποψη αυτή θα μπορούσε να καταστεί σαφέστερη λαμβανομένης υπόψη της συζήτησης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών παγκοσμίως αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης».

Ο Collins (2003), παρόλο που παραδέχεται ότι το μοντέλο της συμπερίληψης έχει κερδίσει αρκετό έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα επισημαίνει ακόμη ότι είναι ακατάλληλο για πρακτική εφαρμογή. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η λειτουργία της είναι αντιφατική με το περιεχόμενο της νομοθεσίας, η οποία θεωρεί ότι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ πρέπει να παρέχεται εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία. Η υποχρεωτική παρακολούθηση μαθημάτων στη γενική τάξη δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο. Συμπερασματικά, ο Collins (2003) αναφέρει ότι όλη αυτή η δίψα για τη θεωρία της συμπερίληψης, ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι διαθέτει και πλεονεκτήματα, εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής.

Επιπρόσθετα, η Messiou (2016), μία από τις γνωστότερες υποστηρίκτριες της «συμπερίληψης» στον χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης, θεωρεί ότι παρόλο που ο όρος αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, οι ερευνητές ασχολούνται μόνο με συγκεκριμένες κατηγορίες περιθωριοποιημένων μαθητών. Επεκτείνοντας την άποψη της Messiou (2016) πρέπει να επισημανθεί ότι μία από τις κατηγορίες των ατόμων που αφήνουν στο περιθώριο οι ερευνητές της κυπριακής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές των ΕΜΜΕ.

Οι Kavale και Fornes (2000) προσθέτουν ότι η συζήτηση για τη «συμπερίληψη» έχει εισέλθει σε ένα ιδεολογικό επίπεδο δύσκολα πραγματοποιήσιμο. Επιπρόσθετα, ο Lieberman (1992) αναφέρει ότι μάλλον ψάχνουμε τα θέματα που σχετίζονται με τη «συμπερίληψη» πολύ περισσότερο από ότι θα έπρεπε. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί όντως ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις. Πίσω, όμως, από το θέμα αυτό δεν κρύβεται καμία αναποτελεσματική/ουτοπική ιδεολογία, καμία τάση που προτείνεται μόνο χάριν συζήτησης, αλλά η προσπάθεια για διασφάλιση του δικαιώματος των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να ζήσουν σε ένα περιβάλλον χωρίς διακρίσεις εις βάρος τους. Προκύπτει λοιπόν ότι οι απόψεις των Kavale και Fornes (2000) και Lieberman (1992) είναι κάπως ανεδαφικές, αφού η εξαντλητική συζήτηση γύρω από την εφαρμογή της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» επιβάλλεται, ώστε να καταστεί πλήρως κατανοητό το περιεχόμενο του όρου για να οδηγηθούμε σταδιακά στην πρακτική εφαρμογή των προτάσεών του.

Οι επικρίσεις όμως απέναντι στη «συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν σταματούν εδώ. Σύμφωνα με τον Slee (2010) η «συμπερίληψη» κατηγορείται γιατί: α) δεν αποτελεί ένα αυτοτελή σκοπό, αλλά ένα στρατηγικό μέσο που έχει ως στόχο τη δημοκρατικοποίηση της παιδείας σε ένα δημοκρατικό πολιτισμό και β) παρόλο που αποτελεί προϋπόθεση για την εξασφάλιση μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται αντιδημοκρατικά αφού διατηρεί τις άνισες σχέσεις ισχύος, αφαιρώντας τα προνόμια όσων μειονεκτούν.

Απαντώντας στις επικρίσεις αυτές, πρέπει να επισημανθεί ότι είτε η συμπερίληψη χαρακτηρίζεται, όπως επισημαίνει ο Slee (2010), ως στρατηγικό μέσο, είτε ως αυτοτελής σκοπός, το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα: αποσκοπεί στην αναδόμηση των σχολικών περιβαλλόντων και στην αντικατάστασή τους με «σχολεία για όλους», που σχετίζονται άμεσα με τη δημοκρατικοποίηση της παιδείας. Παράλληλα, βέβαια, δεν αφαιρεί κανένα προνόμιο, αλλά αντίθετα προσφέρει περισσότερα προνομία τα οποία μπορούν κάλλιστα να εκπηγάζουν μέσω της συμπερίληψης.

Προχωρώντας στο δεύτερο σημείο επίκρισης του Slee (2010) εναντίον της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», που αφορά την εναντίωσή της στη δημοκρατία και τη στέρηση, εξαιτίας των προνομίων άλλων μειονεκτούντων ατόμων, υπενθυμίζεται ότι ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» είναι αρκετά πλατύς. Όπως έχει προαναφερθεί, η συμπεριληπτική ομπρέλα προστατεύει όλα τα παιδιά, που έχουν περιθωριοποιηθεί στο παρελθόν ή που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν στο μέλλον για οποιοδήποτε λόγο. Άρα, δεν αποκλείει κανέναν.

Υπάρχει η αίσθηση ότι οι έντονες αυτές επικρίσεις προέρχονται κυρίως από τις δυσκολίες που συναντώνται στην προσπάθεια για εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, αφού απαιτεί την ολοσχερή ανοικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος παρά την επιφανειακή μεταβολή της κουλτούρας ενός σχολείου. Οπωσδήποτε κάτι τέτοιο καθιστά την εφαρμογή της εξαιρετικά δύσκολη.

Βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας χωρίς την ύπαρξη των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με άμεσο επακόλουθο τη μη αποτελεσματική μάθηση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες ή ακόμα χειρότερα την παραμέληση τους, εξαιτίας της ύπαρξης διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων σε τμήματα μικτής ικανότητας.

Ο Mac Ruairc (2013) αντιτίθεται στον όρο «συμπερίληψη» με το επιχείρημα ότι εξαρτάται από τον όρο «ειδική εκπαίδευση», ο οποίος υπονοεί κάτι περιθωριοποιητικό. Ουσιαστικά, όμως, επικρατεί τελευταία μία τάση προς τον διαχωρισμό των όρων «ειδική» και «συμπεριληπτική» εκπαίδευση. Άρα, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να λεχθεί ότι η χρήση του ενός όρου επισκιάζεται από τον άλλο. Η «ειδική εκπαίδευση» επικεντρώνεται στη χρήση συγκεκριμένων, εξατομικευμένων διδακτικών μεθόδων που απευθύνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» όμως βρίσκεται σε μια εντελώς διαφορετική διάσταση. Επιδιώκει την εκπαίδευση σε μία τάξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη διδασκαλία σε μια τέτοια τάξη πρέπει να διαθέτει αφενός τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να συμπεριφέρεται ισότιμα σε όλα τα παιδιά και αφετέρου τη διάθεση να το κάνει.

Οι Ellis, Tod και Graham-Matheson (2008) τονίζουν ότι η «συμπερίληψη» αποτελεί ένα θέμα μπερδεμένο, που δεν μπορεί να υλοποιηθεί μόνο με συζητήσεις αναφορικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της. Όπως υποστηρίζουν οι Ellis, Tod και Graham-Matheson (2008), η πραγματικότητα είναι ότι τελικά για κάποιους λειτουργεί αποτελεσματικά, για κάποιους άλλους, όμως, όχι τόσο. Οι DePaw και Doll-Tepper (2000) υποστηρίζουν ότι ο όρος «συμπερίληψη» δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μία τοποθέτηση για όλους, αφού δεν ταιριάζει σε όλους ανεξαιρέτως, αλλά ως μία φιλοσοφία, συμπεριφορά ή, καλύτερα, προοδευτική διαδικασία, που περνά από διάφορα στάδια μετατρεπόμενη τελικά σε μία τάση.

Ο Collins (2003) χαρακτηρίζει ως ανεπαρκές το επιχείρημα ότι η συμπερίληψη φροντίζει ώστε οι μαθητές να ζουν σε λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον για αυτούς, αφού τελικά η ένταξή τους στη γενική τάξη δημιουργεί πολλούς περιορισμούς για τον λόγο ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερές τους ανάγκες. Μελετώντας την άποψη του Collins (2003) δημιουργείται το ερώτημα: πώς είναι δυνατό να αποδεχτεί κανείς μία τέτοια θεωρία, από τη στιγμή που εκ προοιμίου ασπάζεται την άποψη ότι σε κάποιους ταιριάζει, σε κάποιους άλλους όχι; Η άποψη, επομένως, των Collins (2003) και DePaw και Doll-Tepper (2000) είναι αμφισβητήσιμη. Καθίσταται μάλιστα κατανοητό ότι η συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα γενικά σχολεία θα ήταν ιδανική. Έπειτα, και αφού εξαντληθούν, βέβαια, όλες οι προσπάθειες για επιτυχή συμπερίληψη του κάθε μαθητή ξεχωριστά, θα μπορούσαν να δοκιμαστούν και οι υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, προτείνεται μια αντίθετη από τη

συνηθισμένη, περιθωριοποιητική πορεία για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, η οποία έχει ως αφετηρία της τη συμπερίληψή τους, αποφεύγοντας την επικέντρωση στην παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Η πορεία αυτή μπορεί να καταλήξει στη βελτίωση του σχολείου, αλλά και του ιδίου του μαθητή.

Οι Bateman και Bateman (2002) υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί την καλύτερη λύση για όλους τους μαθητές, αφού η «γενική τάξη» δεν στηρίζει την εξατομικευμένη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, ο Collins (2003) αναφέρεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα ιδιαιτεροτήτων, όπως τα άτομα με κώφωση ή απώλεια ακοής, τα οποία επωφελούνται μάλλον περισσότερο στην περίπτωση που εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπου μπορούν να αφομοιώσουν καλύτερα τη χρήση της νοηματικής γλώσσας ως τρόπου επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, τα άτομα αυτά σύμφωνα με τον Collins (2003), αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας ένα δίκτυο συνεργασίας. Αδιαμφισβήτητα η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας είναι μια δεξιότητα ζωής, που πρέπει να αποκτήσουν τα άτομα με απώλεια ακοής, διευκολύνοντας έτσι την καθημερινότητά τους. Δεν υφίσταται ανάγκη για επιχειρηματολογία υπέρ της άποψης ότι η κοινωνικοποίηση τους πρέπει να περιοριστεί μονάχα στους κόλπους της κοινότητας των ατόμων με απώλεια ακοής. Έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να διεκδικήσουν μια ζωή όμοια με τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους, χωρίς να τους περιορίζει η δυσκολία στην επικοινωνία, αφού μπορούν κάλλιστα να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας. Εάν επομένως, το περιβάλλον τους προσαρμοστεί στις ανάγκες τους μέσω του αναγκαίου εξοπλισμού (π.χ. ειδικά δάπεδα, ηχομόνωση) και των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας, τότε η συμπερίληψή τους θα είναι εφικτή.

Συνήθως, οι ερευνητές που αντιτίθενται στη «συμπερίληψη» οικοδομούν τα επιχειρήματά τους εναντίον της βασιζόμενοι κυρίως στις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη. Σύμφωνα με τον Irmsher (1995), η «συμπερίληψη» μπορεί να χαμηλώσει το μαθησιακό επίπεδο ολόκληρου του γενικού τμήματος. Παράλληλα, ο Gordon (2006) συνηγορεί αναφορικά με τα μειονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τονίζει ότι υπάρχει άμεση επίπτωση και στους υπόλοιπους μαθητές. Θεωρεί ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έχουν πολλές ανάγκες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην διαθέτουν αρκετό χρόνο για τους υπόλοιπους μαθητές.

Ίσως κάτι τέτοιο να συμβαίνει όντως σε αρκετές περιπτώσεις. Η πιθανότητα, όμως, αυτή δεν παύει να αποτελεί μία ευκαιρία για αναστοχασμό. Αξίζει λοιπόν, να διερωτηθούμε για ποιο λόγο περιθωριοποιούνται κάποιοι μαθητές. Υποθετικά μιλώντας, μία πιο μεθοδευμένη προσπάθεια για εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας είναι σε θέση να προσφέρει τη λύση σε τέτοιου είδους ερωτήματα.

Συνεχίζοντας την ίδια συζήτηση οι Avramidis, Bayliss, και Burden (2000) αναφέρουν ότι το περιβάλλον του γενικού σχολείου πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται κατάλληλα στις ανάγκες των

παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Οι Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, και Williams (2000) ισχυρίζονται ότι στην πράξη είναι αρκετά δύσκολο σε ένα γενικό τμήμα να μπορέσουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μαθημάτων, φθάνοντας στο επίπεδο των συμμαθητών τους. Οι Miles και Singal (2010) υποστηρίζουν ακόμη ότι παρόλο που η «συμπερίληψη» χαρακτηρίζεται ως η εκπαίδευση για όλους, εντούτοις έχει παρατηρηθεί ότι εφαρμόζεται διαφορετική στρατηγική συμπερίληψης των μαθητών που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες και των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, οι Faria και Gamargo (2018) τονίζουν ότι η συμπεριληπτική διαδικασία επιφορτίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της «γενικής τάξης» με άγχος.

Οι προαναφερθέντες ερευνητές εστιάζουν κυρίως στα προβλήματα που προκαλεί η εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας τόσο στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και στους συμμαθητές τους χωρίς ιδιαιτερότητες και στους εκπαιδευτικούς. Οι πιο πάνω παράμετροι αποτελούν τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσοι έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη διαδικασία παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Και αυτό διότι συνήθως η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» εφαρμόζεται από τη μια μέρα στην άλλη, χωρίς να προηγηθούν οι απαραίτητες αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου και των αναλυτικών προγραμμάτων που διέπουν τη λειτουργία τους, η βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών. Συνεπάγεται, λοιπόν, ότι για να επιτύχει η εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας πρέπει οι αναδιαρθρώσεις αυτές να προηγούνται αντί να έπονται της εφαρμογής της.

Στον κατάλογο των επικρίσεων εναντίον της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προστίθενται και διαπιστώσεις των Frederickson, Dunsmuir, Lang και Monsen (2004) οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, στην περίπτωση που συμπεριλαμβάνονται στο γενικό σχολείο, είναι πιθανόν να βιώνουν κοινωνικές ανησυχίες ή ακόμη και τον σχολικό εκφοβισμό εις βάρος τους. Παράλληλα, οι Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navaroo, Grandjean και Arnaud (2009) θεωρούν ότι κάποιες φορές η συμπερίληψη μπορεί να αυξήσει τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών στα γενικά σχολεία.

Επομένως, τόσο τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές, κάποια στιγμή στη ζωή τους ενδέχεται να έρθουν αντιμέτωποι με το πραγματικό σκληρό πρόσωπο των συνανθρώπων τους. Όσο κρατάμε, επομένως, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ απομονωμένα, δεν πρόκειται να συναντήσουν τέτοιες συμπεριφορές, οι οποίες με την κατάλληλη παρακολούθηση από τους ενήλικες, θα τα ενδυναμώσουν ψυχικά. Ακόμη και ο εκφοβισμός, ίσως, να είναι μέρος του παιχνιδιού της ζωής. Αν δεν έρθουν λοιπόν σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά, τότε ενδέχεται να μην μπορέσουν να συμπεριληφθούν.

Μετά από την προσεκτική μελέτη των πιο πάνω φαίνεται πως παρόλο που η συζήτηση σχετικά με τη συμπερίληψη διαρκεί εδώ και πολλά χρόνια, εντούτοις δεν έχει εξαντληθεί (Greenberg και Greenberg, 2016). Μέχρι και σήμερα σύμφωνα με τους Brydges και Mkandawire (2018) εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ο όρος «συμπερίληψη» σε παγκόσμιο επίπεδο. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν εξυπακούεται ότι η χρήση του όρου δεν θα παραμεριστεί στο μέλλον. Στην Ελλάδα για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Tsakalou, Hamilton και Brown (2018), η χρήση του όρου έχει ήδη διαχωριστεί εννοιολογικά σε τρία διαφορετικά επίπεδα: σε α) βάθος, β) επιφανειακή και γ) διαχωριστική συμπερίληψη.

Παρ' όλα αυτά ο διαχωρισμός των Tsakalou, Hamilton και Brown (2018) δεν έχει ακόμη υιοθετηθεί από τη διεθνή ερευνητική κοινότητα. Για αυτό το λόγο, στην παρούσα έρευνα θα περιοριστούμε στη χρήση του όρου «συμπερίληψη». Φυσικά, αυτό που έχει σημασία δεν είναι ποιος όρος θα χρησιμοποιηθεί, αλλά εάν το περιεχόμενο του είναι πραγματοποιήσιμο.

Τα τελευταία χρόνια συζητείται, επίσης, έντονα ανά το παγκόσμιο η τάση της πλήρους ένταξης (full inclusion), η οποία υποστηρίζει ότι κανένα παιδί δεν πρέπει να λαμβάνει ξεχωριστή εκπαίδευση (Anastasiou, Kauffman και Di Nuovo, 2015). Αντίθετα, όλα τα παιδιά, είτε χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είτε όχι, πρέπει να βρίσκονται σε γενικές τάξεις χωρίς να μετακινούνται σε ειδικές αίθουσες, λαμβάνοντας υπηρεσίες που θα τα βοηθήσουν ώστε να ενισχύσουν το μαθησιακό τους προφίλ.

Η «πλήρης ένταξη», παρόλο που με τα σημερινά εκπαιδευτικά δεδομένα είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί, ίσως να αποτελεί έναν όρο που πιθανότατα θα μπορούσε να επικρατήσει στο μέλλον. Ο όρος «πλήρης ένταξη» αποφεύγει όλες σχεδόν τις πιθανότητες περιθωριοποίησης ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ, αφού τόσο το ίδιο όσο και οι συμμαθητές του μαθαίνουν να ζουν μαζί, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν χωρίς να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο ως κάτι διαφορετικό. Η υλοποίηση του στόχου αυτού πιστεύεται ότι αποτελεί τη δίοδο προς την επίλυση πολλών προβλημάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση, αφού διασφαλίζει την ισότητα.

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν στο χώρο της συμπερίληψης υπήρξαν αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων, όπως οι κοινωνικές αντιλήψεις, τα μοντέλα της αναπηρίας, τα κοινωνικά κινήματα και γενικότερα οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες από τις οποίες χαρακτηριζόταν η κάθε εποχή (Πατσίδου, 2010). Σύμφωνα με τον Παπανικολάου (2014), όμως, οι οπαδοί της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» δεν έχουν επιτύχει τον στόχο τους, αφού μεγάλο ποσοστό των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μένουν εκτός της σχολικής διαδικασίας, ενώ το χειρότερο είναι ότι παραμένουν πολλές φορές απομονωμένα στα σπίτια τους.

Παρόλο που η παρούσα διατριβή υποστηρίζει τη συμπεριληπτική φιλοσοφία, εντούτοις δεν μπορεί αβίαστα να απορριφθεί η άποψη του Παπανικολάου (2014). Άλλωστε, εάν η άποψη αυτή δεν

ήταν βάσιμη, δε θα γινόταν ούτε καν λόγος για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Στο σημείο αυτό λοιπόν εντοπίζεται ένα ερευνητικό κενό, αφού δεν έχει ανακαλυφθεί ακόμη ο κατάλληλος τρόπος εφαρμογής και διασφάλισης της συμπερίληψης. Τέλος, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ίσως να υπάρχει τελικά δυσκολία στην μετατροπή της συμπεριληπτικής θεωρίας σε πράξη, ιδιαίτερα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ενδεχόμενο αυτό πρέπει να μελετηθεί ενδελεχώς προκειμένου να πετύχει η θεωρία της «συμπερίληψης».

2.3. Η Εφαρμογή της Ειδικής-«Συμπεριληπτικής» Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Σημαντική παράμετρο στην εξέταση του τρόπου εφαρμογής της συμπεριληπτικής θεωρίας και της δημιουργίας συμπεριληπτικών περιβαλλόντων, πέρα από την ορολογία που χρησιμοποιείται, αποτελεί και η πολιτική που ακολουθεί η κυβέρνηση της κάθε χώρας (Camilleri-Cassa, 2014). Σύμφωνα με τους Γεωργιάδη, Κουρκούτα και Καλύβα (2007), στην Ευρώπη κυριαρχούν τρία βασικά μοντέλα συμπερίληψης: 1) το μοντέλο μιας διαδρομής (one-track approach), που αποσκοπεί στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία, Κύπρος), 2) το μοντέλο διπλής διαδρομής (two-track approach), που διαχωρίζει τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δυο εκπαιδευτικά συστήματα (Ελβετία, Βέλγιο) και 3) το μοντέλο πολλαπλών διαδρομών (multi-track approach), που προσφέρει την επιλογή ανάμεσα στο σύστημα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Δανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Λουξεμβούργο, Αυστρία, Ουγγαρία, Πολωνία, Φινλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Λετονία, Λίχνεσταϊν, Δημοκρατία της Τσεχίας, Εσθονία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία, Σλοβενία). Πιο κάτω θα δούμε πιο συγκριμένα πως εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο.

Στην Κύπρο, όπως έχουμε προαναφέρει στο σημείο 1.0, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε συνηθισμένα σχολεία στα οποία στεγάζονται ΕΜΜΕ. Εδώ ακριβώς έγκειται και η βασικότερη διαφορά μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και αυτών των υπολοίπων χωρών, στις οποίες τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, είτε συμπεριλαμβάνονται πλήρως στο σχολείο της γειτονιάς τους, χωρίς να ανήκουν σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου όπως η ΕΜΜΕ, είτε φοιτούν σε ειδικά σχολεία, που εξειδικεύονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Βέβαια, στην περίπτωση της Κύπρου, υπάρχει και μια ομάδα παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ που φοιτά σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, παρακολουθώντας παράλληλα υποστηρικτικά μαθήματα σε μια μικρότερη ομάδα των τριών με πέντε συνήθως ατόμων (ΥΠΠΑΝΚ, 2013), τα οποία έχουν διαγνωστεί με πιο ήπιας μορφής ιδιαιτερότητες. Η πολιτική που ακολουθείται στην Κύπρο μάλλον βρίσκεται στον αντίποδα κάποιων ευρωπαϊκών χωρών, αφού σε αυτές δεν υπάρχουν ΕΜΜΕ, ούτε κάτι

αντίστοιχο όπως τα «Τμήματα Ένταξης» στην περίπτωση της Ελλάδας (Κοκκάλας, 2009; Vlachou, 2006). Με τη σύνταξη του Green Paper (DfE, 2011) σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην Αγγλία, δίνεται στους γονείς μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή ανάμεσα σε ειδικό ή γενικό σχολείο (Lauchlan και Greig, 2015). Στο γενικό σχολείο τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ φοιτούν βάσει ξεχωριστού καθεστώτος και παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα. Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το πρόβλημα της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ γίνεται εντονότερο στη Μέση Εκπαίδευση εξαιτίας της μεγαλύτερης εξειδίκευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Επιστρέφοντας και πάλι στα κυπριακά δεδομένα, πρέπει να αναφερθεί ότι οι ΕΜΜΕ στα κυπριακά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του νόμου του 1999 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999). Ταυτόχρονα, βέβαια, εξακολουθούν να λειτουργούν και τα ειδικά σχολεία που προϋπήρχαν. Το ειδικό σχολείο επικεντρώνεται στην παροχή ειδικών υπηρεσιών και βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο, για την υποστήριξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Συνήθως, όμως, τα κατηγοριοποιεί και προωθεί ειδικές θεραπείες. Έτσι δίνεται έμφαση στην ειδική εκπαίδευση και όχι στη συμπερίληψή τους (Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια κατάσταση που είναι ευρύτερα γνωστή ως «σχολικός διαχωρισμός». Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ απομονώνονται και εκπαιδεύονται μακριά από τα σχολικά περιβάλλοντα των συνομηλίκων τους, κάτι που πλέον αποτελεί ξεπερασμένη πολιτική που δεν πρέπει καν να συζητείται. Θετικό είναι βέβαια το γεγονός ότι τα καινούρια ειδικά σχολεία τα τελευταία χρόνια κτίζονται, συνήθως, κοντά στα κανονικά σχολεία. Αυτό αποτελεί μία ένδειξη προόδου.

Παράλληλα, στην Ευρώπη επικρατεί μια αρκετά διαφορετική τάση. Τα ειδικά σχολεία τείνουν να μετατραπούν σε κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών (resource centers), παρέχοντας κατάρτιση σε εκπαιδευτικούς, υλικά και μεθόδους, ώστε να στηρίξουν τα γενικά σχολεία και τους γονείς. Πολλές φορές μάλιστα προσφέρουν και διδακτική στήριξη μικρής χρονικής διάρκειας σε μερίδα μαθητών (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Για να σχηματιστεί μια όσο το δυνατόν πιο πλήρης εικόνα της ειδικής εκπαίδευσης στο χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο, οφείλουμε να μελετήσουμε τον ακόλουθο πίνακα, ο οποίος έχει προκύψει μετά από επεξεργασία στοιχείων που λήφθηκαν από την ιστοσελίδα του ΥΠΠΑΝΚ (http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/katalogoi_scholeion.html).

	Λευκωσία	Λάρνακα	Αμμόχωστος	Λεμεσός	Πάφος
Ειδικά Σχολεία	4	1	1	2	1
Ειδικές Μονάδες σε Νηπιαγωγεία	2	2	2	3	1
Ειδικές Μονάδες σε Δημοτικά	27	9	7	18	5
Ειδικές Μονάδες σε Γυμνάσια	13	7	2	9	3
Ειδικές Μονάδες σε Εξατάξια	----------	1	----------	----------	1
Ειδικές Μονάδες σε Λύκεια	3	2	1	2	1
Ειδικές Μονάδες σε Τεχνικές Σχολές	2	1	----------	1	1

Πίνακας 1:Η Ειδική Εκπαίδευση στην Κύπρο

Παρατηρώντας τον πιο πάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι τα Ειδικά Σχολεία είναι ελάχιστα σε σύγκριση με τις ΕΜΜΕ. Το γεγονός αυτό το εκλαμβάνουμε ως θετική εξέλιξη, αφού οι ΕΜΜΕ βρίσκονται ένα βήμα πιο κοντά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιθανότατα, όμως, να έχουν ωριμάσει οι απόψεις των κηδεμόνων των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αφού μάλλον δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να εντάσσονται σε ειδικά σχολεία. Παράλληλα, φαίνεται πως το ΥΠΠΑΝΚ δεν προωθεί πλέον την ιδρυματική απομόνωση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά τη συνύπαρξη τους τουλάχιστον με τα συνομήλικά τους παιδιά.

Από την άλλη, ίσως η διαφορά των αριθμών των σχολείων με Ειδικές Μονάδες στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης προκαλεί ανησυχίες. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερος αριθμός Ειδικών Μονάδων συναντάται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο αριθμός αυτός ελαχιστοποιείται στη Μέση Εκπαίδευση (http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/katalogoi_scholeion.html). Εύλογα ερωτήματα δημιουργούνται ως προς την αιτία του φαινομένου αυτού. Μήπως λιγόστεψαν ξαφνικά τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ; Μήπως περιορίστηκαν οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες που συναντούν τα παιδιά αυτά; Μήπως, στην καλύτερη περίπτωση, στη Μέση Εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί που επιτρέπουν τη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στις γενικές τάξεις; Ή μήπως, στη χειρότερη περίπτωση, απλά λόγω του οικονομικού κόστους οι ΕΜΜΕ που ιδρύονται στα Γυμνάσια είναι λιγότερες και στα Λύκεια ακόμα πιο λίγες;

Όποια πιθανότητα κι αν ισχύει φαίνεται ότι οι επιλογές των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι περιορισμένες όταν φθάσουν στα 17 τους χρόνια, ηλικία μέχρι την οποία δικαιούνται παράταση φοίτησης στο Γυμνάσιο. Για να καταστούν κατανοητά τα πιο πάνω, θα ήταν σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι σε μια ΕΜΜΕ μπορούν να φοιτούν από δύο μέχρι οκτώ το πολύ μαθητές. Αυτό που φαίνεται παράλογο είναι να υπάρχουν σε κάθε επαρχία μόνο οκτώ με δεκαέξι παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η μοναδική εξαίρεση στον κανόνα των Λυκείων είναι η Λευκωσία, στην οποία λειτουργούν τρεις ΕΜΜΕ σε Λύκεια.

Αναμφίβολα, η ύπαρξη των ΕΜΜΕ αποτελεί σημαντική πρόοδο στην ειδική εκπαίδευση, αλλά και τη βάση για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σίγουρα όμως πρέπει να βελτιωθεί, ώστε να ενισχυθεί ή να τροποποιηθεί ο ρόλος τους στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Η ιδεατή βέβαια κατάσταση στην οποία θα μπορούσε η εκπαίδευση να καταλήξει, ώστε τα σχολεία να θεωρούνται συμπεριληπτικά, είναι η ολοκληρωτική κατάργηση των ΕΜΜΕ και η συμπερίληψη όλων των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.

2.3.1. Το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο

Με στόχο την όσο το δυνατόν πιο πλήρη διασαφήνιση των θεμάτων που σχετίζονται με την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, πρέπει να μελετηθεί και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εφαρμογή της. Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, ο όρος «ειδική εκπαίδευση» δεν πρέπει να συγχέεται σε καμία περίπτωση με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Αρμόδιος για τον καθορισμό του τρόπου παροχής ειδικής εκπαίδευσης στον χώρο του γενικού σχολείου είναι ο «Περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες νόμος του 1999» Ν.113(Ι)/99 (Φτιάκα, 2000). Μετά από τον νόμο αυτό έχουν εκδοθεί οι τροποποιητικοί νόμοι του 2001 (Ν.69(Ι)/2001) και του 2014 Ν.87(Ι)/2014), καθώς και οι εγκύκλιοι του 2013 (Κ.Δ.Π.416/2013), του 2017 (7.16.07/17) και του 2019 (7.16.07/22).

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

Υπάρχουν όμως και αρκετοί επικριτές της νομοθεσίας (Liasidou, 2008; Angelides, Stylianou και Gibbs 2006; Phtiaka, 2006), αφού η συνύπαρξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν εγγυάται τη συμπερίληψή τους (Phtiaka, 2008), ενώ ο νόμος αυτός πιθανόν να περιθωριοποιεί παρά να συμπεριλαμβάνει τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Πιερίδου, 2010). Παράλληλα, είναι σημαντική η διαπίστωση των Damianidou και Phtiaka (2016) ότι τελικά η κυπριακή εκπαίδευση δεν έχει φθάσει στα θεμιτά επίπεδα συμπερίληψης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Ο Δημητρίου (2014) σε αναφορά του στα κυπριακά δεδομένα διευκρινίζει ότι *«η Κύπρος δεν διαθέτει ολοκληρωμένο*

*πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρίες, και η δημιουργία του κατά τα φαινόμενα δεν αποτελεί προτεραιότητα για τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους νομοθέτες» (*σ.10).

Οι επισημάνσεις των Damianidou και Phtiaka (2016) και Δημητρίου (2014) ευσταθούν. Η νομοθεσία του 1999 δημιουργήθηκε απλά και μόνο για να καλύψει τις ασάφειες του νόμου του 1979, καθώς και για να δημιουργήσει μια θεσμοθετημένη προσπάθεια προς τη συμπερίληψη. Οπωσδήποτε, όμως, το βήμα αυτό σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συμπεριληπτικό, αλλά ως ένα βήμα που απλά προωθεί την αποφυγή της περιθωριοποίησης. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Wilson (2001) η ίδια η νομοθεσία αποτελεί συνήθως εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

Μελετώντας προσεκτικά τα σημεία της νομοθεσίας του 1999 που αναφέρονται στη λειτουργία των Ειδικών Μονάδων, διαπιστώνουμε ότι τις ορίζει ως ένα χώρο που λειτουργεί στα πλαίσια του γενικού σχολείου, παρέχοντας ειδική εκπαίδευση. Προσθέτει, δε, ότι η ένταξη ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ στην Ειδική Μονάδα αποφασίζεται βάσει των προνοιών της νομοθεσίας, ενώ την ευθύνη για την ίδρυσή της έχει ο αρμόδιος Υπουργός, αναλόγως των αναγκών βέβαια που προκύπτουν και σύμφωνα με αξιολόγηση των ΕΕΕΑΕ.

Επιπρόσθετα, ο τροποποιητικός κανονισμός του 2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων 2001) προσθέτει τα εξής: α) Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας πρέπει να φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους, β) ο διευθυντής του σχολείου έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της , γ) ο αριθμός των μαθητών της καθορίζεται από την ΕΕΕΑΕ, δ) το πρόγραμμα λειτουργίας της Ειδικής Μονάδας πρέπει να είναι το ίδιο με αυτό του γενικού τμήματος στο οποίο ανήκουν οι μαθητές, εκτός εξαιρετικών περιπτώσεων, και ε) οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας επαναξιολογούνται κάθε δύο χρόνια.

Μελετώντας τον τροποποιητικό κανονισμό του 2001, εδραιώνεται η άποψη ότι προσθέτει αρκετά σημαντικά στοιχεία στη λειτουργία των Ειδικών Μονάδων, ελαχιστοποιώντας το περιθώριο αυθαιρεσιών. Συμπληρωματικά, ο τροποποιητικός κανονισμός του 2014 επιτρέπει την ίδρυση και λειτουργία των ΕΜΜΕ και στις Τεχνικές Σχολές.

Πέρα από τα προαναφερθέντα, ιδιαίτερης μελέτης χρήζουν και οι εγκύκλιοι του 2013 και του 2017, οι οποίες αναφέρονται λεπτομερώς στη λειτουργία των ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα προσθέτουν ότι βασικός στόχος της λειτουργίας των ΕΜΜΕ είναι η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η κοινωνικοποίηση, η συναισθηματική ασφάλεια και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που μπορούν να συμβάλουν στην μελλοντική ένταξή των μαθητών στην κοινωνία, καθώς και την ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας.

Επιπρόσθετα, η εγκύκλιος του 2013 επισημαίνει ότι η επιλογή των διδασκόντων στην ΕΜΜΕ βασίζεται στην άποψη του διευθυντή του σχολείου και του ΣΛΕΑΕ. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες πρέπει να χαρακτηρίζονται από: α) ευαισθησία σε θέματα ιδιαιτεροτήτων, β) παιδαγωγική φιλοσοφία και

την άποψη ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν στα πλαίσια του γενικού σχολείου, γ) ικανότητα να εμψυχώνουν το παιδί, και δ) αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθημάτων στήριξης.

Οι διευκρινήσεις αυτές φαίνονται πραγματικά αξιόλογες, όμως είναι πολύ γενικές για να αποτρέψουν πιθανές αυθαίρετες επιλογές ενός διευθυντή. Προφανώς για τον λόγο αυτό, οι εγκύκλιοι του 2017 και του 2019 προσθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακρίνονται και από εξειδίκευση σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου ή δεύτερου Πτυχίου στην Ειδική Αγωγή, Μετεκπαίδευση/ Σεμιναριακή Επιμόρφωση).

Οι διδάσκοντες στην ΕΜΜΕ σύμφωνα με την Εγκύκλιο του 2013, του 2017 και του 2019 έχουν την ευθύνη για την αξιολόγηση των μαθητών της ΕΜΜΕ, στην οποία προβαίνουν με τη συμπλήρωση του Εντύπου 2 (αρ. φακ. 7.1.10.2). Το Έντυπο 2 του ΥΠΠΑΝΚ καλεί τον εκπαιδευτικό να καταγράψει θέματα που αφορούν την πρόοδο του μαθητή στον γνωσιολογικό τομέα (ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες που αποκτήθηκαν, συνεργασία, συμμετοχή, ενδιαφέρον, πρόοδο που σημειώθηκε κ.λπ.), στον συναισθηματικό-κοινωνικό τομέα (αυτοεικόνα, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, σχέσεις κ.λπ.) και στην αυτομέριμνα (ΥΠΠΑΝΚ, 2013). Στη συνέχεια, το έντυπο αυτό αποστέλλεται στον ΣΛΕΑΕ, αποτελώντας κάποιου είδους αξιολόγηση της προόδου των μαθητών της ΕΜΜΕ. Εξακολουθεί, όμως, να υπάρχει ανάγκη και για πιο αποτελεσματικό έλεγχο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην ΕΜΜΕ, αφού στις αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται ανά τετράμηνο, ατομικά για κάθε παιδί, από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις ΕΜΜΕ, ενδέχεται ο κάθε εκπαιδευτικός να αξιολογεί τον μαθητή υποκειμενικά.

Η εγκύκλιος του 2013 αναφέρεται επιπλέον και στον ρόλο του Υπεύθυνου Καθηγητή της ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο Υπεύθυνος της ΕΜΜΕ οφείλει να συντονίζει κάθε μήνα τους διδάσκοντες στην ΕΜΜΕ, να καταγράφει τα πρακτικά των συντονισμών, να δημιουργεί τράπεζα υλικού ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά τις επόμενες σχολικές χρονιές, να οργανώνει συναντήσεις με τους γονείς, τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο, τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ), τον Βοηθό Διευθυντή, τον καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής του σχολείου και τους διδάσκοντες της ΕΜΜΕ, να καταγράφει τις ανάγκες που υπάρχουν σε υλικοτεχνική υποδομή και εκπαιδευτικό υλικό, να φροντίζει για την τήρηση ατομικών φακέλων των μαθητών της ΕΜΜΕ, να συμμετέχει σε πολυθεματικές συνεδριάσεις που αφορούν τους μαθητές της ΕΜΜΕ και τέλος να πραγματοποιεί εβδομαδιαία παιδαγωγική συνάντηση με τους καθηγητές της ΕΜΜΕ (ΥΠΠΑΝΚ, 2009).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που δύναται να επηρεάσει, είτε θετικά είτε αρνητικά, την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο ΣΛΕΑΕ, ο οποίος λειτουργεί ουσιαστικά ως εκπρόσωπος του ΥΠΠΑΝΚ. Ο ΣΛΕΑΕ είναι το άτομο που φροντίζει για την εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας, αλλά και για την διασφάλιση της απαραίτητης συνεργασίας με τους γονείς, τους μαθητές, τις ΕΕΕΑΕ, τους

εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου, ώστε να εξασφαλίσει τελικά τη μέγιστη δυνατή παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Θεωρείται, επομένως, ότι αποτελεί τον παράγοντα-κλειδί για τη συνεργασία ανάμεσα στον Διευθυντή και το ΥΠΠΑΝΚ.

Εν συνεχεία θα μελετηθούν τα προσόντα που απαιτούνται από ένα εκπαιδευτικό ώστε να μπορεί να αποσπαστεί στη θέση του ΣΛΕΑΕ. Όπως αναφέρεται στην Εγκύκλιο του ΥΠΠΑΝΚ (2014b) με Αριθμό Φακέλου, 15.8.01, απαιτείται τουλάχιστον διετής εμπειρία σε θέματα της ειδικής αγωγής και πολύ καλή γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή και μιας ξένης γλώσσας, ενώ οι μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούνται επιπλέον προσόν.

Στην ουσία το ΥΠΠΑΝΚ αφήνει ανοικτές τις πόρτες σε όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς για απόσπαση στη θέση του ΣΛΕΑΕ, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερα προσόντα. Το θέμα είναι πόσοι εκπαιδευτικοί διεκδικούν τις θέσεις αυτές, ποια προσόντα κατέχει ο καθένας και το σημαντικότερο ποιοι και πώς καταφέρνουν τελικά να τις εξασφαλίσουν. Υπάρχουν στις σημαντικότατες αυτές θέσεις τα πρόσωπα κλειδιά που θα μπορέσουν να συνεπικουρήσουν στην προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Τα ερωτήματα αυτά χρήζουν διερεύνησης.

Σε αντίφαση με την εν λόγω ανακοίνωση, ο ίδιος ο νόμος του 1999 (Βουλή των αντιπροσώπων, 1999), αναφέρει ότι *«συνδετικός λειτουργός»* σημαίνει «*ειδικά καταρτισμένο λειτουργό που ανήκει στη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία»* (σ. 339). Επομένως, σχεδόν αυτόματα, το ίδιο το ΥΠΠΑΝΚ προβλέπει την εξειδίκευση του ατόμου αυτού σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης ως απαραίτητη προϋπόθεση για την απόσπασή του στη συγκεκριμένη θέση, κάτι που δεν προνοείται με την εγκύκλιο του 2014. Παρά τις επισημάνσεις που έχουν προαναφερθεί , δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι είναι ένα πρόσωπο που δύναται να προωθήσει σε μεγάλο βαθμό τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ. Επομένως, η συνεργασία του με τη διεύθυνση του σχολείου είναι επιτακτική, αλλά και η ενδελεχής μελέτη του ρόλου του αναγκαία.

Επιπρόσθετα, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ προβλέπει τον καθορισμό από τον διευθυντή του σχολείου ενός Βοηθού Διευθυντή ως Υπεύθυνου για την Ειδική Εκπαίδευση στον χώρο του σχολείου. Ο ρόλος αυτός κατανέμεται βάσει ευαισθησίας και παιδαγωγικής κατάρτισης σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη παράμετρος γίνεται πιο συμπεριληπτική με την προσθήκη της εγκυκλίου του 2017, η οποία επισημαίνει ότι ο Βοηθός Διευθυντής Ειδικής Αγωγής οφείλει να διαθέτει και την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση (κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου ή δεύτερου Πτυχίου στην Ειδική Αγωγή, Μετεκπαίδευση/Σεμιναριακή Επιμόρφωση). Βάσει της εγκυκλίου 7.1.10.2/3 του ΥΠΠΑΝΚ, (2009b) αναλαμβάνει την ευθύνη εφαρμογής του ατομικού προγράμματος του μαθητή, την ενημέρωση του ΣΛΕΑΕ και των εκπαιδευτικών, την ευθύνη για την τήρηση/τον έλεγχο του Βιβλίου Ύλης και για τη συμπλήρωση του εντύπου Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή από τους διδάσκοντες, την τήρηση ατομικού φακέλου για τον κάθε μαθητή, την οργάνωση και τη συμμετοχή σε πολυθεματικές συναντήσεις, τον συντονισμό των διδασκόντων στη γενική τάξη και στην ΕΜΜΕ, την

καταγραφή αναγκών υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την επίβλεψη για τη δημιουργία τράπεζας θεματικών ενοτήτων.

Ενδεχομένως ο ρόλος αυτός να παραμελείται ακόμη και από τους ίδιους τους Βοηθούς Διευθυντές, οι οποίοι αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σωρεία ευθυνών, πέρα από τα καθήκοντά τους που σχετίζονται με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ. Όλος αυτός ο φόρτος εργασίας αφήνει στο παρασκήνιο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά βέβαια, δεν παύει να είναι θετικό το γεγονός ότι η σχετική νομοθεσία προβλέπει την ύπαρξη του Βοηθού Διευθυντή Ειδικής Αγωγής. Επομένως, έχουν αρχίσει να πραγματοποιούνται κάποια βήματα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν βασικά συστατικά της επιτυχίας της συμπεριληπτικής προσπάθειας.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι το θεσμικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υπάρχει, είναι σαφές και διέπει σε γενικές γραμμές τη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Παρ' όλα αυτά, η Liasidou (2011) επισημαίνει ότι κάποιες φορές πιθανόν να μην γίνεται ορθά αντιληπτό ή να μεταφράζεται λανθασμένα, προκαλώντας συχνά σύγχυση ανάμεσα στην «συμπεριληπτική» και την «ειδική εκπαίδευση».

Η διατύπωση της Liasidou (2011) πιθανόν να εξηγεί τους λόγους για τους οποίους δημιουργούνται προβλήματα στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, παρατηρώντας λεπτομερώς τον κατάλογο των καθηκόντων των άμεσα εμπλεκομένων στη λειτουργία των ΕΜΜΕ, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τελικά το ΥΠΠΑΝΚ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα γραφειοκρατικά καθήκοντα κυρίως του Υπεύθυνου Καθηγητή της ΕΜΜΕ και του Υπεύθυνου Βοηθού Διευθυντή της ΕΜΜΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη κατεύθυνση που ακολουθεί το ΥΠΠΑΝΚ, γίνεται αντιληπτό ότι ενδέχεται τελικά να μην έχει ως στόχο του την επίτευξη της συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ, αλλά τη φαινομενική διεκπεραίωση γραφειακών κυρίως καθηκόντων των δημοσίων υπαλλήλων που εμπλέκονται σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Με την άποψη της Liasidou (2011) συμφωνεί και ο Dart (2007) ο οποίος αναφέρει ότι η επίβλεψη και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από έναν ενδιάμεσο ηγέτη ή Βοηθό Διευθυντή είναι γενικά ελλιπής σε παγκόσμιο επίπεδο, όμως το άτομο αυτό είναι σημαντικό αφού μπορεί να επιβεβαιώνει καθημερινά την παροχή όσο το δυνατό ποιοτικότερης εκπαίδευσης για τα παιδιά που φοιτούν σε ΕΜΜΕ (Bartram, 2014).

Επιπλέον, οι εγκύκλιοι του 2013 θεσμοθετούν την παραχώρηση στους μαθητές της ΕΜΜΕ του «Πιστοποιητικού Παρακολούθησης» ανά τετραμηνία. Στο πιστοποιητικό αυτό εμπεριέχονται χαρακτηρισμοί όπως «Καλά», «Πολύ Καλά» και «Άριστα» σε κάθε μάθημα. Το γεγονός αυτό συνιστά περιθωριοποιητικό παράγοντα, λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου λαμβάνουν «Ενδεικτικό Προόδου» ή Απολυτήριο Γυμνασίου/Λυκείου με αριθμητική βαθμολογία στο τέλος της Σχολικής Χρονιάς. Στο σημείο αυτό οι εγκύκλιοι του 2017 και του 2019

τροποποιούν τα δεδομένα αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, αφού προστίθεται ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ έχουν τη δυνατότητα να λάβουν συνηθισμένο Απολυτήριο, νοουμένου ότι θα επιτύχουν στις εξετάσεις των εξεταζόμενων γνωστικών αντικειμένων και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, του Λυκείου ή της ΤΕΣΕΚ.

Προχωρώντας σε βάθος στη λειτουργία των ΕΜΜΕ, η εγκύκλιος του 2013 αναφέρει ότι για τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος της ΕΜΜΕ πρέπει οι μαθητές της: α) να εντάσσονται στη γενική τάξη για πέντε με έξι διδακτικές περιόδους τουλάχιστον, β) να παρακολουθούν μαθήματα στην ΕΜΜΕ κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής εξεταζόμενων μαθημάτων στη γενική τάξη, γ) να διδάσκονται στη γενική τάξη μαθήματα που αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως Οικιακή Οικονομία, Τέχνη, Μουσική, Γυμναστική, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και Τεχνολογία.

Τα πιο πάνω δεδομένα αλλάζουν με την συμπεριληπτικότερη πολιτική που ακολουθεί η εγκύκλιος του 2017 βάσει της οποίας το πρόγραμμα της ΕΜΜΕ καθορίζεται από το Γραφείο Ειδικής Αγωγής Μέσης Εκπαίδευσης, τον ΣΛΕΑΕ, τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο και την ομάδα Ειδικής Αγωγής του σχολείου (Υπεύθυνος ΒΔ Ειδικής Αγωγής, Καθηγητής/τρια Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής), σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες του μαθητή. Οι πρόνοιες αυτές ισχύουν κυρίως για τα Γυμνάσια. Αναφορικά με τα Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές η εγκύκλιος του 2013 διαφοροποιεί τα δεδομένα. Στα Λύκεια οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στην ΕΜΜΕ για είκοσι πέντε περιόδους εβδομαδιαίως. Στην ΤΕΣΕΚ οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στον Κλάδο των Ξενοδοχειακών με τέσσερις διδακτικές περιόδους ένταξης στο γενικό τμήμα και στον Κλάδο της Κομμωτικής, με δέκα διδακτικές περιόδους ένταξης. Το γεγονός αυτό περιθωριοποιεί τους μαθητές της ΕΜΜΕ, αφού ειδικά στον Κλάδο των Ξενοδοχειακών επιτρέπει στους μαθητές μηδαμινή παρουσία στη γενική τάξη. Αναφορικά με τον Κλάδο της Κομμωτικής, η εγκύκλιος του 2017 προσθέτει ότι οι μαθητές πρέπει να παρακολουθούν όλα τα εργαστηριακά μαθήματα στη γενική τάξη μεταβαίνοντας στην ΕΜΜΕ για την παρακολούθηση των υπολοίπων μαθημάτων.

Μελετώντας τις πρόνοιες της εγκυκλίου του 2013, γίνεται αντιληπτή ως τάση περιθωριοποίησης η αδυναμία των ΕΜΜΕ να συμπεριλάβουν πλήρως και αποτελεσματικά τους μαθητές, αφού η εγκύκλιος δεν περιγράφει λεπτομερώς και συνεπώς δεν καθοδηγεί επαρκώς αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας τους. Παράλληλα, δεν αναφέρεται καθόλου ο όρος «συμπερίληψη». Από την άλλη, διασφαλίζεται έστω και σε θεωρητικό επίπεδο ο καθορισμός συγκεκριμένων ρόλων, που μπορούν να προασπίσουν τη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ. Οι εγκύκλιοι όμως του 2017 και του 2019 φθάνουν ακόμη ένα βήμα πιο κοντά στη συμπερίληψή τους, παρόλο που ο δρόμος εξακολουθεί να είναι αρκετά μακρύς. Παράλληλα, ενισχύουν τα επίπεδα εξατομικευμένης προσέγγισης της περίπτωσης του κάθε μαθητή, ενώ προωθούν μία μορφή αποκέντρωσης της εξουσίας, αφού προσφέρουν τη δυνατότητα σε φορείς που γνωρίζουν προσωπικά την περίπτωση του κάθε παιδιού, να παρέμβουν στην κατάρτιση του προσωπικού του ωρολογίου προγράμματος.

Το γενικό πρόβλημα του θεσμικού πλαισίου της ειδικής εκπαίδευσης, που τροφοδοτεί τελικά και όλα τα υπόλοιπα προβλήματα, φαίνεται να είναι η έμφαση που δίνεται στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και στις προσπάθειες να ενταχθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Το θεσμικό πλαίσιο προσφέρει ελάχιστη καθοδήγηση αναφορικά με το πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ, τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει τη διδασκαλία στις ΕΜΜΕ και το πρόγραμμα σπουδών που διέπει τη λειτουργία των ΕΜΜΕ. Επομένως, είναι ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Από τη στιγμή που η νομοθεσία δεν εστιάζει στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και των δομών του ώστε να έχει τη δυνατότητα να αγκαλιάσει τους μαθητές αυτούς χωρίς να τονίζει τη διαφορετικότητά τους, όσες αλλαγές κι αν πραγματοποιηθούν, ουσιαστική μεταβολή της κατάστασης προς το καλύτερο είναι δύσκολο να επέλθει. Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και οι Avissar, Licht και Vogel (2016) τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική πολιτική υπό κανονικές συνθήκες δεν πρέπει να καθορίζει σε κανέναν πώς να πράξει, αλλά να ανακαλύπτει τις διαθέσιμες επιλογές για κάθε παιδί.

Η Κυπριακή Δημοκρατία οφείλει να λάβει υπόψη της την πρόταση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), ο οποίος προτείνει ότι *«Η Εκπαιδευτική Νομοθεσία στις χώρες της Ευρώπης θα πρέπει να δηλώνει ξεκάθαρα ότι ο στόχος είναι η συνεκπαίδευση. Η νομοθεσία θα πρέπει να οδηγεί στην παροχή διευκολύνσεων που προωθούν εξελίξεις και διαδικασίες προς τη συνεκπαίδευση»* (σ. 6). Από την άλλη, καθίσταται κατανοητό ότι η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠΑΝΚ επηρεάζεται και από ιστορικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως να καθορίζουν την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι παράγοντες αυτοί χωρίζονται συνήθως σε «ενδογενείς», όπως η ιστορία της χώρας, το πεδίο της εκπαίδευσης, η επικρατούσα κουλτούρα, η δόμηση της οικονομίας και «εξωγενείς», όπως η διεθνής οικονομία και οι διεθνείς σχέσεις (Τόλια, 2014). Ίσως επομένως, να χρειάζεται να παρέλθουν κάποια χρόνια μέχρι η κοινωνία και η κυπριακή εκπαιδευτική κοινότητα να καταστεί αρκετά ώριμη ώστε να εκλάβει τη συμπεριληπτική φιλοσοφία ως αναγκαιότητα.

2.3.2. Διεθνείς Συμβάσεις

Η Κυπριακή Δημοκρατία πέρα από το θεσμικό πλαίσιο, βάσει του οποίου έχει καθορίσει η ίδια την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, έχει υπογράψει και Διεθνείς Συμβάσεις, με τις οποίες δεσμεύεται να παρέχει συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα άρθρα 19 και 24 των United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD), μιας διεθνούς σύμβασης, που υπογράφηκε το 2007. Τα άρθρα αυτά υποστηρίζουν την προστασία όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Symeonidou, 2015). Η παράμετρος της διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι σημαντικότατη αφού ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα σχολείο για όλους, παρατηρώντας τις συμπεριφορές των υπόλοιπων παιδιών, οριοθετεί τον εαυτό του σε σχέση με αυτά, αναπτύσσοντας έτσι στις περισσότερες περιπτώσεις αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο συμπεριφορές (Bekirogullari, Soyturk και Gulsen, 2011). Συγκεκριμένα, το άρθρο 19 αναφέρεται

στο δικαίωμα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να ζουν ανεξάρτητα, αλλά και να συμπεριλαμβάνονται στην κοινωνία (UNCRPD, 2007b).

Το άρθρο 24 αναφέρεται συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσής των ΑμΕΕΑ (Symeonidou, 2015). Με βάση το άρθρο 24 του UNCRPD (United Nations, 2007a), τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να διασφαλίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης σε όλα τα επίπεδα, αποσκοπώντας στην προστασία της αξιοπρέπειας, της αυτοεκτίμησης, των ελευθεριών και της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, της ανάπτυξης της προσωπικότητας, των δεξιοτήτων δημιουργικότητας και της αποτελεσματικής συμμετοχής σε μια ελεύθερη κοινωνία (UNCRPD, 2007).

Για να επιτευχθούν τα πιο πάνω, σύμφωνα με τη σύμβαση, πρέπει τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να μην αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν πρόσβαση σε μια ίση, ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη εκπαίδευση που να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του ατόμου ώστε να εκπαιδεύεται αποτελεσματικά με εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη και διδάσκουν δεξιότητες ζωής. Για αυτό πρέπει να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας, προσανατολισμού και κινητικότητας. Άρα, σύμφωνα πάντα με τη σύμβαση, τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να προσλαμβάνουν τους κατάλληλα εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που θα προωθήσουν τα πιο πάνω (UNCRPD, 2007). Το άρθρο 24 φαίνεται ότι αυξάνει τις πιθανότητες της όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικής συμπερίληψης, περιορίζοντας παράλληλα την περίπτωση παρέκκλισης από τη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Σύμφωνα, όμως, με τη Symeonidou (2015), η οποία προχωράει ένα βήμα παραπέρα, η κυπριακή κυβέρνηση έχει αποτύχει στην απόπειρα εφαρμογής των στόχων της UNCRPD. Προτείνει λοιπόν να αντιμετωπιστούν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ πρώτα ως μαθητές και έπειτα ως ΑμΕΕΑ.

Παράλληλα, το 2013 υπογράφηκε από την Κυπριακή Δημοκρατία και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC). Η σύμβαση αυτή επισημαίνει ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σωματικές ή πνευματικές αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να ζουν με αξιοπρέπεια και αυτονομία, να απολαμβάνουν ειδική φροντίδα και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή. Την εφαρμογή των συνθηκών αυτών επιβλέπει στην Κύπρο το Γραφείο της Επιτρόπου Διοικήσεως (United Nations, 2007b).

Επιπρόσθετα, στην Κύπρο λειτουργεί από το 2009 το Τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης Ατόμων με Αναπηρίες, το οποίο δημιουργήθηκε από την Κυπριακή Δημοκρατία. Έχει ως αποστολή του την προώθηση της κοινωνικής προστασίας, ενσωμάτωσης και απασχόλησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, την προώθηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην αποδοχή τους και τον σεβασμό της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων τους (Τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης Ατόμων με Αναπηρίες, 2009).

Τέτοιες πρωτοβουλίες εκ μέρους της κυβέρνησης είναι πραγματικά αξιόλογες και πρέπει να επικροτούνται. Οι προαναφερθείσες διακηρύξεις, κανονισμοί και διεθνείς συμβάσεις καθίσταται αντιληπτό ότι τελικά προσπαθούν να επιβεβαιώσουν κάτι που πολλοί μπορεί να θεωρούν αυτονόητο, τα ίσα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, γνωστοποιώντας στο ευρύ κοινό την κατάσταση που επικρατεί στα κυπριακά σχολεία σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Kyriazopoulou και Weber (2009) «πολλές χώρες βρίσκονται στη διαδικασία της αναθεώρησης των θεσμικών πλαισίων που διέπουν την εφαρμογή της συμπερίληψης βασιζόμενες, είτε στη γνώση και την εμπειρία από τα συνεχιζόμενα πιλοτικά προγράμματα, είτε στην εισαγωγή νέων χρηματοδοτικών στρατηγικών για την ειδική αγωγή ή ακόμα στην εφαρμογή νέων θεσμικών πλαισίων σε σχέση με τα συστήματα ποιότητας και τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά η διαδικασία της αλλαγής απαιτεί την ύπαρξη εργαλείων για τον έλεγχο των αντίστοιχων εξελίξεων» (σ. 9). Το γεγονός αυτό είναι ενθαρρυντικό. Από την άλλη, όμως, εφόσον υπάρχει μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική για όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, αυτή ακριβώς πρέπει να ακολουθείται και από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, παρά την ανωτέρω διαπίστωση, οι Steeley και Lukacs (2015) τονίζουν ότι αυτό που έχουν ανάγκη τόσο τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ όσο και οι γονείς τους, δεν είναι οι νόμοι, οι κανονισμοί, οι θεωρίες και η συμμετοχή σε επίσημες συναντήσεις με επαγγελματίες, αλλά η δημιουργία συνδέσμων που θα φροντίζουν για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων και την απόλυτη συνεργασία μεταξύ γονέων και επαγγελματιών που σχετίζονται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, εάν δεν προωθηθεί άμεσα η πλήρης νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι μάλλον απίθανο να διασφαλιστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του Διευθυντή προς την παροχή Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

3.0. Γενικά

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως φιλοσοφία αποτελεί αδιαμφισβήτητα μία ιδεατή κατάσταση για όλους τους μαθητές, είτε χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είτε όχι. Πρέπει όμως από τη διάσταση της θεωρητικής προσέγγισης να περάσει στην πρακτική διάσταση που θα της επιτρέψει να υλοποιηθεί. Πολλοί είναι οι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην υλοποίησή της. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας πρόκειται να προσεγγίσουμε το θέμα από την οπτική γωνία της συμβολής των διευθυντών στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων.

3.1. Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η διεθνής έρευνα (Praisner, 2003; Wanda, 2016; Tenuto και Gardiner, 2017; Essandoh και Suflas, 2016 και Χαραλάμπους, 2016) αποδεικνύει ότι ο ρόλος του διευθυντή υπήρξε τόσο στο παρελθόν, όσο και στο παρόν σημαντικός στη διαδικασία δημιουργίας συμπεριληπτικών σχολείων. Παρ' όλα αυτά, ιδιαίτερα στο παρελθόν, οι επαρκώς προετοιμασμένοι σχολικοί ηγέτες για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας ήταν ελάχιστοι (DiPaola και Thomas, 2003).

Οι ερευνητές διεθνώς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια για εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας (Messiou, 2016; Thorius, 2016) με στόχο τη βελτίωση των σχολείων (Kugelmass και Ainscow, 2004; Hajisoteriou, Karousiou και Angelides, 2017) και την επίτευξη των στόχων της σχολικής κοινότητας (Chaudhry και Javed, 2012). Στον κυπριακό, όμως, χώρο μάλλον υπάρχει οπισθοδρόμηση σε τέτοια θέματα. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο έχει κατακριθεί από πολλούς (Αγγελίδης, 2004; Μέσσιου, 2002; Φτιάκα, 2000) ως αποτυχημένος αφού, παρά το γεγονός ότι πολλά παιδιά εντάχθηκαν στο σχολείο της γειτονιάς τους, εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται (Vasiliadou και Symeonidou, 2017; Damianidou και Phtiaka, 2017). Άρα, σημαντικό θα ήταν να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι που πιθανόν να αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια των διευθυντών για δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων.

Ο Seltzer (2011) παρομοιάζει την ηγεσία στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης με ένα κυκλικό κόμβο που επικοινωνεί με τέσσερις δρόμους: τον δρόμο της ανώτατης εκπαίδευσης, του διευθυντή, του ειδικού δασκάλου και της ειδικής εκπαιδευτικής διοίκησης. Συνεχίζοντας, τονίζει ότι ο κυκλικός κόμβος της ηγεσίας προς την ειδική εκπαίδευση είναι ακόμα υπό κατασκευή, γιατί υπάρχουν γύρω του πολλοί περιορισμοί, κανόνες, νέες ιδέες, αλλά και η άποψη ότι πρέπει να επισκευαστεί γρήγορα για να συμβάλει στην πρόοδο των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Η άποψη του Seltzer (2011) επηρεάζει έντονα την επιλογή της διερεύνησης σε βάθος της σχέσης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ηγεσίας. Η ειδική εκπαίδευση δεν είναι απλά ένας μονόδρομος, όπως θεωρούσαν παλαιότερα οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αντίθετα, είναι ένας δρόμος που βοηθά το παιδί να οδηγηθεί στην επιτυχία, ιδιαίτερα εάν η ειδική μετατραπεί σε συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στόχος ενός εκπαιδευτικού ηγέτη είναι να συμβάλει στη διάνοιξη της κατεύθυνσης που οδηγεί στους παράγοντες-δρόμους, που συγκοινωνούν με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η πορεία από και προς αυτήν πρέπει να είναι αμφίδρομη, ώστε να δώσει επιτέλους στον μαθητή την ευκαιρία για διάνοιξη νέων δρόμων που οδηγούν σε ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική επιτυχία των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Σύμφωνη με τον Seltzer (2011) είναι και η Καπελλάκη (2011), η οποία υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι η συμπεριληπτική διαδικασία μοιάζει με αλυσίδα. Θεωρεί ότι η νομοθεσία, οι πόροι, οι υποδομές, τα σχολεία ως κτήρια, το κράτος, οι τοπικές αρχές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα παιδιά αποτελούν τους κρίκους αυτής της αλυσίδας. Αν ένας από τους κρίκους έσπαζε, θα καταστρεφόταν, αδιαμφισβήτητα, ολόκληρη η αλυσίδα, αλλά και οι προσπάθειες των υπόλοιπων κρίκων-παραγόντων θα έπεφταν στο κενό, αφού όλα τα στοιχεία φαίνεται να είναι αλληλένδετα. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο διευθυντής ενός σχολείου που πιθανόν να έχει αναλάβει τον ρόλο του ενός από τους συνδετικούς κρίκους, δεν θα είχε τη δυνατότητα να μεταβάλει την κατάσταση, ούτε να εντοπίσει κανάλια επικοινωνίας, ώστε να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους κρίκους.

Κατά συνέπεια, λοιπόν, σε περίπτωση επιτυχίας της διαδικασίας συμπερίληψης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μπορούν να επηρεαστούν θετικά όλοι οι κρίκοι της αλυσίδας που έχει προαναφερθεί. Ένα τέτοιο παράδειγμα σύμφωνα με τους McAllister και Hadjri (2013) μπορούν να αποτελέσουν τα υπόλοιπα παιδιά, αφού μέσω της συναναστροφής τους με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και της πολύτιμης αρωγής ενός διευθυντή-ηγέτη πολύ πιθανόν να υιοθετήσουν στη μετέπειτα ζωή τους την αποδοχή, την υπομονή και την κατανόηση, ώστε να μετεξελιχθούν σε πιο ολοκληρωμένα και δημοκρατικά άτομα.

Η διαπίστωση των McAllister και Hadjri (2013) είναι αξιόλογη, αφού κάτι τέτοιο θα αποτελούσε επιτυχία μείζονος σημασίας για την εκπαίδευση αλλά και για την κοινωνία. Αν ο ηγέτης σε συνεργασία

με τους εκπαιδευτικούς καταφέρει μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η διαφορετικότητα είναι μέρος της ζωής και πρέπει να τη σεβαστούμε, τότε θα ανοίξει ο δρόμος προς την εξάλειψη του ρατσισμού, της παραβατικότητας, του εθνικισμού και του εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Black και Simon (2014), η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην ανάληψη ρίσκου, στην προώθηση της καινοτομίας, στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια στον ανασχηματισμό του σχολείου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, τόσο διεθνώς όσο και στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο, με στόχο την αποκάλυψη των εμποδίων που συναντά ένας διευθυντής στην προσπάθειά του να συμπεριλάβει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές, (Charalambous and Papademetriou, 2019). Παρά το γεγονός αυτό, παραμένουν στην ταυτοποίηση των εμποδίων χωρίς όμως να εμβαθύνουν στον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους θα αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, γεγονός που συνιστά ερευνητικό χάσμα ιδιαίτερα στην περίπτωση της Κύπρου.

Όπως φαίνεται, στο πρόβλημα της υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν χωράνε πλέον άλλες καθυστερήσεις. Πρέπει οπωσδήποτε να εντοπιστούν και στη συνέχεια να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που συναντώνται στον δρόμο του ηγέτη προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μόνο στην περίπτωση αυτή θα ελαχιστοποιηθεί ή ακόμα καλύτερα θα αποτραπεί η περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Πιο κάτω θα μελετηθεί αναλυτικά η εμπλοκή κάποιων παραγόντων οι οποίοι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Χαραλάμπους, Παπαδημητρίου και Μασούρας, 2019) χαρακτηρίζονται ως εμπόδια στην προσπάθεια ενός διευθυντή για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων.

3.1.1. Συγκεντρωτικό σύστημα και Γραφειοκρατία

Το κυριότερο πρόβλημα που εμφανίζεται ως εμπόδιο στην πορεία του διευθυντή προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας είναι ο «συγκεντρωτισμός» της εξουσίας, ο οποίος ουσιαστικά του «δένει τα χέρια», αφού αποφασίζει πριν από αυτόν για αυτόν και για το σχολείο του οποίου ηγείται (Ugarte, Urpí και Costa-París, 2020). Ο «συγκεντρωτισμός» ως όρος αναφέρεται στη συγκέντρωση όλων των εξουσιών σε μια και μοναδική κεντρική-κρατική εξουσία, στην κορυφή της διοικητικής μηχανής (Λυμπέρης, 2012). Αντιθέτως, ο όρος «αποκέντρωση» αναφέρεται στην αφαίρεση δικαιωμάτων από την κεντρική εξουσία και την απόδοσή τους στην περιφέρεια (Μπάκας, 2007).

Συνήθως, σε φιλελεύθερα κράτη όπως επισημαίνει ο Λυμπέρης (2012) παρατηρείται αποκέντρωση των εξουσιών στην εκπαίδευση. Η αποκέντρωση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην παροχή υπηρεσιών, στην ικανοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, στη συμμετοχή του πολίτη στα

εκπαιδευτικά πράγματα, στην ενίσχυση της δημοκρατίας και γενικότερα στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Hearley και Crouch, 2012; Karlsen, 2000).

Οι απόψεις των Λυμπέρη (2012) και Hearley και Crouch, (2012) είναι αξιόλογες διότι η αποκέντρωση των εξουσιών στον χώρο της εκπαίδευσης την οποία αντιπροσωπεύουν είναι απαραίτητη. Σε περίπτωση που γίνουν βήματα προς την εφαρμογή της είναι πολύ πιθανόν να υιοθετηθεί η συμπεριληπτική κουλτούρα στα σχολεία, η οποία αποτελεί έμπρακτη απόδειξη της ύπαρξης ίσων ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανάμεσα σε όλους τους πολίτες ενός κράτους.

Οποιοδήποτε πρόβλημα κι αν προκύψει στους κόλπους ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να επιλυθεί άμεσα, χωρίς να δοθούν ιδιαίτερες εξηγήσεις στις αρχές (Bush και Middlewood, 2013). Επιπλέον, προσφέρει αυτονομία στο σχολείο, συμβάλλοντας στην εδραίωση της εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη του, αλλά και στην καλύτερη επίλυση προβλημάτων, αφού η σχολική κοινότητα γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε τα προβλήματα που προκύπτουν (Javed, 2010). Παράλληλα, προσφέρει μεγαλύτερη ευκολία στη διαχείριση του οράματος του σχολείου (Van der Wal, 2007), ευελιξία, βελτίωση και δημιουργικότητα (Karlsen, 2000).

Λαμβανομένων υπόψη των παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κατά βάση συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Τρανό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι οι βασικές αποφάσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία των ΕΜΜΕ λαμβάνονται από το ΥΠΠΑΝΚ, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν τα Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας. Παράλληλα, ελάχιστη είναι η δικαιοδοσία που παρέχεται στους διευθυντές των σχολείων για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία των ΕΜΜΕ.

Σύμφωνα με τους Richardson και Powell (2011), η νομοθεσία δεν μπορεί να ξεφύγει από τα όρια και τις επιταγές του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Την άποψη αυτή ενισχύουν οι Damianidou και Phtiaka (2016), Pieridou και Phtiaka (2013), και Angelides και Michaelidou (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένα από τα σοβαρότερα θέματα που χρήζει εξέτασης για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των ΕΜΜΕ στην Κύπρο είναι το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία τους. Επομένως, το γεγονός ότι η λειτουργία των ΕΜΜΕ καθορίζεται αποκλειστικά σχεδόν από νομοθεσίες και εγκυκλίους είναι ενδεικτικό της συγκεντρωτικής αντιμετώπισης της προσπάθειας για παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πέρα, όμως, από την πιο πάνω σκέψη, τόσο ο νόμος όσο και η γενική πολιτική που επικρατεί στα σχολεία πιθανόν να περιθωριοποιεί τα παιδιά που φοιτούν στις ΕΜΜΕ.

Όπως αναφέρουν οι Κόντης, Μουτόπουλος και Κόντη (2014), η δυνατότητα του σχολείου και κατ’ επέκταση του διευθυντή να λαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα (σκοποί, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, κ.λπ.) είναι ελάχιστη. Οι αποφάσεις στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και έπειτα μεταβιβάζονται

στις σχολικές μονάδες για να εκτελεστούν, με αποτέλεσμα τη γενικότερη υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, αφού αντιμετωπίζονται ως απλοί διεκπεραιωτές των «άνωθεν εντολών». Κατά συνέπεια, δεν έχουν δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε όμως και αίσθημα ευθύνης.

Επιπλέον, οι στρατηγικές βελτίωσης που προτείνονται σύμφωνα με τα εθνικά επίπεδα αναφοράς (national standards) αποσκοπούν στην αποτελεσματική διοίκηση και ακολουθούν μια πορεία από την κορυφή προς τη βάση. Σε αυτές τις περιπτώσεις το προσωπικό ακολουθεί και υλοποιεί το όραμα του σχολείου (Μητροπούλου, 2009). Μέρος των αποφάσεων αυτών αποτελούν και τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία δίνουν προτεραιότητα στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, χωρίς να ενστερνίζονται τις δυσκολίες που δημιουργούνται για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Κασίδης, 2015). Ενισχύοντας την παραπάνω άποψη, οι Powers, Rayner και Gunter (2001) επισημαίνουν ότι το συγκεντρωτικό μοντέλο είναι προβληματικό στην περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην οποία συνήθως οι προσεγγίσεις ακολουθούν αντίστροφη πορεία ξεκινώντας από τη βάση προς την κορυφή, εφόσον εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.

Δικαιολογημένα, λοιπόν, πολλές χώρες έχουν προχωρήσει στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Αντίθετα, η Κύπρος επιμένει στη διατήρηση του συγκεντρωτισμού (Theodorou, 2004), πιθανότατα γιατί τόσο η νοοτροπία του λαού όσο και η κυβερνητική μηχανή εξακολουθούν να εμμένουν στο αποικιοκρατικό σύστημα διακυβέρνησης. Το σύστημα αυτό εξακολουθεί να υφίσταται και σε εκπαιδευτικά θέματα από την εποχή της αγγλικής αποικιοκρατίας στην Κύπρο που διήρκεσε από το 1878 μέχρι και το 1960. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κυπριακή εκπαίδευση δεν είναι ακόμη τόσο ώριμη ώστε να προχωρήσει σε αποκέντρωση. Οι Δαμιανίδου και Φτιάκα (2012) αναφέρουν ενδεικτικά ότι η κυριαρχία της γραφειοκρατίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα που συνδέεται συνήθως *«με δυσκολίες στην επικοινωνία, διόγκωση της άσκοπης εργασίας, πολυπλοκότητα και δυστοκία κατά τη λήψη αποφάσεων»* (σ. 207).

Επιπρόσθετα, τα αναλυτικά προγράμματα στην Κύπρο είναι τόσο απαιτητικά, προκαθορισμένα και απόλυτα, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπουν στους μαθητές των ΕΜΜΕ να τα παρακολουθήσουν επιτυχώς. Δεν θα μπορούσαμε, βέβαια, να παραβλέψουμε το γεγονός ότι πραγματοποιείται εκ μέρους του ΥΠΠΑΝΚ μία προσπάθεια για εφαρμογή της πρακτικής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται μέσω των υφιστάμενων αναλυτικών προγραμμάτων, κάτι που δεν συνιστά, όμως, εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Αντιθέτως, επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με την ευθύνη για τη μη εφαρμογή της, αφού για να μπορέσουν να δημιουργήσουν συμπεριληπτικά περιβάλλοντα πρέπει να ακολουθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Σύμφωνα με τους Biktagirova και Khitryuk (2016) οφείλουν να έχουν την πρόθεση: α) να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως στόχο συμπεριφοράς, ιδέα, αναγκαιότητα, παράγοντα που συντελεί στην

αποτελεσματικότητα και γνώση σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που έχει ως στόχο την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, β) να δεχτούν τις συνθήκες παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, γ) να εκφράζουν άμεσα την πρόθεση για συμπεριληπτική συμπεριφορά, δ) να αναλύσουν τις διδακτικές τους δραστηριότητες, αλλά και ε) να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τους Passiardis και Savvides (2011), το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος στην Κύπρο καθορίζεται αποκλειστικά από το ΥΠΠΑΝΚ, του οποίου οι στόχοι για τη σχολική χρονιά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την πολιτική του κάθε σχολείου. Σε αντίθεση με την κατάσταση που επικρατεί στην Κύπρο, οι Timothy και Agbenyega (2018) προτείνουν τη δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων για τη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, ως ένα αξιόλογο τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης του κάθε σχολείου θα μπορούσε να συμβάλει στη συμπερίληψη.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί , το ΥΠΠΑΝΚ διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία της ΕΜΜΕ. Σε αντίθεση όμως με τη σκληρή πραγματικότητα, κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή ενός σχολείου τα προβλήματα που εντοπίζονται στην ΕΜΜΕ. Το γεγονός αυτό τους καθιστά κατάλληλους για την επίλυση των προβλημάτων, αφού ότι η κάθε περίπτωση μαθητή διαφέρει.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι το ΥΠΠΑΝΚ υποστηρίζει την άποψη της μετατροπής του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο σε αποκεντρωτικό. Συγκεκριμένα, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (CER, 2004) που έχει διοριστεί από το ΥΠΠΑΝΚ ανακοίνωσε ότι το σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης στην Κύπρο είναι συγκεντρωτικό, ιεραρχικό, γραφειοκρατικό, χωρίς ευελιξία, ενώ συμφωνεί ότι κάποιας μορφής αποκέντρωση θα ήταν χρήσιμη για την καλυτέρευση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παραδοχή αυτή εκ μέρους του ΥΠΠΑΝΚ αποτελεί οπωσδήποτε μία θετική εξέλιξη, που θα μπορούσε να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη φιλοσοφία και την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών των ΕΜΜΕ.

Η γραφειοκρατική αντίληψη πιθανόν να κυριαρχεί και στη συμπεριφορά των διευθυντών. Αν πράγματι συμβαίνει κάτι τέτοιο, ο διευθυντής-γραφειοκράτης πρέπει να δώσει τη θέση του στον διευθυντή-ηγέτη. Η πορεία αυτή πρέπει να αποτελεί ταυτόχρονα στόχο και του διευθυντή και των αρχών που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005).

Αξίζει, επιπρόσθετα, να αναφερθεί ότι τελευταία διατυπώνεται στην Κύπρο η ανάγκη για διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτονομίας και αποτελεσματικότητας των σχολείων (Solomou και Pasiardis, 2016). Οι Λυμπέρης (2012) και Παπακωνσταντίνου (2012) υποστηρίζουν ότι πρέπει να θεσμοθετηθούν νέες κυβερνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές, παρέχοντας μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία. Κάτι τέτοιο ίσως να δώσει το έναυσμα ώστε η ηγεσία να αποβεί όσο το δυνατόν πιο

αποτελεσματική στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ainscow, κ.α., 2016) με πιθανή ταυτόχρονα αποφυγή του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που δημιουργεί ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία είναι η οικονομική ενίσχυση των σχολείων, την οποία ίσως να μην δύναται ούτε το ΥΠΠΑΝΚ να παρέχει. Το πρόβλημα αυτό συνδέεται στενά με την πρόσφατη οικονομική κρίση στην Κύπρο. Συνήθως είναι δύσκολο σε περίοδο οικονομικής κρίσης να προωθηθούν εκπαιδευτικές αλλαγές που επηρεάζουν ευθέως την ποιότητα του εκπαιδευτικού ή του ηγετικού έργου (Document of The World Bank, 2014), αφού κάτι τέτοιο προϋποθέτει οικονομική ενίσχυση εκ μέρους του κράτους. Μέσα από τη συζήτηση που προηγήθηκε προκύπτει ότι το οικονομικό θέμα αποτελεί μεγάλο πρόβλημα στην εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά η κυπριακή οικονομία φαίνεται να ανακάμπτει σταδιακά. Άρα, πιθανότατα, να υπάρχει ελπίδα επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση, κάτι που προκαλεί αισιοδοξία για την επιτυχία της προσπάθειας του ηγέτη για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Προς το παρόν, βέβαια, το χρηματικό ποσό που προσφέρεται από τις Σχολικές Εφορείες για οικονομική ενίσχυση της ΕΜΜΕ αρκεί μόνο για την κάλυψη μικρών καθημερινών αναγκών. Η κατάσταση γίνεται πιο πολύπλοκη όταν έρχονται στην επιφάνεια μεγαλύτερες ανάγκες. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι διευθυντές των σχολείων σπαταλούν αρκετό χρόνο ώστε να εντοπίσουν πειστικά επιχειρήματα για να εξασφαλίσουν χρήματα. Η κατάσταση αυτή αναγκάζει τους διευθυντές να αποποιούνται των ευθυνών τους σε σχέση με την πορεία του σχολείου τους, αφού η δυναμική της επίδρασής τους είναι περιορισμένη εξαιτίας του συγκεντρωτικού συστήματος, στο οποίο υπάγονται (Theodorou, 2004). Αποτέλεσμα των πιο πάνω είναι οι διευθυντές να βιώνουν συναισθήματα ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας (Zembylas και Papanastasiou, 2006). Επομένως, η χρηματοδότηση αποτελεί την κινητήριο δύναμη για βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Πιθανότατα, η προσφορά στους διευθυντές της ευκαιρίας να διαχειριστούν ένα μεγαλύτερο χρηματικό ποσό με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να αντιμετώπιζε εν μέρει τις αντιδράσεις

Πολλές φορές, όμως, στα σχολεία παρουσιάζονται ακόμα και ελλείψεις στοιχειώδους εξοπλισμού, απαραίτητου για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Sharma and Das, 2015). Άρα, τα ελάχιστα χρήματα που διατίθενται ξοδεύονται σχεδόν αυτόματα. Έστω και η απλή συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη χρειάζεται μεγάλες χρηματικές δαπάνες για έμψυχο υλικό, προσωπικό δηλαδή του σχολείου που θα στηρίξει την προσπάθεια, καθώς και κατάλληλες υποδομές και εξοπλισμό. Στο σημείο ακριβώς αυτό εντοπίζεται η δυσκολία του διευθυντή να διαφοροποιήσει την υπάρχουσα κατάσταση. Εξάλλου, η έρευνα της Theodorou (2004) καταδεικνύει ότι εντονότερο, ίσως, πρόβλημα στην περίπτωση της Κύπρου δημιουργεί η τεράστια σπατάλη χρόνου λόγω του φαινομένου της γραφειοκρατίας, αφού προκαλεί καθυστερήσεις και δυσεπίλυτα προβλήματα.

Λαμβανομένων υπόψη των πιο πάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια για αποκέντρωση της εξουσίας στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη. Προϋποθέτει, όμως, μεγάλη κινητοποίηση, μεθοδικότητα, θέληση και χρόνο. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την αποκέντρωση, προσέφεραν σταδιακά στους εκπαιδευτικούς ολοένα και περισσότερη αυτονομία, όπως ευχέρεια να επιλέγουν οι ίδιοι τις μεθόδους διδασκαλίας και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό που επιθυμούν, ενεργό ανάμειξη στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων, αυτονομία, ελευθερία, ευκαιρίες για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας τους, καθώς και κίνητρα για διαφοροποιημένη εκπαιδευτική παροχή που ταιριάζει στον ετερογενή σχολικό οργανισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Ίσως να αξίζει λοιπόν να δοκιμαστεί και στην Κύπρο η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων ως μέθοδος για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Κάτι τέτοιο εφαρμόζεται στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Τσεχία και στις Κάτω Χώρες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003a). Η πολιτική αυτή θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερη ευελιξία στους διευθυντές, ώστε να εξυπηρετούν όσο το δυνατόν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών, που φοιτούν στις ΕΜΜΕ. Βέβαια, η διαδικασία αποκέντρωσης προϋποθέτει την πλήρη αναδόμηση όλων των οργανωτικών δομών, ή ακόμα και την εξ' αρχής δημιουργία τους. Κάτι τέτοιο χρήζει σοβαρής σκέψης, ώστε τελικά τα σχολεία να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, έχοντας τη δυνατότητα χρήσης νέων καινοτόμων μεθόδων βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Hearley και Crouch, 2012). Δυστυχώς, όμως, το μικρό μέγεθος της Κύπρου πιθανόν να συνιστά αποτρεπτικό παράγοντα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Bush (2003), σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο δύσκολη η προώθηση ίσων ευκαιριών ανάμεσα στους μαθητές, αφού οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία προδιαγεγραμμένη πορεία και πρακτική διδασκαλίας (Hlalele και Mashele, 2012). Η πορεία αυτή καθορίζεται από το ίδιο το κράτος και είναι πανομοιότυπη πολλές φορές για όλους τους μαθητές. Συνεπώς αντιμετωπίζει την κάθε περίπτωση μαθητή ως διαφορετική (Charalampous και Papademetriou, 2019).

Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραγνωριστούν οι προσπάθειες του ΥΠΠΑΝΚ. Ίσως η πορεία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος προς την αποκέντρωση να έχει ήδη ξεκινήσει με την ύπαρξη των Επαρχιακών Γραφείων Παιδείας, στα οποία θα μπορούσαν να παραχωρηθούν περισσότερες και αποτελεσματικότερες ελευθερίες, ώστε οι διευθυντές των σχολείων να μπορούν να συνεργαστούν μαζί τους. Από την άλλη, ενισχύοντας τον ρόλο τους θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αποδέκτες του κυρίαρχου παλμού στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι Solomou και Pasiardis (2016) επισημαίνουν ότι τελικά αυτό που χρειάζεται στην περίπτωση της Κύπρου είναι η πλήρης διοικητική αυτονόμηση ενός σχολείου, με εξαίρεση βέβαια τα διδακτικά υλικά και εγχειρίδια, τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, τις προαγωγές, τη μισθοδοσία και τις απολύσεις. Αναφέρονται, επομένως, σε μία ισορροπία μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού συστήματος. Ενδεχομένως, ο λόγος για τον οποίο οι Theodorou και Pasiardis (2016) εισηγούνται την εξαίρεση αυτή να είναι η υποψία πως η πλήρης οικονομική αυτονόμηση των σχολείων εμπεριέχει και αρνητικές παρενέργειες. Σε περίπτωση, βέβαια, που εφαρμοστεί κάτι τέτοιο, πρέπει να υπάρχουν σχέδια δράσης για αντιμετώπιση των δυσκολιών. Σε ένα τέτοιο σύστημα, σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2006), η κεντρική κυβέρνηση θα μπορούσε να ήταν υπεύθυνη μόνο για την ίδρυση και τη λειτουργία των σχολείων. Παρά τον ελκυστικό χαρακτήρα της πρότασης των Zembylas και Papanastasiou (2006), κάτι τέτοιο θα ήταν παράτολμο για τα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα. Ίσως μία σταδιακή απόπειρα αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος να ήταν πιο κερδοφόρα, αφού οι ποικίλοι παράγοντες που συντελούν σε μια τέτοια αλλαγή χρειάζονται χρόνο προσαρμογής.

Το Framework of Reference (2011) προσθέτει ότι

«σε συστήματα όπου οι απαιτούμενες προϋποθέσεις είναι ευρύτερες λόγω της μεγάλης αυτονομίας των σχολείων, τα συστήματα απαιτείται να επιτρέπουν την εισαγωγή νέων ηγετικών ρόλων και προσωπικού στα σχολεία, για παράδειγμα προωθώντας αρμοδιότητες επιχειρηματικότητας από τον Διευθυντή του Σχολείου» (σ.21).

Με το Framework of Reference (2011) συμφωνεί ο Pasiardis (2000) επισημαίνοντας την ανάγκη για αποφυγή του απόλυτου ελέγχου εκ μέρους του ΥΠΠΑΝΚ, το οποίο οφείλει να παραχωρήσει μεγαλύτερη αυτονομία στο κάθε σχολείο και στο διευθυντή του. Προκύπτει επομένως ότι, εάν ο διευθυντής ενός σχολείου απολαμβάνει, έστω και μερική διοικητική και οικονομική αυτονομία, ίσως να επιλυόταν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα ένα μεγάλο μέρος των προβλημάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

3.1.2. Τρόπος εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου

Η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας προϋποθέτει τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές των σχολείων να έχουν σαφή γνώση του θεσμικού πλαισίου που διέπει την παροχή ειδικής αγωγής. Στην Κύπρο, συνήθως, σε όλους τους τομείς, όχι μόνο στα θέματα που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση, ακολουθείται μία περίεργη, αντεστραμμένη ίσως πορεία.

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται το φαινόμενο να πραγματοποιούνται αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ, στους κανονισμούς, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα διδακτικά εγχειρίδια, από τη μια μέρα στην άλλη. Για τις αλλαγές αυτές ενημερώνονται

οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, αφού θεσμοθετηθούν και χωρίς να συζητηθούν πολλές φορές με τους άμεσα εμπλεκομένους. Έτσι, οι διευθυντές και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να εφαρμόσουν κάτι για το οποίο δεν έχουν πλήρη γνώση (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2017b).

Ακόμη και σε σεμινάρια σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση συνήθως δεν σχολιάζεται σε βάθος το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης και των ΕΜΜΕ. Καθίσταται, επομένως, εξαιρετικά δύσκολη η εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας στα πλαίσια ενός νόμου για τον οποίο ελάχιστοι διαθέτουν πλήρη γνώση.

3.1.3. Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ)

Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα που συναντά ένας ηγέτης στην προσπάθειά του να οικοδομήσει τη συμπεριληπτική κουλτούρα είναι οι ΕΕΕΑΕ (Charalambous και Papademetriou, 2018). Η ορθή λειτουργία των ΕΜΜΕ, άρα και του ρόλου του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής στρατηγικής, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή των μαθητών που θα φοιτήσουν σε αυτήν. Η επιλογή τους επηρεάζεται από την ΕΕΕΑΕ, η οποία είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση των μαθητών που οι εκπαιδευτικοί ή σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα πλαίσια του σχολείου. Είναι υπεύθυνη, επιπλέον, για τη γνωμοδότηση σχετικά με το ερώτημα εάν κάποιο παιδί πρέπει να βοηθηθεί μέσω της παροχής ειδικής εκπαίδευσης. Σε περίπτωση πρόθεσης για αξιολόγηση του παιδιού οφείλει να ενημερώσει προηγουμένως τους γονείς του.

Σύμφωνα με τον «Περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες» νόμο του 1999 (Βουλή των αντιπροσώπων, 1999), οι ΕΕΕΑΕ αποτελούνται από έναν Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης του ΥΠΠΑΝΚ ως πρόεδρο, έναν εκπρόσωπο της οικείας βαθμίδας εκπαίδευσης του ΥΠΠΑΝΚ, ανάλογα με την περίπτωση, έναν εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης, έναν εκπαιδευτικό ψυχολόγο, έναν κλινικό ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν λογοπαθολόγο.

Σημαντική είναι η επισήμανση ότι η ΕΕΕΑΕ είναι υποχρεωμένη να κρίνει εάν ένα παιδί χρήζει ειδικής εκπαίδευσης ή όχι, εντός δύο εβδομάδων από την ημέρα που η ΕΕΕΑΕ έχει πληροφορηθεί σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί. Για να ληφθεί η απόφαση αυτή ο σχετικός κανονισμός καθιστά σαφές ότι η αξιολόγηση του κάθε παιδιού γίνεται χωριστά από κάθε ειδικό-μέλος της ΕΕΕΑΕ (Βουλή των αντιπροσώπων, 2001).

Αδιαμφισβήτητα, είναι θετικό το γεγονός ότι υπάρχει στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ένας φορέας υπεύθυνος, ώστε να καθορίσει το είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται σε κάθε μαθητή. Το θέμα, όμως, είναι εάν η ΕΕΕΑΕ είναι όντως ο καταλληλότερος φορέας για να κρίνει κάτι τέτοιο. Πολλές φορές τυχαίνει να εντάσσονται στην ΕΜΜΕ παιδιά που απλά αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις αυξημένες απαιτήσεις της γενικής τάξης (Phtiaka, 2006), γεγονός που εγείρει

προβληματισμούς σχετικά με τους λόγους που δεν έχουν λάβει την απαραίτητη βοήθεια από το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης. Τελικά, όπως διαπιστώνουν οι Charalampous και Papademetriou (2018), η επιλογή των παιδιών που πρόκειται να φοιτήσουν στην ΕΜΜΕ καθοδηγείται από υποκειμενικές κρίσεις. Άρα, οι αποφάσεις αναφορικά με την επιλογή των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν στην ΕΜΜΕ δεν λαμβάνονται με τη δέουσα ωριμότητα και τον αναγκαίο επαγγελματισμό.

Σύμφωνα με τον Δημητρίου (2014), σε Έκθεση της Γενικής Διεύθυνσης Εσωτερικών Πολιτικών για την Κύπρο αναφορικά με τις πολιτικές των κρατών-μελών της Ευρώπης απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αναφέρεται ότι μία από τις αδυναμίες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος εστιάζεται στο μεγάλο αριθμό παραπομπών που πραγματοποιούνται από τα σχολεία προς τις ΕΕΕΑΕ για αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών. Η άποψη του Δημητρίου (2014) αντικατοπτρίζει την ωμή πραγματικότητα, η οποία προκαλεί ένα τεράστιο εμπόδιο στην πορεία προς τη συμπερίληψη. Η πληθώρα των εκθέσεων αυτών έχει ως αποτέλεσμα μεγάλες χρονικές καθυστερήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, τα σχολεία παραπέμπουν στις ΕΕΕΑΕ περιπτώσεις παιδιών που θα μπορούσαν και θα έπρεπε να στηρίζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον μαθησιακό τομέα και όχι από εξειδικευμένο προσωπικό (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2017b; Δημητρίου, 2014).

Το γεγονός ότι εντοπίζονται κάποια προβλήματα στον τρόπο λειτουργίας των ΕΕΕΑΕ δεν συνεπάγεται ότι πρέπει να επωμιστούν όλη την ευθύνη για την πιθανή περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Μερίδιο ευθύνης έχει και η υπόλοιπη σχολική κοινότητα, αφού ελάχιστοι ίσως είναι αυτοί που επιχειρούν να καινοτομήσουν, εφαρμόζοντας στην πράξη τη συμπεριληπτική πολιτική.

3.1.4. Ελλιπής επιμόρφωση διευθυντών

Ο διευθυντής ως ηγέτης είναι αναμφίβολα το πρόσωπο που οφείλει να πείσει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας ότι μπορούν μαζί να δημιουργήσουν μια κουλτούρα που αντιμετωπίζει θετικά τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Ainscow, Dyson και Weiner, 2013). Πρέπει να γνωρίζει τι είναι η «συμπεριληπτική εκπαίδευση», ποιες είναι οι βασικές της αρχές και πώς επιτυγχάνεται στα πλαίσια του σχολείου ή της τάξης (Unianu, 2012). Η διαπίστωση αυτή αποτελεί τη βάση της οικοδόμησης ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Δυστυχώς, όμως, ενδέχεται οι διευθυντές στην Κύπρο να μην γνωρίζουν τον σωστό τρόπο και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ και γενικότερα το θεωρητικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κάτι ανάλογο αποδεικνύεται στην έρευνα του Κοκκαλά (2009) σε σχέση με τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την Clinton (2013) οι διευθυντές των σχολείων δεν έχουν επαρκή γνώση των πρακτικών, των σύγχρονων τάσεων, των νόμων και των κανονισμών που σχετίζονται με την ειδική εκπαίδευση, άποψη μάλιστα που παραδέχονται, επιζητώντας πολλές φορές πιο ποιοτική επιμόρφωση (Sider, Maich και Morvan, 2017). Παρ' όλα αυτά, η επιτυχία των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ εξαρτάται άμεσα από αυτούς.

Για την αποφυγή, επομένως, αρνητικών φαινομένων που φράζουν το δρόμο προς τη συμπερίληψη, φαίνεται να είναι απαραίτητη και η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού σύμφωνα με την έρευνα των Billingsley, McLeskey και Crockett (2014) ελάχιστα μαθήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιέχονται σε σεμινάρια προετοιμασίας διευθυντών. Πιθανότατα, η άποψη των Billingsley, κ.α. (2014) να ισχύει και στην περίπτωση της Κύπρου, αφού δεν έχει διαπιστωθεί ακόμη τουλάχιστον κάποια ιδιαίτερη θετική εξέλιξη στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ακόμα και οι διευθυντές, σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος και Κατσαφούρος (2013), διαπιστώνουν την έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικών γνώσεων των ιδίων. Έτσι, όπως αναφέρουν, προσπαθούν να επιλύσουν τελικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν εμπειρικά. Θωρούν ότι δεν είναι προετοιμασμένοι για τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του πολύπλοκου έργου τους, ούτε όμως τους παρέχεται από την πολιτεία εξειδικευμένη επιμόρφωση (Τόδας, 2007; Townsend και Bayetto, 2020).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι στην Κύπρο υπάρχει ήδη ένα σύστημα επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών Μέσης Εκπαίδευσης. Αφού προαχθεί ένας εκπαιδευτικός σε θέση διευθυντή, οφείλει να παρακολουθήσει μια σειρά εβδομαδιαίων σεμιναρίων που διοργανώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και διαρκούν ένα έτος. Το πρόγραμμα εστιάζει σε θεωρητικές αρχές διοίκησης, στην εφαρμογή τους στο σχολείο και σε θέματα που σχετίζονται με νέα προγράμματα και εκπαιδευτικές καινοτομίες (Στυλιανίδης, 2008). Επιπρόσθετα, ο κάθε Βοηθός Διευθυντής Μέσης Εκπαίδευσης, κατά το πρώτο έτος προαγωγής του στη θέση αυτή, παρακολουθεί επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, δεκαεννέα συνολικά συναντήσεων. Στα συγκεκριμένα μαθήματα είναι απαραίτητο να ενταχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα μαθήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποφεύγοντας βέβαια τις γενικολογίες και επικεντρώνοντας σε πρακτικούς τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές θα καταφέρουν να δημιουργήσουν ένα σχολείο για όλους.

Επομένως, το ίδιο το κράτος μέσω μίας οργανωμένης διαδικασίας οφείλει να συμβάλει ώστε οι διευθυντές των σχολείων να λάβουν πλήρη γνώση αναφορικά με το περιεχόμενο και την εφαρμογή της νομοθεσίας που διέπει την παροχή ειδικής-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έτσι, θα αναπτύξουν ηγετικές

ικανότητες μέσα από την υποστηριζόμενη εργασιακή εμπειρία ή μέσα από πιο εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν όσοι υποβάλλουν αίτηση για διευθυντικές θέσεις**,** όπως συμβαίνει στην Ιαπωνία, την Κορέα, την Σαγκάη και την Σιγκαπούρη **(**Document of The World Bank, 2014).

Στην Κύπρο πιθανότατα τα υπάρχοντα προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας να μην είναι παραγωγικά και να μην προωθούν τον επαγγελματισμό των διευθυντών. Η Celoria (2016) προτείνει την εστίαση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη χειραφέτηση, στο συμπεριληπτικό πρόγραμμα και στην παιδαγωγική προσέγγιση, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη βαθιά ανάμειξη των διευθυντών τόσο στην κοινωνική, όσο και στην πολιτική αλλαγή.

3.1.5. Απόψεις διευθυντών σχετικά με τη θεωρία της συμπερίληψης

Ένας διευθυντής με γνώσεις γύρω από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει περισσότερες πιθανότητες να φέρει σε πέρας τη δημιουργία μίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, κάτι που προϋποθέτει τη θετική του στάση απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Kaltsonoudi και Reppa, 2016), είτε γνωρίζει το θεωρητικό υπόβαθρο της συμπερίληψης είτε όχι. Ο Jahnukainen (2015) αποδεικνύει ότι οι διευθυντές των σχολείων μιλώντας για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι πρέπει να φροντίσουν ώστε τα παιδιά να ζουν σε ένα περιβάλλον προσβάσιμο σε όλους. Αυτό από μόνο του δεν είναι επαρκές, αφού δεν συνεπάγεται τη συμπερίληψή τους, ούτε βέβαια τη σαφή γνώση αναφορικά με το περιεχόμενο του όρου.

Αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα των Gous, Eloff και Moen (2014), ο όρος «συμπερίληψη» προϋποθέτει συνεχή προσπάθεια, ανθρωπιά και συναίσθημα, ενώ πρέπει να εκλαμβάνεται ως προσωπική υπόθεση. Σύμφωνα με τους Abawi, Bauman-Buffone, Pineda-Báez και Carter (2018), ένας διευθυντής που θέτει ως όραμά του τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου, πρέπει να πείσει την υπόλοιπη σχολική κοινότητα για κάτι τέτοιο. Λαμβάνοντας υπόψη την προηγηθείσα συζήτηση, προκύπτει ότι η διαπίστωση των Abawi, κ.α. (2018) κινείται στο πνεύμα της λογικής αφού εάν οι συμπεριληπτικές αρχές δεν πηγάζουν από τον εσωτερικό μας κόσμο και δεν αποτελούν τελικά τρόπο ζωής, τότε είναι εξαιρετικά δύσκολο να έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα οι Suk Bong, Thi Bich και Byung (2015) υποστηρίζουν ότι σε περίπτωση που ασκείται συμπεριληπτική ηγεσία από την πλευρά του διευθυντή, τότε είναι πολύ πιθανό οι απόψεις του ηγέτη να έχουν άμεσα θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών. Επομένως, ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί πρότυπο τόσο για τους υφιστάμενούς του και όσο για τους μαθητές.

Όπως εισηγούνται οι McCray και Beachum (2014), εάν οι ηγέτες επιθυμούν να έχουν καλά μαθησιακά αποτελέσματα και ακαδημαϊκούς στόχους, θα ήταν σημαντικό να βοηθηθούν οι παραδοσιακά περιθωριοποιημένοι μαθητές ώστε να συνειδητοποιήσουν ποιοι πραγματικά είναι, με άμεσο επακόλουθο να προσπαθήσουν στη συνέχεια να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους.

Επιπρόσθετα, πρέπει πρώτα από όλα να αυξηθούν οι θετικές εμπειρίες των διευθυντών μέσω της συναναστροφής με παιδιά που φοιτούν σε ΕΜΜΕ, αφού πολλές φορές παρατηρείται ότι όσο πιο θετικές είναι οι εμπειρίες αυτές τόσο πιο θετική είναι και η στάση τους απέναντι στην ιδέα της συμπερίληψης (Praisner, 2003). Οι Avissar, Reiter και Leyser (2003) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές πιστεύουν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει στο σχολείο τους, αλλά συνήθως δεν είναι πεπεισμένοι ότι όλων των ειδών τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ μπορούν και πρέπει να συμπεριληφθούν στα συνηθισμένα σχολεία. Λαμβανομένων υπόψη των συνθηκών που επικρατούν, σίγουρα έχουν κάποιο δίκιο. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει μεγάλες αλλαγές, δεν είναι όμως ακατόρθωτο.

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι απόψεις των διευθυντών για τους μαθητές των ΕΜΜΕ ίσως να αποτελούν εμπόδιο στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Μπορούν, όμως, κάλλιστα να μετατραπούν σε βασικό παράγοντα δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας.

3.1.6. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα

Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια του διευθυντή για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα (Zervas, Fabregat Gesa και Sampson, 2016; Greenfield, Mackey και Nelson, 2016; Leonard και Smyth, 2020), αλλά και η συμπεριφορά τους (Fyssa, Vlachou και Avramidis, 2014; You, Kim και Shin, 2019). Οι διδάσκοντες στην ΕΜΜΕ και στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης, καθώς και οι Υπεύθυνοι Καθηγητές των ΕΜΜΕ, ο ρόλος των οποίων έχει αναλυθεί στο σημείο 2.8.1. της παρούσας έρευνας, επηρεάζουν το βαθμό συμπερίληψης των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ, κυρίως ως προς τον τρόπο και την ταχύτητα με την οποία συμπεριλαμβάνονται τελικά ή όχι.

Όπως επισημαίνουν οι MacBeath, Galton, Steward, MacBeath και Page (2007), οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει τελευταία θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Πιστεύουν μάλιστα πως η κίνηση αυτή δεν είναι θετική μόνο για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Šuc, Bukove, Žveglič και Karpljuk, 2016) και τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι μέσα από αυτή τη συναναστροφή, λαμβάνουν σημαντικά μαθήματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, όπως επισημαίνουν οι Mingo and Mingo (2018). Φαίνεται ότι οι απόψεις των MacBeath, κ.ά. (2007) και Šuc, κ.α. (2016) είναι ορθές, αφού η συναναστροφή ανάμεσα σε άτομα

με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος για την αποφυγή των προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Για αυτό, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, είτε στην ΕΜΜΕ, είτε στην γενική τάξη, πρέπει να διαθέτουν μεγάλη εμπειρία. Επομένως, η επιλογή τέτοιων εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας.

Δυστυχώς, παλαιότερες έρευνες (Angelides, Vrasidas και Charalambous, 2007) που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο έχουν φέρει στο φως τις αρνητικές απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενδεχομένως γιατί ταυτίζουν συνήθως τη συμπεριληπτική με την ειδική εκπαίδευση (Mamas, 2013). Αναφορικά με το θέμα αυτό, ο Gajewski (2017) επισημαίνει ότι παρόλο που γίνεται εκτενής λόγος παγκοσμίως για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντούτοις απουσιάζουν από τη διδακτική πράξη η ισότητα, η δικαιοσύνη και η φροντίδα. Πιθανόν κάτι τέτοιο να ευσταθεί, αφού παρόλο που γίνονται αμέτρητες προσπάθειες για συμπερίληψη δεν έχει παρατηρηθεί καμία θεαματική μεταβολή της επικρατούσας περιθωριοποιητικής κατάστασης, τουλάχιστον στον χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα Ειδικής Αγωγής (2003b), έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συμπεριλάβουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στην τάξη τους. Η συγκεκριμένη τάση εντείνεται όταν οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς. Πιθανότατα λοιπόν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην είναι ακόμα έτοιμοι ούτε καν για την ένταξη, για το λόγο ότι θεωρούν τους εαυτούς τους απροετοίμαστους να διδάξουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Πέννα, 2011; Symeonidou, 2018) ή γιατί δεν το θεωρούν αρμοδιότητά τους (Μπιλανάκη και Τραγουλιά, 2011). Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αναφέρονται με οίκτο στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Καπελλάκη, 2011). Γι' αυτό είναι αναγκαία η σταδιακή απόσυρση των απόψεων που συνδέουν την ειδική εκπαίδευση με μοντέλα ιατρικά ή φιλανθρωπικά (Symeonidou και Phtiaka, 2009), τα οποία οφείλουν να παραχωρήσουν τη θέση τους σε όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικές θεωρίες.

Πρέπει απαραιτήτως, επομένως, να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι ανάπτυξης της εμπιστοσύνης του προσωπικού στις δυνατότητές του, ώστε να μπορεί να διδάξει παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Poon, Ng, Wong και Kaur, 2016), αλλά και της ικανότητας συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης (Christakopoulos, 2018). Η συνεργασία αυτή θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε θέματα που σχετίζονται τόσο με τις διδακτικές πρακτικές όσο και με την προσπάθεια για κοινωνικοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Μία τέτοια προσπάθεια αποτελεί, όπως αναφέρουν οι Friend και Barron (2018), η συνδιδασκαλία, η παράλληλη διδασκαλία, δηλαδή, από δύο εκπαιδευτικούς στην ίδια τάξη, τον εκπαιδευτικό της ΕΜΜΕ και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάγκη για εκμετάλλευση της πρακτικής της συνδιδασκαλίας

με σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις ΕΜΜΕ επισημαίνεται και στον εκπαιδευτικό χώρο της Κύπρου (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2018).

Εάν δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως η όρεξη για δουλειά και η θετική στάση των περισσότερων απέναντι στη διαφορετικότητα και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση να δώσουν τη θέση τους στην απαισιοδοξία και στο αίσθημα του απραγματοποίητου, οδηγώντας στην απογοήτευση και εν τέλει στην υιοθέτηση αρνητικής στάσης απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σε μια τέτοια περίπτωση, όσο κι αν προσπαθήσει ο διευθυντής, θα δυσκολευτεί πολύ να εφαρμόσει τη συμπεριληπτική θεωρία.

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με θέματα ειδικής αγωγής πρέπει να είναι ικανοί να διαχειριστούν ποικιλία ιδιαιτεροτήτων, από τις πιο ήπιες μέχρι και τις πιο σοβαρές. Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις προκλήσεις οι Brown και Andrews (2015) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να βιώνουν συναισθήματα αποτυχίας, απαξίωσης και απογοήτευσης, χάνοντας τελικά το ενδιαφέρον τους για διδασκαλία. Συνεχίζοντας, οι Brown και Andrews (2015), πιστεύουν ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι και αποτελεσματικοί όταν διδάσκουν σε γενικά τμήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι ενθαρρυντικά, γεγονός που μας οδηγεί σε αισιοδοξία αναφορικά με την προώθηση της πλήρους συμπερίληψης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και την κατάργησης των ΕΜΜΕ.

Επιπρόσθετα, σημαντικό θα ήταν επίσης να αναφερθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχουν περιορισμοί στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προσεγγίσουν τα αναλυτικά προγράμματα με συμπεριληπτικές πρακτικές (Ryan, 2012). Άρα, πιθανότατα τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα και στην περίπτωση της Κύπρου να συντείνουν στη δημιουργία αρνητικών απόψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού εάν δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένα μπορεί να προκαλούν επιπλέον φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνουν όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικές. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να είναι ο πιο πολυπληθής αλλά και πιο σημαντικός παράγοντας που θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Επομένως, πρέπει οπωσδήποτε η εκπαίδευση και η κοινωνία γενικότερα να επενδύσει σε αυτόν.

3.1.7. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Συνεχίζοντας την προσπάθεια για εντοπισμό των πιθανών εμποδίων στην προσπάθεια ενός διευθυντή να εφαρμόσει τη θεωρία της συμπερίληψης φαίνεται ότι ένα τέτοιο εμπόδιο αποτελεί και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνουν και οι Mjaavatn, Frostad και Pijl (2015), Florian και Graham (2014), Bekirogullari, Soyturk και Gulsen (2011). Αυτή η ελλιπής επιμόρφωση πιθανόν να τροφοδοτεί την αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Με την άποψη αυτή συμφωνούν η Symeonidou (2017), αλλά και ο Τσιπούρας (2013), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι υπάρχουν ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό και καθυστερήσεις στη λειτουργία υποστηρικτικών δομών.

Οι μη επαρκείς επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών ίσως να συνιστούν τη μεγαλύτερη δυσκολία που μπορεί να συναντήσει κανείς στην πορεία προς την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης (Webster και Blatchford, 2015; Xu και Malinen, 2015). Αναφορικά με το ίδιο θέμα, οι Symeonidou και Phtiaka (2014) προτείνουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού έχει αποδειχθεί ότι, τελικά, η ύπαρξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων στη βασική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην Κύπρο δεν φέρνει πάντοτε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τη Μαρκουλάκη (2011), κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αποτελεί ευθύνη των ειδικών σχολείων και των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Η άποψη της Μαρκουλάκη (2011) ισχύει και στην περίπτωση της Κύπρου αφού πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην ΕΜΜΕ και στη γενική τάξη αισθάνονται ότι δεν έχουν ειδικευτεί στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, άρα δεν γνωρίζουν πώς να συμπεριλάβουν τα παιδιά που φοιτούν στην ΕΜΜΕ. Πολλές φορές μάλιστα δεν μπαίνουν στον κόπο να πληροφορηθούν ούτε καν αναφορικά με τα βασικά σημεία λειτουργίας των ΕΜΜΕ, αφού θεωρούν ότι πρέπει να προσληφθούν ειδικοί εκπαιδευτικοί για να διεκπεραιώσουν το συγκεκριμένο καθήκον.

Από τη μια, είναι αρκετά δύσκολο να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί συστηματικά τέτοια προγράμματα, αφού είναι πολλά τα θέματα, τόσο της ειδικότητας του κάθε εκπαιδευτικού Μέσης Εκπαίδευσης, όσο και των ζητημάτων που αφορούν την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, η επιμόρφωση σε όλα τα θέματα είναι ανέφικτη λόγω του υψηλού οικονομικού κόστους για το ΥΠΠΑΝΚ. Μια τέτοιου είδους επιμόρφωση θα μπορούσε ευκολότερα να ενταχθεί στα πλαίσια της προϋπηρεσιακής κατάρτισης την οποία παρακολουθούν υποχρεωτικά όλοι οι επί συμβάσει εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης προτού μονιμοποιηθούν. Μια πιο εύκολη λύση θα μπορούσε να ήταν η πιο μεθοδευμένη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα από λειτουργούς του ΥΠΠΑΝΚ, όπως ο ΣΛΕΑΕ και ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος, αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής.

Το ίδιο ισχύει και αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών (MacCarthy, 2010) οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρακολουθούν αρκετά μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης, πόσο μάλλον μαθήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Aydin και Kuzu, 2013), τα οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν ως υποχρεωτικά σε προπτυχιακό επίπεδο (Sharma, Simi και Forlin, 2015). Επομένως, η προπτυχιακή, προϋπηρεσιακή, αλλά και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ώστε να μπορούν να διδάξουν όλους τους μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης.

Φυσικά, πρέπει πάντοτε να έχουμε στο μυαλό μας ότι μεγαλύτερης σημασίας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η ποιότητα της επιμόρφωσης και όχι η χρονική διάρκειά της (Tariq, Deppeler και Umesh, 2013). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη, επομένως, για πιο έντονη μελέτη των τρόπων διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πρωτοκόλλων, ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη η διαδικασία συμπερίληψης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (MacCarthy, 2010).

Χωρίς τις προϋποθέσεις αυτές, δυστυχώς, το συμπεριληπτικό όραμα ενός διευθυντή δεν μπορεί να επιτευχθεί, αφού, όπως αναφέρουν οι Maciver, Hunter, Adamson, Grayson, Forsyth και McLeod (2017), οι δυνάμεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ενάντια στην περιθωριοποίηση δεν είναι δυνατόν να ενωθούν αποτελεσματικά. Βέβαια, σε καμία περίπτωση, όπως επισημαίνουν οι Bruggink, Goei και Koot (2016), δεν μπορεί κανείς να είναι απόλυτος όσον αφορά τις συμπεριληπτικές απόψεις των εκπαιδευτικών, αφού επηρεάζονται τόσο από τον χαρακτήρα τους όσο και από τα επαγγελματικά τους προσόντα.

Τέλος, πρέπει να τονισθεί και πάλι ότι σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη. Επομένως, μας ενδιαφέρει περισσότερο το κομμάτι της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και ο ρόλος του διευθυντή στην προώθησή της. Η προπτυχιακή και προϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι τομείς για τους οποίους πρέπει να μεριμνήσουν τα Πανεπιστήμια και το ΥΠΠΑΝΚ.

3.1.8. Συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Ενεργό εμπλοκή στη λειτουργία των ΕΜΜΕ στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, διαδραματίζουν και οι συνοδοί των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Day, 2019). Επηρεάζουν, επομένως, άμεσα και στην Κύπρο το έργο του διευθυντή στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα καθήκοντά τους εστιάζονται σύμφωνα με το ΥΠΠΑΝΚ (2009a) στην *αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την εχεμύθεια, τη βοήθεια την οργάνωση και εκτέλεση δραστηριοτήτων, την καθαριότητα των παιδιών, τη μεταφορά των παιδιών εντός και εκτός σχολείου και τη συνεργασία με τη*

διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου». Ανάμεσα στις ευθύνες τους συγκαταλέγεται και η παρακολούθηση σεμιναρίων που τους υποδεικνύονται από το ΥΠΠΑΝΚ (http://www.scholikieforeialefkosias.org.cy/myfiles/entypa/scholikos_voithos_synodos_gia_paidia_eidikes_anagkes_prosonta.pdf).

Οι Κλεάνθους, Παπαλεξανδρή και Φτιάκα (2012) αναφέρουν ότι οι συνοδοί συνήθως είναι τα πρόσωπα που στηρίζουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της διδασκαλίας τους. Για αυτό, αξίζουν τον σεβασμό, την εκτίμηση και την αναγνώρισή μας, όπως ακριβώς συμβαίνει στις Η.Π.Α., όπου το εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει από το αντίστοιχο της Κύπρου και οι συνοδοί δεν έχουν μόνο το ρόλο των φροντιστών των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ όπως συμβαίνει στην Κύπρο.

Η θέση των ιδίων των συνοδών στην Κύπρο φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά δύσκολη, αφού βρίσκονται υπό τη συνεχή επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ανήκουν στην ομάδα των ατόμων που συμβάλλουν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να περιθωριοποιούνται ή να θεωρούνται κατώτεροι, αφού συχνά είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Κωνσταντίνου και Αγγελίδης, 2009).

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Αγγελίδη (2009), ο ρόλος των συνοδών στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι άλλοτε θετικός και άλλοτε αρνητικός, αφού λόγω άγνοιας υπάρχει πιθανότητα να οδηγήσουν τους μαθητές στην περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με τους Φτιάκα, Σοφοκλέους και Αντρέου (2005), δεν επιτρέπουν πολλές φορές στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να κοινωνικοποιηθούν, αφού βρίσκονται συνέχεια υπό την επιτήρηση και το «άγρυπνο βλέμμα» των συνοδών τους, ακόμα και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Ίσως αυτό να συμβαίνει όντως σε κάποιες περιπτώσεις. Εξάλλου, οι συνοδοί, ως γνωστό, προσλαμβάνονται για να αναλάβουν τη φροντίδα και την προσοχή των μαθητών αυτών. Πιθανότατα να μην έχουν καθοδηγηθεί σωστά. Ίσως δεν τους έχει καν διευκρινιστεί ότι βασικός τους στόχος πρέπει να είναι η καθοδήγηση και η σταδιακή προσπάθεια για απεξάρτηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και κατ' επέκταση η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Τα θέματα αυτά χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Η πιθανή αντισυμπεριληπτική στάση των συνοδών ενδέχεται να πηγάζει, όπως επισημαίνουν οι Κλεάνθους, Παπαλεξανδρή και Φτιάκα (2012, σ. 255), από το γεγονός ότι στην Κύπρο οι περισσότεροι συνοδοί *«είναι απόφοιτοι Λυκείου και δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες ή βιώματα, είτε από γενική, είτε από ειδική εκπαίδευση, τόσο επαγγελματικά όσο και ακαδημαϊκά».* Αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού το ίδιο το ΥΠΠΑΝΚ (2009a) θεωρεί ως απαραίτητο προσόν για την πρόσληψη στη θέση του συνοδού μόνο το

Απολυτήριο Λυκείου και το Πιστοποιητικό Υγείας του υποψήφιου, ενώ ως επιπρόσθετο προσόν θεωρούν το δίπλωμα ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, νηπιαγωγείου, ψυχολογίας, νοσηλευτικής, κοινωνικού λειτουργού ή άλλου συναφούς με την εργασία αυτή (http://www.scholikieforeialefkosias.org.cy/myfiles/entypa/scholikos_voithos_synodos_gia_paidia_eidikes_anagkes_prosonta.pdf).

Κατά συνέπεια, λοιπόν, είναι λογικό να υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία του θεσμού στην Κύπρο εξαιτίας της ελλιπούς ενημέρωσης των συνοδών, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών (Φτιάκα και Παλμύρη, 2006). Με μοναδικό προσόν το Απολυτήριο Λυκείου, φαίνεται ότι οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την τεράστια ποικιλία προκλήσεων με την οποία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι σε μία ΕΜΜΕ (Papademetriou και Charalampous, 2020).

Μέσα από την πιο πάνω συζήτηση, καθίσταται φανερό ότι μέχρι σήμερα δεν συγκαταλέγεται ανάμεσα στα καθήκοντα του συνοδού καμιά πρόνοια για την προώθηση της αποτελεσματικής συμπερίληψης του μαθητή που φοιτά στην ΕΜΜΕ. Του σημείου αυτού θα μπορούσε να επιληφθεί ο διευθυντής του κάθε σχολείου, αρκεί να υπάρχει καλή θέληση εκ μέρους και των δύο πλευρών. Ταυτόχρονα, καθήκον των συνοδών είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, παράμετροι τις οποίες μπορεί κάλλιστα να προωθήσει ο διευθυντής του σχολείου.

3.1.9. Οι απόψεις των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Ένα επιπρόσθετο εμπόδιο για τον συμπεριληπτικό ηγέτη πιθανόν να αποτελούν οι απόψεις των υπόλοιπων παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, αφού επηρεάζουν μάλλον τη ψυχολογία, αλλά και τον βαθμό αποδοχής των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το σημείο αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη συμπεριληπτική διαδικασία, δημιουργώντας στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ προβλήματα που μεγεθύνονται όταν προσπαθούν να γίνουν αποδεκτά στις γενικές τάξεις (Παντελιάδου και Λαμπροπούλου, 2000), ιδιαίτερα σε τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη την αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους. Εξάλλου, σε τέτοια τμήματα είναι, συνήθως, εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστούν συμπεριληπτικές πρακτικές (Nishan, 2018).

Ταυτόχρονα, είναι γνωστό ότι οι μαθητές που εντάσσονται στις ΕΜΜΕ συνήθως έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση (Πατηνιώτη και Πολυχρονοπούλου, 2014). Συμπληρωματικά, οι Charalampous και Papademetriou (2018) διαπιστώνουν ότι το περιβάλλον του σχολείου περιθωριοποιεί τα άτομα που

χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Προχωρώντας, όμως, ένα βήμα παραπέρα διατυπώνουν την άποψη ότι με τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι σίγουρο ότι τα υπόλοιπα παιδιά δεν θα τα αντιμετωπίζουν ως «πρόβλημα» αλλά ως μέρος της κανονικής σχολικής ζωής.

Παρ' όλα αυτά, η ίδια η εκπαίδευση αγνοεί τις ανάγκες των ΑμΕΕΑ μαθητών (Κόντης, Μουτόπουλος και Κόντη, 2014), οδηγώντας σε κάποιες περιπτώσεις τα υπόλοιπα παιδιά στην υποτίμησή τους. Έτσι, πολλές φορές, πιθανόν να βρίσκονται σε επιρρεπή κατάσταση και να υπόκεινται σε φυσική, ψυχολογική και συναισθηματική βία, με τραγικές συνέπειες και στον μαθησιακό τομέα (Department of Education and Science, 2007). Βέβαια, η κατάσταση αυτή είναι αναστρέψιμη. Εάν όλα τα υπόλοιπα εμπόδια αντιμετωπιστούν τότε και οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορέσουν να συμβάλουν ακόμη και θεραπευτικά στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης.

Σχετικά με το πολυσυζητημένο θέμα της περιθωριοποίησης, η Messiou (2013) ανέφερε στο παρελθόν ότι η συναναστροφή με άλλους μαθητές οδηγεί συνήθως στην κατηγοριοποίηση και κατ' επέκταση στην υποτίμηση, κατευθύνοντας τους μαθητές σε μια διαδικασία επιλογής των παιδιών με τα οποία θα συναναστρέφονται, γενικεύοντας πολλές φορές τις εντυπώσεις τους βασιζόμενοι σε μεμονωμένα στοιχεία. Σε κάποιες περιπτώσεις η περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ εξαιτίας των απόψεων των συνομηλίκων τους αποτελεί και σήμερα μία πραγματικότητα. Η διαδικασία της περιθωριοποίησης πιθανόν να ενισχύεται από τις αντιλήψεις της οικογένειας ή της ευρύτερης κοινωνίας σε σχέση με την αναπηρία (Blackmore, Aylward και Grace, 2016). Για άλλη μια φορά, επομένως, διαπιστώνεται πόσο αλληλένδετοι είναι οι ανθρώπινοι παράγοντες που επηρεάζουν τις συμπεριληπτικές απόψεις.

Παρόλο που η συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ιδιαιτερότητες είναι απαραίτητο στοιχείο στη δημιουργία συμπεριληπτικής συνείδησης, οι εμπειρικές ενδείξεις σύμφωνα με τον Roll (1998) φανερώνουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι αρκετή. Η διαδικασία της συμπερίληψης υποστηρίζει την τοποθέτηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στον ίδιο χώρο με τα υπόλοιπα με σκοπό την αλληλοβοήθεια και αμοιβαία συμπάθεια, όχι απλά τη συνύπαρξη. Η συμπερίληψη, επομένως, μπορεί να επιτευχθεί όταν λειτουργούν συστηματικά προγράμματα που συντελούν στην απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων επικοινωνίας, κοινωνικών επαφών και σχέσεων σε χώρους οι οποίοι διευκολύνουν τα πρώτα βήματα αλλά και τη διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων. Η άποψη του Roll (1998), παρόλο που παρουσιάζει ενδιαφέρον, είναι για την εποχή μας κάπως αναχρονιστική. Στόχος, πλέον, δεν είναι η συνύπαρξη, η αλληλοβοήθεια και η αμοιβαία συμπάθεια, αλλά η πλήρης συναναστροφή και ισότητα ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ιδιαιτερότητες.

Ενδιαφέρον, δε, παρουσιάζει η παρατήρηση ότι σε μεγαλύτερες ηλικίες όπως σε αυτές των μαθητών που φοιτούν στη Μέση Εκπαίδευση, τα συναισθήματα απομόνωσης που βιώνουν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι εντονότερα, αφού οι μαθητές αναγκάζονται να ταυτιστούν με τις αρχές

των σχολείων και της κοινωνίας (Bunch και Valeo, 2004). Η διαπίστωση αυτή είναι αισθητή και στην κυπριακή κοινωνία, κάτι που μας οδήγησε στην επικέντρωση στη μελέτη των ΕΜΜΕ στη Μέση Εκπαίδευση. Σε καμία περίπτωση, οι απόψεις των μαθητών σχετικά με οτιδήποτε αφορά το σχολείο δεν πρέπει να παραμερίζονται. Οι προσπάθειες, μάλιστα, για δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων πρέπει να εστιάζονται στις φωνές των μαθητών (Messiou και Hope, 2015).

Σύμφωνα με την έρευνα της Messiou (2008), σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας δεν ήθελαν ούτε καν να καθίσουν δίπλα τους. Οπωσδήποτε το κλίμα αυτό είναι ανεπιθύμητο τόσο για τους μαθητές, τους άμεσα ενδιαφερόμενους, όσο και για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Επιβάλλεται επομένως να αλλάξει.

Φαίνεται ότι στην περίπτωση που οι απόψεις των παιδιών χωρίς ιδιαιτερότητες για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι αρνητικές, οι εκπαιδευτικοί, οι ηγέτες, οι γονείς, το ΥΠΠΑΝΚ οφείλουν να επιστρατεύσουν όλες τις στρατηγικές τους, ώστε να τις επηρεάσουν προς τη θετική κατεύθυνση. Παράλληλα, βέβαια, οι διευθυντές των σχολείων επιβάλλεται να μεταβάλουν το κλίμα αυτό, δημιουργώντας μία συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα με στόχο την αποδοχή όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και όσων χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και η απόκτηση θετικών εμπειριών (Krischler και Pit-ten Cate, 2018) σχετικά με τη διαφορετικότητα είναι καλό να ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία, ώστε να σηματοδοτεί τη στάση του ατόμου απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Μούρτζιου-Αβραμίδου, 2002). Αν πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, όταν τα παιδιά αυτά ενηλικιωθούν, ίσως να μην μεταδίδουν στα δικά τους παιδιά την αποστροφή απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Άρα, η προσπάθεια για μεταστροφή των απόψεων των μαθητών είναι καθοριστική για την επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ύπαρξη, μάλιστα, παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στις γενικές τάξεις πιθανόν να προσφέρει θετικές εμπειρίες σε όλα τα παιδιά. Αντίθετα, η απομόνωσή τους στις ΕΜΜΕ οδηγεί τα υπόλοιπα παιδιά στον σχηματισμό της άποψης πως ό,τι διαφέρει απομονώνεται.

Αναφορικά με το θέμα αυτό, οι Ainscow και Messiou (2018) επισημαίνουν ότι είναι απαραίτητο να αφουγκραστούμε τις φωνές των μαθητών, αφού θεωρούν ότι μπορούν να μας οδηγήσουν πέρα από τον εποικοδομητικό διάλογο ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευτικούς και στην εξεύρεση πιθανών λύσεων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Sandoval and Messiou, 2020). Μέσα από την αλληλεπίδραση όλα τα παιδιά δύνανται να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες (Puckett, Mathur και Zamora, 2017), όπως η υπομονή, η αρετή της αλληλοβοήθειας και πάνω από’ όλα η αναγνώριση ότι δικαιοσύνη δεν σημαίνει απαραίτητα και ισότητα (Meglemre, 2016). Σίγουρα, το σχολείο με πρωτεργάτη τον διευθυντή, ο οποίος βέβαια θα παρακινήσει και τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού, μπορεί

να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών απόψεων των μαθητών για τους συμμαθητές τους, που φοιτούν στην ΕΜΜΕ.

Κεφάλαιο 4: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση: Τα υπάρχοντα Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και η πορεία προς τη Συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ

4.0. Γενικά

Το θεωρητικό υπόβαθρο που σχετίζεται με τη συνεργασία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει δοκιμαστεί σε μεγάλο βαθμό και σε πρακτικό επίπεδο με αποτέλεσμα τα λάθη, τα προβλήματα και οι παραλείψεις να καθίστανται εμφανή. Το ζητούμενο, όμως, στα πλαίσια της Διδακτορικής Διατριβής που φέρει τον τίτλο «Εμπόδια-Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου», δεν είναι να εντοπίσουμε απλά τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ένας διευθυντής, αλλά να προχωρήσουμε ένα βήμα πάρα πέρα, ανιχνεύοντας τη βέλτιστη μέθοδο που οδηγεί στη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ. Επομένως, ως εξέχουσας σημασίας παράγοντας προβάλλει η μελέτη των υπαρχόντων μοντέλων ηγεσίας τα οποία ίσως να δύνανται να συμβάλουν στη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ.

4.1. Τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Ο διευθυντής ενός σχολείου διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση των πρακτικών που ακολουθούν τα σχολεία (Tamisoglou, 2020). Επομένως, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί ο κάθε ηγέτης μπορεί να επηρεάσει το βαθμό στον οποίο μπορεί να παρέχει αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών που ενδέχεται να περιθωριοποιούνται (Ιάσωνος και Ζεμπύλας, 2008).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει έντονη συζήτηση σχετικά με το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας για το χώρο της εκπαίδευσης. Οι όροι τύπος, μοντέλο και στυλ ηγεσίας αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο ηγέτης καθορίζει το ρόλο του μέσα στη σχολική κοινότητα, αλλά ταυτόχρονα και το βαθμό στον οποίο λαμβάνει μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Χριστοφίδου και Πασιαρδής, 2006).

Σύμφωνα με τους Jones, Forlin και Gillies (2013), τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας, βάσει των οποίων η εξουσία συγκεντρώνεται στα χέρια ενός ατόμου, δεν ευδοκιμούν πλέον. Επιβάλλεται, λοιπόν, να αντικατασταθούν με όσο το δυνατόν πιο δημοκρατικά μοντέλα ηγεσίας που προωθούν τη συνεργασία και ευνοούν την ύπαρξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία.

Πρόσφατα έχει διατυπωθεί τόσο διεθνώς, όσο και στην Κύπρο, η άποψη ότι οι αρχές της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας (Papademetriou και Charalampous, 2018) θα μπορούσαν να εισαχθούν και στο χώρο της εκπαίδευσης οδηγώντας μέσω του επιχειρηματικού ηγέτη τόσο στην αλλαγή, όσο και στη σταθεροποίηση της κουλτούρας την οποία θεωρεί η σχολική κοινότητα ως αποτελεσματική για ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Papademetriou και Charalambous, 2018).

Στο σημείο αυτό θεωρείται σκόπιμη η ανασκόπηση της διαθέσιμης διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις βασικότερες μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των υπαρχόντων μοντέλων ηγεσίας θα συμβάλει στην επιτυχή διεκπεραίωση της έρευνας, αφού μπορούν να προσφέρουν ιδέες που πιθανόν να συντελέσουν στη δημιουργία ενός όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικού ηγετικού μοντέλου.

4.1.1. Μετασχηματιστική ηγεσία

Η επικρατέστερη μορφή ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται να είναι η μετασχηματιστική (transformational). Σύμφωνα με τον Balyer (2012) διακρίνεται από

«την εμπνευσμένη κινητοποίηση, την εξατομικευμένη σκέψη βάσει της οποίας ο ηγέτης καταβάλλει προσπάθεια, ώστε να μεταχειριστεί τον καθένα ως ξεχωριστή προσωπικότητα και να λειτουργήσει ως μέντορας που προσπαθεί να αναπτύξει τις δυνατότητες του. Η διαλεκτική διέγερση αντιπροσωπεύει την προσπάθεια του ηγέτη να διεγείρει τους ακόλουθους του, ώστε να είναι δημιουργικοί, καινοτόμοι, να μπορούν να επιλύουν προβλήματα και να τα προσεγγίζουν μέσα από νέους τρόπους» (σ.583).

Συνεχίζοντας ο Balyer (2012) προσθέτει ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να υπηρετεί τις ανάγκες των άλλων, να τους δίνει δύναμη και να αποτελεί το λαμπρό παράδειγμα για αυτούς, ώστε να καταφέρουν να επιτύχουν τους στόχους τους. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του είναι ότι ηγείται διαθέτοντας όραμα, ενώ εμπνέει εμπιστοσύνη και υπερηφάνεια. Παράλληλα, κάνει τους υπόλοιπους να αισθάνονται ότι είναι τόσο σπουδαίοι όσο και ο ηγέτης.

Η μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί τις καλύτερες προσπάθειες όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, περιλαμβανομένων των γονέων και των μαθητών, απολαμβάνοντας έτσι θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και βελτιώνοντας το σχολείο (Lentz, 2012). Σε γενικές γραμμές, το μοντέλο αυτό φροντίζει για την πραγματοποίηση του «μεγάλου» στόχου και του οράματος και αυξάνει τις υποχρεώσεις και τις φιλοδοξίες.

Πέρα από την θετική αρχική εντύπωση, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προσφέρει χειροπιαστές κατευθυντήριες γραμμές και συγκεκριμένους τρόπους βάσει των οποίων οφείλει να δρα ένας ηγέτης ώστε να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Στην περίπτωση της εφαρμογής του μοντέλου από ένα συμπεριληπτικό ηγέτη πρέπει να ποικίλουν οι κατευθυντήριες γραμμές που θα δοθούν.

Σύμφωνα με τον Lentz (2012), ανάμεσα σε άλλα, τα βασικά στοιχεία που πρέπει να μετασχηματιστούν από τον ηγέτη στον χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο ρόλος των γονέων και των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να διαθέτουν επίγνωση των προβλημάτων που θα αντιμετωπίσουν, αλλά και ο ρόλος του προσωπικού του σχολείου, που οφείλει να αναλύει καταστάσεις και να εξάγει συμπεράσματα. Και αυτό γιατί μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θα καταφέρουν να προωθήσουν δυναμικούς στόχους ενθαρρύνοντας τους υφιστάμενούς τους και γενικότερα τη σχολική κοινότητα να τους πραγματοποιήσουν.

Πράγματι, το εγχείρημα για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον ηγέτη, αλλά και από τους γύρω του, γεγονός που συνιστά μεγάλη δυσκολία. Για αυτό το λόγο ο συγκεκριμένος τύπος ηγέτη επιβάλλεται να είναι αμερόληπτος, εύστοχος κριτής, να καθορίζει στόχους, προσδοκίες, διαδικασίες και παράλληλα να συμβουλεύεται τα μέλη του προσωπικού προτού λάβει αποφάσεις (Κιρκιγιάννη, 2011). Επιπρόσθετα, εάν αποτελεί παράδειγμα εκπαιδευτικής κατάρτισης, διευκρινίζει στόχους, ενημερώνει το προσωπικό και ενθαρρύνει νέες ιδέες ώστε να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μια τέτοια προσέγγιση, επομένως, εφαρμόζεται από τη βάση προς την κορυφή (Κορωνάκης, 2016).

Η παραπάνω προσέγγιση είναι πολύ συγκεκριμένη, αφού αναφέρει παραδείγματα δράσης του ηγέτη για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Σίγουρα, όμως, οι ιδιαιτερότητες των σχολείων ποικίλουν. Επομένως και οι προσεγγίσεις του ηγέτη πρέπει να διαφοροποιούνται αναλόγως των θεμάτων που αντιμετωπίζει.

Όπως τονίζουν οι Gong, Zimmerli και Hoffer (2013), η μετασχηματιστική ηγεσία δεν σχετίζεται με την αύξηση της υπερκόπωσης των ειδικών εκπαιδευτικών. Δίνει την αίσθηση ενός επαγγέλματος που συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν νόημα και σκοπό στις εμπειρίες τους. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής επιβεβαιώνουν και οι Sagnak, Kuruoz, Polat, και Soylu (2015), σύμφωνα με τους οποίους, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ μετασχημαστικής ηγεσίας, συναισθηματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και ύπαρξης καινοτομιών στο σχολείο γενικότερα.

Παρ’ όλα αυτά, εκείνο που μας ενδιαφέρει περισσότερο στην προκειμένη έρευνα δεν είναι η εξίσου σημαντική συναισθηματική ηρεμία των εκπαιδευτικών, αλλά η αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών. Αναφορικά με το θέμα αυτό, η Clinton (2013) τονίζει ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επιτυχίας των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο, πρέπει να αναφερθεί ότι παρά τις χρήσιμες και πρακτικές ιδέες που προτείνονται, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει κατακριθεί, όπως διαπιστώνει ο Σαββίδης (2013), για την *«έλλειψη εννοιολογικής συνάφειας των πολλών παραμέτρων της»*, *«τον απλουστευμένο τρόπο με τον οποίο*

ερμηνεύεται» και το γεγονός ότι *«παρουσιάζει την ηγεσία ως προσωπικό χαρακτηριστικό και όχι ως συμπεριφορά η οποία μπορεί να διδαχθεί»* (σ.27).

4.1.2. Συναλλακτική ηγεσία

Στον αντίποδα της μετασχηματιστικής ηγεσίας βρίσκεται η συναλλακτική (transactional) ηγεσία, το δεύτερο πολυσυζητημένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης φροντίζει για τη συναλλαγή μεταξύ του ιδίου και των υφισταμένων του. Χαρακτηριστικό των συναλλακτικών ηγετών είναι ότι διακρίνονται για το ενδιαφέρον τους σχετικά με το τι περιμένουν από αυτούς οι υφιστάμενοί τους (Σαββίδης, 2013).

Ο συναλλακτικός ηγέτης ενημερώνει από την αρχή ξεκάθαρα τους υφιστάμενούς του σχετικά με τις προσδοκίες του, αλλά και την πρόθεσή του να τους ανταμείψει σε περίπτωση που εργαστούν ικανοποιητικά. Παρακολουθεί το προσωπικό και την αποδοτικότητά του, ενώ σε περίπτωση κατά την οποία το προσωπικό θα παραβεί τους κανόνες επεμβαίνει για να θεραπεύσει τα λάθη μόνο εάν είναι σοβαρά. Σε τέτοια περίπτωση αποφεύγει την ανάληψη ευθύνης, αφήνοντας την εξ ολοκλήρου στον υφιστάμενό του (Avci, 2015).

Παράλληλα, οι ηγέτες αυτού του είδους θέτουν στόχους και τιμωρούν όσους δεν ανταποκρίνονται σε αυτούς (Mahdinezhad, Bin, Silong και Binti, 2013). Η συναλλακτική ηγεσία, επομένως, βασίζεται σε μια συμφωνία παροχής υπηρεσιών ανάμεσα στο προσωπικό και τον ηγέτη. Ο ηγέτης εντοπίζει τις ανάγκες του προσωπικού, τις οποίες ικανοποιεί και έπειτα τις εξαργυρώνει με έργο (Παπαδοπούλου, 2012). Αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία ανταλλαγής, αφού ο ηγέτης προσπαθεί να προσφέρει ανταμοιβές στη σκληρή δουλειά του προσωπικού, επιδιώκοντας κατ' επέκταση την πρόοδο του σχολικού οργανισμού, του οποίου ηγείται.

Το βασικότερο μειονέκτημα του μοντέλου αυτού, σύμφωνα με τον Bush (2008), είναι ότι δεν παρέχει σταθερή δέσμευση σε αξίες που προκύπτουν από τη συναλλαγή μεταξύ ηγέτη και υφισταμένου. Επιπρόσθετα, επικρίνει τη συναλλακτική ηγεσία ως ακατάλληλη για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Την άποψή του ενισχύει ο Precey (2011) αναφέροντας ότι δεν ταιριάζει με το θεωρητικό υπόβαθρο της συμπερίληψης ίσως γιατί δεν χαρακτηρίζεται από ξεκάθαρη ιεραρχία και δεν προωθεί τη δημιουργικότητα, ενώ επιρρίπτει τις ευθύνες σε περίπτωση αποτυχίας μιας προσπάθειας στους υφιστάμενους.

Επομένως, το μοντέλο αυτό βασίζεται σε μία σχέση «δούναι και λαβείν», η οποία όμως δεν μπορεί να προωθήσει την ύπαρξη και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος, απαραίτητου συστατικού για την υλοποίηση της συμπερίληψης. Οι υφιστάμενοι στην περίπτωση αυτή δεν εργάζονται για το κοινό

καλό ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, αλλά για να ικανοποιήσουν τον ηγέτη, ώστε οι ίδιοι να μπορούν στη συνέχεια να διεκδικήσουν ανταλλάγματα από αυτόν.

Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας φαίνεται ότι δεν μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη, αφού δεν στοχεύει σε μόνιμες λύσεις που θα επηρεάζουν ενδόμυχα και όχι βάσει συμφερόντων τους παράγοντες που την προωθούν. Το συναλλακτικό μοντέλο, επομένως, δεν θα μπορούσε να αλλάξει την κουλτούρα ενός σχολείου, αλλά μόνο την επιφανειακή του εμφάνιση χωρίς να εστιάζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων.

4.1.3. Κατανεμημένη ηγεσία

Πιο κάτω διερευνάται ένα ακόμα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που φέρει το όνομα «κατανεμημένη ηγεσία». *«Εννοιολογικά η κατανεμημένη ηγεσία αναφέρεται στην άσκηση εξουσίας, η οποία σε αντιδιαστολή με αυτή που είναι συγκεντρωμένη σ' ένα άτομο, διαμοιράζεται σε πολλούς.* (Γιάγκου και Θεοφιλίδης, 2012, σ. 153). Σύμφωνα με το επιμεριστικό ή κατανεμημένο (shared or distributed) μοντέλο, η ηγεσία συνιστά αποτέλεσμα συλλογικής δράσης. Ασφαλώς, όμως, δεν σημαίνει πως οι εργαζόμενοι ασκούν ηγεσία ταυτόχρονα. Ο ηγέτης, επομένως, οφείλει να αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των ατόμων (Βασιλειάδου και Διερωνίτου, 2014).

Το μοντέλο αυτό έχει συσχετιστεί, ιδιαίτερα στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, ενώ δεν παραπέμπει ακριβώς στη διανομή καθηκόντων, αλλά στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών ηγετών και των ακολούθων τους (Σαββίδης, 2012). Όπως επισημαίνει η Πισιήα-Πιερουλλή (2015), ο διευθυντής πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη νομοθεσία, αλλά και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς προοπτική, καθοδήγηση, αποτελεσματικότητα και δυνατότητα για ανταπόκριση σε προκλήσεις.

Το θετικό είναι ότι προσφέρει μεγάλες ευκαιρίες εξέλιξης, αφού οι εμπλεκόμενοι μπορούν να αλληλοεπιδρούν μαθαίνοντας με ουσιώδη, ώριμο και υποστηρικτικό τρόπο (O'Donovan, 2015). Μάλιστα, ο Seltzer (2011) επισημαίνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία αρμόζει στην προσπάθεια για παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού χαρακτηρίζεται από την αλληλεξάρτηση και τη συνεργασία. Αυτό θα μπορούσε να καταστεί κατανοητό με την ανάθεση ρόλων από τον ειδικό εκπαιδευτικό στον συνοδό των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, ακόμα και στους μαθητές.

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενισχύει την προσπάθεια για συνεχή ανασχηματισμό, ώστε να ευοδωθεί το εγχείρημα για επίτευξη των στόχων που τίθενται και να αντιμετωπιστούν οι επείγουσες ανάγκες, όπως αρμόζει (DiPaola και Thomas, 2003). Επιπλέον, συντελεί θετικά στην ανάπτυξη αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης και οδηγεί στη βελτίωση, στην αλλαγή του σχολείου και στη δημιουργία μιας επιτυχημένης σχολικής μονάδας (Γιάγκου

και Θεοφιλίδης, 2012). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα του μοντέλου αυτού συγκαταλέγονται το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η προσφορά ίσων ευκαιριών, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η καινοτομία, ο συντονισμός, το κοινό όραμα, οι κοινοί στόχοι, η αφοσίωση, η δέσμευση, η συνεκτική κουλτούρα και η κοινή δικαιοσύνη (Γόγολα, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τη γραμμικότητα που χαρακτηρίζει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας, αποκαλύπτεται ότι το μοντέλο αυτό δύναται να εφαρμοστεί και στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο (Πισιήα-Πιερουλλή, 2015). Δυστυχώς, όμως, ακόμα δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να καταδεικνύουν εάν η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood, Mascall και Strauss, 2009).

Η άποψη αυτή είναι λογική, αφού η κατανομή και η ανάληψη ευθυνών στον χώρο της εκπαίδευσης ίσως να βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν ότι όλοι έχουν ίσο μερίδιο ευθύνης για τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση γενικά. Παράλληλα, θεωρώντας ως δεδομένο ότι η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας αποτελεί στόχο, για την επιτυχία του οποίου επιστρατεύεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα, προκύπτει ότι όλοι έχουν μερίδιο ευθύνης στην πραγματοποίησή του.

Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη. Συγκεκριμένα, η Πισιήα-Πιερουλλή (2015) θεωρεί ότι ένας ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας είναι οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι που βρίσκονται στη διάθεση του σχολικού οργανισμού. Κάτι τέτοιο είναι πιθανόν αφού για να επιτύχει ένα μοντέλο ηγεσίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις οικονομικές δυσχέρειες και να θεωρεί την αντιμετώπισή τους ως μέρος της εφαρμογής του. Αλλιώς, το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας λειτουργεί μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.

Η δυσκολία εφαρμογής του μοντέλου αυτού ίσως να είναι εμφανής στην κυπριακή εκπαίδευση, αφού σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2010) μόνο οι Βοηθοί Διευθυντές στα κυπριακά σχολεία εμπλέκονται στην εφαρμογή της κατανεμημένης μορφής ηγεσίας, αφού αποτελούν μέλη της διευθυντικής ομάδας. Όμως, για να θεωρηθεί γνήσια η κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία, όπως τονίζει ο Corrigan (2013), πρέπει απαραιτήτως να λαμβάνουν μέρος σε αυτή τόσο ο διευθυντής, όσο και ολόκληρη η σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς). Οι επισημάνσεις των Κυθραιώτη (2010) και Corrigan (2013) ευσταθούν. Από τη στιγμή που το μοντέλο αυτό είτε δεν εφαρμόζεται, είτε εφαρμόζεται ελλιπώς στην κυπριακή εκπαίδευση, δυσχεραίνει την υιοθέτησή του και κατά συνέπεια τη συμβολή του στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Τέλος, το μοντέλο αυτό ίσως παρασύρει τους εμπλεκομένους στη συμπεριληπτική διαδικασία σε μια αποσπασματική θεώρηση των καθηκόντων τους απομονώνοντας τελικά τον γενικό-αρχικό τους στόχο.

4.1.4. Καθοδηγητική ηγεσία

Αρκετά γνωστό φαίνεται να είναι και το μοντέλο της καθοδηγητικής ηγεσίας. Η εκπαιδευτική ή καθοδηγητική (instructional) μορφή ηγεσίας επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο καθοδηγητικός ηγέτης πρέπει να αντιλαμβάνεται και να διευκολύνει την εφαρμογή των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και σχετίζονται με την ηγεσία, εφαρμόζοντας έτσι αποτελεσματικές πρακτικές (DiPaola και Thomas, 2003).

Οι διευθυντές πρέπει να συμπεριλάβουν στα πλαίσια του καθοδηγητικού μοντέλου ηγεσίας: α) ένα όραμα που περιλαμβάνει αποτελεσματικές οδηγίες για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, β) την προσφορά σε όλα τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος μιας νόρμας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, γ) τη δέσμευση όλων των εκπαιδευτικών, δ) την εξασφάλιση μιας υποστήριξης με νόημα και ε) την προώθηση της καθοδήγησης και των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Επομένως, σε γενικές γραμμές, οι ηγέτες που βασίζονται στο καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας πρέπει να καθορίζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τους μαθητές και το κλίμα του σχολείου (Frost και Kersten, 2011).

Ο καθοδηγητικός ηγέτης στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φροντίζει ώστε να κατοχυρώνει την ισότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, να διευκολύνει το κλίμα και τις συνθήκες που προωθούν τη μάθηση, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να διεκπεραιώνουν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, να διασφαλίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και να λειτουργεί ως εκπαιδευτής, κινητοποιητής, μέντορας, σύμβουλος και μοντέλο εκπαιδευτικού (Garner και Forbes, 2013). Παράλληλα, βέβαια, δεν οφείλει μόνο να γνωρίζει σε θεωρητικό επίπεδο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά να την εφαρμόζει ταυτόχρονα, οικοδομώντας έτσι τη συμπεριληπτική κουλτούρα (Halliger, 2010).

Η καθοδηγητική ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η συμπεριφορά την οποία επιδεικνύει ο ηγέτης ή οι συμπεριφορές τις οποίες καθοδηγεί τους υφισταμένους του να επιδείξουν, αποσκοπώντας στην επιτυχία των μαθητών (Zorlu και Arseven, 2016). Ουσιαστικά, είναι μια πρακτική που λειτουργεί από πάνω προς τα κάτω (top-down) ελέγχοντας την καθοδήγηση (Bengtson και Connors, 2014). Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό προσπαθεί να αλλάξει τη νοοτροπία των ηγετών με τέτοιο τρόπο ώστε να εμβαθύνουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, χωρίς όμως να επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν για τα θέματα αυτά. Το πρόβλημα με το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι ότι δεν προσφέρει κατευθυντήριες γραμμές στους ηγέτες σχετικά με το πώς θα πραγματοποιήσουν κάτι τέτοιο (Bush, 2008).

4.1.5. Καταλληλόλητα των υπαρχόντων μοντέλων

Η προσπάθεια για κατάταξη της συμπεριφοράς και του τρόπου με τον οποίο διοικεί ένας ηγέτης σε κάποιο μοντέλο ηγεσίας δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί αυτοσκοπό. Προτιμότερο είναι να εντοπίζονται τα θετικά χαρακτηριστικά του κάθε μοντέλου και σε συνάρτηση με το περιβάλλον του σχολείου και τον χαρακτήρα του εκάστοτε ηγέτη να εφαρμόζονται συγκεκριμένες ηγετικές πρακτικές που θα οδηγήσουν όσο το δυνατόν πιο εύκολα στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, ένα μοντέλο ηγεσίας πρέπει να διακρίνεται από ένα καλά δομημένο σχέδιο δράσης.

Η έρευνα του Angelides (2012) αποδεικνύει ότι η χρήση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας στα σχολεία της Κύπρου δεν υφίσταται. Αυτό που γίνεται συνήθως είναι η προσπάθεια των ηγετών να κατανοήσουν το τοπικό περιεχόμενο του κάθε σχολείου και έπειτα να αναπτύξουν τις στρατηγικές που οι ίδιοι θεωρούν πιο κατάλληλες. Στις πλείστες των περιπτώσεων μάλιστα, είναι πολύ πιθανόν οι ηγέτες των κυπριακών σχολείων είτε να μην γνωρίζουν καν τα μοντέλα ηγεσίας, είτε να τα γνωρίζουν χωρίς όμως να ξέρουν πώς να τα προωθήσουν.

Οι ηγέτες σύμφωνα με τον Cobb (2015) για να μπορέσουν να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον στα σχολεία τους πρέπει να αναλάβουν και να φέρουν σε πέρας επτά ρόλους-κλειδιά. Πρέπει, δηλαδή, να είναι ονειροπόλοι, εταίροι, προπονητές, να επιλύουν συγκρούσεις, να συνηγορούν, να μεταφράζουν και να οργανώνουν. Η άποψη του Cobb (2015) είναι απολύτως λογική, αφού όταν οι ηγέτες αναλαμβάνουν έναν από αυτούς τους επτά ρόλους, επηρεάζονται από διάφορα μοντέλα ηγεσίας προσπαθώντας ταυτόχρονα να προσφέρουν ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, θα ήταν πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν μεγάλο αριθμό προκλήσεων όπως η συνεργασία, η δημιουργία συμπεριληπτικού οράματος και η εξάσκηση σε διαφοροποιημένες μαθησιακές εμπειρίες.

Βέβαια, οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας κι αν εφαρμοστεί, η επιτυχία δεν είναι δεδομένη, αφού δεν υπάρχουν προκαθορισμένα χαρακτηριστικά του ηγέτη που εγγυώνται την εξασφάλιση αποτελεσματικής ηγεσίας (Σαββίδης, 2012). Εξάλλου, ένα δοκιμασμένο μοντέλο ηγεσίας είναι πιθανόν να εφαρμοστεί ανεπιτυχώς σε κάποιο άλλο σχολικό περιβάλλον, αφού η επιτυχημένη ηγεσία αποτελεί συνδυασμό ποικιλίας παραγόντων, όπως ο χαρακτήρας του κάθε ηγέτη, η τοπική κοινωνία, η καλή διάθεση των υφισταμένων του και το είδος της συνεργασίας με τους γονείς και τους μαθητές.

Πέρα από τις ηγετικές θεωρίες, που πρέπει να εφαρμόζονται στην πράξη, οι ηγέτες έχουν και την ανάγκη της προσφοράς περισσότερων δυνατοτήτων στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ευελιξίας για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων (Σαββίδης, 2012). Από τη στιγμή, επομένως, που τα

εκπαιδευτικά δεδομένα μεταβάλλονται τόσο με το πέρασμα του χρόνου όσο και ανάλογα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο καλείται να δράσει ο ηγέτης, τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας πρέπει να διακρίνονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Οι Doe, Ndinguri και Phipps (2015) στην έρευνά τους επισημαίνουν ότι το βασικό συστατικό που χρειάζεται ένας επιτυχημένος ηγέτης είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα δηλαδή να ελέγχει τον εαυτό του και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να μπορεί να διοικήσει αποτελεσματικά. Συμπληρωματικά ένας τέτοιος ηγέτης θα μπορούσε να αξιολογεί ορθά τις συνθήκες και τα προβλήματα που προκύπτουν. Βέβαια, η περίπτωση κάθε σχολείου, εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μοναδική. Άρα, η εφαρμογή μιας συνταγής-μοντέλου ηγεσίας χωρίς τον συνδυασμό της με τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μην επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν πρέπει να συνδυαστούν σύμφωνα με τους Pashiardis και Braukmann (2008) και με άλλα τρία μοντέλα, το συμμετοχικό, το επιχειρηματικό και το μοντέλο ανάπτυξης προσωπικού. Με βάση το συμμετοχικό μοντέλο, το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και στις διοικητικές αρμοδιότητες. Το επιχειρηματικό μοντέλο επιχειρεί ένα άνοιγμα προς τους εξωτερικούς φορείς με άμεσο στόχο την εξασφάλιση των πόρων που χρειάζονται για τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, όλα τα πιο πάνω πρέπει να συνδυαστούν με το μοντέλο ανάπτυξης προσωπικού. Για να πετύχει όμως ο συνδυασμός αυτών των μοντέλων πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου.

Γενικότερα, αυτό που μετράει περισσότερο δεν είναι ούτε το όνομα του μοντέλου που ακολουθείται, ούτε το ποιος το έχει εμπνευστεί. Πιθανότατα το ιδανικότερο μοντέλο τελικά να είναι αυτό που φέρνει αποτελεσματικά σε πέρας του στόχους ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, οδηγώντας τον σχολικό οργανισμό στη βελτίωση. Ο ηγέτης που λειτουργεί βάσει συμπεριληπτικά οφείλει να έχει όραμα που συμπεριλαμβάνει τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους και να είναι πρόθυμος να μεταβάλει την κουλτούρα του σχολείου για να επιχειρήσει έπειτα να την αναδομήσει βασιζόμενος σε αρχές και αξίες, που θα χαρακτηρίζουν όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, ένα αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας πρέπει να έχει προοπτικές πρακτικής εφαρμογής, αλλά και να ευνοεί την εισήγηση συγκεκριμένων μεθόδων δράσης που αποσκοπούν στη σχολική βελτίωση.

Σημαντικό θα ήταν αναφέροντας τον όρο «αποτελεσματική ηγεσία» να εντοπιστούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Σύμφωνα με την Κιρκιγιάννη (2011), ο ηγέτης οφείλει να κατανέμει το διδακτικό και το εξωδιδακτικό έργο αναλόγως των προσόντων των εκπαιδευτικών, να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό ώστε να κινηθεί προς την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, να επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, να επιλύει διαφορές ανάμεσα στο προσωπικό, να προλαμβάνει προβλήματα, να εντοπίζει

τις ευκαιρίες, να συμβάλλει ώστε τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αισθάνονται μέρος του σχολείου και ταυτόχρονα να προστατεύει το σχολείο από το εξωτερικό περιβάλλον.

Οι απόψεις της Κιρκιγιάννη (2011) συμπληρώνονται από αυτές της Χαραλάμπους (2016), η οποία τονίζει ότι η επιτυχημένη συμπεριληπτική ηγεσία μπορεί να αποτελείται από ένα κράμα χαρακτηριστικών: α) την προσπάθεια του διευθυντή να εμπνέει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, β) την κατανομή των ευθυνών για τη συμπεριληπτική ηγεσία σε όλα τα μέλη του προσωπικού, γ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού, δ) τη διοργάνωση βιωματικών σεμιναρίων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων με άμεσο στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών των ΕΜΜΕ, ε) τη διαμόρφωση ενός ξεκάθαρου και σαφούς οράματος για την προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας, στ) την πραγματοποίηση των απαραίτητων αλλαγών για την προώθησή της και τέλος ζ) τη δέσμευση των υπολοίπων για το κοινό καλό.

Η ύπαρξη μόνο ενός καλού και ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού σε κάθε τάξη δεν είναι αρκετή για την επιτυχία της μαθησιακής και κοινωνικής εξέλιξης ενός παιδιού. Αυτό που πραγματικά έχουν ανάγκη τα σχολεία είναι η προώθηση της αποτελεσματικής ηγεσίας (Vasillopulos και Denney, 2013). μέσω ενός ηγέτη που καθοδηγεί τους μαθητές να εξελιχθούν σε όλους τους τομείς, δείχνει ενδιαφέρον να βοηθήσει το προσωπικό του σχολείου να είναι καλύτερο σε αυτό που κάνει και μπορεί να εξασφαλίσει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Gurr, 2015).

Η Conner (2015) συμπληρωματικά θέτει κάποιες βασικές αρχές για την επιτυχημένη ηγεσία. Οι αρχές αυτές είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βασιζόμενη στην ενθάρρυνση, η υποστήριξη και ο σεβασμός μεταξύ τους, η αυθεντική συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη, ο κοινός σχεδιασμός, και οι θετικές σχέσεις κοινωνίας-σχολείου. Η άποψη της Conner (2015) είναι διαφωτιστική εάν αναλογιστούμε ότι οι αρχές αυτές αποτελούν ταυτόχρονα και τη βάση για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκ μέρους του ηγέτη και συνοψίζουν παράλληλα τις απόψεις των υπόλοιπων ερευνητών. Αν δεν υπάρχουν σε ένα σχολείο τα στοιχεία αυτά, τότε η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν θα επιτύχει ποτέ θέση σε αυτό.

Επιστέγασμα των απόψεων που προηγήθηκαν αποτελεί η πρόταση ενός νέου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας από τον Rayner (2007) το οποίο ονομάζει συμπεριληπτική ηγεσία (‘inclusive leadership’). Ο Rayner (2007) το θεωρεί ιδανικό για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνίας και ατόμων με διαφορετικότητες. Το μοντέλο που προτείνει ο Rayner (2007) είναι ιδανικό για τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Παράλληλα, όμως, η επικέντρωση ενός μοντέλου σε συγκεκριμένο σκοπό, παρόλο που είναι εφικτή, είναι κάπως δύσκολο να εξυπηρετήσει το σύνολο των αναγκών του σχολείου.

Διαφωτιστική, δε, είναι η άποψη των Angelides, Savva και Hajisoteriou (2012) ότι η ηγεσία θα μπορούσε να είναι συμπεριληπτική για δυο λόγους. Αρχικά, η προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μοντέλου είναι ως διαδικασία συμπεριληπτική, αφού περιλαμβάνει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, ομάδων, αξιών και ιδεών στη λήψη αποφάσεων και στη συνειδητοποίηση της πρακτικής. Δευτερευόντως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει πρακτικές που συμβάλλουν στην ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας, όχι μόνο στα σχολεία αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι Hajisoteriou και Angelides (2014) αναφέρουν ότι το μοντέλο που χρησιμοποιούν κάποιοι ηγέτες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το μετασχηματιστικό, στόχος του οποίου είναι κυρίως η ανεμπόδιστη και χωρίς προβλήματα διοίκηση. Συμφωνώντας με την άποψη αυτή, οι Essandoh και Suflas (2016) πιστεύουν ότι το μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι ιδανικό για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού εκφράζει το νόημα των όρων «διαφορετικότητα» και «συμπερίληψη», ενώ συνιστά πρότυπο συμπεριληπτικής συμπεριφοράς, αυτογνωσίας, επιμονής και υπομονής και αναγνώρισης της ικανότητας του ηγέτη να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής και ανάληψης ρίσκου. Οι ηγέτες αυτού του είδους, όπως διαπιστώνουν οι Angelides, κ.α. (2012), ενδέχεται να είναι ικανοί να επηρεάσουν την κουλτούρα των σχολείων τους.

Σε γενικές γραμμές, τα καταλληλότερα μοντέλα ηγεσίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι τα συνεργατικά μοντέλα, τα οποία είναι πιο συμπεριληπτικά και λαμβάνουν υπόψη τους τις βασικές αρχές της ειδικής αλλά και της γενικής εκπαίδευσης υπό την αιγίδα ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού παραδείγματος (Seltzer, 2011). Τελικά, οι ιδανικοί ηγέτες, οι οποίοι θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικοί και στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, πρέπει να είναι πάνω από όλα αποτελεσματικοί ως άτομα (Allen, Wasicsko και Chirichello, 2014).

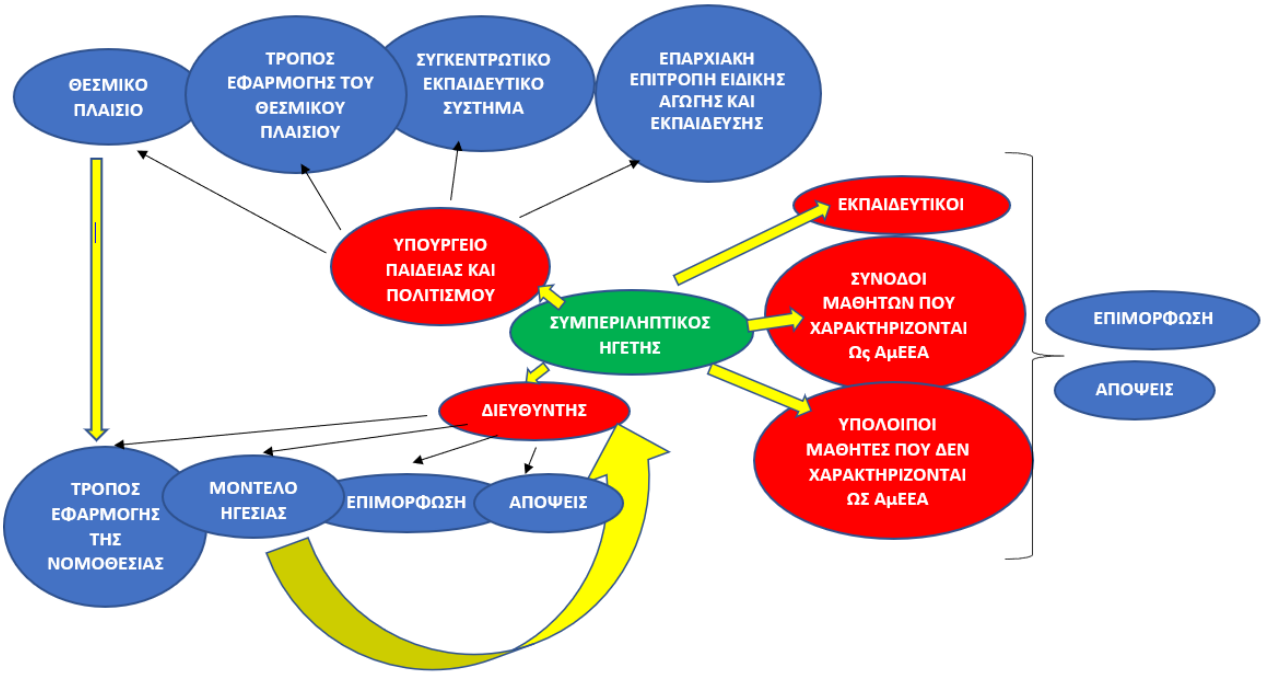
Συμπερασματικά, τα μοντέλα ηγεσίας που έχουμε αναλύσει πιο πάνω επικεντρώνονται κυρίως σε ηθικές αρχές και αξίες, προωθώντας σε γενικές γραμμές την ισότητα και το σεβασμό της διαφορετικότητας στα σχολεία, χωρίς όμως να προσφέρουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2016). Το σημείο αυτό συνιστά ένα ακόμη κενό στη διαθέσιμη διεθνή βιβλιογραφία. Πρέπει, επομένως, άμεσα να δημιουργηθεί ένα νέο συμπεριληπτικό μοντέλο με βασικό στόχο τον εντοπισμό στρατηγικών που να είναι αποτελεσματικές και όσο το δυνατόν πιο πρακτικού χαρακτήρα για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Papademetriou και Charalampous, 2019).

4.2. Κατηγοριοποίηση των Εμποδίων της Συμπερίληψης

Μελετώντας προσεκτικά τα προαναφερθέντα μοντέλα ηγεσίας και τον βαθμό στον οποίο θα μπορούσαν να υπηρετήσουν τη συμπερίληψη, αποκαλύπτεται ότι ο ρόλος του ηγέτη στην προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών των ΕΜΜΕ είναι πρωταρχικός. Στο σημείο αυτό, όμως, τίθεται το καίριο ερώτημα γιατί δεν μεταβάλλεται η ισχύουσα, περιθωριοποιητική για τους μαθητές των ΕΜΜΕ, κατάσταση προς το καλύτερο. Μήπως η έρευνα που σχετίζεται με το ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει παραμείνει στάσιμη;

Η έρευνα που σχετίζεται με τον συνδυασμό εκπαιδευτικής ηγεσίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επιβάλλεται να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εισηγείται τον εντοπισμό των παραγόντων που θεωρούνται εμπόδια στο έργο του διευθυντή και τη μεταβολή τους σε παράγοντες που δύνανται να συμβάλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικού περιβάλλοντος ειδικά για τους μαθητές που φοιτούν στις ΕΜΜΕ. Βέβαια, οι παράγοντες αυτοί είναι πολύ πιθανόν να διαφέρουν αναλόγως του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία του διευθυντή προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας, σύμφωνα με τη διεθνώς διαθέσιμη βιβλιογραφία (όπως παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 3).



Εικόνα 1: Εμπόδια που συναντώνται στην πορεία του Διευθυντή προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Μέσα από το πιο πάνω σχεδιάγραμμα, που έχει ετοιμαστεί στη βάση της συζήτησης που έχει προηγηθεί στο Κεφάλαιο 3, φαίνεται ότι ένας εν δυνάμει συμπεριληπτικός ηγέτης αντιμετωπίζει πέντε βασικά εμπόδια, τα οποία είναι το ΥΠΠΑΝΚ, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί , οι συνοδοί των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και οι υπόλοιποι μαθητές. Τα εμπόδια αυτά υποδιαιρούνται σε επιμέρους προβλήματα. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας ΥΠΠΑΝΚ επηρεάζεται άμεσα από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της ειδικής εκπαίδευσης, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις ΕΕΕΑΕ. Ο διευθυντής επηρεάζεται από τον τρόπο εφαρμογής της νομοθεσίας, το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί, την επιμόρφωση που έχει λάβει, και τις απόψεις του σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Επιπρόσθετα, ως εμπόδια στην προσπάθεια του διευθυντή να συμπεριλάβει τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, φαίνεται να παρουσιάζονται η επιμόρφωση καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και των υπόλοιπων μαθητών.

4.3. Μετατροπή των Εμποδίων σε Συμπεριληπτικούς Παράγοντες

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τελικά είναι πολλά τα εμπόδια που συναντά ένας διευθυντής στην προσπάθεια αποτελεσματικής συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Οφείλει να εργαστεί σκληρά για να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό σχολείο (Carter και Abawi, 2018) και να

επηρεάσει κάποιους από τους παράγοντες που καθορίζουν το συμπεριληπτικό του όραμα, μεταβάλλοντάς τους σε υποστηρικτές-συμμάχους στην προσπάθειά του.

Οι ενδοσχολικοί παράγοντες χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους με την αλλαγή των απόψεων και την επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπεριληπτικής ηγεσίας. Είναι παράγοντες που δύνανται να συμβάλουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου αποτελώντας τη βάση της αλλαγής, χωρίς να περιμένουν να επιβληθεί η αλλαγή άνωθεν. Επομένως, οι έξι από τους εννέα παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν συνοδοιπόρους ενός συμπεριληπτικού ηγέτη, αρκεί, βέβαια, να συνεργαστούν απόλυτα.

Ο ρόλος ενός διευθυντή, όμως, επηρεάζεται και από δύο επιπλέον κατηγορίες παραγόντων, που είναι το μοντέλο ηγεσίας το οποίο σκοπεύει να ακολουθήσει και το οποίο αντανακλά τις απόψεις του και ο τρόπος εφαρμογής της νομοθεσίας. Η διαμόρφωση ενός μοντέλου ηγεσίας σε συνδυασμό με την κατανόηση της νομοθεσίας ίσως να επηρεάσει στη συνέχεια τον ηγέτη και να τον οδηγήσει ακόμη πιο κοντά στη δημιουργία ενός νέου συμπεριληπτικού ηγετικού προφίλ. Παράλληλα, φαίνεται ότι ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με το ΥΠΠΑΝΚ, αφού είναι το πρόσωπο που καλείται να φροντίσει για την εφαρμογή της νομοθεσίας. Υπάρχουν, όμως, πέρα από τη νομοθεσία κι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν και επηρεάζουν την πορεία ενός διευθυντή προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο Βοηθός Διευθυντής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ο Υπεύθυνος Καθηγητής της ΕΜΜΕ και ο ΣΛΕΑΕ, ο ρόλος τον οποίων έχει αναλυθεί στο σημείο 2.8.1 με την συζήτηση για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ. Επομένως, ο διευθυντής ενός σχολείου αποτελεί τον παράγοντα κλειδί που μπορεί να διαφοροποιήσει το ρόλο όλων των υπόλοιπων παραγόντων ώστε να επιχειρήσει την αποτελεσματική συνεργασία τους με κοινό στόχο την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Επομένως, τα δευτερογενή προβλήματα που πηγάζουν από το ΥΠΠΑΝΚ είναι κάπως δύσκολο, αλλά όχι ακατόρθωτο, να επαναπροσδιοριστούν. Αντίθετα, δε, τα δευτερογενή προβλήματα που πηγάζουν από τους υπόλοιπους παράγοντες (διευθυντής, συνοδοί, εκπαιδευτικοί, υπόλοιποι μαθητές) μπορούν να επαναπροσδιοριστούν ευκολότερα στους κόλπους της σχολικής μονάδας. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δύσκολα αλλάζει σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012) γιατί συνδέεται άμεσα με το γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό σύστημα, στο οποίο κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το κράτος, ενώ οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εντολές, τις οποίες απλά εκτελούν. Πιθανότατα, λοιπόν, ακόμη και ο διευθυντής ενός σχολείου να μην έχει τη δυνατότητα να το επηρεάσει.

Στα πλαίσια ενός τέτοιου συστήματος αποτελεσματικός θεωρείται ο διευθυντής που μπορεί να λειτουργήσει συμπεριληπτικά μέσα στα ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας που του δίνονται, καθορίζοντας στόχους παράλληλους και συμπληρωματικούς με αυτούς του ΥΠΠΑΝΚ. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει συνεργασία, επαγγελματισμό και αίσθημα ευθύνης (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η

εναρμόνιση με τους στόχους του ΥΠΠΑΝΚ δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά αναγκαστική προσαρμογή στην ελάχιστη προσπάθεια για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αν και δεν αναμένεται άμεση αλλαγή του θεσμικού πλαισίου ή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το γεγονός είναι ότι κάτι τέτοιο σίγουρα θα αποτελούσε τον καλύτερο τρόπο επίλυσης του προβλήματος της περιθωριοποίησης των μαθητών των ΕΜΜΕ. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελώντας μακροπρόθεσμο στόχο και χρονοβόρα διαδικασία, εντείνει το πρόβλημα της περιθωριοποίησης των μαθητών των ΕΜΜΕ. Άρα, πρέπει να βρεθεί μια άμεση και αποτελεσματική λύση.

Στην προσπάθεια για εξεύρεση μιας λύσης χρειάζεται να διερευνηθούν μεθοδικότερα οι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την κάθε σχολική κοινότητα. Πρέπει, επίσης, να ληφθεί σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι το κυπριακό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει ούτε την απαραίτητη ευελιξία για αλλαγές που θα οδηγήσουν στη συμπερίληψη, ούτε όμως και την παραχώρηση μεγάλων ελευθεριών και δικαιωμάτων στον διευθυντή ενός σχολείου.

4.4. Το Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας

Νοουμένου ότι δύσκολα αλλάζει το σύστημα και το θεσμικό πλαίσιο που κατευθύνει την παροχή ειδικής αγωγής στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου, είναι αναγκαία η προώθηση της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη συμπεριληπτική διαδικασία. Προς επίτευξη του στόχου αυτού, προτείνεται η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας, σχεδιασμένου για εφαρμογή στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, καλύπτοντας μάλιστα τόσο το βιβλιογραφικό όσο και ερευνητικό κενό που υπάρχει στον εντοπισμό ενός μοντέλου ηγεσίας. Ένα τέτοιο μοντέλο πρέπει να υποστηρίζει πλήρως τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης με ΕΜΜΕ.

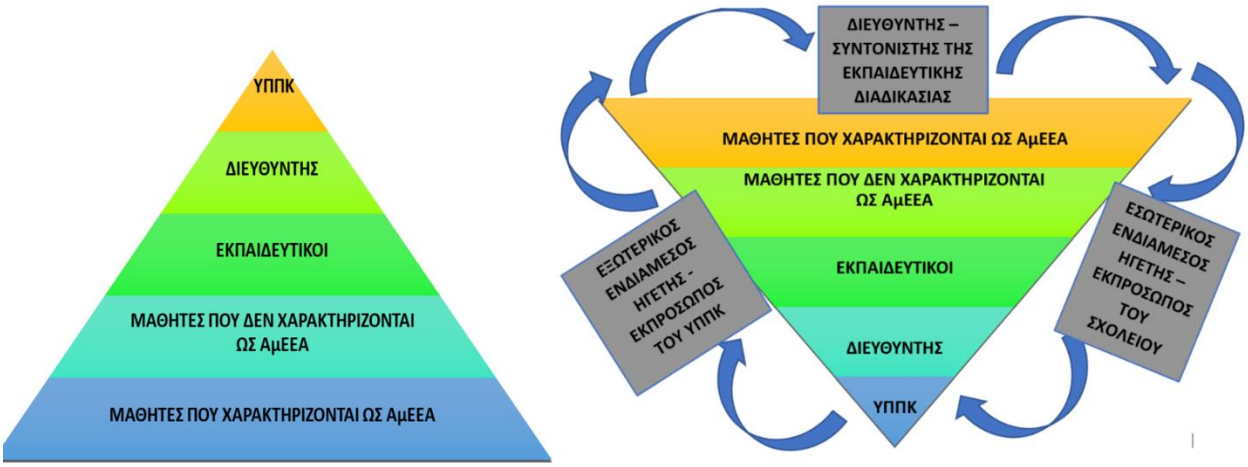
Τα μοντέλα ηγεσίας που έχουν μελετηθεί στο Κεφάλαιο 4 αναπτύχθηκαν στα πλαίσια αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων ευρωπαϊκών κυρίως χωρών με νομοθεσίες και κανονισμούς που διαφέρουν από αυτούς που εφαρμόζονται στην Κύπρο. Το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται σε κάθε σχολείο μπορεί να αποτελεί εμπόδιο, αφού τοποθετεί τη δράση του διευθυντή σε συγκεκριμένες-προδιαγεγραμμένες διαστάσεις.

Ένα συμπεριληπτικό μοντέλο ηγεσίας δεν πρέπει να αποβλέπει στην εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, όπως συμβαίνει συχνά στην κυπριακή εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως, το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο διέπεται σε γενικές γραμμές από κάποια βασικά συμπεριληπτικά χαρακτηριστικά, χωρίς όμως να μπορεί να χαρακτηριστεί στο σύνολό του ως συμπεριληπτικό.

Επομένως, ιδιαίτερης προσοχής χρήζει ο τρόπος υλοποίησής του. Το σημείο αυτό εναπόκειται κυρίως στο διευθυντή του κάθε σχολείου, ο οποίος πρέπει να τροχοδρομήσει τις αλλαγές, ξεκινώντας από τον εντοπισμό του ισχυρότερου εμποδίου, που πρέπει σταδιακά να μετατρέψει σε ένα συμπεριληπτικό συνεργάτη. Την ίδια, ακριβώς, πορεία πρέπει να ακολουθήσει και με τους υπόλοιπους παράγοντες. Ποιο, όμως, μπορεί να είναι το ισχυρότερο εμπόδιο; Το ερώτημα αυτό προδικάζει την πορεία εφαρμογής του ηγετικού μοντέλου, αφού το ισχυρότερο εμπόδιο μπορεί κάλλιστα να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Αυτό, ακριβώς, το σημείο συνιστά και την καινοτομία του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας.

Το μοντέλο ηγεσίας που εισηγείται η παρούσα έρευνα ακολουθεί μια εντελώς αντίθετη-αντεστραμμένη πορεία από αυτή που ακολουθείται χρόνια τώρα στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Το μοντέλο της Ενδιάμεσης-Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) (Charalampous και Papademetriou, 2019), όπως έχει ονομαστεί, αποτελεί ένα καινοτόμο μοντέλο ηγεσίας που δεν προϋποθέτει μόνο την καθοδήγηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην προώθηση της συμπερίληψης ξεκινώντας από το κάτω μέρος της πυραμίδας προς τα πάνω, αλλά και την απόλυτη συνεργασία μεταξύ των παραγόντων αυτών ανεξαρτήτως της θέσης στην οποία έχουν τοποθετηθεί στην πυραμίδα.

Δεν πρόκειται δηλαδή για μια πυραμίδα ιεραρχίας, αλλά για μια πυραμίδα συνεργασίας. Οι εμπλεκόμενοι που βρίσκονται στο κάτω μέρος της πυραμίδας (υπόλοιποι μαθητές, συνοδοί, εκπαιδευτικοί) έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με την περιθωριοποίηση των μαθητών των ΕΜΜΕ. Αποτελούν, επομένως, τους παράγοντες-κλειδιά, νοουμένου ότι δύνανται να προτείνουν τρόπους βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης, σε συνεργασία πάντα με το Διευθυντή του σχολείου, τους ενδιάμεσους ηγέτες, αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς. Η πορεία που ακολουθεί το μοντέλο της ΕΑΠ θα μπορούσε να καταστεί πιο κατανοητή μέσα από τη μελέτη της Εικόνας 2. Βεβαίως,



Εικόνα 2: Εμπόδια στη συμπερίληψη - Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας

οι παράγοντες αυτοί και η θέση που κατέχουν στην αντεστραμμένη πυραμίδα ίσως να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο.

Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι φανερά επηρεασμένο από την προσπάθεια για ανασχηματισμό των σχολείων ξεκινώντας από τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας προς τα πάνω (bottom up reform) (Ainscow, Dyson, Goldrick και West, 2016). Η προσπάθεια αυτή ακολουθεί την αντίθετη από τη συνηθισμένη πορεία που ακολουθείται σε παραδοσιακά διοικούμενους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως ακριβώς συμβαίνει στην περίπτωση της κυπριακής εκπαίδευσης, στην οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κορυφή, ενώ ανακοινώνονται προς και εκτελούνται από τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας (top up reform).

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Ainscow (2015), δεν φαίνεται να έχει αποτύχει στις μέρες μας μόνο η θεωρία του ανασχηματισμού των σχολείων που ξεκινά από την κορυφή προς τη βάση, αλλά και η θεωρία του ανασχηματισμού από τη βάση προς την κορυφή. Για αυτό το λόγο, εισηγούνται μια προσπάθεια ανασχηματισμού που ξεκινά από τη μέση, όπως για παράδειγμα από τις διάφορες διοικητικές περιφέρειες.

Στην περίπτωση της Κύπρου ο διευθυντής ενός σχολείου που λειτουργεί βάσει του συγκεκριμένου ηγετικού μοντέλου οφείλει να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή της συμπεριληπτικής διαδικασίας, εντοπίζοντας όμως πρώτα τους παράγοντες-εμπόδια με στόχο να τους μετατρέψει στη συνέχεια σε παράγοντες-σύμμαχους. Παράλληλα, πρέπει να εντοπίσει τους ενδιάμεσους ηγέτες που θα συνεπικουρούν στον συντονισμό της συμπεριληπτικής διαδικασίας.

Στην περίπτωση του προτεινόμενου μοντέλου της ΕΑΠ οι ενδιάμεσοι ηγέτες συνίσταται να είναι δύο. Ο ένας πρέπει να προέρχεται από τους παράγοντες που σχετίζονται με το ΥΠΠΑΝΚ (π.χ. ΣΛΕΑΕ, ή μέλος της ΕΕΕΑΕ) και ο άλλος από τα μέλη του σχολικού οργανισμού (π.χ. Βοηθός Διευθυντής, Υπεύθυνος ΕΜΜΕ). Φυσικά, σε κάθε σχολείο εννοείται ότι οι ενδιάμεσοι ηγέτες μπορεί να διαφέρουν.

Ο ενδιάμεσος ηγέτης (middle leader) σύμφωνα με τον Busher (2005), είναι ένας εκπαιδευτικός που καλείται να διαδραματίσει ποικιλία ρόλων, διεγείροντας τη δημιουργικότητα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς της αλλαγής και της πορείας προς τη συμπερίληψη (Themane και Thopejane, 2018). Ηγείται της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ αποτελεί συνήθως το κλειδί στην προσπάθεια αυτοβελτίωσης του σχολείου (Greany, 2014). Ένας σωστός ενδιάμεσος ηγέτης συμπεριφέρεται ηθικά, δίνει κουράγιο, σκέφτεται συλλογικά και ακούει τους άλλους (Toop και Coiffait, 2015). Ταυτόχρονα, απελευθερώνει τον Διευθυντή από κάποια καθήκοντά του, ενώ μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα και ως ερευνητής (Toop, 2013).

Επιπρόσθετα, οι ενδιάμεσοι ηγέτες αποτελούν ένα βασικό συνεργάτη του Διευθυντή, αφού βρίσκονται πιο κοντά στη διδασκαλία και τη μάθηση, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως

μέντορες για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να παρακολουθήσουν το μάθημα τους ή παραδίδοντας οι ίδιοι δειγματικά μαθήματα. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, τονίζουν τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να εξακολουθήσουν να έχουν ως στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία. Η εμπλοκή, επομένως, των ενδιάμεσων ηγετών θα διευκόλυνε την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού μάλιστα ο διευθυντής δεν μπορεί να έχει τον πλήρη έλεγχο στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Το μοντέλο της ΕΑΠ επηρεάζει ακόμα και την πρακτική που ακολουθεί το ΥΠΠΑΝΚ. Καλό θα ήταν, σε περίπτωση εφαρμογής του σε κάποιο σχολείο, να ανακοινώνονται στους λειτουργούς του ΥΠΠΑΝΚ τα προβλήματα, οι ελλείψεις και σε μετέπειτα στάδιο τα αποτελέσματα της εφαρμογής του. Έτσι, το ΥΠΠΑΝΚ θα είχε τη δυνατότητα να προσφέρει από τη μία ανατροφοδότηση στο ίδιο το σχολείο και από την άλλη συμβουλές στα υπόλοιπα σχολεία, στα οποία λειτουργούν ΕΜΜΕ, αποτρέποντας πιθανά λάθη. Για να πραγματοποιηθεί όμως κάτι τέτοιο, πρέπει να δημιουργηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, αρχικά τουλάχιστον σε επαρχιακό επίπεδο. Στη συνέχεια, ευελπιστείται ότι τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, αναφορικά με τα οποία θα μπορούσε να έχει πληροφορηθεί το ΥΠΠΑΝΚ, θα είχαν τη δυνατότητα να προσφέρουν ανατροφοδότηση, με στόχο την αναθεώρηση πρακτικών που ακολουθούνται και μακροπρόθεσμα του θεσμικού πλαισίου που διέπει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

5.0. Γενικά

Η θεωρία που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διοίκηση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι αρκετά ελκυστική, όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση της προηγηθείσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Εντούτοις, η παραμονή σε επίπεδο θεωρητικής αναζήτησης του πιθανού τρόπου επίλυσης του προβλήματος δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση το ζητούμενο στη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας. Αντίθετα, κάθε ερευνητής αποσκοπεί, μέσω της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου, στην απάντηση των ερωτημάτων που προκύπτουν μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία.

Δεδομένης της άποψης ότι εντοπίζονται αρκετά προβλήματα στην προσπάθεια των διευθυντών να μετατρέψουν τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου σε «σχολεία για όλους», το Κεφάλαιο 4 έχει εισηγηθεί την εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε θεωρίες συνυφασμένες με την υιοθέτηση καινοτομιών ξεκινώντας από τη βάση προς την κορυφή.

Επιχειρώντας στα πλαίσια της Διδακτορικής Διατριβής που φέρει τον τίτλο «Εμπόδια-Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» την επιλογή της καταλληλότερης ερευνητικής μεθοδολογίας, η οποία θα είναι σε θέση να αναδείξει όσο το δυνατόν καλύτερα τις δυνατότητες του εισηγούμενου μοντέλου ηγεσίας, έχει γίνει εμφανές ότι οι επικρατούσες διεθνώς ερευνητικές προσεγγίσεις είναι η ποιοτική, η ποσοτική, η μικτή μεθοδολογία και η έρευνα δράσης. Τελικά, έχει εξαχθεί το συμπέρασμα πως ο τρόπος επίλυσης του προβλήματος πρέπει να πηγάζει από τα ίδια τα σχολεία και στη συνέχεια να εφαρμόζεται σε αυτά και από αυτά. Μια τέτοια δυνατότητα μπορεί να προσφέρει η χρήση της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης (ΜΜΕΔ), η οποία δύναται να αναδείξει τις βασικές πτυχές του θέματος και να συμβάλει στην εποικοδομητική απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων (που έχουν ήδη τεθεί στο σημείο 1.4).

- Ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;
- Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια αυτά να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή;
- Σε ποιο βαθμό θα μπορούσε το μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;
- Πώς θα μπορούσε η μικτή μεθοδολογία έρευνα δράσης να προωθήσει καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;

5.1. Οι επικρατέστερες ερευνητικές μεθοδολογίες και οι επικρίσεις εναντίον τους

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι βασικότερες είναι τρείς: η ποιοτική, η ποσοτική και η μικτή μεθοδολογία, η οποία αποτελεί ένα συνδυασμό των άλλων δύο (Venkatesh, Brown και Sullivan, 2016). Παράλληλα, όμως, τα τελευταία χρόνια ακμάζει μία νέα μεθοδολογική προσέγγιση, η Έρευνα Δράσης (Zang, Levenson και Crossley, 2015).

Συγκεκριμένα, η μικτή μεθοδολογία, η οποία αποτελεί μία από τις αντικειμενικότερες ερευνητικές μεθόδους (Creswell, 2014; Kroll και Neri, 2009), επιτρέπει τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας παρέχοντας την ευχέρεια για τριγωνοποίηση των δεδομένων (Rendani Sipho, 2012), αφού αντλεί στοιχεία από ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με την Klette (2012), η μικτή μεθοδολογία περιορίζει τις επικρίσεις εναντίον της ποιοτικής μεθόδου για υποκειμενικότητα, αλλά και την απόκλιση που μπορεί να υπάρχει σε μια ποσοτική έρευνα λόγω ίσως του λανθασμένου χειρισμού των αριθμητικών αποτελεσμάτων.

Παρά το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η μικτή προσέγγιση αναγνωρίζεται ως το τρίτο είδος μεθοδολογικής προσέγγισης, οι Symonds και Gorard (2009) στρέφονται έντονα εναντίον της, αναφέροντας ότι η μεθοδολογία αυτή «είναι ήδη νεκρή» (p.15), ενώ υποστηρίζουν τη διεξαγωγή ερευνών ξεκάθαρα, είτε μέσω της ποσοτικής, είτε μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας. Υποστηρίζουν ακόμα ότι δεν ταιριάζει σε όλα τα είδη της έρευνας, ενώ φαίνεται κάπως ανεδαφικό το εγχείρημα της σύζευξης της ποσοτικής με την ποιοτική μεθοδολογία, οι οποίες είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Συνεχίζοντας μάλιστα, κατακρίνουν την μικτή μεθοδολογική προσέγγιση γιατί χρησιμοποιεί τις δύο αυτές ερευνητικές μεθόδους, στις οποίες σε πολλές περιπτώσεις επιτρέπει να λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς απαραίτητα η μια να συσχετίζεται με την άλλη. Έτσι, η μεθοδολογία αυτή οδηγεί στη δημιουργία περιορισμών στην έρευνα.

Στην άποψη των Symonds και Gorard (2009) αντιτίθενται οι Ponce και Pagán-Maldonado (2014) επισημαίνοντας ότι η μικτή μεθοδολογία έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής, καθώς και να τα γενικεύσει, ώστε να διασφαλιστεί η πιο ξεκάθαρη και βαθιά κατανόηση του θέματος της έρευνας και επομένως, η μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Βέβαια, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής μιας μικτής έρευνας, σύμφωνα με τους Ponterotto, Mathew και Raughley (2013), δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι υπάρχει κίνδυνος να δοθεί περισσότερη έμφαση στην ποιοτική έρευνα. Επιπρόσθετα, οι Symonds και Gorard (2009) θεωρούν ότι ενδέχεται ένας ερευνητής που βασίζεται στη χρήση της μικτής μεθοδολογίας να αντιμετωπίσει αποσπασματικά τη χρήση του ερωτηματολογίου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στα ποιοτικά εργαλεία, τα οποία είναι και

περισσότερα. Συνεπώς, απαιτούν και πιο λεπτομερή ανάλυση. Συμπληρωματικά, ο De Lisle (2011) τονίζει ότι ο ερευνητής στην περίπτωση επιλογής της μικτής μεθοδολογίας οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, αφού οι περισσότερες μικτής μεθοδολογίας έρευνες δεν αναφέρουν ξεκάθαρα τον λόγο για τον οποίο επιλέγουν τον συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης, ενώ όσοι επιχειρούν να αναφερθούν σε αυτόν εστιάζουν κυρίως στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και στη γενίκευσή τους.

Επιπρόσθετα, η μικτή προσέγγιση όπως επισημαίνει η Klette (2012) αδίκως κατηγορείται για τα ακόλουθα: 1) η χρήση αριθμητικών αποτελεσμάτων ζημιώνει τις κοινωνικές επιστήμες, αφού τις αναγκάζει να μεταχειρίζονται σοβαρά θέματα ως επιστημολογικά στοιχεία, 2) τα δεδομένα της ποιοτικής μεθοδολογίας είναι λιγότερα αριθμητικά σε σύγκριση με τα δεδομένα της ποσοτικής μεθοδολογίας και επομένως, ο συνδυασμός των δύο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ψευδαίσθηση, 3) οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις δεν είναι καθόλου συγγενικές μεταξύ τους, αφού οι τρόποι συλλογής των δεδομένων τους δεν σχετίζονται καθόλου μεταξύ τους, και 4) στη μικτή μεθοδολογία υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα περιττής σπατάλης χρόνου (Ponterotto, Mathew και Raughley, 2013).

Στον αντίποδα της μικτής μεθοδολογίας βρίσκεται η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης (ΕΕΔ), μια κυκλική διαδικασία αναστοχασμού των αποτελεσμάτων μέχρι να πραγματοποιηθεί η βελτίωση (Mettas, 2010). Όπως τονίζει ο Sagor (2000), οι εμπλεκόμενοι σε μια τέτοια έρευνα αναδημιουργούν την επαγγελματική τους πρακτική στον προσωπικό τους επαγγελματικό χώρο, βοηθώντας τους εαυτούς τους και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Επί της ουσίας, η ΕΕΔ αποτελεί μία πολυμεθοδική προσέγγιση (Cohen και Manion, 2011) που επιστρατεύει τόσο ποιοτικές, όσο και ποσοτικές μεθόδους (Wisniewska, 2011, Edwards, 2016), όπως η ανάλυση εγγράφων, συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και βιογραφικών στοιχείων.

Ο Razer (2018), οι Lusk, Chiu και Sayman (2018) και η Juma (2017) χαρακτηρίζουν την ΕΕΔ ως ιδανική για την προώθηση της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, η Messiou (2018) επισημαίνει ότι προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, την ανάπτυξη της αναστοχαστικής πρακτικής και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη συμπεριληπτική προσπάθεια. Σύμφωνα με τους Howes, Frankham, Ainscow και Farrell (2004), Cain, (2011), Stagg Peterson, Swartz, Bodnar, McCaigg, Ritchie, Dawson, και Glassford (2010) και Kapenieks (2016), η ΕΕΔ δημιουργεί μια ευκαιρία για συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό της σχέσης ανάμεσα σε αξίες και πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιούνται σε ένα σχολείο. Το συγκεκριμένο σημείο είναι καίριο, γιατί ένας από τους βασικότερους παράγοντες που μπορούν να κρίνουν την αποτυχία ή την επιτυχία μίας έρευνας είναι οι ίδιοι οι ερευνητές, αφού γνωρίζουν τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διάρκειά της.

Η ΕΕΔ ως μεθοδολογία δεν γίνεται πλήρως αντιληπτή με αποτέλεσμα κάποτε να μην πραγματοποιείται σωστά ή να μοιάζει με πείραμα (Kemmis, 2010). Ένας από τους αντιπάλους της ΕΕΔ είναι ο Frideres (1992), ο οποίος θεωρεί ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ούτε καν ως έρευνα. Ο Zampo (2010) από την άλλη, χαρακτηρίζει την ΕΕΔ ως το βασικό είδος εκπαιδευτικής έρευνας που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην εκπόνηση διδακτορικών διατριβών, αφού είναι μία κυκλική, συστηματική προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων, που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν σε προβλήματα που σχετίζονται κυρίως με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στο χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, θεωρεί ότι τους παρέχει τη δυνατότητα να ερευνήσουν και να δράσουν, ώστε να εντοπίσουν τις λύσεις.

Αντίθετα, ο Kock (2005) προειδοποιεί ιδιαίτερα τους υποψήφιους διδάκτορες ότι η επιλογή της ΕΕΔ εμπεριέχει αρκετούς κινδύνους, ακόμα και την πιθανότητα αποτυχίας της διατριβής, όπως για παράδειγμα το ενδεχόμενο της απόρριψης της ΕΕΔ ως μεθοδολογικής προσέγγισης από τα μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης. Όπως είναι φυσικό, η διατύπωση αυτή οδηγεί σε ένα συναίσθημα ανησυχίας, κυρίως κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της έρευνας.

Ο Sandretto (2007) ενισχύοντας τις επικρίσεις εναντίον της ΕΕΔ, κατακρίνει ως πολύ ιδεαλιστική την άποψη των Carr και Kemmis (1986) οι οποίοι θεωρούν ότι «όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία οφείλουν να συμμετέχουν εξίσου σε όλα τα μέρη της έρευνας, δηλαδή «τον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό» (p. 199). Ο Sandretto (2007) θεωρεί ότι τα σχολεία ως οργανισμοί έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας. Επομένως, το όραμα αυτό μάλλον είναι ουτοπικό. Ίσως ένας λόγος για τον οποίο η ΕΕΔ έχει κατηγορηθεί ως ουτοπική είναι η άποψη ότι η εφαρμογή της προϋποθέτει χρόνο, ένα καλά δομημένο σχέδιο δράσης και βεβαίως απόλυτη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, στοιχεία τα οποία μπορεί πολλές φορές να μην συναντώνται εύκολα σε ένα σχολείο.

Η ΕΕΔ σύμφωνα με τον Mettas (2010) χαρακτηρίζεται από υπερβολική προσωπική ανάμειξη του ερευνητή, ο οποίος τελικά επηρεάζει τα ερευνητικά αποτελέσματα. Λύση στο πρόβλημα αυτό δύνανται να προσφέρουν, σύμφωνα με τους Nugent, Malik και Hollingsworth (2012), οι ακόλουθες στρατηγικές της ΕΕΔ: αυτοπαθής κριτική (κριτική των προσωπικών ιδεών), διαλεκτική κριτική, συνεργατική έρευνα, ανάληψη ρίσκου, ποικιλία απόψεων.

Μελετώντας προσεκτικά την προηγειθείσα συζήτηση, εξάγεται το συμπέρασμα ότι μία βασική διαφορά ανάμεσα στη μικτή προσέγγιση και την ΕΕΔ έγκειται στην άποψη ότι ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας πραγματοποιείται σε διαφορετικά στάδια. Συν τοις άλλοις, στο ποιοτικό μέρος της μικτής μεθοδολογίας περιλαμβάνεται ένας αρκετά μικρός αριθμός δείγματος, ενώ αντίθετα το ποσοτικό μέρος επικεντρώνεται σε μεγάλους αριθμούς συμμετεχόντων (Klette, 2012). Αντίθετα, στην ΕΕΔ ο πληθυσμός είναι μικρότερος και παραμένει ο ίδιος τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό της

μέρος. Παράλληλα, η ΕΕΔ συνήθως επιστρατεύει μεγαλύτερο αριθμό ερευνητικών εργαλείων (παρατηρήσεις, εδαφικές σημειώσεις, αρχεία, περιοδικά και συζητήσεις) σε σύγκριση με την μικτή μεθοδολογία (ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, εξωτερικευμένη σκέψη και, αναστοχαστικές εκθέσεις).

Όπως προκύπτει μέσα από τη μελέτη των επικρίσεων ενάντια στις δύο υποψήφιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αδυναμίες υπάρχουν και στους κόλπους της μικτής μεθοδολογίας, αλλά και στους κόλπους της ΕΕΔ. Ως εκ τούτου, εάν επιστρατευθεί μεμονωμένα η μικτή έρευνα, ενδέχεται απλά και μόνο να αναπαραχθούν αποτελέσματα ήδη υπαρχουσών ερευνών. Από την άλλη, δε, η αποκλειστική χρήση της ΕΕΔ είναι πιθανόν να οδηγήσει σε μία έρευνα που ενέχει τον κίνδυνο της έλλειψης της εγκυρότητας και αντικειμενικότητας που θε προσέδιδε στην έρευνα η μικτή μεθοδολογία. Επομένως, ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων μπορεί να οδηγήσει σε μία εγκυρότερη έρευνα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι ο αρχικός στόχος ήταν η χρήση της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης. Μετά όμως από λεπτομερή μελέτη του υποβάθρου που σχετίζεται με τη θεωρία αυτή, υιοθετήθηκε η άποψη ότι παρόλο που θα μπορούσε κάλλιστα να συμβάλει στη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος αναφορικά με το ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ, εντούτοις θα υστερούσε ιδιαίτερα στο να απαντήσει τα άλλα τρία ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την παρούσα έρευνα. Αυτά είναι τα ακόλουθα: «Ποια εμπόδια μπορούν να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου;», «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια αυτά να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή;» και «Ποιο μοντέλο ηγεσίας μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;».

Η απάντηση των τριών τελευταίων ερωτημάτων θεωρήσαμε ότι απαιτεί εκ φύσεως την εκμετάλλευση κάποιου είδους έρευνας, που θα επέτρεπε τον πειραματισμό και τη δοκιμή πιθανών τρόπων επίλυσης του προβλήματος. Σύμφωνα με τον Razer (2018), η ΕΕΔ προσφέρει, κυρίως, μία μέθοδο για την αναγνώριση της αρχικής κατάστασης του σχολικού οργανισμού στον οποίο επιθυμούμε να φέρουμε την αλλαγή, ίσως όμως και ένα τρόπο αξιολόγησης των τελικών αποτελεσμάτων. Με τον συνδυασμό της χρήσης της μικτής μεθοδολογίας και της ΕΕΔ, υπάρχει η δυνατότητα όλες οι φάσεις της έρευνας να εξαρτώνται και να ελέγχονται από τα αποτελέσματα της μικτής μεθοδολογίας, γεγονός που θα τους επέτρεπε να δένονται αρμονικά μεταξύ τους.

Άρα, ο συνδυασμός δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα ήταν ο ιδανικότερος. Παρά τις διαφορές ανάμεσα στη μικτή μεθοδολογία και την ΕΕΔ αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζουν την ποσοτική και την ποιοτική μεθοδολογία, προκύπτει ότι μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν παρά να αντικρούονται, με άμεσο αποτέλεσμα την αλληλοσυμπλήρωσή τους. Βέβαια κανείς δε θα μπορούσε να

ισχυριστεί ότι οποιουδήποτε είδους μεθοδολογική προσέγγιση θα ήταν ικανή επιλύσει πλήρως ένα τόσο μεγάλο εκπαιδευτικό πρόβλημα όπως είναι η περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.2. Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης (ΜΜΕΔ)

Ο συνδυασμός της μικτής μεθοδολογίας και της ΕΕΔ, ο οποίος, όπως έχει επισημανθεί προηγουμένως, θα μπορούσε να διευκολύνει τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, μπορεί να επιτευχθεί επιτυχώς μέσω μίας νέας μεθοδολογικής προσέγγισης που φέρει το όνομα Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνα Δράσης (ΜΜΕΔ). Σύμφωνα με τον Martí (2015), η ΜΜΕΔ αποτελεί μία αξιόλογη μεθοδολογική προσέγγιση, αφού καθίσταται εγκυρότερη εξαιτίας του γεγονότος ότι χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια και στατιστικές αναλύσεις για σκοπούς μέτρησης, χωρίς όμως να παραγνωρίζει τη συμβολή της ποιοτικής μεθοδολογίας. Ο συνδυασμός της Έρευνας Δράσης και της Μικτής Μεθοδολογίας στα πλαίσια της παρούσας έρευνας βέβαια, δεν αποτελεί πρωτοτυπία, αφού έχει ήδη χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές (Parker, Lieshke και Giles, 2017).

Αξιόλογη είναι και η άποψη της Ivanova (2015) που επισημαίνει ότι η αυξανόμενη χρήση της μικτής μεθόδου στις κοινωνικές επιστήμες προσφέρει στην έρευνα δράσης ένα ισχυρό μεθοδολογικό υπόβαθρο και κατά συνέπεια μεγαλύτερη σταθερότητα και αξιοπιστία (Ivanova και Windo, 2018). Βέβαια, η άποψη αυτή σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραπέμπει στην εντύπωση ότι η μία ερευνητική μέθοδος υπάγεται στην άλλη.

Η Ivanova (2015) επισημαίνει ότι οι δύο προσεγγίσεις έχουν αρκετά κοινά. Πιο συγκεκριμένα: 1) ακολουθούν τις ίδιες αρχές στον σχεδιασμό και στην πραγματοποίηση της έρευνας, 2) αποσκοπούν στην προσφορά περιεκτικών πληροφοριών, απαντήσεων και λύσεων σε ένα πρόβλημα, 3) μοιράζονται το ίδιο φιλοσοφικό υπόβαθρο, αφού απορρίπτουν την ασυμφωνία ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, 4) χαρακτηρίζονται από μία διαλεκτική μεταξύ τους σχέση, αφού κινούνται ανάμεσα στη διερεύνηση και την επεξήγηση, 5) χρησιμοποιούν ποσοτικούς και ποιοτικούς τρόπους ανάλυσης δεδομένων, 6) είναι από τη φύση τους κυκλικές διαδικασίες, 7) ακολουθούν ξεκάθαρες φάσεις μελέτης, και τέλος 8) θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως συνεργατικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

Ο Martí (2015) συζητά το θέμα της χρονικής ακολουθίας της ποιοτικής, της ποσοτικής μεθοδολογίας και της Έρευνας Δράσης σε μια ΜΜΕΔ. Αναφέρεται ουσιαστικά σε δύο μοντέλα ακολουθιακής ένταξης (Sequential integration). Το πρώτο ξεκινά από την ποιοτική έρευνα κατευθυνόμενο προς το συμμετοχικό μέρος της, δηλαδή την Έρευνα Δράσης, δίνοντάς της τη δυνατότητα να εντοπίσει θέματα στα οποία θα επικεντρωθεί. Το δεύτερο μοντέλο πορεύεται από το συμμετοχικό

μέρος προς την ποιοτική έρευνα, προσφέροντας στην ποιοτική μέθοδο τη δυνατότητα να αξιολογήσει τα αποτελέσματα του συμμετοχικού μέρους. Στα δύο μοντέλα οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως λήπτες δεδομένων.

Επιπρόσθετα, ο Martí (2015) αναφέρεται σε άλλα δυο μοντέλα ενσωματωμένης ένταξης (Embedded integration). Το πρώτο είναι η πορεία από το συμμετοχικό προς το ποσοτικό μέρος διευκολύνοντας τη λήψη αποφάσεων. Το δεύτερο μοντέλο ξεκινά από το ποσοτικό μέρος καταλήγοντας στο συμμετοχικό, βελτιώνοντας έτσι την παρατήρηση και δεσμεύοντας τους συμμετέχοντες στη διαδικασία. Στα δύο αυτά μοντέλα οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως παραγωγοί δεδομένων (Martí, 2016). Επισημαίνει, ακόμη, ότι τα μικτά ερευνητικά εργαλεία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε μια ΜΜΕΔ ποικιλοτρόπως. Επομένως, το μοντέλο του Martí (2015) αποδεικνύει ότι σε μία ΕΕΔ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ποσοτικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο. Παράλληλα, όμως, τα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας πρέπει να αποκτήσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα. Πέρα από τα προαναφερθέντα, ο Martí (2015) διευκολύνει την παρούσα έρευνα ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα συσχετιστεί η μικτή μεθοδολογία με μία ΕΕΔ.

Μελετώντας τη θεωρία του Martí (2015) δημιουργείται αρχικά η εντύπωση ότι έχει επηρεαστεί έντονα, ακόμη και σε θέματα ονοματοθεσίας, από τις στρατηγικές της μικτής μεθοδολογίας που προτείνει ο Creswell (2014), όπως η ακολουθητική ποσοτική (sequential quantitative), η ακουλουθητική συμμετοχική (sequential participatory), η ακολουθητική διερευνητική (sequential exploratory strategy) και η ενσωματωμένη (embedded) στρατηγική.

Βέβαια, από τη θεωρία του Martí (2015) δεν εκλείπουν και τα μειονεκτήματα αφού όπως φαίνεται δεν προσφέρει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τα στάδια από τα οποία πρέπει να περάσει μια ΜΜΕΔ, γεγονός που δίνει την εντύπωση ότι το μοντέλο του είναι ελλιπές. Παράλληλα, το προτεινόμενο αυτό μοντέλο, δίνει την αίσθηση ότι αντιμετωπίζει κάπως αποσπασματικά τις δύο προσεγγίσεις. Επομένως, το ζητούμενο στην παρούσα έρευνα είναι να αποφευχθεί κάτι τέτοιο.

Μία από τις ουσιαστικότερες διαφορές ανάμεσα στη θεωρία του Marti (2015) και τη θεωρία της Ivanova (2015) είναι η άποψη ότι ο Marti (2015) δεν αντιμετωπίζει την έρευνα δράσης και τη μικτή έρευνα ως δύο ισοδύναμες έρευνες που θα μπορούσαν να συνδυαστούν δημιουργώντας μία νέα προσέγγιση. Αντίθετα, αναφέρεται στην μικτή έρευνα ως μια διαδικασία διευκόλυνσης της διεξαγωγής μίας ΕΕΔ. Η Ivanova (2015) από την άλλη χρησιμοποιεί για πρώτη φορά το όνομα ΜΜΕΔ εισάγοντας έτσι μία νέα μεθοδολογική προσέγγιση. Παράλληλα, αναφέρεται αρκετά αναλυτικά στα διάφορα στάδια της έρευνας σε αντίθεση με τον Marti (2015), ο οποίος δίνει έμφαση στη σειρά την οποία θα λαμβάνει η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα. Ασχολείται, δηλαδή, ιδιαίτερα με την ακολουθία της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Παράλληλα, αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι με τη χρήση της ΜΜΕΔ ενδέχεται να ελλοχεύουν κίνδυνοι που σχετίζονται με τη μέτρηση της ποιότητας, όπως η βεβιασμένη επιλογή, ή ακόμη η έλλειψη τυχαιοποίησης. Αυτό συμβαίνει όταν το δείγμα αποτελείται από μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Marti (2015). Συνεχίζοντας, κρούει τον κώδωνα του κινδύνου αναφορικά με τις βεβιασμένες και ίσως κεκαλυμμένες απαντήσεις που ενδέχεται να ληφθούν όταν οι συμμετέχοντες αποτελούνται από άτομα που ο ερευνητής γνωρίζει αρκετά καλά.

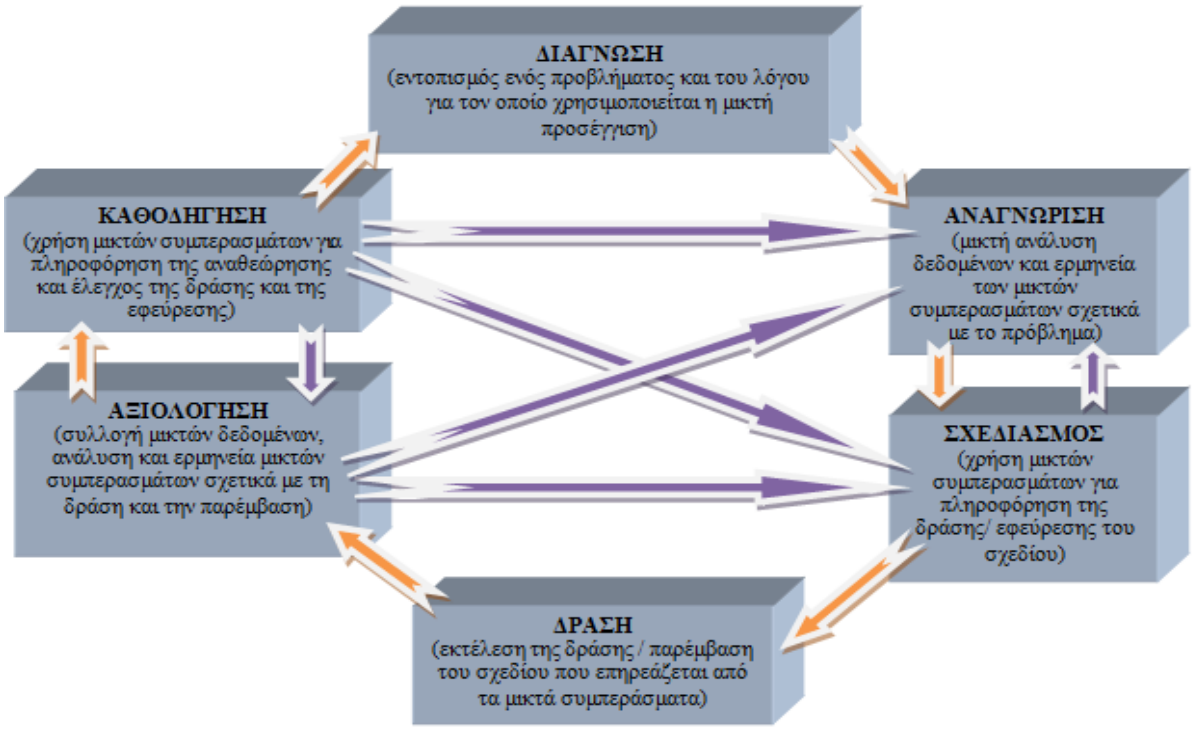
Από τη μια, η επισήμανση του Marti (2015) μπορεί να ευσταθεί στην περίπτωση οποιουδήποτε άλλου είδους έρευνας. Από την άλλη, πρέπει να σημειωθεί ότι μία ΜΜΕΔ βασίζεται πρωτίστως στην οικοδόμηση κουλτούρας εμπιστοσύνης και συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Συμπληρωματικά, σε μια έρευνα όπως η παρούσα, δεν υπάρχουν ερευνητές και ερευνώμενοι, αλλά συνερευνητές και συνερευνώμενοι. Επομένως, μάλλον δεν συντρέχει ιδιαίτερος λόγος ανησυχίας για σκόπιμες ψευδείς δηλώσεις με σκοπό να παρασυρθεί η έρευνα σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Η Wisniewska (2011) προειδοποιεί ότι πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με τη χρήση της ΜΜΕΔ, αφού είναι πολύ εύκολη η παγίδευση σε μία επιφανειακή εξέταση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ξεχωριστά, που διατηρεί τελικά μόνο την ονομασία μικτή μεθοδολογία. Η επισήμανση της Wisniewska (2011) ωθεί στη σκέψη ότι η συνολική ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων συνιστά μία χρονοβόρα και πιθανότατα περιττή διαδικασία που ενδέχεται να μην οδηγήσει σε κάποιο συνολικό και ουσιώδες συμπέρασμα.

5.2.1. Το μοντέλο της Ivanova

Μελετώντας την προηγηθείσα θεωρία γύρω από τη ΜΜΕΔ, γίνεται αντιληπτό ότι ουσιαστικά δύο είναι οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί λεπτομερώς μέχρι στιγμής με τη διασαφήνιση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσε να διεξαχθεί μία ΜΜΕΔ, ο Marti (2015) και η Ivanova (2015). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έχει επιλεγεί ως βάση η θεωρία που αναπτύχθηκε από την Ivanova (2015).

Το μοντέλο της Ivanova (2015) προτείνει την εκκίνηση της έρευνας με μια διερευνητική στρατηγική (exploratory strategy), την κατεύθυνσή της προς μια επεξηγηματική στρατηγική (explanatory strategy) και τελικά την πορεία προς μια επιβεβαιωτική στρατηγική (confirmatory strategy). Σύμφωνα με την Ivanova (2015), τη ΜΜΕΔ διέπει σε γενικές γραμμές η ερευνητική πορεία που παρουσιάζεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3: Το Μοντέλο ΜΜΕΔ της Ivanova

Βασικό λόγο, επομένως, για τον οποίο έχει επιλεγεί η προτεινόμενη από την Ivanova (2015) ερευνητική μεθοδολογία, αποτελεί η άποψη ότι παραθέτει πολύ ξεκάθαρα τις φάσεις καθώς και την ερευνητική πορεία που ακολουθείται, προσφέροντας ταυτόχρονα μια σαφέστατη επεξήγηση της κάθε φάσης. Επιπλέον, προσφέρει ένα χρησιμότατο κατευθυντήριο χάρτη που μας οδηγεί στο επόμενο βήμα της έρευνας.

Συμπληρωματικά, αναφέρεται ότι τα τελευταία χρόνια η χρήση της ΜΜΕΔ φαίνεται να κερδίζει έδαφος, αφού έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε αρκετές έρευνες, που αφορούν κυρίως τους ερευνητικούς χώρους της νοσηλευτικής, της κοινωνικής εργασίας, της ανώτερης εκπαίδευσης και της υγείας κατά τη χρονική περίοδο 2009-2012 (Ivanova, 2015). Ενδεικτικά, η Ivanova (2015) αναφέρει την έρευνα των Kostos και Shin (2010) στην οποία έχει εφαρμοστεί η ΜΜΕΔ συγκεκριμένα στον χώρο της εκπαίδευσης. Θα μπορούσε, επομένως, να χρησιμοποιηθεί με ανάλογο τρόπο και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, στα πλαίσια της οποίας η προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας έγκειται στην παραδοχή του διευθυντή και συνολικά του σχολικού οργανισμού ότι

εντοπίζονται προβλήματα στη διαδικασία συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ. Η παραδοχή αυτή οδηγεί στην απόπειρα υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου με τη βοήθεια του μοντέλου ΕΑΠ και στην μετέπειτα αξιολόγησή του.

Βέβαια, δεν θα μπορούσε να παραγνωριστεί το ενδεχόμενο αποτυχίας της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας μέσω της χρήσης του μοντέλου ΜΜΕΔ της Ivanova (2015), αφού αποτελεί ένα νέο και χωρίς πολλές συστάσεις μοντέλο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει η θετική άποψη ότι μάλλον εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες της συγκριμένης έρευνας.

5.2.2. Επιμέρους ερευνητικές στρατηγικές που υποστηρίζουν το μοντέλο τη Ivanova (2015)

Η πορεία της παρούσας έρευνας, πέρα από το μοντέλο ΜΜΕΔ της Ivanova (2015), ως πολυμεθοδική ερευνητική μεθοδολογία, διέπεται και από την επιλογή συγκεκριμένων ερευνητικών στρατηγικών που υποστηρίζουν και καθοδηγούν τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί το εν λόγω μοντέλο, ενισχύοντάς το από μεθοδολογικής άποψης. Τέτοιες ερευνητικές στρατηγικές είναι η Έρευνα Δράσης Σχολικού Εύρους, η Συμμετοχική Έρευνας Δράσης και η Ακολουθητική Διερευνητική Στρατηγική.

Η Έρευνα Δράσης Σχολικού Εύρους έχει τρεις στόχους: α) τη βελτίωση του σχολείου ως μιας ξεχωριστής οντότητας που επιχειρεί μόνη της να επιλύσει τα προβλήματά της, β) το εύρος και το περιεχόμενο των πληροφοριών και γ) τη βελτίωση της παρεχόμενης στους μαθητές δικαιοσύνης προς όφελος όλων τους (Calhoun, 1994). Ιδιαίτερα, το τελευταίο σημείο ταιριάζει απόλυτα με το θέμα της παρούσας έρευνας, αφού η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί ακριβώς στην παροχή δικαιοσύνης προς όλους τους μαθητές, όπως άλλωστε και η ΕΕΔ σχολικού εύρους. Άρα, η συγκεκριμένη μεθοδολογία σε συνδυασμό με τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου θα μπορούσε, ίσως, να αποτελέσει και τη λύση που τόσα χρόνια αναζητούν οι ερευνητές, προκειμένου να οδηγηθούν στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα ακολουθεί και τις προδιαγραφές μίας Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης. Η μορφή αυτή εμπεριέχει έντονα τη συνεργασία ολόκληρου του σχολικού οργανισμού, τη δημοκρατική προσέγγιση της έρευνας και την αποδοχή πολλαπλών πραγματικοτήτων αναφορικά με τα θέματα της έρευνας (Jacobs, 2016), έχοντας τη δυνατότητα να οδηγήσει αποτελεσματικά στην αλλαγή (Voight και Velez, 2018). Σύμφωνα με τον Morales (2016), αποτελεί όχι απλά μια μέθοδο, αλλά μια ερευνητική προσέγγιση , η οποία κατευθύνεται από τους συμμετέχοντες και στηρίζεται σε δημοκρατικές και συνεργατικές αρχές βασιζόμενες στη συζήτηση, στις δεξιότητες των συμμετεχόντων και στη

συνεργασία. Έχει ως κύριο σκοπό την αλλαγή και τη βελτίωση μίας κατάστασης. Αποτελεί δε ένα συνονθύλευμα αρχών, σχεδιασμού, ανάλυσης και δράσης.

Η σημαντικότερη διαφορά ανάμεσα στην ΕΕΔ και τη συμμετοχική ΕΕΔ εντοπίζεται στο ρόλο του ερευνητή, ο οποίος στην ΕΕΔ διευκολύνει τη διεξαγωγή της έρευνας, συνεργαζόμενος με τους συμμετέχοντες. Αντίθετα, στη συμμετοχική ΕΕΔ ο ερευνητής συνερευνά με τους συμμετέχοντες, χωρίς να θεωρείται ο μοναδικός ειδικός στο θέμα. Ειδικοί θεωρούνται και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, αφού διερευνάται η ίδια η καθημερινότητά τους (Watters και Comeau, 2010). Σε μία συμμετοχική ΕΕΔ οι συμμετέχοντες δεσμεύονται σε ένα συνεργατικό διάλογο και ένα βαθύτερο αναστοχασμό. Σύμφωνα με τον Cook (2010), η συμμετοχή σε μία ΕΕΔ διαφέρει από την συνεργασία σε μία συμμετοχική ΕΕΔ η οποία διακρίνεται από κριτική ευελιξία και τη φωνή του συμμετέχοντος. Επομένως σε μία συνεργατική ΕΕΔ οι συμμετέχοντες εξετάζουν συστηματικά τις πρακτικές τους μέσα από ερευνητικές μεθόδους που ενισχύουν τη μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Με την επιλογή της ΕΕΔ σχολικού εύρους, ήταν επιβεβλημένη η αναζήτηση ενός σχολείου, στο οποίο θα μπορούσαν να εφαρμοστούν όλα όσα είχαν σχεδιαστεί. Το σχολείο που θα επιλεγόταν θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από σχετική τουλάχιστον αυτονομία του προσωπικού, δυνατότητα αυτοαναστοχασμού και αυτοκριτικής (Howes, Frankham, Ainscow και Farrell, 2004). Στο σημείο αυτό, όμως, αξίζει ιδιαίτερη μνεία στη στρατηγική που ακολουθήθηκε σε όλη τη διάρκεια χρησιμοποίησης της μικτής μεθοδολογίας. Η στρατηγική αυτή ονομάζεται μοντέλο της «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» (sequential exploratory strategy).

Η μικτή έρευνα επηρεάζεται, σύμφωνα με τον Creswell (2014), από τέσσερα στοιχεία. Το πρώτο, είναι ο χρόνος συλλογής των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Μπορεί να πραγματοποιείται σε φάσεις (sequentially), ή ταυτόχρονα (concurrently) (Kroll και Neri, 2009). Βάσει του διαχωρισμού αυτού υπάρχουν έξι τύποι μικτής έρευνας, οι οποίοι βρίσκουν σύμφωνους, εκτός από τον Creswell (2014), και τους Terrell (2012) και Bentahar και Cameron (2015). Οι τύποι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: η έρευνα «ακολουθητικής επεξήγησης» (sequential explanatory research) ή αλλιώς το «μοντέλο δύο φάσεων» (two-phase model), η «ακολουθητική διερευνητική στρατηγική» (sequential exploratory strategy), η «ακολουθητική μετασχηματιστική στρατηγική» (sequential transformative strategy), η «ακολουθητική στρατηγική τριγωνοποίησης» (concurrent triangulation strategy), η «ακολουθητική ενσωματωμένη στρατηγική» (concurrent embedded strategy) και η «ακολουθητική μετασχηματιστική στρατηγική» (concurrent transformative strategy).

Η μεθοδολογική πορεία της παρούσας έρευνας οδηγεί αυτομάτως στην επιλογή του μοντέλου της «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» (sequential exploratory strategy), το οποίο δίνει προτεραιότητα στην ποιοτική έρευνα, ενσωματώνοντας έπειτα και τις δύο μεθόδους (Creswell, 2014). Η έρευνα περνά από τα στάδια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων διαδοχικά (Καλογεράκη, 2013). Η

ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τον εντοπισμό πιθανού προβλήματος περιθωριοποιητικής συμπεριφοράς προτού αυτό μετρηθεί ποσοτικά (εικόνα 4).

Ακολούθως, σύμφωνα με την Καλογεράκη (2013), τα αποτελέσματα αυτά χρησιμοποιούνται για την κατασκευή εμπειρικών δεικτών (ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις κλίμακες μέτρησης) του εργαλείου μέτρησης που σχηματίζεται. Αργότερα, το εργαλείο αξιολογείται βάσει της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του, ώστε να βελτιωθεί ακόμα περισσότερο πριν από το τελικό στάδιο. Έπειτα, χορηγείται σε μεγαλύτερο δείγμα. Ουσιαστικά, στο μοντέλο αυτό η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται με σκοπό να συμβάλει στην καλύτερη ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων (Jeanty και Hibel, 2011) και βέβαια στην απόκτηση μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η άποψη αυτή ενισχύεται από τους Orina, Mwangi, Sitati και Nyabola (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το μοντέλο προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να ελέγξει τα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί μέσα από τα ποσοτικά. Το μοντέλο «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» χρησιμοποιείται, κυρίως, για να επεξηγήσει σχέσεις μεταξύ ατόμων, ενώ εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να αναπτύξει περισσότερο τα αποτελέσματα μιας μικτής μελέτης ή να αντλήσει πληροφορίες για τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας (Καλογεράκη, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής ακολουθεί τρία στάδια: τη συλλογή, την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και τη χρήση της ανάλυσης για την ανάπτυξη ενός οργάνου, που απευθύνεται σε ένα δείγμα πληθυσμού. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο είναι κατάλληλο για χρήση στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Creswell, 2014).

Αναμένουμε, επομένως, ότι στα πλαίσια της διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας ελάχιστοι συμμετέχοντες θα επιχειρήσουν να κατακρίνουν τις πρακτικές που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου. Είναι ο προϊστάμενός τους και όπως συνηθίζεται, δύσκολα κάποιος υφιστάμενος παρουσιάζει αντικειμενικά τα κακώς έχοντα που σχετίζονται με τη διοίκηση στον εργασιακό του χώρο. Η χρήση της ποιοτικής μεθόδου, επομένως, μπορεί να παροτρύνει τους συμμετέχοντες να μιλήσουν ή να φανερώσουν ευκολότερα τις πρακτικές του ηγέτη και τις απόψεις τους σχετικά με αυτές. Στη συνέχεια, με τη χρήση της ποσοτικής έρευνας οι απόψεις αυτές θα διασταυρωθούν και θα συσχετιστούν.

Βέβαια, δεν έχουμε επιλέξει τη μέθοδο αυτή αβίαστα, αφού δεν αγνοούμε τις αδυναμίες που εμπεριέχει ένα τέτοιο μοντέλο. Η ξεχωριστή συλλογή και ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων προϋποθέτει αναμφίβολα επένδυση χρόνου. Ταυτόχρονα, ήταν εν γνώσει μας πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν στο πέρασμα από την ποιοτική ανάλυση προς τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, αφού ίσως ακόμα και οι ερωτήσεις που θα εμπεριέχονταν στο ερωτηματολόγιο θα έπρεπε να ήταν άμεσα συνυφασμένες με τις απαντήσεις που θα δίνονταν στο ποιοτικό μέρος της έρευνας. Η «ακολουθητική

διερευνητική στρατηγική» καθίσταται περισσότερο αντιληπτή με τη μελέτη της εικόνας 4 που ακολουθεί.

Εικόνα 4: Ακολουθητική Διερευνητική Στρατηγική

Τέλος, αξίζει ακόμη να επισημανθεί ότι για τους σκοπούς της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) (Strauss και Corbin, 1990), μία ερμηνευτική, κονστρουκτιβιστική μέθοδος που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν την άποψή τους και έπειτα να τη συνδυάσουν με την άποψη των ερευνητών (Hutchinson, 1998). Συγκεκριμένα, έχει επιλεγεί ο συστηματικός σχεδιασμός (systematic design), το ένα δηλαδή από τα τρία είδη σχεδιασμού που προτείνει η θεμελιωμένη (grounded) θεωρία (systematic, emerging and constructivist design), ο οποίος αποτελείται από τρία στάδια, την κωδικοποίηση, την ονομαστική ανοικτή κωδικοποίηση, την αξονική κωδικοποίηση και την επιλεκτική κωδικοποίηση (Creswell, 2014).

Παρόλο που η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τον Johnson (2008), μπορεί κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί και για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Με σκοπό τη συνολική ανάλυση των μικτών δεδομένων τα ποιοτικά δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν και τα ποσοτικά δεδομένα ποιοτικοποιήθηκαν. Η προσπάθεια αυτή περιλάμβανε τη μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων από λέξεις ή εικόνες σε αριθμούς μέσω της ανάγνωσης, της κωδικοποίησης, της παρουσίασης και της ερμηνείας τους. Επιπρόσθετα, τα ποσοτικά δεδομένα συσχετίστηκαν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων.

5.3. Η ερευνητική πορεία της παρούσας έρευνας

Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο σημείο 5.2, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έχει επιλεγεί η ερευνητική πορεία που προτείνεται από την Ivanova (2015) και επεξηγείται στην εικόνα 3. Στη συνέχεια θα γίνει αναλυτική αναφορά στα βασικά στάδια που έχει διέλθει η έρευνα, αναδεικνύοντας τόσο την

εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων (σημείο 5.4) που έχουν ήδη αναλυθεί, όσο και το ρόλο που διαδραματίζουν οι ερευνητές και οι συμμετέχοντες (σημείο 5.3) στη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας.

Το πρώτο στάδιο του μοντέλου της ΜΜΕΔ είναι η «Διάγνωση», κατά τη διάρκεια της οποίας μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου υποψιάζονταν ότι στο σχολείο υφίστανται περιθωριοποιητικές τάσεις για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Στη συνέχεια, το προσωπικό προέβηκε στη γενική παραδοχή ότι επιθυμεί τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ στο συγκεκριμένο σχολείο, επιδιώκοντας κατ' επέκταση τη βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της, αυτή εκλήφθηκε πλέον ως προσωπική υπόθεση όλων, αφού μία ΜΜΕΔ μπορεί να επιτύχει μόνο με συλλογική προσπάθεια . Για αυτό το λόγο, από το συγκεκριμένο σημείο της έρευνας και στο εξής θα γίνεται αναφορά σε όλους τους συνερευνητές-συνερευνώμενους με τη χρήση του α΄ προσώπου πληθυντικού.

Το δεύτερο στάδιο στο οποίο πορευθήκαμε είναι αυτό της «Αναγνώρισης», που ξεκίνησε με την επιστράτευση της μικτής μεθοδολογίας. Το στάδιο αυτό βασίζεται στην «ακολουθητική διερευνητική στρατηγική» του Creswell (2014). Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και συγκεκριμένα τα ερευνητικά εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης, αποκαλύπτοντας έτσι την υπάρχουσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας για τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Αφού αναλύθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα, διερευνήθηκε η ίδια παράμετρος και με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου. Μετά το πέρας της ανάλυσης και των ποιοτικών δεδομένων, τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας συναξιολογήθηκαν με απώτερο σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το ερώτημα εάν παρέχεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στους μαθητές της ΕΜΜΕ του υπό μελέτη σχολείου. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της αρχικής φάσης πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαΐου του 2017.

Ακολούθως, περάσαμε στο στάδιο του «Σχεδιασμού» κατά το οποίο τα μικτά συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν για τον καταρτισμό ενός σχεδίου βάσει του οποίου οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι επρόκειτο να δράσουν με στόχο την αλλαγή κουλτούρας του σχολείου. Η έρευνα προχώρησε έπειτα στο στάδιο της «Δράσης» με την εφαρμογή, δηλαδή, του μοντέλου ΕΑΠ. Το στάδιο αυτό, εκτός από παρατηρήσεις και συνεντεύξεις περιλάμβανε και πρακτικά συνεδριάσεων του καθηγητικού συλλόγου, ωρολόγια προγράμματα, πρακτικά παιδαγωγικών ομάδων ανά τμήμα, νομοθεσίες και κανονισμούς που σχετίζονται με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Η ΜΜΕΔ πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο του 2017 μέχρι τον Ιανουάριο του 2018, επειδή θεωρήθηκε πως θα ήταν πιο αποτελεσματική εάν η απόπειρα εφαρμογής του νέου μοντέλου ηγεσίας συγχρονιζόταν με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, ώστε να μην προκληθούν ιδιαίτερα προβλήματα σε θέματα προγραμματισμού, αλλά και ωρολογίων προγραμμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, στόχος του χρονοδιαγράμματος αυτού ήταν να μην επηρεαστεί έντονα η ομαλή λειτουργία του σχολείου, κάτι που εξαρχής αποτέλεσε παράκληση του διευθυντή. Αναφορικά με το θέμα του χρονοδιαγράμματος βάσει του οποίου διεξάχθηκε η έρευνα, υπήρξε αρκετός προβληματισμός. Ουσιαστικά, η μία σκέψη ήταν να ξεκινήσει η έρευνα με την ποιοτική μεθοδολογία και τη χορήγηση του αρχικού ερωτηματολογίου τον Σεπτέμβριο του 2017 και η άλλη να δοθεί τον Μάιο του 2017. Επιλέγοντας, τελικά, την έναρξη της μικτής έρευνας από τον Μάιο, ήταν εν γνώσει μας ότι υπήρχαν πολλές πιθανότητες αλλαγής στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, εξαιτίας κυρίως των μεταθέσεων και των μετακινήσεων στις οποίες προβαίνει το ΥΠΠΑΝΚ ενόψει κάθε νέας σχολικής χρονιάς. Το ρίσκο αυτό, βέβαια, ελαχιστοποιείται από τη στιγμή που ο τύπος του σχολείου ουσιαστικά δεν το επιτρέπει, λόγω του γεγονότος ότι η έρευνα διεξήχθηκε σε μία ΤΕΣΕΚ της Κύπρου. Αυτό σημαίνει ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών παραμένει στο σχολείο για αρκετά χρόνια, αφού ανήκει στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, όπου δεν επιτρέπονται συχνές μετακινήσεις και μεταθέσεις εκπαιδευτικών. Τα σχολεία αυτού του τύπου είναι μόνο 15 στην Κύπρο και πιο συγκεκριμένα 1 έως 3 σχολεία ανά επαρχία, τα οποία ομαδοποιούνται αναλόγως των προγραμμάτων σπουδών που προωθούν (π.χ. Ξενοδοχειακή Σχολή, Γεωπονική Σχολή, Κλάδοι Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, κ.ά.).

Επιλέγοντας την έναρξη της έρευνας κατά τον Μάιο του 2017, υπήρξε η δυνατότητα να εντοπιστούν από το Μάιο μέχρι το Σεπτέμβριο του 2017 τα προβλήματα του σχολείου δίνοντας παράλληλα χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τον τύπο και το αντικείμενο της έρευνας. Με την έναρξη της ΕΕΔ κατά τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου δόθηκε η δυνατότητα αλλαγής εξ αρχής των ήδη χρησιμοποιουμένων πρακτικών του σχολείου, όπως τα ατομικά προγράμματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και των διδακτικών πρακτικών. Επιπρόσθετα, με την επιλογή αυτή δόθηκε η ευχέρεια σύγκρισης των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017 με αυτές των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε, στη συνέχεια, τη μελέτη του βαθμού στον οποίο η κουλτούρα του σχολείου γενικότερα διαφοροποιήθηκε ή όχι.

Έπειτα, προχωρήσαμε στο στάδιο της «Αξιολόγησης» κατά τη διάρκεια του οποίου οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι προσπάθησαν να εντοπίσουν τυχόν λάθη που είχαν γίνει στο σχεδιασμό ή στη διεξαγωγή της έρευνας, για να επιλυθούν στη συνέχεια με την πραγματοποίηση εκ νέου συνεντεύξεων και παρατηρήσεων ανάλογων με αυτές της πρώτης φάσης. Πέρα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος της πρώτης φάσης, η οποία χρονικά

τοποθετείται στα τέλη περίπου του Δεκεμβρίου του 2017, σε συνεδρίαση ολόκληρου του προσωπικού δόθηκε στους συνερευνητές-συνερευνώμενους ένα σύντομο ερωτηματολόγιο τριών ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι ακόλουθες:

«Τί κερδίσατε από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο μας;»

«Τί άλλαξε στη λειτουργία της ΕΜΜΕ στο σχολείο μας;»

«Τί εισηγείστε για να αλλάξει προς το καλύτερο η λειτουργία της ΕΜΜΕ;»

Στόχος της διαδικασίας υπήρξε η μελέτη του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι στο σχολείο τους διενεργήθηκε μια ΕΕΔ καθώς και σε ποιο βαθμό αισθάνθηκαν ότι έγινε ένα βήμα προς τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Σημαντικό δε, στο σημείο αυτό θα ήταν να τονιστεί ότι στις πιο πάνω ερωτήσεις δεν αναφέρθηκε ευθέως το όνομα του διευθυντή, αφού κάτι τέτοιο ίσως να επηρέαζε, είτε λόγω σεβασμού είτε λόγω ανασφάλειας απέναντι στο πρόσωπο του διευθυντή, τον τρόπο ανταπόκρισης, παρόλο που οι σύντομες απαντήσεις ήταν ανώνυμες. Επιπλέον, το σύντομο αυτό ερωτηματολόγιο σε συνδυασμό με συνεντεύξεις είχε ελέγξει κατά πόσο η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου ηγεσίας έχει διαφοροποιήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η όλη διαδικασία επέτρεψε να αξιολογηθεί η πρώτη φάση της ΜΜΕΔ δίνοντας παράλληλα τροφή για τη συνέχιση της και το πέρασμα στη δεύτερη φάση της έρευνας.

Μελετώντας την πορεία της έρευνας πιθανόν να δημιουργείται στον αναγνώστη η εύλογη απορία γιατί δεν χορηγήθηκε στο τέλος του πρώτου κύκλου το ίδιο ερωτηματολόγιο με αυτό που δόθηκε στην έναρξη του κύκλου αυτού. Η απάντηση είναι σχεδόν αυτονόητη. Πρώτο, εάν δινόταν το ίδιο ερωτηματολόγιο τρείς φορές τότε η έκταση της ανάλυσης των δεδομένων θα ήταν τεράστια, με αποτέλεσμα να ξεπεραστεί το επιτρεπόμενο όριο. Δεύτερο, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 ενημερωθήκαμε με την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου του Φεβρουαρίου του 2018. Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή ή όχι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενημερωθήκαμε και μέσω των ανοικτού τύπου ερωτήσεων, που περιλαμβάνονταν στο σύντομο ερωτηματολόγιο που προαναφέρθηκε. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι θα ήταν υπερβολική και μονότονη η απάντηση του ίδιου ερωτηματολογίου τρεις φορές, αφού το πρώτο ερωτηματολόγιο θα δινόταν και στο τέλος του δεύτερου κύκλου.

Η τακτική αυτή έχει εφαρμοστεί και σε άλλες έρευνες όπως η διδακτορική διατριβή της Κατσαμά (2013), κατά τη διάρκεια της οποίας χορηγήθηκαν δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια, ένα στην αρχή και ένα στο τέλος του πρώτου κύκλου, αποσκοπώντας στον έλεγχο διαφορετικών παραμέτρων της έρευνας. Την ίδια τακτική προτείνει και η Αυγατίδου (2015), η οποία εισηγείται τη χορήγηση στο τέλος του Α΄ κύκλου των ερωτημάτων διαμορφωτικής αξιολόγησης και επανασχεδιασμού της δράσης, τα οποία

αποτελούνται από σύντομες ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επομένως, και σε αυτή την περίπτωση διαφοροποιείται το περιεχόμενο του σταδίου της «Διάγνωσης» από το στάδιο της «Αξιολόγησης» του Α΄ κύκλου. Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι το εγχείρημα αυτό είναι επιτρεπτό στα πλαίσια μίας ΜΜΕΔ.

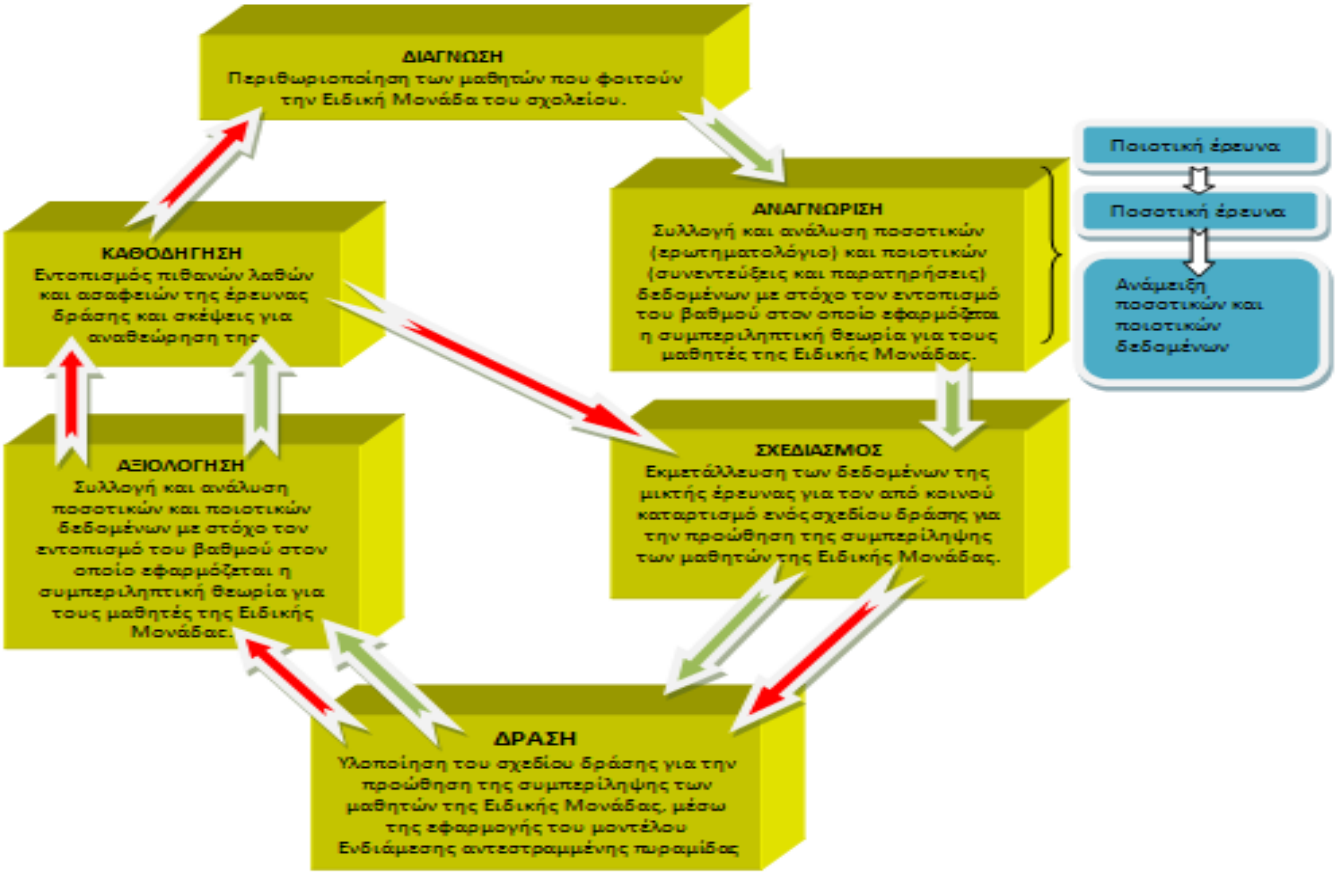
Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο λόγος για τον οποίο επιλέγηκε ο Δεκέμβριος του 2017 ως μήνας αξιολόγησης του πρώτου κύκλου της ΜΜΕΔ είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των χριστουγεννιάτικων διακοπών, που ακολουθούσαν, ο σχολικός οργανισμός θα κατάφερνε να εμπεδώσει την αλλαγή. Έτσι, θα ήταν εφικτό να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των συνερευνητών-συνερευνωμένων, ενώ οι ίδιοι θα συνειδητοποιούσαν πιθανές αλλαγές στις απόψεις τους.

Έπειτα η έρευνα προχώρησε στο στάδιο της «Καθοδήγησης» κατά τη διάρκεια του οποίου αναλύθηκαν τα αποτελέσματα του πρώτου κύκλου της ΜΜΕΔ. Στο στάδιο αυτό, εντοπίστηκαν λάθη και παραλείψεις του πρώτου κύκλου. Εκμεταλλευόμενοι έτσι την ευκαιρία για την έναρξη ενός δεύτερου κύκλου, προχωρήσαμε σε αναθεώρηση κάποιων λαθών η ύπαρξη των οποίων διαπιστώθηκε με το πέρας του πρώτου κύκλου, Έτσι έγινε ένα βήμα πιο κοντά στην τελειοποίηση, τόσο της έρευνας, όσο και της εφαρμογής του μοντέλου ΕΑΠ.

Οι νέοι αυτοί κύκλοι θα μπορούσαν να ξαναπεράσουν από τα ίδια ακριβώς στάδια (πράσινα βελάκια στην Εικόνα 5) εάν κρινόταν απαραίτητο, ή ίσως από επιλεγμένα στάδια (πορεία με τα κόκκινου χρώματος βελάκια στην Εικόνα 5). Βέβαια, εξυπακούεται ότι η έρευνα προχώρησε προς ένα δεύτερο κύκλο, αφού θεωρήθηκε ότι υπήρξαν παραλήψεις ασάφειες και λάθη, που έπρεπε να επιλυθούν. Παράλληλα, αυτό αποτέλεσε μία προσπάθεια για βελτίωση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του μοντέλου ΕΑΠ.

Με την ολοκλήρωση όλων των κύκλων της έρευνας, χορηγήθηκε ακόμη ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος του Φεβρουαρίου του 2018, πανομοιότυπο με το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε κατά τον Μάϊο του 2017, το οποίο σε συνδυασμό και πάλι με συνεντεύξεις και παρατηρήσεις οδήγησε στην εξαγωγή σαφών και πιο ολοκληρωμένων συμπερασμάτων αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου ΕΑΠ.

Για να αναφερθούμε, όμως, πιο συγκεκριμένα στα βασικά στάδια της παρούσας έρευνας καλό θα ήταν να μελετήσουμε την Εικόνα 5 που έπεται.



Εικόνα 5: Το Μοντέλο ΜΜΕΔ με στόχο την εφαρμογή του μοντέλου ΕΑΠ

Πέρα από τα προαναφερθέντα, ένα από τα θετικότερα στοιχεία της ΜΜΕΔ, το οποίο καθίσταται κατανοητό μελετώντας την Εικόνα 5, είναι το γεγονός ότι μπορεί να προσφέρει λύσεις στην περίπτωση που ο ερευνητής θεωρήσει ότι έχει γίνει λάθος σε κάποιο σημείο της έρευνας. Έχει, δηλαδή, την ευελιξία να επιστρέψει σε οποιοδήποτε σχεδόν σημείο της έρευνας, ανά πάσα στιγμή, ώστε να την οδηγήσει έπειτα στο επιθυμητό σημείο.

5.4. Πλαίσιο Διεξαγωγής της ΜΜΕΔ

Λαμβανομένων υπόψη των προαναφερθέντων, προκύπτει ότι η επιστράτευση της ΜΜΕΔ και πιο συγκεκριμένα η κατεύθυνση προς το μοντέλο της ΕΕΔ σχολικού εύρους (schoolwide action research), οδήγησε άμεσα στην επιλογή του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε τελικά η έρευνα. Το σχολείο αυτό επιβαλλόταν να διαθέτει ΕΜΜΕ και να είναι Γυμνάσιο, Λύκειο, η Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΤΕΣΕΚ), εφόσον αναφερόμαστε στη Μέση Εκπαίδευση. Έτσι, επιλέγηκε το σχολείο στο οποίο εργάζεται η καθοδηγήτρια της έρευνας. Ο βασικός λόγος επιλογής του

ήταν, πρώτιστα, ότι για να πραγματοποιηθεί μια ΜΜΕΔ πρέπει ο ερευνητής να βρίσκεται συνεχώς στο χώρο της έρευνας, ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει και να υλοποιήσει την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ.

Άξιο λόγου, δε, είναι το γεγονός ότι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου η γενική άποψη που επικρατούσε ήταν ότι μάλλον δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο σχολείο η θεωρία της συμπερίληψης. Το θετικό, όμως, ήταν η άποψη αρκετών εκπαιδευτικών ότι ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου είναι υποδειγματικός, δίκαιος και προσιτός, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους γονείς και τους μαθητές.

Οι απόψεις αυτές μας κίνησαν το ενδιαφέρον, ώστε να θέλουμε να διερευνήσουμε το λόγο για τον οποίο ένας κατά κοινή ομολογία καλός διευθυντής και δεκτικός σε αλλαγές δεν κατάφερε να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Καταλήξαμε στην υπόθεση, λοιπόν, ότι εάν όντως ίσχυαν όσα αναφέρθηκαν από τους ερωτηθέντες, θα ήταν πολύ πιθανόν να υπήρχαν εμπόδια σε μια συμπεριληπτική προσπάθεια. Ο μόνος τρόπος να μελετηθεί σε βάθος η περίπτωση αυτή ήταν να βρίσκεται η καθοδηγήτρια της έρευνας για αρκετές ώρες της ημέρας στο εν λόγω σχολείο, κάτι που επιδίωξε η ίδια ζητώντας τη μετακίνησή της στο υπό έρευνα σχολείο. Έτσι, μετά από τη συγκατάθεση του διευθυντή και των υπόλοιπων εμπλεκομένων, άρχισε να λειτουργεί ως καθοδηγήτρια της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο και παράλληλα ως εκπαιδευτικός.

Η επιλογή του σχολείου υπήρξε σκόπιμη για ένα ακόμη λόγο, τη δεκτικότητα και το ενδιαφέρον του διευθυντή για συμμετοχή του σχολείου σε έρευνες. Για να καταστεί η σημαντικότητα του σημείου αυτού κατανοητή, αξίζει να αναφερθεί ότι αρχικά απευθυνθήκαμε στο διευθυντή άλλου σχολείου για συμμετοχή στην έρευνα, δυστυχώς, όμως, μετά την άρνησή του, τροποποιήθηκε το αρχικό σχέδιο. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στη συνειδητοποίηση πως η ΜΜΕΔ αποτελεί μια επιλογή αρκετά πολύπλοκη.

Συμπληρωματικά, δεν θα μπορούσε να μείνει ασχολίαστο το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σχολείο λειτουργούσε ΕΜΜΕ από το 2011, γεγονός που φανερώνει ότι κινείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης πολιτικής και μιας ήδη δομημένης κουλτούρας απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η κουλτούρα αυτή άξιζε να μελετηθεί και να διαφοροποιηθεί στην περίπτωση που κρινόταν αναγκαίο.

Το σκεπτικό της έρευνας, πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων, λειτούργησε και στα πλαίσια των δύο υπό έμφαση στόχων της σχολικής χρονιάς 2016-2017, που είχαν τεθεί από το ΥΠΠΑΝΚ, κατά τη διάρκεια της οποίας άρχισε η διεξαγωγή της έρευνας. Οι στόχοι αυτοί ήταν: α) *«Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με έμφαση στην εφαρμογή κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (προγραμματισμός, διδασκαλία, αξιολόγηση) των Αναδομημένων Αναλυτικών Προγραμμάτων και*

ιδιαίτερα των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας» και β) *«Η ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και η προώθηση της ισότητας και του σεβασμού»* (ΥΠΠΑΝΚ, 2016, σ.1).

Επομένως, η έρευνα στόχευε, αρχικά τουλάχιστον, πέρα από την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που την καθοδηγούν, στην επίτευξη των στόχων του ΥΠΠΑΝΚ, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν αντιστρατευόταν στις πρακτικές του ΥΠΠΑΝΚ και των διευθυντών των σχολείων. Αντίθετα, επιχείρησε να εντοπίσει λύσεις-συμμάχους, ώστε να συστρατευθεί με αυτούς, αποβλέποντας στη υλοποίηση ενός κοινού στόχου. Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, μία ΜΜΕΔ προϋποθέτει: α) ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα πρακτικής, β) στοχαστικοκριτική διαδικασία, γ) ανάδειξη θεωρητικών αντιλήψεων μέσω της διδακτικής πράξης, δ) ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, ε) ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες συνθήκες της έρευνας, στ) πρόταση για διερεύνηση της πρακτικής μέσω ενός συστηματικού τρόπου και ζ) εισαγωγή καινοτομιών σε εκπαιδευτικά θέματα, χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο (Κάτσενου, Νομικού και Φλογαΐτη, 2010). Επομένως, τόσο ο ρόλος των ερευνητών, όσο και των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι σημαντικότατος. Για αυτό ακριβώς το λόγο ο ρόλος των συμμετεχόντων πρόκειται να αναλυθεί στη συνέχεια. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί ο πίνακας 1, ο οποίος αποσκοπεί στην αναλυτική καταγραφή του αριθμού και της ιδιότητας των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στο κάθε ερευνητικό στάδιο.

	Στάδιο Διάγνωσης	**Στάδιο Αναγνώρισης**	**Στάδιο Σχεδιασμού**	**Στάδιο Δράσης (1ου και 2ου Κύκλου)**	**Στάδιο Αξιολόγησης (1ου Κύκλου)**	**Στάδιο Καθοδήγησης (1ου Κύκλου)**	**Στάδιο Αξιολόγησης (2ου Κύκλου)**
Εκπαιδευτικοί	84 στο ποσοτικό μέρος 47 ποιοτικό μέρος	78	47	82	82	47	81 στο ποσοτικό μέρος 57 στο ποιοτικό μέρος
Βοηθοί Διευθυντές	-----	5	5	5	5	5	-----
Διευθυντής	-----	1	1	1	-----	1	-----
Συνδετικός Λειτουργός	-----	1	1	1	-----	1	-----
Συνοδοί	-----	3	3	3	3	3	-----
Μαθητές	-----	-----	-----	218	-----	-----	-----
Γονείς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	-----	-----	-----	6	-----	-----	-----
Γονείς μαθητών που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ	-----	-----	-----	10	-----	-----	-----

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

5.4.1. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που οριοθετούν την έρευνα είναι ο ίδιος ο ερευνητής, αφού συμμετέχει στη διεξαγωγή της και καλείται να διαδραματίσει πολλαπλούς ρόλους. Αναφορικά με το θέμα αυτό, η Campbell (2013) επισημαίνει ότι η ΕΕΔ και η έρευνα εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι συνώνυμες. Με άλλα λόγια, σε μια εκπαιδευτική έρευνα ο συμμετέχων δεν μπορεί να είναι κάτι άλλο εκτός από εκπαιδευτικός. Αυτό είναι εξέχουσας σημασίας για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί τους παρέχεται η δυνατότητα να παρέμβουν στις προσωπικές τους πρακτικές εντοπίζοντας τα λάθη τους, ενώ αναστοχάζονται γύρω από αυτά στοχεύοντας στη μεταβολή της επαγγελματικής τους πρακτικής και κατ' επέκταση στη βελτίωση του σχολείου στο οποίο εργάζονται.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι η καθοδηγήτρια της έρευνας βρισκόταν καθημερινά στο σχολείο και ως ερευνήτρια και ως μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, λειτουργούσε και ως ενδιάμεσος ηγέτης στην προσπάθεια εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ. Η συνεργασία της ως ερευνήτριας με το υπό έρευνα σχολείο ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2016, μήνα κατά τον οποίο μετατέθηκε εκεί ως εκπαιδευτικός. Το στοιχείο αυτό υπήρξε αρκετά σημαντικό για την ομαλή εξέλιξη της έρευνας, αφού οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση ήταν εξαρχής θετικοί στην ιδέα της διεξαγωγής της, γεγονός που οδήγησε σε ομαλή συνεργασία και εποικοδομητικές συζητήσεις αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας που επρόκειτο να ακολουθηθεί.

Παράλληλα, καθοδηγητικό ρόλο διαδραμάτισε στην παρούσα έρευνα και ο εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης, δηλαδή ο ΣΛΕΑΕ του υπό έρευνα σχολείου. Η συμμετοχή του στην έρευνα παρείχε πρόσβαση σε άμεση πληροφόρηση αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ και κατ' επέκταση τη δυνατότητα αποτελεσματικής συνεργασίας τόσο με το ΥΠΠΑΝΚ, όσο και με τους γονείς των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αντικρύζοντας ουσιαστικά τη δράση και τα δεδομένα από μία άλλη οπτική γωνία.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής έχει επιλεγεί η χρήση του όρου «συνερευνητές-συνερευνώμενοι» για να περιγράψει όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι παράλληλα είχαν αναλάβει και το ρόλο του ερευνητή. Ο λόγος για τον οποίο συνέβηκε αυτό ήταν το γεγονός ότι στα πλαίσια μίας ΜΜΕΔ οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να διερευνήσουν και να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους και στη συνέχεια να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν τρόπους μέσα από τους οποίους θα επέλυαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στον επαγγελματικό τους χώρο με στόχο τη σχολική βελτίωση. Εξάλλου, στα πλαίσια της έρευνας αυτής υπήρχε μεγάλη πιθανότητα, τόσο η καθοδηγήτρια της έρευνας, όσο και όλοι οι υπόλοιποι συνερευνητές-συνερευνώμενοι, να συνειδητοποιήσουν ότι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν

προηγουμένως ήταν ανεδαφικές. Επομένως, η δράση ενός εκπαιδευτικού ως ερευνητή και ερευνώμενου ταυτόχρονα μπορούσε να συμβάλει στην αναθεώρηση πρακτικών.

Οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι μπορούν να επωφεληθούν μέσω της ΜΜΕΔ, αφού στόχος της είναι η πρακτική βελτίωση, αλλά και η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης, των μαθητών και των γονιών στη διαδικασία αυτή. Επιπλέον σε μια ΕΕΔ δεν υπάρχουν πάντοτε ορθές και λανθασμένες απαντήσεις, αλλά πιθανές λύσεις βασιζόμενες σε πολλές οπτικές γωνίες, με αποτέλεσμα οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι να λειτουργούν ως φορείς αυτοκριτικής. Αυτό ακριβώς είναι το ζητούμενο στη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου ΕΑΠ, αφού για να οδηγηθούμε στη συμπερίληψη έπρεπε εμείς οι ίδιοι να λειτουργήσουμε συμπεριληπτικά. Για αυτό το λόγο, καμία άποψη δεν κατακρίνεται και δεν αποκλείεται.

Συγκριτικά με άλλες έρευνες, σε μια ΜΜΕΔ αποτελεί ειδοποιό διαφορά, η άποψη ότι οι συμμετέχοντες μοιράζονται την ευθύνη, αλλά και τη γνώση που πηγάζει μέσα από την ίδια την ερευνητική διαδικασία, τον αναστοχασμό και την αλληλεπίδραση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2012). Η άποψη της Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2012) ίσως αποτελεί μέρος της συμπεριληπτικής λύσης που ψάχνουμε. Αν λοιπόν οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι αισθάνονται ότι συμμετέχουν στη διαδικασία, με άμεση συνέπεια το αίσθημα της αποτυχίας να βαραίνει και τους δικούς τους ώμους, τότε ίσως υπάρχει η πιθανότητα να καταβάλουν όλες τους τις δυνάμεις για τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο, χωρίς απόδοση ευθυνών για την αποτυχία της μόνο εναντίον του διευθυντή. Μιλώντας, όμως, για συνδυασμό δύο ερευνητικών μοντέλων, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στον καθένα ξεχωριστά από τους συμμετέχοντες, παρόλο που σε γενικές γραμμές περιστρέφονται γύρω από τα ίδια πρόσωπα.

5.4.2. Συμμετέχοντες στη μικτή έρευνα

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η φάση της μικτής έρευνας διακρίνεται στο ποιοτικό αρχικά και έπειτα στο ποσοτικό μέρος. Στο ποιοτικό λοιπόν μέρος, οι συμμετέχοντες που εμπλέκονται κυρίως σε παρατηρήσεις και συνεντεύξεις είναι σαράντα επτά άτομα στο στάδιο της «Διάγνωσης» και πενήντα επτά στο στάδιο της «Αξιολόγησης». Οι συμμετέχοντες επιλέγηκαν βάσει της Δειγματοληψίας κριτηρίου (criterion sampling), δηλαδή στη βάση κριτηρίων που καθορίστηκαν σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει σύμφωνα με τους Ισαρή και Πουρκό (2015) στην αποκάλυψη ζητημάτων που πρέπει να βελτιωθούν σε ένα οργανισμό, όπως το σχολείο.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, κριτήριο επιλογής αποτέλεσε η εμπειρία των υποψηφίων συμμετεχόντων στη διδασκαλία παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στην ΕΜΜΕ ή στις γενικές τάξεις, διότι διαθέτουν τεκμηριωμένη άποψη λόγω της εμπειρίας τους στην προώθηση ή μη της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν θα συμμετέχουν και εκπαιδευτικοί χωρίς τέτοια εμπειρία. Παρ' όλα αυτά οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων ήταν χρήσιμες, αφού ίσως αντίκρυζαν την κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αναδεικνύοντας τελικά μη προβλέψιμες παραμέτρους του θέματος.

Αντίστοιχα, στο ποσοτικό μέρος χρησιμοποιήθηκε και πάλι, βάσει της δειγματοληψίας κριτηρίου, δείγμα ογδοντατεσσάρων ατόμων από το συγκεκριμένο σχολείο για τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου, και ογδονταενός ατόμων για τη συμπλήρωση του δεύτερου. Ο αριθμός και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διαφοροποιήθηκαν ανάμεσα στις σχολικές χρονιές 2016-17 και 2017-18, γεγονός που ίσως συνέτεινε και στην ύπαρξη διαφορετικών απόψεων ανάμεσά τους.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί ότι προτού δοθεί το ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα. Στην πιλοτική έρευνα επιλέγηκαν είκοσι συμμετέχοντες βάσει των γνώσεων τους σε θέματα ποσοτικής έρευνας. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά διπλώματα, που διεξήγαγαν στο παρελθόν ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνες. Γνώριζαν, επομένως, τον τρόπο λειτουργίας ενός ερωτηματολογίου και μπορούσαν να κρίνουν τη δομή του. Παράλληλα, βέβαια, στην πιλοτική έρευνα έλαβαν μέρος και άτομα με εμπειρία σε θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των ΕΜΜΕ. Λαμβανομένων υπόψη των επισημάνσεων τους επιλέγηκαν οι καταλληλότερες ερωτήσεις, ώστε να συλλεγούν όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρες απαντήσεις στο κανονικό ερωτηματολόγιο.

5.4.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης

Πέρα από τους συμμετέχοντες στη μικτή έρευνα πρέπει να γίνει αναφορά και στους συμμετέχοντες στην ΕΕΔ, οι οποίοι ήταν συνολικά εκατό πέντε. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονταν: ο διευθυντής του σχολείου, πέντε Βοηθοί διευθυντές, ένας ΣΛΕΑΕ, τρεις συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, δέκα γονείς μαθητών που δεν χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, έξι γονείς μαθητών της ΕΜΜΕ και ογδόντα δύο εκπαιδευτικοί. Ο αριθμός των συμμετεχόντων φροντίσαμε ώστε να είναι ο ίδιος και στους δύο ερευνητικούς κύκλους. Της συμμετοχής τους στην έρευνα προηγήθηκε η προφορική δέσμευσή τους ότι θα συνέβαλλαν στην εφαρμογή του μοντέλου ΕΑΠ, προσφέροντας τις υπηρεσίες τους και συνεργαζόμενοι με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι στα πλαίσια της έρευνας δράσης συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία επιπρόσθετα δεκαπέντε εκπαιδευτικοί και τρείς διευθυντές άλλων σχολείων της ίδιας επαρχίας, τα οποία διαθέτουν ΕΜΜΕ. Οι συμμετέχοντες αυτοί έλαβαν μέρος στην έρευνα στην

προσπάθεια δημιουργίας δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία, η οποία περιγράφεται στο σημείο 6.13.4. της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Η επιλογή του δείγματος στην περίπτωση της ΕΕΔ πραγματοποιήθηκε με τη δειγματοληψία τυπικής περίπτωσης (typical case sampling), σύμφωνα με την οποία επιλέγονται κάποιες περιπτώσεις που θεωρούνται τυπικές, αφού πληρούν τον μέσο όρο των προϋποθέσεων που έχει θέσει ο ερευνητής. Το γεγονός ότι οι περιπτώσεις αυτές είναι τυπικές προσφέρει στην έρευνα μεγαλύτερη εγκυρότητα (Ισαρή και Πουρκός, 2015). Το σχολείο που επιλέγηκε και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ήδη υπηρετήσει σε διάφορα σχολεία, αποτελούν μία τυπική περίπτωση της κυπριακής σχολικής πραγματικότητας.

5.5. Χρόνος απασχόλησης

Ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ανέρχεται στους 10 μήνες. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου καθώς και η συμπλήρωσή του είχε διάρκεια 20 περίπου λεπτών. Η συμμετοχή σε συνεντεύξεις διήρκεσε περίπου 10 λεπτά η καθεμία , η συμμετοχή σε ομάδες εστίασης περίπου 20 λεπτά και οι παρατηρήσεις περίπου 40 λεπτά (διάρκεια διδακτικής περιόδου), ενώ η τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και η συμπλήρωση του εντύπου παρατήρησης περίπου 20 λεπτά το καθένα καθημερινά ή για κάθε φορά που συμπληρωνόταν.

5.6. Ερευνητικά εργαλεία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσαν οπωσδήποτε έναν ισχυρό παράγοντα διαμόρφωσης των βασικών παραμέτρων της έρευνας. Ένα εξίσου μεγάλο κεφάλαιο, όμως, αποτέλεσαν και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Σε μια ΜΜΕΔ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, γεγονός που οδηγεί τόσο σε πλεονεκτήματα, όσο και σε μειονεκτήματα (Edwards, 2016). Από τη μια, η επιστράτευση ποικιλίας ερευνητικών μεθόδων δύναται να απεικονίσει όσο το δυνατόν καλύτερα την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα (Ευαγγέλου, 2013; Μάγος, 2015). Από την άλλη όμως, το κάθε ερευνητικό εργαλείο διέπεται από περιορισμούς και προβλήματα (Creswell, 2014).

Επομένως, για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας απέβηκε αποτελεσματική η αξιοποίηση αρκετών ερευνητικών εργαλείων, με προσοχή βέβαια, ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνει αναλυτική αναφορά στο κάθε ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

5.6.1. Συνέντευξη

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έρευνα ξεκίνησε με τη χρήση ποιοτικών εργαλείων. Θεωρήθηκε, λοιπόν σκόπιμο, να επιστρατευθεί πρώτιστα το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, μέσω του οποίου έγινε δυνατή η ανίχνευση, σε πρώτη φάση, των απόψεων_ των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας στο σχολείο τους.

Γνωρίζοντας ότι τα υπάρχοντα είδη συνέντευξης είναι τρία, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, η μη δομημένη και η πλήρως δομημένη συνέντευξη, επιλέγηκε η μη δομημένη συνέντευξη για το στάδιο της Δράσης της ΜΜΕΔ, η οποία δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά γενικές θεματικές ενότητες, γύρω από τις οποίες κλήθηκαν να τοποθετηθούν οι ερωτώμενοι. Στα στάδια της Αναγνώρισης και της Αξιολόγησης επιλέγηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης (Παράρτημα-Οδηγός Συνέντευξης). Συγκεκριμένα, ο ερευνητής σε μία μη δομημένη συνέντευξη επιστρατεύει ένα προκαθορισμένο κατάλογο με επτά ή οκτώ θεματικές ενότητες που λειτουργούν βάσει των όρων που θέτουν οι ερωτώμενοι, αναδεικνύοντας κάποτε νέα θέματα, τα οποία πιθανότατα δεν είχαν προβλεφθεί (Ισαρή και Πουρκός, 2015).

Η μη δομημένη συνέντευξη έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την αμεσότητα μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, την εμβάθυνση σε συγκεκριμένα στοιχεία, καθώς και την αποκάλυψη νέων. Βέβαια, για να γίνει κάτι τέτοιο έπρεπε οπωσδήποτε τόσο η καθοδηγήτρια της έρευνας, όσο και οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι να είναι αντικειμενικοί, ώστε να εξαχθούν σαφή αποτελέσματα που δεν επηρεάζονταν από εξωγενείς παράγοντες.

Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο της «Αναγνώρισης» αφού αποτελούσαν πολύτιμο υλικό για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, αλλά και για τον σχηματισμό μίας γενικής άποψης αναφορικά με την επικρατούσα αντίληψη στο υπό έρευνα σχολείο σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν και στο στάδιο της «Δράσης», ως μέσο έκφρασης των εντυπώσεων των συμμετεχόντων, αλλά και στο στάδιο της «Αξιολόγησης» ως μέσο αναστοχασμού κυρίως.

5.6.2. Ομάδες εστίασης

Εκτός των συνεντεύξεων, ένα ακόμα ερευνητικό εργαλείο που επιστρατεύθηκε στα στάδια της «Αναγνώρισης», της «Δράσης» και της «Αξιολόγησης» ήταν οι ομάδες εστίασης (focus groups), οι οποίες στοχεύουν στην επικοινωνία ανάμεσα στους συνερευνητές-συνερευνώμενους. Αποτελούνται συνήθως από τέσσερα μέχρι δώδεκα άτομα με κοινά χαρακτηριστικά. Είναι μια οργανωμένη συλλογική συνέντευξη κατά την οποία οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν με ένα συγκεκριμένο θέμα ή φαινόμενο

(Ιωσηφίδης, 2008) και είναι ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας επιχειρώντας την κατανόηση των απόψεών τους αναφορικά με το θέμα (Piercy, Franz, Donaldson και Richard, 2011).

Παρά τα πλεονεκτήματά τους, οι ομάδες εστίασης χαρακτηρίζονται και από περιορισμούς. Σύμφωνα με τον Litoselliti (2003), η χρήση τους μπορεί να προκαλέσει δυσκολία στη διάκριση ανάμεσα στις απόψεις ατόμων και ομάδας, με αποτέλεσμα τελικά να μην υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης και ενδεχομένως, δυσκολία στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Συνεπάγεται, λοιπόν, ότι υπάρχει η πιθανότητα ο ερευνητής να καθοδηγήσει τους συμμετέχοντες να πουν αυτό που θέλει να ακούσει, ενώ οι απόψεις κάποιων συμμετεχόντων πιθανόν να υπερισχύσουν έναντι των υπολοίπων.

5.6.3. Συμμετοχική παρατήρηση

Εν συνεχεία, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση στα στάδια της «Αναγνώρισης», της «Δράσης» και της «Αξιολόγησης». Η συμμετοχική παρατήρηση επιφέρει, σύμφωνα με τον McDonald (2012), πολύ καλά αποτελέσματα σε συνδυασμό με τις ομάδες εστίασης. Στην εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γενικές τάξεις, στην ΕΜΜΕ, στην αυλή του σχολείου και στον καθηγητικό σύλλογο.

Στη συμμετοχική παρατήρηση, σύμφωνα με τον Driscoll (2011), συμμετέχει και ο ίδιος ο ερευνητής. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης ΜΜΕΔ οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν τόσο από την καθοδηγήτρια της έρευνας, όσο και από τους υπόλοιπους συνερευνητές-συνερευνώμενους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε τμήματα στα οποία εντάσσονταν και μαθητές της ΕΜΜΕ, καθώς και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής στα πλαίσια των καθηκόντων του παρακολουθούσε διδασκαλίες εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στον εντοπισμό χρήσιμων συμπεριληπτικών πρακτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές εντοπίστηκαν πρόσθετα προβλήματα, που παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια των συνερευνητών-συνερευνωμένων, ώστε να μετατραπούν σε παράγοντες-συνοδοιπόρους στην προσπάθεια προώθησης του συμπεριληπτικού οράματος μέσω του μοντέλου της ΕΑΠ.

Το μειονέκτημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι συμμετέχουν στην έρευνα επηρεάζοντας ίσως τα αποτελέσματα, αφού είναι δύσκολο να μην διαφοροποιήσουν τη στάση τους και να παραμείνουν αντικειμενικοί (Αγαλιανού, 2014) και ανεξάρτητοι παρατηρητές. Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι η εμπλοκή στην παρατήρηση θεμάτων που άπτονται των συναισθημάτων των παρατηρητών (Iacono, 2009).

Το ζήτημα αυτό μας είχε απασχολήσει έντονα, αφού έπρεπε να καταβληθεί τεράστια προσπάθεια, ώστε να αποφευχθεί ο επηρεασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας από τις προσωπικές απόψεις των

συνερευνητών-συνερευνωμένων να επηρεάσουν. Παρ' όλα αυτά φάνηκε ότι η χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης δεν έπαψε να έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης άποψης σχετικά με την κατάσταση που επικρατούσε σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Τα αποτελέσματά της συνδυάστηκαν στη συνέχεια με αυτά των συνεντεύξεων ενισχύοντάς τα ή απορρίπτοντάς τα. Παράλληλα, ανιχνεύθηκαν τα συναισθήματα που βίωναν οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι τη στιγμή που τα βίωναν.

Τα βασικότερα στάδια από τα οποία περνά η συμμετοχική παρατήρηση είναι: η επιλογή του θέματος, η πρόσβαση στον χώρο και η καταγραφή των παρατηρήσεων (Πασχαλιώρη και Μίλεση, 2005). Ανάλογα με την αμεσότητά της η παρατήρηση διακρίνεται μεταξύ πρωτογενούς (primary), που προϋποθέτει τη φυσική παρουσία του ερευνητή και την άμεση συλλογή δεδομένων, και δευτερογενούς (secondary), που προϋποθέτει την ερμηνεία δεδομένων από παρατηρήσεις άλλων ερευνητών (Hay, 2000). Στην περίπτωση αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και τα δύο είδη συμμετοχικής παρατήρησης.

5.6.4. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο

Περνώντας στα ποσοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στα στάδια της «Αναγνώρισης» και της «Αξιολόγησης» δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η χρήση ενός πιλοτικού ερωτηματολογίου, που χορηγήθηκε σε είκοσι εκπαιδευτικούς. Μέσω του πιλοτικού ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί εάν γίνεται εύκολα αντιληπτός ο όρος συμπερίληψη, ο βασικός, δηλαδή, όρος γύρω από τον οποίο κινείται η έρευνα. Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο έχει κυρίως ως στόχο να ελέγξει κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις συμβάλλει στην αποτελεσματική συλλογή των δεδομένων και τέλος εάν τελικά οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες (Javeau, 2000).

Επιπρόσθετα, έπρεπε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλούσε συγχύσεις και προβληματισμούς στους συμμετέχοντες καθώς επίσης και ότι εξυπηρετούσαν όντως τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Παράλληλα, το πιλοτικό ερωτηματολόγιο παρείχε τη δυνατότητα ελέγχου του απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων (Simon, 2011).

Τελικά, η χρήση του πιλοτικού ερωτηματολογίου απέβηκε εξαιρετικά χρήσιμη. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα είχαν εντοπίσει ερωτήσεις που δεν ήταν πλήρως κατανοητές, γεγονός που επέτρεψε την τροποποίησή τους . Επιπρόσθετα, κάποιοι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ο όρος «συμπερίληψη», παρόλο που περιγραφόταν στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, έπρεπε να αναγραφόταν με πιο έντονα γράμματα, ώστε να καθιστά βέβαιη την κατανόησή του από τους συνερευνητές-συνερευνώμενους.

5.6.5. Ερωτηματολόγιο

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο ακολούθησε η χρήση του ερωτηματολογίου που στην παρούσα έρευνα σηματοδότησε την έναρξη του ποσοτικού μέρους της ΜΜΕΔ. Προτού γίνει λεπτομερής αναφορά στο ερωτηματολόγιο, πρέπει να επισημανθεί ότι ο σχεδιασμός του πραγματοποιήθηκε από κοινού μεταξύ της καθοδηγήτριας της έρευνας και των συνερευνητών-συνερευνωμένων. Ο λόγος για τον οποίο επιχειρήθηκε κάτι τέτοιο έγκειται στην άποψη ότι η ΜΜΕΔ είναι μία μεθοδολογική προσέγγιση που αποσκοπεί στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων και στην ενεργό εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία. Δεν θα μπορούσαν, επομένως, να απέχουν από την προσπάθεια σχεδιασμού ενός ερωτηματολογίου που σχετίζεται με την αποτυχία ή την επιτυχία των πρακτικών που οι ίδιοι εμπνεύστηκαν και εφάρμοσαν στη συνέχεια. Παρ' όλα αυτά όμως, αποφασίστηκε και πάλι από κοινού ότι η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου ήταν αποκλειστικά καθήκον της καθοδηγήτριας της έρευνας, αφού προϋπέθετε εξειδικευμένες γνώσεις ερευνητικής μεθοδολογίας.

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε ένα χρησιμότατο εργαλείο για την έρευνα. Πέρα από το γεγονός ότι είναι ένα αρκετά φθηνό ερευνητικό εργαλείο, είτε σε έντυπη, είτε σε ηλεκτρονική μορφή, μας παρείχε τη δυνατότητα συμπερίληψης στο δείγμα της έρευνας μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων. Οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα τη στιγμή που οι ίδιοι επιθυμούσαν, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της αντικειμενικότητας της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (84 συμμετέχοντες στο στάδιο της Διάγνωσης του πρώτου ερευνητικού κύκλου και 81 συμμετέχοντες στο στάδιο της Αξιολόγησης του δεύτερου ερευνητικού κύκλου). Ο λόγος για τον οποίο επιλέγηκε μόνο η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων έγκειται στο γεγονός ότι πιθανή εμπλοκή των υπόλοιπων συμμετεχόντων (π.χ. βοηθών διευθυντών, συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, διευθυντών, γονέων μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ) θα έθετε θέματα άρσης της ανωνυμίας τους, λόγω του ότι ο πληθυσμός τους είναι περιορισμένος αφού ανήκουν σε συγκεκριμένο σχολείο.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι του ερωτηματολογίου προηγήθηκε ένα εισαγωγικό σημείωμα (Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο) στο οποίο διασαφηνιζόταν ο όρος «συμπερίληψη» και τονιζόταν η δέσμευση της καθοδηγήτριας της έρευνας αναφορικά με την εξασφάλιση του απορρήτου και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Σκοπός του εισαγωγικού σημειώματος ήταν να μπορούν οι συμμετέχοντες να ανατρέξουν ανά πάσα στιγμή σε στοιχεία που αφορούσαν λεπτομέρειες που διείπαν τη διεξαγωγή της έρευνας. Παράλληλα, στο σημείωμα αυτό εμπεριέχονταν τα στοιχεία της καθοδηγήτριας της έρευνας σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν να διασαφηνίσουν οτιδήποτε σχετικό με την έρευνα.

Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί ή οι διευθυντές μπορεί να δυσανασχετούν στην πρόταση συμμετοχής τους σε κάποια έρευνα εξαιτίας της πιθανής έλλειψης ελευθέρου χρόνου των συμμετεχόντων. Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να λύσει το προβλήματα αυτό, ενώ παράλληλα είναι εύχρηστο για τον ερευνητή, αφού οι απαντήσεις μπορούν να αξιολογηθούν εύκολα και αντικειμενικά με τη βοήθεια ηλεκτρονικών προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα το SPSS (Statistical Package for Social Sciences), ένα στατιστικό πρόγραμμα, που έχει χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), οι ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου χωρίζονται συνήθως σε ερωτήσεις συνάφειας (για κάποιους ερωτώμενους, εξάρτηση από την απάντηση σε άλλες ερωτήσεις), ευαίσθητες (επιδιώκουν την αποκάλυψη συμπεριφορών που δεν επιθυμεί ο συμμετέχων στην έρευνα), σύνθετες (επιδιώκουν απαντήσεις με όγκο πληροφοριών) και διφορούμενες ερωτήσεις. Τέλος, υπάρχουν και οι ερωτήσεις αποσαφήνισης ή διευκρινιστικές, οι οποίες δέχονται απαντήσεις του τύπου «ναι» ή «όχι» και οι οποίες είναι αρκετά χρήσιμες γιατί στη συνέχεια μπορεί ο ερευνητής να ρωτήσει τον συμμετέχοντα για ποιο λόγο πιστεύει κάτι τέτοιο.

Παράλληλα, οι ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου χωρίζονται συνήθως σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου (Bleuel, 2015). Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει συντάσσοντας ένα μικρό κείμενο. Κατά τη διάρκεια του σταδίου της ανάλυσης, τέτοιες ερωτήσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να μετασχηματιστούν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου ή να αναλυθούν με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας (Ζαφειρόπουλος, 2012). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αφού προηγήθηκε το ποιοτικό μέρος της έρευνας κατά το οποίο οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις απόψεις τους.

Γενικά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε μια σειρά από πιθανές απαντήσεις (τιμές) (Ζαφειρόπουλος, 2012). Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι πολύ συνηθισμένες στην ποσοτική έρευνα, αφού σύμφωνα με τον Robson (2011) είναι τυποποιημένες και ερμηνεύσιμες με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ερωτώμενους. Η άποψη του Robson (2011) αναφορικά με την αξιοπιστία των ερωτήσεων ενισχύει το αίσθημα της αντικειμενικότητας μίας έρευνας, παράλληλα όμως προβληματίζει το γεγονός ότι ίσως κάποτε οι ερωτήσεις αυτές να μην είναι ολοκληρωμένες, αφού κάποιες φορές δεν εμπεριέχουν επιλογές που καλύπτουν όλες τις αναμενόμενες απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στο ίδιο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχονται, σε μικρό βέβαια βαθμό, κλίμακες απλής επιλογής ή διχοτομικές κλίμακες, οι οποίες επιδέχονται μόνο μια απάντηση. Τέτοιες ερωτήσεις δίνουν μικρό εύρος πληροφορίας, ενώ η στατιστική τους επεξεργασία είναι περιορισμένη. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας απαντώνται με «ναι» ή «όχι».

Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι εξαρτημένες περιλήφθηκαν στο Α΄ Μέρος του ερωτηματολογίου. Αποτελούνταν τόσο από κατηγορικές-ονοματικές μεταβλητές (π.χ. φύλο, βαθμίδα) όσο και από συνεχείς αναλογικές (πχ. έτη υπηρεσίας, έτη διδασκαλίας στην ΕΜΜΕ, επίπεδο μόρφωσης). Οι εξαρτημένες αυτές μεταβλητές συσχετίστηκαν έπειτα με ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή με άλλες ερωτήσεις, τις απαντήσεις των οποίων θα μπορούσαν να επηρεάσουν οι εξαρτημένες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα το φύλο, η επιμόρφωση και τα έτη υπηρεσίας του συμμετέχοντος. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός με λίγα έτη υπηρεσίας θα μπορούσε να μην υποστηρίζει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ σε αντίθεση με έναν εκπαιδευτικό με περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να επισημανθεί ότι θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στις εξαρτημένες μεταβλητές και η παράμετρος «Ειδικότητα», ώστε να εντοπιστεί το ποσοστό των φιλολόγων, των μαθηματικών, των καθηγητών αγγλικής φιλολογίας, κ.λπ. Τελικά όμως, αποφασίστηκε να αποφευχθεί η ερώτηση αυτή, γιατί αυτόματα οι ερωτώμενοι θα υποψιάζονταν ότι αν ήταν γνωστή η ειδικότητα, σε συνδυασμό με το φύλο και την ηλικία του ερωτώμενου, θα μπορούσε να αποκαλυφθεί σε ποιο συμμετέχοντα ανήκε το ερωτηματολόγιο, δημιουργώντας ζητήματα που άπτονται της ανωνυμίας της έρευνας.

Στο Μέρος Β΄, με τίτλο «Απόψεις σχετικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες», παρατίθενται και ερωτήσεις που στοχεύουν στην αποκάλυψη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επισημαίνεται ακόμη ότι το Μέρος Δ΄ με τίτλο «Εμπόδια στο δρόμο προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» είχε ως στόχο τον εντοπισμό των εμποδίων στην προσπάθεια εφαρμογής της συμπερίληψης των μαθητών των ΕΜΜΕ στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ το Μέρος Δ΄ με τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας» επιδίωκε να σκιαγραφήσει το ρόλο του διευθυντή του σχολείου στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Σε όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου εκτός από το Μέρος Α΄, συμπεριλαμβάνονται κλίμακες αθροιστικής βαθμολόγησης (Likert scale) πέντε σημείων, που διατυπώνονται με μια καταφατική πρόταση και ζητούσαν από τον ερωτώμενο να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με κλιμάκωση τιμών από το «Διαφωνώ απόλυτα» έως το «Συμφωνώ απόλυτα» όσον αφορά στο Μέρος Β΄, και από το «Καθόλου» μέχρι το «Πάρα πολύ» όσον αφορά στο Γ΄ και Δ΄ Μέρος. Ο λόγος για τον οποίο επιλέγηκαν οι απαντήσεις πέντε σημείων, πέρα από το γεγονός ότι είναι δημοφιλείς, έγκειται στη δυνατότητα μέτρησης εννοιών με πολυδιάστατο χαρακτήρα. Για παράδειγμα, κάποιος εκ των συμμετεχόντων θα μπορούσε ως εκπαιδευτικός της τάξης να βοηθήσει τους μαθητές της ΕΜΜΕ, αλλά όχι πλήρως. Σε μια τέτοια περίπτωση, μπορούσε να εκφράσει το βαθμό στον οποίο συμφωνούσε ή διαφωνούσε με μία δήλωση. Οι κλίμακες αθροιστικής βαθμολόγησης πέντε σημείων επιλέγηκαν ως πιο αξιόπιστες, αφού παρέχουν μεγαλύτερη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων του

ερωτηματολογίου, ενώ σύμφωνα με τον Subedi (2016) μπορούν να αξιολογήσουν συμπεριφορές, κάτι που αποτέλεσε το ζητούμενο και στην προκείμενη έρευνα.

Αναφορικά με τον καταρτισμό των ερωτήσεων η παρούσα έρευνα επηρεάστηκε και από έρευνες που μελετούν το ίδιο περίπου θέμα, όπως η έρευνα του Smith (2011), ο οποίος επιχειρεί να εντοπίσει τις απόψεις των διευθυντών απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπλέον, έχει επηρεαστεί από την έρευνα της Sharma (2012), η οποία μελετά την εφαρμογή της συμπερίληψης στα νησιά του Σολωμόντα καθώς και από την έρευνα της Μητροπούλου (2009) που μελετά τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Οι έρευνες αυτές επιλέγηκαν γιατί θεωρήθηκαν εύστοχες και ουσιώδεις οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν, αφού μπορούν να βοηθήσουν στην προβολή θεμάτων που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική κουλτούρα στο συγκεκριμένο σχολείο. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι ανταποκρίνονται στον τρόπο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Κύπρου, στην ανίχνευση των πιθανών εμποδίων που επηρεάζουν την εφαρμογή της και στον τρόπο με τον οποίο η διοίκηση ενός σχολείου δύναται να επέμβει θετικά ή αρνητικά στα δύο προηγούμενα θέματα.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε ηλεκτρονική κυρίως μορφή. Παράλληλα όμως, δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες, που για οποιοδήποτε λόγο αδυνατούσαν να το συμπληρώσουν ηλεκτρονικά, να το προμηθευτούν σε έντυπη μορφή. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τη βοήθεια του προγράμματος Google Forms, ώστε να έχει τη δυνατότητα να σταλεί στα προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των συμμετεχόντων. Στόχος της διαδικασίας αυτής ήταν κυρίως η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος, αποφεύγοντας περιττές φωτοτυπίες και τον κίνδυνο μη επιστροφής των ερωτηματολογίων. Βέβαια, δεν εξυπακούεται ότι στη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου συμμετείχαν όλα τα μέλη του προσωπικού. Το γεγονός όμως ότι η καθοδηγήτρια της έρευνας ήταν και μέλος τους προσωπικού του σχολείου φαίνεται ότι συνέβαλε ώστε οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι να αισθανθούν κάποιου είδους χρέος να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγιά τους.

Παράλληλα, η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου οδήγησε στην εύκολη ηλεκτρονική καταχώρηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, οι οποίες ήταν άμεσα έτοιμες (σε μορφή Excel) για εισαγωγή στο ηλεκτρονικό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Έτσι με τη βοήθεια του προγράμματος προβήκαμε σε έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας μέσω των εντολών t-test, ANOVA, Pearson correlation και chi square.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναλυθεί πιο εμπεριστατωμένα η χρησιμότητα του t-test, το οποίο ουσιαστικά συγκρίνει τους μέσους όρους δύο πληθυσμών, όταν υπάρχουν διαθέσιμα δείγματα (Landau and Everitt, 2004). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το t-test με αρχική υπόθεση (null hypothesis) Ho:μ1=μ2. Αυτό σημαίνει ότι η μέση τιμή μίας ομάδας για τη συγκεκριμένη υπόθεση είναι

ίση με τη μέση τιμή μίας άλλης ομάδας. Βέβαια, το γεγονός ότι μία υπόθεση είναι στατιστικά σημαντική δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει και πρακτική αξία για την έρευνα (Wielkiewicz, 2000).

Στην περίπτωση του t-test εξετάζεται εάν μία εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική, όπως για παράδειγμα, τα αποτελέσματα μιας κλίμακας likert σε σύγκριση με μία ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή με δύο μόνο τιμές. Έχει επομένως, τη δυνατότητα να εντοπίσει εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ερωτήσεις. Όταν το sing (2 taile) είναι κάτω από 0,05 τότε θεωρούμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά (Muijs, 2004).

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με τη βοήθεια της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), που αποτελεί προέκταση της δοκιμασίας t (t-test) για τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο πληθυσμών. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας η ANOVA ήταν χρήσιμη, αφού επέτρεψε τη σύγκριση περισσοτέρων από δύο ομάδες. Η ANOVA ελέγχει την υπόθεση ότι όλες οι μέσες τιμές των ομάδων που ελέγχουμε είναι ίσες. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r, ο οποίος μελετά τη γραμμική σχέση μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών (Ηλιοπούλου, 2015).

Πέρα από τον συντελεστή Pearson, ένας ακόμη συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί η σύνδεση μεταξύ δυο μεταβλητών και χρησιμοποιήθηκε στην προκειμένη έρευνα, είναι ο συντελεστής Chi-square (χ2) (Einspruch, 2005), ένας στατιστικός έλεγχος, που έχει ως στόχο να εξετάσει πιθανές συνδέσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα σε δύο κατηγορικές μεταβλητές (Λαμπριανού και Καϊλή, 2011) και την ιδέα της στατιστικής σημαντικότητας. Ο συντελεστής χ2 ενδείκνυται σύμφωνα με τους Ρούσος και Τσαούσης (2011) στην περίπτωση που τα δεδομένα της έρευνας είναι περισσότερο ποιοτικά. Στον συντελεστή αυτό η μηδενική υπόθεση αντιστοιχεί σε ανεξαρτησία μεταβλητών και η εναλλακτική υπόθεση υφίσταται όταν οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες (Λαμπριανού και Καιλή, 2011). Σημαντικό θα ήταν ακόμη να αναφερθεί ότι για να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική μία υπόθεση πρέπει η τιμή του p-value να βρίσκεται πάνω από το 0,05 (p>0,05), που θεωρείται ως η κατώτερη τιμή του χ2 (Greasley, 2008).

Φαινομενικά, οι συντελεστές Pearson και Chi Square είναι συναφείς, αλλά χαρακτηρίζονται από διαφορετικό τρόπο γραφής στην ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Pearson εξετάζει τη γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ ο Chi Square μελετά πιο γενικά εάν μια μεταβλητή επιδρά με οποιοδήποτε τρόπο σε μία άλλη. Επομένως, η χρήση και των δυο συντελεστών είναι απαραίτητη στην έρευνα αυτή.

Τέλος, καλό θα ήταν να επισημανθεί ότι ιδιαίτερη ανησυχία προκάλεσε η περίπτωση ελλιπούς κατανόησης μιας ερώτησης. Για την αποφυγή της περίπτωσης αυτής χορηγήθηκαν πιλοτικά κάποια ερωτηματολόγια, ώστε να διορθωθούν τυχόν παραλήψεις ή ασάφειες και να καταστεί βέβαιο ότι η έρευνα

κινείται σε στέρεες βάσεις. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα που σχετίζονταν με το ερωτηματολόγιο.

5.6.6. Ημερολόγιο

Η χρονική έκταση ολόκληρης της έρευνας (Μάιος 2017-Φεβρουάριος 2018) υπήρξε αρκετά μεγάλη, γεγονός που κατέστησε απαραίτητη την καταγραφή των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2011), ένα πολύ καλό ερευνητικό εργαλείο για την ΜΜΕΔ είναι η χρήση των ημερολογίων. Το ημερολόγιο έχει τη δυνατότητα να παρέχει αποδείξεις σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται με τη βοήθεια της καταγραφής εμπειριών, συναισθημάτων και αξιολογήσεων προωθώντας την καλύτερη κατανόηση ενός γεγονότος και τον αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2011). Άρα μπορεί αν αποβεί εξαιρετικά χρήσιμο τόσο κατά το αρχικό, όσο και κατά το τελικό στάδιο της ΜΜΕΔ, αφού δίνει την ευχέρεια στους συνερευνητές-συνερευνώμενους να ανατρέξουν σε αυτό όποτε παραστεί ανάγκη.

Συγκεκριμένα, για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, έχουν χρησιμοποιηθεί τα πρακτικά των συνεδριάσεων του καθηγητικού συλλόγου και των παιδαγωγικών ομάδων της ΕΜΜΕ, τα πρακτικά των συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, αλλά και οι απόψεις του ΣΛΕΑΕ και του Εκπαιδευτικού Ψυχολόγου που διαφάνηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεών τους με γονείς και εκπαιδευτικούς. Τα προαναφερθέντα συμπληρώνονταν όχι μόνο στα προσωπικά ημερολόγια των συμμετεχόντων και στα έντυπα παρατήρησης, αλλά και στα έντυπα αναστοχασμού, που χρησιμοποιήθηκαν για την ευκολότερη ανάλυση των δεδομένων που συλλέγηκαν.

5.7. Ερευνητικά εργαλεία και συμμετέχοντες

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ο ρόλος του καθενός από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της έρευνας, αναφορικά με τη συμμετοχή του στη χρήση των προαναφερθέντων ερευνητικών εργαλείων. Συγκεκριμένα:

Α) Ο Διευθυντής έλαβε μέρος σε συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο στο γραφείο του και σε ομάδες εστίασης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο είτε στο γραφείο του είτε σε κάποιο άλλο γραφείο ή αίθουσα στην οποία βρίσκονταν μόνο τα άτομα που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη ομάδα εστίασης. Στον χώρο αυτό ενδεχομένως και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να αισθάνονταν πιο άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Έλαβε μέρος σε όλα τα ερευνητικά στάδια, εκτός από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού αυτό αφορούσε κυρίως το ρόλο του ιδίου.

Β) Οι γονείς παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε συνεντεύξεις και σε ομάδες εστίασης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε απογευματινό χρόνο στο σπίτι κάποιου από τους συμμετέχοντες ώστε να αισθάνονται όσο πιο άνετα γίνεται. Έλαβαν μέρος στο στάδιο

της δράσης, αφού ως μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούσαν να συμβάλουν στη μεταβολή της επικρατούσας κουλτούρας.

Γ) Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο και στο ερωτηματολόγιο, τα οποία συμπλήρωσαν σε πρωινό χρόνο στον σύλλογο διδασκόντων. Ο ρόλος τους στο στάδιο αυτό θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντικός, αφού η συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων, η οποία ήταν και η μεγαλύτερη μπορούσε κατά την άποψή μας να παρέχει πλήρη πληροφόρηση αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο εφαρμοζόταν η συμπεριληπτική θεωρία πριν και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Επιπλέον έλαβαν μέρος και σε συνεντεύξεις και σε ομάδες εστίασης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο σε κάποιο γραφείο εντός του χώρου του σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πιο άνετα να συζητήσουν. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας, στην ΕΜΜΕ και γενικότερα στον χώρο του σχολείου, όπως π.χ. στην αυλή του σχολείου, ή στην αίθουσα εκδηλώσεων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το έντυπο αναστοχασμού, το οποίο προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με την οπτική από την οποία οι ίδιοι αντίκρυζαν τη διδακτική τους πρακτική.

Δ) Οι 218 μαθητές έλαβαν μέρος σε συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις. Οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο σε κάποιο γραφείο που βρισκόταν στον χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές αισθάνονταν πιο άνετα να συζητήσουν, ενώ οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας, στην ΕΜΜΕ και γενικότερα στον χώρο του σχολείου, όπως π.χ. στην αυλή του σχολείου, η στην αίθουσα εκδηλώσεων. Στον χώρο στον οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν παρόντες και εκπαιδευτικοί. Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης με μαθητές της ΕΜΜΕ, ήταν παρών/ούσα και ο/η συνοδός του παιδιού. Έλαβαν, επίσης, μέρος στο στάδιο της Δράσης, αφού ήταν στην ουσία η απόδειξη της προσπάθειας για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ε) Οι συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έλαβαν μέρος σε συνέντευξη, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο στάδιο της «Αναγνώρισης». Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης με στόχο να φωτίσουν την επικρατούσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας στο στάδιο της «Δράσης». Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας, τόσο στη γενική τάξη όσο και στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας και γενικότερα στον χώρο του σχολείου, όπως π.χ. στην αυλή του σχολείου, ή στην αίθουσα εκδηλώσεων. Ο λόγος για τον οποίο οι συνοδοί έλαβαν μέρος στις παρατηρήσεις οφείλεται στο γεγονός ότι οποιοσδήποτε εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία ενδέχεται να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο σε κάποιο γραφείο που βρισκόταν στον χώρο του σχολείου, όπου οι συνοδοί αισθάνονταν πιο άνετα να συζητήσουν, ή όπου έκριναν ότι είναι καλύτερα και πιο βολικά.

ΣΤ) Ο ΣΛΕΑΕ έλαβε μέρος σε συνεντεύξεις, σε ομάδες εστίασης και συμπλήρωσε το Έντυπο Αναστοχασμού, το οποίο αφορούσε τις ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η τήρηση Εντύπου Αναστοχασμού και η συμπλήρωση του εντύπου παρατήρησης είχε διάρκεια περίπου 20 λεπτά καθημερινά ή για κάθε φορά που συμπληρωνόταν. Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο του (Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας) σε πρωινό χρόνο ενώ οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν σε πρωινό χρόνο σε κάποιο γραφείο που βρισκόταν στον χώρο του σχολείου, όπου ο ΣΛΕΑΕ και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αισθάνονταν πιο άνετα να συζητήσουν. Ο ΣΛΕΑΕ έλαβε μέρος σε όλα τα ερευνητικά στάδια, αφού ήταν ο ένας από τους δυο ενδιάμεσους ηγέτες και συνεπώς ένας από τους στυλοβάτες της προσπάθειας για εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ.

5.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ο κάθε σχολικός οργανισμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μοναδικός, αφού κουβαλά τη δική του ιστορία. Κανείς επομένως, είτε χρησιμοποιηθούν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία είτε όχι, δεν θα μπορούσε να εγγυηθεί την επανάληψη πανομοιότυπων αποτελεσμάτων σε περίπτωση επανάληψης μίας έρευνας (Checkland και Holwell, 1997). Παρ' όλα αυτά, η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων μίας έρευνας και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις αποτελεί απαραίτητο στοιχείο, το οποίο θα μπορούσε να κρίνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία μίας έρευνας.

Σε περίπτωση επιτυχίας του εισηγούμενου μοντέλου ΕΑΠ, θα ήταν επιθυμητή η περεταίρω εφαρμογή του και σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Δυστυχώς, ή ευτυχώς, η κάθε σχολική κοινότητα διαφέρει. Επομένως, ίσως να διαφέρουν και τα αποτελέσματα μιας εκ νέου απόπειρας εφαρμογής της ίδιας ερευνητικής διαδικασίας σε ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον. Σε ποιο βαθμό, όμως, μία έρευνα μπορεί να είναι έγκυρη και αξιόπιστη, νοουμένου ότι διεξάγεται πάντα από έναν αντικειμενικό και αμερόληπτο κριτή;

Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στην επιτυχημένη και σταθερή μέτρηση των αποτελεσμάτων υπό διαφορετικές συνθήκες. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Keith (2008), μια έρευνα μπορεί να μην είναι 100% έγκυρη, αν και ομολογουμένως υπάρχουν πολλά είδη εγκυρότητας. Η τελειότητα με απλά λόγια αποτελεί ένα πολύ αισιόδοξο σενάριο. Μια έρευνα θα μπορούσε να είναι έγκυρη ως προς ένα σημείο, όχι όμως ως προς κάποιο άλλο.

Ενισχύοντας την άποψη των Cohen, Manion και Keith (2008), ο Drost (2011) αναφέρεται σε τέσσερα είδη εγκυρότητας που χαρακτηρίζουν μία έρευνα: α) την εγκυρότητα στατιστικού συμπεράσματος, β) την εσωτερική εγκυρότητα, γ) την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και δ) την εξωτερική εγκυρότητα. Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν και επιπρόσθετα είδη εγκυρότητας, όπως η

εγκυρότητα περιεχομένου, η εμπειρική εγκυρότητα και η συνεχής εγκυρότητα (Siniscalco και Auriat, 2005). Συνολικά υπάρχουν σύμφωνα με τον Τσοπάνογλου (2010) σαράντα πέντε τύποι εγκυρότητας στη διεθνή βιβλιογραφία. Βέβαια, η μελέτη τους θα οδηγούσε την έρευνα σε άμεση παρέκκλιση από τον στόχο της, για αυτό θα επιχειρηθεί η παρουσίαση μόνο μερικών εξ αυτών, τους οποίους θεωρήσαμε πραγματοποιήσιμους.

Παράλληλα, ο όρος αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα των αποτελεσμάτων σε περίπτωση που η έρευνα επαναληφθεί (Drost, 2011), στην ποιότητα των δεδομένων που έχουν συλλεγεί και στον λόγο για τον οποίο ο σχεδιασμός της έρευνας και τα συλλεχθέντα δεδομένα είναι άξια εμπιστοσύνης (Συμεού, 2009). Αφορά, επομένως, τον βαθμό στον οποίο μια δοκιμασία αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του υπό μέτρηση χαρακτηριστικού, ενώ αποτελεί έννοια συνώνυμη της συνέπειας (consistency) και της αναπαραγωγιμότητας (reproducibility) ενός αποτελέσματος (Cohen, Manion και Keith, 2008). Παρ' όλα αυτά, μία αξιόπιστη έρευνα δεν συνεπάγεται πάντοτε και μία έγκυρη έρευνα (Drost, 2011). Οπότε, ο ερευνητής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνάς του.

Όπως επισημαίνουν οι Χασσάνδρα και Γούδας (2003), η λογική της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μίας ποσοτικής έρευνας δεν συμπίπτουν σε καμία περίπτωση. Η άποψη των Χασσάνδρα και Γούδα (2003) ισχύει, αφού η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εργαλείων που επιστρατεύονται σε μια ΜΜΕΔ, όπως στην παρούσα έρευνα, διαφέρει. Για αυτό, καλό θα ήταν να εξεταστούν ξεχωριστά οι παράμετροι της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, αναφερόμενοι συγκεκριμένα στο κάθε ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Αρχικά, πρέπει να εντοπιστούν οι βασικές παράμετροι με τη συμβολή των οποίων η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως έγκυρη. Η εγκυρότητα (reliability) σε μια ΕΕΔ είναι στενά συνυφασμένη με την αυστηρότητα (MacNaughton και Hughes, 2009). Η ΜΜΕΔ είναι ένα αρκετά νέο είδος έρευνας με το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστα εξοικειωμένοι (Pelton, 2010). Σίγουρα επομένως, ο ερευνητής πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός, ώστε να καταφέρει να διασφαλίσει την εγκυρότητα της έρευνας. Παρ' όλα αυτά το συγκεκριμένο σημείο δεν εξαρτάται τελικά από τον ερευνητή αποκλειστικά.

Κατά πρώτο λόγο, η εγκυρότητα της έρευνας προϋποθέτει τη διεξαγωγή της εντός ενός συγκεκριμένου και προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου. Εξ αρχής ο στόχος ήταν το πλαίσιο αυτό να τηρηθεί με ακρίβεια. Συγκεκριμένα, όπως έχει τονισθεί στο σημείο 5.5.2., η διαδικασία συλλογής των δεδομένων του αρχικού σταδίου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαΐου του 2017 με συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ακολούθως με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες. Έπειτα, ολοκληρώθηκαν οι δύο κύκλοι της έρευνας από τον Σεπτέμβριο του 2017 μέχρι τον Ιανουάριο του 2018, φθάνοντας στο τελικό στάδιο της «Αξιολόγησης» κατά τη διάρκεια του

Φεβρουαρίου του 2018. Σκοπός της διαδικασίας ήταν να διαπιστωθεί εάν η μεσολάβηση της ΕΕΔ και η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου ηγεσίας διαφοροποίησε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, στόχος του χρονοδιαγράμματος ήταν να μην επηρεαστεί έντονα η ομαλή λειτουργία του σχολείου, κάτι που αποτέλεσε παράκληση του διευθυντή.

Κατά δεύτερο λόγο, η εγκυρότητα μιας έρευνας ενισχύεται με την επιλογή της καταλληλότερης μεθοδολογικής προσέγγισης. Η ΜΜΕΔ είναι ίσως η καταλληλότερη για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που κατηύθυναν την παρούσα μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και το θέμα της έρευνας. Από την άλλη, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν αρκετά μεγάλο και κατάλληλο λαμβανομένων υπόψη των χαρακτηριστικών του. Η ΜΜΕΔ σχολικού εύρους διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη συμβολή για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, μεταβάλλοντας το εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας και επιδιώκοντας τη μόνιμη αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Σε μία τέτοια προσπάθεια επομένως, ως δείγμα χρησιμοποιείται σχεδόν ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας.

Επιπλέον, ταυτόχρονα με την έναρξη των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων υπήρξε η δέσμευση ότι οι συμμετέχοντες σε καμία περίπτωση δεν επρόκειτο να αισθανθούν πίεση αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η δέσμευση αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια σχετικής ενημέρωσης που συντελέστηκε πριν την έναρξη των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων στο στάδιο της «Διάγνωσης», καθώς και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου με την ανάγνωση των αρχικών πληροφοριών που σχετίζονταν με αυτό. Ανάλογης γραπτής ενημέρωσης έτυχε και ο διευθυντής, μέσω της υπογραφής του «Εντύπου Ενημέρωσης και Συναίνεσης του Διευθυντή του Σχολείου για Συμμετοχή στην Έρευνα».

Η εξέταση των απόψεων, των γνώσεων, των κινήσεων και των αντιδράσεων του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ ήταν ένα ζήτημα που θα μπορούσε να κάνει τους συνερευνητές-συνερευνώμενους να αισθανθούν άβολα, φθάνοντας ίσως στο σημείο να δώσουν ακόμη και παραπλανητικές δηλώσεις. Για να αποφευχθεί ένα τέτοιο ενδεχόμενο η μόνη λύση ήταν η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

Από την άλλη βέβαια, δεν παραγνωρίζεται η σημαντικότητα του ρόλου που ίσως να διαδραματίζουν οι προκαταλήψεις ενός ερευνητή είτε κατά τη διάρκεια της συλλογής, είτε της ανάλυσης των δεδομένων (Moghaddam, 2007). Επιπρόσθετα, η καθοδηγήτρια της έρευνας όφειλε απαραιτήτως να γνωρίζει τις απόψεις, τις δεσμεύσεις, τις ικανότητες, το ποσοστό υπομονής και τις φιλοδοξίες των συνερευνητών-συνερευνωμένων, ώστε να ελαχιστοποιήσει το ενδεχόμενο της ύπαρξης προκαταλήψεων, όπως επισημαίνει και ο Moghaddam (2007). Σύμφωνα με την άποψη του Moghaddam (2007), οι σκέψεις του κάθε συνερευνητή-συνερευνώμενου είναι πιθανόν να μειώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία

της έρευνας επηρεάζοντας παράλληλα και τον τρόπο με τον οποίο μεταφέρει τα συλλεχθέντα δεδομένα. Για αυτό το λόγο, στις εβδομαδιαίες συναντήσεις των ερευνητικών ομάδων τέθηκαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο παρερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, όσον αφορά στην εγκυρότητα μίας έρευνας δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν την έρευνα οι εξωτερικοί παράγοντες, άλλα δηλαδή άτομα εκτός των συνερευνητών-συνερευνωμένων, τα οποία θα μπορούσαν να δουν την έρευνα με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα. Τα άτομα αυτά μπορούν να προσφέρουν στον ερευνητή εποικοδομητική ανατροφοδότηση και κριτική με στόχο τη βελτίωση της έρευνας (Whitehead και McNiff, 2006). Σε κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά ένας κριτικός φίλος, που μπορεί να είναι ένα άτομο με αναγνωρισμένη γνώση, εμπειρία και δεξιότητες σχετικές με το υπό έρευνα θέμα. Μία τέτοιου είδους κριτική είναι οπωσδήποτε απαραίτητη για τη σωστή αξιολόγηση της έρευνας και κατ' επέκταση την βελτίωση της ποιότητάς της (Ferguson, 2011; Feldman, Altrichter, Posch και Somekh (2018). Παράλληλα, ένας κριτικός φίλος είναι πάντοτε απαραίτητος για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αλλαγής και τη βελτίωση ενός σχολείου, ενώ μπορεί να προσφέρει περισσότερα μέσω μίας έρευνας δράσης (Blake και Gibson, 2020). Καθήκον του δεν είναι βέβαια να επηρεάσει τις απαντήσεις, αλλά να διατυπώσει τις κατάλληλες ερωτήσεις (Huerta Villalobos, 2014). Σίγουρα, ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι σημαντικός για την εξέλιξη της έρευνας. Τον ρόλο του κριτικού φίλου στην παρούσα έρευνα διαδραμάτισε ο ακαδημαϊκός-συνεπιβλέπων στη διδακτορική διατριβή, στα πλαίσια της οποίας διεξάγεται η έρευνα, Δρ. Χρίστος Παπαδημητρίου.

Ένα ακόμη σημείο, που διασφαλίζει την εγκυρότητα της έρευνας είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της ΜΜΕΔ, συμμετείχαν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, είτε σχετίζονταν άμεσα, είτε έμμεσα με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ. Σε γενικές γραμμές η εν λόγω έρευνα χαρακτηρίζεται από εσωτερική εγκυρότητα. Συγκεκριμένα, μία μελέτη χαρακτηρίζεται από εσωτερική εγκυρότητα, σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Keith, (2008), όταν τα αποτελέσματά της υποδεικνύουν μία αιτιώδη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, κάτι βέβαια που δεν θα μπορούσε να διασφαλιστεί απλά και μόνο με συσχετίσεις μεταξύ τους. Υφίσταται, δηλαδή, όταν η έρευνα μελετά αυτό ακριβώς που πρέπει να μετρήσει (Alshenqeeti, 2014), καθώς επίσης και όταν η προσπάθεια για αλλαγή μιας κατάστασης μέσα από την έρευνα επιφέρει κάποια διαφορά ή όχι. Αυτό, βέβαια, εξαρτάται από το βαθμό ύπαρξης ικανοποιητικών ενδείξεων που υποστηρίζουν την ύπαρξη αυτών των αλλαγών. Στην περίπτωσή της παρούσας διατριβής, η έρευνα μελετά το μέγεθος της εφαρμογής της συμπερίληψης στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ στη συνέχεια με την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου ΕΑΠ, επιχειρεί να κάνει όσο το δυνατόν πιο αισθητή την εφαρμογής της.

Αντίθετα, η εξωτερική εγκυρότητα διαπιστώνει κατά πόσο τελικά τα αποτελέσματα μιας έρευνας θα μπορούσαν να γενικευθούν (Cohen, Manion και Keith, 2008). Νοουμένου ότι το προτεινόμενο

μοντέλο ηγεσίας θα πετύχει την αύξηση των επιπέδων της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ, μπορούμε πλέον να μιλάμε για γενίκευση των αποτελεσμάτων, άρα και για εξωτερική εγκυρότητα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εγκυρότητα μιας έρευνας δεν είναι αρκετή για να οδηγήσει στην αξιοπιστία (credibility) της, η οποία διασφαλίζεται με την «παρατεταμένη ενασχόληση με το θέμα και το περιβάλλον της έρευνας», «την επίμονη παρατήρηση», «την τριμερή διασταύρωση πηγών, μεθόδων, εκτιμητών και θεωριών», την «ανάλυση αρνητικής περίπτωσης», την «καταλληλότητα αναφορών» και τον «έλεγχο από τους συμμετέχοντες» **(**Χασσάνδρα και Γούδας, 2003, σ.12). Η άποψη αυτή είναι πολύ χρήσιμη για να μπορέσουν να καθοριστούν οι τρόποι με τους οποίους θα ελεγχθεί η αξιοπιστία των δεδομένων της έρευνας. Ας μελετήσουμε, όμως, τις πιο πάνω παραμέτρους αξιοπιστίας μίας έρευνας πιο αναλυτικά.

Κατά πρώτο λόγο, η καθοδηγήτρια της έρευνας ξόδεψε αρκετό χρόνο στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, ώστε από τη μια να εξοικειωθεί με αυτό και από την άλλη να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, παρέμεινε στο σχολείο για εννέα μήνες πριν την έναρξη της έρευνας. Το γεγονός αυτό της επέτρεψε να γνωρίσει την κουλτούρα του σχολείου καθώς και την πολιτική που ακολουθείται αναφορικά με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ.

Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια της ΜΜΕΔ, τόσο η καθοδηγήτρια της έρευνας όσο και οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι πραγματοποίησαν πολλές παρατηρήσεις, γεγονός που επέτρεψε τον εντοπισμό των καταλληλότερων ατόμων για τη σύσταση των διαφόρων ομάδων που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Αδιαμφισβήτητα, η επιστράτευση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων για την πραγματοποίηση μίας έρευνας (Zohrabi, 2013), όπως επιδιώκεται στη διατριβή αυτή, αποτελεί ένα στοιχείο που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Παράλληλα, η ποικιλία ερευνητικών εργαλείων παρέχει τη δυνατότητα της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Επομένως, η χρήση μικτών μεθόδων έρευνας σε συνδυασμό με την ΕΕΔ προσφέρει μεγαλύτερη εγκυρότητα αφού τα δεδομένα του ποσοτικού μέρους διασταυρώνονται με τα δεδομένα του ποιοτικού μέρους της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα η τριγωνοποίηση στην οποία υπόκεινται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας είναι ολοφάνερη. Στη φάση της «Διάγνωσης» συλλέχθηκαν δεδομένα με τη χρήση τόσο της ποσοτικής (ερωτηματολόγιο), όσο και της ποιοτικής μεθοδολογίας (συνεντεύξεις και παρατηρήσεις). Στη φάση της «Αναγνώρισης» η απόπειρα τριγωνοποίησης διαπιστώνεται εύκολα, αφού μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων (Συμεού, 2006). Στη φάση της «Αναγνώρισης» χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία η συνέντευξη, η παρατήρηση, τα ημερολόγια και οι ομάδες εστίασης. Παράλληλα, εξακολούθησε να χρησιμοποιείται η τριγωνοποίηση και στις υπόλοιπες φάσεις της έρευνας αυτής, όπως ο «Σχεδιασμός», η «Αξιολόγηση» και η

«Καθοδήγηση». Στις συγκεκριμένες φάσεις της ΜΜΕΔ επιστρατεύθηκαν εκτός από την ποικιλία των ερευνητικών εργαλείων και η αξιοποίηση των μικτών δεδομένων που συλλέχθηκαν στη φάση της «Αναγνώρισης».

Η άποψη αυτή ενισχύεται μέσα από τη διατύπωση των MacNaughton και Hughes (2009), οι οποίοι τονίζουν ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μίας ΕΕΔ ενισχύονται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι πρόκειται για μία κυκλική διαδικασία που ελέγχει ξανά και ξανά τα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή οδηγεί παράλληλα και στον κριτικό αναστοχασμό. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας κάτι τέτοιο σίγουρα επιδιώχθηκε, αφού για να επιτευχθεί η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου πρέπει όλοι οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι να αναστοχαστούν και να κρίνουν τις πράξεις τους, περνώντας σε μία δεύτερη ή και τρίτη φάση της ΜΜΕΔ, ώστε τελικά να αλλάξουν πρακτικές και στάσεις απέναντι στους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Επιπλέον, διασταυρώθηκαν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, του ερωτηματολογίου, των παρατηρήσεων, των ημερολογίων και των ομάδων εστίασης, οδηγώντας τα έτσι σε όσο το δυνατόν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Για παράδειγμα, διασταυρώθηκαν τα αποτελέσματα των αρχικών συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, αφού ο σκοπός και των δύο ερευνητικών εργαλείων ήταν να ανιχνευθεί ο βαθμός εφαρμογής της συμπερίληψης των παιδιών της ΕΜΜΕ στο συγκεκριμένο σχολείο.

Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία των συλλεχθέντων στοιχείων ενισχύθηκε και με την επιστροφή τους στους ίδιους τους συμμετέχοντες, ώστε να επιβεβαιώσουν την εγκυρότητα των γραφομένων. Παράλληλα, η καθοδηγήτρια της έρευνας ήταν ανοικτή σε οποιοδήποτε σχόλιο, συμπλήρωση ή κριτική, που αφορούσε στα γραφόμενά της.

Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας ήταν η δήλωση της πρόθεσης γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας στους συμμετέχοντες. Αυτό θεωρήθηκε καθήκον μας, από τη στιγμή που υπήρξε σχετική δέσμευση μέσω του Εντύπου Συγκατάθεσης του Διευθυντή για διεξαγωγή της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό και λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι η καθοδηγήτρια της έρευνας ανήκε στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, εξαντλήθηκαν οι πιθανότητες νοθείας των δεδομένων.

5.9. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των Ερευνητικών Εργαλείων

Τα ερευνητικά εργαλεία που επιστρατεύουμε κατά τη διάρκεια μίας έρευνας πρέπει να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα δοκιμασμένη στο πέρασμα του χρόνου, κάτι που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια επιτυχημένη έρευνα. Για αυτό το λόγο λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο να

μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο κάποια βασικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

5.9.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Σίγουρα, για να αξιολογηθεί με ακρίβεια ο βαθμός εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου, η πιο ορθή και εξακριβωμένη μέθοδος θα ήταν η συμπλήρωση για δεύτερη φορά του ίδιου ερωτηματολογίου, από τους ίδιους συμμετέχοντες. Κάτι τέτοιο όμως, δυστυχώς, θα ήταν ανέφικτο στα πλαίσια της εκπόνησης μίας διδακτορικής διατριβής, λόγω του περιορισμένου χρονικού ορίου κατά τη διάρκεια του οποίου πρέπει να ολοκληρωθεί η εργασία. Το γεγονός, βέβαια, ότι το αρχικό ερωτηματολόγιο δόθηκε εκ νέου στους συμμετέχοντες στο τέλος της έρευνας, δεν συντείνει πλήρως στην ενίσχυση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Και αυτό γιατί είναι πολύ πιθανόν να μην μπορούν να συσχετιστούν πλήρως τα αποτελέσματα στις δυο φάσεις κατά τις οποίες χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο, αφού οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι δεν είναι τα ίδια ακριβώς πρόσωπα.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας χαρακτηρίζεται από μία ποικιλία ειδών εγκυρότητας. Κατά πρώτο λόγο, χαρακτηρίζεται από την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) ή δομική εγκυρότητα. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής αναφέρεται στο πόσο καλά μεταφράζεται ή μετασχηματίζεται μία ιδέα, άποψη ή συμπεριφορά σε μία λειτουργική πραγματικότητα (Drost, 2011). Αφορά, δηλαδή, τον βαθμό στον οποίο μία κλίμακα μέτρησης μετρά μία έννοια, η οποία έχει εξ αρχής οριστεί. Ουσιαστικά, καθορίζει την εγκυρότητα στο σύνολό της (Τσοπάνογλου, 2010). Με άλλα λόγια, ελέγχει εάν η δομή του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί σε μία θεωρητική κατασκευή (Αναστασιάδου, 2012).

Για να καταστεί πιο κατανοητό αυτό το είδος της εγκυρότητας, χρειάζεται να γίνει αναφορά στον τρόπο με τον οποίο εντοπίζεται. Κατά πρώτο λόγο, η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε ένα αρκετά καλό θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο καθοδήγησε τη διεξαγωγή της. Κατά τη διάρκειά της, εξετάστηκαν με σαφήνεια και πληρότητα όροι σχετικοί με την έρευνα όπως η συμπερίληψη και τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης. Επιπλέον, μέσα από την κριτική ανάλυση αναδείχθηκαν τα βασικότερα εμπόδια που συναντώνται στον δρόμο του διευθυντή ενός σχολείου προς τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Σταδιακά, διαφάνηκε τελικά ότι τα εμπόδια αυτά, μέσω του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ, μετατράπηκαν σε παράγοντες-συμπαραστάτες του διευθυντή στην πορεία αυτή. Άρα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δένει αρμονικά με την επιλεχθείσα ΜΜΕΔ.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιμέρους θεωρίες που επιλέχθηκαν για ανάλυση στο βιβλιογραφικό μέρος της έρευνας συνάδουν μεταξύ τους, χωρίς να περιλαμβάνουν οτιδήποτε περιττό σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναλύεται για παράδειγμα το θεσμικό

πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ, το οποίο εάν δεν ληφθεί υπόψη σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να γίνει κατανοητός ο ρόλος που διαδραμάτισε το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας και ο τρόπος με τον οποίο επηρέασε το ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η «εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής» ενισχύει ένα ακόμη είδος εγκυρότητας, την «εγκυρότητα όψης» ή «φαινομενική εγκυρότητα». Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται από «εγκυρότητα της όψης» (Face Validity), η οποία μετράει αυτό που φαίνεται κυριολεκτικά ότι μετράει (Kline, 2000). Η «Εγκυρότητα της Όψης» δεν μετριέται στατιστικά, αλλά είναι εγκυρότητα με την τεχνική έννοια. Είναι γνωστή και ως λογική εγκυρότητα, ενώ είναι πολύ εύκολο να εφαρμοστεί. Ουσιαστικά, αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης κατηγορίας εγκυρότητας, που ονομάζεται «εγκυρότητα σχετική με το περιεχόμενο». Οι υποκατηγορίες της είναι η «εγκυρότητα όψης» και η «εγκυρότητα περιεχομένου» (Ίσερης, 2016). Η «εγκυρότητα όψης» στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι φανερή, αφού αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Δυστυχώς, όμως, το είδος αυτό της εγκυρότητας έχει κατακριθεί έντονα (Τσοπάνογλου, 2010), για αυτό καλό είναι να ενισχύεται και από άλλα είδη εγκυρότητας.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιό μας χαρακτηρίζεται και από «εγκυρότητα περιεχομένου» (content validity), η οποία αφορά στον βαθμό που το όργανο αυτό εκτιμά ή μετρά το κατασκευασμένο ενδιαφέρον. Η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που χαρακτηρίζεται από «εγκυρότητα περιεχομένου» μπορεί τυπικά να επιτευχθεί με τη χρήση διχοτομικών ερωτήσεων και της κλίμακας Likert (Bolarinwa, 2015).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ότι η χορήγηση του πιλοτικού ερωτηματολογίου συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής. Και αυτό γιατί οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωσή του ήταν σε θέση να αντιληφθούν εάν η βασική έννοια της συμπερίληψης, την οποία ερευνά το ερωτηματολόγιο, ήταν σαφής και κατανοητή, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα για περαιτέρω λογικές συσχετίσεις και μετρήσεις. Επιπρόσθετα, μέσω του ερωτηματολογίου δόθηκε ο ορισμός της «συμπερίληψης».

Παράλληλα, ο Τσοπάνογλου (2010) αποσκοπώντας στον έλεγχο της «εγκυρότητας περιεχομένου» προτείνει την «εγκυρότητα περίστασης», η οποία κρίνει «εάν τα επιμέρους χαρακτηριστικά ενός ερωτηματολογίου και οι συνθήκες διεξαγωγής του ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων» (σ. 13). Στην περίπτωση της εργασίας αυτής, η «εγκυρότητα περίστασης» κρίνεται κυρίως από το γεγονός ότι οι οδηγίες εκτέλεσης των δραστηριοτήτων που υπαγόρευε η έρευνα γίνονταν εύκολα κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Το στοιχείο αυτό υπήρξε σημαντικότατο σε όλα τα στάδια της έρευνας. Επιτεύχθηκε, συγκεκριμένα, με τις προφορικές επεξηγήσεις που δόθηκαν, αφού η καθοδηγήτρια της έρευνας βρισκόταν στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε να καταστούν όσο πιο ξεκάθαρες γινόταν οι οδηγίες που δίνονταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, με επεξηγήσεις στην έναρξη του κάθε μέρους του ερωτηματολογίου της κάθε πιθανής επιλογής του ερωτώμενου, όπως π.χ. «Παρακαλώ προσδιορίστε τον βαθμό συμφωνίας σας με τις ακόλουθες δηλώσεις κυκλώνοντας την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα με βάση την ακόλουθη κλίμακα όπου: 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα». Παράλληλα, τονίστηκε τόσο γραπτώς όσο και προφορικά στους συμμετέχοντες ότι μπορούσαν να επικοινωνήσουν με την καθοδηγήτρια της έρευνας, είτε τηλεφωνικώς είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε περίπτωση που παρίστατο ανάγκη.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι υπάρχει «εμπειρική εγκυρότητα», αφού χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης, ο οποίος σύμφωνα με τους Siniscalco και Auriat (2005) ελέγχει τη σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και άλλων σχετικών συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών ή αποτελεσμάτων. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, συσχετίστηκαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων που προηγήθηκαν. Έτσι, κατέστη δυνατό να ελεγχθεί εάν οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο ευσταθούσαν, συγκρίνοντάς τις με τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι για να την εξασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας επιστρατεύτηκε ο έλεγχος του συντελεστή Cronbach α στα πλαίσια της ανάλυσης των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Ο συντελεστής αυτός έχει τη δυνατότητα να μελετήσει την εσωτερική συνέπεια μίας ομάδας ερωτήσεων. Με άλλα λόγια, εξετάζει εάν διαφορετικές ερωτήσεις μελετούν τις ίδιες παραμέτρους λαμβάνοντας υπόψη τη μέση συσχέτιση των μεταβλητών (Tavakol και Dennick, 2011).

Ο συντελεστής Cronbach α στο ερωτηματολόγιο του 2017 (α=0,767), (πίνακας 2.1.2) και στο ερωτηματολόγιο του 2018 εμφανίζεται ως ικανοποιητικός (α=0,856), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα likert, η οποία χρησιμοποιήθηκε . Για να θεωρηθεί ικανοποιητική μία τιμή πρέπει να προσεγγίζει τιμές μεγαλύτερες του 0,6 (Malhorta, 1996) ή του 0,7 (Μάρκο, 2012; Nunnaly, 1978). Επομένως, στην περίπτωση και των δύο ερωτηματολογίων το σύνολο των ερωτήσεων μπορεί να χαρακτηριστεί ως αξιόπιστο σε θέματα εσωτερικής συνέπειας. Παρά το γεγονός, όμως, ότι το ερωτηματολόγιο φαινομενικά τουλάχιστον χαρακτηρίζεται από εσωτερική συνέπεια, εντούτοις, σύμφωνα με τον Μάρκο (2012), ο δείκτης alpha του Cronbach δέχθηκε έντονη κριτική λόγω της αυστηρότητας των προϋποθέσεών του, οι οποίες δύσκολα μπορεί να αξιολογηθούν εάν πληρούνται στην πράξη.

Μελετώντας μεμονωμένα τις τιμές που εμφανίζονται στον πίνακα Item Total Statistics, ίσως παρατηρηθεί ότι κάποιες είναι ιδιαίτερα χαμηλές, μικρότερες δηλαδή του 0,3 (πίνακας 2.1.4). Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του πρώτου ερωτηματολογίου κάποιοι εκ των συμμετεχόντων εξέφρασαν το παράπονο ότι δεν είχαν αντιληφθεί αρκετά κάποιες ερωτήσεις, ιδιαίτερα όσες περιέχονταν στο Μέρος Γ΄ του ερωτηματολογίου. Έτσι δήλωσαν ότι δεν διέθεταν ιδιαίτερες εμπειρίες στη διδασκαλία παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Προσωπική μας πεποίθηση είναι ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής ήταν απαραίτητη η μελέτη του συντελεστή Cronbach α, αφού αποτελεί ένα αντικειμενικό, ποσοτικό εργαλείο αξιολόγησης της εγκυρότητας της έρευνας, σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα είδη εγκυρότητας, τα οποία θα μπορούσαμε να χαρακτηριστούν ως πιο υποκειμενικά. Επομένως, ο συνδυασμός των ποικίλων αυτών τρόπων μελέτης της εγκυρότητας ίσως να ταιριάζει καλύτερα στη φύση της ΜΜΕΔ.

Όπως εύκολα θα μπορούσε να γίνει αντιληπτό με την ανάγνωση των πιο πάνω, ο επανέλεγχος των δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της άντλησης δεδομένων από διάφορους συνερευνητές-συνερευνώμενους. Παράλληλα, όμως, η ΜΜΕΔ ως διαδικασία επέτρεψε την επανάληψη του σχεδιασμού της έρευνας από οποιοδήποτε σημείο είχε κριθεί απαραίτητο. Άρα, υπήρξε η δυνατότητα επανελέγχου οποιοδήποτε σημείου θεωρήθηκε ότι δεν ήταν πλήρως αξιόπιστο.

Όπως επισημαίνουν και οι Siniscalco και Auriat (2005), ο πιο εύκολος τρόπος για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πέραν της επαναχορήγησής του είναι η επανάληψη ερωτήσεων με διαφορετικό τρόπο, κάτι το οποίο επιχειρήθηκε και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα, στο Μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου, η δήλωση 1 («Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της ΕΜΜΕ») και η δήλωση 9 («Είναι άδικο να αναμένεται οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης να αποδεχτούν τους μαθητές της ΕΜΜΕ») μοιάζουν αρκετά. Το ίδιο συμβαίνει και στο Μέρος Γ΄ με τις δηλώσεις 1 («Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ») και 8 («Ανάγκη για επιπλέον προσωπικό που θα μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ»). Ανάλογη περίπτωση παρόμοιων ερωτήσεων υπάρχει και ανάμεσα στις ερωτήσεις 14 («Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου») και 16 («Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ»).

Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο αυτό είχε ελεγχθεί προτού χορηγηθεί, πέρα από την καθοδηγήτρια της έρευνας, και από τον ακαδημαϊκό/βασικό συνεπιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής-κριτικό φίλο. Σύμφωνα με τον Ίσερη (2016), η σημαντικότερη παράμετρος από την οποία θα μπορούσε να κριθεί τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου είναι η χρήση ενός πιλοτικού ερωτηματολογίου. Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο να φθάσει το ερωτηματολόγιο στα χέρια των συμμετεχόντων με λάθη, μία

πιθανότητα που θα οδηγούσε σε αμφισβήτηση της αξιοπιστίας της έρευνας από τους συνερευνητές-συνερευνώμενους.

5.9.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία παρατηρήσεων

Ένας παράγοντας από τον οποίο θα μπορούσε να κριθεί ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας των παρατηρήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή είναι η ποικιλία των παρατηρητών. Έχει ήδη επισημανθεί ότι οι παρατηρήσεις επρόκειτο να πραγματοποιηθούν τόσο εκ μέρους καθοδηγήτριας της έρευνας, όσο και εκ μέρους των επιμέρους συνερευνητών-συνερευνωμένων. Λογικό θα ήταν, επομένως, στην περίπτωση που τα αποτελέσματα της ανάλυσης των παρατηρήσεων από διάφορους παρατηρητές συνέκλιναν να μπορούσε η έρευνα να χαρακτηριστεί ως έγκυρη και αξιόπιστη. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάτι τέτοιο είναι όντως αρκετά δύσκολο, αφού η αξιοπιστία της συμμετοχικής παρατήρησης ως ερευνητικού εργαλείου γενικότερα έχει κατακριθεί ως ελλιπής, γιατί μπορεί να μειώνεται εξαιτίας των προκαταλήψεων του ερευνητή (Altrichter, Posch και Somekh, 2001). Θεωρούμε, όμως, ότι μια συμμετοχική παρατήρηση μπορεί να είναι έγκυρη όταν είναι σε θέση να αποτυπώσει την πραγματική εικόνα του σχολικού οργανισμού, τον οποίο μελετά.

Επομένως, πρωταρχικό καθήκον ενός ερευνητή είναι να φροντίσει, ώστε να αποβάλει ο ίδιος τις προκαταλήψεις του. Παραδείγματος χάριν, στην προκειμένη έρευνα θεωρούμε ότι ιδιαίτερα στα αρχικά της στάδια υιοθετήθηκε η άποψη ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν εφάρμοζαν καθόλου τη θεωρία της συμπεριληπτικής πρακτικής. Έπειτα, υπήρξε η συνειδητοποίηση ότι τελικά υπήρχαν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χωρίς να γνωρίζουν τη θεωρία αυτή την εφάρμοζαν στην καθημερινότητά τους.

Άρα, ένα πρόβλημα που θα μπορούσε να προκύψει από μία τέτοια παράμετρο είναι το υποκειμενικό στοιχείο της παρατήρησης από το οποίο ενδεχομένως να είχε παρασυρθεί ο κάθε παρατηρητής. Προς αποφυγή ενός τέτοιου ενδεχομένου, πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας των συνερευνητών-συνερευνωμένων με σκοπό, ανάμεσα σε άλλα, να υπενθυμιστεί στους συμμετέχοντες ο τρόπος με τον οποίο διενεργείται και καταγράφεται μία παρατήρηση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ένας παρατηρητής. Έτσι, αποφεύχθηκε, όσο γίνεται, η πιθανότητα παρεμβολής των προσωπικών απόψεων των παρατηρητών και η παρερμηνεία, κατά συνέπεια, των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Επιπρόσθετα, για να ενισχυθεί η εγκυρότητα των παρατηρήσεων, υπήρξε συζήτηση με τους συνερευνητές-συνερευνώμενους σχετικά με το εάν οι ίδιοι θεωρούσαν τα αποτελέσματα της έρευνας έγκυρα. Οι απόψεις αυτές καταγράφονταν στο ημερολόγιο της καθοδηγήτριας της έρευνας, ώστε να συγκριθούν αργότερα με την ανάλυση της παρατήρησης.

5.9.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία συνεντεύξεων

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο, του οποίου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έπρεπε να ελεγχθεί, είναι οι συνεντεύξεις. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα ειδικά σε μία ΜΜΕΔ να επιλέξει τα άτομα που θα λάβουν μέρος στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τους Creswel και Miller (2000), μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορους φακούς για να ερευνήσει τον βαθμό στον οποίο οι συνεντεύξεις που λαμβάνει είναι έγκυρες.

Ο πρώτος φακός είναι αυτός του ερευνητή. Ο ερευνητής οφείλει να είναι πολύ προσεκτικός, ώστε να σιγουρευτεί ότι το άτομο από το οποίο παίρνει συνέντευξη παρουσιάζει θέματα που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Παράλληλα, οφείλει να προσέξει μήπως οι δικές του πεποιθήσεις, απόψεις, εμπειρίες επηρεάσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συνεντεύξεων. Επομένως, για να θεωρηθεί έγκυρη και αξιόπιστη μία έρευνα από την πλευρά του ερευνητή, πρέπει ο ίδιος να φροντίσει ώστε να πραγματοποιηθεί τριγωνοποίηση των δεδομένων της συνέντευξης με τα δεδομένα άλλων ερευνητικών εργαλείων, να επιβεβαιώνει συνεχώς τα πορίσματά του και να έχει ευελιξία ως ερευνητής (Creswel και Miller, 2000). Συν τοις άλλοις, από τη στιγμή που ο ερευνητής είναι το άτομο που επιλέγει τα θέματα που πρόκειται να συζητηθούν σε μία συνέντευξη, πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός.

Από την οπτική γωνία όμως των συμμετεχόντων, για να θεωρηθεί μία συνέντευξη έγκυρη και αξιόπιστη, όπως επισημαίνουν οι Creswel και Miller (2000), πρέπει να επιλέγονται άτομα που μπορούν να συνεργαστούν με τον ερευνητή. Σε αντίθεση βέβαια με τη διατύπωση των Creswel και Miller (2000) υπάρχει η πιθανότητα η επιλογή των συμμετεχόντων στη συνέντευξη να είναι σκόπιμη, ώστε τελικά να διαφοροποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και την εγκυρότητα της έρευνας.

Επιπλέον, όπως έχει αναφερθεί και στην περίπτωση του ερωτηματολογίου, επιστράφηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες, ώστε να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στην αποφυγή της παρεμβολής των προσωπικών απόψεων των συνερευνητών-συνερευνωμένων στα πορίσματα των συνεντεύξεων.

Ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των συνεντεύξεων πραγματοποιείται και από άτομα που δεν λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Τέτοια άτομα θα μπορούσαν για παράδειγμα να είναι οι αναγνώστες μίας έρευνας, που επιχειρούν συνήθως μια διαδρομή ελέγχου των συνεντεύξεων. Στη διαδρομή αυτή, επιζητούν λεπτομέρειες στις συνεντεύξεις, πραγματοποιώντας έτσι έναν απολογισμό των πορισμάτων (Creswel και Miller, 2000). Αυτή ακριβώς η προσπάθεια πραγματοποιήθηκε και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, την οποία μελέτησαν τόσο ακαδημαϊκοί όσο και εκπαιδευτικοί

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με την εγκυρότητα και της αξιοπιστία της έρευνας.

Αξιοσημείωτο, δε, είναι το γεγονός ότι η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο διαθέτει πλεονεκτήματα που δεν συναντώνται σε όλα τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία. Το σημαντικότερο εξ αυτών είναι η καλύτερη κατανόηση των απόψεων των συνερευνητών-συνερευνωμένων, που σχετίζονται άμεσα με τις κινήσεις, τις εκφράσεις και γενικότερα με την κίνηση των σωμάτων τους. Τα στοιχεία αυτά συνέβαλαν θετικά στην έρευνα, ώστε να μπορεί να διαφανεί εάν τελικά όλα όσα αναφέρει ο ερευνητής ισχύουν.

Επιπρόσθετα, σε περιπτώσεις που υπήρχαν αμφιβολίες σχετικά με την αξιοπιστία κάποιων δηλώσεων, αυτές μπορούσαν κάλλιστα να επανελεγχθούν. Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων των ερευνητικών ομάδων και του καθηγητικού συλλόγου, για παράδειγμα, ήρθαν στο φως οι πραγματικές απόψεις των συνερευνητών-συνερευνωμένων, οι οποίες προκάλεσαν συγκρούσεις, αντιφάσεις και διαφωνίες μεταξύ τους. Αυτό ακριβώς το γεγονός έδωσε την ευκαιρία για επανέλεγχο των απόψεων των συνερευνητών-συνερευνωμένων, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι πληροφορίες και οι απόψεις τους ήταν έγκυρες ή όχι.

Παράλληλα, η ΜΜΕΔ ως μεθοδολογική προσέγγιση επέτρεψε τη συνεχή επαφή με τους συμμετέχοντες. Η συνέντευξη στην προκειμένη περίπτωση έλαβε τη μορφή συζήτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων. Το γεγονός αυτό επέτρεψε την πιο αυθόρμητη έκφραση απόψεων. Αρκεί μόνο να αναλογισθεί κανείς ότι η έρευνα αυτή διεξάχθηκε από τον Μάιο του 2017 μέχρι και τον Φεβρουάριο του 2018, για να γίνει αντιληπτό πως η ανάπτυξη μίας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στην καθοδηγήτρια της έρευνας και τους συνερευνητές-συνερευνώμενους ήταν σχεδόν σίγουρη.

5.10. Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Μια ακόμη παράμετρος που συνδέεται άμεσα με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας είναι η ηθική από μέρους του ερευνητή. Γενικά όλα τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε όλα τα είδη κοινωνικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2003). Η «δεοντολογία» ως όρος αφορά κυρίως στις γενικές αρχές που διέπουν μια έρευνα. Καταγράφει, δηλαδή, πώς οφείλει να πράξει ο ερευνητής, ενώ η ηθική ασχολείται με το ερώτημα «Τί είναι σωστό και τί λάθος σε μια έρευνα;» (Cohen και Manion, 2000). Ο Hopkins (1985) προτείνει ανάμεσα σε άλλα κάποιες βασικές δεοντολογικές αρχές που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν μία ΕΕΔ. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο ερευνητής οφείλει να συνεργαστεί με τους συμμετέχοντες, να διαπραγματευτεί, να καταγράψει την πρόοδο της έρευνας, να εξασφαλίσει σαφείς εξουσιοδοτήσεις σε περίπτωση που επιθυμεί να μελετήσει έγγραφα που σχετίζονται

με την έρευνα, να επιτρέπει τη συζήτηση των πορισμάτων και να αποδέχεται την ευθύνη για την τήρηση της εμπιστευτικότητας.

Η διενέργεια όμως μιας ΜΜΕΔ, όπως στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, είναι πιθανόν να δημιουργεί ηθικά θέματα που ίσως να μην συναντάμε στην παραδοσιακή ερευνητική μεθοδολογία (Nolen και Vander Putten, 2007). Σύμφωνα με την Zeni (1998), ένας τρόπος αξιολόγησης των ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας μιας ΕΕΔ είναι μέσω της διερεύνησης του κατά πόσο οι συμμετέχοντες κατανόησαν την πρόταση που διατυπώθηκε από τον ερευνητή για την πραγματοποίηση της έρευνας. Πιο κάτω θα μελετηθούν τα βασικότερα θέματα ηθικής και δεοντολογίας με τα οποία βρεθήκαμε αντιμέτωποι/τα οποία αντιμετωπίστηκαν στην παρούσα έρευνα.

5.10.1. Πληροφορημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων

Κατά πρώτο λόγο, ένας ηθικός ερευνητής οφείλει να εξασφαλίσει την πληροφορημένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Η πρόσβαση σε ένα χώρο και η αποδοχή ενός ερευνητή από τους συμμετέχοντες αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους για τη διεξαγωγή μίας έρευνας. Είναι η καλύτερη ευκαιρία για τους ερευνητές να παρουσιαστούν ως σοβαροί επιστήμονες κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη των ερευνωμένων (Cohen και Manion, 2000). Ο ερευνητής, επομένως, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει την πληροφορημένη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων (BERA, 2011).

Στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας εξαιρετικά σημαντική είναι η εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων. Όπως επισημαίνει ο Sandretto (2007), η ελεύθερη πληροφορημένη συγκατάθεση σε μία ΕΕΔ αποτελεί ένα στοιχείο ζωτικής σημασίας για την έκβασή της. Πρέπει, επομένως, να καταστεί σαφές εκ μέρους του ερευνητή ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), οι ερευνητές δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρούν την πρόσβαση σε σχολεία ως δικαίωμά τους. Αντίθετα, πρέπει να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των υποψηφίων συμμετεχόντων, ώστε να τους δοθούν οι απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Έχοντας υπόψιν τα παραπάνω, από την πρώτη στιγμή της έναρξης της έρευνας το προσωπικό πληροφορήθηκε σχετικώς. Αυτό έγινε τόσο γραπτώς με τη διανομή ξεχωριστών εντύπων συγκατάθεσης για κάθε συμμετέχοντα, όπως για παράδειγμα για τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους συνοδούς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, τον ΣΛΕΑΕ, τους μαθητές και τους γονείς των οποίων τα παιδιά θα συμμετείχαν (παράρτημα), όσο και προφορικά σε συνεδρίαση ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου αναφορικά με θέματα που σχετίζονταν με τη διεξαγωγή, τους σκοπούς και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Μετά την ανακοίνωση των πιο πάνω ζητήθηκε από το προσωπικό του σχολείου, στην περίπτωση που κάποιος διαφωνούσε ή είχε απορίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας να το δήλωνε . Δόθηκε επίσης η ευχέρεια στους υποψήφιους συμμετέχοντες να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή αισθάνονταν ότι δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη διεξαγωγή της έρευνας, χωρίς οποιαδήποτε συνέπεια. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Συγκεκριμένα, καταγράφηκε και τονίστηκε το θέμα και ο σκοπός της έρευνας στο ερωτηματολόγιο πριν τη διεξαγωγή οποιασδήποτε συνέντευξης, παρατήρησης και ομάδας εστίασης. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και αναφορικά με την παράμετρο της ανωνυμίας, η οποία πρέπει απαραιτήτως να χαρακτηρίζει μια τέτοια έρευνα.

Ουσιαστικά, συνάφθηκε συμφωνία με τους συνερευνητές-συνερευνώμενους μέσω του εντύπου συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα, ώστε να αισθάνονται και οι ίδιοι πιο άνετα να εκφραστούν και να λειτουργήσουν. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), μία έρευνα δράσης όσο καλοπροαίρετη κι αν είναι, μπορεί να θεωρηθεί απειλητική για κάποιους, για αυτό καλό είναι να δίνονται στους συμμετέχοντες κάποιες εγγυήσεις μέσω των οποίων να δηλώνονται από τον ερευνητή οι συνθήκες υπό τις οποίες θα διεξαχθεί η έρευνα. Οι εν λόγω συνθήκες μπορούν να οριστούν μέσα από διαπραγματεύσεις μεταξύ του ερευνητή και των ερευνώμενων.

Η σημαντικότητα της άποψης αυτής γίνεται αντιληπτή και στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, όταν γινόταν αναφορά στο διευθυντή του σχολείου, κάποιοι έσπευδαν να βεβαιωθούν ότι δεν ήταν παρών , προφανώς για να μην τους ακούσει, γεγονός που προκαλούσε αίσθημα αμηχανίας τόσο στην καθοδηγήτρια της έρευνας, όσο και στους συνερευνητές-συνερευνώμενους. Κάποιοι άλλοι έχαναν τα λόγια τους και επιχειρούσαν να ωθήσουν τη συζήτηση προς άλλη κατεύθυνση. Άλλοι απέφευγαν να απαντήσουν, όπως για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός που δίδασκε στην ΕΜΜΕ, ο οποίος όταν του ζητήθηκε να αναφέρει τις συμπεριληπτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο διευθυντής, ανέφερε ότι θα ήταν καλύτερα να ερωτηθεί ο ίδιος ο διευθυντής. Έτσι, προκαλούνταν ένα άβολο συναίσθημα που δεν επέτρεπε τη συνέχιση σε περισσότερο βάθος της ίδιας συζήτησης, ώστε να εξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα.

Επιπλέον, μία ακόμα πρακτική που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι πολλές φορές όταν οι ερωτώμενοι εξέφραζαν μία άποψη με την οποία δεν συμφωνούσε κάποιος συνερευνητής-συνερευνώμενος, ο τελευταίος κουνούσε το κεφάλι του καταφατικά για να θεωρηθεί ότι συμφωνούσε και για να μην επηρεάσει την άποψή τους, με πιθανή συνέπεια να κινδυνεύει η έρευνα να χαρακτηριστεί ως μη έγκυρη. Μετά από σχετική συζήτηση με τους συνερευνητές-συνερευνώμενους που είχαν εμπλακεί σε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις συνειδητοποιήθηκε ότι τα πιο πάνω συναισθήματα ίσχυαν και για αυτούς.

Όπως επισημάνθηκε ήδη, η ΕΕΔ επικρίθηκε έντονα στο παρελθόν. Σε καμία περίπτωση επομένως, ένας ηθικός ερευνητής δεν πρέπει να πέσει στην παγίδα της διεξαγωγής μίας έρευνας χωρίς εξουσιοδότηση για πρόσβαση στα δεδομένα που μπορούν να του προσφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα (MacNaughton και Hughes, 2009). Το σημείο αυτό λήφθηκε σοβαρά υπόψη, με αποτέλεσμα προτού ξεκινήσει η έρευνα να έχει εξασφαλιστεί η συγκατάθεση του διευθυντή, σε πρώτη φάση και σε δεύτερη των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής έρευνας υπήρξε μια τέτοια εμπειρία. Συγκεκριμένα, η καθοδηγήτρια της έρευνας είχε επισκεφθεί το διευθυντή ενός σχολείου με σκοπό να εξασφαλίσει την άδειά του για διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας στο σχολείο του οποίου ηγείται. Ο διευθυντής, παρόλο που την γνώριζε προσωπικά και παρά τις προσπάθειές της να του εξηγήσει τις βασικές παραμέτρους της έρευνας, αρνήθηκε να δώσει τη συγκατάθεσή του. Έτσι, σεβόμενη την άποψή του αποτάθηκε στη διεύθυνση άλλου σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ευτυχώς, ο διευθυντής του δεύτερου σχολείου φάνηκε τελικά αρκετά θετικός στην ιδέα αυτή. Παρ' όλα αυτά όμως, δήλωσε ότι δεν θα επιθυμούσε παρεμβάσεις στην ομαλή και συνήθη λειτουργία του σχολείου. Η δήλωσή του αυτή σίγουρα περιόρισε τις αλλαγές που θα μπορούσαν να διενεργηθούν σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Με αφορμή την πιο πάνω επισήμανση, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί ότι πίσω από τις βασικότερες διαστάσεις της ηθικής και της δεοντολογίας μίας έρευνας κρύβονται και θέματα που σχετίζονται με την κατανομή της δύναμης. Συγκεκριμένα, η δύναμη σε μία έρευνα συνδέεται στενά με προκαθορισμένους ρόλους, θέσεις και σχέσεις (Banegas και Villacañas de Castro, 2015).

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα χρειάζεται να επισημανθεί είναι ίσως πιθανό να ανησύχησε γενικά η διεύθυνση του σχολείου μήπως ανατραπούν κάποιοι καθιερωμένοι ρόλοι που σχετίζονται με την ευρύτερη λειτουργία του οργανισμού. Θα μπορούσε για παράδειγμα, να ισχυριστεί κάποιος ότι στην προσπάθεια εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, η αναδιάρθρωση των ρόλων και η εμπλοκή στη διοίκηση των δύο ενδιάμεσων ηγετών θα μπορούσε να είχε ως στόχο την επιδίωξη εξουσίας. Επομένως, λογικό θα ήταν να προκληθεί εκ μέρους του διευθυντή κάποιου είδους ανησυχία ή ακόμη καλυτέρα ανασφάλεια σχετικά με την εξέλιξη της έρευνας, Αυτή ακριβώς η διάσταση και η ανάγκη για διανομή της δύναμης κατά τη διάρκεια μίας ΜΜΕΔ θα μπορούσε να προκαλέσει προβλήματα και εντάσεις στις σχέσεις ανάμεσα στους συνερευνητές-συνερευνώμενους.

Ο κατάλογος των παραγόντων που συμβάλλουν στην προώθηση της παραμέτρου της πληροφορημένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων δεν τελειώνει στο ρόλο του διευθυντή. Σε αυτόν προστίθεται και η προσπάθεια για τη διατήρηση της αυτονομίας των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να δώσουν τη συγκατάθεσή τους ελεύθερα, εθελοντικά και χωρίς καμία πίεση (Nolen και Vander Putten, 2007).

Μιλώντας για συμμετέχοντες δεν αναφερόμαστε αποκλειστικά στο διοικητικό, εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και στους μαθητές, αφού μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς τους διαφάνηκε τελικά εάν το μοντέλο ΕΑΠ οδήγησε στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επομένως και οι μαθητές του σχολείου έπρεπε να ενημερωθούν σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Επιπρόσθετα, λαμβανομένης υπόψη της ηλικίας των μαθητών, ενημερώθηκαν τόσο γραπτώς, μέσω εντύπων ενημέρωσης, όσο και προφορικά οι μαθητές και οι γονείς τους σχετικά με την πρόθεση για διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος στα πλαίσια των αρχών της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και των βασικών αρχών που σχετίζονται με θέματα ηθικής και δεοντολογίας, λήφθηκε η απαραίτητη φροντίδα ώστε να ενημερωθεί τόσο το ΥΠΠΑΝΚ, όσο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου αναφορικά με την πρόθεσή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο. Συγκεκριμένα, υποβλήθηκε αίτηση για διεξαγωγή της έρευνας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ), το οποίο με τη σειρά του ενημέρωσε το ΥΠΠΑΝΚ, το οποίο απέστειλε ταχυδρομικώς την έγκρισή του για διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

5.10.2. Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία

Μία ακόμα σημαντική παράμετρος στη διεξαγωγή μιας ΜΜΕΔ είναι η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία είναι πολύ πιθανόν να δημιουργήσει προβλήματα, αφού σε αυτήν εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα (Nolen και Vander Putten, 2007). Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και ως ερευνητές είναι λογικό ο βασικός ερευνητής να χρησιμοποιήσει κάποια στιγμή δεδομένα τα οποία ίσως οι συμμετέχοντες και ο ίδιος ο βασικός να μην επιθυμούν να χρησιμοποιηθούν (Cohen και Manion, 2000). Για αυτό το λόγο υπήρξε ιδιαίτερη προσοχή ώστε να διασφαλιστεί η ταυτότητα του σχολείου και των συμμετεχόντων. Τονίστηκε ότι δεν πρόκειται να αναφερθεί το πραγματικό όνομα κανενός εκ των συμμετεχόντων, ούτε βέβαια και του σχολείου στο οποίο διεξάχθηκε η έρευνα. Παράλληλα, γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες ότι η ερευνήτρια θα φρόντιζε για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων, τα οποία 6 μήνες μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της έρευνας θα καταστρέφονταν.

Σημαντικό να τονισθεί είναι το γεγονός ότι δεν θα υπάρξει αναφορά στο όνομα του σχολείου και των συμμετεχόντων κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ή τη δημοσίευσή τους. Επιπλέον πρόκειται να διαφυλαχτεί η ανωνυμία του σχολείου κατά την δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, αφού θα γίνει αναφορά στο γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία από τις πέντε Τεχνικές Σχολές της Κύπρου, στην οποία λειτουργεί Ειδική Μονάδα, χωρίς αναφορά στην επαρχία στην οποία διεξάχθηκε η έρευνα. Από τη στιγμή, επομένως, που δεν θα γίνει αναφορά σε συγκεκριμένη επαρχία της Κύπρου στην

οποία ανήκει η υπό έρευνα ΤΕΣΕΚ, δεν τίθεται θέμα άρσης της ανωνυμίας του/της ΣΛΕΑΕ, ή του/της διευθυντή/τριας. Αναφορικά, δε, με τη διαδικασία συλλογής των εντύπων ερωτηματολογίων, πρέπει να διευκρινιστεί ότι αυτά χορηγήθηκαν και συγκεντρώθηκαν σε σφραγισμένο φάκελο από άτομο που ανήκε στην ερευνητική ομάδα, πέρα από την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν σε ειδικό κουτί το οποίο βρισκόταν στη γραμματεία του σχολείου, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Τα προσωπικά δεδομένα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές με σκοπό να μελετηθεί η διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα προσωπικά τους δεδομένα. Μετά τη συλλογή των δεδομένων, αυτά κωδικοποιήθηκαν με τρόπο που να μην μπορεί κάποιος να ταυτοποιήσει τους συμμετέχοντες χρησιμοποιώντας το όνομα του σχολείου και τα προσωπικά δεδομένα αξιοποιήθηκαν ως μεταβλητές (το φύλο, την ηλικία, κτλ).

Πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα προβληματίστηκαν αρκετά αναφορικά με την ανωνυμία, η οποία έπρεπε να χαρακτηρίζει την έρευνα, αφού διεξάχθηκε σε ένα μόνο σχολείο. Ήταν, επομένως, λογικό να αισθάνονται άβολα να μιλήσουν αναφορικά με τον προϊστάμενό τους, τον διευθυντή, σε συναδέλφους, χωρίς να τους διακατέχει η ανησυχία μήπως οι απόψεις τους διαρρεύσουν. Πιθανότατα, ακόμη, οι ερευνώμενοι, να αισθάνονταν ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να κατακρίνει τους ίδιους ή τις πράξεις τους.

Για αυτό το λόγο, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια καθησυχασμού με στόχο τη λήψη όσο το δυνατό πιο λογικών απαντήσεων. Τα προβλήματα αυτά ήταν εντονότερα στο ποιοτικό μέρος της έρευνας (συνεντεύξεις και παρατηρήσεις), για αυτό επιλέχθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου, που σε γενικές γραμμές είναι πιο απρόσωπο σε σύγκριση με τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις. Το πρόβλημα αυτό ήταν εμφανές και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, η καθοδηγήτρια της έρευνας είχε ζητήσει από ένα συνάδελφο με τον οποίο γνωριζόταν προσωπικά, αφού είχαν εργαστεί μαζί παλαιότερα σε άλλο σχολείο, να δώσει μια σύντομη συνέντευξη. Αυτός αρνήθηκε αναφέροντας ότι δεν επιθυμούσε να αποκαλύψει τις σκέψεις του για το σχολείο στο οποίο εργαζόταν, παρόλο που έγινε κάθε προσπάθεια επεξήγησης της θέσης της καθοδηγήτριας και του αντικειμένου της έρευνας. Βέβαια, το πρόβλημα αυτό ίσως πήγαζε και από το γεγονός ότι η Κύπρος είναι μια μικρή χώρα στην οποία πολλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζονται μεταξύ τους, οπότε ήταν λογικό να ανησυχούν μήπως η καθοδηγήτρια της έρευνας ή κάποιοι συνερευνητές-συνερευνώμενοι δεν ήταν εχέμυθοι.

Επομένως, η εγκυρότητα της έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο έγινε η διαχείριση της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων. Συνειδητοποιήθηκε, ακόμη, ότι χρειάζεται μεγάλη λεπτότητα και διακριτικότητα για την εξασφάλιση της απαιτούμενης εμπιστοσύνης και εχεμύθειας ανάμεσα στην καθοδηγήτρια της έρευνας και τους συνερευνητές-συνερευνώμενους, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους συνερευνητές-συνερευνώμενους. Για αυτό, η λεκτική έστω επανάληψη της παραμέτρου της ανωνυμίας και η ανακοίνωση του σκοπού της έρευνας έπεισε τους συμμετέχοντες ότι οι

απόψεις τους τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων, όσο και του ερωτηματολογίου, θα παρέμεναν μεταξύ των ιδίων και των συνερευνητών-συνερευνωμένων.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι ανέφικτη η δημοσίευση όλων των δεδομένων της έρευνας, ενώ υπάρχει περίπτωση ειδικά εάν η έρευνα έχει τελικά θετική έκβαση μακροπρόθεσμα οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι να μην επιθυμούν πλέον να διατηρηθεί η ανωνυμία τους (Banegas και Villacañas de Castro, 2015). Πολύ πιθανόν, μάλιστα, να επιθυμούν να μοιραστούν με την καθοδηγήτρια της έρευνας τα πνευματικά δικαιώματα της έρευνας.

Σε μία τέτοια περίπτωση, πρέπει να υπάρξει ιδιαίτερη προσοχή, αφού η έρευνα διεξάχθηκε στα πλαίσια μίας διδακτορικής διατριβής, στην οποία φυσικά δεν είναι εφικτή η κατοχύρωση της πνευματικής ιδιοκτησίας όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επομένως, η καθοδηγήτρια της έρευνας όφειλε να ξεκαθαρίσει την περίπτωση αυτή εξηγώντας μάλιστα στους συμμετέχοντες ότι μία διδακτορική διατριβή εκτός από το κεφάλαιο της συλλογής των δεδομένων εμπεριέχει και αρκετά άλλα κεφάλαια που την υποστηρίζουν. Βέβαια, η δήλωση αυτή εκ μέρους της καθοδηγήτριας δεν αποκλείει την περίπτωση δημοσίευσης μέρους της έρευνας σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό, χρησιμοποιώντας ως ταυτότητα της συγγραφικής ομάδας το όνομα της καθοδηγήτριας της έρευνας και του ακαδημαϊκού που έλαβε το ρόλο του κριτικού φίλου.

5.10.3. Προβληματισμοί

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής μιας ΜΜΕΔ είναι αρκετά τα θέματα που οφείλει να έχει κατά νου ο ερευνητής, αφού αναλαμβάνει ταυτόχρονα και το ρίσκο μιας πιθανής αποτυχίας. Σύμφωνα με τον Dick (1993): α) σε μία ΕΕΔ είναι δύσκολο να αναλάβει κανείς την ευθύνη για αλλαγή, β) δεν συνάδει πάντοτε με τις προσδοκίες του ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα, σε περίπτωση που αποτελεί πανεπιστημιακή εργασία, να κινδυνεύει ο ερευνητής να πάρει χαμηλό βαθμό ενώ έχει καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, όπως έχει ήδη επισημανθεί όταν έγινε αναφορά στα μειονεκτήματα της ΕΕΔ, γ) κάποιοι ερευνητές δεν γνωρίζουν αρκετά για την ΕΕΔ, δ) ο ερευνητής πρέπει να εξασκηθεί για να αποκτήσει νέες δεξιότητες, ε) η διαδικασία συγγραφής της βιβλιογραφίας είναι απαιτητική, στ) ο ερευνητής οφείλει να εξηγήσει γιατί επέλεξε την ΕΕΔ, και ζ) η ΕΕΔ είναι χρονοβόρα.

Η παρούσα ΜΜΕΔ θα ήταν πιθανόν να αποτύχει ή ακόμα χειρότερα να οδηγήσει σε συμπεράσματα εντελώς διαφορετικά από αυτά που αναμένονταν. Είναι αντιληπτό, επίσης, ότι αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής, η οποία πιθανόν στο τέλος να μην πραγματοποιηθεί. Επίσης ήταν ιδιαίτερα ανησυχητικό το ενδεχόμενο η ΜΜΕΔ να κατέληγε στο συμπέρασμα ότι δεν βελτιώθηκε η συμπεριληπτική πολιτική που εφαρμόστηκε (ή έγινε απόπειρα εφαρμογής) στο σχολείο. Σε μία τέτοια περίπτωση ολόκληρη η έρευνα πιθανόν να αποτύγχανε, μαζί της και το εισηγούμενο μοντέλο της ΕΑΠ.

Είναι φανερό, όμως, παράλληλα, ότι στην περίπτωση που πετύχαινε η προσπάθεια αυτή, τα αποτελέσματα θα ήταν έγκυρα και οι προτάσεις δοκιμασμένες σε πρακτικό επίπεδο.

Τέλος, προβλημάτισε ιδιαίτερα το θέμα της ουσιαστικής και αποτελεσματικής σύζευξης των δυο διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών, μικτής έρευνας και ΕΕΔ σε ένα είδος έρευνας. Το ερευνητικό μοντέλο που προτείνεται από την Ivanova (2015), το οποίο έχει εφαρμοστεί στην έρευνα αυτή, δεν έχει δοκιμαστεί αρκετά στην πράξη από άλλους ερευνητές ώστε να είμαστε πεπεισμένοι ότι ακολουθήθηκε μία πορεία αποδεδειγμένα ορθή. Ομολογουμένως, λοιπόν, η ανάληψη ρίσκου υπήρξε αρκετά υψηλή.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνας Δράσης: Εντοπισμός του προβλήματος

6.0. Γενικά

Η θεωρία αδυνατεί συνήθως να εντοπίσει τη λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση, παρόλο που οι συζητήσεις και οι εικασίες γύρω από το θέμα ποικίλουν. Χρειάζεται, επομένως, να προχωρήσουμε προς την πρακτική εφαρμογή των προαναφερθεισών θεωριών, ώστε να επιβεβαιωθεί, τουλάχιστον, εάν μπορούν να προωθηθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Αδιαμφισβήτητα για να πραγματοποιηθεί μια έρευνα πρέπει πρώτα να εντοπιστεί ένα πρόβλημα. Στο σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης, όπου εργάζεται η καθοδηγήτρια της έρευνας, στεγάζεται μία ΕΜΜΕ, στην οποία φοιτούσαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017 τρία παιδιά που χαρακτηρίζονταν ως ΑμΕΕΑ. Στο συγκεκριμένο σχολείο, σύμφωνα με κάποια μέλη του διδακτικού προσωπικού, υπήρχαν υποψίες ότι δεν εφαρμοζόταν η συμπεριληπτική θεωρία για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια κάποιων διδακτικών περιόδων, οι μαθητές της ΕΜΜΕπεριφέρονταν άσκοπα στο σχολείο ή βρίσκονταν στο κυλικείο μαζί με τους συνοδούς παιδιών που χαρακτηρίζονταν ως ΑμΕΕΑ. Αυτό γινόταν επανειλημμένα με αποτέλεσμα να αναρωτηθούμε ποια ήταν άραγε η τακτική της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ, που εφαρμοζόταν στο συγκεκριμένο σχολείο. Έτσι, η καθοδηγήτρια της έρευνας, συζήτησε το θέμα με τη συνοδό του ενός κοριτσιού, η οποία ανέφερε τα ακόλουθα:

«…Παρακολουθούν μαθήματα σχεδόν αποκλειστικά στη Μονάδα, όμως αν κάποιο παιδί θέλει να μπει σε μια οποιαδήποτε τάξη ή μάθημα, επιτρέπεται, φτάνει ο καθηγητής του τμήματος αυτού να δέχεται».

Η διαπίστωση της συνοδού προβλημάτισε ιδιαίτερα, αφού η απλή ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Messiou, 2017; Charalampous και Papademetriou, 2018), δεν συνεπάγεται και τη συμπερίληψή τους. Η αρχική αυτή εντύπωση οδήγησε στη διερεύνηση των πιθανών τρόπων μέσω των οποίων θα μπορούσε να αποτραπεί η περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ένας πιθανός τρόπος επίλυσης του παραπάνω προβλήματος θα μπορούσε να εντοπιστεί στην παραδοχή, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της ύπαρξης μιας προβληματικής κατάστασης και σε επόμενο στάδιο στη διασφάλιση της απόλυτης συνεργασίας μεταξύ τους για την οριστική επίλυση του προβλήματος. Άλλη λύση του προβλήματος θα μπορούσε να ήταν η μελέτη και κατανόηση, εκ μέρους όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα, της νομοθεσίας που σχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο. Ενδεχομένως, στο συγκεκριμένο σχολείο να μην είχε καταστεί κατανοητή η σημασία του όρου

«συμπεριληπτική εκπαίδευση», μία πιθανότητα που μάλλον δυσχεραίνει την απόπειρα εφαρμογής της νομοθεσίας. Μια ακόμα οφθαλμοφανής λύση, θα μπορούσε να ήταν η συστηματική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιθανότατα, όμως, η αποσπασματική αυτή προσπάθεια να μην ήταν αρκετή για την επίλυση του προβλήματος.

Οι προαναφερθείσες λύσεις δεν πέρασαν απαρατήρητες. Όποια λύση, όμως, και αν επιλεγόταν, δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει χωρίς τη συμπαράσταση του διευθυντή του σχολείου στο οποίο επρόκειτο να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Η διαπίστωση αυτή εκ μέρους της καθοδηγήτριας της έρευνας οδήγησε σε συζήτηση με τον διευθυντή του σχολείου αναφορικά με το θέμα της επικείμενης έρευνας. Ενθαρρυντικό υπήρξε το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές, ο διευθυντής ήταν ιδιαίτερα δεκτικός σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, σε σχετική συζήτησή ανέφερε:

«Όλοι οι διευθυντές μπορούν να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου, φτάνει να το θέλουν και να τους βοηθήσουν και οι υπόλοιποι»

Η οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής κουλτούρας είναι βαρύνουσας σημασίας για τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Ένας διευθυντής, όμως, δεν θα μπορούσε να προκαλέσει θεαματικές αλλαγές χωρίς τη συμπαράσταση των υπολοίπων μελών της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και των μαθητών, άτομα που ουσιαστικά αναλαμβάνουν την υλοποίηση των θεωρητικών σε αρχική φάση ιδεών του διευθυντή.

Κατ' επέκταση, θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο ένα μοντέλο ηγεσίας, αποσκοπώντας στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας επιλέγηκε αυτή η λύση και το προτεινόμενο μοντέλο έλαβε την ονομασία «Μοντέλο της Ενδιάμεσης-Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ)», όπως έχει ήδη διευκρινιστεί στο Κεφάλαιο 4. Εν συνεχεία, προχωρήσουμε στην έμπρακτη εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ μέσω της ερευνητικής μεθοδολογίας της ΜΜΕΔ.

6.1. Στάδιο 1ο : Διάγνωση του Προβλήματος

Κανείς δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει ότι για να προχωρήσουμε στην επίλυση ενός προβλήματος πρέπει πρώτιστα να επιβεβαιωθεί ότι όντως υπάρχει. Για να αποφευχθεί, λοιπόν, το ενδεχόμενο αποτυχίας της έρευνας χρειαζόταν η οικοδόμηση σε στέρεες βάσεις του ισχυρισμού ότι στο υπό έρευνα σχολείο υπήρχαν δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι για μία τέτοια έρευνα δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να δίνεται στους εκπαιδευτικούς ένα έτοιμο σχέδιο δράσης. Απεναντίας, στόχος πρέπει να είναι η προσπάθεια εντοπισμού των προβλημάτων που αντιμετώπιζε το συγκεκριμένο σχολείο από τους ίδιους

τους εργαζομένους σε αυτό, αφού αυτοί βίωναν καθημερινά τα προβλήματα που δημιουργούνταν. Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο.

Την απάντηση στο ερώτημα προσφέρει η Αυγατίδου (2015) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Συγκεκριμένα, προτείνει τη συμπλήρωση από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ενός «Ενδεικτικού Εργαλείου Διάγνωσης Αναγκών». Σκοπός του εν λόγω ερευνητικού εργαλείου (Παράρτημα: Ενδεικτικό Εργαλείο Διάγνωσης Αναγκών) το οποίο αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, αποτελεί ο εντοπισμός των προβλημάτων του σχολείου, που ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά θεωρούσε ότι απασχολούσαν τον ίδιο και κατ' επέκταση ολόκληρο το σχολείο.

Το έντυπο αυτό δόθηκε στους εκπαιδευτικούς του υπό έρευνα σχολείου κατά τη διάρκεια συνεδρίασης του εκπαιδευτικού προσωπικού τον Απρίλιο του 2017. Μετά τη συλλογή του εντύπου, ο ίδιος ο διευθυντής σε συνεργασία με τη διευθυντική ομάδα, φρόντισαν να κατηγοριοποιήσουν τα δεδομένα του εργαλείου σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, στοχεύοντας στον εντοπισμό γενικών αξόνων στους οποίους εστιάζεται μια προβληματική κατάσταση, κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στους ακόλουθους τομείς: «Διδασκαλία-Επίδοση-Στρατηγικές εκπαίδευσης», «Κλίμα τάξης-σχέσεις-συμπεριφορά», «Κουλτούρα-κλίμα σχολείου», «Γονείς-Συνεργασία». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η εν λόγω προσπάθεια πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της απάντησης του ερευνητικού ερωτήματος «Ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;»

Τελικά ο γενικός άξονας, που επιλέγηκε από τους πλείστους εκπαιδευτικούς ήταν η «Διδασκαλία-Επίδοση-Στρατηγικές εκπαίδευσης». Άρα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (78 συνολικά) εντοπίζει ιδιαίτερη αδυναμία στη διδασκαλία, αλλά και στα μαθησιακά αποτελέσματα, που πιθανόν να σχετίζονται τόσο με τη διδασκαλία και τις στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, όσο και με το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού. Παρά τον εντοπισμό όμως του τομέα αυτού, η διαδικασία εφαρμογής της ΜΜΕΔ απαιτεί και τον εντοπισμό ενός πιο συγκεκριμένου προβλήματος.

Οπωσδήποτε όμως, η απόπειρα διάγνωσης του προβλήματος δεν μπορεί να ολοκληρωθεί μόνο με ένα εργαλείο διάγνωσης αναγκών. Συμπληρώνεται και συγκεκριμενοποιείται, λοιπόν, με τις πρώτες συναντήσεις του καθηγητικού συλλόγου. Επομένως, στο στάδιο της «Διάγνωσης» πέρα από το σύντομο αυτό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της συνέντευξης και των ομάδων εστίασης. Οι συμμετέχοντες στη φάση αυτή ήταν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης του προσωπικού, ο διευθυντής και οι διδάσκοντες του σχολείου, μετά από μία εκτενή συζήτηση, εντόπισαν ότι τελικά ένα μεγάλο πρόβλημα που τους απασχολεί είναι η περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η συζήτηση αυτή οδήγησε τελικά στην από κοινού απόφαση της συνεργασίας με στόχο τη διερεύνηση της ύπαρξης περιθωριοποιητικών τάσεων για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, αλλά και του εντοπισμού τρόπων αντιμετώπισής τους, παραχωρώντας τη θέση τους στη δημιουργία μιας μόνιμα συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Σε μια δεύτερη συνεδρίαση του καθηγητικού συλλόγου, στην οποία κλήθηκαν να συμμετάσχουν και οι συνοδοί των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, η καθοδηγήτρια της έρευνας παρουσίασε στο προσωπικό τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, που σχετίζονται με τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας έτσι ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι καθόλου ασυνήθιστο. Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτη είναι η άποψη μιας εκπαιδευτικού, της κ. Έλλης:

«Η αλήθεια είναι πως οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τα προβλήματα μόνο δικά τους και τα κρύβουν. Μα αργά η γρήγορα έρχεται η ώρα που καταλαβαίνουν ότι τα ίδια προβλήματα πάνω κάτω έχουν όλα τα σχολεία. Κανένας όμως, δεν τα φανερώνει μήπως καταστρέψει την εικόνα του σχολείου».

Στα λόγια της κ. Έλλης απάντησε κάπως έντονα ο Βοηθός Διευθυντής κ. Αντώνης:

«Εμένα μου φαίνεται ότι θα δυσκολευτούμε πάρα πολύ αν κάνουμε κάτι τέτοιο. Δεν μας φτάνουν όλοι αυτοί οι μαθητές μέσα στις τάξεις, που κουβαλούν τόσα προβλήματα, θα βάλετε κι αυτούς της Μονάδας; Δεν νομίζω να τα καταφέρετε. Τί μάθημα θα κάνουμε έτσι;»

Μέσα από τα λόγια του κ. Αντώνη, φαίνεται ότι ανάμεσα στο προσωπικό υπήρχαν και άτομα που δεν ήταν και τόσο ένθερμοι υποστηρικτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ίσως, μάλιστα, τα άτομα αυτά να θεωρούσαν το στόχο της έρευνας και γενικά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ένα μεγάλο επιπρόσθετο πρόβλημα που επιβάρυνε ακόμη περισσότερο το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά όμως, φαίνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ενστερνιζόταν την άποψη ότι το σχολείο έπρεπε να θέσει ως στόχο του την υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο εκπαιδευτικός κ. Ανδρέας στη συνέχεια εξέφρασε την ακόλουθη άποψη:

«Ας προσπαθήσουμε ρε παιδιά…Γιατί όχι; Δεν είναι ντροπή να παραδεχτούμε ότι ίσως να υπάρχει πρόβλημα περιθωριοποίησης στο σχολείο. Αν το παραδεχτούμε είναι πιο πιθανόν να το λύσουμε».

Συμπληρώνοντας, ο διευθυντής του σχολείου επεσήμανε:

«Άρα, συνάδελφοι συμφωνείτε ότι στο σχολείο μας υπάρχουν προβλήματα που πρέπει να λύσουμε έτσι; Χαίρομαι που το παραδέχεστε! Όλοι κάνουμε λάθη. Κι εγώ κάνω...Αν δεν μου το πει όμως κάποιος, μπορεί να μην το καταλάβω. Μέσα από τα λάθη μας διορθωνόμαστε. Αυτό θα προσπαθήσουμε να κάνουμε λοιπόν. Ξέρουμε ότι μπορεί να είχαμε λάθος στη συμπεριφορά μας σαν σχολείο, απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Μελετώντας τις προαναφερθείσες σκέψεις γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου αντιλαμβάνονταν το πρόβλημα και δεσμεύτηκαν πως θα προσπαθούσαν να το επιλύσουν. Πέρα όμως, από αυτή τη γενική παραδοχή, υπήρξαν όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο και άτομα που αντιδρούσαν στη διεξαγωγή της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης λοιπόν ο κ. Μάριος πήρε τον λόγο, αναφέροντας:

«Σε σύγκριση με άλλα σχολεία, όπου δούλεψα, τα παιδιά εδώ είναι πολύ καλά με τα παιδιά της Μονάδας. Παρόλο που έχουν γενικά τη φήμη ότι είναι άτακτα, σέβονται και βοηθούν. Δεν βλέπω τον λόγο να γίνονται τέτοιες έρευνες».

Στη δήλωση αυτή απάντησε μία άλλη εκπαιδευτικός η κ. Αντωνία τονίζοντας τα εξής:

«Ακόμη ένας λόγος επομένως, να γίνουμε ακόμη καλύτεροι. Πρέπει συνάδελφοι να ξέρουμε ότι πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης για όλους μας. Γιατί να μην προσπαθήσουμε;».

Παρά την παρέμβαση αυτή φαίνεται ότι οι αντίθετες με την έρευνα απόψεις εξακολουθούσαν να υφίστανται. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός, ο κ. Χρυσόστομος, εξέφρασε ανοικτά την αντίθεσή του στην έρευνα αναφέροντας τα ακόλουθα:

«Έχω την αίσθηση ότι κατηγορούμαστε εμείς οι καθηγητές ότι δεν συμπεριφερόμαστε καλά στα παιδιά της Μονάδας. Χωρίς να ερευνήσεις (απευθυνόμενος στην καθοδηγήτρια της έρευνας) λες ότι υπάρχει πρόβλημα. Ξεκινώντας με αυτή την άποψη σαν δεδομένη πως περιμένεις να συνεργαστούμε; Ως κατηγορούμενοι; Συγγνώμη, αλλά είναι πολύ δύσκολο».

Μετά τη διαπίστωση του κ. Χρυσόστομου, το κλίμα στην αίθουσα ήταν παγωμένο. Ρίχνοντας μια ματιά γύρω μου και παρατηρώντας την έκφραση του προσώπου των συναδέλφων, αισθάνθηκα ότι μάλλον συμφωνούσε μια μερίδα του προσωπικού του σχολείου. Τότε, τον λόγο πήρε ο διευθυντής, ο οποίος προσπαθώντας να κατευνάσει τα πνεύματα επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Συνάδελφε έχεις απόλυτο δίκιο, μάλλον δεν θέσαμε το ζήτημα ορθά εξ' αρχής. Σίγουρα, δεν φταίνε μόνο οι καθηγητές. Οι παράγοντες που οδηγούν στα προβλήματα είναι μια αλυσίδα. Μέρος της ευθύνης ανήκει στο Υπουργείο, στους νόμους, στους γονείς και στα παιδιά, όπως σας εξήγησε προηγουμένως η συνάδελφος σας (ερευνήτρια). Από κάπου όμως, πρέπει να ξεκινήσει μια προσπάθεια να λυθούν τα προβλήματα που μας ταλαιπωρούν καθημερινά. Άρα, εμείς πρώτοι πρέπει να προσπαθήσουμε να τα λύσουμε για το καλό το δικό μας και των μαθητών μας…Κανένας δεν είναι κατηγορούμενος».

Η διευκρίνιση αυτή φάνηκε ότι ηρέμησε τους πλείστους παρευρισκομένους στη συνεδρίαση, τουλάχιστον προς το παρόν. Οπότε, μετά από ψηφοφορία φάνηκε τελικά ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του βοηθητικού, εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου, που ανερχόταν σε 78 από τα 82

παρευρισκόμενα άτομα, συμφώνησε με τη διεξαγωγή της έρευνας. Το γεγονός αυτό καθησύχασε κάπως την καθοδηγήτρια της έρευνας. Παράλληλα, όμως, προκάλεσε και κάποιες δικαιολογημένες ανησυχίες για πιθανές μελλοντικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων.

6.2. Στάδιο 2ο : Αναγνώριση

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί στο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας», του σταδίου της «Διάγνωσης» έπεται το στάδιο της «Αναγνώρισης», που ξεκινά με τη ΜΜΕΔ, ακολουθώντας συγκεκριμένα την ακολουθητική διερευνητική στρατηγική (sequential exploratory strategy). Σύμφωνα με τον Creswell (2014), το μοντέλο αυτό χωρίζεται σε δύο φάσεις, δίνοντας προτεραιότητα στην ποιοτική μεθοδολογία.

Αφού αναλύθηκαν λοιπόν, τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, που συμπληρώθηκε στη συνέχεια από τους εκπαιδευτικούς-συμμετέχοντες. Έτσι, προχωρήσαμε στη συλλογή και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, την οποία ακολούθησε η ανάμειξη των ποιοτικών (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) και ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγιο) και μετέπειτα η συνολική επεξήγησή τους, που επέτρεψε να προχωρήσουμε στη ΜΜΕΔ. Στόχο του σταδίου της Αναγνώρισης αποτέλεσε η απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος «Ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;»

6.2.1. Συλλογή ποιοτικών δεδομένων

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, το μέρος της μικτής μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας καθοδηγείται από το μοντέλο Ακολουθητικής Διερευνητικής Στρατηγικής (sequential exploratory strategy) του Creswell (2014). Εναρκτήριο λοιπόν σημείο του σχεδιασμού αποτελεί η ποιοτική μεθοδολογία.

Πρέπει πάντοτε να υπάρχει κατά νου ότι το ηγετικό μοντέλο της ΕΑΠ χαρακτηρίζεται από μια συνεχή-κυκλική διαδικασία αλλαγής της επικρατούσας κουλτούρας στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Η διαδικασία αυτή επομένως, αναμφίβολα πρέπει να περιλαμβάνει και την αναδόμηση του υφιστάμενου ρόλου του κάθε παράγοντα, που αποτελεί ένα μοναδικό κομμάτι στο παζλ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής, επομένως, του σχολείου, σε συνεργασία με τους ενδιάμεσους ηγέτες, οφείλει να εντοπίσει τα πιο αταίριαστα κομμάτια του παζλ αυτού, μετατρέποντάς τα σε όσο το δυνατόν πιο λειτουργικούς παράγοντες, ανοικοδομώντας το σύστημα σε πιο στέρεες βάσεις.

Στη συνέχεια, πρόκειται να αναλυθούν βήμα-βήμα τα αποτελέσματα του ποιοτικού μέρους της μικτής μεθοδολογίας, που ως βασικό σκοπό έχει τη διαπίστωση της έκτασης εφαρμογής της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, με την παράθεση των ποιοτικών δεδομένων κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα συμβάλλοντας έτσι στην ποσοτικοποίησή τους (όπως παρουσιάζεται στα σημεία 6.3.1 και 8.1.) βάσει της θεμελιωμένης θεωρίας στην οποία έγινε αναφορά ήδη στο σημείο 5.2.2. Η προσπάθεια αυτή επέτρεψε στη συνέχεια να οδηγηθούμε με ασφάλεια στην ανάμειξη ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Το ποιοτικό μέρος της έρευνας ξεκίνησε τον Μάιο του 2017. Από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες είχαν ήδη δώσει τη συγκατάθεσή τους για την πραγματοποίηση της έρευνας, δόθηκε πλέον το έναυσμα για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, ώστε να εντοπιστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, τη συμπεριληπτική φιλοσοφία, τις δυσκολίες που συναντώνται στην προσπάθεια αυτή, τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην προσπάθειά του για την εφαρμογή της. Στο μέρος αυτό συμμετείχαν συνολικά σαράντα επτά άτομα. Από αυτά ο ένας ήταν ο διευθυντής του σχολείου, πέντε ήταν βοηθοί διευθυντές, τρεις συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και τριάντα εκπαιδευτικοί.

Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στην καθοδηγήτρια της έρευνας και την Αντωνία, μια εκπαιδευτικό του υπό έρευνα σχολείου, η οποία επεσήμανε τα ακόλουθα:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Από τη μια πιστεύω ότι είναι πολύ καλά να μπαίνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία παρά στα ειδικά. Όταν είναι στις Μονάδες είναι ταυτόχρονα και στα κανονικά σχολεία. Αυτό τα βοηθά να μάθουν περισσότερα πράγματα. Από την άλλη όμως, όλοι ξέρουμε πόσο δύσκολο είναι για τους καθηγητές να βρίσκονται τα παιδιά αυτά στα σχολεία. Δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και η υποδομή στα κανονικά σχολεία για να βοηθηθούν. Πρέπει να κάνουν μάθημα στα κανονικά σχολεία και να διδάσκονται όλα τα μαθήματα στην Μονάδα, αν βέβαια υπάρχει προσωπικό με θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες».	1.Η συμπερίληψη δεν υφίσταται στο υπό έρευνα σχολείο 2.Μονο φυσική παρουσία των μαθητών στα γενικά σχολεία

Στις ίδιες περίπου σκέψεις κινήθηκαν και οι απόψεις του Κυριάκου, ενός Βοηθού Διευθυντή του σχολείου αυτού, ο οποίος ανέφερε τα πιο κάτω:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Στην κανονική τάξη νομίζω ότι δεν πρέπει να μπαίνουν καθόλου. Αφού, έτσι κι αλλιώς εκεί μέσα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι…πώς να σας το πω…διακοσμητικά στοιχεία. Από τις εμπειρίες μου σε άλλα σχολεία, στην κανονική τάξη κάνουν οτιδήποτε άλλο εκτός από μάθημα, κάποια ακούν μουσική, άλλα ζωγραφίζουν, χαμογελούν. Δεν καταλαβαίνουν ούτε τι λέμε με τους υπόλοιπους μαθητές, ούτε τι κάνουμε. Βασικά τα παιδιά της Μονάδας χάνουν την ώρα τους όταν μπαίνουν στην	1.Η συμπερίληψη δεν υφίσταται στο υπό έρευνα σχολείο 2.Ελλειψη εξειδικευμένου

τάξη. Για μένα η ένταξή τους δεν είναι κοινωνικοποίηση, αλλά απομόνωση. Οι άλλοι μαθητές τα θεωρούν βάρος και δεν τα στηρίζουν, εκτός από κάποιους πολύ ευαισθητοποιημένους μαθητές. Εμείς δεν έχουμε καμία οδηγία για το πώς να τα αντιμετωπίσουμε. Απλά τα βάζουν μέσα στην τάξη και ύστερα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βγάλει το φίδι από την τρύπα».	προσωπικού και καθοδήγησης

Τις σκέψεις αυτές συμπληρώνει η άποψη του Κωνσταντίνου, ενός εκπαιδευτικού που εργάζεται για δεκατέσσερις διδακτικές περιόδους στο σχολείο και για δέκα διδακτικές περιόδους σε Ειδικό Σχολείο. Η συζήτηση αυτή κρίθηκε αναγκαία, αφού ήταν ο μοναδικός εκπαιδευτικός στο σχολείο που διέθετε πολύτιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας εμπειρία αναφορικά με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ, αλλά και του Ειδικού Σχολείου.

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Χμμ…(χαμογελά)…Αν θέλεις τη γνώμη μου, η συμπερίληψη και όλα αυτά είναι απλά σάλτσες. Δουλεύω χρόνια τώρα και σε Ειδικές Μονάδες και σε Ειδικά Σχολεία. Το μόνο που κατάλαβα είναι ότι στις κανονικές τάξεις τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να μπουν, όσες δυνατότητες κι αν έχουν. Είναι τόσα πολλά τα προβλήματά τους που δύσκολα θα έχουν κέρδος…Θα πρότεινα τα Ειδικά Σχολεία, γιατί τα μαθαίνουν τουλάχιστον να αυτοεξυπηρετούνται, όσο γίνεται. Εντάξει…αν μιλάμε για ελαφριές περιπτώσεις, όπως η νοητική υστέρηση ή τα νταουνάκια (σύνδρομο down), ίσως κάτι να γινόταν στις Ειδικές Μονάδες. Στις τάξεις όμως, δεν υπάρχει κανένας λόγος να μπαίνουν. Πρώτα απ' όλα δεν αυτοεξυπηρετούνται. Αν θέλουμε κοινωνικοποίηση μπορούν να την έχουν και στην αυλή του σχολείου».	1.Η συμπερίληψη δεν υφίσταται στο υπό έρευνα σχολείο

Ενδιαφέρουσα για τη διαμόρφωση μίας γενικής ιδέας σχετικά με τις επικρατούσες απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ φαίνεται να είναι και η άποψη του Συμβούλου Επαγγελματικής Αγωγής του σχολείου, στο οποίο διεξάγεται η έρευνα. Συγκεκριμένα ο Κώστας είπε:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Γενικά η ειδική εκπαίδευση είναι χάσιμο χρόνου. Γιατί;…Επειδή δεν υπάρχει χρήμα. Έτσι απλά…Όλα κινούνται γύρω από τα λεφτά. Ούτε η συμπερίληψη σαν ιδέα, ούτε ο διευθυντής δεν μπορούν να κάνουν τίποτα. Να φέρουν ειδικούς και να μπουν τα παιδιά σε κατηγορίες, ανάλογα με το πρόβλημά τους. Πρέπει να διδάσκονται ότι αποφασιστεί πως χρειάζονται. Χρειάζονται πολλές προσπάθειες. Τα καταφέρνουν μέχρι στιγμής καλύτερα οι κωφοί που έχουν δικό τους σύνδεσμο και υποστηρίζει τα δικαιώματά τους. Απαιτούν ξεχωριστή διδακτική μεταχείριση, γιατί υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα τους είναι η πρόσληψη πληροφοριών. Θεωρούν, ότι αν εμείς ως εκπαιδευτικοί βρούμε τον τρόπο να λύσουμε το θέμα, τότε δεν θα υπάρχει πρόβλημα. Άρα, η συμπερίληψή τους είναι δικό μας πρόβλημα και όχι δικό τους. Για παράδειγμα, η Μαρία, η μαθήτρια που έχουμε στην Ειδική Μονάδα του σχολείου μας αν ήταν σε μία ομάδα με παιδιά των ίδιων δυνατοτήτων θα μπορούσε να τα πηγαίνει καλύτερα».	1.Η εφαρμογή της συμπερίληψης χρειάζεται χρήματα 2.Αρνητική στάση εκπαιδευτικών 3.Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται κατηγορούμενοι

Στη συζήτηση με τον Κώστα επενέβηκε η εκπαιδευτικός Χριστίνα:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Έχει δίκιο ο Κώστας. Μια χρονιά προσπαθήσαμε να βάλουμε παιδιά με παρόμοια προβλήματα στις δύο ομάδες που λειτουργούσαν στην Ειδική Μονάδα. Τελικά, τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα σε σύγκριση με την προηγούμενη χρονιά που οι μαθητές ήταν μικτών ικανοτήτων».	1.Προσπάθειες για αποφυγή της περιθωριοποίησης 2.Δημιουργία υποομάδων

Εξετάζοντας όμως την άποψη του Μιχάλη, συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, σχετικά με τη συμπερίληψη, ήρθε στην επιφάνεια μια ακόμη παράμετρος του ζητήματος. Σύμφωνα με τον ερωτηθέντα:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Τα παιδιά της Μονάδας είναι καλύτερα να χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το πρόβλημα τους για να γίνεται καλύτερη δουλειά. Εγώ, δεν είχα ιδέα ότι έπρεπε να μπαίνουν και στις τάξεις. Νόμιζα ότι έπρεπε να είναι συνεχεία στη Μονάδα. Πρώτη χρονιά κάνω αυτή τη δουλειά. Δεν τους είδα καμιά φορά μέσα σε τάξη για να πω την αλήθεια. Υπάρχει νόμος; Δεν θα κάνουν φασαρία άμα μπουν στην τάξη; Ξέρω γω…τι να πω;».	1.Απομόνωση των μαθητών της ΕΜΜΕ 2.Άγνοια σχετικά με τη νομοθεσία

Η έκπληξη του Μιχάλη αναφορικά με την πληροφόρησή του για το καθεστώς λειτουργίας της ΕΜΜΕ είναι ολοφάνερη. Πολύ πιθανόν μάλιστα, να υπάρχουν κι άλλοι εκπαιδευτικοί με ανάλογη άγνοια γύρω από βασικά θέματα λειτουργίας της ΕΜΜΕ.

Πιο κάτω θα εξεταστούν πιο συγκεκριμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο σχολείο. Η Κατερίνα δηλώνει τα εξής:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Τώρα κατάλαβα τι θέλεις να πεις με τη λέξη συμπερίληψη. Στο σχολείο μας δεν υπάρχει. Έχουμε Μονάδα, αλλά τα παιδιά είναι όλη τη μέρα εκεί μέσα. Μπορεί να τα δεις να κυκλοφορούν μέσα στο σχολείο, αλλά όχι μέσα στην τάξη για μάθημα. Μόνο οι καθηγητές που τους κάνουν μάθημα στη Μονάδα έχουν πάρε δώσε μαζί τους».	1.Απομόνωση των μαθητών της ΕΜΜΕ

Συμπληρώνοντας τις σκέψεις της Κατερίνας, ο Πέτρος, ένας εκπαιδευτικός εκθέτει την ακόλουθη άποψη:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Δυστυχώς, το μόνο που κάνουμε είναι να εφαρμόζουμε τους νόμους χωρίς πραγματικά να μας ενδιαφέρει ποιος είναι ο σκοπός τους. Λέει ο νόμος να έχουμε Μονάδες στα σχολεία;…Μάλιστα!...Έχουμε…Δεν μας νοιάζει όμως, αν υπάρχει η συμπερίληψη, όπως την εννοούν στα βιβλία. Με άλλα λόγια, πιστεύω ότι απέχουμε πολύ από την πραγματική συμπερίληψη και δεν ξέρω αν μπορεί να εφαρμοστεί και ποτέ».	1.Άγνοια σχετικά με τη νομοθεσία και τον σκοπό της συμπερίληψης

Αναφορικά με το ίδιο θέμα θα ήταν σημαντικό να καταγραφεί η παρατήρηση εκπαιδευτικού, η οποία είχε στο παρελθόν λειτουργήσει ως ερευνήτρια. Η Μαρία λοιπόν, αφηγείται τα ακόλουθα:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Βρισκόμουν στην αυλή του σχολείου γιατί τη συγκεκριμένη μέρα εφημέρευα. Με πλησίασε κάπως διστακτικά η συνοδός που προσέχει τα παιδιά της Μονάδας και με ρώτησε: -«Εσύ που θα πας εκδρομή;» Της απάντησα σε ποιο προορισμό και με ποια τάξη θα πήγαινα (Συνήθως, όταν το σχολείο είναι μεγάλο οι τάξεις χωρίζονται στην εκδρομή). Τότε, η συνοδός φανερά ενοχλημένη μου είπε: -«Δεν μπορούσαν να βάλουν και τη Μονάδα να πάει κάπου που θα πάνε οι άλλες τάξεις δηλαδή; Γιατί εμάς μας έβαλαν να πάμε εδώ κοντά μόνοι μας;». Τότε, η συνοδός πήρε το παιδί που συνόδευε και απομονώθηκε σε μια γωνιά λέγοντας του: -«Έλα εδώ. Εμάς έτσι μας θέλουν, στις γωνιές, να μην τους ενοχλούμε. Μείνε εδώ ούτε καν θα καταλάβουν ότι ζούμε κι εμείς σε τούτο το σχολείο». Τότε το παιδί είπε: -«Δεν μας αγαπούν εμάς!»	1.Οι μαθητές της αισθάνονται ότι αποκλείονται από τις δραστηριότητες του σχολείου

Το περιστατικό μας επιβεβαιώνει για τον σχεδόν ανύπαρκτο βαθμό συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Είναι φανερό πως ένα τέτοιο περιστατικό θα μπορούσε ίσως και ανεπαίσθητα να δημιουργήσει συναισθήματα μειονεξίας, προκαλώντας πολλές φορές ακόμη και την ηθελημένη περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ, η οποία ενδέχεται να επιδεινώνεται μέσα από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές χωρίς να το αντιληφθούμε, τέτοιες περιθωριοποιητικές συμπεριφορές είναι καθοριστικές για την εξέλιξη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Δυστυχώς, παρατηρούμε ακόμη ότι οι συνοδοί ταυτίζονται με τους μαθητές της ΕΜΜΕ, με αποτέλεσμα ακόμη και ένα συμβάν που θα μπορούσε να περάσει απαρατήρητο να μεγαλοποιείται στα μάτια ενός παιδιού.

Αξιοσημείωτο, δε, είναι ακόμη, το γεγονός ότι η αντισυμπεριληπτική κουλτούρα που φαίνεται να επικρατεί στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, αντικατοπτρίζεται ακόμη και στις σχέσεις

των μαθητών της ΕΜΜΕ μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο επεισόδιο. Αφηγείται η κ. Κατερίνα, διδάσκουσα στην ΕΜΜΕ:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Δεν ξέρω πώς να τους χειριστώ. Χθες ήταν απερίγραπτοι. Είχαν απίστευτη ένταση. Ενώ κάναμε μάθημα και ήταν όλα καλά άρχισαν να χτυπιούνται μεταξύ τους. Μετά έριχναν μολύβια σβηστήρια, έφαγα κι εγώ ένα χαστούκι κατά λάθος και φωνάζαν ο ένας στον άλλον: "Καθυστερημένε..", "Είσαι καλύτερος εσύ ρε;", "Μόνο για το ίδρυμα κάνεις».	1.Δυσκολίες στην προσπάθεια για συμπερίληψη

Ένα τέτοιο θέμα επιβάλλεται να αντιμετωπιστεί άμεσα, αφού για να επιτευχθεί ο συμπεριληπτικός στόχος πρέπει πρωτίστως να υπάρξει αμοιβαία αλληλοαποδοχή μεταξύ των ίδιων των μαθητών της ΕΜΜΕ, ώστε τελικά να δοθεί η δυνατότητα και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα να αποδεχτεί και τελικά να συμπεριλάβει τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα πτυχή της έρευνας, πέρα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη, αποτελούν και οι αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της. Στην προσπάθεια να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα αυτό, ζητήθηκε η γνώμη της εκπαιδευτικού Μαριλένας:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Ο διευθυντής νομίζω ότι δεν μπορεί να κάνει και πολλά. Ίσως σε περίπτωση που στο σχολείο του υπήρχαν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί να μπορούσε. Ο διευθυντής ασχολείται βασικά με γραφειοκρατικά θέματα. Πρέπει όμως, εκτός αυτών, να σέβεται και να αναγνωρίζει τα προσόντα των εκπαιδευτικών και τους ίδιους ως προσωπικότητες, για να βοηθήσουν κι αυτοί με τη σειρά τους τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Αν κάποιος δεν κάνει τη δουλεία του καλά εννοείται ο διευθυντής πρέπει να επέμβει και να του συστήσει την προσοχή. Φυσικά, για να γίνουν όλα αυτά πρέπει και ο διευθυντής να ξέρει κάτι σχετικά με τη ψυχολογία και τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες…Πρέπει να αλλάξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να τους βοηθήσει να δουν τα παιδιά αυτά με άλλο μάτι, να δώσει το καλό παράδειγμα, ώστε να θεωρούνται τα παιδιά αυτά ίσα με τα υπόλοιπα».	1.Είναι δύσκολο για τον διευθυντή να εφαρμόσει τη συμπερίληψη

Πέρα από την άποψη της Μαριλένας αξίζει να αναφερθεί και η γνώμη του εκπαιδευτικού Νίκου σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός εντοπίζει τα πιο κάτω:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

«Υπάρχουν πολλά προβλήματα που επηρεάζουν τη δουλειά του διευθυντή, για τα οποία νομίζω ότι ευθύνεται και η νομοθεσία της ειδικής εκπαίδευσης. Ο νόμος πρέπει να γίνει πιο συγκεκριμένος. Άσε που πολλές φορές τον νόμο αυτό δεν τον διαβάζει ο διευθυντής. Μα και να τον διαβάσει τι θα καταλάβει; Συνήθως, οι νομοθεσίες είναι τόσο μπερδεμένες και διφορούμενες που λίγοι τις καταλαβαίνουν. Δεν γίνεται να υπάρχει ένας τέτοιος νόμος, να υπάρχουν μονάδες στα σχολεία, να μας βάζουν να διδάσκουμε τα παιδιά αυτά στις τάξεις χωρίς να ξέρουμε το πώς. Πρέπει όλες αυτές οι θεωρίες και οι νομοθεσίες να βασιστούν σε μια πολύ καλή βάση και να εξελιχθούν σιγά σιγά.	1.Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει καλά το θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση

Η άποψη του Νίκου ενισχύεται με την άποψη του εκπαιδευτικού Ανδρέα, ο οποίος φαίνεται να εντοπίζει το πρόβλημα σε εξωσχολικούς κυρίως παράγοντες:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Συνήθως, αποφασίζει το Υπουργείο ότι θέλει να αλλάξει κάτι στα σχολεία και βγάζει μια νομοθεσία ή εγκύκλιο. Αφήνει τους καθηγητές και τους διευθυντές να πελαγοδρομούν. Στέλνει τους συνδετικούς λειτουργούς να μας βοηθήσουν υποτίθεται, αλλά ούτε αυτοί δε μας λένε κάτι συγκεκριμένο. Είναι απλοί καθηγητές, αποσπασμένοι στη θέση αυτή. Οι περισσότεροι δεν έχουν εξειδίκευση για να ξέρουν πέντε πράγματα παραπάνω. Άρα, το Υπουργείο πρέπει να σκεφτεί καλύτερα τις κινήσεις του. Αν ψάξουν μέσα στα σχολεία θα βρουν καθηγητές προσοντούχους για να τους προωθήσουν στη θέση για παράδειγμα του συνδετικού λειτουργού ειδικής εκπαίδευσης. Οι θέσεις απόσπασης όμως είναι περιζήτητες, άρα δικαίωμα να τις προσεγγίσουν έχουν μόνο κάποιοι. Αφού συμβαίνουν όλα αυτά στην Κύπρο, τι περιμένετε από τον καημένο τον διευθυντή; Ένας υπάλληλος είναι. Δεν μπορεί να γυρίσει και τον κόσμο ανάποδα»	1. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν προσόντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Μελετώντας τις πιο πάνω απόψεις έγινε αντιληπτό ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι το βασικό εμπόδιο δεν είναι ο διευθυντής, αλλά η λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία προτείνεται να αναδομηθεί. Η άποψη της Βοηθού Διευθύντριας Μαρίας, προσφέρει μια άλλη οπτική επίλυσης του προβλήματος:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Άρα παρά να περιμένουμε να αλλάξει το σύστημα, ας αλλάξουμε εμείς τη νοοτροπία στο δικό μας σχολείο και ας δημιουργήσουμε το περιβάλλον που θέλουμε. Ξέρω ότι δεν έχουμε πολλές ελευθερίες σαν σχολεία, αλλά η διοικητική τουλάχιστον ομάδα μπορεί μέσα σε κάποια πλαίσια να κάνει κάποιες αλλαγές. Δεν χάνουμε κάτι να ετοιμάσουμε ένα σχέδιο συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας και να το εφαρμόσουμε. Εεε…Εσείς τι λέτε (στρέφει το βλέμμα προς συναδέλφους που βρίσκονται δίπλα της);…Μπορεί να κάνουμε κι εμείς σαν διοίκηση κάποια λάθη, τα οποία ίσως να μπορούμε να διορθώσουμε…»	1.Θέληση για αλλαγή 2.Κάποιας μορφής ευελιξία στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων

Επομένως, η Μαρία προτείνει μια μέθοδο επίλυσης της πιθανής περιθωριοποίησης που βιώνουν οι μαθητές της ΕΜΜΕ, η οποία ξεκινά από την βάση προς την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος, υπονοώντας πιθανόν τη διενέργεια μιας ΕΕΔ.

Προχωρώντας στο επόμενο βήμα, αποφασίστηκε από την ολομέλεια του προσωπικού ότι το πρώτο στάδιο της έρευνας θα μπορούσε να ήταν η προσπάθεια να διαπιστωθεί πλήρως η έκταση και οι διαστάσεις του προβλήματος. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια μικτής μεθοδολογίας έρευνα, βασιζόμενη σε παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Διευκρινίστηκε, δε, στους συμμετέχοντες ότι θα αποτελούσε μέρος της ΜΜΕΔ, τα βασικά στάδια της οποίας επεξηγήθηκαν σε μία ακόμη συνεδρίαση της ολομέλειας του καθηγητικού συλλόγου.

6.2.2. Ανάλυση ποιοτικών Δεδομένων

Τα προαναφερθέντα ποιοτικά δεδομένα καταγράφηκαν με τη δέουσα προσοχή, αφού βέβαια προηγουμένως οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι πήραν εδαφικές σημειώσεις, με σκοπό να εντοπιστούν ευκολότερα πιθανές εκφράσεις προσώπου, κινήσεις ή συμπεριφορές που ενδέχετο να επηρέαζαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της προηγηθείσας ποιοτικής έρευνας, εξάχθηκε τελικά το συμπέρασμα ότι στο συγκεκριμένο σχολείο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής παραδέχτηκαν ότι υπάρχει πρόβλημα στην εφαρμογή της ιδέας της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ, καθώς και ότι θα έπρεπε να επιλυθεί τάχιστα, όχι με την απόκρυψη, αλλά με την παραδοχή του. Χρειάζεται, όμως, να επισημανθεί ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αμφιβάλλουν σχετικά με τις πιθανότητες επιτυχίας της, θεωρώντας μάλιστα ότι μπορεί να προκαλέσει την αντίδραση μέρους τουλάχιστον του προσωπικού.

Κάποιοι ασπάζονται την άποψη ότι η γενικότερη φιλοσοφία της έρευνας έχει ως σκοπό να κατηγορήσει, τόσο τους ιδίους, όσο και τις πρακτικές τους. Βέβαια, δεν θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε την ύπαρξη εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής ιδέας στο σχολείο στο οποίο εργάζονται.

Περνώντας στο Στάδιο της «Αναγνώρισης» του προβλήματος, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη χρησιμότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από την άλλη, όμως, έθιξαν την παράμετρο των έντονων προβλημάτων που εμπεριέχει μια τέτοια προσπάθεια. Κάποιοι μάλιστα, δείχνουν ξεκάθαρα την προτίμησή τους στην απομόνωση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στις ΕΜΜΕ, ή ακόμη και στα Ειδικά Σχολεία. Η άποψη αυτή φαίνεται ότι πηγάζει κυρίως από

την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να αγκαλιάσει αποτελεσματικά τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Επιπρόσθετα, το ποιοτικό μέρος της έρευνας φανέρωσε, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο οι μαθητές της ΕΜΜΕ δεν εντάσσονται καθόλου στις γενικές τάξεις, αλλά βρίσκονται μονίμως αποκλεισμένα στην Αίθουσα της ΕΜΜΕ. Όπως φαίνεται μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν παντελώς την ύπαρξη της νομοθεσίας που καθορίζει τη λειτουργία της ΕΜΜΕ υπαγορεύοντας μάλιστα την ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις. Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προκύπτει ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ αισθάνονται ότι περιθωριοποιούνται, τόσο στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας.

Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καίριας σημασίας στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ενώ επισήμαναν ότι μερίδιο ευθύνης στην αποτυχία της εφαρμογής της συμπερίληψης έχει τόσο αυτός, όσο και το ΥΠΠΑΝΚ με το συγκεντρωτικό σύστημα που διέπει τη λειτουργία του.

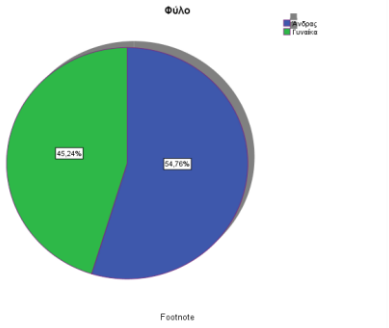
6.2.3. Συλλογή Ποσοτικών Δεδομένων

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, το μοντέλο της Ακολουθητικής Διερευνητικής Στρατηγικής, βάσει του οποίου διεξάχθηκε το μικτό μέρος της έρευνας αυτής, δεν αποτελείται μόνο από το ποιοτικό μέρος, αλλά ενισχύεται και με το ποσοτικό, ώστε να επιβεβαιωθεί εάν τελικά εφαρμόζεται ή όχι η συμπεριληπτική θεωρία στο ερευνώμενο σχολείο. Υπενθυμίζεται, λοιπόν, ότι βασικός σκοπός του ποσοτικού, όπως άλλωστε και του ποιοτικού μέρους της έρευνας, είναι ο εντοπισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζεται η συμπεριληπτική θεωρία για τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

6.2.4. Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων

Για να γίνουν, όμως, όσο το δυνατόν πιο κατανοητά τα πορίσματα της ανάλυσης των δεδομένων, που έχουν εξαχθεί με τη βοήθεια του SPSS, στη συνέχεια αναπαρίστανται γραφικά τα δεδομένα με χρήση πινάκων, ραβδογραμμάτων και κυκλικών διαγραμμάτων.

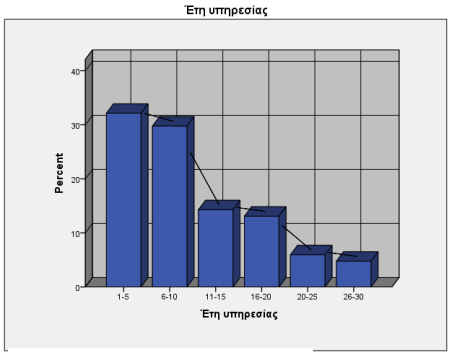
6.2.4.1. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην επισκόπηση



Εικόνα 6: Φύλο

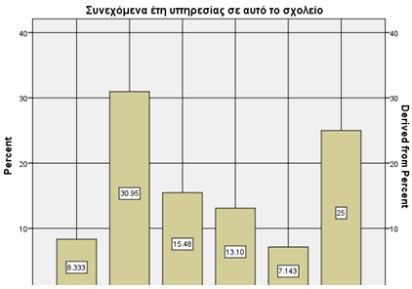
Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα ως ποσοτικό εργαλείο προσέφερε τη δυνατότητα να εξεταστεί εκτενώς το ερώτημα εάν οι δημογραφικές μεταβλητές, όπως για παράδειγμα το φύλο, η βαθμίδα στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός και τα έτη υπηρεσίας του, επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε συνολικά από 84 άτομα, ενώ δόθηκαν 100 ερωτηματολόγια. Από τα άτομα αυτά 46 ήταν άνδρες (54,8%) και 38 γυναίκες (45,2%) (Εικόνα 6), ενώ 36 άτομα (42,9%) ανήκαν στη Μέση Γενική Εκπαίδευση και 48 (57,1%) στη Μέση Τεχνική εκπαίδευση.



Εικόνα 7: Έτη Υπηρεσίας

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι αναφορικά με τη δήλωση «Έτη υπηρεσίας» των συμμετεχόντων, υπάρχει ένας ιδιαίτερα αυξημένος αριθμός σε άτομα με σχετικά μικρό αριθμό ετών υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, το 32,1% διαθέτει υπηρεσία από 1 έως 5 έτη, το 29,8% από 6-10, το 24,3% από 11 έως 15 έτη υπηρεσίας, το 13,1% από 16 έως 20, το 5% από 20 έως 25 και το 4,8% από 26 έως 30 (Εικόνα 7). Επομένως, μέσα από τη μελέτη των πιο πάνω στοιχείων εύκολα παρατηρείται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μία πτωτική πορεία όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας.



Εικόνα 8: Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο

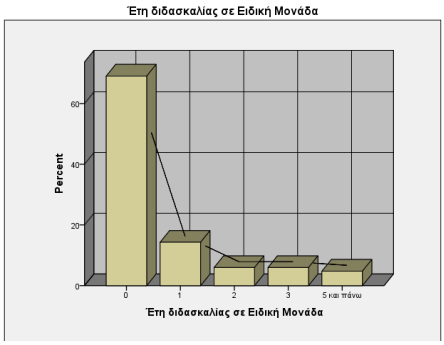
Ταυτόχρονα, μία ακόμη σημαντική παράμετρος, που σχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι τα συνεχόμενα έτη υπηρεσίας (Εικόνα 8) τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Από την ανάλυση της εν λόγω ερώτησης εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (30,95%) διαθέτουν υπηρεσία ενός έτους στο σχολείο, ενώ το 25% των εκπαιδευτικών διδάσκει στο σχολείο για χρονική διάρκεια άνω των 5 ετών. Η μεταβλητή αυτή θεωρήθηκε παράγοντας εξέχουσας σημαντικότητας για την ομαλή πορεία της έρευνας αφού μπορεί να αποβεί καθοριστική για την εξέλιξη της ΜΜΕΔ που πρόκειται να διαδεχθεί το ερωτηματολόγιο.

Ενδέχεται λοιπόν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν καθόλου υπηρεσία (0 συνεχόμενα έτη), άρα εργάζονται υπό το καθεστώς του συμβασιούχου, να μην έχουν εξασφαλίζει καμία

μονιμότητα στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον. Η παράμετρος αυτή επηρεάζει τα δεδομένα, αφού το κομμάτι της έρευνας δράσης διεξάχθηκε κατά τη διάρκεια της επόμενης σχολικής χρονιάς με διαφορετική, σε κάποιο βαθμό, σύσταση συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, μετακινήσεις εκπαιδευτικών μπορεί να υπάρξουν προς και από άλλα σχολεία και από τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ελέγχθηκαν με τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν το Φεβρουάριο.

Εικόνα 9: Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;

Ένα ακόμη στοιχείο που μελετήθηκε αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν η εμπειρία τους στη διδασκαλία σε ΕΜΜΕ. Φαινομενικά, οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου διέθεταν κάποια εμπειρία, αφού το 38,1% απάντησε θετικά στην ερώτηση «Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;» (Εικόνα 9). Εμβαθύνοντας, όμως, αντιλαμβανόμαστε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διέθεταν ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία. Συγκεκριμένα, το 69% δεν είχε διδάξει ποτέ στην ΕΜΜΕ, το 14,3% είχε διδάξει κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, το 6% για 2 χρονιές, το 6% για 3 χρονιές, ενώ πάνω από 5 χρόνια είχε διδάξει μόνο το 4,8% (Εικόνα 10). Επομένως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διέθεταν σε γενικές γραμμές ελάχιστη εμπειρία σε θέματα λειτουργίας των ΕΜΜΕ.



Εικόνα 10: Έτη διδασκαλίας σε ΕΜΜΕ

6.2.4.2. Διαφορές και συσχετίσεις βάσει των απόψεων των συμμετεχόντων

Σίγουρα, τα δημογραφικά στοιχεία δεν είναι αρκετά για να προσδιοριστούν οι αθέατες πτυχές της παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια πρόκειται να μελετηθούν τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης και του παραμετρικού ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας, με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Συγκεκριμένα, η καθοδηγήτρια της έρευνας έχει πραγματοποιήσει στατιστικούς ελέγχους t-test για ανεξάρτητα δείγματα, Anova One Way, Pearson correlation και Chi square.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο έχουν αναλυθεί βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Στην πορεία αναλύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών βάσει των διαφορών τους ως προς τη βαθμίδα, τα έτη υπηρεσίας, τα έτη

διδασκαλίας σε ΕΜΜΕ, τα συνεχόμενα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και την παραδοχή της ανάγκη τους για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης καθώς και εκπαιδευτικής διοίκησης. Αναλύθηκαν, επιπρόσθετα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, τα εμπόδια που συναντώνται στην πορεία του σχολείου προς την υλοποίηση της συμπεριληπτικής ιδέας, αλλά και σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο σχολείο.

6.2.4.2.1. Διαφορές και συσχετίσεις με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην ερευνά

Αρχικά, θεωρήθηκε σκόπιμη η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην επισκόπηση ακολουθώντας την κατανομή των ερωτήσεων σε μέρη, όπως ακριβώς χωρίστηκαν οι ερωτήσεις και στο ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν. Για τους σκοπούς της ανάλυσης των πορισμάτων αυτών επιστρατεύτηκε ως καταλληλότερη η χρήση του συντελεστή Pearson. Έτσι, τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

6.2.4.2.2. Απόψεις σχετικά με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑΜΕΕΑ

Κατά πρώτο λόγο, επιχειρήθηκε μία γενική εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, με βασικό στόχο να διερευνηθεί, με τη βοήθεια του συντελεστή Pearson, κατά πόσο οι απόψεις τους αυτές επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι όσο αυξάνεται η άποψη πως «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα» (πίνακας παραρτήματος 1.16.) τόσο αυξάνεται και η άποψη ότι «Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας», αφού οι δυο απόψεις έχουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους με βάση την ανάλυση του συντελεστή Pearson (r=.344, p-value=.001) (πίνακας παραρτήματος 6.8). Παράλληλα, όσοι ερωτηθέντες συμφωνούν με την άποψη ότι «Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας», θεωρούν ότι «Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα» (r=.548, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.12). Ταυτόχρονα, όμως, όσοι θεωρούν ότι ένα εμπόδιο στη συμπερίληψη αποτελεί η «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες», θεωρούν παράλληλα ότι υπάρχει και «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (r=.570, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος, 6.14).

6.2.4.2.3. Εμπόδια στο δρόμο προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Έχει διαπιστωθεί, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ότι ένα μεγάλο εμπόδιο στο δρόμο προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί η άποψη ότι υπάρχει «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες». Η θέση αυτή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση, βάσει του συντελεστή Pearson, με την άποψη ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής ιδέας προϋποθέτει «Επιπλέον γραφειακή εργασία» (r=.414, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.15).

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι προβλήματα προκαλεί και η «Επιπλέον γραφειακή εργασία», άποψη η οποία εντείνεται όσο αυξάνεται η ιδέα ότι υπάρχει «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (r=.364, p-value=.001) (πίνακας παραρτήματος 6.17). Παράλληλα, όσο αυξάνονται τα ποσοστά της άποψης ότι εμπόδιο στη συμπερίληψη αποτελεί η διοικητική ανεπάρκεια, τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά της άποψης ότι υπάρχει «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.279, p-value=.011) (πίνακας παραρτήματος 6.26).

Ένα ακόμη μεγάλο εμπόδιο, βάσει των αποτελεσμάτων του συντελεστή Pearson και σύμφωνα πάντοτε με την άποψη των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου, αποτελεί και η άποψη ότι η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ προκαλεί «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη», μία άποψη η οποία φαίνεται να είναι συναφής με τις απόψεις ότι υπάρχει «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (r=.258, p-value=.018) (πίνακας παραρτήματος 6.16), «Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό» (r=.478, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.16), «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (r=.472, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.20) και «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.326, p-value=.003) (πίνακας παραρτήματος 6.20).

Επιπρόσθετα, όσο αυξάνεται η άποψη ότι υπάρχει «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη», τόσο ο διευθυντής του σχολείου δεν «Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας» (r=-.239, p-value=.031) (αρνητική συσχέτιση όσο αυξάνονται τα ποσοστά της μίας άποψης μειώνονται τα ποσοστά της άλλης) (πίνακας παραρτήματος 6.20), δεν «Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (r=-.261, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.20) και δεν «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (r=-.261, p-value=.017) (πίνακας παραρτήματος 6.20).

Η παραπάνω άποψη, όμως, συνδέεται και με τη δήλωση ότι υπάρχει «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.570, p-value=.000) (πίνακας

παραρτήματος 6.16), η οποία με τη σειρά της φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την άποψη ότι ο διευθυντής του σχολείου δεν «Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (r=-.253, p-value=.023) (πίνακας παραρτήματος 6.19) στον βαθμό τουλάχιστον που οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι θα έπρεπε κάτι τέτοιο να υφίσταται, αλλά και με την άποψη ότι μεγάλο πρόβλημα αποτελεί και η «Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης» (r=.290, p-value=.008) (πίνακας παραρτήματος 6.21). Η δήλωση αυτή, δε, με τη σειρά της συνάδει με την άποψη ότι ένα εμπόδιο για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής ιδέας αποτελεί η «Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου» (r= .232, p-value=.034) (πίνακας παραρτήματος 6.24). Σημαντικό είναι ακόμη να αναφερθεί ότι όσο περισσότερο υιοθετείται η άποψη ότι «Η συμπεριφορά του (διευθυντή) απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό», τόσο μειώνεται η διάθεση για «Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=-.223, p-value=.042) (πίνακας παραρτήματος 6.31).

6.2.4.2.4. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας

Αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, καλό θα ήταν να επισημανθεί ότι όσο περισσότερο ο διευθυντής «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής», τόσο φαίνεται να μειώνεται η ένταση των ακόλουθων απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας: «Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας» (r=-.257, p-value=.019) (πίνακας παραρτήματος 6.33), «Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών» (r=-.249, p-value=.023) (πίνακας παραρτήματος 6.33), «Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου» (r=-.357, p-value=.001) (πίνακας παραρτήματος 6.33) και «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (r=-.276, p-value=.012) (πίνακας παραρτήματος 6.33).

Αρνητική συσχέτιση υπάρχει, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, και ανάμεσα στην άποψη ότι όταν ο διευθυντής «Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας», υπάρχει μεγάλη πιθανότητα για άμβλυνση των απόψεων ότι απαιτείται «Επιπλέον γραφειακή εργασία (r=-.278, p-value=.011) (πίνακας παραρτήματος 6.34) και ότι παρατηρείται «Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου», «Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=-.252, p-value=.023) (πίνακας παραρτήματος 6.34) και «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=-.255, p-value=.021) (πίνακας παραρτήματος 6.34).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι υπάρχει «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη». Η άποψη αυτή φαίνεται να σχετίζεται ιδιαίτερα με τις ακόλουθες απόψεις: Υπάρχει «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.473, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.35), «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.245, p-value=.026) (πίνακας παραρτήματος 6.35), «Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας» (r=.363, p-value=.001) (πίνακας παραρτήματος 6.35), υπάρχει «Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών» (r=.323, p-value=.003) (πίνακας παραρτήματος 6.35), «Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη» (r=.299, p-value=.006) (πίνακας παραρτήματος 6.35), «Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.228, p-value=.038) (πίνακας παραρτήματος 6.35), «Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό» (r=.582, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.35) και «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.670, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.35).

Πέρα από τα προαναφερθέντα, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στο συμπέρασμα πως η άποψη ότι ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου «Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό», παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις ακόλουθες απόψεις: «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη» (r=.545, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.41), «Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (r=.584, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.41), «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (r=.555, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.41) και «Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του» (r=.704, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 6.41).

6.2.4.3. Διαφορές και συσχετίσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Πέρα από τη μελέτη των προαναφερθέντων απόψεων των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε σκόπιμη η διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, εντοπίζοντας τελικά ότι υπάρχουν αξιόλογες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε κάποιες δηλώσεις και τις ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές. Για τους σκοπούς της μελέτης διερευνήθηκαν όλες οι πιθανές συσχετίσεις με τις μεταβλητές: «Έτη υπηρεσίας», «Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας στο σχολείο αυτό», «Ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ιδιαιτερότητες», «Σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας» και

«Εμπειρία διδασκαλίας με παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα». Παρόλο που υπάρχουν αρκετές τέτοιες συσχετίσεις, θεωρήθηκε ότι η ανάλυση όλων θα ήταν άσκοπη, αφού πολύ πιθανόν να μην εξυπηρετούσε τον σκοπό της έρευνας.

6.2.4.3.1. Βαθμίδα

Κατά πρώτο λόγο, μελετήθηκε ο τομέας των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες παραμέτρους του ερωτηματολογίου και την ανεξάρτητη μεταβλητή «Βαθμίδα», με τη βοήθεια του ελέγχου υποθέσεων t-test. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή του t-test έγινε για όλες τις ερωτήσεις μετά από έλεγχο του δείγματος (normal) αναφορικά με το εάν οι πληθυσμοί προέρχονται από κανονική κατανομή. Αναφερόμενοι, όμως, στην εφαρμογή του t-test στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, κρίνεται χρήσιμη η διερεύνηση συγκεκριμένων μεταβλητών.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του ελέγχου υποθέσεων t-test, διαπιστώθηκε ότι τελικά οι πληθυσμοί της Μέσης και της Τεχνικής Εκπαίδευσης ακολουθούν κανονική κατανομή αναφορικά με την άποψη ότι υπάρχει «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (T=-2,097, df=80, p-value=,039) (πίνακας παραρτήματος 3.3.1).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον συντελεστή Pearson, αποδεικνύεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «Βαθμίδα» και τις δηλώσεις «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (r=.037, p-value=.739) (πίνακας παραρτήματος 6.19) και αρνητική συσχέτιση με τη δήλωση ότι ένα από τα εμπόδια στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών με ιδιαιτερότητες προκαλεί «Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό» (r=-.016, p-value=.885) και «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (r=-.002, p-value=.985) (πίνακας παραρτήματος 6.19).

6.2.4.3.2. Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα

Αναλύοντας τα δεδομένα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε πολλές δηλώσεις, αφού η τιμή της στατιστικής F είναι μεγαλύτερη του αριθμού 1 (F>1) και η τιμή sig είναι μικρότερη του 0,05 (sig<0,05) (Einspruch, 2005). Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα» μέσω της ανάλυσης διακύμανσης Anova One Way, έχει εντοπιστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ της ερώτησης αυτής και των ακόλουθων δηλώσεων του Μέρους Γ΄ του ερωτηματολογίου: «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (F=3.631, df=4, p-value=.009), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (F=4.465, df=4, p-value=.003), «Αποδοχή των μαθητών με

ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (F=3.055, df=4, p-value=.021) και «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (F=2.941, df=4, p-value=.026) (πίνακας παραρτήματος 4.7).

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και ανάμεσα στην ίδια ερώτηση και τις εξής δηλώσεις του Μέρους Δ΄ του ερωτηματολογίου σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας: «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη» (F=3.826, df=5, p-value=.004), «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (F=7.805, df=5, p-value=.000), «…γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της» (F=2.548, df=5, p-value=.035) (πίνακας παραρτήματος 4.11).

Πέρα από την διερεύνηση της ύπαρξης συσχετίσεων βάσει της ανάλυσης διακύμανσης Anova One Way, θεωρήθηκε σκόπιμη και η διερεύνηση της ύπαρξης συσχετίσεων με τη βοήθεια του συντελεστή Pearson. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης αυτής έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση της ερώτησης «Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα» με τις ακόλουθες δηλώσεις: «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (r=-.285, p-value=.008) (πίνακας παραρτήματος 6.16), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=-.310, p-value=.005) (πίνακας παραρτήματος 6.19) και «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=-.286, p-value=.008) (πίνακας παραρτήματος 6.26).

Η διερεύνηση της ύπαρξης πιθανών συσχετίσεων ολοκληρώθηκε με το στατιστικό κριτήριο χ2 (chi square). Έτσι, εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της παραμέτρου «Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα» με τις ακόλουθες παραμέτρους: «Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας» (πίνακας παραρτήματος 5.3.3.) (χ2=26.656, df=16, p-value=.045), «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (πίνακας παραρτήματος 5.15.3.) (χ2=31.951, df=16, p-value=.010), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (πίνακας παραρτήματος 5.18.3) (χ2= 44.956 , df=16, p-value=.000), «Επιπλέον γραφειακή εργασία» (πίνακας παραρτήματος 5.19.3.) (χ2=30.161, df=16, p-value=.017), «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (πίνακας παραρτήματος 5.42.3.) (χ2=33.420, df=16, p-value=.006) και «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (πίνακας παραρτήματος 5.45.3.) (χ2=37.289, df=16, p-value=.002).

6.2.4.3.3. Ποσά σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει

Ο αριθμός των σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι, όπως συμπεραίνουμε από την ανάλυση διακύμανσης Anova One Way, ένας αρκετά σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού είναι ολοφάνερη η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση αυτή και τις πιο κάτω παραμέτρους του Μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου: «Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών της Ειδικής Μονάδας» (F=2.836, df=3 p-value=.043), «Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας» (F=5.541, df=3, p-value=.002) και «Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας» (F=2.712, df=3, p-value=.050) (πίνακας παραρτήματος 4.3).

Στατιστικά σημαντική διαφορά έχει εντοπιστεί και ανάμεσα στην ίδια ερώτηση και τις εξής δηλώσεις τους Μέρους Γ΄ του ερωτηματολογίου: «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (F=10.480, df=3, p-value=.000), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (F=5.689, df=3, p-value=.001), «Επιπλέον γραφειακή εργασία» (F=8.626, df=3, p-value=.000), «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (F=3.702, df=3, p-value=.015), «Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών» (F=4.915, df=3, p-value=.003), «Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου» (F=6.011, df=3, p-value=.001) και «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (F=6.176, df=3, p-value=.001) (πίνακας παραρτήματος 4.8).

Η ίδια διαπίστωση φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των δηλώσεων του Μέρους Δ΄: ο διευθυντής «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη» (F=4.705, df=3, p-value=.004) και «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (F=7.742, df=3, p-value=.000) (πίνακας παραρτήματος 4.13.).

Εξετάζοντας όμως, παράλληλα, και την ύπαρξη συσχετίσεων που βασίζονται στον συντελεστή Pearson εξάγεται το συμπέρασμα ότι, όσο αυξάνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης, τόσο πιο έντονες γίνονται και οι απόψεις τους σχετικά με τις εξής δηλώσεις: «Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών της Ειδικής Μονάδας» (r=.286, p-value=.008) (πίνακας 6.3), «Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας» (r=.317), p-value=.003) (πίνακας παραρτήματος 6.8), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων

σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=-.279, p-value=.011) (πίνακας παραρτήματος 6.9) και «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (r=-.236, p-value=.031) (πίνακας παραρτήματος 6.35).

Οι συσχετίσεις όμως των διαφόρων δηλώσεων με τον αριθμό των σεμιναρίων ειδικής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί δεν τελειώνουν εδώ. Με την ανάλυση του στατιστικού κριτηρίου χ2 (chi square), αποδείχθηκε για άλλη μια φορά ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις παραμέτρους που έπονται: «Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας» (πίνακας παραρτήματος 5.12.3.) (χ2=24.068, df=12, p-value=.020), «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (πίνακας παραρτήματος 5.16.3.) (χ2=45.057, df=12, p-value=.000), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (πίνακας παραρτήματος 5.19.3.) (χ2=22.980, df=12, p-value=.028), «Επιπλέον γραφειακή εργασία» (πίνακας παραρτήματος 5.21.3.) (χ2=33.754, df=12, p-value=.001), «Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες» (πίνακας παραρτήματος 5.25.3.) (χ2=22.855[a], df=12, p-value=.029), «Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών» (πίνακας παραρτήματος 5.32.3.) (χ2=28.356[a], df=12, p-value=005), «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (πίνακας παραρτήματος 5.39.3.) (χ2=28.968, df=12, p-value=.004), ο διευθυντής «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη» (πίνακας παραρτήματος 5.48.3.) (χ2=32.185, df=12, p-value=.001) και «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (πίνακας παραρτήματος 5.62.3.) (χ2=43.638, df=9, p-value=.000).

6.3. Ανάμειξη και Επεξήγηση Ποσοτικών και Ποιοτικών Δεδομένων

Ολοκληρώνοντας τη ξεχωριστή συλλογή και ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων στα πλαίσια της ΜΜΕΔ, επόμενο βήμα αποτελεί η ανάμειξή τους. Απώτερος σκοπός του εγχειρήματος αυτού είναι η εξαγωγή των συμπερασμάτων που πρόκειται να καθοδηγήσουν την προσπάθεια μετατροπής του ήδη ισχύοντος ηγετικού μοντέλου, σε ένα μοντέλο όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικό.

Κατά πρώτο λόγο, τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας (σημείο 6.3.1. και 6.3.2) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου πιστεύουν πως η συμπερίληψη με την πραγματική έννοια του όρου δεν υφίσταται στο υπό έρευνα σχολείο. Σε γενικές γραμμές, όμως, μια μερίδα εκπαιδευτικών υπερασπίζεται την προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, δηλώνοντας πως υπάρχουν περιθώρια για αποφυγή της περιθωριοποίησής τους, νοουμένου βέβαια ότι θα γίνουν οι ανάλογες προσπάθειες. Το γεγονός αυτό, σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να μας οδηγήσει στην εντύπωση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι υπάρχουν περιθωριοποιητικές τάσεις. Από τα λεγόμενά τους

μάλιστα, φαίνεται ότι κάποιοι αισθάνονται κατηγορούμενοι για την περιθωριοποίηση των μαθητών, παρόλο που θεωρούν ότι δεν υφίσταται.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας επέτρεψαν να εξακριβωθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες υπερασπίζονται ή απορρίπτουν τη συμπεριληπτική ιδέα. Στο σημείο αυτό όμως, εισήχθηκε στην ερευνητική διαδικασία και η ποσοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο, επιβεβαιώνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ενδεικτικές αναφορικά με το θέμα αυτό είναι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην δήλωση «Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών της Ειδικής Μονάδας». Ακριβολογώντας, το 9,5% διαφωνεί απόλυτα, το 28,6% διαφωνεί απλά, το 19% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 29,8% συμφωνεί, ενώ το 13,1% συμφωνεί απόλυτα. Επομένως, η διαφορά ανάμεσα στις δύο απαντήσεις είναι πολύ λεπτή, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ διίστανται.

Προς την ίδια περίπου κατεύθυνση οδηγούν και οι απαντήσεις της ερώτησης «Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του κανονικού σχολείου». Με τη δήλωση αυτή το 1,2% διαφωνεί απόλυτα, το 27,4% διαφωνεί, το 19% ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί, το 33,3% συμφωνεί, ενώ το 19% συμφωνεί απόλυτα.

Εμβαθύνοντας όμως ακόμη περισσότερο στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, αξίζει να εντοπιστούν τα βασικότερα κατ' αυτούς εμπόδια στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Οι συνεντεύξεις, στα πλαίσια του ποιοτικού μέρους της έρευνας, έφεραν στην επιφάνεια τους βασικότερους παράγοντες που οι ίδιοι εκλαμβάνουν ως εμπόδια στη συμπεριληπτική διαδικασία. Οι πιο εμφανείς από αυτούς, σύμφωνα με τις απόψεις τους, φαίνεται να εστιάζονται στο ΥΠΠΑΝΚ και στις υφιστάμενες πρακτικές γύρω από την υλοποίηση της συμπερίληψης των μαθητών που φοιτούν στις ΕΜΜΕ. Διασταυρώνοντας, όμως, τα αποτελέσματα της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθοδολογίας εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που προκύπτουν στο δρόμο προς τη συμπερίληψη εστιάζονται κυρίως στην απουσία μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, υπεύθυνης για τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο «εντάσσονται» οι μαθητές της ΕΜΜΕ, μία δήλωση με την οποία συμφωνεί το 59,5% των ερωτηθέντων (πίνακας 2).

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	6%	11,9%	32,1%	33,3%	16,7%
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	13.1%	14.3%	38.1%	25.0%	9.5%
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	3.6%	6.0%	26.2%	41.7%	20.2%
Επιπλέον γραφειακή εργασία	7.1%	20.2%	39.3%	20.2%	11.9%
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	7.1%	21.4%	40.5%	25.0%	6.0%
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	7.1%	29.8%	41.7%	19.0%	2.4%
Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	2.4%	9.5%	26.2%	36.9%	25.0%
Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	2.4%	7.1%	20.2%	39.3%	31.0%
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	4.8%	7.1%	31.0%	35.7%	21.4%
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	7.1%	17.9%	34.5%	33.3%	7.1%
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	2.4%	16.7%	29.8%	35.7%	15.5%
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	4.8%	4.8%	27.4%	50.0%	13.1%
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες		9.5%	27.4%	47.6%	15.5%
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	28.6%	27.4%	31.0%	10.7%	2.4%
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	10.7%	16.7%	34.5%	32.1%	4.8%
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	23.8%	23.8%	34.5%	14.3%	2.4%
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	3.6%	11.9%	33.3%	34.5%	15.5%
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	6.0%	4.8%	34.5%	41.7%	11.9%
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	1.2%	19.0%	39.3%	27.4%	10.7%

Πίνακας 2: Εμπόδια στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ

Εμπόδια, όμως, φαίνεται να αποτελούν και η «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες», η «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη», η «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες», η «Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης», η «Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες», η «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες», η άποψη ότι «Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας», η «Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών», η «Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη», η «Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες», τα «Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό», η «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη», η «Δυσκολία στη συνεργασία των

εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» και τέλος η «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Συνοπτικά, τα προαναφερθέντα εμπόδια φαίνονται στον Πίνακα 1.

Κατ' επέκταση, ένα ακόμη εμπόδιο στην όλη διαδικασία, με βάση το ποιοτικό μέρος της έρευνας, φαίνεται να εντοπίζεται στη νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των ΕΜΜΕ. Η νομοθεσία αυτή παρουσιάζεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως μπερδεμένη και καθόλου συγκεκριμένη αναφορικά με τις πρακτικές που οφείλει να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να πετύχει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Σημαντικό είναι ότι αναλύοντας τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας, προκύπτει ότι συμπίπτουν τελικά με τα πορίσματα της ποσοτικής έρευνας, αφού τα εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετα και ίσως αλυσιδωτά. Το ερωτηματολόγιο, επομένως, ενισχύει την προσπάθεια επικέντρωσης σε πιο συγκεκριμένες παραμέτρους του κάθε προβλήματος.

Οι ερωτώμενοι, στα πλαίσια της ποιοτικής μεθοδολογίας εντόπισαν την έλλειψη εξειδικευμένου σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης προσωπικού ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Ως άμεση συνέπεια, δε, της παραμέτρου αυτής παρουσιάζεται η αρνητική στάση μίας μερίδας εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά και στη λειτουργία των ΕΜΜΕ. Θεωρούν, συγκεκριμένα, ότι με την ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ στις γενικές τάξεις επιτυγχάνεται απλά και μόνο τη φυσική παρουσία των μαθητών, χωρίς κανένα περαιτέρω όφελος. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι συμμαθητές των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν τα στηρίζουν όσο θα έπρεπε, με άμεση συνέπεια τα παιδιά αυτά να μην κοινωνικοποιούνται καν. Έτσι αρκετοί εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η συμπερίληψη δεν είναι τίποτα άλλο παρά μία ουτοπία. Έχουν εκφράσει επιπρόσθετα την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι χάσιμο χρόνου, αφού χρειάζεται πολλά χρήματα για να πετύχει, κάτι που σε καμία περίπτωση δεν είναι εφικτό. Μία μερίδα εκπαιδευτικών, δε, προτείνει ότι ίσως να ήταν καλύτερα να σχηματίζονται υποομάδες με παιδιά των ιδίων δυνατοτήτων, διευκολύνοντας τη διδασκαλία των μαθητών αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων τους. Παρ' όλα αυτά, θεωρούν και πάλι ότι μια τέτοια πρόταση είναι ανέφικτη, αφού προϋποθέτει την ύπαρξη μεγάλων χρηματικών κονδυλίων.

Ένα ακόμη θέμα που έχει μελετηθεί μέσα από την ποιοτική έρευνα είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην προσπάθεια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο ίδιος ο διευθυντής επιθυμεί την αλλαγή της επικρατούσας κουλτούρας στο σχολείο, ώστε να επιτρέπει την προώθηση της συμπερίληψης, ενώ παράλληλα παραδέχεται ότι είναι πολύ πιθανόν οι πρακτικές που χρησιμοποιεί να είναι λανθασμένες.

Ξεχωριστή θέση στην παρούσα έρευνα κατέχουν και οι απόψεις των ιδίων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής του σχολείου για την προώθηση της

συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, έχει συναχθεί το συμπέρασμα ότι το προσωπικό του σχολείου αξιολογεί το συμπεριληπτικό έργο του διευθυντή ως αρκετά καλό αφού ομολογούν, όπως προκύπτει από τη μελέτη των ποσοτικών δεδομένων του πίνακα 2, ότι «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη», «Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας», «Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση», «Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό», «Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες», «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής», «Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό», «Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος», «Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του» και «Γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της» (Πίνακας 2). Εξετάζοντας τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, συμπεραίνεται ακόμη ότι τόσο ο ίδιος ο διευθυντής, όσο και κάποιοι εκπαιδευτικοί, στους οποίους έγινε προηγουμένως αναφορά, θεωρούν ότι για την περιθωριοποίηση ίσως να ευθύνεται το ΥΠΠΑΝΚ, το θεσμικό πλαίσιο, οι γονείς, τα ίδια τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η διεύθυνση του σχολείου.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	2.4%	8.3%	26.2%	42.9%	19.0%
Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	3.6%	4.8%	26.2%	47.6%	15.5%
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	3.6%	11.9%	32.1%	31.0%	20.2%
Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό		3.6%	14.3%	29.8%	51.2%
Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	1.2%	7.1%	14.3%	45.2%	31.0%
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής		9.5%	16.7%	44.0%	28.6%
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό		7.1%	16.7%	44.0%	31.0%
Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος	6.0%	22.6%	47.6%	47.6%	21.4%
Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του		6.0%	22.6%	40.5%	29.8%
Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της		4.8%	28.6%	44.0%	21.4%

Πίνακας *3*: Ο ρόλος του διευθυντή στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως πηγάζει από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, το ΥΠΠΑΝΚ και το θεσμικό πλαίσιο όντως συγκαταλέγονται ανάμεσα στα εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης, όπως επισημαίνει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί (εικόνα 1). Παρ' όλα

αυτά, βάσει της ποσοτικής ανάλυσης σε αντίθεση βέβαια με την ποιοτική, στα εμπόδια δεν συγκαταλέγονται οι γονείς και τα παιδιά. Άρα, πρέπει και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η διεύθυνση του σχολείου να προσπαθήσουν, σύμφωνα με το προσωπικό του σχολείου, ώστε να εντοπίσουν πιθανές λύσεις για την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Σημαντικότατη όμως είναι και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενέργειες στις οποίες οφείλει να προβεί ένας διευθυντής, ώστε να εξασφαλίσει τη συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολείο. Οι απόψεις αυτές έρχονται στην επιφάνεια μέσα από τις συνεντεύξεις και συμπίπτουν με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου. Αναφέρουν λοιπόν ότι η ανάγκη επιμόρφωσης του διευθυντή σε θέματα εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική. Επιπρόσθετα, επισημαίνουν ότι οφείλει να θέτει συμπεριληπτικούς στόχους, επιχειρώντας μάλιστα να μεταβάλει προς την κατεύθυνση αυτή και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Για να πετύχει όμως τα προαναφερθέντα, οφείλει να γνωρίζει καλά και το θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι εκ μέρους των Βοηθών Διευθυντών του σχολείου φαίνεται να υπάρχει η θέληση για αλλαγή, αφού μάλιστα δηλώνουν ότι παρατηρείται κάποιας μορφής ευελιξία στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, η οποία τους επιτρέπει να διαμορφώσουν τα απαραίτητα προγράμματα και δράσεις, ώστε τελικά να υλοποιήσουν την προσπάθεια για την εφαρμογή ενός νέου συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνας Δράσης: Δράση για επίλυση του προβλήματος

7.0. Γενικά

Η ΜΜΕΔ, σύμφωνα με το μοντέλο της Ivanova (2015), δεν ολοκληρώνεται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της μικτής έρευνας. Απεναντίας, η μικτή μεθοδολογία δίνει το έναυσμα για τη διενέργεια της έρευνας με απώτερο σκοπό την αλλαγή μέσω της εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου της ΕΑΠ.

Η διαδικασία αυτή, βέβαια, δεν είναι τόσο εύκολη όσο φαίνεται, για αυτό άλλωστε περνά από δύο βασικούς κύκλους. Στην παρούσα έρευνα που φέρει τον τίτλο «Εμπόδια-Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου», ο πρώτος κύκλος αφορά στο εγχείρημα για αλλαγή σε επίπεδο εκπαιδευτικών, ενώ ο δεύτερος επιχειρεί την αλλαγή σε ένα γενικότερο επίπεδο που αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι οι αλλαγές αναφορικά και με τους δύο κύκλους πραγματοποιούνται κάτω από την ομπρέλα του μοντέλου της ΕΑΠ. Συνολικά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης έλαβαν μέρος εκατό πέντε συμμετέχοντες. Ο ένας ήταν ο διευθυντής του σχολείου, οι πέντε Βοηθοί διευθυντές, ο ένας ΣΛΕΑΕ, οι τρεις συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, οι δέκα γονείς μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες, οι τέσσερις γονείς μαθητών της ΕΜΜΕ και οι ογδόντα δύο εκπαιδευτικοί.

Ο πρώτος κύκλος που τιτλοφορείται «Αλλαγή των πρακτικών της διεύθυνσης και των στάσεων των εκπαιδευτικών» είχε διάρκεια δύο μηνών. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του 2017. Ο πρώτος κύκλος ολοκληρώθηκε στο στάδιο της Καθοδήγησης. Με το τέλος του σταδίου αυτού, η ερευνητική ομάδα προχώρησε στο στάδιο του Σχεδιασμού, γεγονός που σηματοδότησε την έναρξη του δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης. Στον δεύτερο κύκλο της ΜΜΕΔ δόθηκε το όνομα «Αλλαγή των στάσεων της σχολικής κοινότητας» και είχε διάρκεια από τον Νοέμβριο μέχρι τον Δεκέμβριο του 2017. Αξίζει να επισημανθεί ότι η ΜΜΕΔ πέρασε και πάλι από τα ίδια στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού, όπως ακριβώς είχε συμβεί και στον πρώτο κύκλο. Συγκεκριμένα, από το στάδιο του σχεδιασμού προχώρησε προς το στάδιο της «Δράσης», έπειτα στο στάδιο της «Αξιολόγησης» και τελικά στο στάδιο της «Καθοδήγησης», γεγονός που στην ουσία ολοκλήρωσε και τον δεύτερο κύκλο της έρευνας, επιτρέποντας τη μετάβαση στο τελευταίο στάδιο της έρευνας, τη «Διάγνωση» και την επίλυση επομένως του προβλήματος.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση που ακολουθείται στην έρευνα αυτή είναι ολιστική, αφού η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι μεμονωμένη. Μια τέτοια στοχευμένη δράση απευθυνόμενη μόνο προς τους μαθητές της ΕΜΜΕ, ίσως να

περιθωριοποιούσε παρά να συμπεριλάμβανε τα παιδιά της ΕΜΜΕ. Επομένως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή , ώστε να μην κατηγοριοποιηθεί ακόμη περισσότερο η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας πρέπει να αποτελεί ένα γενικότερο στόχο, αποβλέποντας στη συμπερίληψη οποιουδήποτε παιδιού απομονώνεται για οποιοδήποτε λόγο. Αυτό, βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν παραπέμπει στην παρέκκλιση από τον πρωταρχικό στόχο: τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος που οφείλει να διαδραματίσει σε μία τέτοια προσπάθεια ο διευθυντής του σχολείου. Για ένα διευθυντή τέτοιες δραστηριότητες ίσως να είναι χρονοβόρες, βαρετές και πολλές φορές ανούσιες. Παρ' όλα αυτά, η γενικότερη στήριξη, η υπομονή, η δεκτικότητα και το ενδιαφέρον που δείχνει για την έρευνα μπορούν να αποτελέσουν τον πρωταρχικό παράγοντα επιτυχίας της διαδικασίας αυτής.

7.1. Πρώτος κύκλος Έρευνας Δράσης: Αλλαγή των πρακτικών της Διεύθυνσης και των Στάσεων των Εκπαιδευτικών

Ο πρώτος κύκλος της ΜΜΕΔ είναι ένα στάδιο εξέχουσας σημασίας, αφού αποτελεί στην ουσία τη συνέχεια του εντοπισμού των βασικότερων παραγόντων περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Κατά κοινή ομολογία, σε μια πρώτη σχετική συνεδρίαση του καθηγητικού συλλόγου, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το κλειδί της επιτυχίας που θα οδηγούσε στη συμπερίληψη δεν συνίσταται, σε αρχικό τουλάχιστον στάδιο, μόνο στην αλλαγή των πρακτικών της διεύθυνσης, αλλά και των στάσεων ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μία τέτοια αλλαγή, η οποία υποστηρίζεται φυσικά από τον διευθυντή του σχολείου και προωθείται μέσω της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, επιδιώκει να οδηγήσει σταδιακά στην αποφυγή των περιθωριοποιητικών τάσεων και στην αντικατάστασή τους με συμπεριληπτικές ιδέες.

7.2. Στάδιο 3ο: Σχεδιασμός Έρευνας

Στο σημείο αυτό, ανακοινώθηκαν στους συμμετέχοντες τα αποτελέσματα της μικτής έρευνας που είχε προηγηθεί . Βασικός στόχος ήταν να επιχειρηθεί μία πρώτη οριοθέτηση του προβλήματος, ώστε στη συνέχεια να καταρτιστεί ένα σχέδιο δράσης για αντιμετώπιση του προβλήματος. Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης και τα πρακτικά των συνεδριάσεων του καθηγητικού συλλόγου.

Ουσιαστικά, το στάδιο του «Σχεδιασμού της Έρευνας» έχει τη δυνατότητα να ρυθμίσει τη δράση και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, βάσει της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της μικτής έρευνας και του αναστοχασμού που προκαλείται εξαιτίας της. Με σκοπό, λοιπόν, τη δημιουργία όσο το δυνατόν πιο μόνιμων αποτελεσμάτων, ο διευθυντής του σχολείου σε συνεδρίαση του εκπαιδευτικού προσωπικού θέλησε να προωθήσει τη δημιουργία ενός Χρονοδιαγράμματος Δράσεων το οποίο θα κατεύθυνε προς το στόχο με στέρεα και σαφή βήματα. Το χρονοδιάγραμμα των δράσεων τελικά διαμορφώθηκε ως εξής:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ / ΜΗΝΕΣ		Δραστηριότητα 1	Δραστηριότητα 2	Δραστηριότητα 3	Δραστηριότητα 4
Απρίλιος	**2017**	Εξασφάλιση προφορικής συγκατάθεσης του διευθυντή για διεξαγωγή της έρευνας	«Ενδεικτικό Εργαλείο Διάγνωσης Αναγκών» και εντοπισμός των τομέων στους οποίους ο σχολικός οργανισμός χρειάζεται βελτίωση	1η Συνεδρίαση του προσωπικού του σχολείου για ανακοίνωση των αποτελεσμάτων που προέρχονται από την ανάλυση του «Ενδεικτικού Εργαλείου Διάγνωσης Αναγκών»	2η Συνεδρίαση του προσωπικού με σκοπό τον εντοπισμό του συγκεκριμένου προβλήματος το οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να επιλυθεί
Μάιος	**2017**	«Έντυπο Συναίνεσης για Συμμετοχή στην Έρευνα» - Υπογραφή Διευθυντή	Συγκατάθεση συμμετεχόντων για διεξαγωγή της έρευνας	Συνεντεύξεις και παρατηρήσεις σε σχέση με τον βαθμό συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ	Συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου
Ιούνιος	**2017**	Ανάλυση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων			
Ιούλιος	**2017**	Ανάλυση αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου			
Αύγουστος	**2017**	Ανάμειξη και ανάλυση αποτελεσμάτων μικτής έρευνας	Εξαγωγή συμπερασμάτων μικτής έρευνας		
Σεπτέμβριος	**2017**	3η Συνεδρίαση προσωπικού – ανακοίνωση αποτελεσμάτων μικτής έρευνας	**Έναρξη πρώτου κύκλου Έρευνας Δράσης** – Σχεδιασμός έρευνας – Δημιουργία χρονοδιαγράμματος	1η Συνάντηση της βασικής Ερευνητικής ομάδας- Καθορισμός ρόλων, ομάδων	4η Συνεδρίαση προσωπικού -Καθορισμός στόχων του πρώτου κύκλου (3 μικρότερες έκτακτες συνεδριάσεις) - Καθορισμός των μελών των ομάδων
Οκτώβριος	**2017**	**Υλοποίηση πρώτου στόχου:** -Οικοδόμηση εμπιστοσύνης -Δράση του εκπαιδευτικού ως ηγέτη -Συνεργασία του διευθυντή με τους ενδιάμεσους ηγέτες	-Ενημέρωση νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της ΕΜΜΕ -Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	-Εντοπισμός παραγόντων – εμποδίων στην προσπάθεια του διευθυντή για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ	**Υλοποίηση δεύτερου στόχου:** -Ένταξη των μαθητών σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης
Νοέμβριος	**2017**	-Αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα της ΕΜΜΕ	-Απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή ενός μαθητή με ιδιαιτερότητες	-Αλλαγή πρακτικών διδασκαλίας και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών	-Παραγωγή γνώσεων μέσα από την εμπειρία
Δεκέμβριος	**2017**	ΝΕΚΡΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΠΟ ΠΕΥΡΑΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ – ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΑΛΛΑΓΩΝ	6η Συνεδρίαση προσωπικού – **Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων** του Α΄ κύκλου της έρευνας με ένα σύντομο ερωτηματολόγιο τεσσάρων ερωτήσεων ανοικτού τύπου	**Καθοδήγηση** – Εντοπισμός λαθών, προβλημάτων, παραλήψεων Α' κύκλου	**Έναρξη Β΄ κύκλου Έρευνας δράσης** 7η Συνεδρίαση προσωπικού: Ανασχεδιασμός – Καθορισμός στόχων
Ιανουάριος	**2018**	**Υλοποίηση πρώτου στόχου:** -Σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών της ΕΜΜΕ	-Αίτημα για καθορισμό εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή από την ΕΕΕΑΕ	-Δειγματικές Διδασκαλίες -Δίκτυο συνεργασίας με άλλα σχολεία	-Προώθηση της συνδιδασκαλίας -Διαθεματική προσέγγιση
Φεβρουάριος	**2018**	**Υλοποίηση δεύτερου στόχου:** -Συνεργασία με τους γονείς -Ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας	-Ένταξη μαθητών σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες	-Καλλωπισμός των χώρων του σχολείου	Αξιολόγηση με Συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, Ερωτηματολόγιο
Μάρτιος	**2018**	Ανάλυση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων	Ανάλυση αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου Ανάμειξη και ανάλυση αποτελεσμάτων μικτής έρευνας	Εξαγωγή συμπερασμάτων μικτής έρευνας	Συνεδρίαση Προσωπικού– Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Πίνακας 4: Χρονοδιάγραμμα Δράσης

7.2.1. Καθορισμός Ρόλων

Όπως έχει προαναφερθεί , ο καλύτερος τρόπος για αλλαγή της επικρατούσας κουλτούρας σε ένα σχολείο είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της προσπάθειας για αλλαγή μέσα από το ίδιο το σχολείο, αφού βέβαια προηγηθεί ο κατάλληλος σχεδιασμός. Πιο συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας καθορίστηκαν συγκεκριμένοι ρόλοι, οι οποίοι υπηρετούν την όσο το δυνατόν καλύτερη εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ, που προτείνεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Οι ρόλοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

7.2.1.1. Ηγέτης

Η ηγεσία πρέπει να ασκείται από κοινού, με το διευθυντή να διαδραματίζει το ρόλο του ηγέτη των ηγετών. Εντούτοις, κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί στη σύγχρονη κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για αυτό το λόγο, η έρευνα αυτή θεωρεί ως ηγέτη μόνο το διευθυντή του σχολείου.

Προηγουμένως αναφερθήκαμε στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (σημείο 3.1.1), που δεν επιτρέπει θεαματικές αλλαγές, μη επιτρέποντας παράλληλα να βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής πυραμίδας κάποιο άλλο πρόσωπο πέραν του διευθυντή. Αυτό συμβαίνει γιατί ο διευθυντής είναι ο διορισμένος δημόσιος υπάλληλος, που έχει προαχθεί στη θέση αυτή για να διοικεί τον σχολικό οργανισμό. Φυσικά, στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι να αλλάξει την ισχύουσα δομή του ΥΠΠΑΝΚ, μία διαδικασία ιδιαίτερα χρονοβόρα, αλλά να καθοδηγήσει όλους τους υπόλοιπους παράγοντες που εμπλέκονται στη συμπεριληπτική διαδικασία.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, ο διευθυντής ανέλαβε το ρόλο του ρυθμιστή και συντονιστή της όλης διαδικασίας. Έχει ηγηθεί, επομένως, της προσπάθειας αυτής καθοδηγούμενος, όμως, από τους ενδιάμεσους ηγέτες και προσπαθώντας να εμπνεύσει ολόκληρο το προσωπικό εμπλέκοντάς το στη δημιουργία μιας νέας συμπεριληπτικής κουλτούρας, που έχει αποτελέσει και το όραμά του.

7.2.1.2. Εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης-ερευνητής-καθοδηγητής

Εξίσου σημαντικό ρόλο με αυτόν του διευθυντή αποτελεί και ο ρόλος του ενδιάμεσου ηγέτη. Για αυτό το λόγο, ο διευθυντής όρισε δύο ενδιάμεσους ηγέτες. Ο ένας προερχόταν από τα μέλη του προσωπικού. Συγκεκριμένα, ο ίδιος ο διευθυντής προτίμησε ο ρόλος αυτός να δοθεί στην καθοδηγήτρια της έρευνας, πιστεύοντας ότι θα μπορούσε να καθοδηγήσει αποτελεσματικότερα την όλη διαδικασία, αφού σύμφωνα με τον ίδιο διέθετε περισσότερες γνώσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, είχε πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, άρα

και τη δυνατότητα να ελέγξει τη δυναμική των ομάδων και να φροντίσει για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, φρόντιζε ώστε να παρέχεται ανατροφοδότηση στις επιμέρους ερευνητικές ομάδες. Ταυτόχρονα, λειτουργούσε δεσμευτικά για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αφού με την παρουσία της και μόνο υπενθύμιζε καθημερινά τους στόχους της συγκεκριμένης ΜΜΕΔ.

7.2.1.3. Εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης-Συνδετικός Λειτουργός Ειδικής Αγωγής

Ο άλλος ενδιάμεσος ηγέτης, σύμφωνα και πάλι με τον διευθυντή, θα ήταν καλύτερα να μην ανήκε στους κόλπους του σχολικού οργανισμού, ώστε να μπορεί να κρίνει τη διαδικασία όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Στον ρόλο αυτό ορίστηκε ο ΣΛΕΑΕ, ο οποίος μπορούσε να κατευθύνει το προσωπικό χωρίς ταυτόχρονα να του επιτρέπει να παρεκκλίνει της πορείας του και να οδηγηθεί ίσως σε παρατυπίες στην εφαρμογή του σχετικού θεσμικού πλαισίου. Ο ΣΛΕΑΕ ήταν υπεύθυνος να ρυθμίζει τις σχέσεις ανάμεσα στο ΥΠΠΑΝΚ, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Άρα, σίγουρα είχε ισχυρό ρόλο να διαδραματίσει στην επιτυχία του μοντέλου ΕΑΠ, νοουμένου βέβαια ότι θα πραγματοποιούσε συχνές επισκέψεις στο σχολείο και θα λειτουργούσε ως αναπόσπαστο μέρος του.

Οι ΣΛΕΑΕ είναι εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι στο ΥΠΠΑΝΚ. Γνωρίζουν, επομένως, τα προβλήματα που υπάρχουν στη λειτουργία των ΕΜΜΕ και μπορούν να προωθήσουν εν μέρει τη λύση τους. Από την άλλη, όμως, είναι και οι εκπρόσωποι του ΥΠΠΑΝΚ, γεγονός που μας έχει βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των πρακτικών που προωθεί το ίδιο το ΥΠΠΑΝΚ.

Συν τοις άλλοις, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες στο ποιοτικό μέρος της έρευνας, ο ΣΛΕΑΕ δεν φάνηκε μέχρι στιγμής να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επομένως, βάσει της θεωρίας της ΕΑΠ, ο ρόλος του μπορούσε να αντιστραφεί, ώστε από από παθητικό θεατή στην όλη διαδικασία να μετατραπεί σε ενεργό συμπαραστάτη της.

7.2.2. Καθορισμός Στόχων

Αφού καθορίστηκαν τα βασικά άτομα που θα έλεγχαν τη διαδικασία της έρευνας, ακολούθησε συνεδρίαση του προσωπικού, στην οποία διατυπώθηκαν από τους συνερευνητές-συνερευνώμενους προτάσεις για πιθανές λύσεις του προβλήματος, κάποιες εκ των οποίων απορρίφθηκαν από την ολομέλεια του προσωπικού, ενώ κάποιες άλλες λήφθηκαν σοβαρά υπόψη και καταγράφηκαν, ώστε να ενσωματωθούν σε ένα μελλοντικό σχέδιο δράσης, όπως για παράδειγμα ένα δεύτερο κύκλο έρευνας δράσης. Κάπως έτσι διατυπώθηκαν από την ολομέλεια του συλλόγου οι βασικοί στόχοι του πρώτου κύκλου της έρευνας.

7.2.2.1. Στόχος 1:Εντοπισμός προβλημάτων

Ο πρώτος στόχος επικεντρώθηκε στον εντοπισμό των προβλημάτων, αποσκοπώντας στην απάντηση των ερευνητικού ερωτήματος «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια αυτά να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή;» Στα αρχικά στάδια της συζήτησης των αποτελεσμάτων της μικτής έρευνας, κάποιοι εκ των συμμετεχόντων υποστήριζαν ότι την ευθύνη για την αντισυμπεριληπτική πολιτική που ακολουθείται στο σχολείο πρέπει να επωμιστεί αποκλειστικά και μόνο το ΥΠΠΑΝΚ, ενώ κάποιοι άλλοι επεσήμαναν ότι μερίδιο ευθύνης έχουν και οι γονείς τόσο των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και των παιδιών χωρίς ιδιαιτερότητες. Η άποψη της εκπαιδευτικού κ. Μαρίας αναφορικά με το θέμα είναι αντιπροσωπευτική:

«Μα τι συζητάμε τώρα; Πώς μπορούμε εμείς να αλλάξουμε όλα αυτά που σκέφτονται οι μαθητές για τα παιδιά της Μονάδας; Θέλει πολύ καιρό και δεν μπορεί να γίνει μόνο σε ένα σχολείο. Πρέπει να αλλάξει και η κοινωνία και τα προγράμματα του Υπουργείου…Δεν μπορείς, κύριε, να ζητάς από τον εκπαιδευτικό ή τον διευθυντή να βρει λύση στα προβλήματα που εσύ σαν Υπουργείο δεν μπορείς να λύσεις…Δεν είν' έτσι; Έμαθαν να βγάζουν ένα φιρμάνι και να μας λένε άντε εφαρμόστε το. Δείξετε μας πώς, κύριοι, κι εμείς θα το κάνουμε. Έτσι κι αλλιώς, αυτή είναι η δουλεία μας».

Η εκπαιδευτικός κ. Ελένη επενέβηκε στις δηλώσεις της κ. Μαρίας, συμπληρώνοντας:

«Η Μαρία έχει δίκιο. Φταίνε όμως και οι γονείς των άλλων παιδιών. Αν τους λένε συνέχεια στο σπίτι: «Τι κρίμα! Έχετε και καθυστερημένα στο σχολείο;», τι να κάνουμε κι εμείς; Άντε να πείσεις τα παιδιά ότι είναι όλοι ίσοι και πρέπει να είναι στις ίδιες τάξεις. Το μόνο που προκαλούν είναι ο οίκτος και η λύπηση…τίποτε άλλο. Όμως φταίνε και οι γονείς των παιδιών της Μονάδας που πολλές φορές είναι υπερπροστατευτικοί».

Αξιόλογη για τη μετέπειτα πορεία της έρευνας φάνηκε να είναι η διαπίστωση της μίας εκ των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ , η οποία υπηρετούσε στο συγκεκριμένο σχολείο:

«Συγγνώμη, αλλά δεν νομίζω να μην σκεφτήκατε ότι φταίξιμο στην υπόθεση μπορεί να έχει και το Υπουργείο. Τί περιμένουμε να κάνει ο διευθυντής όταν ο κανονισμός του Υπουργείου λέει πως τα παιδιά της Μονάδας μπορούν να μπαίνουν μέσα στις τάξεις μόνο για τέσσερις διδακτικές περιόδους τη βδομάδα; Τι σόι ένταξη είναι αυτή; Νομίζω ότι μας κοροϊδεύουν. Τις υπόλοιπες περιόδους τι κάνουν τα παιδιά; Όταν είναι εκτός τάξης, τι συμπερίληψη γίνεται; Στη θεωρία είναι όλα όμορφα, στην πράξη όμως; Εντάξει κάποιοι καθηγητές θέλουν να παίρνουμε τα παιδιά στην τάξη, αλλά αυτό έγκειται στην καλή τους διάθεση. Δεν μπορούμε να βάλουμε τους μαθητές της μονάδας στην τάξη με το έτσι θέλω. Πρέπει να δοθούν οι ανάλογες εντολές. Αυτό το ανέφερα πολλές φορές και στους συνδετικούς λειτουργούς...αλλά στου κουφού την πόρτα…τέλοσπάντων…».

Συγκεντρώνοντας τις σημαντικότερες απόψεις («προβλήματα που εσύ σαν Υπουργείο δεν μπορείς να λύσεις», «μπαίνουν μέσα στις τάξεις μόνο για τέσσερις διδακτικές περιόδους τη βδομάδα», «Φταίνε όμως και οι γονείς των άλλων παιδιών») και κωδικοποιώντας τις στη συνέχεια, σχηματίστηκε η εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που

χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η άποψη της συνοδού αναφορικά με τις διδακτικές περιόδους ένταξης των μαθητών της ΕΜΜΕ προκάλεσε ιδιαίτερο προβληματισμό, αφού το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΕΜΜΕ στις Τεχνικές Σχολές αποτελούσε μια παράμετρο την οποία κανείς δεν φαίνεται να είχε αναλύσει ενδελεχώς προηγουμένως. Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε και πάλι στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι σύμφωνα με τον κανονισμό του ΥΠΠΑΝΚ (2013):

«Στη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση λειτουργούν δύο τύποι προγραμμάτων ειδικής φοίτησης. Πρωταρχικοί στόχοι και των δυο ειδικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στις Τεχνικές Σχολές είναι: η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, η κοινωνικοποίησή τους, η συναισθηματική τους ασφάλεια και η απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν στην ανεξάρτητη διαβίωση, στη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση και στην ομαλή μμετάβαση από τον σχολικό στον επαγγελματικό χώρο. Οι Ειδικές Μονάδες που λειτουργούν α) στον Κλάδο Ξενοδοχειακών με 4 περιόδους ένταξης στο μάθημα Τραπεζοκομίας και 31 περιόδους στήριξης την εβδομάδα, από καθηγητές κάθε ειδικότητας, σε ειδικά εξοπλισμένα εργαστήρια της σχολής, στα πιο κάτω μαθήματα: Φιλολογικά, Μαθηματικά, Επαγγελματική Αγωγή, Υγιεινή, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Μαγειρική, Τραπεζοκομία, Πρακτική Εργασία, Κατασκευή Κοσμημάτων, Καλλιτεχνικές Δημιουργίες. β) Ειδικό πρόγραμμα φοίτησης στον Κλάδο Κομμωτικής. Οι μαθητές εντάσσονται σε εργαστηριακά και τεχνολογικά μαθήματα σε ειδικά εξοπλισμένα εργαστήρια της σχολής στη συνηθισμένη τάξη (25 διδακτικές περιόδους) και τις υπόλοιπες 10 διδακτικές περιόδους στηρίζονται από καθηγητές κάθε ειδικότητας, στα πιο κάτω μαθήματα: Φιλολογικά, Μαθηματικά, Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, Φυσική Αγωγή, Αγγλικά» (σελ.6).

Καταρχήν, προβληματίζει ιδιαίτερα το γεγονός ότι η αναφορά στη λειτουργία των ΕΜΜΕ στις Τεχνικές Σχολές της Κύπρου περιορίζεται μονάχα στην παράγραφο αυτή. Παράλληλα, κρίνεται μάλλον προβληματική τη λειτουργία των ΕΜΜΕ στις Τεχνικές Σχολές, αφού ειδικά στον κλάδο των Ξενοδοχειακών οι τέσσερις διδακτικές περίοδοι ένταξης εβδομαδιαίως είναι μηδαμινές για να μπορέσει ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσει τις αρχές της συμπερίληψης. Από την άλλη, είναι κάπως δυσνόητη η αναντιστοιχία των διδακτικών περιόδων ένταξης ανάμεσα στον Κλάδο των Ξενοδοχειακών (4 διδακτικές περίοδοι) και τον Κλάδο της Κομμωτικής (25 διδακτικές περίοδοι).

Αναφορικά με το θέμα αυτό η συνοδός κ. Μαρία, με την οποίο είχαμε συζητήσει εκ των υστέρων το θέμα, επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Μη φανταστείς ότι γίνεται και τίποτα άμα μπαίνουν τα παιδιά στις τάξεις ή στα εργαστήρια. Ο καθένας κάνει τη δουλειά του. Οι μαθητές και οι καθηγητές έχουν να καλύψουν τόση ύλη. Θα κάτσουν να ασχολούνται μαζί μας; Καθόμαστε σε μια γωνία τυπικά. Πολλές φορές μάλιστα δεν πηγαίνουμε στις τάξεις γιατί έχουν διαγωνίσματα, επαναλήψεις, εργαστήρια. Ντρέπομαι! Είναι σαν να μπαίνω ακάλεστη στο σπίτι του άλλου».

Εύκολα, επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα πως η ίδια η νομοθεσία που υποτίθεται ότι διακηρύττει την εφαρμογή της συμπερίληψης, την αποτρέπει εκ βάθρων, μη προσφέροντας την ευκαιρία στους μαθητές της ΕΜΜΕ να αλληλοεπιδράσουν ή έστω να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο. Επομένως, το μοναδικό συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως η συμπεριληπτική φιλοσοφία υπάρχει στις Τεχνικές Σχολές μόνο σαν ιδέα.

Τα λόγια των συνοδών ήταν συνταρακτικά και αφυπνιστικά, δημιουργώντας το ερώτημα πώς είναι δυνατό να μην υπάρχει μία σαφής νομοθεσία που να διέπει τη λειτουργία των ΕΜΜΕ στις Τεχνικές Σχολές. Τότε συνειδητοποιήθηκε ότι ο μοναδικός τρόπος για μελέτη των τεκταινομένων ήταν να πλησιάσουμε το πρόσωπο κλειδί, τον κ. Κώστα, Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Σχολείου, ο οποίος μέχρι πριν από δύο χρόνια ήταν αποσπασμένος στο ΥΠΠΑΝΚ ως ΣΛΕΑΕ. Με αρκετό θυμό στο πρόσωπο και στον τόνο της φωνής του ανέφερε τα ακόλουθα:

«Ρε…μα τι προσπαθείτε να κάνετε…Άδικος κόπος. Πρώτα πρώτα η νομοθεσία είναι αυθαίρετη. Είναι παράλογο να βάζεις τέσσερις περιόδους ένταξη στους μαθητές της Μονάδας στα ξενοδοχειακά και είκοσι πέντε στην κομμωτική».

Μέσα από τα προλεχθέντα συνάγεται το συμπέρασμα πως το συγκεκριμένο σχολείο χαρακτηρίζεται από μία τάση παραίτησης, λόγω της επίρριψης ευθυνών σε παράγοντες που ενδεχομένως να μην σχετίζονται άμεσα με τον ίδιο το διευθυντή, φαινόμενο που αποτέλεσε συνάμα και ένα από τα βασικότερα εμπόδια της όλης διαδικασίας.

7.2.1.2. Στόχος 2: Υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης του προσωπικού, η διαδικασία της στοχοθεσίας οδήγησε στον καθορισμό ενός ακόμα στόχου. Όπως είναι άλλωστε απόλυτα λογικό, ο εντοπισμός των εμποδίων, παρά την αναγκαιότητά του, δεν είναι αρκετός. Θα μπορούσε, όμως, να συμπληρωθεί κάλλιστα με την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας, προχωρώντας μάλιστα ένα βήμα πάρα πέρα. Ο στόχος αυτός υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων «Σε ποιο βαθμό θα μπορούσε το μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;» και «Πώς θα μπορούσε η μικτή μεθοδολογία έρευνας δράσης να προωθήσει καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;»

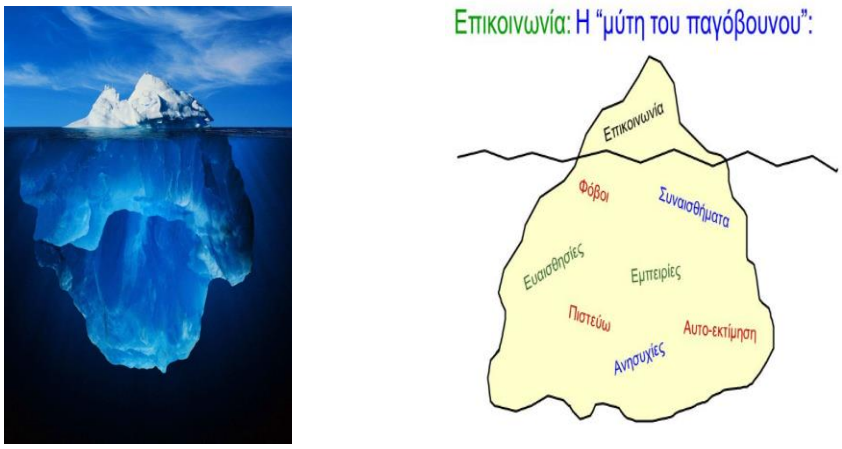
Της προσπάθειας αυτής, όφειλε να ηγηθεί σε αρχική τουλάχιστον φάση ο διευθυντής. Η συγκεκριμένη διαδικασία άρχισε με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2017-2018. Σύμφωνα με τον ίδιο τον διευθυντή:

«Κάθε νέα σχολική χρονιά αποτελεί ευκαιρία να καταφέρουμε όσα δεν καταφέραμε την προηγούμενη. Νέοι συνάδελφοι, καινούριοι μαθητές,…έχουμε την ευκαιρία να αλλάξουμε. Μέρος της αλλαγής θα μπορούσε να είναι και η συμπερίληψη όλων των μαθητών και φυσικά εκείνων της Ειδικής Μονάδας».

Για να πετύχει αυτό τον στόχο ο διευθυντής θεώρησε ότι έπρεπε να απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς, προσπαθώντας να τους πείσει ότι έπρεπε να συμβάλουν στη δημιουργία της

συμπεριληπτικής κουλτούρας. Έτσι, κατά τη διάρκεια τριών εισαγωγικών συνεδριάσεων επιχείρησε να παρουσιάσει εκτενώς το θέμα της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Στην πρώτη συνεδρίαση (11/09/2017) αναφέρθηκε στη θεωρία του παγόβουνου. Συγκεκριμένα επεσήμανε τα εξής:

«Όλοι οι άνθρωποι, όπως και οι μαθητές μας, αφήνουν να φανεί μονάχα ένα μέρος της προσωπικότητάς τους, αυτό που βρίσκεται «πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας». Μοιάζουν με παγόβουνο όμως, που είναι πολύ μεγαλύτερο κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας. Αυτή ακριβώς είναι και η δουλειά του εκπαιδευτικού. Να ερευνήσει το πραγματικό κοινωνικό, ψυχολογικό, πολιτισμικό, μαθησιακό προφίλ ενός μαθητή, μελετώντας ολοκληρωμένα τη συμπεριφορά του και διαφοροποιώντας την εάν χρειαστεί…Στόχος όλων μας πρέπει να είναι ο εντοπισμός των δυνατοτήτων τους και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Το αναφαίρετο αυτό δικαίωμα έχουν και οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας».



Εικόνα *11*: Παγόβουνο

Επομένως, η θεωρία αυτή (εικόνα 11) θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη τόσο για τη διερεύνηση της προσωπικότητας ενός μαθητή που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ, όσο και ενός μαθητή που πιθανόν να τον περιθωριοποιεί. Στο κρυμμένο μέρος του παγόβουνου αποθηκεύονται οι φόβοι, τα συναισθήματα, οι εμπειρίες, οι ανησυχίες κ.λπ., που πρέπει να εντοπιστούν για να αντιμετωπιστούν. Για αυτό το λόγο, είτε τα στοιχεία αυτά προέρχονται από τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, είτε από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες, είναι σημαντικό να έρθουν στην επιφάνεια για να επιλυθούν, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί ευκολότερα η συμπεριληπτική θεωρία.

Σε μία δεύτερη συνεδρίαση (13/09/2017) ο διευθυντής παρουσίασε σύντομες ταινίες, οι οποίες επικεντρώνονταν κυρίως σε συμπεριληπτικές μεθόδους διδασκαλίας. Κατά πρώτο λόγο, παρουσίασε ένα βιντεάκι με τίτλο «Every kid needs a champion» (https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw), στο οποίο η Rita Pierson επιχειρεί να παρέχει συμβολές στους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνοντας τη μάθηση και τη συμπερίληψή τους. Συμπληρωματικά, έγινε αναφορά σε παραδείγματα συμπεριληπτικών σχολείων (https://www.youtube.com/watch?v=_1dBa6f0qyk) καθώς επίσης και σε πρακτικές συμπερίληψης (https://www.youtube.com/watch?v=MGPDqzhjtj0).

Στο τέλος της συνεδρίασης οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναφέρουν τους προβληματισμούς τους γύρω από την προταθείσα πρακτική. Παράλληλα, ο διευθυντής κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν σε μια μία κόλλα χαρτί συμπεριληπτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους. Έπειτα, τις τοποθέτησαν σε ένα κλειστό φάκελο, τον οποίο παρέδωσαν με το όνομα τους στον διευθυντή. Ο διευθυντής τόνισε ότι στόχος του δεν ήταν να ανοίξει τους φακέλους, αλλά να τους παραδώσει πίσω στους εκπαιδευτικούς δύο μήνες μετά, ώστε να ασκήσουν αυτοκριτική διαπιστώνοντας εάν τελικά πέτυχαν το στόχο που οι ίδιοι είχαν θέσει μετά το πέρας της συνεδρίασης.

Τελικά, ο διευθυντής σε συνεργασία με τη διευθυντική ομάδα, κατά τη διάρκεια μίας εκ των εβδομαδιαίων συναντήσεών τους, αποφάσισαν ότι έπρεπε η δράση τους να καθορίζεται από συγκεκριμένες αρχές. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι μετά από παρότρυνση της καθοδηγήτριας της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκμεταλλεύτηκαν τις ακόλουθες απόψεις της Kilgore (2013):

1) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν (έστω και αν αυτό δεν συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο χρόνο)
2) Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα για ποιοτικά προγράμματα μάθησης
3) Όλο το προσωπικό (διοικητική ομάδα, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό), πρέπει να επικεντρώνεται στην παροχή βοήθειας προς όλους τους μαθητές

Πέρα από τον καθορισμό των παραπάνω κατευθυντήριων γραμμών για ολόκληρη τη δράση, διευκρινίστηκε επιπλέον ότι η διευθυντική ομάδα θα συνεδρίαζε εβδομαδιαίως, ώστε να ελέγχει τη διαδικασία, προβαίνοντας παράλληλα σε αναθεώρηση των πρακτικών της όπου αυτό κρινόταν αναγκαίο.

Παρά όμως τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα, οι πρώτες αντιδράσεις δεν άργησαν να φανούν. Χαρακτηριστική υπήρξε κατά την πρώτη συνάντηση (14/09/2017) η αντίδραση των διδασκόντων στην ΕΜΜΕ. Συζητώντας το στόχο της έρευνας η πλειοψηφία τον θεώρησε ανέφικτο. Οι απόψεις που ακολουθούν αναφέρθηκαν στα πλαίσια μίας ομάδας εστίασης και φαίνεται ότι ήταν αντιπροσωπευτικές των στάσεων τους:

«Άλλο να λες ότι θα κάνεις έρευνα και άλλο να κάνεις…Εδώ έχουμε τόσα προβλήματα…Θα φορτωθούμε και την έρευνα;» (κ. Κατερίνα).

«Μα τα παιδιά αυτά έπρεπε να είναι κάπου αλλού…όχι στο σχολείο. Γιατί το παλεύεις; Δεν μπορούν καν να εκτελέσουν απλές οδηγίες. Χθες τους έδωσα μία πατάτα να την χρησιμοποιήσουν σαν σφραγίδα, αφού την βουτήξουν στην μπογιά. Δεν μπορούσαν καν να την πατήσουν πάνω στην κόλλα. Την πατούσαν στο τραπέζι, λερώνονταν. Δεν μπορούν να μπουν στην τάξη» (κ. Χριστίνα).

«Για να συμπεριληφθούν, όπως λέτε, πρέπει να τους αφήνουμε πιο ελεύθερους. Δεν γίνεται αυτό. Αν γίνει οτιδήποτε, εμείς θα έχουμε την ευθύνη» (κ. Ανδρέας).

Επομένως, παρά τη γενική διάθεση του καθηγητικού συλλόγου να συμβάλει στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, υπήρχε μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που αντιδρούσε έντονα στην εφαρμογή της, καθιστώντας το δρόμο προς την επίτευξη του στόχου μας μακρύ και δύσκολο.

7.2.3. Δράση

Στο συγκεκριμένο σημείο, θεωρήθηκε, βάσει των αναλύσεων των αποτελεσμάτων της μικτής έρευνας, ότι η ΜΕΕΔ θα ήταν πιο αποτελεσματική εάν οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι χωρίζονταν σε ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες θα έχει συγκεκριμένα καθήκοντα και ρόλο. Ο καθορισμός των ομάδων αυτών πραγματοποιήθηκε από τον διευθυντή σε συνεργασία με τους ενδιάμεσους ηγέτες και μετά από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες. Η επιλογή των μελών της κάθε ομάδας βασίστηκε στην παραδοχή τους σχετικά με την αδυναμία τους να εφαρμόσουν τον στόχο της συγκεκριμένης ομάδας. Οι ομάδες αυτές είχαν τόσο μακροπρόθεσμους όσο και βραχυπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι θα συντελούσαν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας, με δυνατότητα να οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν πως η προσπάθεια για εφαρμογή της ιδέας της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ του σχολείου είναι ανεδαφική, εντάχθηκαν στην ομάδα η οποία θα προσπαθούσε, πάραυτα, να προωθήσει την εφαρμογή της θεωρίας της συμπερίληψης και της ΕΑΠ.

Τα βασικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο στάδιο αυτό ήταν οι συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο. Παράλληλα, στο στάδιο αυτό μελετήθηκαν τα πρακτικά συνεδριάσεων του καθηγητικού συλλόγου, των παιδαγωγικών ομάδων που σχετίζονται με την ΕΜΜΕ, και των συνεδριάσεων γονέων-εκπαιδευτικών.

7.3. Στάδιο 4ο: Καθορισμός και δράση ομάδων

Ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης της διαδικασίας για αλλαγή του υφιστάμενου μοντέλου ηγεσίας και της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος που αγκαλιάζει και τα παιδιά που φοιτούν στην ΕΜΜΕ ανέλαβε να δημιουργήσει ομάδες μελών του σχολείου, αναθέτοντας στην καθεμιά κάποια καθήκοντα. Στη διαδικασία καθορισμού των ομάδων αυτών συνέβαλαν ιδιαίτερα οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες. Προτού όμως καθοριστούν τα μέλη των ομάδων, πραγματοποιήθηκε μία συνεδρίαση του προσωπικού. Κατά τη διάρκειά της, ο διευθυντής ανακοίνωσε ότι ο λόγος για τον οποίο εισηγήθηκε το σχηματισμό ομάδων ήταν για να εστιάσουν οι ομάδες αυτές σε συγκεκριμένα καθήκοντα, ώστε να καταστεί ομαλότερη η διαδικασία εφαρμογής του νέου μοντέλου ηγεσίας.

Κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης αυτής (15/09/2017) ο διευθυντής ήταν ανοιχτός σε συζήτηση με το προσωπικό του σχολείου αναφορικά με την ακολουθούμενη διαδικασία, ενώ ήταν παράλληλα δεκτικός σε προτάσεις διαφοροποίησής της. Όλα τα μέλη του προσωπικού ήταν ενθουσιασμένα με τη διαδικασία, ενώ τονίστηκε ότι οποιοσδήποτε ήταν μέλος μιας ομάδας και επιθυμούσε να ενταχθεί σε κάποια άλλη, θα μπορούσε να το κάνει νοουμένου ότι θεωρούσε πως θα μπορούσε στα πλαίσια αυτής της ομάδας να προσφέρει περισσότερα. Οι ομάδες διαμορφώθηκαν τελικά ως εξής:

7.4. Υλοποίηση του 1ου στόχου

Επιχειρώντας την υλοποίηση του πρώτου στόχου της έρευνας, οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι σταδιακά εξέφρασαν την άποψη ότι για να γίνει κατορθωτή τελικά η αποτελεσματική συνεργασία όλων στην προσπάθεια εντοπισμού των εμποδίων στην υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας, έπρεπε πρώτα να ακολουθηθεί η εφαρμογή κάποιων βασικών αρχών. Τέτοιες αρχές αποτέλεσαν η οικοδόμηση εμπιστοσύνης, η δράση του εκπαιδευτικού ως ηγέτη, η συνεργασία του διευθυντή με τους ενδιάμεσους ηγέτες, η ενημέρωση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της ΕΜΜΕ και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι αρχές αυτές κρίθηκαν προαπαιτούμενες, ώστε να οδηγηθούμε στον εντοπισμό των εμποδίων που συναντώνται στο δρόμο προς τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Οι συγκεκριμένες αρχές προωθήθηκαν από μία ομάδα η καθεμιά.

7.4.1. Ομάδα 1: Οικοδόμηση εμπιστοσύνης

Ένας επιμέρους στόχος της συνάντησης αυτής (18/09/2017) υπήρξε η οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο έγκυρα αποτελέσματα. Βασικά, οι συμμετέχοντες έπρεπε να αντιληφθούν ότι κανείς δεν κατακρίνεται για τίποτα, όπως επίσης ότι όλες οι προσπάθειες στόχευαν στο κοινό καλό, επιδιώκοντας συλλογικά τον εντοπισμό του κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Για τον λόγο αυτό η καθοδηγήτρια της έρευνας φρόντιζε να υπενθυμίζει συχνά στους συμμετέχοντες ότι η πιθανότητα επιτυχίας της προσπάθειας εξαρτάται τόσο από τους ίδιους, όσο και από το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δίνοντας τη συγκατάθεσή του για τη διεξαγωγή της έρευνας, ανέλαβε ταυτόχρονα το ρίσκο να κριθεί για τις μέχρι πρώτιστα ίσως αποτυχημένες πρακτικές που ακολουθούσε στην προώθηση της συμπερίληψης. Η δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας κρίνεται απαραίτητη, αφού όπως αναφέρει η McCarthy (2014) συμβάλλει αποτελεσματικά στο κτίσιμο κλίματος εμπιστοσύνης, βασικού για την επιτυχία μιας έρευνας δράσης.

Για να εξασφαλιστεί όμως η εγκαθίδρυση συνεργατικής κουλτούρας, απαραίτητο ήταν να εργαστεί το προσωπικό σε μικρότερες ομάδες, λαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους. Η συνεργασία ανάμεσα στους συνερευνητές-συνερευνώμενους διευκόλυνε την έρευνα, αφού συνέβαλε σταδιακά στο κτίσιμο ενός εποικοδομητικού κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά και στον περιορισμό ή ακόμα καλύτερα στην εξάλειψη της καχυποψίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ανάμεσα σε άλλες, χαρακτηριστική είναι η άποψη του Βοηθού Διευθυντή Βασίλη, την οποία εξέφρασε απευθυνόμενος στην καθοδηγήτρια της έρευνας:

«Η αλήθεια είναι ότι δεν μπορώ να σου κρύψω τις σκέψεις μου. Στην αρχή ήσουν μια άγνωστη που ήρθες στο σχολείο μας για να μας πεις πως ότι κάναμε ως τώρα ήταν λάθος. Συγγνώμη που σου το λέω…Έτσι ένιωθα αρχικά. Ύστερα, βέβαια, άλλαξα γνώμη. Όλοι σταματήσαμε να σε βλέπουμε με καχυποψία και καταλάβαμε ότι ο στόχος μας πρέπει να είναι το καλό των παιδιών».

Πολλοί από τους συμμετέχοντες στις συναντήσεις αυτές προέβαλαν ως λόγο για την αποφυγή της συνεργασίας την έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός κ. Μάριος:

«Είναι καλή όλη αυτή η προσπάθεια που γίνεται για να συνεργαστούμε και να βοηθήσουμε τον διευθυντή να αλλάξει την κατάσταση στο σχολείο μας, αλλά πολλές φορές δεν μπορούμε με ένα κενό που έχουμε, να ασχολούμαστε με συναντήσεις και συνεδριάσεις αντί να ηρεμήσουμε λίγο, ώστε να πάρουμε δυνάμεις για να συνεχίσουμε το μάθημα».

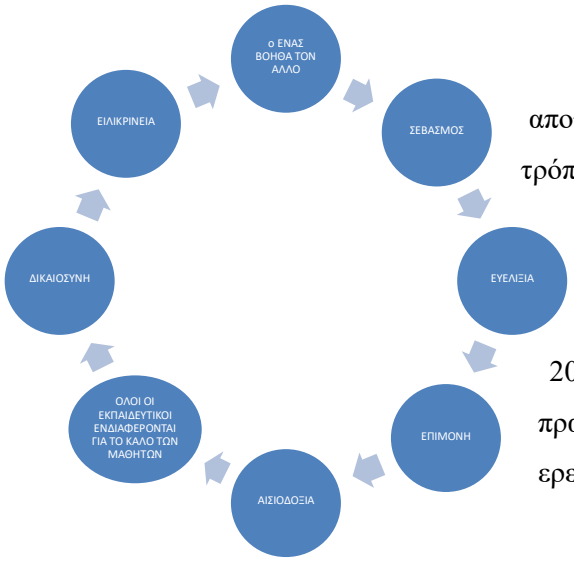
Προχωρώντας σε κωδικοποίηση των προαναφερθέντων δεδομένων βασιζόμενοι στην θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory), κρατήσαμε τις λέξεις/φράσεις «*καχυποψία» και «να συνεργαστούμε»* (ονομαστική ανοικτή κωδικοποίηση), οι οποίες επαναλαμβάνονταν από τους συμμετέχοντες, είτε αυτούσιες, είτε με κάπως τροποποιημένα λόγια, με το ίδιο όμως νόημα. Στη συνέχεια ακολούθησε η αξονική και η επίλεκτη κωδικοποίηση καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιμετώπιζαν αρχικά με καχυποψία την ερευνητική διαδικασία, εντούτοις αναγνώριζαν τη συνεργασία ως μία αξία απαραίτητη για την επιτυχία της.

Παράλληλα, μέσα από την ίδια διαδικασία οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη χρόνου ήταν ένα πρόβλημα που εξακολουθούσε να υφίσταται καθ’ όλη τη διάρκεια της ΜΜΕΔ και πρέπει να ομολογηθεί ότι πραγματικά προκαλούσε μια αίσθηση απόστασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή. Την αίσθηση αυτή προσπάθησε να αποτρέψει η εσωτερική ενδιάμεση ηγέτης-εκπρόσωπος του σχολείου, η οποία εξήγησε στους συμμετέχοντες ότι όλοι αντιλαμβάνονταν τη δυσκολία που προκαλούσαν οι συναντήσεις αυτές στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων, όμως δεν έπαυαν να είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή και την επιτυχία της έρευνας. Για να επιλυθεί έστω και εν μέρει το πρόβλημα, αποφεύγοντας πιθανές εντάσεις προτάθηκε από τον εσωτερικό ενδιάμεσο ηγέτη η αποστολή των προτάσεων των εκπαιδευτικών για βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η συγκέντρωσή τους στη συνέχεια από τον εσωτερικό ενδιάμεσο ηγέτη και η κοινοποίησή τους τελικά στο υπόλοιπο προσωπικό.

Συζητώντας λοιπόν, τόσο σε επίπεδο ηλεκτρονικής επικοινωνίας, όσο και προσωπικής επικοινωνίας αναφορικά με τα προβλήματα που εμφανίζονται στο δρόμο προς τη συμπερίληψη, έγινε

αντιληπτό ότι στο συγκεκριμένο σχολείο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ ήταν προβληματική. Η κατάσταση όμως αύτη επιβαλλόταν να αλλάξει. Θετικό, δε, στο σημείο αυτό ήταν το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν, ως τρόπο επίλυσης του προβλήματος, τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος. Τελικά, μετά από συνεδρίαση ολόκληρου του προσωπικού, στην οποία είχαν εκφραστεί διάφορες απόψεις, ο διευθυντής κατέληξε στην εξής διατύπωση:

«*Οραμά μας είναι να πετύχουμε όχι μόνο τη συνύπαρξη αλλά και την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αποδοχή όλων των μαθητών από τους συμμαθητές τους, θεωρώντας την οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητα απόλυτα φυσιολογική, αφού ποτέ κανείς δεν είναι απόλυτα ίδιος με κάποιον άλλον*».



Έτσι, οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι συζήτησαν τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχείρησαν να εντοπίσουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος (Εικόνα 12), ακολουθώντας κυρίως την τεχνική, του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), ώστε να ακουστούν και να αναδειχθούν τρόποι παρέμβασης (Altrichter, Posch και Somekh, 2001). Απώτερος στόχος της πορείας αυτής ήταν τελικά η πραγμάτωση του κοινού οράματος. Έτσι, προέκυψαν από τους ερευνητές οι παρακάτω προτάσεις.

Εικόνα 12: Παράμετροι κοινού οράματος

7.4.2. Ομάδα 2: Δράση του εκπαιδευτικού ως ηγέτη

Ένας ακόμη σημαντικότατος στόχος της παρούσας ΜΜΕΔ ήταν η αντιμετώπιση του κάθε εκπαιδευτικού ως ηγέτη. Ο νέος αυτός ρόλος είναι εξέχουσας σημαντικότητας τόσο για την πορεία του ιδίου του εκπαιδευτικού όσο και για το σχολείο στο οποίο εργάζεται (Levin και Schrum, 2017).

Ήταν σχεδόν ομόφωνη η άποψη του εκπαιδευτικού προσωπικού ότι για να θεωρηθεί επιτυχημένο ένα μοντέλο ηγεσίας κατευθύνοντας τον οργανισμό στην αλλαγή της κουλτούρας και τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου, είναι απαραίτητο η ηγεσία να ασκείται από κοινού. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής ανέφερε τα ακόλουθα:

«Σε καμία περίπτωση δεν θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να δέχεται διαταγές από τους ανωτέρους εκτελώντας τις απλά. Απεναντίας, πρέπει να αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους για να βοηθά τον διευθυντή, λαμβάνοντας μέρος σε αποφάσεις του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός είναι πρώτα απ' όλα ηγέτης στην τάξη του. Έχει τις δικές του

δυνατότητες και τα χαρίσματα που τον κάνουν να διαφέρει από τους άλλους και να είναι απαραίτητος για την καλή λειτουργία του σχολείου».

Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα λόγια της εκπαιδευτικού κ. Ιωάννας, ο διευθυντής δεν παρέμεινε μόνο στα λόγια αναφορικά με το ζήτημα. Απεναντίας, οι απόψεις του φαίνεται ότι χαρακτήριζαν και τις πράξεις του. Συγκεκριμένα, η κ. Ιωάννα τόνισε τα εξής:

«Η προσωπικότητά του μου κίνησε πραγματικά την περιέργεια. Καθημερινά επιχειρεί με διακριτικό τρόπο να δώσει ευθύνες στους συναδέλφους, νοουμένου βέβαια ότι είναι πρόθυμοι. Πρόσεξα ότι βάζει τον καθένα υπεύθυνο για μία δράση ενθαρρύνοντάς τον και κάνοντάς τον να νιώθει κατά κάποιο τρόπο ο πιο κατάλληλος για την ευθύνη αυτή. Αυτή είναι σε γενικές γραμμές η φιλοσοφία του».

Η παραπάνω άποψη φαίνεται, όντως, να αποδεικνύει πως ο διευθυντής πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ταυτόχρονα και ηγέτης, πράγμα που τεκμηριώνεται και μέσω ενός άρθρου, που ο ίδιος είχε γράψει σχετικά με τον εκπαιδευτικό-ηγέτη (για σκοπούς αξιοπιστίας της έρευνας δεν θα χρησιμοποιηθεί βιβλιογραφική παραπομπή). Επισημαίνει, λοιπόν, ότι ένας εκπαιδευτικός-ηγέτης, για να θεωρείται αποτελεσματικός, πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα *«ικανότητες επικοινωνίας, συναισθηματικής νοημοσύνης, δημιουργικής σκέψης, λήψης αποφάσεων»,* ενώ παράλληλα οφείλει να *«εμπνέει στους γύρω του αίσθημα εμπιστοσύνης, έχει γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές του, είναι συνεπής, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και έχει σαφείς και ξεκάθαρους στόχους»* (σ. 1).

Κωδικοποιώντας τα πιο πάνω δεδομένα, συνάχθηκαν ως συμπέρασμα οι εξής αντιπροσωπευτικές ιδέες: «λαμβάνοντας μέρος σε αποφάσεις του σχολείου», «ηγέτης στην τάξη του», «βάζει τον καθένα υπεύθυνο για μία δράση» και «ικανότητες επικοινωνίας». Η κωδικοποίηση των δεδομένων οδήγησε στο συμπέρασμα πως η προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού να συμπεριφέρεται ως εκπαιδευτικός-ηγέτης δεν εξαρτάται πάντοτε από τον ίδιο, αλλά και από το διευθυντή και το βαθμό, συνεπώς, στον οποίο ο ίδιος συγκατατίθεται να παραχωρήσει τέτοιου είδους ευελιξίες στο προσωπικό. Αναμφίβολα, όμως, μία τέτοια κίνηση θα ενίσχυε την προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Επομένως, το γεγονός ότι ο διευθυντής του υπό έρευνα σχολείου ασπάζεται την άποψη αυτή προσέφερε στην παρούσα έρευνα μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας.

7.4.3. Ομάδα 3: Συνεργασία του διευθυντή με τους ενδιάμεσους ηγέτες

Έχοντας ήδη μελετηθεί ο πολυδιάστατος ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός-ηγέτης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαίο να γίνει αναλυτικότερη αναφορά στο ρόλο του διευθυντή. Στα πλαίσια μίας συζήτησης με την καθοδηγήτρια της έρευνας και ταυτόχρονα ενός αναστοχασμού γύρω από τις ήδη χρησιμοποιούμενες πρακτικές του, ο διευθυντής δήλωσε τα ακόλουθα:

«Από την πρώτη μας συζήτηση, άρχισα να διερωτώμαι από πού πρέπει αν ξεκινήσω ως διευθυντής για να κάνω την κουλτούρα του σχολείου πιο συμπεριληπτική. Μήπως για να εφαρμοστεί όλο αυτό το σχέδιο δεν έχω ούτε εγώ τις

κατάλληλες γνώσεις και πρέπει να με βοηθήσει κάποιος να τις αποκτήσω; Από την άλλη για να φέρω τη συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολείο πρέπει πρώτα να δίνω εγώ το καλό παράδειγμα στο προσωπικό και στους μαθητές».

Στο σημείο αυτό οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες φρόντισαν να καθησυχάσουν το διευθυντή. Συγκεκριμένα, η εσωτερική ενδιάμεση ηγέτης-καθοδηγήτρια της έρευνας επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Δεν υπάρχει λόγος να ανησυχείτε. Το γεγονός ότι ο τίτλος της έρευνας αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε καμία περίπτωση δεν υπονοεί ότι η προσπάθεια αυτή αποτελεί θέμα απλά και μόνο του διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου. Για την επιτυχία του στόχου αυτού θα συνεργαστούμε όλοι και εννοείται ότι σε περίπτωση αποτυχίας θα φέρουμε όλοι ευθύνη».

Μετά τα λόγια της καθοδηγήτριας της έρευνας ο διευθυντής έδειχνε να είχε καθησυχαστεί. Τότε, τον λόγο πήρε ο εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης, ο ΣΛΕΑΕ που έφερε την ευθύνη για το συγκεκριμένο σχολείο, αναφέροντας τα ακόλουθα:

«Νομίζω για να καθησυχαστούμε όλοι, ίσως να ήταν καλύτερα να καθορίσουμε κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές από τις οποίες να χαρακτηρίζεται η δράση του διευθυντή».

Έτσι, οι τρείς συμμετέχοντες στη συζήτηση μετά από σχετική συνεδρίαση κατέληξαν στη διαμόρφωση των ακόλουθων στοιχείων που αφορούν κυρίως δράσεις εκ μέρους του διευθυντή, και κατ' επέκταση ολόκληρου του σχολικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, ολόκληρη η δράση του διευθυντή πρέπει να επικεντρώνεται στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου με άμεσο στόχο τη συμπερίληψη μέσω των ακόλουθων παραμέτρων:

-Καθορισμός ενός συλλογικού σκοπού

-Δέσμευση αναφορικά με τον συμπεριληπτικό στόχο

-Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για τους μαθητές της ΕΜΜΕ

-Δημιουργία κουλτούρας που ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω της πράξης

-Επιμόρφωση όλων των παραγόντων (εκπαιδευτικών, γονέων, διοικητικού προσωπικού, βοηθητικού προσωπικού) που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας, ώστε να αναπτυχθεί παράλληλα και το αίσθημα της συνεργασίας με στόχο την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος.

-Εκπαίδευση του ίδιου του διευθυντή, ώστε να μπορεί να δώσει κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

-Καθοδήγηση του προσωπικού, ώστε να αναπτύξει πρακτικές και διαδικασίες που διευκολύνουν τη συμπερίληψη.

-Μεγαλύτερη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις μεθόδους με τις οποίες θα δουλέψουν.

-Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την όλη διαδικασία. Συγκεκριμένα, πρέπει να φροντίσει για την επίβλεψη και την αξιολόγηση (κατανομή ρόλων και υπευθυνοτήτων) της διαδικασίας.

-Συντονισμός μηνιαίων συναντήσεων των εκπαιδευτικών της ΕΜΜΕ και των γενικών τμημάτων στα οποία εντάσσονται μαθητές της ΕΜΜΕ.

-Υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές (π.χ. συμμετοχή σε διαγωνισμούς).

-Προώθηση της ανάπτυξης σχέσεων φιλίας ανάμεσα σε όλους τους μαθητές.

-Το αναλυτικό πρόγραμμα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών της ΕΜΜΕ, δεν πρέπει να διαφέρει από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα

-Τα σχολεία δεν χρειάζονται διαφορετικό προσωπικό από αυτό που ήδη έχουν, αλλά πρέπει να χρησιμοποιήσουν το υπάρχον και να εκμεταλλευτούν τις ιδιαίτερες ικανότητές του.

7.4.4. Ομάδα 4: Ενημέρωση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της Ειδικής Μονάδας

Ο θεσμός της ΕΜΜΕ δεν είναι ευρέως γνωστός σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε όσους εργάζονται για πρώτη φορά σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν πλήρως όλους τους όρους που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά δεδομένα. Πολλοί μάλιστα, ακούγοντας για πρώτη φορά ότι στο τμήμα στο οποίο διδάσκουν εντάσσεται για κάποιες περιόδους ένας μαθητής της ΕΜΜΕ ή ότι πρόκειται να διδάξουν στην ΕΜΜΕ, απορούν, όπως άλλωστε συνέβηκε με την κ. Αναστασία όταν σε συνάντησή της με τον Σύμβουλο Επαγγελματικής Αγωγής (ΣΕΑ) του σχολείου, σχετικά με τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του τμήματος στο οποίο ήταν υπεύθυνη, είπε:

«Είναι στην Ειδική Μονάδα;…Ένα λεπτό…Τί είναι η Ειδική Μονάδα;{…}Δηλαδή βρίσκεται κάπου αλλού τις περισσότερες ώρες της μέρας; Εγώ τι πρέπει να κάνω;»

Η αντίδραση της κ. Αναστασίας προκάλεσε την έντονη ανησυχία τόσο του ΣΕΑ, όσο και του ιδίου του διευθυντή. Με σκοπό, επομένως, να εντοπιστεί η καλύτερη δυνατή λύση στο νεοεμφανισθέν πρόβλημα, ο διευθυντής του σχολείου πρότεινε όλοι οι νεοεισερχόμενοι τουλάχιστον εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται σχετικά με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ. Την ενημέρωση αυτή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018, ανέλαβε ο εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης. Το άτομο αυτό θεωρήθηκε ως το πλέον αρμόδιο, αφού γνώριζε το πλαίσιο λειτουργίας της ΕΜΜΕ, όπως αυτό καθορίζεται από το ΥΠΠΑΝΚ, ενώ διέθετε μεγάλη εμπειρία στη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στη συνάντηση που ακολούθησε, ο ενδιάμεσος εξωτερικός ηγέτης αναφέρθηκε στο πρόγραμμα της ΕΜΜΕ και στη διακριτικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους χειρισμούς τους απέναντι στους μαθητές της ΕΜΜΕ, συμπεριλαμβάνοντας και προστατεύοντάς τους παράλληλα από οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει τη ψυχική και τη σωματική τους υγεία. Ο εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης αναφέρθηκε επίσης και στην αξία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συνοδούς των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, τους γονείς, τους υπόλοιπους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου.

7.4.5. Ομάδα 5: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αδιαμφισβήτητα, η προσπάθεια για αλλαγή της κουλτούρας ενός ολόκληρου σχολείου είναι και απαιτητική και χρονοβόρα. Παρ' όλα αυτά, η μεγάλη χρονική διάρκεια μιας τέτοιας έρευνας έδωσε την ευκαιρία για μακροπρόθεσμες δράσεις, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που λάμβαναν μέρος στην έρευνα.

Αρχικά, αποφασίστηκε από τον ίδιο το διευθυντή ότι οι εκπαιδευτικοί-συμμετέχοντες στην έρευνα έπρεπε να επιμορφωθούν τόσο στη διαδικασία της ΜΜΕΔ, όσο και στις πρακτικές συμπερίληψης. Κάπως έτσι ο διευθυντής έκρινε απαραίτητο ο εσωτερικός και ο εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης να παρακολουθήσουν και σεμινάρια εκτός σχολείου.

Η πρώτη επιμόρφωση που παρακολούθησαν είχε ως θέμα τη διαδικασία διεξαγωγής μίας έρευνας δράσης και πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου τον Ιούνιο του 2017. Στο σεμινάριο αυτό αναλύθηκαν τα βασικά στάδια από τα οποία περνά μία ΜΜΕΔ. Η δεύτερη επιμόρφωση, την οποία παρακολούθησαν οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες, αφορούσε τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τμήματα μικτής ικανότητας με στόχο τη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με ομιλήτριες τις διακεκριμένες στο θέμα ακαδημαϊκούς Jody Wood και Nikki Murdick, στις 31 Οκτωβρίου 2017.

Πέρα όμως από τα προαναφερθέντα σεμινάρια η Ομάδα Επιμόρφωσης του υπό έρευνα σχολείου, η οποία αποτελείται από τους δύο ενδιάμεσους ηγέτες και ένα βοηθό διευθυντή, ανέλαβε να καλέσει στο σχολείο άτομα που θα μπορούσαν να επιμορφώσουν και να καθοδηγήσουν τους συνερευνητές-συνερευνώμενους. Έτσι, προγραμματίστηκαν τρείς επιμορφώσεις ολόκληρου του προσωπικού. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2017 από την εσωτερική ενδιάμεση ηγέτη-καθοδηγήτρια της έρευνας και αποσκοπούσε στην διασαφήνιση των όρων «Συμπερίληψη» και «ΕΜΜΕ», καθώς και την αναφορά στον τρόπο λειτουργίας τους. Η δεύτερη, με θέμα την «Πρακτική εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας», πραγματοποιήθηκε από ακαδημαϊκό του Πανεπιστημίου Κύπρου το Δεκέμβριο του 2017. Η τρίτη απόπειρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έλαβε χώρα τον Ιανουάριο του 2018. Ομιλητής στην επιμόρφωση αυτή ήταν ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ανέπτυξε το θέμα «Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση», αφού θεώρησε ότι αποτελούν δύο βασικότατα χαρακτηριστικά που πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν για να καταπολεμήσουν την περιθωριοποίηση, αφού αυτά τους επιτρέπουν πρώτα να είναι ήρεμοι και έπειτα να μπουν στη θέση του συνανθρώπου τους.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν δειγματικές διδασκαλίες με στόχο να παρουσιαστεί σε πρακτικό επίπεδο η διαδικασία συμπερίληψης κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η πρώτη

πραγματοποιήθηκε σε τμήμα στο οποίο εντάχθηκαν και μαθητές της ΕΜΜΕ, από την εσωτερική ενδιάμεση ηγέτη, η οποία επιχείρησε να εφαρμόσει εμπράκτως όλες τις θεωρίες των οποίων έγιναν δέκτες οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων.

Πέρα από τη διευκρίνηση του τρόπου εφαρμογής της συμπερίληψης και του τρόπου λειτουργίας των ΕΜΜΕ, η ίδια τακτική εφαρμόστηκε και στην περίπτωση της πρακτικής της συνδιδασκαλίας. Η πρώτη δειγματική εφαρμογή της τακτικής της συνδιδασκαλίας εφαρμόστηκε από την εσωτερική ενδιάμεση ηγέτη-καθοδηγήτρια της έρευνας, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς που έδιναν τη συγκατάθεσή τους να διδάσκει παράλληλα με αυτούς ένας ακόμη εκπαιδευτικός στην ίδια τάξη. Παρά βέβαια την ωραιοποιημένη εμφάνιση της όλης προσπάθειας εννοείται ότι υπήρξαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είχαν αρνηθεί την πρόταση αυτή.

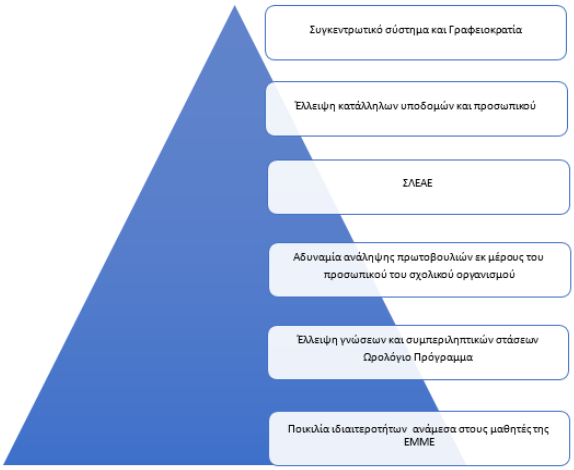
7.4.6. Ομάδα 6: Εντοπισμός παραγόντων-εμποδίων

Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να εντοπίσει τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων και συγκεκριμένα συνεντεύξεων και παρατηρήσεων. Τα άτομα που αποτελούσαν την ομάδα αυτή αρχικά υποστήριζαν ότι τα παιδιά της ΕΜΜΕ τυγχάνουν συμπερίληψης στο σχολείο και ότι συνεπώς δε χρειάζεται να γίνεται λόγος καν για περιθωριοποίηση τους. Τη συγκεκριμένη ομάδα αποτελούσαν κυρίως τα μέλη της διοίκησης του σχολείου, εκτός φυσικά του Διευθυντή, ο οποίος εξαρχής διαπίστωνε ότι υπάρχει πρόβλημα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην ομάδα αυτή ανήκαν και απλοί εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Στην πορεία, αφού αντιλήφθηκαν επακριβώς το νόημα του όρου, συνειδητοποίησαν ότι το σχολείο απείχε μακράν από την εφαρμογή της ακριβούς έννοιάς του. Συγκεκριμένα, μετά από μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας από την ομάδα εντοπισμού των παραγόντων-εμποδίων, πραγματοποιήθηκε μία συνεδρίαση κατά τη διάρκεια της οποίας τα μέλη της ομάδας κλήθηκαν να παρουσιάσουν τα βασικά υπό διερεύνηση ερωτήματα με σκοπό τον εντοπισμό του βαθμού στον οποίο υφίστατο η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο. Εποικοδομητικότερες, τελικά, κρίθηκαν οι προτάσεις της Kilgore (2013), η οποία εισηγείται τη μελέτη των ακόλουθων ερωτημάτων:

1) Πώς συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στις γενικές τάξεις;
2) Ποιο πρόγραμμα ακολουθούν; Βασίζεται στις ανάγκες τους;
3) Με ποιο τρόπο στηρίζονται οι μαθητές στις γενικές τάξεις;
4) Γίνεται συνδιδασκαλία; Αν ναι, ποιες μέθοδοι ακολουθούνται;
5) Οι εκπαιδευτικοί της ΕΜΜΕ και της γενικής τάξης συνεργάζονται στον προγραμματισμό;

6) Πόσοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;
7) Πώς αντιλαμβάνεται το προσωπικό του σχολείου τον όρο συμπερίληψη;
8) Τι γνωρίζει προς το παρόν το προσωπικό του σχολείου σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές;
9) Είναι πρόθυμο το προσωπικό να υλοποιήσει τις συμπεριληπτικές αυτές πρακτικές;



Εικόνα *13*: Πυραμίδα εμποδίων στη συμπερίληψη

Τελικά, τα εμπόδια φάνηκε ότι συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Επομένως, η απόπειρα αντιμετώπισης των εμποδίων αυτών μέσω της εφαρμογής της προαναφερθείσας θεωρίας της ΕΑΠ προϋπέθετε, όπως είναι/ήταν φυσικό, την αντιστροφή της πυραμίδας, ξεκινώντας από τη βάση, όπου εντοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς το σοβαρότερο πρόβλημα. Η πορεία αυτή θα μπορούσε τελικά να καταλήξει στην κορυφή του προβλήματος όπου βρίσκεται το Συγκεντρωτικό Σύστημα και η Γραφειοκρατία (Εικόνα 13).

7.4.6.1. Πρώτο εμπόδιο: Ποικιλία ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας

Επιπρόσθετα, μία ακόμη δυσκολία που προέκυψε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας υπήρξε το μαθησιακό προφίλ των μαθητών που είχαν ενταχθεί στο πρόγραμμα της ΕΜΜΕ του σχολείου. Όπως έχει προαναφερθεί, το εύρος των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι διδάσκοντες στην ΕΜΜΕ και στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οδηγεί σε προβληματισμό. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαία, για άλλη μια φορά, η συζήτηση με την ΕΕΕΑΕ και τον αρμόδιο για το σχολείο ΣΛΕΑΕ, έτσι ώστε με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς να αποφευχθεί η ένταξη στην ΕΜΜΕ παιδιών, που με λίγη βοήθεια και με τη φροντίδα ίσως κάποιου συνοδού, θα μπορούσαν να ενταχθούν εξ αρχής σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης.

Η ομάδα εντόπισε άλλο ένα εμπόδιο πρακτικής φύσεως, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Πρέπει να αναφερθεί, σε αυτό το πλαίσιο, ότι κατά την έναρξη μιας νέας σχολικής χρονιάς μια ομάδα ή ένας εκπαιδευτικός αναλόγως του μεγέθους του σχολείου αναλαμβάνουν τον καταρτισμό ενός ωρολογίου προγράμματος βάσει του οποίου θα λειτουργεί το σχολείο κατά τη διάρκεια του έτους. Αυτό συνιστά μια

πολύπλοκη διαδικασία, αφού η ομάδα προγραμματισμού οφείλει να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα για κάθε τμήμα και για κάθε καθηγητή, ενώ στην περίπτωση των Λυκείων και των Τεχνικών Σχολών η διαδικασία γίνεται πολυπλοκότερη, αφού πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα επιλεγόμενα μαθήματα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ένα επιπρόσθετο πρόβλημα, αφού κάθε μαθητής μπορεί να παρακολουθεί διαφορετικό μάθημα επιλογής. Στις δυσκολίες αυτές προστίθενται και οι μετακινήσεις κάποιων εκπαιδευτικών σε δύο ή τρία ακόμη σχολεία, με αποτέλεσμα να είναι διαθέσιμοι για διδασκαλία σε συγκεκριμένες μόνο διδακτικές περιόδους για κάθε σχολείο.

Τα παραπάνω καθιστούν πολύπλοκη τη διαδικασία συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Μετά από συζήτηση με τους προγραμματιστές, η Ομάδα εντοπισμού των εμποδίων επιβεβαιώθηκε σχετικά με την ισχύ του συμπεράσματος αυτού. Ο Μιχάλης, ένας εκπαιδευτικός-προγραμματιστής, φανερά φορτισμένος, επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Ου…κάθε χρόνο γίνεται χαμός…Δεν προλαβαίνουμε να αλλάζουμε κάθε βδομάδα προγράμματα ώσπου να τους ικανοποιήσουμε όλους. Το θέμα είναι ότι πάντα κάποιος είναι αδικημένος. Και με τη Μονάδα δυσκολευόμαστε πολύ. Σε άλλα σχολεία τους βάζουμε σε κάποια μαθήματα για να παρακολουθήσουν τίποτε να περνά και η ώρα τους…Λίγο στην κανονική τάξη, λίγο στη μονάδα. Έτσι είναι δύσκολο να βγει και το πρόγραμμα των καθηγητών που διδάσκουν στη μονάδα. Γι' αυτό εδώ τους αφήνουμε μόνο στη μονάδα. Πάλι όμως είναι σαν να έχουμε μία ακόμα τάξη για την οποία πρέπει να βγει πρόγραμμα»

Μελετώντας προσεκτικά τη θέση του κ. Μιχάλη, φαίνεται πως επικρατεί η άποψη ότι η λειτουργία της ΕΜΜΕ συνιστά ένα ακόμη πρόβλημα που σχετίζεται με την ομαλή λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Η ίδια άποψη οδηγεί στην πλήρη περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ, αφού τους αναγκάζει να παραμένουν στην αίθουσα της ΕΜΜΕ, χωρίς καν να λειτουργεί ο θεσμός της ένταξής τους στα γενικά τμήματα.

7.4.6.2. Δεύτερο εμπόδιο: Έλλειψη συμπεριληπτικών γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών

Στο προαναφερθέν πρόβλημα προστίθεται και η έλλειψη συμπεριληπτικών γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών. Το συμπέρασμα αυτό εξάχθηκε μέσα από μια συνεδρίαση του καθηγητικού συλλόγου. Στο τέλος της συνεδρίασης ο διευθυντής ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να ετοιμάσουν όλοι ένα κατάλογο με προτάσεις για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου που θα αγκάλιαζε και τους μαθητές που φοιτούν στην ΕΜΜΕ. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί επέστρεψαν τους φακέλους και το σχετικό έντυπο, το οποίο έπρεπε να συμπληρώσουν ανώνυμα. Ακολούθησε βέβαια και προφορική συζήτηση, η οποία έφερε στο φως για άλλη μια φορά την έντονη ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική υπήρξε η άποψη του εκπαιδευτικού κ. Χριστόφορου:

«Ας μην γελιόμαστε συνάδελφοι. Όσο κι αν αλλάξουν οι υποδομές και η τεχνολογία, αν δεν αλλάξουμε εμείς δεν γίνεται τίποτα. Πρώτα κάποιος πρέπει να μας μάθει καλά πώς να διδάσκουμε τούτα τα παιδιά αλλά σίγουρα πρέπει

να αλλάξουν και οι απόψεις μας γιατί κάποιοι δεν πιστεύουμε ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους. Αυτή είναι η ρίζα του κακού».

Παρατηρώντας την έκφραση στα πρόσωπα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μετά τη δήλωση του κ. Χριστόφορου θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι από αυτούς μάλλον συμφωνούσαν με την άποψη που προαναφέρθηκε αφού κάποιοι κουνούσαν το κεφάλι καταφατικά, αποδεχόμενοι την άποψη. Τότε ο διευθυντής αντιλαμβανόμενος την ανάγκη για επιμόρφωση είπε:

«Ας θεωρήσουμε από σήμερα ότι ένας από τους στόχους του σχολείου μας κατά την τρέχουσα τουλάχιστον σχολική χρονιά είναι η συστηματική επιμόρφωση σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που στο κάτω κάτω θα μας βοηθήσει να συμπεριλάβουμε όλα τα παιδιά που ζουν στο περιθώριο για οποιοδήποτε λόγο. Ο καθένας μας έχει να ασχοληθεί με τα θέματα του κλάδου του. Δεν έχουμε χρόνο να ασχοληθούμε και με τη συμπερίληψη».

Όπως φαίνεται μέσα από την κωδικοποίηση των δεδομένων («κάποιος πρέπει να μας μάθει καλά πώς να διδάσκουμε τούτα τα παιδιά», «πρέπει να αλλάξουν και οι απόψεις μας», «συστηματική επιμόρφωση σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», «θέματα του κλάδου του», «Δεν έχουμε χρόνο»), η μεγάλη εξειδίκευση και ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης σε κλάδους αναλόγως του γνωστικού αντικειμένου του οποίου διδάσκουν δεν τους αφήνει το χρόνο και την ευελιξία να ασχοληθούν και με θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης της συγκεκριμένης ομάδας θεωρήθηκε πολύ πιθανό η αρχική μη παραδοχή τους ότι το υφιστάμενο σχολικό περιβάλλον ήταν περιθωριοποιητικό για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, να απέρρεε από την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα. Βέβαια, ενδέχεται το πρόβλημα αυτό να πήγαζε από το γεγονός ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν χρόνια στο σχολείο, κάτι που ίσως υποσυνείδητα τους ωθούσε στο σχηματισμό της άποψης ότι ίσως ευθύνονταν και οι ίδιοι για την επικράτηση της συγκεκριμένης κουλτούρας στο σχολείο.

Η συζήτηση τελικά πήρε τη μορφή ιδεοθύελλας, με κεντρική ιδέα το ερώτημα «Πώς θα μπορούσα να κάνω το σχολείο μου όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικό;». Τελικά, διαμορφώθηκε ως ακολούθως (εικόνα 14):

Εικόνα 14: Πως θα μπορούσα να κάνω το σχολείο μου όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικό;

7.4.6.3. Τρίτο εμπόδιο: Αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους του προσωπικού του σχολικού οργανισμού

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα έγινε προσπάθεια εντοπισμού των εμποδίων που συναντώνται στην απόπειρα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής ήρθε στην επιφάνεια μία άλλη πτυχή του θέματος που, όπως ομολόγησαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως. Η πτυχή αυτή εστιαζόταν στο ίδιο το προσωπικό του σχολείου, το οποίο πολύ πιθανό να καθησυχαζόταν προβάλλοντας τη δικαιολογία ότι δεν άλλαζε η παρούσα κατάσταση, αφού δεν το επέτρεπε το θεσμικό πλαίσιο. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονταν στην τυπική εκτέλεση των καθηκόντων τους χωρίς να αποσκοπούν στην πραγματική συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ενδεικτική ήταν η άποψη του εκπαιδευτικού, κ. Τάσου:

«Ρε παιδιά, ας μη ρίχνουμε όλες τις ευθύνες στους πιο πάνω από μας. Φταίμε κι εμείς που δεν παίρνουμε καμία πρωτοβουλία. Στο Υπουργείο δεν μπορούν να ξέρουν ότι κάτι πάει λάθος αν δεν το πούμε και τους το ξαναπούμε εμείς που εφαρμόζουμε τους νόμους. Τόσα χρόνια που γίνεται αυτό είναι δυνατόν να μην κατάλαβε κανένας ότι κάτι πάει λάθος; Αλλά ποιος θα σηκωθεί να πει σε αυτούς που αποφασίζουν: «Κύριοι, έχετε λάθος!».

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία εντοπισμού των κακώς εχόντων στην εκπαίδευση, θεωρώντας μάλιστα το βήμα αυτό αναγκαίο για τη σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

7.4.6.4. Τέταρτο εμπόδιο: Συνδετικός λειτουργός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ)

Μέσα από την ενδελεχή μελέτη των δεδομένων που προέκυψαν, βγήκαν στην επιφάνεια προβλήματα τα οποία εκ πρώτης όψεως δεν θα μπορούσαμε εύκολα να εντοπίσουμε, όπως ο ρόλος του ΣΛΕΑΕ. Ένας Βοηθός Διευθυντής, ο κ. Μάριος, αναλύοντας το συγκεκριμένο θέμα ανέφερε:

«Είναι αρκετά καλή η συνεργασία μας με τον Συνδετικό Λειτουργό. Όταν του πούμε ότι χρειαζόμαστε κάτι προσπαθεί να μας βοηθήσει…Όταν βέβαια έχει χρόνο. Εντάξει δεν έρχεται και πολύ συχνά. Είναι και γι' αυτούς δύσκολο να ελέγχουν τόσα σχολεία. Εεε…απλοί καθηγητές είναι που αποσπάστηκαν, που να ξέρουν τι να κάνουν».

Αποκωδικοποιώντας τα λόγια του κ. Μάριου, εντοπίζεται ότι μάλλον θεωρούσε πως υπήρχε κάποιο πρόβλημα αναφορικά με τις υπηρεσίες που προσέφεραν στη συμπεριληπτική διαδικασία οι ΣΛΕΑΕ. Χωρίς να θέλει να τους επιρρίψει ευθύνες, επεσήμανε ότι δεν είχαν αρκετό χρόνο, ούτε όμως και ιδιαίτερες γνώσεις, για να οδηγήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Τις ίδιες απόψεις φαίνεται ότι ενστερνιζόταν και ο συνοδός, κ. Σάκης:

«Δυστυχώς οι συνδετικοί λειτουργοί δεν κάνουν εκείνα που θα έπρεπε. Πρώτα απ' όλα δεν έχουν τα προσόντα να το κάνουν. Για να πούμε την αλήθεια δεν παίρνουν τη θέση γιατί έχουν προσόντα στην ειδική εκπαίδευση…Και να τα είχαν όμως, δεν ωφελεί σε τίποτε, αφού δεν έρχονται συχνά στο σχολείο να βοηθήσουν την κατάσταση. Αυτοί έπρεπε να συνεργάζονται πολύ με τους καθηγητές, τους συνοδούς και τον διευθυντή για να κάνουν τα παιδιά αυτά να νιώθουν μέρος του συστήματος. Εμείς δεν ξέρουμε τον τρόπο να το κάνουμε αυτό…Άρα, κάποιος πρέπει να μας τον πει».

Μελετώντας προσεκτικά τα προαναφερθέντα, εντοπίζονται τα ακόλουθα: «απλοί καθηγητές είναι που αποσπάστηκαν» «δεν παίρνουν τη θέση γιατί έχουν προσόντα στην ειδική εκπαίδευση», «δεν έρχεται και πολύ συχνά», «δεν έρχονται συχνά στο σχολείο να βοηθήσουν την κατάσταση». Μέσα από αυτές τις δηλώσεις έγινε αντιληπτό πως τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι συνοδοί, είχαν την ανάγκη της καθοδήγησης και της συνεργασίας με τους ΣΛΕΑΕ στην προσπάθεια τους να συμπεριλάβουν τους μαθητές της ΕΜΜΕ, παρόλο που πολλές φορές ούτε οι ίδιοι οι ΣΛΕΑΕ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να τους κατευθύνουν προς την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

7.4.6.5. Πέμπτο εμπόδιο: Έλλειψη κατάλληλων υποδομών και προσωπικού

Προχωρώντας σε βάθος στο θέμα της έρευνας, η ομάδα εντοπισμού των εμποδίων–παραγόντων που δυσχεραίνουν το συμπεριληπτικό έργο ενός διευθυντή εντόπισε ένα ακόμα πρόβλημα, την έλλειψη του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού που θα μπορούσε να διευκολύνει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Το εμπόδιο αυτό εντοπίστηκε μετά από μια τυχαία παρακολούθηση ενός μαθήματος στην ΕΜΜΕ. Στα πλαίσια της προσπάθειας εντοπισμού των παραγόντων-εμποδίων η καθοδηγήτρια της έρευνας με τη συνοδεία του διευθυντή επισκέφθηκαν την αίθουσα της ΕΜΜΕ και

παρακολούθησαν το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Στην αίθουσα, εκτός από τους δύο παρατηρητές, παρευρίσκονταν ο διδάσκων, επτά μαθητές της ΕΜΜΕ και ένας συνοδός. Πιο κάτω παρουσιάζεται αναλυτικά το περιστατικό μέσα από την αφήγηση του διευθυντή του σχολείου:

«Μπαίνοντας στην αίθουσα η κ. Λένα, η φιλόλογος της ΕΜΜΕ καθόταν σ' ένα στρογγυλό τραπέζι και γύρω της κάθονταν τα παιδιά. Ο συνοδός βρισκόταν σε ένα μικρό δωματιάκι δίπλα από την αίθουσα διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος προσέξαμε ότι η εκπαιδευτικός περιφερόταν συνεχώς γύρω από τους μαθητές προσπαθώντας να καλύψει τις ανάγκες τους. Το ένα παιδί μιλούσε αρκετά καλά και ήταν σε θέση να γράψει τέσσερις με πέντε προτάσεις γύρω από το θέμα που του είχε δοθεί. Το άλλο παιδί μπορούσε να εκφράσει τις απόψεις του, όμως υστερούσε στον γραπτό λόγο. Για τον λόγο αυτό, μάλλον, η διδάσκουσα είχε επιτρέψει στο παιδί αυτό να γράψει την παράγραφο του στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το τρίτο παιδί προσέξαμε ότι χαρακτηριζόταν από μια άρνηση να γράψει ή να διαβάσει κάτι. Στην αίθουσα υπήρχε ακόμη ένα παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι. Έδειχνε πολύ ενθουσιασμένο με το μάθημα, όμως δυστυχώς τα άκρα του ήταν τόσο αγκυλωμένα, ώστε να μην μπορεί να πάρει το μολύβι για να γράψει. Προσπαθούσε βέβαια να εκφράσει τις απόψεις του σχετικά με το θέμα, όμως ακόμη και η προφορική επικοινωνία ήταν δύσκολη. Γι' αυτό τον λόγο η διδάσκουσα πήρε το χέρι του παιδιού έβαλε μέσα το μολύβι και προσπάθησε να το βοηθήσει να γράψει κατευθύνοντάς το. Η χαρά του παιδιού ήταν ανείπωτη. Προσέξαμε μάλιστα ότι τίναζε τα πόδια και τα χέρια του από χαρά».

Στο τέλος του μαθήματος ακολούθησε συζήτηση με την εκπαιδευτικό. Τονίστηκε το γεγονός ότι οι παρόντες εντυπωσιάστηκαν με την απερίγραπτη χαρά του παιδιού που βρισκόταν στο καροτσάκι. Η εκπαιδευτικός, κ. Χριστίνα όμως, φανερά απογοητευμένη, ανέφερε:

«Χμμ…χάρηκε το καημένο…του έμεινε η χαρά όμως…Μιλάμε για συμπερίληψη. Ωραία λέξη! Πως θα γίνει δεν ξέρω…Πώς να το μάθω να γράφει και να διαβάζει όταν δεν έχω τα εργαλεία; Για την εγκεφαλική παράλυση υπάρχουν τόσα βοηθήματα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά, όμως όπως ξέρετε τα χρήματα μόλις που αρκούν για τα απλά υλικά, για γραφική ύλη κυρίως. Αυτά τα βοηθήματα που σας λέω είναι πανάκριβα, όμως απαραίτητα. Έχω τύψεις κάθε μέρα γιατί πραγματικά δεν μπορώ να προσφέρω το παραμικρό. Όταν συλλογιστώ και τον ενθουσιασμό του…ακόμα χειρότερα».

Στη συζήτηση παρενέβηκε η συνοδός, κ. Μαρίνα, αναφέροντας τα ακόλουθα:

«Μα δεν είναι μόνον αυτά τα προβλήματα. Νομίζετε ότι οι αίθουσες μας βοηθούν; Καθόλου. Αναγκαστικά μας βάζουν στις αποθηκούλες γιατί δεν έχουν άλλο τόπο. Βάζουν μέσα και δυο θρανία και τέλειωσε. Τους βλέπουν τα άλλα παιδιά και νομίζουν ότι είναι φυλακισμένοι. Θέλει πολλά λεφτά η υπόθεση για να στρώσει».

Συγκεντρώνοντας και κωδικοποιώντας κάποιες από τις πιο πάνω σκέψεις («για την εγκεφαλική παράλυση υπάρχουν τόσα βοηθήματα», «απλά υλικά», «γραφική ύλη», «αποθηκούλες»), εξάγεται το συμπέρασμα ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που θα μπορούσε να συντελέσει στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι δραματική. Στο σημείο αυτό αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι ο διευθυντής προβληματίστηκε. Πήρε λοιπόν τον λόγο έχοντας μάλιστα ένα βλέμμα ενοχής:

«Έχετε δίκιο παιδιά. Πρέπει να κάνουμε κάτι, ό,τι μπορούμε για να αλλάξει η κατάσταση. Θα ήθελα εσείς που ξέρετε καλύτερα να ετοιμάσετε ένα κατάλογο με τα βοηθητικά αντικείμενα που χρειαζόμαστε. Θα προσπαθήσουμε τουλάχιστον».

Η κίνηση αυτή του διευθυντή απέβηκε εξαιρετικά χρήσιμη για τη μετέπειτα πορεία της έρευνας, αφού του έδωσε τη δυνατότητα, από τη μια, να εκμεταλλευτεί τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και των συνοδών αναφορικά με την τεχνολογία και τις υποδομές που διευκολύνουν την παροχή ειδικής

εκπαίδευσης, ενώ, από την άλλη, μετέτρεψε τα άτομα αυτά σε κοινωνούς της συμπεριληπτικής κουλτούρας, εξυπηρετώντας τους στόχους του μοντέλου ΕΑΠ.

Πέρα όμως από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ένα ακόμη εμπόδιο που εντοπίστηκε ήταν η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού εξειδικευμένου σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, ένα πρόβλημα που είχε ήδη επισημανθεί από την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, κατά τη διαδικασία κατανομής των μαθημάτων και τμημάτων. Συγκεκριμένα, ήρθε στην επιφάνεια το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 κανείς εκπαιδευτικός εκτός της καθοδηγήτριας της ερευνήτριας δεν είχε μετεκπαίδευση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης.

Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, βάσει των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου που είχε χορηγηθεί, υπήρχε, πέραν της καθοδηγήτριας της έρευνας, ακόμη ένας εξειδικευμένος εκπαιδευτικός, ο οποίος είχε μετακινηθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 σε άλλο σχολείο. Επομένως, αφού δεν υπήρχαν εξειδικευμένοι στο θέμα εκπαιδευτικοί, οι διδακτικές περίοδοι της ΕΜΜΕ έπρεπε αναγκαστικά να κατανεμηθούν σε εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει κάποια τουλάχιστον σεμινάρια σχετικά με την ειδική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό προκάλεσε κάποιες αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ακόλουθη δήλωση του εκπαιδευτικού κ. Γιάννη:

«Μα πώς να διδάξω στην Ειδική Μονάδα;…Όχι, όχι…Είναι αδύνατον! Δεν έχω ιδέα ούτε τι να κάνω ούτε πώς να τους αντιμετωπίσω…Δύο σεμινάρια παρακολούθησα. Βρείτε άλλους…εξειδικευμένους».

Η άποψη αυτή ήταν αντιπροσωπευτική του γενικότερου κλίματος που επικρατούσε στο σχολείο. Άμεσο επακόλουθο ήταν να θορυβηθεί έντονα σχετικά με το γεγονός τόσο ο ΣΛΕΑΕ, όσο και ο διευθυντής του σχολείου. Στην προσπάθεια εντοπισμού λύσεων αναφορικά με το θέμα, η καθοδηγήτρια της έρευνας πρότεινε την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που δίδασκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς στην ΕΜΜΕ. Η απάντηση όμως των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν αρνητική. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι ακόλουθες:

Γεωργία: «Μα γιατί να το αναλάβω εγώ; Έκανα το καθήκον μου πέρσι. Φτάνει! … Ας αναλάβει άλλος»

Ιωάννα: «Όχι με τίποτα…Πέρσι ήταν διαφορετικό. Τρία παιδιά ήταν και μπορούσα να τα χειριστώ. Δεν μπορώ τώρα να έχω εννέα ταυτόχρονα…Ουφ!…τα επίπεδά τους είναι εντελώς διαφορετικά»

Μαρίνος: «Μα δεν είναι τόσο απλό όσο νομίζετε. Έκανα το λάθος που τους ανέλαβα ήδη. Είναι μεγάλη ευθύνη. Πώς να επιβλέπω ταυτόχρονα σε τόσα παιδιά; Να τους κάνω μαγειρική…Πώς; Πρέπει να κόβουν με το μαχαίρι, να βάζουν φαγητά στο φούρνο…Θα κοπούν, θα καούν…Αν ήμουν φιλόλογος να τους μιλώ και να περνά η ώρα... Δεν είμαι όμως. Προχθές που τους πήγα στην κουζίνα η μια μιλούσε μόνη της, ο άλλος έκλαιγε και σκούπιζε τις μύξες του πάνω στα ρούχα του και ο άλλος είναι εντελώς καθυστερημένος. Πώς να τους κάνω μάθημα;

Μαρία: «Αποκλείεται…Δεν μπορώ. Εκτός του ότι είναι πολλοί και δύσκολες περιπτώσεις, έχουμε μόνο δύο συνοδούς. Ποιον να πρωτοπρολάβουν; Πώς να μας βοηθήσουν;

Κώστας: «Μα πως να τους ελέγξω; Εκτός του ότι δεν έχω τις γνώσεις, δεν έχουμε ούτε αρκετούς συνοδούς για να επέμβουν αν συμβεί οτιδήποτε στην ώρα του μαθήματος. Άσε που ούτε αυτοί δεν ξέρουν πως να βοηθήσουν τα παιδιά γιατί δεν έχουν εξειδικευτεί σε τέτοια θέματα. Έχουν απλά ένα απολυτήριο Λυκείου.

Οι κυρίαρχες απόψεις («Μα γιατί να το αναλάβω εγώ;», «Είναι μεγάλη ευθύνη», «Αποκλείεται…Δεν μπορώ») αντικατοπτρίζουν την άρνηση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της ΕΜΜΕ. Αφού λοιπόν, οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες και ο διευθυντής του σχολείου κατέγραψαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια για απαλλαγή της ευθύνης για διδασκαλία στην ΕΜΜΕ, πρότειναν στους ιδίους τους αντιδρώντες εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν νέους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιλυθεί οριστικά το πρόβλημα που είχε προκύψει.

Ως αποτέλεσμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη σύνταξη μιας επιστολής με παραλήπτη την ΕΕΕΑΕ, στην οποία το σχολείο θα ζητούσε ένα ακόμη συνοδό παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με παιδαγωγική κατάρτιση καθώς και διαχωρισμό της μιας ομάδας των εννέα μαθητών της ΕΜΜΕ σε δύο ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων. Η προσπάθεια αυτή τελικά απέφερε καρπούς αφού σε διάστημα ενός μήνα στάλθηκε τελικά στο σχολείο ακόμη ένας συνοδός παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

7.4.6.6. Έκτο εμπόδιο: Συγκεντρωτικό Σύστημα

Η ομάδα εντοπισμού των εμποδίων επεσήμανε ένα ακόμα μεγάλο εμπόδιο στην όλη διαδικασία, το θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με την ειδική εκπαίδευση. Το θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τη λειτουργία των ΕΜΜΕ φαίνεται να είναι δυσνόητο, ελλιπές και ίσως άδικο για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Ο κύριος Γιώργος, φιλόλογος που διδάσκει και στην ΕΜΜΕ, έθιξε τα ακόλουθα:

«Μπορεί κάποιος να μου εξηγήσει πώς γίνεται ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να ξεκινά από την προδημοτική και το δημοτικό φοιτώντας σε ένα οργανωμένο σχολείο, με βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες και συγκεκριμένο πρόγραμμα και να καταλήγει τελικά στην αβεβαιότητα και την παραμέληση στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο και στην ΤΕΣΕΚ; Το Υπουργείο αποφασίζει να φτιάξει ένα νόμο, μάλλον αδιαφορεί, όμως, για τα αποτελέσματα και την εφαρμογή του»

Πιθανότατα ο κ. Γιώργος να είχε δίκιο, αφού όντως σταδιακά, όσο αυξάνεται η βαθμίδα της εκπαίδευσης, τόσο η προσπάθεια του ΥΠΠΑΝΚ να εξασφαλίσει την εκπαίδευση των μαθητών της ΕΜΜΕ φθίνει, τόσο σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, όσο και εξειδικευμένου προσωπικού.

Βέβαια, το γεγονός αυτό δεν οφειλόταν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απλά εκτελούσαν εντολές, αλλά στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των ΕΜΜΕ, το οποίο έχει ήδη αναλυθεί στο σημείο 2.3.1 της βιβλιογραφίας. Από την άλλη όμως, οι δυσλειτουργίες για τις οποίες πιθανότατα ευθυνόταν εν μέρει και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν οφείλονταν αποκλειστικά στο σχετικό θεσμικό πλαίσιο, αλλά και στους παράγοντες που συνέβαλλαν στην υλοποίησή

του. Ένα τέτοιο στοιχείο αποτελεί και η ΕΕΕΑΕ. Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι μεμονωμένο αλλά γενικό, αφού η όλη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος πάσχει στο συγκεκριμένο θέμα.

Άξιες λόγου στο σημείο αυτό είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες του κ. Κώστα, του ΣΕΑ του σχολείου, ο οποίος όπως έχει προαναφερθεί υπηρέτησε στο παρελθόν στη θέση του ΣΛΕΑΕ. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα ακόλουθα:

«Οι Επαρχιακές Επιτροπές δεν δέχονται εισηγήσεις. Ξέρεις πόσες φορές τους είπα ότι τα μαθήματα που διδάσκονται τα παιδιά της Μονάδας ούτε ενδιαφέροντα είναι, ούτε τους προσφέρουν τίποτα;… Δεν λαμβάνουν υπόψη κανέναν. Για παράδειγμα, κάνουν ελληνικά, μαθηματικά και άλλα θεωρητικά, που δεν τους ελκύουν. Εισηγήθηκα να τους δώσουν την ευκαιρία να διδάσκονται θέατρο για να μάθουν με δημιουργικό τρόπο να εκφράζονται. Δεν το δέχτηκαν…και ξέρεις γιατί; Διότι αντιδρούν οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί ότι θα χάσουν ώρες και δεν θα διορίζονται. Μετά από την αντίδραση αυτή έφυγα από τη θέση του συνδετικού λειτουργού και ήρθα πίσω στα σχολεία. Δεν μπορούσα να βλέπω την αδικία. Είναι όλα χαμένη υπόθεση. Γι' αυτό σου λέω…τι να κάνει ο διευθυντής; Αααάκου και κάτι άλλο. Κάποτε ένα πανεπιστήμιο εισηγήθηκε στις Επαρχιακές Επιτροπές ένα νέο τρόπο αξιολόγησης και παροχής εξατομικευμένης βοήθειας στα παιδιά με ιδιαιτερότητες, που δημιούργησε το ίδιο το πανεπιστήμιο. Δυστυχώς όμως δεν το δέχτηκε το Υπουργείο. Όταν τους εισηγήθηκα την εφαρμογή του μου είπαν: "Δεν γίνεται, οι διευκολύνσεις και τα μαθήματα που κάνουν τα παιδιά στη μονάδα να είναι πακέτο". Δεν θα αλλάξει τίποτα. Είδες; Δεν μπορεί να κάνει τίποτα ο διευθυντής του κάθε σχολείου από μόνος του. Αλλού να ψάξεις το πρόβλημα».

Μελετώντας τις απόψεις του κ. Κώστα, συνάχθηκε, τελικά, το συμπέρασμα πως μάλλον το θεσμικό πλαίσιο που προωθείται από το ΥΠΠΑΝΚ και οι ΕΕΕΑΕ αποτελούν δύο μεγάλα εμπόδια στην προσπάθεια του διευθυντή να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Παρόλο που θα έπρεπε να προωθούσαν στο έπακρο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την παραμέριζαν και προσπαθούσαν να εντοπίσουν σύντομες χρονικά διαδικασίες για να επιτελούν απλά το έργο τους, χωρίς να θέτουν στην ουσία μακροπρόθεσμους και εποικοδομητικούς στόχους. Άρα, μάλλον δεν υπάρχει εκ μέρους τους καμία διάθεση για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ούτε βέβαια για επηρεασμό των απόψεων των διευθυντών προς μία τέτοια κατεύθυνση.

Έγκειται λοιπόν στην καλή διάθεση των διευθυντών ο τρόπος με τον οποίο θα προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Χρήσιμη είναι η άποψη ενός Βοηθού Διευθυντή του σχολείου, του κ. Γιάννη:

«…Αν το καλοσκεφτείς, όμως, το Υπουργείο μας στέλνει εγκύκλιους και κανονισμούς και μας λέει εφαρμόστε τους. Το πώς είναι άλλη κουβέντα και μάλλον δεν τους αφορά καθόλου. Νομίζουν ότι έκαναν το καθήκον τους, τα έγραψαν συγυρισμένα, τα έστειλαν και αν δεν τα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί θα είναι δικό τους λάθος. Δεν πρέπει όμως να είναι έτσι τα πράγματα. Συνήθως, ο διευθυντής κι εμείς δίνουμε αυτούς τους κανονισμούς στους εκπαιδευτικούς εντελώς τυπικά χωρίς να ξέρουμε ούτε αν τους κατάλαβαν».

Επομένως, είναι ξεκάθαρο ότι το θεσμικό πλαίσιο, οι ΕΕΕΑΕ, η γραφειοκρατία και γενικά το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριληπτική προσπάθεια.

7.5. Υλοποίηση του 2ου στόχου

7.5.1. Ομάδα 1: Ένταξη μαθητών σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης

Μία από τις γενικότερες απόψεις που επικράτησαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας δράσης και που αποτελούσε, βέβαια, και ένα από τα ζητούμενά της , υπήρξε η θέση ότι η διαφορετικότητα δεν είναι καταδικαστέα, απεναντίας πρέπει να αντιμετωπίζεται θετικά. Επομένως, το αίτημα για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ προβάλλει πλέον επιτακτικότερο.

Το έναυσμα για τη σταδιακή, έστω, συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ έδωσε η πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών να «φιλοξενήσουν» στα τμήματά τους μαθητές της ΕΜΜΕ και η κατάθεση των εμπειριών τους στην ολομέλεια του καθηγητικού συλλόγου. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση στην τάξη της εκπαιδευτικού κ. Ειρήνης επιβεβαιώνει τόσο τον ενθουσιασμό της εκπαιδευτικού, όσο και της μαθήτριας της ΕΜΜΕ, αλλά και του συνοδού της μαθήτριας (αφηγείται η καθοδηγήτρια της έρευνας):

«Στην τάξη της κ. Ειρήνης κυριαρχούσε μια αίσθηση ισότητας. Χώρισε την τάξη σε ομάδες, κατατάσσοντας σε μία από αυτές και την Ελένη. Οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας φαίνονταν να την βοηθούν. Της έδωσαν μάλιστα και τον ρόλο του χρονομετρητή. Προσπαθούσε, δηλαδή, να καθορίσει για πόσο χρονικό διάστημα έπρεπε να γίνεται η εργασία και πότε θα έπρεπε να σταματήσουν να επεξεργάζονται ένα συγκεκριμένο θέμα. Από τους μορφασμούς του προσώπου και το διάχυτο χαμόγελο της μαθήτριας κατάλαβα ότι αισθανόταν μεγάλη ικανοποίηση για το γεγονός ότι ανήκει σε μία ομάδα. Έπειτα όταν βγήκαμε από την τάξη μου είπε:

«Είναι πολύ καλή η κ. Ειρήνη. Αγαπώ πολύ και τη συμμαθήτρια μου την Άννα και τον συμμαθητή μου τον Κώστα».

Ο τρόπος με τον οποίο η μαθήτρια πρόφερε ειδικά τη λέξη συμμαθήτρια και συμμαθητής ήταν χαρακτηριστικός. Φαινόταν χαρούμενη, αφού προφανώς ένιωσε ότι είχε συμμαθητές και ανήκε σε μια ομάδα. Την άποψη αυτή επιβεβαίωσε και ο συνοδός της, ο οποίος είπε:

«Είχε χρόνια να νιώσει το αίσθημα της τάξης. Κάνει μάθημα μόνο στη μονάδα και ως συμμαθητές της θεωρούσε μόνο τα παιδιά που είναι στη μονάδα. Σήμερα το κατάλαβα. Ένιωσε κάτι διαφορετικό. Από την ώρα που βγήκαμε από την τάξη με ρώτησε τρείς φορές: «Πότε θα ξαναπάμε στην τάξη μου; Αγαπώ την κ. Ειρήνη. Είναι η καλύτερη καθηγήτρια».

Με αφορμή την παραπάνω πρωτοβουλία, αποφασίστηκε από τον καθηγητικό σύλλογο, με παρακίνηση του διευθυντή του σχολείου, η σύσταση μίας ομάδας εκπαιδευτικών με βασικό της στόχο την ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ σε συγκεκριμένα τμήματα γενικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια τη δημιουργία ενός νέου ωρολογίου προγράμματος, βάσει του οποίου οι μαθητές αυτοί θα εντάσσονταν στις γενικές τάξεις όσο το δυνατόν περισσότερες διδακτικές περιόδους. Στο πλαίσιο του ιδίου προγράμματος θα υπήρχε πρόβλεψη ότι τα παιδιά θα παρακολουθούσαν μαθήματα εποικοδομητικά γι' αυτά ενόσω θα βρίσκονταν στην ΕΜΜΕ.

Ένα τέτοιο εγχείρημα, οπωσδήποτε προϋπέθετε μεγάλες αλλαγές στο σχολείο. Συνεπώς, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί από τη μια μέρα στην άλλη. Έτσι, μέχρι να ετοιμαστεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, άρχισαν σταδιακά να επιχειρούνται κάποιες αλλαγές. Μετά από καθοδήγηση του ιδίου του διευθυντή και των δύο ενδιάμεσων ηγετών, μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, στοχεύοντας στην ομαλότερη διεξαγωγή του μαθήματος. Στα τμήματα αυτά επιλέγηκαν ως διδάσκοντες εκπαιδευτικοί που είχαν έστω και ελάχιστες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης ή ακόμα και εκπαιδευτικοί χωρίς τέτοιες γνώσεις, οι οποίοι όμως ασπάζονταν τις συμπεριληπτικές ιδέες.

Παρόλο που έχουν προαναφερθεί τις οι προϋποθέσεις τις οποίες πρέπει να καλύπτει ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που θα διευκολύνει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, αξίζει να αναφερθεί ότι στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα αποφασίστηκε από την ομάδα των διδασκόντων ότι πρέπει να υπάρξει φροντίδα ώστε: α) να ενταχθούν οι μαθητές της ΕΜΜΕ σε διαφορετικά τμήματα γενικής εκπαίδευσης, β) να ενταχθούν για περισσότερες περιόδους στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης, γ) να εντάσσονται στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης αναλόγως των ενδιαφερόντων τους και της δεκτικότητας των διδασκόντων και των μαθητών και δ) να προσφέρονται εξατομικευμένα μαθήματα για κάθε παιδί στην ΕΜΜΕ.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι η προσπάθεια αυτή συνιστά καινοτομία», αφού όπως έχει ήδη επισημανθεί στο σημείο 2.3.1 του Κεφαλαίου της Βιβλιογραφίας, σε αντίθεση με τα Γυμνάσια, στα οποία οι μαθητές εντάσσονται στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης για δυο τρείς διδακτικές περιόδους ημερησίως, στα Λύκεια και στις Τεχνικές Σχολές οι μαθητές εντάσσονται τέσσερις έως δέκα περιόδους εβδομαδιαίως, ενώ δεν ανήκουν ως μαθητές σε κανένα από τα τμήματα αυτά.

Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν εργαστεί προηγουμένως σε Γυμνάσια είχαν θεωρήσει τη νομοθεσία αυτή παράλογη και ακόμη πιο παράλογο το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο σχολείο τελικά κανένας από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σχολικών ετών δεν εντασσόταν σε κάποιο τμήμα, έστω και αποσπασματικά, ούτε καν για τέσσερις έως δέκα περιόδους εβδομαδιαίως όπως προβλέπει η σχετική εγκύκλιος (ΥΠΠΑΝΚ, 2013). Βέβαια, σημαντικό είναι επίσης να επισημανθεί ότι το γεγονός αυτό, δεν είχε φανεί καθόλου περίεργο στους εκπαιδευτικούς της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης. Απεναντίας, δε, το είχαν θεωρήσει απόλυτα φυσιολογικό. Επί τούτου η άποψη του κ. Ζαχαρία, που διδάσκει στην ΕΜΜΕ, είναι ενδεικτική:

«Γιατί να μπουν στις τάξεις;…Αλήθεια υπάρχει τέτοιος νόμος;…Μα γιατί να τους βασανίσουμε;»

Πέρα από τα παραπάνω, όμως, χρειάζεται να σημειωθεί ότι η ομάδα αυτή συνάντησε πολλές αντιδράσεις στην εφαρμογή του στόχου της. Η πρώτη και μεγαλύτερη προερχόταν από την ομάδα προγραμματισμού. Όπως έχει προαναφερθεί, η διαδικασία καταρτισμού ενός ωρολογίου προγράμματος για ένα αρκετά μεγάλο σχολείο είναι μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, που συνήθως προκαλεί

οξύνσεις και εντάσεις. Για να γίνουν καλύτερα αντιληπτά τα προβλήματα αυτά καλό θα ήταν να ληφθεί υπόψη η γνώμη της κ. Μαριάννας, της προγραμματίστριας του σχολείου:

«Δεν μπορείς να φανταστείς τι γίνεται εδώ μέσα…Χαμός…Καθημερινά μπαινοβγαίνουν κάμποσοι έχοντας διάθεση για καβγά. Ο ένας δεν έχει συνεχόμενα κενά, ο άλλος πάει και σε άλλα σχολεία και δεν έχει ώρα να μετακινηθεί, άλλοι μουρμουρούν γιατί θέλουν συγκεκριμένες ώρες…Ουφ…πολλά προβλήματα. Έρχεστε τώρα κι εσείς και μου λέτε να τα κάνω όλα αυτά. Μα για να τα καταφέρεις να ταιριάξεις όλες αυτές τις ιδιοτροπίες του καθενός...Ελάτε λίγο στη θέση μας…».

Όλα τα παραπάνω, οδηγούν ευθέως στο συμπέρασμα ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018, θα ήταν ανέφικτο να επιχειρηθεί αναπροσαρμογή του ισχύοντος προγράμματος λειτουργίας της ΕΜΜΕ στο μέσο της χρονιάς. Για το λόγο αυτό, η αλλαγή επιχειρήθηκε από την πρώτη κιόλας ημέρα της σχολικής χρονιάς 2017-2018. Κατά τη διάρκεια λοιπόν της ημέρας αυτής, η καθοδηγήτρια της έρευνας κατέγραψε στο ημερολόγιό της τα ακόλουθα συμβάντα:

«Σε αντίθεση με την προηγούμενη σχολική χρονιά η πρώτη μέρα λειτουργίας του σχολείου κύλησε ομαλότερα. Με το πρώτο χτύπημα του κουδουνιού οι γονείς των μαθητών της Ειδικής Μονάδας συνόδευσαν τα παιδιά τους στην αίθουσα τελετών του σχολείου. Τότε ένας μαθητής της Ειδικής Μονάδας φώναξε «Μήπως μου πει κανένας ότι είμαι της Μονάδας γιατί θα νευριάσω». Παρά το γεγονός αυτό όμως, θεωρώ ότι ήδη έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται κάποιες συμπεριληπτικές πρακτικές αφού ο διευθυντής ανακοίνωσε και τα ονόματα των μαθητών της Ειδικής Μονάδας ανάμεσα στα ονόματα των υπόλοιπων μαθητών, κατατάσσοντάς τα σε διάφορα τμήματα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες σχολικές χρονιές».

Στις νεοεισαχθείσες για το σχολείο πρακτικές, δεν θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν υπήρξαν αντιδράσεις. Χαρακτηριστική υπήρξε η άποψη μίας συνοδού, η οποία εντελώς αυθόρμητα και χωρίς να ερωτηθεί είπε:

«Τί τα βάλατε σε τμήματα; Μπορούν αν γίνουν νομίζετε μηχανικοί, μάγειρες, ή δεν ξέρω κι εγώ τι; Περιττός κόπος».

Καινοτομία, επίσης, αποτελεί και το γεγονός ότι οι μαθητές άρχισαν να παρακολουθούν αμέσως μάθημα στα τμήματα στα οποία κατατάχθηκαν, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα Λύκεια και Τεχνικές Σχολές και τις προηγούμενες πρακτικές του ιδίου σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στα υπόλοιπα Λύκεια και Τεχνικές Σχολές οι περίοδοι ένταξης των μαθητών της ΕΜΜΕ είναι ελάχιστες. Παράλληλα, δόθηκαν οδηγίες στους συνοδούς των μαθητών της ΕΜΜΕ σε σχέση κυρίως με τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά. Ανάμεσα στις οδηγίες τονίστηκε ιδιαίτερα ότι είχαν χρέος να επιβλέπουν τις κινήσεις των παιδιών, επιτρέποντάς τους, όμως, μία σχετική ελευθερία κινήσεων, διατηρώντας βέβαια οπτική επαφή.

7.5.2. Ομάδα 2: Ωρολόγιο Πρόγραμμα ΕΜΜΕ

Η προσπάθεια της προηγούμενης ομάδας να προετοιμάσει την όσο το δυνατόν πιο ομαλή ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ στα γενικά τμήματα, οδήγησε τελικά στο στόχο της, τη διαμόρφωση, δηλαδή, ενός ωρολογίου προγράμματος που να επέτρεπε την ένταξη και μακροπρόθεσμα τη συμπερίληψή τους.

Όπως έχει διαπιστωθεί κατά τη διάρκεια των προσπαθειών υλοποίησης του 1ου στόχου του Α΄ κύκλου της έρευνας, ένα από τα σοβαρότερα εμπόδια, με τα οποία ερχόταν αντιμέτωπη η απόπειρα ενός διευθυντή να μετατρέψει σε βιώσιμη κουλτούρα τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ, ήταν το ωρολόγιο πρόγραμμα βάσει του οποίου λειτουργούσε ολόκληρο το σχολείο. Για να γίνει, όμως, καλύτερα αντιληπτή η έκταση του προβλήματος θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα της ΕΜΜΕ (Πίνακας 5) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017.

	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1Η	Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (ΕΜΜΕ)	Μαγειρική (ΕΜΜΕ)	Καλλιτεχνικές Σπουδές (ΕΜΜΕ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Μαγειρική (ΕΜΜΕ)
2Η	Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (ΕΜΜΕ)	Μαγειρική (ΕΜΜΕ)	Καλλιτεχνικές Σπουδές (ΕΜΜΕ)	Γυμναστική (ΕΜΜΕ)	Μαγειρική (ΕΜΜΕ)
3Η	Καλλιτεχνικές Σπουδές (ΕΜΜΕ)	Θεωρία Μαγειρικής (ΕΜΜΕ)	Θεωρία Μαγειρικής (ΕΜΜΕ)	Διακοσμητική (ΕΜΜΕ)	Μαγειρική (ΕΜΜΕ)
4Η	Καλλιτεχνικές Σπουδές (ΕΜΜΕ)	Υγιεινή (ΕΜΜΕ)	Γυμναστική (ΕΜΜΕ)	Μουσική (ΕΜΜΕ)	Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (ΕΜΜΕ)
5Η	Διακοσμητική (ΕΜΜΕ)	Διακοσμητική (ΕΜΜΕ)	Διακοσμητική (ΕΜΜΕ)	Διακοσμητική (ΕΜΜΕ)	Τραπεζοκομία (ΕΜΜΕ)
6Η	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Τραπεζοκομία (ΕΜΜΕ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	_____	_____
7Η	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Τραπεζοκομία (ΕΜΜΕ)	Υγιεινή (ΕΜΜΕ)	_____	_____

Πίνακας 5: Αρχικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα ΕΜΜΕ

Εύκολα μπορεί να γίνει αντιληπτό πως η διδασκαλία των μαθητών της ΕΜΜΕ στο εν λόγω σχολείο λάμβανε χώρα αποκλειστικά στην Αίθουσα της ΕΜΜΕ, χωρίς να υπάρχει καμία ουσιαστική επαφή των μαθητών της ΕΜΜΕ με τους υπόλοιπους μαθητές. Εύλογες απορίες δημιούργησαν και τα κενά των δύο τελευταίων περιόδων της Πέμπτης και της Παρασκευής. Αναφορικά με το θέμα αυτό ο προγραμματιστής του σχολείου ανέφερε τα εξής:

«Αφήσαμε κενές τις περιόδους αυτές γιατί έτσι κι αλλιώς οι μαθητές καθημερινά την τελευταία ώρα φεύγουν. Είχαμε, όμως, και πρόβλημα με τους καθηγητές. Έπρεπε να ζητήσουμε καθηγητή για τέσσερις ώρες ακόμα ή να πάρει πίστωση κάποιος που εργάζεται ήδη στο σχολείο. Γι' αυτό νομίζω ότι δεν χρειαζόταν να κάνουμε άλλες ενέργειες».

Επομένως, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η τακτική που ακολουθείται στο υπό έρευνα σχολείο σε σχέση με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ είναι ξεκάθαρα περιθωριοποιητική, αν και δεδηλωμένος στόχος της είναι ότι αποσκοπεί αποκλειστικά στην ένταξη τους. Αυτή ακριβώς η κατάσταση, όμως, πρέπει να μεταβληθεί εάν όντως αποσκοπούμε στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Στόχος, λοιπόν, της συγκεκριμένης ομάδας ήταν να συμπεριληφθούν στα γενικά τμήματα όσες περισσότερες περιόδους είναι εφικτό οι μαθητές της ΕΜΜΕ.

Η απόπειρα για αλλαγή της γενικότερης φιλοσοφίας, η οποία διέπει το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα, δημιούργησε μεγάλες εντάσεις στο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι από τους διδάσκοντες, στους οποίους προτάθηκε να εντάσσονται στα τμήματα τους οι μαθητές της ΕΜΜΕ, αντέδρασαν. Πρέπει να ομολογηθεί ότι στην αρχή θεωρήθηκαν παράλογοι. Έπειτα, έγινε αντιληπτό ότι οι ανασφάλειές τους θα μπορούσαν να θεωρηθούν κατά κάποιο τρόπο λογικές. Ενδεικτικά είναι τα λόγια της εκπαιδευτικού κ. Έλλης:

«Ξέρω ότι μας θεωρείτε παράλογους που δεν θέλουμε να μπαίνουν μες την τάξη μας τα παιδιά. Το βλέπω στα μάτια σας. Να σας πω όμως γιατί. Είναι δύσκολο να έχεις στην τάξη ένα παιδί που έχει τέτοια προβλήματα. Δεν μπορείς ούτε να υψώσεις τον τόνο της φωνής σου, ούτε να παραφερθείς γιατί αμέσως αναστατώνονται. Και οι συνοδοί από την άλλην που πρέπει να είναι μες την τάξη με τα παιδιά....είναι πρόβλημα…Εεε …Όπως και να το κάνουμε είναι δύσκολο να παρακολουθεί το μάθημα σου άλλος ενήλικας, νιώθεις άβολα. Και να μην ξεχνάμε ότι πρέπει να προσαρμόζεις κανονικά και τη διδασκαλία σου στον κάθε μαθητή. Σκέψου να έχεις κι άλλους μες την τάξη που να θέλουν…πως το λέτε…εεε…διαφοροποίηση;…εναλλακτική; Έχουμε και εργαστήρια με υλικά επικίνδυνα. Τι να τους κάνουμε εκείνη την ώρα;…να βλέπουν μόνο; Σκέφτηκε κανένας αν έχουμε τις γνώσεις να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά;»

Το γενικότερο κλίμα το οποίο είχε επικρατήσει σύμφωνα με το προσωπικό ημερολόγιό της καθοδηγήτριας της ερευνήτριας, υπήρξε το ακόλουθο:

«Ολόκληρη η ομάδα «Ωρολογίου Προγράμματος της Ειδικής Μονάδας» αισθανόταν έντονα απογοητευμένη. Προσωπικά, αισθάνθηκα ότι όλες οι προσπάθειές μας θα πήγαιναν χαμένες. Όσο κι αν προσπαθούσαμε να αλλάξουμε τον καθιερωμένο τρόπο με τον οποίο δημιουργείται το ωρολόγιο πρόγραμμα θα ήταν μάταιο».

Την προαναφερθείσα άποψη της εσωτερικής ενδιάμεσου ηγέτη-καθοδηγήτριας της έρευνας υπερασπίζονταν και τα υπόλοιπα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας. Ο Βοηθός Διευθυντής κ. Γιάννης διατύπωσε τις ακόλουθες σκέψεις:

«Συναντάμε φοβερές αντιδράσεις από τους συναδέλφους γιατί κανένας δεν θυσιάζει την καριέρα του για να βοηθήσει τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας. Πολλοί σκέφτονται, ίσως, ότι περιμένουν αξιολόγηση από τον οικείο επιθεωρητή. Εεε…είναι σίγουρα λογικό να θέλουν να δυσκολευτούν όσο γίνεται λιγότερο. Άρα, δεν θέλουν τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας στην τάξη»

Οι αντιδράσεις αυτές έγιναν τελικά εντονότερες όταν η ομάδα εισήγαγε στο πρόγραμμα των μαθητών της ΕΜΜΕ μαθήματα σε συγκεκριμένα τμήματα, εφαρμόζοντας όμως μία τακτική ένταξής τους

η οποία δεν καθοριζόταν από το σχετικό θεσμικό πλαίσιο του ΥΠΠΑΝΚ, αφού στα Λύκεια και στις Τεχνικές Σχολές, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο σημείο 2.3.1. της Βιβλιογραφίας, είναι ελάχιστες οι εβδομαδιαίες περίοδοι ένταξης. Συγκεκριμένα, οι περίοδοι ένταξης για τους μαθητές του κλάδου των Ξενοδοχειακών ανέρχονται στις 4 περιόδους εβδομαδιαίως στο μάθημα της Τραπεζοκομίας και στις 25 διδακτικές περιόδους στον κλάδο της Κομμωτικής.

Μέσα από την κωδικοποίηση των παραπάνω απόψεων καταγράφονται ως επικρατέστερες ακόλουθες: «Όπως και να το κάνουμε είναι δύσκολο», «ήταν μάταιο», «κανένας δεν θυσιάζει την καριέρα του για να βοηθήσει τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας». Το συμπέρασμα που εξάχθηκε ήταν ότι η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο, λόγω του ωρολογίου προγράμματος, ένα πρόβλημα το οποίο θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να επιλυθεί.

Η ομάδα ωρολογίου προγράμματος μελετώντας το ατομικό πρόγραμμα των μαθητών της ΕΜΜΕ συνειδητοποίησε ότι κανένας μαθητής δεν εντασσόταν στο πρόγραμμα του Κλάδου της Κομμωτικής. Όλοι οι μαθητές, επομένως, ήταν εγγεγραμμένοι στο πρόγραμμα των Ξενοδοχειακών. Το γεγονός αυτό ξένισε την Ομάδα ωρολογίου προγράμματος. Συζητώντας, όμως, με τους ίδιους τους μαθητές αντιληφθήκαμε ότι ο κλάδος των Ξενοδοχειακών δεν συνέπιπτε με τις προτιμήσεις όλων των παιδιών. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση της καθοδηγήτριας της έρευνας «Γιατί επιλέξατε να έρθετε στην ΤΕΣΕΚ και όχι στο Λύκειο;», οι μαθητές στα πλαίσια της σύγκλησης μίας ομάδας εστίασης απάντησαν τα ακόλουθα:

«Θέλω να γίνω υδραυλικός, για να βοηθώ τον μπαμπά μου».

«Ήρθα για να γίνω κομμώτρια. Μου αρέσει πολύ να χτενίζω».

«Είμαι πολύ καλός στη μαγειρική».

«Είναι εδώ και ο ξάδελφος μου. Γι' αυτό ήρθα».

«Δεν ξέρω. Μου είπαν οι γονείς μου ότι εδώ είναι καλύτερα από το Λύκειο».

«Γιατί εδώ είναι ωραία. Ήρθα για να δω πώς είναι όταν ήμουν Γυμνάσιο, και τελικά μου άρεσε».

«Μου αρέσει πολύ να ζωγραφίζω. Εδώ μαθαίνουν να κάνουν σχέδια».

«Μου είπαν ότι είναι καλοί οι καθηγητές».

«Δεν ήξερα που να πάω. Στο Λύκειο θα πήγαιναν οι συμμαθητές μου, αλλά δεν ήθελα να πάω γιατί αυτοί με κοροϊδεύαν».

Μελετώντας τις άνωθεν απόψεις έγινε αντιληπτό ότι τελικά μόνο ένα από τα παιδιά αυτά ήθελε να ακολουθήσει τον κλάδο των Ξενοδοχειακών. Επομένως, συνάχθηκε το συμπέρασμα ότι η εγκύκλιος

του ΥΠΠΑΝΚ (2013), η οποία διευκρινίζει τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των ΕΜΜΕ, ομαδοποιεί τους μαθητές που φοιτούν στην ΕΜΜΕ, παραβλέποντας τις ατομικές τους προτιμήσεις.

Βέβαια, όλα αυτά δεν συμβαίνουν αδικαιολόγητα. Πέρα από το γεγονός ότι, βάσει της νομοθεσίας, οι μαθητές πρέπει να ενταχθούν σε έναν από τους δύο κλάδους, φαίνεται να είναι πρακτικά δύσκολο να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες τους, αφού δεν ανήκουν καν σε κάποιο γενικό τμήμα. Δεν ακολουθείται, δηλαδή, η ίδια τακτική που εφαρμόζεται στα Γυμνάσια, γεγονός που νομικά τουλάχιστον καθιστά δύσκολη την πολύωρη ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε, παρά τις εντολές του ΥΠΠΑΝΚ, αλλά εν γνώσει πάντοτε του ΣΛΕΑΕ, που είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της ΕΜΜΕ στο εν λόγω σχολείο, να ενταχθούν έστω και ανεπίσημα τα παιδιά της ΕΜΜΕ σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης. Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι η διευθέτηση αυτή λειτούργησε δοκιμαστικά κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2017-2018, διευκολύνοντας μάλιστα τη λειτουργία του σχολείου, αφού υπήρχαν ελλείψεις σε εκπαιδευτικούς λόγω της χρονικής καθυστέρησης των διορισμών των εκπαιδευτικών, που ήταν απαραίτητη για την κάλυψη αρκετών διδακτικών ωρών.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι, κατά τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου, πολλοί μαθητές περιφέρονταν άσκοπα στο σχολείο, αφού κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ακόμη διοριστεί. Επιπρόσθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αναγκάζονταν να τους επιβλέπουν, σπαταλώντας έτσι «σε βάρος των κενών περιόδων» που είχαν στη διάθεσή τους βάσει του ατομικού τους προγράμματος διδασκαλίας.

Η εικόνα αυτή έδωσε στην Ομάδα Ωρολογίου Προγράμματος την ιδέα να ανασταλεί για λίγες ημέρες τουλάχιστον η λειτουργία της ΕΜΜΕ. Η εισήγηση αυτή, βέβαια, προϋπέθετε ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ θα εντάσσονταν κανονικά κατά τη διάρκεια όλων των διδακτικών περιόδων στα γενικά τμήματα αναλόγως της αρεσκείας τους. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, απαραίτητο ήταν να ζητηθεί προηγουμένως η άδεια των γονέων (πέρα από τη συγκατάθεσή τους για διεξαγωγή της έρευνας), οι οποίοι αντιμετώπισαν θετικά την ιδέα αυτή. Έτσι, λοιπόν, η ιδέα προχώρησε στην εφαρμογή. Παρόλο όμως, που η ιδέα υποστηριζόταν από τη διεύθυνση του σχολείου, τον ΣΛΕΑΕ και τους γονείς, εντούτοις δέχτηκε τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να την εφαρμόσουν. Πιο κάτω παρατίθεται η άποψη του κ. Χριστόδουλου, ο οποίος ανέφερε τα εξής:

«Δεν γίνεται να λειτουργείτε όπως θέλετε…Γιατί τους βάζετε μέσα στις τάξεις; Ξέρω ότι σε άλλες Τεχνικές Σχολές δεν συμβαίνει αυτό. Είναι πολύ δύσκολες περιπτώσεις για να τους βάζουμε στα εργαστήρια και να τους δίνουμε μαχαίρια, ψαλίδια, πριόνια, κατσαρόλες και δεν ξέρω κι εγώ τι άλλο. Αν συμβεί οτιδήποτε, ποιος θα αναλάβει την ευθύνη; Απ' ότι κατάλαβα, δεν εφαρμόζουμε κάτι που μας λέει το Υπουργείο να εφαρμόσουμε, αλλά κάνουμε του κεφαλιού μας. Προσέξτε, θα βρεθούμε εκτεθειμένοι…».

Την πιο πάνω θέση ενισχύουν οι απόψεις αρκετών άλλων εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε αυτές ξεχωρίζει και η αντιπροσωπευτική άποψη της κ. Θεοδώρας:

«Δυσκολεύομαι πολύ όταν έχω τα παιδιά της Μονάδας στην τάξη. Οι μαθητές μου είναι πολύ άτακτοι. Με δυσκολία τα καταφέρνω να παραμείνουν στις καρέκλες για 40 λεπτά. Δεν μπορώ να έχω και την ευθύνη των παιδιών της Μονάδας που έχουν τόσα προβλήματα».

Συμπληρωματικά, είναι απαραίτητο να δοθεί η δέουσα προσοχή και στην άποψη της κ. Μαρίνας, συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ:

«Αυτό που αποφασίσατε να κάνετε είναι πολύ δύσκολο. Εμείς (οι συνοδοί) είμαστε όλα κι όλα τρία άτομα μόνο. Τα παιδιά είναι εννέα. Δεν μπορούμε να βρισκόμαστε κοντά σε εννέα αίθουσες ταυτόχρονα. Το σχολείο είναι τεράστιο. Έχει τόσα εργαστήρια».

Την προσπάθεια διαμόρφωσης μιας όσο το δυνατόν πιο πλήρους εικόνας της κατάστασης ενισχύει και μία παρατήρηση ενός από τα μέλη της Ομάδας Ωρολογίου Προγράμματος. Αφηγείται η εκπαιδευτικός κ. Αντιγόνη:

«Μια μέρα στα μέσα του Σεπτέμβρη βρισκόμουν στην τάξη για μάθημα. Ξαφνικά άκουσα έντονο θόρυβο. Βλέπω καμία δεκαριά μαθητές να τρέχουν βγαίνοντας έξω από την κάποια άλλη τάξη. Πίσω τους έτρεχε ένα κορίτσι της Ειδικής Μονάδας. Μετά οι μαθητές έρχονταν ξανά στην τάξη και το κορίτσι της Ειδικής Μονάδας έτρεχε πίσω τους φωνάζοντας και ρίχνοντάς τους διάφορα αντικείμενα. Οι συνοδοί και η καθηγήτρια προσπαθούσαν μάταια να την ηρεμήσουν. Η αναστάτωση που προκλήθηκε σε όλο το σχολείο ήταν τεράστια. Όταν κτύπησε κουδούνι μίλησα με την εκπαιδευτικό της τάξης και την συνοδό. Μου εξήγησαν ότι τελικά ο λόγος για τον οποίο η μαθήτρια εξαγριώθηκε ήταν γιατί μόλις έβλεπε στυλό αναστατωνόταν. Ήθελε να γράφει μόνο με μολύβι. Τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή όμως αναστατώθηκε έντονα για τον λόγο ότι όλα τα παιδιά έγραφαν με στυλό, κάτι το οποίο δεν είχε ξανασυμβεί. Τα υπόλοιπα παιδιά φοβήθηκαν όταν την είδαν να συμπεριφέρεται έτσι με αποτέλεσμα να αρχίσουν να τρέχουν».

Ανάλογα, μικρότερης έντασης βέβαια προβλήματα, άρχισαν να δημιουργούνται με την εφαρμογή της πλήρους ένταξης των μαθητών της ΕΜΜΕ και σε άλλα τμήματα. Έτσι, η πολιτική αυτή διήρκεσε μόνο ένα μήνα, αφού στο μεταξύ η στελέχωση του σχολείου από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού είχε πλέον ολοκληρωθεί. Δυστυχώς, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συνοδοί φαίνεται ότι είχαν δίκιο. Η προσπάθεια αυτή ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί μεμονωμένα από το σχολείο, χωρίς τη δέουσα στήριξη ενός καλά θεσμοθετημένου νομικού πλαισίου.

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι είναι αρκετοί και βάσιμοι οι προβληματισμοί με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και ότι πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος να αποφευχθούν ή έστω να μειωθούν οι αρνητικές σκέψεις αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ στα γενικά τμήματα («Είναι πολύ δύσκολες περιπτώσεις για να τους βάζουμε στα εργαστήρια», «είναι πολύ άτακτοι», «έχουν τόσα προβλήματα», «Η αναστάτωση που προκλήθηκε σε όλο το σχολείο ήταν τεράστια»), που όπως φαίνεται τους απασχολούν έντονα. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι κάποιες λειτουργικές δυσκολίες, που είχαν σχέση κυρίως με την προσαρμογή των ατομικών ωρολογίων προγραμμάτων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των αιθουσών διδασκαλίας, αντιμετωπίστηκαν από την ομάδα αυτή αισίως, χάρη στην καλή διάθεση, επιμονή και υπομονή του διευθυντή. Αυτό γίνεται πιο σαφές μέσα από τα λόγια της Μαριάννας, της προγραμματίστριας:

«Δεν ξέρω πώς, αλλά αυτός ο άνθρωπος, ο διευθυντής μας, έχει ένα μαγικό τρόπο να μας πείθει για τα πάντα. Μπορεί να αντιδρούμε, να φωνάζουμε και να τσακωνόμαστε μεταξύ μας, αλλά μόλις μας πει κάτι με το χαρακτηριστικό ήρεμο του τρόπο το δεχόμαστε και βλέπουμε τα πράγματα από άλλη οπτική».

Τελικά, η προσπάθεια για δημιουργία ενός πρωτοποριακού προγράμματος πλήρους ένταξης των μαθητών της ΕΜΜΕ κατέληξε, δυστυχώς, σε αποτυχία. Για αυτό το λόγο, η Ομάδα του Ωρολογίου προγράμματος αποφάσισε ότι θα ήταν καλύτερα να καταρτιστεί ένας κατάλογος με άτομα που οικειοθελώς θα αναλάμβαναν την ευθύνη να εντάξουν στις τάξεις τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Κατά προτίμηση βέβαια, όπου ήταν εφικτό επιλέγονταν εκπαιδευτικοί, των οποίων το διδακτικό αντικείμενο σχετιζόταν με τις ατομικές προτιμήσεις του κάθε μαθητή.

Η προσπάθεια αυτή ήταν τελικά αρκετά αποτελεσματική, αφού εντοπίστηκαν οκτώ εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία ένσταση στην ένταξη μαθητών της ΕΜΜΕ στην τάξη

	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1Η	Μαγειρική (Α_ΞΕ)	Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Α_ΞΕ)	Τραπεζοκομία (Α_ΞΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Ζαχαροπλαστική (Α_ΞΕ)
2Η	Μαγειρική (Α_ΞΕ)	Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές (Α_ΞΕ)	Τραπεζοκομία (Α_ΞΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Ζαχαροπλαστική (Α_ΞΕ)
3Η	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Ιστορία (Α_ΞΕ)	Υγιεινή (ΕΜΜΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)
4Η	Τραπεζοκομία (Α_ΞΕ)	Μουσική (ΕΜΜΕ)	Καλοί Τρόποι Συμπεριφοράς (ΕΜΜΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Ιστορία (Α_ΞΕ)
5Η	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Αγγλικά (Α_ΞΕ)	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Μαθηματικά (Α_ΞΕ)
6Η	Υγιεινή τροφίμων (Α_ΞΕ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Αγγλικά (Α_ΞΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Καλοί Τρόποι Συμπεριφοράς (ΕΜΜΕ)
7Η	Φυσική Αγωγή (Α_ΞΕ)	Μαθηματικά (Α_ΞΕ)	Φυσική Αγωγή (Α_ΞΕ)	Εργαστήρια Μαγειρικής Τέχνης (Α_ΞΕ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)

Πίνακας 6: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Τμήματος Μαγειρικής Α' Έτους

τους. Πιο κάτω φαίνεται πώς διαμορφώθηκαν τα ωρολόγια προγράμματα (πίνακες 5, 6, 7) των μαθητών της ΕΜΜΕ.

	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1Η	Εφαρμοσμένη Μηχανική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Τεχνολογία Υδραυλικών και Ψυκτικών (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Βασικά Στοιχεία Εφαρμοσμένης Μηχανολογίας (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)
2Η	Εφαρμοσμένη Μηχανική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Τεχνολογία Υδραυλικών και Ψυκτικών (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Βασικά Στοιχεία Εφαρμοσμένης Μηχανολογίας (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Μηχανολογικός Σχεδιασμός Υδραυλικών Θέρμανσης και Ψυκτικών (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)
3Η	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Εφαρμοσμένη Μηχανολογία (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Υγιεινή (ΕΜΜΕ)	Μηχανολογικός Σχεδιασμός Υδραυλικών Θέρμανσης και Ψυκτικών (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)
4Η	Θρησκευτικά (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Μουσική (ΕΜΜΕ)	Φυσική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Μηχανολογικός Σχεδιασμός Υδραυλικών Θέρμανσης και Ψυκτικών (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)
5Η	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Φυσική Αγωγή (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Γυμναστική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)
6Η	Φυσική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Αγγλικά (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πληροφορική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)
7Η	Φυσική Αγωγή (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Μαθηματικά (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Ιστορία και Αγωγή του Πολίτη (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πληροφορική (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΕΞ_ΜΥΘ)

Πίνακας 7: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Τμήματος Κομμωτικής Γ' Έτους

	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1Η	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Τεχνολογία Υλικών Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)
2Η	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Τεχνολογία Υλικών Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Φυσική (Γ_ΑΚ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)
3Η	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Υγιεινή (ΕΜΜΕ)	Ελληνικά (Γ_ΑΚ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)
4Η	Αγγλικά (Γ_ΑΚ)	Μουσική (ΕΜΜΕ)	Φυσική Αγωγή (Γ_ΑΚ)	Ελληνικά (Γ_ΑΚ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)
5Η	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Θρησκευτικά (Γ_ΑΚ)	Μαθηματικά (ΕΜΜΕ)	Μαθηματικά (Γ_ΑΚ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)
6Η	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Ελληνικά (ΕΜΜΕ)	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Τεχνολογία Υλικών Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)
7Η	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Ιστορία και Αγωγή του Πολίτη (Γ_ΑΚ)	Εργαστήρια Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Τεχνολογία Υλικών Κομμωτικής (Γ_ΑΚ)	Πρακτική εξάσκηση εκτός σχολείου (Γ_ΑΚ)

Πίνακας 8: Ωρολόγιο Πρόγραμμα Τμήματος Μηχανολογίας Γ' Έτους

Ακολουθώντας τα ατομικά τους πλέον προγράμματα, οι μαθητές της ΕΜΜΕ εντάχθηκαν στα γενικά τμήματα, ενώ παράλληλα σε κάποιες κοινές περιόδους επανέρχονταν στην ΕΜΜΕ για να διδαχθούν όλοι μαζί μαθήματα γενικής παιδείας (Ελληνικά, Μαθηματικά, Μουσική και Γυμναστική). Παράλληλα, στα μαθήματα προτίμησής τους παρακολουθούσαν και υποστηρικτικά μαθήματα στην ΕΜΜΕ.

Αναμφίβολα, τα ατομικά αυτά ωρολόγια προγράμματα δεν προσφέρουν σε καμία περίπτωση την οριστική επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται κατά την προσπάθεια συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ, ούτε φυσικά οδηγούν στην πλήρη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Παρ' όλα αυτά βέβαια, αποτελούν ένα είδος λύσης, έστω και προσωρινής, μέχρι να οδηγηθούμε στη θέσπιση νέων κανονισμών λειτουργίας των ΕΜΜΕ.

7.5.3. Ομάδα 3: Απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως άτομο με ΑμΕΕΑ

Πέρα από τα παραπάνω, η ομάδα που ασχολούνταν με το ωρολόγιο πρόγραμμα της ΕΜΜΕ, ήταν υπεύθυνη και για την εποικοδομητική πρόσληψη γνώσεων αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που πραγματοποιούνταν στην ΕΜΜΕ. Αναφορικά με το σημείο αυτό, φαίνεται ότι η διαφορά στη λειτουργία της ΕΜΜΕ είχε αρχίσει να γίνεται εφικτή ήδη από τις πρώτες μέρες λειτουργίας της κατά τη διάρκεια του νέου σχολικού έτους 2017-2018. Φανερή μάλιστα υπήρξε η έκπληξη του ΣΛΕΑΕ-εξωτερικού ενδιάμεσου ηγέτη, ο οποίος επισκέφθηκε την ΕΜΜΕ:

«…Βρήκα πολύ θετικό το γεγονός ότι τα παιδιά κάνουν μάθημα. Άλλες χρονιές δεν έκαναν και κάτι ιδιαίτερο στα παιδιά της μονάδας. Οι καθηγητές απλά συζητούσαν με τα παιδιά περί ανέμων και υδάτων…».

Φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς αυτής πραγματοποιήθηκαν αρκετές αλλαγές προς το καλύτερο. Με στόχο, δε, την περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος, εντάχθηκαν στο πρόγραμμα μαθήματα που σχετίζονταν με τη διευκόλυνση της καθημερινότητας ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ, όπως για παράδειγμα το μάθημα της Υγιεινής και των Καλών Τρόπων Συμπεριφοράς.

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η προσπάθεια της πλήρους συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ ήταν τελικά ανέφικτη. Παρ' όλα αυτά, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής διαδικασίας, θεωρήθηκε χρήσιμο να βοηθηθούν οι μαθητές της ΕΜΜΕ να κατακτήσουν τις βασικότερες αρχές κοινωνικοποίησης μέσω των μαθημάτων που έχουν προαναφερθεί. Τα αποτελέσματα τελικά ήταν θεαματικά. Στην άποψη αυτή συνηγορεί και η συνοδός των μαθητών, κ. Μαρίνα:

«Ουσιαστικά, οι μαθητές έρχονται στην Ειδική Μονάδα για να μαθαίνουν τους τρόπους μέσα από τους οποίους να τους αποδεχτούν οι υπόλοιποι μαθητές. Καθημερινά βλέπουμε μεγάλη πρόοδο. Αυτό φαίνεται στις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά».

7.5.4. Ομάδα 4: Αλλαγή πρακτικών διδασκαλίας και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών

Το εγχείρημα της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί απλά και μόνο με τη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου ωρολογίου προγράμματος. Η ερευνητική ομάδα θεώρησε ότι παράλληλα με την ένταξη των μαθητών στις γενικές τάξεις, ήταν απαραίτητο να προετοιμαστούν κατάλληλα όλοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να υλοποιήσουν την προσπάθεια. Έτσι, μετά από την καθοδήγηση των δύο ενδιάμεσων ηγετών, ο διευθυντής συγκάλεσε συνεδρίαση, ζητώντας από την ολομέλεια των εκπαιδευτικών να προτείνουν τρόπους με τους οποίους οι μαθητές της ΕΜΜΕ θα μπορούσαν να εισαχθούν στις γενικές τάξεις όσο το δυνατόν πιο ομαλά.

Τελικά, η συζήτηση κατέληξε στην πρόταση για σταδιακή καλλιέργεια και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές. Αυτή η παράμετρος αδιαμφισβήτητα προϋπέθετε την εμπλοκή ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου. Έτσι, πραγματοποιήθηκε άλλη μία συνεδρίαση του καθηγητικού συλλόγου, κατά τη διάρκεια της οποίας προτάθηκαν και καταγράφηκαν οι συμπεριληπτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, τόσο για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, όσο και για οποιονδήποτε άλλο μαθητή περιθωριοποιείτο. Σύμφωνα μάλιστα με την άποψη ενός εκπαιδευτικού, του κ. Γιάννη:

«Αν θέλουμε να πραγματοποιήσουμε τη συμπερίληψη των μαθητών της Μονάδας, νομίζω ότι δεν πρέπει να τους δούμε μεμονωμένα. Εννοώ ότι δεν πρέπει να προσπαθήσουμε στοχευμένα μόνο γι' αυτούς γιατί έτσι θα περιθωριοποιούσαμε τους υπόλοιπους».

Η συμπεριληπτική προσπάθεια, επομένως, πρέπει να είναι πολύ διακριτική. Το θετικότερο όμως της όλης διαδικασίας ήταν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν την ανάγκη για αλλαγή των πρακτικών τους και πρότειναν μάλιστα οι ίδιοι τη διαδικασία χωρίς να τους δίνεται μία άνωθεν λύση. Μετά από την παρέμβαση του κ. Γιάννη διαμορφώθηκε ο ακόλουθος κατάλογος με τις βασικότερες, προτεινόμενες από τους ιδίους τους εκπαιδευτικούς, πρακτικές:

-Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μάθουν όσα περισσότερα γίνεται για τους μαθητές τους πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

-Χρήση κοινού λεξιλογίου.

-Υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.

-Συνδιδασκαλία τουλάχιστον μια φορά τη βδομάδα. Πρέπει να προηγείται προγραμματισμός και καθορισμός των υπευθυνοτήτων πριν την διδασκαλία.

-Χρήση ποικιλίας μεθόδων συνδιδασκαλίας: διαδραστική συνδιδασκαλία (οι εκπαιδευτικοί ανταλλάζουν ρόλους π.χ. παρουσίαση, ανακεφαλαίωση, οδηγίες), παράλληλη διδασκαλία (οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες μικτής ικανότητας ενώ εργάζονται γύρω από το ίδιο υλικό), μικρές ομάδες μαθητών περιστρέφονται γύρω από διάφορες άλλες ομάδες (Walther-Thomas et al., 2000).

-Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ετοιμάζουν διαβαθμισμένες δραστηριότητες που να καλύπτουν αρκετά μαθησιακά προφίλ.

-Μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας.

-Στρατηγικές διδασκαλίας: δραστηριότητες έκφρασης, ταινίες, προγράμματα, υπόδηση ρόλων.

- Ευκαιρίες στους μαθητές να δουλέψουν σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες με προϋπόθεση όμως την ύπαρξη κατάλληλων δραστηριοτήτων για αυτούς· πρέπει να διδαχθεί η συνεργατική συμπεριφορά, οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι για να πετύχουν πρέπει να εξαρτώνται ο ένας από τον άλλον.

-Πορεία από την απλή προς την πολύπλοκη γνώση.

-Ασκήσεις εμπλουτισμού των γνώσεων.

- Οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

-Ενθάρρυνση ερωτήσεων και εμπλοκής στη μάθηση.

-Διαθέσιμη εξατομικευμένη βοήθεια όταν χρειάζεται.

-Αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τις οικογένειες, τους μαθητές, τον ψυχολόγο, τον ΣΛΕΑΕ.

-Ενδυνάμωση των συνδέσμων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμπαρασταθούν στους γονείς για να βοηθήσουν με τη σειρά τους το μαθητή.

-Λειτουργία των Ειδικών Μονάδων ως χώρων όπου οι μαθητές μπορούν να ηρεμήσουν και νιώσουν όπως στο σπίτι τους. Ο χώρος αυτός βέβαια πρέπει να λειτουργεί βάσει κανονισμών.

-Κατά τη διάρκεια της γυμναστικής θα μπορούσε ο γυμναστής ή κάποιος φυσιοθεραπευτής να βοηθά με συγκεκριμένες ασκήσεις το παιδί με κινητικές δυσκολίες.

- Δεύτερες ευκαιρίες και παροχή συστηματικής βοήθειας σε μαθητές που τη χρειάζονται.

-Ευέλικτα χρονοδιαγράμματα για συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Πρακτικά, ένας από τους καλύτερους τρόπους για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο ήταν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η ένταξη στο μάθημα της λογοτεχνίας κειμένων σχετικών με τη διαφορετικότητα. Η ανάγνωση και η ανάλυση των κειμένων προτάθηκε να γίνεται στην παρουσία των παιδιών της ΕΜΜΕ στην τάξη, με σκοπό την πρόκληση συζήτησης και σταδιακής εμπλοκής τους σε αυτήν. Έτσι, οι μαθητές θα ήταν σε θέση αφού εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, να τις αναθεωρήσουν και να μπουν ο ένας στη θέση του άλλου. Η διαδικασία αυτή λειτούργησε χωρίς να παρακαμφθεί το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, αφού τα τελευταία χρόνια προωθείται η συνεξέταση εκτός αναλυτικού προγράμματος λογοτεχνικών κειμένων με τα κείμενα που ήδη εντάσσονται στην

προκαθορισμένη ύλη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν προς διδασκαλία κείμενα που ανταποκρίνονταν στο μαθησιακό προφίλ και στις εμπειρίες των μαθητών τους.

Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε και σε άλλα μαθήματα, όπως η τέχνη και η μουσική. Στο μάθημα της γυμναστικής, δε, αξιόλογη υπήρξε η προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών να λειτουργήσουν σε κάποια αθλήματα χωρίς να χρησιμοποιούν κάποια μέλη του σώματος. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η προσπάθεια των μαθητών των τμημάτων στα οποία εντάσσονταν παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να παίξουν καλαθόσφαιρα ενώ βρίσκονταν σε αναπηρικό κάθισμα. Έτσι κατάφεραν να μπουν για λίγο στη θέση των συμμαθητών τους που αντιμετώπιζαν ιδιαιτερότητες. Ταυτόχρονα, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αισθάνθηκαν έστω και για λίγο ίσοι με τους συμμαθητές τους, ενώ ομολόγησαν ότι βρήκαν τη δραστηριότητα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα.

7.5.5. Ομάδα 5: Παραγωγή γνώσεων μέσα από την εμπειρία

Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας η έρευνα δράσης συνιστά συν τοις άλλοις μια διαδικασία αυτομόρφωσης. Φαινομενικά τουλάχιστον, η προσπάθεια της «Ομάδας αλλαγής των πρακτικών διδασκαλίας και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών» να προτείνουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι πρακτικές τους πέτυχε το σκοπό της. Επομένως, η προσπάθεια αυτή θα μπορούσε να συνεχιστεί μέσω της διαδικασίας άντλησης γνώσεων μέσα από την εμπειρία.

Όπως είναι φυσικό, κανείς δεν γνωρίζει καλύτερα την εκπαίδευση, αλλά και τους καρπούς που μπορεί να αποφέρει, από αυτούς που βιώνουν καθημερινά τα προβλήματά της. Επομένως, αυτό που απομένει είναι να διερευνηθούν τόσο οι ήδη αποκαλυφθείσες πτυχές της, όσο βέβαια και τα άγνωστα μονοπάτια στα οποία θα μπορούσε να βαδίσει. Για να καταστεί όμως βέβαιο ότι θα υλοποιηθεί κάτι τέτοιο, θεωρήθηκε επιτακτική η ανάγκη σύστασης μίας ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία θα προωθούσε τον εντοπισμό νέων λύσεων στα λειτουργικά προβλήματα της ΕΜΜΕ. Τον συντονισμό της ομάδας αυτής ανέλαβε η καθοδηγήτρια της έρευνας-εσωτερική ενδιάμεση ηγέτης, επιλέγοντας ως συνεργάτες της εκπαιδευτικούς που κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της έρευνας είχαν δείξει δυσπιστία αναφορικά με την πρόθεση για παραγωγή γνώσης και τελικά την κατάληξη στην αυτοεπιμόρφωση.

Θεωρήθηκε, επομένως, ότι η παρουσίαση των μέχρι στιγμής πορισμάτων της έρευνας σε ολόκληρο το προσωπικό θα ήταν προσοδοφόρα. Μέσω της παρουσίασης επιδιώχθηκε η παροχή στους εκπαιδευτικούς της απαραίτητης ηθικής ικανοποίησης, ώστε η διαδικασία της έρευνας δράσης να μπορέσει να μεταβάλει τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετώπιζαν τη συμπεριληπτική διαδικασία. Κατ' επέκταση, βέβαια, θα μπορούσε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς το απαραίτητο κίνητρο, ώστε

να επιθυμούν να συνεχίσουν την εφαρμογή της έρευνας δράσης μέχρι που να φθάσουν τελικά στην πολυπόθητη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

Επιπρόσθετα, η προσπάθεια για δημιουργία ενός σχολείου για όλους συνοψίζεται στις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από το σχολείο με στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Αποσκοπώντας στη διευκόλυνση της διαδικασίας αυτής, ο διευθυντής φρόντισε ώστε να αποσταλεί στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου ένα έντυπο στο οποίο έπρεπε να καταγραφούν τα προβλήματα που είχαν παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια του Α΄ Κύκλου της ΜΜΕΔ. Αποτέλεσμα της διαδικασίας ήταν η δημιουργία του ακόλουθου συνοπτικού πίνακα:

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	ΛΥΣΕΙΣ
Οι μαθητές της ΕΜΜΕ περιθωριοποιούσαν ο ένας τον άλλον	Δημιουργία κανόνων συμπεριφοράς τους οποίους καθορίζουν οι ίδιοι οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς
Περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ από τους υπόλοιπους μαθητές	-Αναφορά στα δικαιώματα του καθενός μας αλλά και στις υποχρεώσεις του. -Σεβασμός στη διαφορετικότητα
Δυσκολία χειρισμού των μαθητών διαφορετικού επιπέδου στη γενική τάξη	Διαφοροποίηση της διδασκαλίας
Απρόβλεπτες συμπεριφορές των μαθητών της ΕΜΜΕ κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στη γενική τάξη	Έμφαση στα θετικά στοιχεία του μαθητή - Ενσυναίσθηση

Πίνακας 9: Προβλήματα και λύσεις Α' Κύκλου ΜΜΕΔ

Η προσπάθεια κατάρτισης του καταλόγου αυτού θα μπορούσε τελικά να αποτελέσει τον προθάλαμο της αξιολόγησης του πρώτου κύκλου της ΜΜΕΔ η οποία ακολούθησε.

7.5.6. Στάδιο 5ο: Αξιολόγηση

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αξιολογηθεί συνολικά η προηγηθείσα διαδικασία, ώστε να διαπιστωθεί εάν τελικά ήταν κερδοφόρα για το σχολείο, εστιάζοντας στην ιδέα της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ με τη συμβολή του μοντέλου της ΕΑΠ. Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιήθηκε με τη συλλογή των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, η οποία βασίστηκε στην επιστράτευση ενός σύντομου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τη διαδικασία αυτή είχε προτείνει ο διευθυντής του σχολείου στα πλαίσια συζήτησης με τους δύο ενδιάμεσους ηγέτες:

«Από τη στιγμή που με την έρευνα αυτή, μελετάμε την εφαρμογή ενός νέου μοντέλου ηγεσίας, νομίζω ότι ως διευθυντής πρέπει να εντοπίσω τι πήγε καλά και τι όχι στην προσπάθεια, ώστε να μπορέσουμε να το βελτιώσουμε. Είμαι σίγουρος βέβαια, ότι οι συνάδελφοι δεν πρόκειται να μου πουν ευθέως. Προτείνω να εφαρμόσουμε και πάλι την τακτική με τα χαρτάκια και τους φακέλους. Να γράψουν δηλαδή σε μία συνεδρίαση την άποψή τους κλείνοντάς την ανώνυμα σε ένα φάκελο. Τί λέτε;».

Η ιδέα του διευθυντή φάνηκε ενδιαφέρουσα στους δύο ενδιάμεσους ηγέτες. Έτσι προχώρησε η υλοποίησή της, με τους εκπαιδευτικούς να καλούνται κατά τη διάρκεια μίας συνεδρίασης να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα:

«Τι κερδίσατε από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο μας;»,

«Τι άλλαξε στη λειτουργία της ΕΜΜΕ στο σχολείο μας;» και

«Τι εισηγείστε για να αλλάξει προς το καλύτερο η λειτουργία της ΕΜΜΕ;».

Οι βασικότερες ανώνυμες απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα «Τί κερδίσατε από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο μας;» ήταν οι ακόλουθες:

«…Η εμπειρία από την έρευνα ήταν ευχάριστη και εποικοδομητική. Έμαθα να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για το καλό των μαθητών μας…»

«…Έμαθα πρώτα απ' όλα τι είναι η Ειδική Μονάδα και πώς λειτουργεί, κάτι που προηγουμένως αγνοούσα…».

«…Κατάλαβα τι είναι η συμπερίληψη και πιστεύω ότι είναι καλή τακτική για να εφαρμοστεί σε ένα σχολείο…».

«…Το σημαντικότερο που πήρα από την έρευνα είναι ότι τώρα συμφωνώ με την εφαρμογή της συμπερίληψης. Παλιά διαφωνούσα…».

«…Είχαμε την ευκαιρία να επιμορφωθούμε σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να χειριζόμαστε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο ίδιο μας το σχολείο, χωρίς να χάνουμε τον χρόνο μας τρέχοντας τα απογεύματα σε σεμινάρια που μένουν μόνο στα λόγια και στις θεωρίες. Εδώ μαθαίναμε και εφαρμόζαμε στην πράξη ταυτόχρονα..».

«…Ήταν πολύ σημαντική για μας η έρευνα, γιατί αν δεν γινόταν δε θα καταλαβαίναμε ότι υπάρχει πρόβλημα περιθωριοποίησης στο σχολείο μας…».

Στην προσπάθειά μας να απομονώσουμε λέξεις/φράσεις που εξέφραζαν το γενικότερο αίσθημα που επικράτησε με την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου καταλήξαμε στις ακόλουθες: «ευχάριστη», «εποικοδομητική», «καλή τακτική», «μαθαίναμε και εφαρμόζαμε στην πράξη ταυτόχρονα», «σημαντική», οι οποίες εστιάζονται σε ιδιαίτερα θετικές εντυπώσεις αναφορικά με την έκβαση της προσπάθειας για εφαρμογή της συμπερίληψης.

Αξίζει, επίσης, να μελετηθούν και οι ακόλουθες απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση «Τι άλλαξε στη λειτουργία της ΕΜΜΕ στο σχολείο μας;». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τις ακόλουθες απόψεις:

«…Νομίζω ότι με την προσπάθεια αυτή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί ότι οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας είναι μέρος του σχολείου και έχουν τα ίδια δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά…».

«…Τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου πλέον θεωρούν μέρος του σχολείου και τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι τα βλέπουν να περιφέρονται στο σχολείο, να κάνουν μάθημα μαζί τους, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να κάνουν παρέα μαζί τους…».

«…Νομίζω ότι κι εμείς και οι μαθητές χαιρόμαστε που βρήκαμε τον τρόπο να προσφέρουμε στα παιδιά της Μονάδας…».

«…Τώρα γίνεται πραγματικό μάθημα τις ώρες που τα παιδιά βρίσκονται στη Μονάδα. Καταλάβαμε κι εμείς με τα σεμινάρια που παρακολουθήσαμε πώς πρέπει να διδάσκουμε και με ποιο τρόπο μαθαίνουν αυτά τα παιδιά…».

«…Πλέον μπαίνουν στις τάξεις πολύ πιο συχνά σε σύγκριση με πριν, όταν, δηλαδή, έμπαιναν μια δυο ώρες τη βδομάδα, με αποτέλεσμα να κοινωνικοποιούνται περισσότερο…».

«…Οι μαθητές της Μονάδας όταν μπαίνουν στην κανονική τάξη δεν είναι απλά παρατηρητές. Συμμετέχουν στο μάθημα και πιστεύω ότι κάτι μαθαίνουν…»

Αναλύοντας τα πιο πάνω δεδομένα και απομονώνοντας στα πλαίσια της κωδικοποίησης μέσω της θεμελιωμένης θεωρίας τις ακόλουθες απόψεις «τα ίδια δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά», «μέρος του σχολείου», «Τώρα γίνεται πραγματικό μάθημα», «μπαίνουν στις τάξεις πολύ πιο συχνά σε σύγκριση με πριν», «στην κανονική τάξη δεν είναι απλά παρατηρητές», εξάχθηκε το εξής συμπέρασμα:

Ο πρώτος κύκλος της ΜΕΕΔ ολοκληρώθηκε με επιτυχία, αφού όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί κατανόησαν το νόημα του όρου συμπερίληψη και άλλαξαν στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Παρ' όλα αυτά όμως, ο γενικότερος στόχος της έρευνας, η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, δεν έχει ακόμη επιτευχθεί, σύμφωνα με τα γραφόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, κάτι που άλλωστε ήταν αναμενόμενο.

Τέλος, στο ερώτημα «Τι εισηγείστε για να αλλάξει προς το καλύτερο η λειτουργία της ΕΜΜΕ;», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τα ακόλουθα:

«Δεν ξέρω, ακόμη πειραματιζόμαστε. Νομίζω ότι τη λύση θα τη βρούμε όλοι μαζί»

«Αν υπήρχε τρόπος να συμπεριληφθούν πλήρως οι μαθητές αυτοί, τότε θα ήταν τέλεια»

«Νομίζω ότι πρέπει να αλλάξουν κάποια πράγματα που σχετίζονται με το Υπουργείο»

«Πρέπει να έχουμε συγκεκριμένους στόχους για κάθε μαθητή»

«Χρειαζόμαστε περισσότερη καθοδήγηση σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να διδάσκουμε τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας στις γενικές τάξεις»

Στο σημείο αυτό όλοι, ως συνερευνητές-συνερευνώμενοι, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η παρούσα έρευνα δράσης δεν εδύνατο να λάβει τέλος στο σημείο αυτό. Έπρεπε αναγκαστικά να πορευθεί προς ένα δεύτερο κύκλο έρευνας δράσης με άμεση προτεραιότητα να καλύψει τις παραλήψεις του πρώτου κύκλου.

7.5.7. Στάδιο 6ο : Καθοδήγηση

Προτού αρχίσει ο δεύτερος κύκλος έρευνας, έπρεπε απαραιτήτως μέσα από τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν να εντοπιστούν πιθανά λάθη, ασάφειες, παραλήψεις, καθώς και σκέψεις για αναθεώρηση της έρευνας. Μετά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω των ανοικτών ερωτήσεων που

κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί, η ομάδα των συμμετεχόντων συναντήθηκε και πάλι με σκοπό να προτείνει αλλαγές και νέες δράσεις που θα καθοδηγούσαν το δεύτερο κύκλο.

Έτσι, στην επόμενη συνεδρίαση ο διευθυντής παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να εισηγηθούν τρόπους βελτίωσης της λειτουργίας της ΕΜΜΕ. Παρόμοια ερώτηση τέθηκε και στο σύντομο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο τέλος του Α΄ Κύκλου, χωρίς όμως να δοθούν ξεκάθαρες απαντήσεις. Κρίθηκε, όμως, σημαντική η παράμετρος αυτή. Έτσι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η επανάληψη των απαντήσεών τους. Τότε οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τα ακόλουθα:

«Οφείλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να λάβουν περισσότερο μέρος στη σχολική ζωή. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές εκδηλώσεις, δραστηριότητες και διαγωνισμούς».

«Πρέπει να ζητήσουμε και τη βοήθεια των γονιών και των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες».

«Όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάνει μάθημα στην κανονική τάξη συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών της Ειδικής Μονάδας πρέπει να το επιχειρήσουν γιατί θα τους κάνει να εντυπωσιαστούν πραγματικά».

«Πρέπει να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζουν τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας κάποια άλλα σχολεία. Αυτό μπορεί να μας δώσει κι άλλες ιδέες».

Η ανάλυση των απαντήσεων οδήγησε στο σχηματισμό της εντύπωσης ότι μάλλον οι εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι σε ένα είδος ανατροφοδότησης τόσο σχετικά με τις πράξεις του διευθυντή, όσο και των ενδιάμεσων ηγετών, θεωρούσαν την επιτυχία ή την αποτυχία της έρευνας δική τους ευθύνη, αφού οι πλείστοι χρησιμοποίησαν το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Μέσα από την κωδικοποίηση των παραπάνω διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις των συνερευνητών-συνερευνόμενων εστιάζονταν σε τέσσερις βασικούς τομείς: την ένταξη σε ενδοσχολικές εκδηλώσεις, τη συμμετοχή των γονέων στη συμπεριληπτική προσπάθεια, την εμπλοκή περισσότερων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών της ΕΜΜΕ και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων.

Το στάδιο της καθοδήγησης δεν θα μπορούσε να αποτελείται μόνο από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτήν, αλλά θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις και τα συναισθήματα των ιδίων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αφού εκτέθηκαν οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ΕΜΜΕ, χρησιμοποιήθηκε μετά από παρότρυνση του διευθυντή η τακτική της εξωτερίκευσης των συναισθημάτων. Αξίζει να γίνει μνεία στο ακόλουθο περιστατικό, που αφηγείται η καθηγήτρια των Νέων Ελληνικών, διδάσκουσα στην ΕΜΜΕ.

«Σίγουρα η διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας, δεν αποτέλεσε σε καμία περίπτωση μία εύκολη διαδικασία. Οι μαθητές βίωναν με τους συμμαθητές τους συγκρούσεις, απογοητεύσεις και θυμό. Η ποικιλία των συναισθημάτων όμως έπρεπε να εξωτερικευτεί ώστε να καταστεί κατανοητή από τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Πιστεύουμε ότι για να μην κρατούν μέσα τους κάποια συναισθήματα έπρεπε απαραιτήτως να συζητήσουν σε σχέση με αυτά. Έτσι κατασκευάσαμε το ζάρι των συναισθημάτων, ένα κύβο που σε κάθε του πλευρά καλούσε τους παίχτες να εξηγήσουν τα ακόλουθα: 1. Ποιο ήταν το γεγονός που σε έκανε να χαρείς ή να λυπηθείς;

2. Πώς ένιωσες; 3. Γιατί ένιωσες έτσι; 4. Τι έκανες για να αισθανθείς καλύτερα; 5. Πώς αντέδρασαν οι συμμαθητές σου; 6. Τι θα περίμενες να κάνουν; Ρίχνοντας το ζάρι, η Ελένη έπρεπε να εξηγήσει στους υπόλοιπους γιατί λυπήθηκε. Στην αρχή θεώρησε ότι το ζάρι ήταν πολύ παιδικό παιχνίδι και αντέδρασε. Έπειτα όμως αντιλήφθηκε ότι μπορούσε να μιλήσει στους άλλους σχετικά με το πώς ένιωσε, τόσο για να αισθανθούν καλύτερα, όσο και για να βοηθήσει τους συμμαθητές της να μπουν στη θέση της και να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους. Επιπρόσθετα, δε, η διαδικασία αυτή προσέφερε στην Ελένη και στα υπόλοιπα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν προφορικά βελτιώνοντας το λεξιλόγιό τους».

Παρά τις αρχικές τους ενστάσεις, οι μαθητές άρχισαν σταδιακά να βρίσκουν τη διαδικασία αρκετά διασκεδαστική και να την επιζητούν μάλιστα. Εξίσου σημαντικό αποτέλεσμα ήταν ακόμα το γεγονός ότι τελικά η δυναμική αυτή διαδικασία προσέφερε στην έρευνα συνεχή ανατροφοδότηση αναφορικά με τα συναισθήματα των μαθητών απέναντι στην προσπάθεια για συμπερίληψή τους.

7.6. Δεύτερος Κύκλος της Έρευνας Δράσης: Αλλαγή των στάσεων της Σχολικής Κοινότητας

Με την ολοκλήρωση της πορείας του Κύκλου Α΄ της έρευνας δράσης παρατηρήθηκε ότι ο στόχος που είχε τεθεί πραγματοποιήθηκε μόνο εν μέρει. Επομένως, το μοντέλο ΕΑΠ μάλλον χρειαζόταν βελτίωση. Άρα, έπρεπε να ακολουθήσει και ένας δεύτερος κύκλος έρευνας με το όνομα «Αλλαγή των στάσεων της σχολικής κοινότητας». Στόχος του δεύτερου αυτού κύκλου ήταν να επιτευχθεί η μονιμοποίηση της αλλαγής. μέσω του υπό εφαρμογή μοντέλου ΕΑΠ.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, δεν είναι απαραίτητη η επανάληψη όλων των σταδίων της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με την Ivanova (2015), υπάρχει η δυνατότητα να παρακαμφθούν τα στάδια της «Διάγνωσης» και της «Αναγνώρισης», προχωρώντας έτσι στο στάδιο του «Σχεδιασμού», που στην προκειμένη περίπτωση θα ήταν προτιμότερο να πάρει το όνομα «Ανασχεδιασμός», κυρίως για την αποφυγή συγχύσεων μεταξύ των δύο κύκλων της έρευνας.

7.7. Στάδιο 1ο: Ανασχεδιασμός

Μελετώντας την πορεία της έρευνας, διαπιστώθηκε πως το σχολείο είχε οδηγηθεί ένα βήμα πιο κοντά στη συμπερίληψη σε σύγκριση με το παρελθόν. Δεν υπήρχε, όμως, περιθώριο εφησυχασμού. Έτσι άρχισε το δεύτερο στάδιο.

Γενικά, το μοντέλο ΕΑΠ ακολουθεί μία πορεία αλλαγής που ξεκινά από τη βάση προς την κορυφή, έχοντας ως απώτερο σκοπό να εμπλέξει στη συμπεριληπτική διαδικασία την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ένα τέτοιο βήμα κρίνεται πολύ σημαντικό, αφού δεν οδηγεί μόνο στην υιοθέτηση, αλλά και στην μονιμοποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο υπό έρευνα σχολείο.

Για τον πιο πάνω λόγο, ο διευθυντής του σχολείου συγκάλεσε και πάλι συνεδρίαση του καθηγητικού συλλόγου, στην οποία όμως είχε προσκαλέσει και τους δύο συνοδούς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, οι οποίοι υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο. Στην ίδια συνεδρίαση είχε προσκαλέσει και τους εκπροσώπους του Συνδέσμου Γονέων του σχολείου, γεγονός που αποτέλεσε καινοτομία, αφού βασικός στόχος του σταδίου του «Ανασχεδιασμού» υπήρξε η εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ως εκ τούτου, στις συνεδριάσεις καθορισμού στόχων για τη μετέπειτα πορεία της έρευνας, καίριο ρόλο διαδραμάτισαν οι απόψεις τόσο των συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, όσο και του Συνδέσμου Γονέων. Το στάδιο του Ανασχεδιασμού θα οδηγούσε τελικά στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια αυτά να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή;».

7.8. Καθορισμός Στόχων

Αποσκοπώντας στη μονιμοποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας κατά τη διάρκεια του Κύκλου Β΄, θεωρήθηκε απαραίτητο να υπάρξει η μέριμνα ώστε η δημιουργία συμπεριληπτικού περιβάλλοντος που επιτεύχθηκε στον Κύκλο Α΄ της έρευνας, να μπορούσε να μετατραπεί σε μία μόνιμα συμπεριληπτική κουλτούρα.

7.8.1. Στόχος 1: Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα που διεξάγεται στην γενική τάξη

Αποβλέποντας και πάλι στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος, κατά τη διάρκεια του σταδίου του ανασχεδιασμού καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια για ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα της γενικής τάξης, διαφοροποιώντας τις διδακτικές πρακτικές, υιοθετώντας τη συνδιδασκαλία και τη διαθεματική προσέγγιση και απομακρύνοντας τους συνοδούς από τις αίθουσες διδασκαλίας.

7.8.2. Στόχος 2: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ

Όπως έχει ήδη διαφανεί , δεν νοείται η εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας εάν κι οι ίδιοι οι μαθητές που φοιτούν στην ΕΜΜΕ δεν ενισχύσουν πρώτιστα την αυτοεκτίμησή τους (Kilbride, 2014). Επομένως, για να αποδεχτούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές της ΕΜΜΕ, κρίνεται

πρωτίστως απαραίτητο να αποκτήσουν οι ίδιοι αυτοεκτίμηση, ενδεχομένως μέσω του εντοπισμού των κλίσεων, των ενδιαφερόντων, των προτιμήσεων και των ικανοτήτων τους. Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση του διευθυντή και των δύο ενδιάμεσων ηγετών επιχειρήθηκε η ανάδειξη των ικανοτήτων αυτών προς την ευρύτερη σχολική κοινότητα, ώστε να καταστεί αντιληπτό ότι το καθένα από τα παιδιά αυτά κρύβει μέσα του ιδιαίτερα ταλέντα και κλίσεις τις οποίες μπορεί να βελτιώσει, ώστε να προβληθεί ως μια ιδιαίτερη προσωπικότητα.

7.9. Στάδιο 2ο: Δράση

Φθάνοντας και πάλι στο στάδιο της «Δράσης» του Κύκλου Β΄ αυτή τη φορά, επιχειρήθηκε πλέον ξεκάθαρα η υλοποίηση των δύο προκαθορισμένων στόχων. Σε συζήτηση που υπήρξε ανάμεσα στους δύο ενδιάμεσους ηγέτες και τον διευθυντή αποφασίστηκε ότι η διαδικασία δράσης θα κινούνταν στις ίδιες περίπου παραμέτρους όπως και στην περίπτωση του Κύκλου Α΄, επιχειρώντας παράλληλα να δώσει απάντηση στα ερωτήματα: «Σε ποιο βαθμό θα μπορούσε το μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;» και «Πώς θα μπορούσε η μικτή μεθοδολογία έρευνας δράσης να προωθήσει καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;».

7.10. Καθορισμός Ομάδων

Αποφασίστηκε ότι και στην περίπτωση του Κύκλου Β΄ θα έπρεπε να ακολουθηθεί και πάλι η διαδικασία καθορισμού ομάδων, οι οποίες προωθούσαν τελικά την υλοποίηση του καθενός από τους προαναφερθέντες στόχους.

7.11. Υλοποίηση 1ου Στόχου

7.11.1. Ομάδα 1: Σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών της ΕΜΜΕ

Πέρα από την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, κατά τη διάρκεια του ανασχεδιασμού της έρευνας θεωρήθηκε ότι στους στόχους της ερευνητικής ομάδας θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται και η δημιουργία των κατάλληλων υποδομών και συνθηκών, ώστε να δημιουργηθεί στο σχολείο ένας μηχανισμός σταδιακής απεξάρτησης από την ΕΜΜΕ. Αυτό, βέβαια, δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει για όλους τους μαθητές παρά μόνο για αυτούς που βρίσκονταν ένα βήμα πιο κοντά στη φοίτηση σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να ισχύσει και για τις επόμενες σχολικές χρονιές, διατηρώντας μακροπρόθεσμα τα αποτελέσματα της έρευνας. Σχετικά με το θέμα, ο διευθυντής παρατήρησε τα ακόλουθα:

«Έχω την εντύπωση ότι η λειτουργία και μόνο της Ειδικής Μονάδας δεν μας αφήνει να προχωρήσουμε στη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Τι να κάνουμε όμως; Μπορούμε να διακόψουμε τη λειτουργία της; Αν μας έδινε την ελευθερία το Υπουργείο να το κάνουμε θα ήταν καλά. Δεν γίνεται όμως. Μπορούμε άραγε να κάνουμε κάτι από μόνοι μας;».

Η παρατήρηση του διευθυντή απασχόλησε έντονα εκτός από τον ίδιο και τους δύο ενδιάμεσους ηγέτες που καθοδηγούσαν τόσο τη διεξαγωγή της έρευνας, όσο και την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ. Μετά από αρκετές συζητήσεις, τελικά ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τους δύο ενδιάμεσους ηγέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η λειτουργία της ΕΜΜΕ έπρεπε σταδιακά να διακοπεί, ώστε να υπάρξει ένα πραγματικά συμπεριληπτικό σχολείο. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί από τη μια στιγμή στην άλλη, αλλά σταδιακά, επιχειρώντας παράλληλα να περάσει στο ΥΠΠΑΝΚ κάποια μηνύματα. Η ιδέα αυτή θα μπορούσε να υλοποιηθεί μόνο με έμπρακτες εφαρμογές κάποιων προτεινόμενων λύσεων. Σχετικά με το προαναφερθέν θέμα η καθοδηγήτρια της έρευνας-εσωτερική ενδιάμεση ηγέτης πρότεινε:

«Σίγουρα, δεν μπορούμε να καταργήσουμε τις Ειδικές Μονάδες…Είναι θέμα του Υπουργείου. Μπορούμε όμως, να εντοπίζουμε μαθητές της Ειδικής Μονάδας που θα μπορούσαν να φοιτήσουν στη γενική τάξη, σε πρώτη φάση τουλάχιστον. Οι μαθητές αυτοί σταδιακά και εάν η πρόοδος που έχουν σημειώσει το επιτρέπει θα μπορούσαν να φοιτήσουν και επίσημα στη γενική τάξη. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό πρέπει να κατοχυρωθεί το δικαίωμα του μαθητή να γίνει «κανονικός» μαθητής επισήμως. Κάτι τέτοιο, βέβαια, είναι χρονοβόρο»

Ο εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης συμφώνησε ενθέρμως με τις πιο πάνω απόψεις και συμπληρώνοντας πρότεινε:

«Μπορούμε να εντάξουμε τουλάχιστον τους μαθητές που μπορούν να είναι πιο ανεξάρτητοι σε γενικά τμήματα εφαρμόζοντας το θεσμό του παρατηρητή. Σίγουρα όμως, δεν μπορούμε να τους αφήσουμε στο έλεος του θεού. Πρέπει να παρακολουθούν και μαθήματα στήριξης για να μπορούν να καλύψουν κάποια μαθησιακά κενά».

Η συγκεκριμένη ιδέα φάνηκε ενδιαφέρουσα σε ολόκληρη την ομάδα, παρόλο που κάποιοι είχαν τις επιφυλάξεις τους. Συγκεκριμένα, ο κ. Γιώργος, ο μαθηματικός της ΕΜΜΕ δήλωσε:

«Είναι πολύ καλή η ιδέα σου, όμως έτσι είναι σαν να ξεγελάμε το παιδί, τους γονείς και τους συμμαθητές του. Έτσι κι αλλιώς, δεν θα πάρει κανονικό απολυτήριο αλλά βεβαίωση φοίτησης στη Μονάδα. Μόνο αν γινεί κανονικός μαθητής, θα έχουμε πραγματική συμπερίληψη».

Κωδικοποιώντας τις προαναφερθείσες δηλώσεις διαφάνηκε ότι παρόλο που η ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ στα γενικά τμήματα δεν συνεπάγεται τη συμπερίληψη, εντούτοις εκλαμβάνεται ως μία πολύ καλή αρχή. Συνεπώς, η άποψη αυτή έγινε δεκτή από όλα τα μέλη της ομάδας. Η καθοδηγήτρια της έρευνας-εσωτερική ενδιάμεση ηγέτης επεσήμανε:

«Αυτό θα ήταν το ιδανικό. Δυστυχώς, όμως, δεν είναι και τόσο εύκολο, παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόστηκε. Βασικά πρέπει να γίνει αίτηση από τους γονείς για να μετατραπεί το παιδί τους από μαθητής της Ειδικής Μονάδας σε μαθητή της γενικής εκπαίδευσης. Είναι μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία. Πρέπει να γίνουν εκθέσεις από τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση, τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο, τον συνδετικό λειτουργό, παιδαγωγικές συνεδριάσεις και σίγουρα συναντήσεις με τους γονείς. Πολλές φορές μάλιστα, ειδικά εάν το παιδί

δεν βρίσκεται στην πρώτη τάξη, πρέπει να δώσει εξετάσεις σε μαθήματα τόσο του παρόντος έτους όσο και των προηγούμενων. Όλα αυτά, βέβαια, δεν εξυπακούουν και την έγκριση της ΕΕΕΑΕ».

Αντιλαμβανόμαστε επομένως, ότι παρόλο που κατά κοινή ομολογία θα ήταν προτιμότερο να εντάσσονται οι μαθητές της ΕΜΜΕ ως «κανονικοί» μαθητές στα γενικά τμήματα, κάτι τέτοιο είναι τελικά εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστεί. Η απόπειρα αυτή δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, αλλά και από το σχετικό θεσμικό πλαίσιο και κατά συνέπεια το ΥΠΠΑΝΚ. Άμεσο επακόλουθο, λοιπόν, ήταν η ομάδα αυτή να παρακάμψει την προαναφερθείσα λύση, η οποία θα οδηγούσε ίσως πιο κοντά στην οριστική επίλυση του προβλήματος της περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Εν τέλει, υιοθετήθηκε η άποψη ότι οι μαθητές με έντονες ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να ενταχθούν στην ΕΜΜΕ, η οποία όμως θα λειτουργούσε ως τμήμα υποδοχής. Συγκεκριμένα, θα είχαν τη δυνατότητα να φοιτούν στην ΕΜΜΕ, με την προϋπόθεση ότι μόλις δινόταν η κατάλληλη ευκαιρία, θα μελετούνταν λεπτομερώς οι δυνατότητές τους, έτσι ώστε εάν κρίνονταν κατάλληλοι από την εν λόγω ομάδα να εντάσσονταν στα γενικά τμήματα ως παρατηρητές. Η ιδιότητα αυτή, που επρόκειτο να παραχωρηθεί στους μαθητές, σίγουρα δεν είναι ό,τι καλύτερο. Αναμφίβολα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως περιθωριοποιητική. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη απόφαση λήφθηκε εξ ανάγκης, αφού το σχολείο δεν μπορούσε να προβεί σε περαιτέρω διαδικασίες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως παραβάσεις. Ίσως, όμως, να μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μοχλός πίεσης για το εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, εάν ένας μαθητής της ΕΜΜΕ μπορούσε να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που θα συναντούσε κατά τη μετάβασή του από την ΕΜΜΕ στη γενική τάξη έστω και ως παρατηρητής, τότε το μοναδικό θέμα που θα παρέμενε θα ήταν η νομική κατοχύρωση της ιδιότητας του ως μαθητή της γενικής εκπαίδευσης.

Τελικά, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018, σταδιακά από τους εννέα μαθητές που φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ, οι τρεις περνώντας από την πιο πάνω διαδικασία μετατράπηκαν σε παρατηρητές. Παράλληλα, εντάχθηκαν σε προγράμματα στήριξης στα βασικά μαθήματα, αναλόγως του κλάδου τον οποίο ακολουθούσαν. Υποχρεωτικά μαθήματα στήριξης για όλους τους κλάδους ήταν τα μαθηματικά και τα ελληνικά.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά αυτά εξακολουθούσαν να είναι υπό την ευθύνη των συνοδών με κάθε διακριτικότητα πάντοτε, επιτρέποντάς τους σχετική ελευθερία κινήσεων. Συγκεκριμένα, οι οδηγίες που είχαν από την ομάδα σταδιακής απεξάρτησης ήταν να φροντίζουν για αυτό, έχοντας οπτική επαφή με τα παιδιά. Για να υλοποιηθεί όμως κάτι τέτοιο, η διεύθυνση είχε εκ των προτέρων φροντίσει ώστε οι αίθουσες, στις οποίες διδάσκονταν οι μαθητές αυτοί ως παρατηρητές και έπειτα ως μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, να βρίσκονται κοντά στην αίθουσα της ΕΜΜΕ. Το εγχείρημα αυτό, βέβαια, προκάλεσε

αρκετές τεχνικές δυσκολίες που σχετίζονταν κυρίως με τις υφιστάμενες κτηριακές εγκαταστάσεις, αλλά και τον αριθμό των συνοδών. Οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ ήταν αρχικά μόνο δύο για εννέα παιδιά, όμως μετά από αρκετές πιέσεις προς τη Σχολική Εφορεία και το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας αυξήθηκαν σε τρεις.

Πιο κάτω καταγράφεται η άποψη της εκπαιδευτικού Μαρίας σχετικά με τη διαδικασία:

«Είμαι ενθουσιασμένη με τα αποτελέσματα της προσπάθειας. Χάρηκα που ήμουν μέρος της διαδικασίας. Είναι πολύ σημαντικό να βλέπεις την ικανοποίηση στα μάτια των παιδιών γιατί νιώθουν ότι σιγά σιγά γίνονται όμοια με τα άλλα».

Παρά το γεγονός ότι η κ. Μαρία αντιμετωπίζει την προσπάθεια από μία θετική οπτική, μία εκ των τριών συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ επισήμανε:

«Η διαδικασία ήταν πολύ κουραστική, ειδικά για εμάς τους συνοδούς που έπρεπε να έχουμε τα μάτια μας δεκατέσσερα για να προσέχουμε όλα τα παιδιά που βρίσκονταν ταυτόχρονα σε διαφορετικές τάξεις. Περάσαμε και κάποιες φάσεις που συζητήσαμε έντονα μεταξύ μας, όμως τα βρήκαμε σιγά σιγά. Σημασία έχει το γεγονός ότι ήταν για το καλό των παιδιών».

Όπως φαίνεται από την προαναφερθείσα επισήμανση, η διαδικασία αυτή προκάλεσε εντάσεις ανάμεσα στους συνοδούς. Κρίνεται σκόπιμο, επομένως, να εξεταστεί σε βάθος το περιστατικό με στόχο την διαμόρφωση μιας σφαιρικής άποψης της διαδικασίας.. Έτσι, η Ομάδα Σταδιακής Απεξάρτησης απευθύνθηκε στον Υπεύθυνο Καθηγητή της ΕΜΜΕ για να τους διαφωτίσει σχετικά με τα συμβάντα. Ο υπεύθυνος καθηγητής αφηγήθηκε τα ακόλουθα:

«Όταν ανακοίνωσα στους συνοδούς ότι θα προσέχουν διακριτικά τα παιδιά που γίνονται παρατηρητές ή κανονικοί μαθητές, δεν αντέδρασαν ιδιαίτερα. Ήξεραν ότι θα έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας όμως αντιλαμβάνονταν ότι όλο αυτό ήταν για το καλό των παιδιών. Σύντομα όμως, άρχισαν να εμφανίζονται τα πρώτα προβλήματα. Οι τρεις συνοδοί ανέλαβαν από τρία παιδιά. Θεωρούσαν, όμως, ότι ο ένας ήταν πιο ευνοημένος από τον άλλο για τον λόγο ότι κάποια παιδιά είχαν κινητικές δυσκολίες, ενώ κάποια άλλα αντιδρούσαν και κτυπούσαν πολλές φορές τον συνοδό. Λογομαχούσαν, επίσης, γιατί θεωρούσαν ότι κάποιοι έκαναν περισσότερη ώρα διάλειμμα από τους υπόλοιπους. Τους είπα, λοιπόν, να συναντηθούμε για να λύσουμε όλα τα προβλήματα που προκύπτουν χωρίς να κατηγορούν πισώπλατα ο ένας τον άλλον. Τελικά, αποφασίσαμε όλοι μαζί ότι το καλύτερο θα ήταν να φτιάξω ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα ώστε ο υπεύθυνος συνοδός για κάθε παιδί να αλλάζει κάθε βδομάδα. Νομίζω ότι τελικά λύθηκε το πρόβλημα».

Τελικά, ο υπεύθυνος καθηγητής της ΕΜΜΕ ανέλαβε με την καθοδήγηση του διευθυντή και της Ομάδας Σταδιακής Απεξάρτησης τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος των συνοδών. Στο πρόγραμμα αυτό αποφασίστηκε ότι σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να βρίσκονται στην ίδια ομάδα συγκεκριμένη μαθήτρια που χαρακτηριζόταν από επιθετική συμπεριφορά και συγκεκριμένος μαθητής που είχε βαλβίδα στον εγκέφαλο. Στις δύο αυτές περιπτώσεις μαθητών έπρεπε να υπάρξει ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην δημιουργηθούν επιπρόσθετα προβλήματα. Το πρόγραμμα, βέβαια, δεν αφορούσε μόνο την εποπτεία των παιδιών, αλλά και τις ώρες κατά τις οποίες οι συνοδοί θα πήγαιναν για διάλειμμα. Αναφορικά με το πρόγραμμα του διαλείμματος επισημάνθηκε στους συνοδούς ότι όταν κάποιος από αυτούς πήγαινε για διάλειμμα, τότε οι υπόλοιποι θα είχαν χρέος να επιβλέπουν όλα τα παιδιά,

ανεξαρτήτως εάν σύμφωνα με το πρόγραμμα δεν ήταν υπεύθυνοι για κάποιο παιδί. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα των συνοδών διαμορφώθηκε τελικά ως εξής (πίνακας 9 και 10):

	ΣΥΝΟΔΟΣ 1	**ΣΥΝΟΔΟΣ 2**	**ΣΥΝΟΔΟΣ 3**
Εβδομάδα 1	Ανδρέας, Κώστας, Μαρία	Μάριος, Νίκος, Γιάννης	Ιωάννα, Χρίστος, Παναγιώτης
Εβδομάδα 2	Νίκος, Κώστας, Παναγιώτης	Ανδρέας, Ιωάννα, Γιάννης	Μαρία, Μάριος, Χρίστος
Εβδομάδα 3	Μαρία, Νίκος, Παναγιώτης	Κώστας, Μάριος, Ιωάννα	Ανδρέας, Γιάννης, Χρίστος
Εβδομάδα 4	Κώστας, Νίκος, Μαρία	Ιωάννα, Μάριος, Γιάννης	Χρίστος, Παναγιώτης, Γιάννης

Πίνακα 10:Υπεύθυνοι Συνοδοί για μετακινήσεις μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

	ΔΕΥΤΕΡΑ	**ΤΡΙΤΗ**	**ΤΕΤΑΡΤΗ**	**ΠΕΜΠΤΗ**	**ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ**
ΣΥΝΟΔΟΣ 1	$2^{Η}$	$4^{Η}$	$5^{Η}$	$3^{Η}$	$2^{Η}$
ΣΥΝΟΔΟΣ 2	$5^{Η}$	$3^{Η}$	$4^{Η}$	$2^{Η}$	$3^{Η}$
ΣΥΝΟΔΟΣ 3	$4^{Η}$	$2^{Η}$	$3^{Η}$	$5^{Η}$	$4^{Η}$

Πίνακας 11: Ωράριο Διαλειμμάτων Συνοδών

Στόχος ήταν η όσο το δυνατόν πιο ομαλή λειτουργία της ΕΜΜΕ, αφού πλέον οι μαθητές, με την εφαρμογή των καινοτομιών που προαναφέρθηκαν, δεν ήταν δυνατόν να παρευρίσκονται όλοι στον ίδιο χώρο ώστε η επίβλεψη τους να είναι εύκολη. Η εξέλιξη αυτή όμως, έφερε στο φως και επιπρόσθετα προβλήματα, τα οποία δεν είχαν σε καμία περίπτωση προβλεφθεί. Συγκεκριμένα, η μία συνοδός εκμυστηρεύτηκε τα ακόλουθα:

«Κάποιες φορές καταλαβαίνω τα παιδιά. Απομονώνονται. Και μας, μας απομονώνουν κάποιοι. Δεν είμαστε μέρος του προσωπικού…Πρέπει να μας ρωτούν κι εμάς κάποτε αν συμφωνούμε με αυτά που κάνουν σχετικά με τη Μονάδα».

Έτσι, πάρθηκε τελικά από τη διεύθυνση του σχολείου η απόφαση για άμεση επίλυση του προβλήματος, αφού θεωρήθηκε ότι ήταν πιθανόν τα συναισθήματα των συνοδών να επηρέαζαν αρνητικά και τα συναισθήματα των μαθητών της ΕΜΜΕ. Για αυτό το λόγο, αποφασίστηκε ότι οι συνοδοί θα συμμετείχαν στις συνεδριάσεις του προσωπικού για να ενημερώνονται για τις αποφάσεις που σχετίζονταν με τη λειτουργία του σχολείου, έστω και εκ περιτροπής, αφού θα έπρεπε ταυτόχρονα κάποιος από αυτούς να επιβλέπει τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Λαμβανομένων υπόψη των απόψεων των άμεσα εμπλεκομένων στο θέμα, φαίνεται πως τελικά η κατάσταση είχε μάλλον βελτιωθεί. Σύμφωνα με τον εξωτερικό ενδιάμεσο ηγέτη:

«Τα πράγματα πάνε καλύτερα! Οι εκπαιδευτικοί και οι συνοδοί άρχισαν να συνεργάζονται, να συζητούν, να κάνουν παρέα….Τα παιδιά επηρεάζονται από αυτή τη σχέση. Ίσως έτσι να αισθάνονται πιο άνετα ή πιο κοντά στο σύνολο του σχολείου».

Η περίπτωση των συνοδών όμως, δεν ήταν το μοναδικό πρόβλημα με το οποίο ήρθε αντιμέτωπη η διαδικασία απεξάρτησης των μαθητών από την ΕΜΜΕ. Χαρακτηριστική υπήρξε η αντίδραση μίας, ελάχιστης ευτυχώς, μερίδας μαθητών, οι οποίοι δεν ήταν σε θέση να δεχτούν την παρουσία των μαθητών της ΕΜΜΕ στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, ένας μαθητής, με το πέρας του μαθήματος και αφού είχε απομακρυνθεί ο μαθητής της ΕΜΜΕ από την αίθουσα, είπε στην εκπαιδευτικό:

«Κυρία…Γίνεται να αλλάξουμε τις αίθουσες που κάνουμε μάθημα;…Είμαστε δίπλα από τη Μονάδα και μας ενοχλούν συνέχεια. Τώρα μπαίνουν και μέσα στην τάξη μας».

Η δήλωση αυτή σίγουρα ήγειρε έντονο προβληματισμό και ανησυχία μήπως η απόπειρα συμπερίληψης αποτύχει. Επιπρόσθετη ανησυχία προκάλεσε ακόμα ένα συμβάν. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό κ. Κωνσταντίνα:

«Ο ίδιος μαθητής αντέδρασε με πολύ θυμό όταν ένας μαθητής της Ειδικής Μονάδας τον κτύπησε κάπως έντονα, αλλά…φιλικά στην πλάτη λέγοντάς του «Να ακούς τι σου λέει η κυρία. Εντάξει;». Τότε ο άλλος μαθητής θύμωσε έντονα. Δεν είπε, όμως, τίποτα και έφυγε από την τάξη. Οι συμμαθητές του μου εξήγησαν ότι νευριάζει γιατί τον χτυπά συχνά, φιλικά βέβαια, αλλά αυτός το παίρνει αλλιώς. Νιώθει ότι γίνεται ρεζίλι, όπως είπε, γιατί τον κτυπά ένας καθυστερημένος και δεν μπορεί να κάνει τίποτα».

Έγινε αντιληπτό, επομένως, ότι κάποιοι μαθητές δεν αντιμετώπιζαν καθόλου θετικά τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Οι μαθητές αυτοί εντοπίστηκαν από τη συγκεκριμένη ομάδα, η οποία φρόντισε να τους πείσει ότι πρέπει να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους.

Απεναντίας, δε, η έκφραση και μόνο του μαθητή της ΕΜΜΕ όταν είχε εισέλθει για δεύτερη φορά στη γενική τάξη αποτέλεσε για μας ένα ισχυρό μήνυμα ελπίδας για την επιτυχία της έρευνας. Την αντίδραση του μαθητή της ΕΜΜΕ περιγράφει η εκπαιδευτικός κ. Μαρία:

«Το παιδί μπήκε στην αίθουσα με ολοφάνερη ικανοποίηση. Μάλιστα προτού αρχίσει το μάθημα, πέρασε από τα θρανία όλων των μαθητών για να τους χαιρετίσει, δίνοντάς τους το χέρι του. Η έκφραση του προσώπου του τα έλεγε όλα. Ήταν πολύ χαρούμενος».

Η προσπάθεια αυτή όμως, σίγουρα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί εδώ. Καθημερινά οι μαθητές της ΕΜΜΕ παρακολουθούσαν μαθήματα στις γενικές τάξεις. Έτσι, σταδιακά άρχισε να αναπτύσσεται μία πιο φιλική σχέση ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι

σταδιακά αυξήθηκε η παρουσία μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες έξω από την αίθουσα της ΕΜΜΕ, γεγονός που οδήγησε στην αύξηση των συναναστροφών μεταξύ όλων των μαθητών και στην αποδαιμονοποίηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Στα πλαίσια της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, ο διευθυντής του σχολείου μίλησε ξεχωριστά τόσο με μαθητές της γενικής τάξης, όσο και της ΕΜΜΕ, αλλά και με τους τρεις συνοδούς που εργάζονταν στο σχολείο, επιβραβεύοντάς τους για τη θετική αντιμετώπιση της προσπάθειας. Έτσι, οι ομάδες αυτές, εκλαμβάνοντας ως μεγάλη τιμή τον έπαινο του διευθυντή, προσπαθούσαν ακόμη περισσότερο να υποστηρίξουν το εν λόγω εγχείρημα.

Τελικά, η θεωρία φαίνεται να απέχει σε μεγάλο βαθμό από την πράξη. Η απόφαση για σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών από την ΕΜΜΕ ήταν σίγουρα αξιέπαινη, όμως καθόλου εύκολη. Κάτι τέτοιο καθίσταται καλύτερα αντιληπτό εάν αναλογιστούμε τις φάσεις από τις οποίες έχει περάσει. Στην περίπτωση, επομένως, που το ΥΠΠΑΝΚ πραγματοποιούσε επίσημα μία τέτοια προσπάθεια σε μεγαλύτερη εμβέλεια, καλύπτοντας όλα τα σχολεία της χώρας, θα ήταν μάλλον πολλές οι δυσκολίες με τις οποίες θα ερχόταν αντιμέτωπο, αλλά και οι πιθανότητες επιτυχίας της.

7.11.2. Ομάδα 2: Αίτημα για καθορισμό εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής

Από την πρώτη κιόλας στιγμή της έναρξης της ΜΕΕΔ, οι διδάσκοντες, κυρίως στην ΕΜΜΕ, εξέφραζαν συχνά παράπονα σχετικά με το γεγονός ότι δεν γνώριζαν πώς να διδάξουν το κάθε παιδί. Ο κ. Στέλιος, συγκεκριμένα, είπε:

«Αναλαμβάνουμε να διδάξουμε στην Ειδική Μονάδα πηγαίνοντας στο άγνωστο με βάρκα την ελπίδα. Κανείς δεν μας εξηγεί τι έχει το κάθε παιδί, εκτός από κάτι ακαταλαβίστικες για μας ταμπέλλες που τους κολλούν. Πως μπορούν να μάθουν; Πώς να τα διδάξουμε;».

Γίνεται αντιληπτή, επομένως, η αναγκαιότητα της ύπαρξης κατευθυντήριων γραμμών διδασκαλίας των παιδιών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ. Πρέπει να υπενθυμιστεί ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018, ο αριθμός των μαθητών είχε φθάσει στους εννέα, γεγονός που καθιστούσε τη στοχοθεσία απαραίτητη.

Το πρόβλημα γινόταν ολοένα και εντονότερο, αφού ο αριθμός των παιδιών δυσχέραινε τη διεξαγωγή του μαθήματος, τόσο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των συνοδών. Έτσι, δεδομένου μάλιστα του γεγονότος ότι το αίτημά μας για σχηματισμό δύο υποομάδων, δεν έγινε αποδεκτό, ο διευθυντής προχώρησε σε αναφορά του αιτήματός μας για καθορισμό συγκεκριμένων

στόχων για κάθε μαθητή στην ΕΕΕΑΕ, μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με το Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας.

Τελικά, το αίτημα έγινε αποδεκτό, δυστυχώς όμως μετά από τρεις μήνες. Επομένως, για τη σχολική χρονιά διεξαγωγής της έρευνας η αποστολή των στόχων ήταν αχρείαστη. Εν πάση περιπτώσει όμως, η ανταπόκριση αυτή δεν παύει να συνιστά θετική εξέλιξη προς την εξασφάλιση της απαραίτητης συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και τις ΕΕΕΑΕ.

Κατά γενική ομολογία, οι στόχοι και οι οδηγίες που γνωστοποίησε στο σχολείο η ΕΕΕΑΕ ήταν σαφείς, κατανοητές και εύκολα εφαρμόσιμες. Αναφορικά με το θέμα αυτό, οι άμεσα τουλάχιστον εμπλεκόμενοι στη διαδικασία συμπερίληψης έδειχναν ευχαριστημένοι με την εξέλιξη αυτή. Ο εκπαιδευτικός κ. Γιώργος ανέφερε τα ακόλουθα:

«Τώρα μάλιστα! Ξέρουμε προς τα που να κινηθούμε. Ξέρουμε τι να διδάξουμε στο κάθε παιδί και πώς. Βέβαια δεν είμαστε εξειδικευμένοι στη διδασκαλία σε Μονάδες, όμως όχι τόσο όσο πριν».

Τα λόγια του κ. Γιώργου φαίνεται να ευσταθούν, αφού παρατηρώντας μία συνδιδασκαλία σε τμήμα στο οποίο εντάχθηκαν τρία παιδιά της ΕΜΜΕ, ο ένας εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης σε σκιαγράφηση των γεγονότων ανέφερε τα ακόλουθα:

«Όλα φαίνονταν συνηθισμένα και ήρεμα. Το μόνο περίεργο ήταν ότι στην τάξη βρίσκονταν δύο εκπαιδευτικοί και έξω μία συνοδός. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν Ιστορία παράλληλα χωρίς να απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Απλά ο ένας εκπαιδευτικός προσπαθούσε να απλοποιεί κάπως το μάθημα.

Συζητώντας στη συνέχεια με τους δύο εκπαιδευτικούς μου είπαν ότι στους δείκτες επάρκειας και επιτυχίας, που είχαν προκαθορίσει βάσει των οδηγιών του Υπουργείου, είχαν ενσωματώσει και επιμέρους στόχους, βάσει των οδηγιών της Επαρχιακής Επιτροπής, που θα βοηθούσαν τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Συγκεκριμένα, ο ένας από τους δύο μαθητές, πέρα από τα προβλήματα αντίληψης, αντιμετώπιζε και προβλήματα όρασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν να γράφουν στον πίνακα μεγάλα γράμματα και να παρουσιάζουν σύντομες ταινίες, ηχητικά ντοκουμέντα και προβολές, όπου ήταν εφικτό. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες των δύο ατόμων, μέσω συνεργατικής μάθησης και στοχεύοντας παράλληλα στην υλοποίηση ενός ακόμη προκαθορισμένου στόχου για ακόμη ένα μαθητή. Στόχος ήταν η όσο το δυνατόν πιο ομαλή κοινωνικοποίηση μέσω της ένταξης του παιδιού σε μικρές ομάδες, μιας και το παιδί είχε αυτιστικά χαρακτηριστικά.

Ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια, αφού με τους στόχους που είχαν τεθεί γι' αυτά τα δύο παιδιά εξυπηρετούνταν και αρκετοί άλλοι μαθητές, οι οποίοι σε κάποια μαθήματα δεν πολυσυμμετείχαν. Νομίζω ότι το μάθημα γινόταν κατανοητό σε όλα τα παιδιά, χωρίς μάλιστα να χάνεται το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος. Δεν γίνονταν μόνο εύκολες, αλλά και δύσκολες ερωτήσεις για να κρατούν σε εγρήγορση και τους καλύτερους μαθητές. Στις πιο δύσκολες ερωτήσεις βοηθούσε τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας και ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς εναλλάξ, για να μην έχουν την αίσθηση ότι ο ένας από τους δύο είναι μόνο για τους αδύνατους μαθητές».

Μέσα από την κωδικοποίηση και την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων, προκύπτει ότι η ύπαρξη εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή της ΕΜΜΕ είναι απαραίτητη, ενώ σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί τις υπόλοιπες συμπεριληπτικές προσπάθειες. Απεναντίας, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους την ευκαιρία να εντάξουν στους ευρύτερους διδακτικούς τους στόχους και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά βοηθώντας ανεπαίσθητα και κάποιους άλλους μαθητές.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του εξωτερικού ενδιάμεσου ηγέτη το μάθημα ήταν αξιόλογο, αφού συνδύαζε ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συνεργατική μέθοδο, τη χρήση της τεχνολογίας, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη χρήση στόχων για κάθε μαθητή και την συνδιδασκαλία. Το σημαντικότερο όμως, σύμφωνα με την κ. Χριστίνα, τη μία από τις δύο εκπαιδευτικούς ήταν πως:

«…υπήρξε ένα μάθημα ζωής για τα παιδιά. Τους βοήθησε να καταλάβουν ότι όλοι μπορούν να μάθουν στον ίδιο χώρο, χωρίς να πρέπει να απομονώνονται».

Τέλος, στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν από την υιοθέτηση των εξατομικευμένων στόχων, μεταφέρθηκαν μέσω του ΣΛΕΑΕ στην ολομέλεια της ίδιας της ΕΕΕΑΕ, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει μίας μορφής ανατροφοδότηση και συνάμα ένα μοχλό πίεσης, ώστε η ιδέα αυτή να καταστεί σταδιακά θεσμός.

7.11.3. Ομάδα 3: Δειγματικές Διδασκαλίες και ανταλλαγή ρόλων

Στις προαναφερθείσες πρακτικές για την προώθηση της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα που διεξάγεται στη γενική τάξη, θεωρήθηκε σκόπιμο να ενταχθεί και η πρακτική της παρατήρησης των διδασκαλιών συναδέλφων. Ενθαρρύνθηκε, δηλαδή, η ανταλλαγή επισκέψεων σε τμήματα, όπου βρίσκονταν παιδιά της ΕΜΜΕ, με στόχο να παρακολουθήσουν κάποιοι εκπαιδευτικοί τα μαθήματα που παρέδιδαν οι συνάδελφοί τους, οι οποίοι δεσμεύονταν ότι έπειτα θα αντάλλαζαν ρόλους, δηλαδή ο παρατηρητής θα δίδασκε, ενώ ο διδάσκων θα παρατηρούσε. Βασικός στόχος της διαδικασίας ήταν η ανταλλαγή απόψεων, ώστε να εντοπισθούν οι ενέργειες που προωθούσαν ή απέτρεπαν τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Πέρα όμως από τα προαναφερθέντα, αξίζει να σημειωθεί πως αποτέλεσε για την παρούσα έρευνα πολύτιμη πηγή εμπειριών ο κάθε εκπαιδευτικός που χρησιμοποιούσε συμπεριληπτικές πρακτικές, είτε είχε εμπλακεί στη διδασκαλία των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στη γενική τάξη, είτε όχι. Μετά από τη διαδικασία αυτή καταρτίστηκε ένας κατάλογος με συμπεριληπτικές πρακτικές, ο οποίος αναρτήθηκε στην πινακίδα του καθηγητικού συλλόγου. Έτσι δινόταν στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να καταγράφουν τις πρακτικές τους και να τις γνωστοποιούν στους συναδέλφους τους, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και μαθαίνοντας μέσα από την πρακτική εφαρμογή. Τελικά, ο κατάλογος διαμορφώθηκε ως ακολούθως:

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
Συνδιδασκαλία
Διαφοροποίηση διδασκαλίας
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος
Μαιευτική μέθοδος διδασκαλίας, χωρίς παράδοση έτοιμης γνώσης
Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας
Προβολή ταινιών σχετικών με το μάθημα
Παρότρυνση μαθητών να συμμετέχουν στη διεξαγωγή του μαθήματος
Χρήση διαβαθμισμένων ερωτήσεων και ασκήσεων
Χρήση απλών λέξεων και κατανοητών από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Επιστράτευση όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων για την κατανόηση του μαθήματος
Έμφαση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων της καθημερινότητάς μας
Επικαιροποίηση του μαθήματος
Βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, π.χ. επίσκεψη σε χώρους που σχετίζονται με το μάθημα

Πίνακας 12: Κατάλογος Συμπεριληπτικών Πρακτικών για μαθητές ΕΜΜΕ

Ο κατάλογος υπήρξε αρκετά βοηθητικός για όλους τους εκπαιδευτικούς. Με την άποψη αυτή συμφώνησε και η εκπαιδευτικός κ. Γιάννα:

«Οι παρατηρήσεις και ο κατάλογος με τις πρακτικές που αναρτήθηκε στην πινακίδα ήταν σημαντικά για μας…Ξέρεις πολλές φορές, το μυαλό μας παγιδεύεται μόνο σε αυτά που ξέρουμε και δεν μπορεί να δει άλλες πιθανές λύσεις. Η ανταλλαγή απόψεων μας βοήθησε να εντοπίσουμε κι άλλες διδακτικές που βοηθούν».

Αφού, λοιπόν, η προσπάθεια αυτή στέφθηκε με επιτυχία, χρησιμοποιήθηκε η αποκτηθείσα εμπειρία και γνώση για την επίλυση και άλλων θεμάτων με τα οποία το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο.

7.11.4. Ομάδα 4: Δίκτυο συνεργασίας με άλλα σχολεία

Οπωσδήποτε, ο διευθυντής στην προσπάθειά του για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου δεν μπορεί να είναι μόνος του. Πέρα φυσικά από τη συνεργασία των συναδέλφων του και της σχολικής κοινότητας, έχει ανάγκη και τη συνεργασία με άλλα σχολεία. Οποιαδήποτε εμπειρία, είτε θετική είτε αρνητική σχετικά με τη συμπεριληπτική διαδικασία, πρέπει να είναι ευπρόσδεκτη από έναν διευθυντή.

Κρίθηκε σκόπιμο λοιπόν, στην περίπτωση αυτή, να αξιοποιηθεί η πολύτιμη εμπειρία άλλων σχολείων που διαθέτουν ΕΜΜΕ. Έτσι, μετά από τηλεφωνικές συνεννοήσεις, τόσο ο διευθυντής του υπό έρευνα σχολείου, όσο και οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες, συναντήθηκαν κατ' ιδίαν με μέλη του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού άλλων σχολείων της ίδιας επαρχίας στα οποία λειτουργεί ΕΜΜΕ.

Βέβαια, η αρχική σκέψη του διευθυντή και των δύο ενδιάμεσων ηγετών αναφορικά με τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ήταν η επίσκεψη μιας αντιπροσωπίας του υπό έρευνα σχολείου σε άλλα σχολεία που διαθέτουν ΕΜΜΕ, ώστε να μελετηθούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές στον πραγματικό χρόνο εφαρμογής τους. Η ιδέα αυτή, όμως, εγκαταλείφθηκε σύντομα, αφού στις πρώτες μόλις απόπειρες πραγματοποίησης του εγχειρήματος εισπράχθηκε η αδιαφορία των διευθύνσεων των άλλων σχολείων, καθώς και το αίσθημα καχυποψία τους για παρέμβαση στα του σχολείου τους. Ενδεικτική είναι η απάντηση που πήραμε από το Βοηθό Διευθυντή ενός από τα σχολεία:

«Η δική μας Μονάδα είναι μια χαρά. Τα παιδιά και οι γονείς τους είναι πολύ ευχαριστημένοι με τον τρόπο που λειτουργούμε. Εξάλλου δεν έχουμε και καμιά συνταγή επιτυχίας να σας δώσουμε. Ακολουθήστε τις οδηγίες του Υπουργείου και θα τα καταφέρετε μια χαρά. Μιλάτε τώρα για 5-6 παιδιά από τα 300-400 ολόκληρου του σχολείου. Σιγά τη δυσκολία να τα χειριστείτε».

Η απάντηση αυτή οδήγησε στην αναθεώρηση του σχεδίου μας. Αποφασίστηκε ότι αντί χρονοτριβής, που εμπεριείχε μάλιστα και τον κίνδυνο συλλογής λανθασμένων πληροφοριών, θα ήταν προτιμότερη η προσωπική συζήτηση με τον καθένα από τους εμπλεκομένους στη συμπεριληπτική φιλοσοφία των υπολοίπων σχολείων της Επαρχίας.

Βέβαια, ήταν εις γνώσιν μας ότι η εν λόγω επιλογή, αυτομάτως, απέκλειε τη μελέτη του σχολικού κλίματος και των παραδειγμάτων προς μίμηση ή προς αποφυγή αναφορικά με τη λειτουργία μίας ΕΜΜΕ. Παράλληλα, όμως, η επιλογή των ατομικών συνεντεύξεων με άτομα που εμπλέκονταν στη λειτουργία των ΕΜΜΕ πρόσφερε το πλεονέκτημα των ειλικρινών απαντήσεών τους. Για παράδειγμα, ο Υπεύθυνος της μίας από τις ΕΜΜΕ της Επαρχίας ανέφερε:

«Για να λειτουργήσει σωστά μία Μονάδα πρέπει πρώτα να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Αν αρχίσουν τις κόντρες, τα ποιος είναι άξιος και ποιος δεν είναι για να διδάσκει εκεί, αν αρχίσει ο διευθυντής να ασχολείται με γραφειοκρατίες αφήνοντας στην άκρη την ουσία…άστα να πάνε. Η εμπειρία μου δείχνει ότι επειδή είναι πολύ δύσκολο να μετρηθούν και να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μίας Ειδικής Μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η διεύθυνση ρίχνουν ο ένας την ευθύνη στον άλλο…Από ουσία τίποτα».

Η διαδικασία αυτή τελικά είχε αποβεί αρκετά χρήσιμη για την εξέλιξη της ΜΜΕΔ. Εκτός του ότι λήφθηκαν συμβουλές από συναδέλφους, οι οποίοι αξιοποιήθηκαν ως συνεργάτες (εισήγαγαν νέες ιδέες σχετικά με το θέμα τις οποίες ίσως εμείς να μην είχαμε σκεφτεί), αλλά και ως κριτικοί φίλοι, αφού πολλοί από αυτούς έδιναν ανατροφοδότηση σε σχέση με τον οποίο λειτουργούσαμε.

Επιπρόσθετα, κρίνεται ότι η διαδικασία αυτή πιθανόν να έχει συμβάλει και στην ομαλή λειτουργία των ΕΜΜΕ άλλων σχολείων, αφού μέσω των συζητήσεων με το προσωπικό τους δινόταν η ευκαιρία για αμφίπλευρη ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα, η ιδέα να θέσουν υποψηφιότητα γονείς των μαθητών της ΕΜΜΕ στις εκλογές για ανακήρυξη της Κεντρικής Επιτροπής του Συνδέσμου Γονέων και Κηδεμόνων, ανήκε σε συνάδελφο άλλου σχολείου, στο οποίο δοκιμάστηκε και απέφερε καρπούς.

Συνολικά, η εμπειρία από τον σχηματισμό του δικτύου συνεργασίας υπήρξε τελικά πολύτιμη, αφού στην επαρχία στην οποία βρίσκεται το υπό έρευνα σχολείο λειτουργούν μόνο τέσσερα σχολεία στα οποία συμπεριλαμβάνεται ΕΜΜΕ. Επομένως, η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών δεν απέβη χρήσιμη μόνο για το υπό έρευνα σχολείο, αλλά και για τα υπόλοιπα. Το δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, το οποίο έλαβε τελικά τη μορφή της ομάδας εστίασης, δίδαξε σε γενικές γραμμές τα ακόλουθα:

- Ο Υπεύθυνος της ΕΜΜΕ πρέπει να διατηρεί ένα ημερολόγιο στο οποίο να καταγράφονται όλα όσα αφορούν την ΕΜΜΕ (π.χ. αλλαγές στις συμπεριφορές των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ, εισηγήσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης, της ΕΕΕΑΕ, του εκπαιδευτικού ψυχολόγου και του ΣΛΕΑΕ).
- Η προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ προϋποθέτει την ύπαρξη μιας πολύ καλής σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους συνοδούς των μαθητών με ΑμΕΕΑ, τους γονείς των παιδιών με και χωρίς ιδιαιτερότητες, τη διεύθυνση του σχολείου, το ΥΠΠΑΝΚ, την ΕΕΕΑΕ, τον Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο, τον ΣΛΕΑΕ και τους ίδιους τους μαθητές.
- Πρέπει να τίθενται στόχοι για κάθε μαθητή ξεχωριστά και να πραγματοποιείται διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
- Οι μαθητές της ΕΜΜΕ πρέπει να θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου και όχι κάτι που συνδέεται με αυτό. Επομένως, πρέπει να λαμβάνουν μέρος σε όλες ανεξαιρέτως τις δραστηριότητες του σχολείου.
-

Οι άνωθεν πρακτικές καταγράφηκαν σε συνεδρίαση των εμπλεκομένων στην ομάδα αυτή. Το συγκεκριμένο δίκτυο συνεργασίας, όμως, εννοείται ότι δεν ολοκληρώθηκε στο σημείο αυτό, αλλά ακολούθησε και η επίσκεψη εκπροσώπων των υπόλοιπων σχολείων στο υπό έρευνα σχολείο, ώστε να επιτευχθεί κάποιου είδους ανατροφοδότηση μεταξύ όλων των σχολείων ανάμεσα στα οποία είχε αναπτυχθεί το δίκτυο συνεργασίας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η αντιπροσωπευτική άποψη του διευθυντή ενός από τα πέντε συνεργαζόμενα σχολεία:

«Πραγματικά η ιδέα σας ήταν εκπληκτική! Η ανταλλαγή ιδεών για τη λειτουργία των Μονάδων έχει ωφελήσει όλα τα εμπλεκόμενα σχολεία σε μεγάλο βαθμό».

7.11.5. Ομάδα 5: Προώθηση της συνδιδασκαλίας

Πέρα όμως από τα δίκτυα συνεργασίας, ο καθηγητικός σύλλογος αποφάσισε ότι ένας ακόμα τρόπος προώθησης της συμπερίληψης είναι η τακτική της συνδιδασκαλίας. Στην περίπτωση της ένταξης των μαθητών της ΕΜΜΕ στις γενικές τάξεις, πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες ώστε να βρίσκονται στην τάξη παράλληλα δύο εκπαιδευτικοί. Διευκρινίστηκε ότι ο εκπαιδευτικός που δίδασκε ένα συγκεκριμένο

μάθημα στην ΕΜΜΕ όφειλε, σταδιακά πάντοτε, να οδηγήσει τους μαθητές της ΕΜΜΕ στη γενική τάξη, όπου διδασκόταν το αντίστοιχο μάθημα. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός, που υπό κανονικές συνθήκες δίδασκε στην ΕΜΜΕ, δεν όφειλε να απευθύνεται μόνο στα παιδιά της ΕΜΜΕ, αλλά στην ολομέλεια της τάξης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα ίδια βήματα προτάθηκε να ακολουθεί και ο εκπαιδευτικός του τμήματος, ευελπιστώντας ότι η προσπάθεια αυτή θα απέτρεπε την απομόνωση των παιδιών της ΕΜΜΕ.

Σταδιακά η πρακτική της συνδιδασκαλίας άρχισε να κερδίζει έδαφος στο υπό έρευνα σχολείο. Παρατηρώντας μία συνδιδασκαλία σε τμήμα στο οποίο εντάχθηκαν τρία παιδιά της ΕΜΜΕ, η καθοδηγήτρια της έρευνας-εσωτερική ενδιάμεση ηγέτης, σε σκιαγράφηση των γεγονότων, ανέφερε τα ακόλουθα:

«Ήταν μια πολύ καλή προσπάθεια, αφού με τους στόχους που είχαν τεθεί για αυτά τα δύο παιδιά, εξυπηρετούνταν και αρκετοί άλλοι μαθητές, οι οποίοι στα άλλα μαθήματα δεν πολυσυμμετείχαν. Νομίζω ότι το μάθημα γινόταν κατανοητό σε όλα τα παιδιά, χωρίς μάλιστα να χάνεται το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος. Δεν γίνονταν μόνο εύκολες, αλλά και δύσκολες ερωτήσεις για να κρατούν σε εγρήγορση και τους καλύτερους μαθητές. Στις πιο δύσκολες ερωτήσεις βοηθούσε τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας και ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς εναλλάξ, για να μην έχουν την αίσθηση ότι ο ένας από τους δύο είναι μόνο για τους αδύνατους μαθητές».

Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, παρόν στην τάξη ήταν και ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος φαινόταν να αντίκριζε θετικά την προσπάθεια αυτή, αφού ανέφερε τα ακόλουθα:

«Όλα ήταν τέλεια! Ξέρετε τι μου άρεσε περισσότερο; Ότι οι δύο συνδιδάσκοντες και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους και κατά τη διάρκεια του μαθήματος μάθαιναν ο ένας από τον άλλον. Νομίζω κάτι κέρδισαν και οι υπόλοιποι καθηγητές που παρακολούθησαν το μάθημα. Σίγουρα θα μπορούσαν να πάρουν ιδέες και να εφαρμόσουν κι αυτοί κάποιες πρακτικές. Μπορούν και να τις βελτιώσουν ακόμα».

Μελετώντας τα πιο πάνω, συνάχθηκε το συμπέρασμα ότι η πρακτική της συνδιδασκαλίας ωφέλησε σε μεγάλο βαθμό τόσο τους μαθητές της ΕΜΜΕ όσο και άλλα παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες.

7.11.5.1. Δυσκολίες στην εφαρμογή του στόχου

Σε θεωρητικό επίπεδο η ενεργός εμπλοκή των μαθητών της ΕΜΜΕ στο μάθημα που διεξάγεται στη γενική τάξη φαντάζει ως ένας ιδανικός στόχος που θα μπορούσε να οδηγήσει μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας στον σχηματισμό της άποψης ότι όντως οι μαθητές της ΕΜΜΕ μπορούν να συμπεριληφθούν ομαλά στη σχολική ζωή. Παρ' όλα αυτά, η υλοποίηση του συγκεκριμένου στόχου χαρακτηρίστηκε από δυσκολίες πρακτικής φύσεως. Συγκεκριμένα, στην προσπάθεια αυτή αντέδρασε έντονα η ομάδα των προγραμματιστών του σχολείου, αφού η διαδικασία προκαλούσε επιπρόσθετες

επιπλοκές στη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος, λόγω κυρίως της ύπαρξης δύο εκπαιδευτικών ταυτόχρονα στην ίδια τάξη, αλλά και του γεγονότος ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο διδάσκων του τμήματος δίδασκε και στην ΕΜΜΕ. Υπενθυμίζεται ότι ο σχεδιασμός αυτός πραγματοποιήθηκε μετά από προτάσεις της καθοδηγήτριας της έρευνας-εσωτερικής ενδιάμεσου ηγέτη, η οποία, αφού είχε ανατρέξει στη διεθνή βιβλιογραφία, πρότεινε το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και της ΕΜΜΕ.

Παράλληλα, άρχισαν να εκδηλώνονται και αντιδράσεις από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι συνάδελφοί τους που πραγματοποιούσαν αυτού του τύπου τις συνδιδασκαλίες ήταν ευνοούμενοι, αφού, σύμφωνα με την άποψή τους, πολύ πιο εύκολα θα μπορούσαν να ελέγξουν ένα τμήμα δύο, παρά ένας εκπαιδευτικός. Πιο κάτω παρατίθεται η άποψη του εκπαιδευτικού κ. Κωνσταντίνου:

«Κάνετε αδικίες, κύριοι…Γιατί σε μια τάξη να υπάρχουν δύο καθηγητές; Εμείς διδάσκουμε τόσες ώρες χωρίς καμία βοήθεια. Γιατί άλλοι να μοιράζονται τους μαθητές στα δύο;»

Τότε, ο διευθυντής του σχολείου πήρε το λόγο και εξήγησε στον κ. Κωνσταντίνο γιατί συνέβαινε κάτι τέτοιο:

«Πρέπει να εντάσσονται στην τάξη καθαρά για να κοινωνικοποιηθούν και σταδιακά να συμπεριληφθούν. Δεν μπορούμε, όμως, να αφήσουμε τον εκπαιδευτικό της τάξης να λειτουργήσει μόνος, φορτώνοντάς του και ένα αριθμό παιδιών με πολλά προβλήματα. Δοκιμάσαμε αρκετές φορές την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαιτερότητες στην Ειδική Μονάδα αποκλειστικά, αλλά δεν λειτούργησε καθόλου. Γιατί να μην το δοκιμάσουμε και αυτό;»

Τελικά, την επίλυση των προβλημάτων αυτών, ευτυχώς κατάφερε να φέρει σε πέρας ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος, τονίζοντας στη συνέχεια των λεγομένων του την αξία της εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και επικαλούμενος την κοινή προσπάθεια για την ευόδωση ενός κοινού στόχου, κατάφερε να πείσει τους άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία αυτή να αφήσουν κατά μέρος τις αντιζηλίες. Αξίζει, βέβαια, να υπογραμμιστεί ότι, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής με τη φιλική του πάντα συμπεριφορά είχε τη δυνατότητα, αφού τους εξηγήσει και σε προσωπικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, να επικαλεστεί το φιλότιμό τους και να τους πείσει ότι ήταν σημαντικό να αλλάξουν συμπεριφορά. Φρόντιζε επίσης να επισημαίνει πολύ συχνά ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αντανακλούσε και στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Άρα, σύμφωνα πάντα με την άποψη του διευθυντή, θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί πρώτοι να εντοπίσουν τους μηχανισμούς με τους οποίους θα τεκμηριωνόταν εμπράκτως ότι ήταν σημαντικό να συμπεριληφθούν οι μαθητές της ΕΜΜΕ, τόσο για το καλό τους, όσο και για το καλό των υπόλοιπων μαθητών και κατ’ επέκταση του σχολικού κλίματος.

7.11.6. Ομάδα 6: Διαθεματική προσέγγιση

Μία ακόμη διδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της προσπάθειας για συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, υπήρξε η διαθεματική προσέγγιση. Στόχος της όλης διαδικασίας ήταν να διακατέχονται όλα τα μαθήματα από ένα κοινό σκοπό και να αντιμετωπίζονται ως αλληλένδετα, είτε διεξάγονταν στην ΕΜΜΕ, είτε στη γενική τάξη. Απώτερος σκοπός της διαδικασίας ήταν η εκμάθηση δεξιοτήτων βασικών για να ανταπεξέλθουν οι μαθητές στις απαιτήσεις της ζωής τους ως ενήλικες, μέσα πάντοτε από τη χρήση όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικών πρακτικών. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί «Το μάθημα με το αυγό», όπως το ονόμασαν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη διεξαγωγή του. Ακολούθως, παρατίθενται σημειώσεις από το προσωπικό ημερολόγιο της καθοδηγήτριας της έρευνας:

6 Νοεμβρίου 2017:

Σήμερα μου έκανε εντύπωση η ιδέα της κ. Μαρίας να συνδέσουμε τα μαθήματα της Ειδικής Μονάδας με τα μαθήματα της γενικής τάξης με στόχο να μην αισθάνονται παραμελημένοι οι μαθητές, ή ακόμη χειρότερα να βρίσκονται μετέωροι ανάμεσα σε δυο διαφορετικές καταστάσεις, την Ειδική Μονάδα και τη γενική τάξη. Ας το δοκιμάσουμε. Δεν χάνουμε κάτι.

8 Νοεμβρίου 2017:

Η πρώτη εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης πραγματοποιήθηκε από τις καθηγήτριες της Μαγειρικής και των Νέων Ελληνικών. Σήμερα, η κ. Μαρία, η καθηγήτρια της Μαγειρικής έδειξε στους μαθητές της Ειδικής Μονάδας πώς να βράσουν ένα αυγό. Κατά την επόμενη διδακτική περίοδο, οι μαθητές θα παρακολουθούσαν την ενότητα αθλητισμός στα πλαίσια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη γενική τάξη. Έτσι, η εκπαιδευτικός βρήκε την ευκαιρία να μιλήσει παράλληλα και για τον ορθό τρόπο διατροφής, ο οποίος μπορεί να μας προσφέρει ένα δυνατό και υγιές σώμα.

9 Νοεμβρίου:

Η διαθεματική, όμως, προσέγγιση δεν τέλειωσε χθες, αλλά συνεχίστηκε στο μάθημα των Γραφικών Τεχνών. Η καθηγήτρια των Γραφικών Τεχνών, αφού συνεννοήθηκε με τις άλλες δύο εκπαιδευτικούς, είχε βράσει κι άλλα αυγά, ώστε να έχουν από ένα, τόσο τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας, όσο και τα παιδιά της γενικής τάξης στην οποία είχαν ενταχθεί. Στόχος του μαθήματος ήταν να ζωγραφίσουν όλα τα παιδιά τα αυγά που κρατούσαν.

20 Νοεμβρίου:

Σήμερα οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας εντάχθηκαν στη γενική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ξυλουργικής, κατά το οποίο όλοι οι μαθητές έφτιαξαν αυγοθήκες. Βέβαια, στο μάθημα αυτό η δυσκολία ήταν μεγαλύτερη, αφού χρειάστηκε να χειριστούν επικίνδυνα μηχανήματα. Στην αποφυγή του ενδεχομένου να κτυπήσουν οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας συνέβαλαν οι υπόλοιποι μαθητές, βοηθώντας τους.

Τελικά, η προσπάθεια αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική, γιατί, εκτός από την εκμάθηση βασικών δραστηριοτήτων για την επιβίωσή τους, έδωσε στους μαθητές της ΕΜΜΕ το δικαίωμα να αισθανθούν μέλη μίας ευρύτερης ομάδας. Κυρίως, τους έκανε να νιώσουν ότι το σύνολο των γνώσεων που προσλάμβαναν είχε αντίκρισμα στην πραγματική ζωή τόσο για τους ιδίους, όσο και για τους συμμαθητές τους που δεν ανήκαν στην ΕΜΜΕ αλλά διδάσκονταν την ίδια ύλη.

Οι απόψεις των συνοδών αναφορικά με το εγχείρημα αυτό ήταν χαρακτηριστικές. Σύμφωνα με την συνοδό κ. Μαρίνα:

«Ήταν πολύ καλό το πείραμα. Νομίζω ότι πέτυχε! Πρώτη φορά είδα τα παιδιά τόσο χαρούμενα. Νομίζω πως το ότι βρίσκονται με τους συμμαθητές τους, τους βοηθά γιατί νιώθουν μέρος της τάξης. Δεν κάνουν τώρα πια διαφορετικά πράγματα στην Μονάδα για να θεωρούν ότι είναι κατώτεροι και χρειάζονται περισσότερη επεξήγηση. Τα περισσότερα από αυτά που μαθαίνουν συνδέονται μεταξύ τους».

7.12. Υλοποίηση 2ου Στόχου

7.12.1. Ομάδα 1: Συνεργασία με τους γονείς

Μέσα από την όλη πορεία της έρευνας διαφάνηκε τελικά ότι ένας τομέας στον οποίο θα έπρεπε να δοθεί περεταίρω έμφαση ήταν η προσπάθεια του διευθυντή να εξασφαλίσει περισσότερο το αίσθημα της ασφάλειας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μέσα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι ένας από τους βασικότερους λόγους, εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί δίσταζαν να δουλέψουν πιο εντατικά με τους μαθητές της ΕΜΜΕ, ήταν το γεγονός πως ανησυχούσαν για τις «απρόβλεπτες», όπως τις χαρακτήρισαν, αντιδράσεις των γονέων των εν λόγω μαθητών. Στην προκειμένη περίπτωση επομένως, ο διευθυντής σε συνεργασία πάντα με τους ενδιάμεσους ηγέτες και κατ' επέκταση με το προσωπικό, έπρεπε να φροντίσει για μια ακόμη πιο εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στον ίδιο, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις έπρεπε να επαναπροσεγγιστούν. Αρχικά, θα ήταν προτιμότερο, να υπάρχει εβδομαδιαία τηλεφωνική επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τον υπεύθυνο του τμήματος, στο οποίο είχε ενταχθεί ο μαθητής, παρά με τον υπεύθυνο της ΕΜΜΕ, αποτρέποντας έτσι το σχηματισμό της εντύπωσης από μέρους των γονέων ότι τα παιδιά διαφέρουν. Από την άλλη, ενδεχομένως οι γονείς γνωρίζοντας ότι στο σχολείο όπου φοιτούσε το παιδί τους πραγματοποιούνταν μία έρευνα, να πίστευαν ότι το παιδί περιθωριοποιούνταν αφού ερευνούνταν ως άτομο με ΑμΕΕΑ. Για το λόγο αυτό, η ομάδα των εκπαιδευτικών που ανέλαβε την παράμετρο της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών αποφάσισε να δώσει στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τις ακόλουθες κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τη συμπεριφορά τους, ώστε να εξασφαλίσουν την απαραίτητη συνεργασία των γονέων. Συγκεκριμένα:

Οι γονείς θα έπρεπε να :

1. Πληροφορούνται σχετικά με τις μεθόδους εκπαίδευσης των παιδιών τους.
2. Εμπλέκονται προσωπικά στη μάθηση των παιδιών τους.
3. Αισθάνονται ότι τους σέβονται οι εκπαιδευτικοί.
4. Μαθαίνουν πώς να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στο σπίτι.

5. Αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας, βοηθώντας ο ένας τον άλλο στην επίλυση των προβλημάτων τους.

Πέρα όμως από το ενδεχόμενο να αισθάνονταν οι γονείς ότι το παιδί τους περιθωριοποιούνταν, κάποιοι άλλοι γονείς ίσως να ανησυχούσαν αναφορικά με την καθημερινότητα του παιδιού τους. Σχετικά με τις ανησυχίες τους αυτές είχε ενημερώσει ο Βοηθός Διευθυντής-Υπεύθυνος της ΕΜΜΕ, τονίζοντας τα εξής:

«Φέτος έχουμε στο σχολείο μας οκτώ καινούργια παιδιά στην Ειδική Μονάδα. Ένα μόνο παιδί παραμένει στην Ειδική Μονάδα από πέρσι. Αντιλαμβάνεστε, λοιπόν, ότι και τα παιδιά και οι γονείς αισθάνονται ανασφάλεια για το νέο τους περιβάλλον…Λογικό και κατανοητό…Κι εγώ έτσι θα ένιωθα στη θέση τους. Άρα, εμείς πρέπει να τους καθησυχάσουμε»

Σε συνεδρίαση ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού φάνηκε ότι τις απόψεις του Βοηθού Διευθυντή Ειδικής Αγωγής ασπαζόταν όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, μέλη του οποίου υποστήριζαν ότι έπρεπε να ανοιχθούν περισσότερα κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς, ώστε να εμπιστευτούν τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα μάλιστα με το διευθυντή:

«…Αν μας εμπιστευτούν θα μπορέσουμε ευκολότερα να πετύχουμε τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας, γιατί θα αναγκαστούν να μην είναι τόσο υπερπροστατευτικοί. Αν τα αφήσουν πιο ελευθέρα να λειτουργήσουν μάλλον θα κοινωνικοποιηθούν και πιο εύκολα».

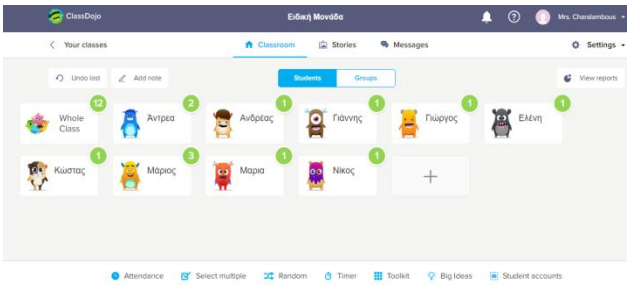
Έτσι, οι συνερευνητές-συνερευνώμενοι πρότειναν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Η κ. Μαρία, μία φιλόλογος, πρότεινε τη χρήση μίας ηλεκτρονικής εφαρμογής μέσω της οποίας οι γονείς θα μπορούσαν να ειδοποιούνται στα κινητά τους τηλέφωνα σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους και οτιδήποτε άλλο αφορούσε τη σχολική ζωή. Ανέφερε συγκεκριμένα:

«Συνάδελφοι, έχω ακούσει για μία εφαρμογή για κινητά τηλέφωνα, το ClassDojo, με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ειδοποιεί καθημερινά τους γονείς σχετικά με την επίδοση και την συμπεριφορά των παιδιών τους. Μπορούν να βλέπουν αν συμμετέχει στο μάθημα, αν κάνει τις εργασίες του, αν ενοχλεί τους συμμαθητές του, αν κάνει φασαρία κ.λπ.. Επιτρέπει, επίσης, στους εκπαιδευτικούς να συζητούν με τους γονείς μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων σχετικά με οτιδήποτε τους απασχολεί. Νομίζω ότι είναι πολύ καλή εφαρμογή γιατί τα σχόλια του εκπαιδευτικού εκτός από τους γονείς μπορούν να τα βλέπουν και οι μαθητές στην τάξη. Ενθαρρύνει, ενημερώνει, επιβραβεύει και τιμωρεί όταν χρειαστεί».

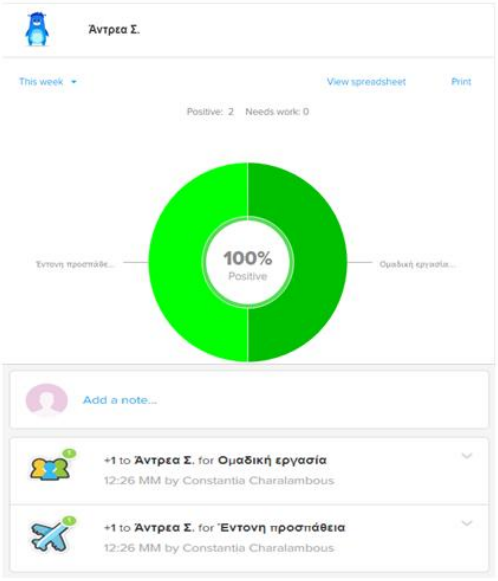
Η πρόταση της συναδέλφου κίνησε το ενδιαφέρον στους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Τελικά, αποφασίστηκε ομόφωνα ότι η εφαρμογή θα χρησιμοποιούνταν από τους διδάσκοντες στην ΕΜΜΕ και στη γενική τάξη. Για να τηρηθεί το απόρρητο σχετικά με τις επιδόσεις του κάθε μαθητή, αποφασίστηκε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός θα καταχωρούσε τον προσωπικό του λογαριασμό στην εφαρμογή.

Την επόμενη μέρα ακολούθησε μια σύντομη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία της εφαρμογής από τον καθηγητή πληροφορικής. Από την πρώτη κιόλας βδομάδα χρήσης της

εφαρμογής εκφράστηκαν θετικά σχόλια από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Οι ακόλουθες εικόνες αποτυπώνουν καλύτερα πως λειτουργεί η εφαρμογή.



Εικόνα 15: Ψευδώνυμα μαθητών ΕΜΜΕ



Εικόνα *16* : Χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή

Στην Εικόνα 15 εμφανίζονται τα ψευδώνυμα των μαθητών της ΕΜΜΕ, τα οποία είχε προηγουμένως καταχωρήσει στην εφαρμογή ο εκπαιδευτικός. Με πράσινο χρώμα δίπλα από το όνομα του κάθε μαθητή εμφανίζεται η βαθμολογία του και τα σχόλια του εκπαιδευτικού. Στο εικονίδιο whole class εμφανίζεται η βαθμολογία ολόκληρης της τάξης. Στη βαθμολογία αυτή προστίθενται οι βαθμοί ολόκληρου του τμήματος, δημιουργώντας στους μαθητές την αίσθηση ότι ο καθένας λειτουργεί τόσο ατομικά όσο και συλλογικά αυξάνοντας τη βαθμολογία της ομάδας του. Η εικόνα αυτή εμφανίζεται μόνο στην οθόνη του εκπαιδευτικού. Στην Εικόνα 15 φαίνεται ότι τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο γονιός, έχουν τη δυνατότητα μέσω της εφαρμογής να μελετήσουν την ατομική επίδοση του μαθητή. Συγκεκριμένα, για κάθε μαθητή εμφανίζεται το σχεδιάγραμμα της εικόνας 16, στο οποίο σημειώνονται από τον εκπαιδευτικό χαρακτηρισμοί για την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής.

Σε δεύτερο στάδιο, αποφασίστηκε ομόφωνα ότι οι γονείς των μαθητών της ΕΜΜΕ θα έπρεπε να καλούνται στις τακτικές συνεδριάσεις του Συνδέσμου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, καθώς επίσης και να θέτουν υποψηφιότητα στις εκλογές ανακήρυξης των μελών του. Ταυτόχρονα, θεωρήθηκε απαραίτητο να λαμβάνουν μέρος σε τακτικές συνεδριάσεις, που θα πραγματοποιούνταν σχετικά με τυχόν προβλήματα του τμήματος τους και όχι της ΕΜΜΕ αποκλειστικά. Στις συνεδριάσεις αυτές αποφασίστηκε ότι θα λάμβανε μέρος και ο διευθυντής, επιδιώκοντας να κατανέμει υπευθυνότητες, ιδιαίτερα στους γονείς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, και να οργανώνει δράσεις, αποσκοπώντας στην εξασφάλιση της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς παιδιών με και χωρίς ιδιαιτερότητες.

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ενέργειες αυτές πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του εντοπισμού των παραγόντων-εμποδίων στην προσπάθεια του διευθυντή για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Για να μετατραπεί, επομένως, ο παράγοντας «γονείς» από εμπόδιο σε συνοδοιπόρο, κρίθηκε απαραίτητο να ενισχυθεί το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο για τους γονείς. Αυτό το αίσθημα κατ' επέκταση θα μεταφερόταν και στους ιδίους τους μαθητές.

7.12.2. Ομάδα 2: Μέντορες

Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς και μαθητές των τμημάτων στα οποία βάσει του νέου ατομικού ωρολογίου προγράμματος θα εντάσσονταν οι μαθητές της ΕΜΜΕ. Τα άτομα που αποτελούσαν την ομάδα λειτούργησαν ως μέντορες για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Βέβαια, σκόπιμα επιλέγηκαν στην ομάδα αυτή εκπαιδευτικοί με έστω και ελάχιστες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης, αλλά απαραιτήτως θετική διάθεση απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Σκόπιμα, στην ομάδα αυτή δεν εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη υπομονή, λόγω της ευαίσθητης ψυχολογίας των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Ομολογουμένως η λειτουργία της συγκεκριμένης ομάδας δεν ακολούθησε πλήρως τις προδιαγραφές του μοντέλου ΕΑΠ, σύμφωνα με τη θεωρία του οποίου οι εκπαιδευτικοί που περιθωριοποιούν τους μαθητές της ΕΜΜΕ, είναι αυτοί που θα έπρεπε να επιλεγούν ως μέντορές τους. Η άποψη αυτή αποτέλεσε έναν από τους περιορισμούς της έρευνας, αφού υπήρξε ιδιαίτερος προβληματισμός μήπως σε περίπτωση που ακολουθούνταν και στο σημείο αυτό η θεωρία του υπό εφαρμογή μοντέλου, η έρευνα ενδεχομένως να κινδύνευε να αποτύχει. Με την ίδια λογική, οι μαθητές που λειτούργησαν ως συμπεριληπτικοί κρίκοι ήταν άτομα συγκροτημένα και με δημοκρατικές ιδέες.

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

Επιπρόσθετα, η ομάδα ανέλαβε να διδάξει στους μαθητές τις προαπαιτούμενες για τη συμπερίληψή τους κοινωνικές δεξιότητες που σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών φάνηκε ότι δεν υπήρχαν ή ήταν ελλιπείς. Οι δεξιότητες αυτές αποφασίστηκε ότι θα ήταν καλύτερα να διδαχθούν στην ΕΜΜΕ, μέσω και πάλι της διαθεματικής προσέγγισης. Στην προσπάθεια αυτή τονίστηκε ότι ήταν απαραίτητη η συνεργασία των διδασκόντων της ΕΜΜΕ και των συνοδών των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Χάριν σαφήνειας, πρέπει να λεχθεί ότι οι μαθητές διδάσκονταν, π.χ. το μάθημα των Νέων Ελληνικών, μέσα από απλά κείμενα και κοινωνικές δεξιότητες, όπως τρόπους καλής συμπεριφοράς ή τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Στα μαθηματικά π.χ. διδάχθηκαν την ορθή χρήση των χρηματικών συναλλαγών.

Πέρα από τα θέματα που σχετίζονταν κυρίως με την οργάνωση των διδακτικών στόχων, μια ομάδα μαθητών-μεντόρων ανέλαβε να συζητήσει με τους μαθητές της ΕΜΜΕ τυχόν προβλήματα που αντιμετώπιζαν, καθώς και οτιδήποτε θα τους έκανε πιο ευτυχισμένους στο σχολείο. Βέβαια η προσπάθεια της Ομάδας Μεντόρων προκάλεσε μη αναμενόμενα προβλήματα. Αυτά εστιάζονται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ είχαν τάσεις προσκόλλησης σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Η τάση αυτή οδήγησε, δυστυχώς, σε κάποιες περιπτώσεις στη συναναστροφή κυρίως με ενήλικες παρά με συνομηλίκους τους. Ενδεικτική είναι η δήλωση της κ. Ελένης, που ακολουθεί:

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

Στη συζήτηση παρενέβηκε η κ. Αντωνία:

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

Μελετώντας τις πιο πάνω απόψεις διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονταν κάπως διστακτικοί στην ιδέα να είναι μέντορες κάποιου μαθητή της ΕΜΜΕ. Ιδιαίτερο, όμως, προβληματισμό προκάλεσαν τα λόγια του Πανίκου, ενός μαθητή-μέντορα:

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

Τα λόγια του Πανίκου οδήγησαν στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς της Μαρίας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Διαπιστώθηκε τελικά, ότι όντως όλα όσα είχαν αναφερθεί προηγουμένως ήταν αληθή. Ήταν εμφανές ότι ο Πανίκος αισθανόταν πολύ άσχημα, χαμογελούσε, προσπαθούσε να μην

περιθωριοποιεί τη Μαρία, όμως η χειρότερη διαπίστωση ήταν ότι τα υπόλοιπα παιδιά κορόιδευαν έντονα τον Πανίκο. Χαρακτηριστικά κάποιοι του έλεγαν:

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

Το γεγονός αυτό προκάλεσε έντονο προβληματισμό, ωθώντας σε αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο θα επιτυγχανόταν αποτελεσματικότερα η κοινωνικοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ. Η προσπάθεια αυτή καταγράφηκε ως ένα σημείο που έχρηζε αναθεώρησης ιδιαίτερα στο στάδιο του ανασχεδιασμού.

7.12.3. Ομάδα 3: Ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας

Αδιαμφισβήτητα, η προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου που αγκαλιάζει τους μαθητές της ΕΜΜΕ εξαρτάται από μία ακόμη βασική παράμετρο, η οποία εστιάζεται στην ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας. Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της επιστράτευσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ψυχικής κατάστασης τους ατόμου (Fernández-Abascal και Martín-Díaz, 2015), οδηγώντας το στην αποφυγή της κατάθλιψης, της επιθετικότητας και της παραβατικότητας (Gugliandolo et al., 2015). Μία βασική παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί η ενσυναίσθηση, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να μπαίνει στη θέση κάποιου άλλου (Καδιγιαννόπουλος, 2020). Σύμφωνα με τους Klerk και Klerk (2018) η ενσυναίσθηση συμβάλει στη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Το μείζον ζήτημα είναι πώς θα γίνει δυνατή η πραγμάτωση του οράματος της αποδοχής της διαφορετικότητας. Το θέμα αυτό τέθηκε σε συνεδρίαση των υπευθύνων τμημάτων κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εντοπίσουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε θέματα διαφορετικότητας. Σύμφωνα με την άποψη του κ. Μάριου, ενός εκ των παρευρισκομένων στη συνάντηση:

«Αν βάλουμε τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους θα βάλουν τέλος σε οποιαδήποτε περιθωριοποιητική συμπεριφορά, τότε είναι πολύ πιθανόν να ακολουθήσουν μια πορεία αναστοχασμού πρώτα. Έτσι τα παιδιά θα σκεφτούν τις λανθασμένες τους συμπεριφορές, θα μπουν στη θέση των παιδιών που περιθωριοποιούνται και θα προσπαθήσουν να βρουν οι ίδιοι τις λύσεις στο πρόβλημα γιατί απλούστατα θα θεωρήσουν ότι αγγίζει και τους ίδιους».

Την άποψη του κ. Μάριου αποδέχτηκαν ομόφωνα όλοι οι υπεύθυνοι τμημάτων με αποτέλεσμα να υιοθετηθεί ως σχολική πρακτική. Εξίσου απαραίτητη όμως, θεωρήθηκε και η προσπάθεια για παροχή κινήτρων στους μαθητές για να ενσωματώσουν σταδιακά στην καθημερινότητά τους τη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Έτσι, κατά τη διάρκεια της επόμενης βδομάδας πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση όλων των τμημάτων του σχολείου με τους Υπεύθυνους Καθηγητές τους. Οι απόψεις των μαθητών του κάθε τμήματος καταγράφηκαν και ανακοινώθηκαν στη συνάντηση των Υπευθύνων Τμημάτων που ακολούθησε.

Η επικρατέστερη πρόταση των μαθητών υπήρξε η προκήρυξη ενός «Διαγωνισμού αφίσας, παραμυθιού, ταινίας ή ποίησης με θέμα την αποφυγή της περιθωριοποίησης». Συγκεκριμένα, η καλύτερη επιλογή προτάθηκε να μεγεθυνθεί και να τοποθετηθεί στην είσοδο του σχολείου, στην ιστοσελίδα, καθώς και στο περιοδικό του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι μαθητές επεσήμαναν ότι για να αποδεχτούν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ θα έπρεπε προηγουμένως να είχαν τη δυνατότητα να συναναστραφούν μαζί τους. Σε κάτι τέτοιο θα βοηθούσε, όπως πρότειναν, η εμπλοκή τους σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και η καθημερινή συναναστροφή των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ με τα παιδιά χωρίς ιδιαιτερότητες.

7.12.4. Ομάδα 4: Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των υπόλοιπων μαθητών

Προχωρώντας σε βάθος στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ΕΜΜΕ παρατηρήθηκε ότι πέρα από την προσπάθεια για ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας, ίσως όλοι οι μαθητές να είχαν ανάγκη για ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Τις πρώτες κιόλας μέρες της εφαρμογής της έρευνας είχε διαπιστωθεί ότι πολλοί μαθητές είχαν έντονες μαθησιακές αδυναμίες, γεγονός που ίσως να τους οδηγούσε σε επιθετική συμπεριφορά, προσπαθώντας να επιβληθούν έναντι των πιο αδύναμων ψυχολογικά μαθητών. Σχετικά με την άποψη αυτή ο διευθυντής είπε:

«Χρόνια τώρα βλέπω ότι οι μαθητές που έρχονται στο σχολείο μας θεωρούνται από τον κόσμο και θεωρούν και οι ίδιοι τους εαυτούς τους αδύνατους μαθητές. Η εντύπωση αυτή έπρεπε να αλλάξει. Νομίζω ότι όλα ξεκινούν από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, γι' αυτό προσπαθήσαμε να τις αυξήσουμε. Αρχικά, κάναμε διαγνωστικά τεστ στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά. Έπειτα, πραγματοποιήσαμε ενισχυτικά μαθήματα, αφήνοντας κατά μέρος τη διδακτέα ύλη για ένα μήνα, ώστε οι μαθητές να καλύψουν τις αδυναμίες τους. Έπειτα επανήλθαμε σε αυτήν. Έτσι οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι αξίζουν, ενθαρρύνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και μείωσαν αισθητά την επιθετική συμπεριφορά. Σταμάτησαν να υποβαθμίζουν και να διώχνουν μακριά τους τα παιδιά της Μονάδας. Η αυτοπεποίθηση είναι το κλειδί στην αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Σίγουρα θα συνεχίσουμε την προσπάθεια αυτή και τις επόμενες χρονιές».

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του διευθυντή, η προσπάθεια αυτή έφερε αποτελέσματα, εφαρμόζοντας συμπεριληπτική πολιτική, τόσο για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές. Τελικά, ίσως η συμπεριληπτική πολιτική να μην πρέπει να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα, αλλά ως κοινή πολιτική και κουλτούρα του σχολείου.

7.12.5. Ομάδα 5: Ένταξη μαθητών σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ΕΜΜΕ, αλλά και της αποδοχής τους από τους υπόλοιπους μαθητές, αποτελεί, όπως έχει ήδη τονιστεί έναν από τους ουσιαστικότερους στόχους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής, η Ομάδα των εκπαιδευτικών που ήταν υπεύθυνοι για τις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις του σχολείου, οι φιλόλογοι, οι γυμναστές, οι καθηγητές μουσικής και γραφικών τεχνών, ανέλαβαν την προώθηση του στόχου αυτού.

Οι εκπαιδευτικοί φρόντιζαν ώστε σε κάθε εκδήλωση και δραστηριότητα να λαμβάνουν μέρος και οι μαθητές της ΕΜΜΕ. Βέβαια, η προσπάθεια αυτή δεν υπήρξε καθόλου εύκολη. Αντίθετα, συνοδευόταν από τις ανάλογες αντιδράσεις. Κατά πρώτο λόγο, οι αντιδράσεις προέρχονταν κυρίως από τους ίδιους τους μαθητές της ΕΜΜΕ, ενώ επεκτάθηκαν και στα σχόλια των εκπαιδευτικών, πολλοί από τους οποίους θεωρούσαν ότι προωθώντας τη συμμετοχή των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στις ενδοσχολικές εκδηλώσεις, θα μειωνόταν η ποιότητά τους. Πιο κάτω παρατίθεται πιο αναλυτικά η άποψη μίας εκ των δύο εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει τη διοργάνωση των εκδηλώσεων:

«Μα είναι πολύ δύσκολο να βάλουμε τα παιδιά της Μονάδας να απαγγείλουν ποίημα στην εκδήλωση. Υπάρχει κίνδυνος να μην τα καταφέρουμε και να γίνουμε ρεζίλι…Τα περισσότερα δεν ξέρουν καν να διαβάσουν. Πως θα βγουν μπροστά σε τόσο κόσμο; Μπορεί στα καλά καθούμενα να αρχίσουν να γελάνε, να κλαίνε, να σηκωθούν να φύγουν…Δεν μπορείς να βασιστείς πάνω τους».

Στην άποψη αυτή απάντησε ο Βοηθός Διευθυντής που είχε καθοριστεί ως υπεύθυνος για τη διεξαγωγή των εκδηλώσεων, εξηγώντας στους συναδέλφους του την άποψή του σχετικά με το προαναφερθέν θέμα:

«Κοίταξε…Συνηθίσαμε όλοι να παρακολουθούμε τις τέλειες εκδηλώσεις και μπράβο σας που τις ετοιμάζετε. Πότε όμως θα καταλάβετε, ειδικά εσείς οι φιλόλογοι, ότι η ουσία δεν είναι αυτή; Γιατί βάζετε πάντα τους καλούς μαθητές στις εκδηλώσεις; Κι αν κάνει ένα παιδί δύο τρία λάθη τί έγινε; Ξέρετε τι χαρά θα κάνει από το χειροκρότημα».

Τελικά, η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε, με ένα μαθητή της ΕΜΜΕ, ο οποίος με ενθουσιασμό δέχτηκε την πρόταση της καθηγήτριας να λάβει μέρος στην εκδήλωση για την Ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά. Σύμφωνα με τη σκιαγράφηση της κ. Στυλιάνας:

«Όλα ξεκίνησαν απλά και μόνο γιατί τα περισσότερα παιδιά από τα οποία ζητούσα να λάβουν μέρος στην εκδήλωση ήταν απρόθυμα. Έτσι, σκέφτηκα ότι θα μπορούσα να συνεργαστώ με τους μαθητές της Μονάδας, μιας και τους έκανα και μάθημα. Ρώτησα λοιπόν γενικά: «Μήπως κάποιος θέλει να διαβάσει ποίημα σε εκδήλωση;». Από τα εννέα παιδιά τα οκτώ είπαν ότι δεν θέλουν. Χαρακτηριστική ήταν η άποψη της Ελένης: «Όχι, όχι…για να μας βλέπουν οι άλλοι και να γελούν;». Ο Ανδρέας όμως, άκουσε την πρόταση μου με ενδιαφέρον. Χωρίς να χάσω ευκαιρία του πρότεινα να αναλάβει την απαγγελία του ποιήματος. Αμέσως, η έκφραση του προσώπου του άλλαξε. Από τη μέρα εκείνη ήταν πιο χαμογελαστός και ευδιάθετος. Κάθε μέρα, μάλιστα, ερχόταν χωρίς να του το ζητήσω, για να μου διαβάσει το ποίημά του. Τα αποτελέσματα ήταν εκπληκτικά. Στην αρχή της εκδήλωσης τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έβλεπαν με οίκτο τον Ανδρέα. Όταν όμως τελείωσε η απαγγελία του ποιήματος τα χειροκροτήματα που εισέπραξε ήταν πάρα πολλά. Το πρόσωπο του Ανδρέα πραγματικά έλαμπε».

Τα αποτελέσματα του εγχειρήματος αυτού προσέφεραν μεγάλη ικανοποίηση τόσο στους εκπαιδευτικούς των οποίων οι προσπάθειες για συμπερίληψη δικαιώθηκαν, όσο και στον ίδιο το μαθητή, ο οποίος, όπως χαρακτηριστικά είπε:

«Χάρηκα γιατί είδαν όλοι ότι κι εγώ μπορώ να διαβάσω καλά. Χάρηκα που χειροκρότησαν πολύ μόνο εμένα».

Η προσπάθεια αυτή δεν πέρασε απαρατήρητη ούτε από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Μία μαθήτρια της Α΄ τάξης, η Κωνσταντίνα, είπε:

«Μπράβο του! Πραγματικά! Δεν το περίμενα αλλά τον παραδέχτηκα. Μην σας πω ότι υπάρχουν μαθητές σε κανονικές τάξεις που δεν μπορούν να διαβάσουν τόσο καλά».

Η επισήμανση αυτή αποτελεί το ισχυρότερο τεκμήριο που αποδεικνύει ότι τελικά η συμμετοχή των μαθητών της ΕΜΜΕ σε ενδοσχολικές εκδηλώσεις οδηγεί στη συμπερίληψή τους. Επομένως, η κοινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προβληθούν οι δυνατότητες των μαθητών της ΕΜΜΕ οδήγησε τελικά στη γενικότερη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους.

Η προσπάθεια, όμως, δεν ολοκληρώθηκε εδώ. Οι μαθητές του κλάδου Ξενοδοχειακών σε συνεργασία με τους μαθητές της ΕΜΜΕ μαγείρεψαν εντυπωσιακότατα εδέσματα προσκαλώντας γονείς και εκπαιδευτικούς να τα γευτούν. Η εκδήλωση άφησε τις καλύτερες εντυπώσεις:

«Περάσαμε καταπληκτικά…Τα φαγητά ήταν υπέροχα»

«Εντυπωσιαστήκαμε…Μπράβο και στα παιδιά και στους καθηγητές τους»

«Σίγουρα ήταν τεράστια προσπάθεια …Χρειάστηκε μεγάλο κόπο, αλλά απ' ότι φαίνεται άξιζε».

«Διέψευσαν τον μύθο ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες».

Πέρα από τα προαναφερθέντα, αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ είχαν ζητήσει από τους γυμναστές του σχολείου να λάβουν μέρος στην παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου. Η πρότασή τους είχε εντυπωσιάσει τον Υπεύθυνο Καθηγητή της ΕΜΜΕ:

«Χάρηκα όταν άκουσα ότι ανέλαβαν μία τόσο ωραία πρωτοβουλία. Κατάλαβα ότι δεν αισθάνονται πλέον περιθωριοποιημένα. Νομίζω ότι νιώθουν μέρος του σχολείου».

Δυστυχώς όμως, η επιθυμία των μαθητών ήρθε σύντομα αντιμέτωπη με την επικρατέστερη θεωρία, βάσει της οποίας, οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στις παρελάσεις πρέπει να «βγάλουν το σχολείο ασπροπρόσωπο μέσω της άρτιας εμφάνισής τους». Χαρακτηριστική υπήρξε η αντίδραση του γυμναστή:

«Καλά λες…Βάλτε τους σε καμιά άλλη εκδήλωση…Ειδικά στην παρέλαση που θα παρουσιαστούμε σε τόσο κόσμο; Θα μου χαλούν τις γραμμές…Δεν θα ξέρει ο άλλος ότι είναι της Μονάδας για να μας δικαιολογήσει. Όχι, όχι…»

Οι μαθητές της ΕΜΜΕ, όμως, δεν το έβαζαν κάτω. Πρόβαλλαν το αίτημά τους καθημερινά μέχρι που τελικά ο ίδιος ο διευθυντής ζήτησε από το γυμναστή να υποχωρήσει και να δεχτεί την πρόταση των μαθητών για συμμετοχή τους στην παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου. Τελικά, η εμφάνιση των μαθητών της ΕΜΜΕ ήταν άψογη. Ο γυμναστής και ο διευθυντής μάλιστα δέχτηκαν τα συγχαρητήρια των παρευρισκομένων.

Αξιόλογη, επίσης, ήταν και η αλλαγή που υλοποιήθηκε αναφορικά με τις σχολικές εκδρομές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017. Κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς οι μαθητές της ΕΜΜΕ πηγαίναν εκδρομές την ίδια μέρα με τις υπόλοιπες τάξεις, με τη διαφορά όμως ότι δεν επισκέπτονταν τους ίδιους χώρους, αλλά χώρους που βρίσκονταν σε πολύ μικρή απόσταση από το σχολείο. Κατά τη διάρκεια όμως της σχολικής χρονιάς 2017-2018 η πολιτική του σχολείου έγινε πιο συμπεριληπτική. Οι μαθητές της ΕΜΜΕ συμμετείχαν ανελλιπώς σε όλες τις σχολικές εκδρομές, γεγονός που τους επέτρεψε να μη διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές. Σχετικά με την εξέλιξη αυτή, μία συνοδός ανέφερε:

«Αισθάνονται μεγάλη χαρά! Κυκλοφορούν μέσα στο σχολείο άνετα, είναι φίλοι με όλους, έχουν άνεση να σχετίζονται με τους καθηγητές τους. Νομίζω καλύτερα δεν γίνεται!»

Συμπερασματικά, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι η προσπάθεια για ένταξη των μαθητών σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες απέφερε καρπούς οδηγώντας τους ένα βήμα εγγύτερα στη συμπερίληψη.

7.12.6. Ομάδα 6: Καλλωπισμός των χώρων του σχολείου

Επιστέγασμα όλων των προηγηθέντων προσπαθειών αποφασίστηκε από τον καθηγητικό σύλλογο ότι θα αποτελούσε η προσπάθεια για καλλωπισμό του σχολείου. Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με ειδικότητα σε μαθήματα τέχνης και τεχνολογίας. Είχε παρατηρηθεί ότι ειδικά οι εκπαιδευτικοί των κλάδων αυτών θεωρούσαν το ρόλο τους καθαρά ψυχαγωγικό για τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Επιβαλλόταν επομένως να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρόλος τους θα έπρεπε να συνάδει με τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και την παραγωγή έργου στα πλαίσια των μαθημάτων αυτών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ομάδας προσπάθησαν να εντοπίσουν τρόπους, ώστε το μάθημά τους να γίνει πιο ενδιαφέρον και εποικοδομητικό. Πρότειναν, λοιπόν, τον καλλωπισμό της αίθουσας της ΕΜΜΕ, με την άμεση εμπλοκή τόσο των μαθητών της ΕΜΜΕ όσο και των υπόλοιπων μαθητών.

Οι ιδέες των παιδιών και των εκπαιδευτικών ήταν πραγματικά εκπληκτικές. Δημιούργησαν ένα περιβάλλον ευχάριστο τόσο για τους μαθητές της ΕΜΜΕ, όσο και για τους υπόλοιπους, δίνοντας παράλληλα την αίσθηση ενός ευχάριστου χώρου και όχι ενός χώρου περιθωριοποίησης. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την αλλαγή του ονόματος «Ειδική Μονάδα» που αναγραφόταν στην είσοδο της αίθουσας και τη μετονομασία της σε «Αίθουσα Δημιουργικής Απασχόλησης». Σκοπός της μετονομασίας αυτής ήταν, όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, να αποφευχθεί ο πιθανός αρνητικός συνειρμός στον οποίο παρέπεμπε η λέξη «ειδική». Ο όρος αυτός πιθανότατα οδηγούσε στη σκέψη ότι στην αίθουσα αυτή ανήκαν άτομα που χρειάζονταν ειδική-εξειδικευμένη μεταχείριση.

Στα πλαίσια του καλλωπισμού των χώρων του σχολείου και της προσπάθειας να δοθεί έμφαση στην άποψη ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ είχαν πολλές ικανότητες, οι οποίες απλά δεν είχαν έρθει στην επιφάνεια, οι ίδιοι μαθητές παρουσίασαν κάποιες κατασκευές τους στην είσοδο του σχολείου.

Εικόνα *17*: Χριστουγεννιάτικο Δέντρο

Το έναυσμα για την προσπάθεια αυτή είχε δοθεί από τον Δεκέμβριο του 2017, όταν στα πλαίσια του μαθήματος της διακοσμητικής (διδάχθηκε στα πλαίσια του κλάδου Γραφικών Τεχνών) κατασκεύασαν ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο από ανακυκλώσιμα υλικά (εικόνα 17), το οποίο τοποθετήθηκε στον προθάλαμο του σχολείου. Στη συνέχεια, η φωτογραφία της κατασκευής αυτής, πέραν του ότι δημοσιεύθηκε στο περιοδικό του σχολείου, χρησιμοποιήθηκε και στην πρόσκληση για το χριστουγεννιάτικο παζαράκι που διοργάνωσε το σχολείο, αλλά και ως εξώφυλλο στο πρόγραμμα της χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης (εικόνα, 18). Στο παζαράκι αυτό πωλήθηκαν και κατασκευές των μαθητών της ΕΜΜΕ, με σκοπό τη συλλογή χρημάτων για αγορά εξοπλισμού προς βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ενδεικτικά παρατίθεται η εντύπωση ενός εκπαιδευτικού για το όλο εγχείρημα:

«Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά. Όχι μόνο χάρηκαν τα παιδιά της Μονάδας, γιατί τα έργα τους διακοσμούν το σχολείο, αλλά κατάλαβαν όλοι ότι έχουν πολλές δυνατότητες, οι οποίες αν αξιοποιηθούν σωστά μπορούμε να έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα. Διακοσμήθηκε και το σχολείο μας με τα στολίδια που έφτιαξαν».

Εικόνα *18*: Χριστουγεννιάτικη πρόσκληση

Με σκοπό και πάλι τον καλλωπισμό του σχολείου δημιουργήθηκε ένας χώρος στον προθάλαμο του καθηγητικού συλλόγου, στον οποίο οι μαθητές της ΕΜΜΕ τοποθέτησαν κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά, πίνακες ζωγραφικής και φωτογραφίες με μαγνητάκια που είχαν φτιάξει (εικόνες 19, 20). Στόχος του εγχειρήματος αυτού ήταν τόσο να ενθαρρυνθούν οι μαθητές της ΕΜΜΕ για περαιτέρω προσπάθεια, όσο και να καταστεί σαφές σε όλους ότι εάν οι εκπαιδευτικοί το επιδιώξουν τότε οι μαθητές της ΕΜΜΕ μπορούν να υλοποιήσουν τους στόχους που τίθενται. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η όλη διαδικασία έφερε τα παιδιά της ΕΜΜΕ ακόμη πιο κοντά στη συμπερίληψή τους.

Εικόνα *19*: Μία σύγχρονη πόλη

Εικόνα *20*: Καλλωπιστικά κεριά

Στα πλαίσια του ιδίου σκοπού, με εντολή της διευθυντικής ομάδας, ζητήθηκε από τους Υπεύθυνους Τμημάτων να αναθέσουν στους μαθητές τους τη διακόσμηση μίας γωνιάς της κάθε αίθουσας με υλικό που θα έδινε έμφαση στη διαφορετικότητα. Στόχος της προσπάθειας αυτής ήταν να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι μαθητές και να συνειδητοποιήσουν ότι κανένας δεν πρέπει να είναι όμοιος με τον άλλον. Μέσα από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, οι άνθρωποι αλληλοσυμπληρώνονται δημιουργώντας ένα κόσμο στον οποίο η ποικιλία συνθέτει τη μοναδικότητα και σταδιακά την τελειότητα. Οι πινακίδες αυτές σε καμία περίπτωση δεν θα έπρεπε να στιγματίζουν τους μαθητές της ΕΜΜΕ. Ως εκ τούτου, προτάθηκε στους μαθητές με τη διακόσμηση των πινακίδων να προσεγγίζουν ποικίλες μορφές διαφορετικότητας, όπως για παράδειγμα τον ρατσισμό ή τον σεξουαλικό προσανατολισμό. Μέσα σε ένα μήνα περίπου, η πρόταση υλοποιήθηκε.

Πέρα από την προηγηθείσα δραστηριότητα, η Ομάδα Οργάνωσης και Βελτίωσης του Σχολείου αποφάσισε ότι ο στόχος του καλλωπισμού των χώρων του σχολείου θα μπορούσε να ενισχυθεί εάν οι ίδιοι οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος της Διακοσμητικής και με τη βοήθεια των καθηγητών της Ξυλουργικής διακοσμούσαν τις σκάλες που οδηγούν στον δεύτερο όροφο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, τοποθετήθηκε στην μπροστινή όψη του κάθε σκαλοπατιού μία ξύλινη επιγραφή σχετική με τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Οι επιγραφές αυτές χαρακτηρίζονταν από μία σταδιακή κλιμάκωση, ξεκινώντας από ένα εφικτό στόχο και καταλήγοντας τελικά στη δημιουργία της συμπεριληπτικής ιδέας, μέσα από ένα σχήμα πυραμίδας. Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι η διακόσμηση αυτή ήταν μόνιμη στο χώρο του σχολείου, για αυτό δεν υπάρχει φωτογραφία της στην παρούσα έρευνα με σκοπό να αποτραπεί η αποκάλυψη της ταυτότητας του σχολείου. Οι λεζάντες που ξεκινούσαν από το πρώτο σκαλοπάτι ήταν οι ακόλουθες: Αποδοχή-Σεβασμός-Ενσυναίσθηση-Συνεργασία-Φιλία-Σχολείο για Όλους.

Εικόνα *21*: Τα σκαλοπάτια της συμπερίληψης

Κεφάλαιο 8: Αξιολόγηση των Αποτελεσμάτων-Αποτελέσματα της Μικτής Μεθοδολογίας Έρευνας Δράσης

8.0. Γενικά

Ολοκληρώνοντας και τον δεύτερο κύκλο της έρευνας που φέρει τον τίτλο «Εμπόδια-Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου», φθάσαμε στα τέλη του Φεβρουαρίου του 2018. Μετά από ομόφωνη απόφαση του καθηγητικού συλλόγου καταλήξαμε τελικά στην απόφαση ότι φαινομενικά τουλάχιστον ο γενικότερος στόχος μας, η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ και η εφαρμογή δηλαδή του μοντέλου ΕΑΠ είχε επιτευχθεί. Κατά γενική ομολογία, ο πιο αντικειμενικός τρόπος για να ελέγξουμε εάν και σε ποιο βαθμό είχε όντως συμβεί κάτι τέτοιο ήταν η εφαρμογή της μικτής ερευνητικής μεθοδολογίας, όπως ακριβώς είχε γίνει και στην έναρξη της παρούσας έρευνας. Στο στάδιο της «Αξιολόγησης» χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία οι συνεντεύξεις, οι συμμετοχικές παρατηρήσεις και το ερωτηματολόγιο. Με την υλοποίηση του συγκεκριμένου σταδίου επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα «Ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;» και «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια αυτά να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή;».

8.1. Συλλογή και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Όπως έχει ήδη επισημανθεί τόσο στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, όσο και στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, για τη διερεύνηση του βαθμού συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ επιλέγηκε ως καταλληλότερη η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Έχει ήδη αξιοποιηθεί η προσέγγιση αυτή για να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο εφαρμοζόταν η συμπεριληπτική θεωρία πριν το στάδιο της «Δράσης». Άρα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η ίδια προσέγγιση για τη μελέτη αυτή τη φορά του βαθμού στον οποίο εφαρμόστηκε η συμπεριληπτική θεωρία στο συγκεκριμένο σχολείο μετά το στάδιο της «Δράσης». Επομένως, στο σημείο αυτό, αρχίζει η διαδικασία της διεξαγωγής συνεντεύξεων και επαναχορήγησης του ερωτηματολογίου.

Ας εξετάσουμε πρώτα τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί ο γενικότερος στόχος της έρευνας. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, προτού ξεκινήσει η έρευνα οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ δεν ήταν τίποτα άλλο παρά μία ουτοπία, ενώ δεν γνώριζαν καν τι μπορεί να σήμαινε ένας τέτοιος όρος. Παράλληλα θεωρούσαν ότι ο διευθυντής του σχολείου δεν θα μπορούσε να κάνει τίποτα απολύτως για να μεταβάλει την υφιστάμενη κατάσταση.

Στο ποιοτικό μέρος της μικτής μεθοδολογίας του σταδίου αυτού έλαβαν μέρος συνολικά εξήντα πέντε συμμετέχοντες. Ο ένας ήταν ο διευθυντής του σχολείου, οι πέντε ήταν Βοηθοί Διευθυντές, οι τρεις συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, οι δέκα γονείς μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες και οι τέσσερις γονείς μαθητών της ΕΜΜΕ. Οι τρεις συμμετέχοντες ανήκαν στο γραμματειακό προσωπικό, ένας ήταν ο ΣΛΕΑΕ και οι 31 εκπαιδευτικοί.

Ο λόγος για τον οποίο στη συγκεκριμένη φάση, σε αντίθεση με το ποιοτικό μέρος του σταδίου της «Αναγνώρισης», προστέθηκαν και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως οι γονείς, το γραμματειακό προσωπικό και ο ΣΛΕΑΕ, ήταν ξεκάθαρα για να διερευνηθεί το μέγεθος της αλλαγής που επήλθε χωρίς περιορισμό στα στενά πλαίσια της οπτικής γωνίας από την οποία αντικρίζει το θέμα το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Είναι σημαντικό, επίσης, ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετείχε στο στάδιο της «Δράσης» ως συνερευνητής-συνερευνώμενος, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την άποψή του αναφορικά με την επιτυχία ή αποτυχία του εισηγούμενου μοντέλου, αλλά και το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκε η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου, προσδίδοντάς της το στοιχείο του υποκειμενισμού.

Με την ολοκλήρωση του σταδίου της «Δράσης» και στην πορεία προς το στάδιο της «Αναγνώρισης», διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα ήταν διαμετρικά αντίθετα. Η θέση αυτή εξάχθηκε μέσα από τη μελέτη των απόψεων των μελών της σχολικής κοινότητας γενικότερα (εκπαιδευτικοί, Βοηθοί Διευθυντές, Διευθυντής, γονείς, μαθητές, συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ). Σκόπιμα επιλέγηκαν για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων άτομα που πριν την έναρξη της έρευνας είχαν εκδηλώσει αντίθεση και δυσπιστία απέναντί της. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι παράλληλα με την παράθεση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε και η κωδικοποίησή τους με στόχο τη μετέπειτα ποσοτικοποίησή τους, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός κ. Κατερίνα ανέφερε:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Αν μου έλεγε κανείς χωρίς να το δω με τα μάτια μου ότι έχει γίνει τόσο μεγάλη αλλαγή δεν θα το πίστευα. Έχουν αλλάξει τα πάντα. Οι καθηγητές, οι μαθητές και οι γονείς βλέπουν τα πράγματα με άλλο μάτι. Στο σχολείο μας νομίζω ότι πλέον τα παιδιά είναι ίσα».	1.Δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας

Η εντύπωση αυτή ενισχύεται από την άποψη του κ. Κωνσταντίνου:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

«Το λέω και το πιστεύω! Αλήθεια! Η προσπάθειά μας άξιζε τον κόπο. Μπορεί να κουραστήκαμε, μπορεί να σκεφτήκαμε ότι η προσπάθεια ήταν άσκοπη, όμως τελικά έφερε αποτελέσματα».	1.Μεγάλη προσπάθεια αλλά έφερε αποτελέσματα

Μέσα από την κωδικοποίηση των δεδομένων («Έχουν αλλάξει τα πάντα», «Η προσπάθειά μας άξιζε τον κόπο») διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολείο τους βρισκόταν πλέον σε αρκετά καλά επίπεδα. Η αίσθηση της επιτυχίας και ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων δεν αποτέλεσε, βέβαια, το επικρατέστερο συναίσθημα. Η εκπαιδευτικός κ. Αντωνία εξέφρασε ιδιαίτερη ικανοποίηση γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να εμπνευστούν ένα δικό τους μοντέλο ηγεσίας και να το εφαρμόσουν με επιτυχία, καθορίζοντας συγκεκριμένους ρόλους και δράσεις από κοινού, έχοντας μάλιστα μερίδιο ευθύνης για την αποτυχία ή επιτυχία του. Συγκεκριμένα σχολίασε:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Το σημαντικότερο δεν είναι ότι καταφέραμε να εφαρμόσουμε το σχέδιο, αλλά ότι το σχέδιο το φτιάξαμε εμείς και πέτυχε».	1.Η έρευνα δράσης πέτυχε

Στην άποψη αυτή συνηγορεί και ο εκπαιδευτικός κ. Χριστόδουλος:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Το μοντέλο της ενδιάμεσης αντεστραμμένης ηγεσίας δεν ήταν τελικά τίποτα το μαγικό. Ήταν απλά ένας τρόπος να καταλάβουμε ότι όλοι μαζί μπορούμε να πετύχουμε».	1.Το μοντέλο της ΕΑΠ βασίζεται στη συνεργασία

Παρόμοια άποψη είχε και ο εκπαιδευτικός κ. Γιώργος, συνοδός παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, προσθέτοντας μάλιστα ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πλέον ως μόνιμη κουλτούρα του σχολείου.

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Δεν πέτυχε απλά για τα μάτια του κόσμου. Νομίζω ότι πλέον η συμπερίληψη είναι μια αλλαγή που ήρθε στο σχολείο μας για να μείνει».	1.Η συμπεριληπτική κουλτούρα είναι βιώσιμη

Ως μόνιμη πλέον κουλτούρα δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μονάχα η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και η συνεργατική κουλτούρα που επιτεύχθηκε μέσω της

έρευνας και αποτελεί, βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία μόνιμα συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Ενδεικτικά είναι τα λόγια του Βοηθού Διευθυντή κ. Μάριου:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Μάθαμε να συνεργαζόμαστε, κι αυτό νομίζω ότι είναι βασικό για οτιδήποτε κάνουμε στο σχολείο».	1.Συνεργασία

Ο ρόλος του διευθυντή ήταν ένα ακόμα θέμα σχετικά με το οποίο οι απόψεις των εκπαιδευτικών του υπό έρευνα σχολείου αναθεωρήθηκαν. Ο διευθυντής-ηγέτης δεν αποτελούσε πλέον τίποτε άλλο παρά μία ιδέα του παρελθόντος, που αντικαταστάθηκε με την εικόνα ενός διευθυντή που αφουγκραζόταν με ενδιαφέρον τα προβλήματα και τις απόψεις όλων προσπαθώντας σε συνεργασία με αυτούς να φέρει την αλλαγή.

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Τελικά ο διευθυντής σε ένα σχολείο δεν είναι απλά διακοσμητικό στοιχείο. Μπορεί να κάνει πολλά. Φτάνει να το θέλει και να βρει βέβαια και την κατάλληλη συμπαράσταση από τους εκπαιδευτικούς».	1.Ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου

Συζητώντας, δε, με την πρόεδρο του Συνδέσμου Γονέων αναφορικά με την επιτυχία ή αποτυχία του νεοεφαρμοσθέντος μοντέλου ηγεσίας, η ίδια ανέφερε:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Να σας πω την αλήθεια, δεν καταλαβαίνω από θεωρίες και μοντέλα. Τα αποτελέσματα όμως τα βλέπω. Όλα τα παιδιά είτε με είτε χωρίς ιδιαιτερότητες έρχονται στο σχολείο χαρούμενα. Αυτό τα λέει όλα».	1.Οι μαθητές είναι χαρούμενοι

Την άποψη αυτή επιβεβαίωσε και η μητέρα ενός από τα παιδιά που φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Είμαστε πολύ ευχαριστημένοι σαν γονείς γιατί τα παιδιά μας έχουν επιτέλους ίσα δικαιώματα με τα υπόλοιπα».	1.Οι γονείς θεωρούν ότι το μοντέλο της ΕΑΠ πέτυχε

Η ερευνητική διαδικασία δεν φαίνεται να επηρέασε θετικά τις σκέψεις μόνο των γονέων, αλλά και των μαθητών, αφού ομολόγησαν ότι η όλη διαδρομή τους είχε οδηγήσει σε αλλαγή απόψεων και υπήρξε μία σημαντική εμπειρία ζωής, που θα τους συνόδευε τα υπόλοιπα χρόνια.

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Όλη αυτή η διαδικασία νομίζω πως τελικά ήταν το καλύτερο μάθημα για μας. Μπήκαμε στη θέση των συμμαθητών μας που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Καταλάβαμε πως είναι να μην σε θέλει κανένας. Γι' αυτό από δω και μπρος στη ζωή μας θα σεβόμαστε τους άλλους, όποιοι κι αν είναι κι ό,τι κι αν τους έτυχε».	1.Οι υπόλοιποι μαθητές απέκτησαν ενσυναίσθηση

Ενθαρρυντικό για τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξε και το γεγονός ότι η αίσθηση της αλλαγής δεν ήταν φανερή μόνο στους κόλπους του διδακτικού προσωπικού και των γονέων, αλλά ακόμη και στο γραμματειακό προσωπικό. Παρόλο που η γραμματέας του σχολείου δεν συμμετείχε στην έρευνα, η άποψή της είναι αξιοπρόσεκτη:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Σοκαρίστηκα με τους γονείς που έρχονται να δουν από κοντά το σχολείο μας, γιατί θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους στην ΕΜΜΕ κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Αυτό σημαίνει ότι η καλή φήμη του σχολείου μεγαλώνει. Οι περισσότεροι λένε ότι θέλουν να έρθουν γιατί άκουσαν πως τα παιδιά εδώ συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, μπαίνουν στις τάξεις και είναι ευτυχισμένα. Μην σας πω ότι στο τέλος θα χρειαστούμε κι άλλη αίθουσα…Χα…χα…χα…».	1.Το σχολείο απέκτησε συμπεριληπτική φήμη

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι η αλλαγή ήταν αισθητή και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, γεγονός που επιτρέπει να θεωρηθεί επιτυχής η έρευνα. Σύμφωνα με τον διευθυντή του σχολείου:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Εμείς μπορούμε να λέμε ότι θέλουμε. Σίγουρα όσοι έλαβαν μέρος στην έρευνα τη θεωρούν κάτι δικό τους και δεν θα μπορούσαν να την κατακρίνουν. Οι αυστηρότεροι κριτές είναι οι γονείς των μαθητών μας, αλλά και οι υπόλοιποι γονείς που έχουν πιστέψει στην αλλαγή αυτή και θέλουν να κάνουν τα παιδιά τους μέλος της ομάδας μας».	1.Οι εξωσχολικοί παράγοντες μπορούν να κρίνουν την επιτυχία του μοντέλου ηγεσίας

Αναφορικά με την οπτική γωνία από την οποία διάφοροι εξωσχολικοί παράγοντες αντιμετώπισαν την έρευνα και το μοντέλο ΕΑΠ, ο ένας από τους συνοδούς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, που εργάζεται στο υπό έρευνα σχολείο, είπε:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Χάρηκα πολύ όταν πριν λίγες μέρες σε σεμινάρια, μία συνάδελφος από άλλο σχολείο ανακοίνωσε στους υπόλοιπους συναδέλφους ότι πέρσι στο σχολείο της είχαν τους φετινούς μας μαθητές. Τότε ήταν κλεισμένοι στον εαυτό τους και δεν δέχονταν ούτε καν να μπουν στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας. Είπε, λοιπόν, ότι στο δικό μου σχολείο, φέτος, τα ίδια παιδιά είναι εντελώς διαφορετικά γιατί εφαρμόστηκε δοκιμαστικά και πέτυχε ένα νέο μοντέλο ηγεσίας που άλλαξε τη ζωή τους. Τα λόγια αυτά τα είπε για να απαντήσει σε συναδέλφους που έλεγαν ότι η φοίτησή τους σε κανονικά σχολεία δεν προσφέρει τίποτα απολύτως. Τότε, άρχισε μια μεγάλη συζήτηση για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε εμείς τα παιδιά».	1.Οι μαθητές της ΕΜΜΕ κοινωνικοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό

Τέλος, δύο Βοηθοί Διευθυντές του σχολείου επεσήμαναν τα ακόλουθα:

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
«Τελικά νομίζω πως το σχέδιό μας πήγε μια χαρά! Με το νέο μοντέλο ηγεσίας που σχεδιάσαμε νιώθω ότι είναι ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και τα παιδιά είτε έχουν, είτε δεν έχουν ειδικές ανάγκες». «Το μοντέλο που εφαρμόσαμε μας έφερε πιο κοντά. Μάθαμε να συνεργαζόμαστε, μάθαμε ότι η γνώμη όλων μας μετράει και ότι όλοι ήμαστε ηγέτες σε αυτό το σχολείο. Μάθαμε να χρησιμοποιούμε τα προβλήματά μας σαν ευκαιρίες για να τα κάνουμε βοηθούς μας, να βρούμε τη θετική τους πλευρά για να μας οδηγήσουν στην επίλυση των προβλημάτων μας».	1.Η από κοινού ηγεσία συμβάλει στην επιτυχία του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας κατέδειξαν μεγάλη αλλαγή στις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι έγιναν πιο θετικές, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πλέον ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΑ θα έπρεπε να συνεκπαιδεύονται στα συνηθισμένα σχολεία χωρίς να περιθωριοποιούνται σε Ειδικά Σχολεία ή σε ΕΜΜΕ ενταγμένες στα συνηθισμένα σχολεία.

Μελετώντας πιο επισταμένα τα δεδομένα που απορρέουν από την ανάλυση και κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας προκύπτει το συμπέρασμα ότι τελικά, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς και κάποιους γονείς και συνοδούς που είχαν εμπλακεί άμεσα και έμμεσα με την έρευνα, ο στόχος επιτεύχθηκε. Κυριαρχούσε εμφανώς μία γενικότερη θετική εντύπωση, ενθουσιασμός και ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Οι κινήσεις των χεριών των συμμετεχόντων, η γεμάτη χαμόγελο έκφραση των προσώπων τους, ο τόνος της φωνής τους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο κοίταζαν τους ερευνητές μαρτυρούσε τα πιο πάνω συναισθήματα.

Τα συναισθήματα αυτά, όπως φαίνεται, γίνονται εντονότερα λαμβανομένου υπόψη πως οι ίδιοι είχαν καθοδηγήσει την έρευνα προς την επιτυχία. Η πρωτοβουλία που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, τόσο εκ

μέρους της καθοδηγήτριας της έρευνας που πρότεινε τη διεξαγωγή της ΜΜΕΔ, όσο και εκ μέρους του διευθυντή που επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εμπλακούν στη διοίκηση του σχολείου, αποτέλεσε το ισχυρότερο κίνητρο για υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, η ικανοποίηση που αισθάνθηκαν έχοντας την ευκαιρία να επιλέξουν ρόλους, να υλοποιήσουν δράσεις που οι ίδιοι οργάνωσαν και να αναθεωρήσουν τελικά τις απόψεις τους σχετικά με τη λειτουργία της ΕΜΜΕ, τους έφερνε πιο κοντά στην επιθυμία για αλλαγή της επικρατούσας κουλτούρας και την αντικατάστασή της με την επιδιωκόμενη συμπεριληπτική.

Πέρα από την αλλαγή της αντισυμπεριληπτικής κουλτούρας, ένα ακόμη θετικό στοιχείο της όλης διαδικασίας υπήρξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι συνοδοί και οι γονείς αντιλήφθηκαν πως χωρίς τη συνεργασία μεταξύ τους κανένας ερευνητικός σχεδιασμός, μοντέλο ηγεσίας ή πρόθεση για αλλαγή κουλτούρας δεν επρόκειτο να επιτευχθεί.

Στα πλαίσια της συνεργασίας αυτής όλοι οι συμμετέχοντες έκτισαν μία νέα αντίληψη σχετικά με τον διευθυντή του σχολείου. Αντιλήφθηκαν ότι αποτελεί μεν το κλειδί για την επιτυχία οποιασδήποτε νεοεισαχθείσας πολιτικής, όμως χωρίς τη συμπαράσταση και τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας δεν μπορεί να πραγματοποιήσει καμία αλλαγή.

Σύμφωνοι με την επιτυχία του εφαρμοσθέντος μοντέλου ηγεσίας παρουσιάστηκαν και οι γονείς τόσο των μαθητών της ΕΜΜΕ, όσο και των γενικών τάξεων. Στην άποψη αυτή συνηγορούσαν οι μαθητές, οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, το γραμματειακό προσωπικό αλλά και συνοδοί από άλλα σχολεία, ως ανεξάρτητοι κριτές της διαδικασίας.

Σίγουρα, τα ποιοτικά αυτά δεδομένα δεν μπορούν να πείσουν απόλυτα για την επιτυχία του νέου μοντέλου ηγεσίας. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία όμως των ποιοτικών δεδομένων μπορούν να ενισχυθούν με τη συμβολή των ποσοτικών δεδομένων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο Στάδιο της «Διάγνωσης», η αξιολόγηση της όλης δράσης πρέπει να προχωρήσει με τη βοήθεια και των ποσοτικών εργαλείων και συγκεκριμένα του ερωτηματολογίου, βάσει του μοντέλου της Ακολουθητικής Διερευνητικής Στρατηγικής που έχει επιλεγεί στα πλαίσια της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Υπενθυμίζεται, δε, ότι για την ανάλυση των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκαν και πάλι οι δυνατότητες του προγράμματος SPSS. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με το πρώτο ερωτηματολόγιο, η ανάλυση του οποίου είχε βασιστεί σε όλες σχεδόν τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων, αυτή τη φορά η ανάλυση βασίστηκε μόνο στις παραμέτρους για τις οποίες θα εξεταζόταν αν υπήρξε διαφοροποίηση μετά το στάδιο της «Δράσης».

8.1.2. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στο ποσοτικό μέρος

Προτού προχωρήσει η ανάλυση των δεδομένων θεωρήθηκε απαραίτητο να μελετηθούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ώστε να αξιολογηθεί κατά πόσο επηρέασαν τις απαντήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη δεύτερη χορήγησή του ήταν συνολικά 81, ενώ δόθηκαν 107 ερωτηματολόγια. Από τα άτομα αυτά το 38,3 % ήταν άνδρες ενώ το 61,7% γυναίκες (παράρτημα-πίνακας 7.1.)· το 63% ανήκε στη Μέση Γενική Εκπαίδευση, ενώ το 37% στη Μέση Τεχνική (παράρτημα-πίνακας 7.4.).

Το 37% των συμμετεχόντων είχαν από 1-5 έτη υπηρεσίας, 16% από 6-10, 34,6% από 11-15, 4,9% από 16-20 και 6,2% από 20-25 (παράρτημα-πίνακας 7.5.). Χρειάζεται, όμως, να μελετηθούν και τα συνεχόμενα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο υπό έρευνα σχολείο. Συγκεκριμένα, το 38,3% δεν είχε προηγούμενη υπηρεσία στο σχολείο, το 12,3% είχε ένα έτος υπηρεσίας, το 9,9% 2 έτη, το 6,2% 3, το 17,3% 4 και το 16% πάνω από 5 (παράρτημα-πίνακας 7.6.). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα έτη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε Ειδική Μονάδα. Το 64,2% δεν είχε καμία εμπειρία, το 18,5% είχε 1 έτος υπηρεσίας, το 4,9% 2 έτη, το 7,4% 3, το 3,7% 4 και το 1,2% 5 και άνω (παράρτημα-πίνακας 7.7.).

Στην ερώτηση «Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;», το 40,7% απάντησε «Ναι» ενώ το 59,3% «Όχι» (παράρτημα-πίνακας 7.8.). Από τους συμμετέχοντες το 22,2% δήλωσε ότι δεν είχε παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο Ειδικής Εκπαίδευσης, το 51,9% ότι είχε παρακολουθήσει από ένα έως 3 και το 25,9% πάνω από 4 (παράρτημα-πίνακας 7.10.). Πέρα από τα προαναφερθέντα, το 70,4% θεωρούσε ότι χρειαζόταν επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών με ιδιαιτερότητες, ενώ το 29,6% πίστευε ότι δεν την είχε ανάγκη (παράρτημα-πίνακας 7.12.). Αναφορικά και πάλι με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το 25,9% δεν είχε παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο εκπαιδευτικής διοίκησης, το 45,7% είχε παρακολουθήσει από 1 έως 3 σεμινάρια, ενώ το 28,4% πάνω από 4 (παράρτημα-πίνακας 7.13.). Τέλος, το 70,4% δήλωσε ότι χρειαζόταν, ενώ το 29,6% ότι δεν χρειαζόταν επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (παράρτημα-πίνακας 7.15.).

8.1.3. Διαφορές και συσχετίσεις ποσοτικών δεδομένων

Πέρα από τη διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στο ποσοτικό μέρος της έρευνας, απαραίτητο είναι να μελετηθούν λεπτομερώς και οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα διερευνήθηκαν μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης και του παραμετρικού ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας, με τη βοήθεια συγκεκριμένα του στατιστικού

προγράμματος SPSS, το οποίο επέτρεψε την πραγματοποίηση στατιστικών ελέγχων t-test για ανεξάρτητα δείγματα, Anova One Way, Pearson correlation και Chi square.

Προτού μελετηθεί η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων του ερωτηματολογίου, σημαντικό θα ήταν να επισημανθεί ότι βάσει του συντελεστή του Cronbach's Alpha το συνολικό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου αγγίζει ένα αρκετά καλό επίπεδο αφού ανέρχεται σε α=0.767. Το στοιχείο αυτό έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις (σε κλίμακα likert), που επιλέγηκαν συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα likert, η οποία χρησιμοποιήθηκε.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν βάσει των στατιστικών ελέγχων Pearson correlation και Chi square. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε για δεύτερη φορά τον Φεβρουάριο του 2018, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο Μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου με τίτλο «Απόψεις σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες», που στόχευε στη διερεύνηση ενδεχομένων αλλαγών στις απόψεις των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ, καθώς και στο Μέρος Δ΄ με τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας». Ο λόγος για τον οποίο χορηγήθηκε για δεύτερη φορά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ήταν για να ελεγχθεί, σε μετέπειτα βέβαια στάδιο, κατά πόσο διαφοροποιήθηκε ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου αναφορικά με το βαθμό υιοθέτησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας μετά την εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου.

8.1.4. Ποσοτικό Μέρος - Απόψεις σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Βασικό ζητούμενο της έρευνας ήταν να διαφοροποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ του σχολείου και όλων βέβαια των μαθητών που περιθωριοποιούνται για οποιοδήποτε λόγο. Η διερεύνηση των απόψεων αυτών πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή Pearson, ο οποίος έχει φανερώσει ότι ισχύουν τα ακόλουθα:

8.1.4.1. Προώθηση της χρήσης νέων συμπεριληπτικών τεχνολογιών στη διδασκαλία

Μελετώντας τη δήλωση ότι ο διευθυντής «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη», παρατηρήθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τις ερωτήσεις «Οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα

να μην μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του κανονικού σχολείου» (r=.043, p-value=-.226), «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην ΕΜΜΕ» (r=.000, p-value=-.480.), «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (r=.047, p-value=-.222), «Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.578.) (πίνακας 8.1.), «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.021, p-value=-.256.), «Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη» (r=.001, p-value=-.373), «Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου» (r=.007, p-value=-.279), «Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό» (r=.006, p-value=-.304), «Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.449), «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.000, p-value=-.410) και «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (r=.000, p-value=-.416) (παράρτημα-πίνακας 8.2.).

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σημαντικότατα, αφού καταδεικνύουν πως το γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου προωθεί τη χρήση νέων τεχνολογιών που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της διδασκαλίας των μαθητών με ιδιαιτερότητες, ελαχιστοποιεί την ύπαρξη των προαναφερθέντων εμποδίων στην πορεία προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας.

8.1.4.2. Δημιουργία και υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ επέδρασαν θετικά και σε θέματα που σχετίζονται με την προσπάθεια για την εφαρμογή μιας εξατομικευμένης προσέγγισης με στόχο την ομαλότερη συμπερίληψη του κάθε μαθητή της ΕΜΜΕ. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η δήλωση «Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας» εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με τις δηλώσεις «Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.021, p-value=-.256), «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (r=.016, p-value=-.268), «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.017, p-value=-.264), «Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.020, p-value=-258.) και «Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.396) (παράρτημα-πίνακας 8.3.).

Επομένως, όσο εντείνονται οι προσπάθειες του διευθυντή για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες του κάθε μαθητή, τόσο μειώνεται η εμφάνιση των πιο πάνω εμποδίων. Παράλληλα όμως, άξια αναφοράς είναι και η άποψη των συμμετεχόντων ότι για να δημιουργηθούν τέτοια εξατομικευμένα προγράμματα «Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα» (r=.041, p-value=.228) (παράρτημα-πίνακας 8.3.)

8.1.4.3. Ενδοσχολική επιμόρφωση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πέρα από τα πιο πάνω, φαίνεται ότι αρνητική συσχέτιση υπάρχει και ανάμεσα στη δήλωση «Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» και στις δηλώσεις «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.454), «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (r=.000, p-value=-.498), «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.001, p-value=-.368), «Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.408), «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (r=.001, p-value=-.354), «Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη» (r=.016, p-value=-.266), «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.013, p-value=-.275), «Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη» (r=.003, p-value=-.331), «Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου» (r=.010, p-value=-.286) και «Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη» (r=.044, p-value=-.224) (παράρτημα-πίνακας 8.4.).

8.1.4.4. Κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό

Η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας οδήγησε, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων, στην εντύπωση ότι ο διευθυντής «Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό», μία άποψη που παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα ακόλουθα: «Οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του κανονικού σχολείου» (r=.014, p-value=-.271), «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην ΕΜΜΕ» (r=.000, p-value=-.423), «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία» (r=.002, p-value=-.338), «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό

μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (r=.005, p-value=-.312), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.381), «Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.538), «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.022, p-value=-.254), «Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη» (r=.009, p-value=-.288) και «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.001, p-value=-.347) (παράρτημα-πίνακας 8.5.). Εξάγεται η υπόθεση, επομένως, ότι η προσπάθεια για δημιουργία κοινού συμπεριληπτικού οράματος απέτρεψε την διαιώνιση των πιο πάνω προβλημάτων.

8.1.4.5. Σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος

Για να πραγματοποιηθεί ορθά η προσπάθεια για υλοποίηση του κοινού συμπεριληπτικού οράματος, πρέπει προηγουμένως όλοι οι συμπεριληπτικοί στόχοι που έχουν τεθεί να είναι σαφείς και κατανοητοί σε όλους. Συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της άποψης «Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος» και των εξής απόψεων: «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην ΕΜΜΕ (r=.003, p-value=-.331), «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία» (r=.008, p-value=-.294), «Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.000, p-value=-.437), «Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (r=.001, p-value=-.359), «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (r=.015, p-value=-.270), «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (r=.021, p-value=-.256) και «Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες» (r=.010, p-value=-.284) (παράρτημα-πίνακας 8.6.).

8.1.5. Ποσοτικό Μέρος - Διαφορές και συσχετίσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Αποσκοπώντας στη διερεύνηση του ενδεχομένου να υπάρχουν διαφορές και συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάζονται στο ερωτηματολόγιο, επιστρατεύθηκε η εφαρμογή t-test. Προηγήθηκε έλεγχος του δείγματος (normal) για όλες τις ερωτήσεις, διερευνώντας το ερώτημα εάν οι πληθυσμοί προέρχονται από κανονική κατανομή. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε ότι ισχύουν τα ακόλουθα:

Κατά πρώτο λόγο, διερευνήθηκε ο βαθμός της συσχέτισης που υπάρχει ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «Φύλο» και τις υπόλοιπες δηλώσεις του ερωτηματολογίου με τη βοήθεια του ελέγχου υποθέσεων t-test, αποκαλύπτοντας ότι ισχύουν τα εξής: «Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό» (χ2=10,297, df=3, p-value=.016), (παράρτημα-πίνακας 11.5.2.), «Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος» (χ2=11,323, df=3, p-value=.010) (παράρτημα-πίνακας 11.6.2.) και «Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (χ2=8,447, df=3, p-value=.038) (παράρτημα-πίνακας 11.7.2.).

Η μεταβλητή «Βαθμίδα» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση, βάσει του στατιστικού κριτηρίου χ2 (chi square), με τις απόψεις ότι παρουσιάζεται «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (χ2=10,992, df=4, p-value=.027), (παράρτημα-πίνακας 12.1.2.) «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (χ2=15,018, df=4, p-value=.005) (παράρτημα-πίνακας 12.2.2.) και «Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό» (χ2=13,931, df=4, p-value=.008) (παράρτημα-πίνακας 12.3.2.).

Αναφορικά με τη μεταβλητή «Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο», τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, με βάση τον έλεγχο υποθέσεων t-test, έδειξαν ότι η κατανομή είναι κανονική σε σύγκριση με τις απόψεις ότι «Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της ΕΜΜΕ» (χ2=47,943, df=20, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.29.2), «Η γενική εκπαίδευση πρέπει να ανασχηματιστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών» (χ2=31,342, df=15, p-value=.008) (παράρτημα-πίνακας 12.30.2), «Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας» (χ2=36,774, df=20, p-value=.012) (παράρτημα-πίνακας 12.31.2) και «Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες» (χ2=37,611, df=15, p-value=.001) (παράρτημα-πίνακας 12.32.2).

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν για σειρά ετών στο συγκεκριμένο σχολείο θεωρούν πως η βελτίωση σε θέματα ανάπτυξης της συμπεριληπτικής κουλτούρας ήταν αισθητή μετά την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ. Διερευνώντας την άποψη αυτή, χρήσιμο θα ήταν να μελετηθούν οι απόψεις μερίδας των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου είχε συμβάλει δυναμικά στην προσπάθεια αυτή. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι «Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη» (χ2=52,725, df=15, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.42.2), «Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας» (χ2=20,032, df=10, p-value=.029) (παράρτημα-πίνακας 12.43.2), «Προωθεί την ενδοσχολική

επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» (χ2=57,886, df=20, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.44.2), «Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό» (χ2=30,092, df=15, p-value=.012) (παράρτημα-πίνακας 12.45.2), «Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (χ2=53,831, df=20, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.46.2), «Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής» (χ2=69,980, df=20, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.47.2), «Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό» (χ2=29,024, df=15, p-value=.016) (παράρτημα-πίνακας 12.48.2) και «γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (χ2=54,289, df=15, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.49.2).Αποσκοπώντας στον εντοπισμό της διαφοροποίησης των απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είχαν διδάξει σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ και εκπαιδευτικούς που δεν είχαν διδάξει, έγινε ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample t-test) μεταξύ των δύο ομάδων και διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τις δηλώσεις «Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών της ΕΜΜΕ» (T=3,824, df=79, p-value=,000) (παράρτημα-πίνακας 5.1.2), «Οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του κανονικού σχολείου» (T=-2,298, df=79, p-value=,024) (παράρτημα-πίνακας 5.1.2) και «Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (T=2,205, df=79, p-value=,030) (παράρτημα-πίνακας 5.1.2).

Η διερεύνηση της ύπαρξης πιθανών συσχετίσεων ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες είχαν διδάξει ή όχι σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούσαν στην ΕΜΜΕ, ολοκληρώθηκε με το στατιστικό κριτήριο χ2 (chi square). Έτσι, εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της παραμέτρου με τις πιο κάτω δηλώσεις: «Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (χ2=18,989, df=4, p-value=.001) (παράρτημα-πίνακας 12.73.2), «Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης» (χ2=17,412, df=3, p-value=.001) (παράρτημα-πίνακας 12.74.2), «Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (χ2=12,333, df=4, p-value=.015) (παράρτημα-πίνακας 12.75.2), «Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών» (χ2=22,308, df=4, p-value=.000) (παράρτημα-πίνακας 12.76.2), «Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» (χ2=14,605, df=4, p-value=.006) (παράρτημα-πίνακας 12.77.2) και «Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» (χ2=19,608, df=4, p-value=.001) (παράρτημα-πίνακας 12.78.2).

Καθοριστικό ρόλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να διαδραματίζει και η εμπειρία ενός εκπαιδευτικού στη διδασκαλία σε μία ΕΜΜΕ αφού η παράμετρος αυτή εμφανίζει κανονική κατανομή με τις απόψεις «Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας» ($\chi2$=24,295, df=10, p-value=.007) (παράρτημα-πίνακας 12.71.2) και «Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος» ($\chi2$=29,063, df=15, p-value=.016) (παράρτημα-πίνακας 12.72.2).

8.2. Ποσοτικό Μέρος - Σύγκριση των δεδομένων του ερωτηματολογίου του 2017 με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου του 2018

8.2.1. Διαφορές με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Στο σημείο αυτό θα μελετηθεί σε βάθος ο βαθμός στον οποίο διαφοροποιήθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων του 2017 και του 2018. Κάτι τέτοιο κρίνεται πρωταρχικής σημασίας, αφού, όπως έχει ήδη επισημανθεί, το γεγονός ότι είχε αρχίσει πλέον μία νέα σχολική χρονιά με νέο διδακτικό προσωπικό πιθανόν να ευθυνόταν για τη μεταβολή των δεδομένων της έρευνας. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ερωτηματολογίων διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες στην επισκόπηση του 2017 που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση είχαν αυξηθεί ενώ είχαν μειωθεί οι προερχόμενοι από τους κόλπους της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους ερωτηθέντες στην περίπτωση του ερωτηματολογίου του 2017 (πίνακας 12).

ΒΑΘΜΙΔΑ	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
Μέση Γενική	42,9%	63%
Μέση Τεχνική	57,1%	37%

Πίνακας *13*: Βαθμίδα

Αναφορικά με το «Φύλο» των συμμετεχόντων, συγκρίνοντας τα ερωτηματολόγιο του 2017 και του 2018, διαπιστώνεται πως το ποσοστό των ανδρών είχε μειωθεί, ενώ είχε αυξηθεί το ποσοστό των γυναικών.

Οπωσδήποτε η αλλαγή στα δεδομένα που σχετίζονται με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων (πίνακας 13) θα μπορούσε να διαφοροποιεί και τα αποτελέσματα της έρευνας. Μείωση είχε σημειωθεί στο ποσοστό των συμμετεχόντων που διέθεταν από 1 έως 10 έτη υπηρεσίας και αύξηση στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που διέθεταν 11 έως 15 έτη. Ταυτόχρονα μειώθηκε το ποσοστό των συμμετεχόντων με 16 έως 20 έτη υπηρεσίας.

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
1-5	32,1%	37%
6-10	29,8%	16%
11-15	24,3%	34,6%
16-20	13,1%	4,9%
20-25	5%	6,2%

Πίνακας *14*: Έτη Υπηρεσίας

Όπως επηρεάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας από τα συνολικά έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, με ανάλογο τρόπο ενδέχεται να επηρεάζονται και τα δεδομένα που σχετίζονται με τα συνεχόμενα έτη υπηρεσίας (πίνακας 14) στο σχολείο στο οποίο διεξάχθηκε η έρευνα. Σημαντικό για την πορεία της έρευνας θα ήταν να επισημανθεί ότι συγκρίνοντας τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, διαπιστώνεται ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εξ αυτών βρίσκονταν στο εν λόγω σχολείο για πρώτη χρονιά. Αυτό πιθανόν να είχε τη δύναμη να μεταβάλει τα δεδομένα, αφού οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είχαν γνώση για την κατάσταση που επικρατούσε στο σχολείο αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Επομένως, δεν ήταν σε θέση να συγκρίνουν την έκταση της συμπεριληπτικής κουλτούρας πριν και μετά την εφαρμογή του νέου μοντέλου ηγεσίας.

ΣΥΝΕΧΟΜΕΝΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΥΤΟ	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
0	8,3%	38,3%
1	31%	12,3%
2	15,5%	9,9%
3	13,1%	6,2%
4	7,1%	17,3%
5 και άνω	25%	16%

Πίνακας *15*: Συνεχόμενα έτη Υπηρεσίας στο σχολείο αυτό

Μελετώντας τον πίνακα 15, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, τόσο κατά τη διάρκεια του 2017, όσο και κατά τη διάρκεια του 2018, δεν διέθετε μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ιδιαιτερότητες στην ΕΜΜΕ.

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΕΜΜΕ	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
0	69%	64,2%
1	10,3%	18,5%
2	6%	4,9%
3	6%	7,4%
4	4,8%	3,7%
5 και άνω	4,8%	1,2%

Πίνακας *16*: Έτη διδασκαλίας σε ΕΜΜΕ

Το γεγονός ότι έστω και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ήταν γνώστες της κατάστασης που επικρατεί σε μία ΕΜΜΕ ήταν ενθαρρυντικό για την επιτυχία του Μοντέλου της ΕΑΠ, αλλά και την υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας ως μακροπρόθεσμου στόχου (πίνακας 16).

ΕΧΕΤΕ ΔΙΔΑΞΕΙ ΠΟΤΕ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΟΠΟΥ ΥΠΗΡΧΑΝ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΜΜΕ;	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
ΝΑΙ	38,1%	40,7%
ΟΧΙ	61,9%	59,3%

Πίνακας *17*: Διδασκαλία σε τμήμα όπου υπάρχουν παιδιά που φοιτούν στην ΕΜΜΕ

Ενθαρρυντικό, ακόμη, είναι και το γεγονός ότι, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο του 2018, μόνο ελάχιστοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο ειδικής εκπαίδευσης (πίνακας 17), σε αντίθεση με το αντίστοιχο ποσοστό των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο του 2017. Από την άλλη όμως, έστω και αυτό το μικρό ποσοστό ίσως να μπορούσε να εκληφθεί ως αδυναμία στην παρούσα έρευνα, από τη στιγμή που ένας από τους στόχους του μοντέλου της ΕΑΠ ήταν η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα, όμως, αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί εν μέρει, αφού, βάσει των πληροφοριών που λήφθηκαν από τη γραμματεία του σχολείου, το 21% των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν παράλληλα με το υπό έρευνα σχολείο και σε άλλο ένα ή και δύο σχολεία. Πιθανόν επομένως, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί να απουσίαζαν από το σχολείο τις μέρες κατά τις οποίες είχαν διεξαχθεί τα σεμινάρια.

ΠΟΣΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ;	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
0	56%	22,2%
1-3	28,6%	51,9%
ΠΑΝΩ ΑΠΟ 4	10,7%	25,9%

Πίνακας *18*: Παρακολούθηση σεμιναρίων ειδικής εκπαίδευσης

Πέρα όμως από το γεγονός ότι ήταν αρκετά μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν επιμορφωθεί, εντούτοις οι περισσότεροι θεωρούσαν ότι χρειάζονταν ακόμη επιμόρφωση (πίνακας 18). Βέβαια το ποσοστό αυτό είναι λιγότερο από το ποσοστό των εκπαιδευτικών που την επιζητούσαν το 2017.

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΣΤΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ;	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
ΝΑΙ	86,9%	70,4%
ΟΧΙ	13,1%	29,6%

Πίνακας 19: Ανάγκη για περισσότερη επιμόρφωση για διδασκαλία παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Κάτι ανάλογο με τα προηγούμενα ισχύει και στην περίπτωση του αριθμού των σεμιναρίων που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης (πίνακας 19).

ΠΟΣΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ;	Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
0	39.3%	25,9%
1-3	52,4%	45,7%
ΠΑΝΩ ΑΠΟ 4	8,3%	28,4%

Πίνακας *20*: Σεμινάρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης

8.2.2. Διαφορές και συσχετίσεις με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα

Πέρα από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, σημαντικός είναι και ο εντοπισμός των διαφόρων και των συσχετίσεων ανάμεσα σε βασικές παραμέτρους του ερωτηματολογίου. Για σκοπούς αποφυγής πλεονασμού, κρίθηκε σκόπιμη η επικέντρωση σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

8.2.2.1. Απόψεις σχετικά με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Αδιαμφισβήτητα, ένα φλέγον ερώτημα που απασχόλησε φθάνοντας στο τέλος της ΜΜΕΔ ήταν εάν τελικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές που φοιτούν στην ΕΜΜΕ μεταβλήθηκαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτηματολογίου, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους, όπως επίσης και ότι είναι κατά κάποιο τρόπο λογικό να περιθωριοποιούνται. Και αυτό διότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά και για το λόγο ότι δεν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να συμπεριληφθούν, όπως οι κατάλληλες υποδομές, η πολιτική του κράτους, οι απόψεις και η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η εντύπωση αυτή, όμως, μεταβλήθηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δεύτερου ερωτηματολογίου, όπως διαπιστώνεται μέσα από τη μελέτη των ακόλουθων υποκεφαλαίων.

8.2.2.2. Εμπόδια στο δρόμο προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο υπό έρευνα σχολείο, παρατηρείται ότι τα εμπόδια στο δρόμο προς τη συμπερίληψη ελαχιστοποιήθηκαν μετά την εφαρμογή του Μοντέλου ΕΑΠ. Συγκεκριμένα, βάσει του συντελεστή Pearson, αποδεικνύονται τα ακόλουθα:

Αναφορικά με τη δήλωση «Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες» συμπεραίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνέβαλε στην αύξηση της εκτίμησης του έργου του διευθυντή, αφού παρόλο που υπήρχε ήδη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ακόλουθων ερωτήσεων βάσει του ερωτηματολογίου του 2017, η αρνητική αυτή συσχέτιση αυξήθηκε το 2018, κάτι που αποδεικνύεται μέσω του Πίνακα 20.

Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες		**Ερωτηματολόγιο 2017**	**Ερωτηματολόγιο 2018**
Απουσία κινήτρων ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	R	,576	,368
	p. value	,000	,001
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	R	,701	,234
	p. value	,000	,037
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	R	-,544	-,253
	p. value	,000	,023

Πίνακας *21*: Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για διδασκαλία παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ

Επιπρόσθετα, γίνεται αντιληπτό ότι μετά την εφαρμογή του νέου μοντέλου ηγεσίας οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ διαφοροποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις που ακολουθούν μειώνεται εάν συγκριθούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου του 2017 με αυτά του 2018, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η «Έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (πίνακας 21) δεν εξαρτιόταν πλέον σε τόσο μεγάλο βαθμό από την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς με επιπρόσθετο φόρτο εργασίας, ούτε όμως από την άποψη ότι για αυτό ευθύνεται η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού και βοηθητικών εργαλείων ικανών να την προωθήσουν.

Έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες		**Ερωτηματολόγιο 2017**	**Ερωτηματολόγιο 2018**
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	r	,518	,250
	p. value	,000	,022
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	r	,775	,372
	p. value	,000	,000
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	r	,438	,275
	p. value	,000	,011

Πίνακας 22

Πέρα όμως από τα προαναφερθέντα, σύμφωνα με τα δεδομένα του 2018, μετά την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ παρατηρήθηκε μείωση της θετικής συσχέτισης της άποψης ότι υπάρχει δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, με τη δήλωση ότι η διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ απαιτεί επιπλέον γραφειακή εργασία, ενώ μειώθηκε η ισχύς της άποψης ότι στη διατήρηση της πειθαρχίας εμπόδια αποτελούν η απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, η απουσία κινήτρων, η εντύπωση ότι αποτελεί φόρτο εργασίας και η ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να την υποστηρίξει.

Επιπρόσθετα, εν αντιθέσει με το ερωτηματολογίου του 2017, στο ερωτηματολόγιο του 2018 η δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας σε μια συμπεριληπτική τάξη (πίνακας 22) δεν συνιστά απαραίτητα το βασικό λόγο πτώσης του ακαδημαϊκού επιπέδου και των υψηλών επιπέδων άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό, ενώ δεν επηρεάζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, δεν σχετίζεται στον ίδιο βαθμό με τη δυσκολία να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη, ούτε με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, ούτε και με την έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη		Ερωτηματολόγιο 2017	Ερωτηματολόγιο 2018
Επιπλέον γραφειακή εργασία	r	,560	,301
	p.value	,000	,006
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	r	,420	,260
	p.value	,000	,017
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	r	,557	,281
	p.value	,000	,009
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	r	,427	,259
	p.value	,000	,017
	r	,530	,259

Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	p.value	,000	,017
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	r	,677	,382
	p.value	,000	,000
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	r	,504	,478
	p.value	,000	,000
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	r	,557	,364
	p.value	,000	,001
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	r	,694	,472
	p.value	,000	,000
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	r	,694	,326
	p.value	,000	,003
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	r	,405	,258
	p.value	,000	,018

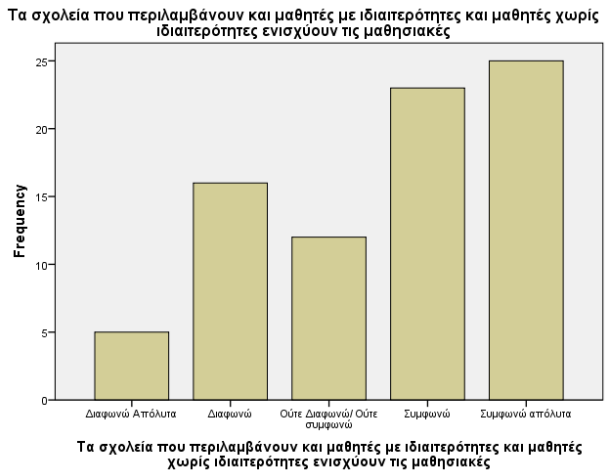
Πίνακας *22*: Δυσκολία διατήρησης πειθαρχίας στην τάξη

Σε γενικές γραμμές, συγκρίνοντας το ερωτηματολόγιο που δόθηκε το 2017 με το ερωτηματολόγιο του 2018, γίνεται αντιληπτό ότι μετά την εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας ΕΑΠ οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ διαφοροποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις που παρουσιάζονται στον πίνακα 23 μετατράπηκε σε αρνητική.

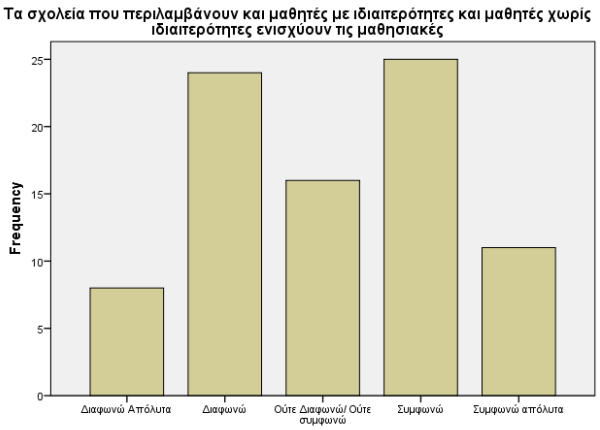
Οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του κανονικού σχολείου		**Ερωτηματολόγιο 2017**	**Ερωτηματολόγιο 2018**
Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	r	,230	-,294
	p. value	,038	,008
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	r	,222	-,372
	p. value	,043	,001

Πίνακας 23:Οι μαθητές της ΕΜΜΕ αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών

8.1. Αξιολόγηση - Ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων



Εικόνα *21*: Ερωτηματολόγιο 2017



Εικόνα 22: Ερωτηματολόγιο 2018

Τέλος, περνώντας στο στάδιο της τελικής «Αξιολόγησης», με τη βοήθεια της μικτής μεθοδολογίας συνάγεται το συμπέρασμα πως τόσο τα ποιοτικά όσο και τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, συμβάλλουν στο σχηματισμό της εντύπωσης ότι μέσα από τα μάτια τουλάχιστον των συνερευνητών-συνερευνώμενων, η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ οδήγησε στη συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ(εικόνα 21 και 22). Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και μέσα από την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων (σημείο 8.1), τα οποία καταδεικνύουν ότι ο στόχος για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσω της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ, αλλά και της ΜΜΕΔ, επιτεύχθηκε, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα ποιοτικά δεδομένα που είχαν συλλεγεί κατά την έναρξη της έρευνας (σημείο 6.4).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτηματολογίου με αυτά του δεύτερου που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μετά την πραγματοποίηση της ΜΜΕΔ, γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ συνέβαλε τα μέγιστα στην οικοδόμηση του πολυπόθητου συμπεριληπτικού κλίματος στο συγκεκριμένο σχολείο. Κρίνεται ότι οι απαντήσεις στη δήλωση «Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών της Ειδικής Μονάδας» είναι καθοριστικές για να διαπιστωθεί ότι το μοντέλο της ΕΑΠ ενίσχυσε θετικά την προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Η ίδια άποψη αναδεικνύεται και μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέγηκαν και ιδιαίτερα μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συμπληρωματικά, αξίζει να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, στο ποιοτικό μέρος του σταδίου της «Αξιολόγησης» των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι και οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αισθάνονται πιο ευτυχισμένοι (σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή) μετά την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ.

Τα ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική φιλοσοφία, αλλά και με τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου προωθεί τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ, άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό προς μία θετική κατεύθυνση. Εντούτοις, δεν τροποποιήθηκαν ιδιαίτερα οι απόψεις τους αναφορικά με τους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες εξακολούθησαν να θεωρούν ότι μεγάλο εμπόδιο στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας απέναντι στους μαθητές της ΕΜΜΕ αποτελούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το ΥΠΠΑΝΚ, όπως για παράδειγμα το θεσμικό πλαίσιο και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Παράλληλα βέβαια, μέσα από τη συλλογή και την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων διαφαίνεται ότι πρωταρχικοί παράγοντες για την επιτυχία του μοντέλου της ΕΑΠ είναι τόσο η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όσο και η από κοινού ηγεσία. Συν τοις άλλοις, απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχία του μοντέλου ηγεσίας αποτέλεσε και η αύξηση του βαθμού ενσυναίσθησης εκ μέρους των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώνεται, επομένως, πως η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ παρήγαγε θετικό έργο αναφορικά με τον επιδιωκόμενο σκοπό. Γίνεται αντιληπτό, βέβαια, ότι ιδιαίτερα στην περίπτωση της ποσοτικής μεθοδολογίας οι θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στα εμπόδια στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας και τις απόψεις που σχετίζονται με την περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ δεν έχουν μετατραπεί σε αρνητικές. Όμως έστω και το γεγονός ότι η συσχέτιση μεταξύ τους έχει μειωθεί αποτελεί σημαντικό βήμα για τον εντοπισμό λύσεων στην περιθωριοποίηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Επομένως, στην περίπτωση που η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ αποτελέσει κοινή πολιτική του ΥΠΠΑΝΚ, θα ήταν πολύ πιθανόν να αποτρέψει τη διαιώνιση της κουλτούρας περιθωριοποίησης των μαθητών της ΕΜΜΕ, αλλά και όλων των μαθητών που πιθανόν να χαρακτηρίζονται από οποιεσδήποτε ιδιαιτερότητες.

8.3. Στάδιο 5ο: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων της Έρευνας στους Συμμετέχοντες

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβαλλόταν να παρουσιαστούν στους συνερευνητές-συνερευνώμενους, ώστε να τηρούνται οι βασικές αρχές ηθικής και δεοντολογίας. Η παρουσίαση πραγματοποιήθηκε από την καθοδηγήτρια της έρευνας κατά τη διάρκεια μίας συνεδρίασης όλων των συμμετεχόντων που είχαν λάβει μέρος στην έρευνα. Μέσα από τη διαδικασία παρουσίασης των αποτελεσμάτων, η οποία έκανε στην ουσία μία αναφορά στα δεδομένα που αναλύθηκαν στα πιο πάνω κεφάλαια, διαφάνηκε ότι το κύριο συναίσθημα που είχαν τελικά εισπράξει όλοι οι συνερευνητές-

συνερευνώμενοι ήταν η ηθική ικανοποίηση. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα λόγια της κ. Μαρίας, η οποία κατά την έναρξη της έρευνας ισχυριζόταν ότι δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν θεαματικές αλλαγές.

«Μπράβο μας! Είναι πολύ σημαντικό για μας να καταφέρουμε κάτι στο οποίο αρχικά δεν πιστεύαμε καν. Το μοντέλο της ΕΑΠ ίσως να είναι τελικά το φάρμακο για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Αισθανόμαστε πραγματικά υπέροχα!».

Χαρακτηριστική του αισθήματος που επικράτησε ήταν και η άποψη μίας μητέρας που παρευρέθηκε στην παρουσίαση.

«Σας ευχαριστώ! Ήταν το καλύτερο δώρο που θα μπορούσατε να κάνετε στα παιδιά μας. Άλλαξαν διάθεση…δεν αισθάνονται πλέον μειονεκτικά γιατί έτυχε να έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Είναι χαρούμενα που βρίσκονται στο σχολείο αυτό».

Τα παραπάνω σχόλια τελικά δεν αποτέλεσαν μόνο πηγή ηθικής ικανοποίησης για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αλλά και την κινητήριο δύναμη για σταθεροποίηση των αλλαγών και σταδιακή μετατροπή τους σε βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας του σχολείου. Επιπρόσθετα, τα αναλυτικά αποτελέσματα της έρευνας στάλθηκαν στα προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία όλων των συμμετεχόντων, από τους οποίους ζητήθηκε να δηλώσουν απαντώντας στο ηλεκτρονικό μήνυμα εάν διαφωνούσαν με οποιοδήποτε σημείο της ανάλυσης και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 9: Συζήτηση

9.0. Γενικά

Δεδομένου ότι ο λόγος εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ ήταν η υλοποίηση του στόχου της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου με τη συμβολή της ΜΜΕΔ, επανερχόμαστε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο «Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία». Η έρευνα με τίτλο «Εμπόδια-Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» έδωσε τις ακόλουθες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που παρατίθενται πιο κάτω.

9.1. Ποια εμπόδια συναντά ο διευθυντής στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ;

Το κάθε σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα. Σε καμία περίπτωση, επομένως, δεν θα μπορούσαν τα πορίσματα έρευνας σε ένα σχολικό περιβάλλον να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε σχολείο αναμένοντας να εξασφαλίσουν τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Αντίθετα, θα ήταν δέον να εντοπιστούν τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το κάθε σχολείο στην πορεία προς τη συμπερίληψη, αν και αυτό, βέβαια, είναι εξαιρετικά δύσκολο. Παρ' όλες, όμως, τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος, μελετώντας τις έρευνες που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση προκύπτει ότι παρουσιάζουν κοινά ευρήματα με τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Σύμφωνα με τους Κασίδη, Αποστολίδου και Δουφεξή (2015), η ειδική εκπαίδευση υπάρχει μόνο στις Ειδικές Μονάδες. Δυστυχώς, όμως, οι Ειδικές Μονάδες δεν αποτελούν το ορθό πλαίσιο εκπαίδευσης για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αφού παραπέμπουν σε ένα «μεταλλαγμένο τύπο ιδρυματοποίησης και περιθωριοποίησης» (σελ. 3). Σύμφωνα με το U.S. Department of Education (2010), το 80 με 98 τοις εκατό των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ σπαταλούν μεγάλο μέρος του σχολικού χρόνου εκτός της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τοποθετούνται σε διαφορετικό περιβάλλον, λαμβάνοντας μια θεωρητικά πιο εξειδικευμένη στήριξη.

Μέσω της παρούσας έρευνας το πρόβλημα καθίσταται εμφανές και στα κυπριακά εκπαιδευτικά δεδομένα. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, έχει προκύψει το συμπέρασμα πως η μελέτη του φαινομένου της περιθωριοποίησης των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, παρόλο που υπήρξε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, δεν έχει ακόμη επιλυθεί. Εστιάζοντας συγκεκριμένα στους μαθητές της ΕΜΜΕ του υπό έρευνα σχολείου, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές περιθωριοποιούνταν, κάτι που πιθανόν να συμβαίνει και στα υπόλοιπα σχολεία, για τους λόγους που έπονται.

Πρώτο και βασικότερο ίσως παράγοντα φαίνεται πως αποτέλεσε το γεγονός ότι οι ιδιαιτερότητες των μαθητών που συναντώνται σε μία ΕΜΜΕ ποικίλουν. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει και η Phtiaka (2006), επισημαίνοντας ότι πολλές φορές τυχαίνει να εντάσσονται στην ΕΜΜΕ παιδιά που απλά αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις αυξημένες απαιτήσεις της γενικής τάξης. Το γεγονός αυτό συνιστά, σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, στοιχείο δυσλειτουργίας των ΕΜΜΕ. Επομένως, οι μαθητές που εντάσσονται στις ΕΜΜΕ πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια.

Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες που προκύπτουν στην περίπτωση που επιχειρηθεί να συμπεριληφθεί στη γενική τάξη μία δύσκολη περίπτωση παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ είναι τεράστιες. Παρ' όλα αυτά, ο διαχωρισμός των περιπτώσεων των μαθητών αναλόγως των δυσκολιών τους πρέπει να προωθείται μόνο σε περίπτωση που έχει εξετασθεί και απορριφθεί το ενδεχόμενο της συμπερίληψης. Δηλαδή αν δεν μπορεί καθόλου να γίνει συμπερίληψη ενός ατόμου στη γενική τάξη, πρέπει να γίνεται μετά κάποιος διαχωρισμός αναλόγως δυσκολιών εντός ΕΜΜΕ.

Σύμφωνα με τον Δημητρίου (2014), στην Έκθεση της Γενικής Διεύθυνσης Εσωτερικών Πολιτικών για την Κύπρο, σχετικά με τη μελέτη των πολιτικών των κρατών μελών για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, μία από τις αδυναμίες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος εστιάζεται στον μεγάλο αριθμό παραπομπών που πραγματοποιούνται από τα σχολεία προς τις ΕΕΕΑΕ για αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών. Η πληθώρα των εκθέσεων αυτών έχει ως αποτέλεσμα μεγάλες χρονικές καθυστερήσεις στην πραγματοποίηση των αξιολογήσεων.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ παραπέμπονται στις ΕΕΕΑΕ, ενώ ίσως θα μπορούσαν να στηρίζονται από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον μαθησιακό τομέα από μη εξειδικευμένο προσωπικό. Αντί αυτού όμως, όπως έχει ήδη τονίσει ο Δημητρίου (2014), οι εκπαιδευτικοί απλά μεταθέτουν την ευθύνη για στήριξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και στους ΣΛΕΑΕ αφού στην περίπτωση της Μέσης Εκπαίδευσης ειδικοί εκπαιδευτικοί δεν υπάρχουν. Τα βαθύτερα αίτια της αντίδρασης αυτής εντοπίζονται στην άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν τη δυνατότητα και το γνωσιολογικό υπόβαθρο για να διδάξουν ένα παιδί που αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες, όπως άλλωστε δήλωσαν και οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας.

Επομένως, ένα μεγάλο εμπόδιο στη συμπεριληπτική λειτουργία των ΕΜΜΕ εντοπίζεται στην έλλειψη συμπεριληπτικών γνώσεων και απόψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, ήταν ελάχιστα ή καθόλου πληροφορημένοι σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές, γεγονός που επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες που έχουν προηγηθεί στην Κύπρο (Symeonidou και Phtiaka, 2014), με αποτέλεσμα πολλές φορές να αδιαφορούν

για τη συμπερίληψη ή να θεωρούν ότι την εφαρμόζουν χωρίς όμως να συμβαίνει κάτι τέτοιο. Βάσει των δεδομένων της παρούσας έρευνας, οι μαθητές της ΕΜΜΕ είναι αδιανόητο να διδάσκονται με τη χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Δυστυχώς, όμως, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν επιτρέπει την εξατομικευμένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής. Η άποψη αυτή έχει ήδη διατυπωθεί από τους Charalampous και Papademetriou (2018).

Στη Μέση Εκπαίδευση ο κάθε εκπαιδευτικός ειδικεύεται στη διδασκαλία ενός μόνο μαθήματος με μοναδική εξαίρεση την περίπτωση της ειδικότητας των φιλολόγων, οι οποίοι διδάσκουν μέχρι και τρία διδακτικά αντικείμενα (νέα ελληνικά, αρχαία ελληνικά και ιστορία). Επομένως, ο εκπαιδευτικός της κάθε ειδικότητας πρέπει να διδάσκει το συγκεκριμένο μόνο διδακτικό αντικείμενο στην ΕΜΜΕ αλλά και στη γενική τάξη σε συγκεκριμένες διδακτικές περιόδους. Ως εκ τούτου δημιουργούνται τεχνικές δυσκολίες αναφορικά κυρίως με τη δημιουργία του ωρολογίου προγράμματος των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Κατά δεύτερο λόγο, όσον αφορά στα εμπόδια που προκύπτουν στην πορεία προς τη συμπερίληψη αξίζει να αναφερθεί ότι στη Μέση Εκπαίδευση δεν υπάρχουν ειδικοί εκπαιδευτικοί, αφού σύμφωνα με τα Σχέδια Υπηρεσίας της Ειδικής Εκπαίδευσης (http://www.eey.gov.cy/Portals/0/sxedia_ypiresias/eidikos_ekpedeftikos.pdf), οι ειδικοί εκπαιδευτικοί παρέχουν τις υπηρεσίες τους μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, το έργο του ειδικού εκπαιδευτικού καλούνται να φέρουν σε πέρας γενικοί εκπαιδευτικοί, χωρίς πολλές φορές να σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο. Και αυτό γιατί θα ήταν μάλλον δύσκολο όλες οι ειδικότητες (φυσικοί, μαθηματικοί, φιλόλογοι, κ.λπ.) να εξειδικεύονται ταυτόχρονα και στην ειδική-συμπεριληπτική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί της Μέσης Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Βέβαια, η περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ δεν πηγάζει μόνο από τα παραπάνω, αλλά και από τη διαπίστωση ότι αρχικά τουλάχιστον οι περισσότεροι άμεσα εμπλεκόμενοι στην έρευνα δεν ασπάζονταν τη συμπεριληπτική φιλοσοφία, με άμεσο επακόλουθο να μην την εφαρμόζουν. Στην άποψη αυτή δεν έχει καταλήξει μόνο η παρούσα έρευνα, αφού επιβεβαιώνεται και από τους Αγγελίδη, Αντωνίου και Χαραλάμπους (2009).

Στα εμπόδια αυτά, δυστυχώς, προστίθεται και η απουσία συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η οποία συμβάλλει ώστε το πρόβλημα να επιδεινώνεται και να γίνεται μάλιστα δυσχερέστερο. Κατά συνέπεια, όταν οι μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες βιώνουν καθημερινά την απουσία συνεργασίας δεν έχουν ούτε οι ίδιοι κίνητρο για συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Όλα τα παραπάνω οδηγούν σε ένα ακόμη συμπέρασμα. Ο πιθανότερος λόγος για τον οποίο υπάρχουν δυσχέρειες στη συνεργασία για την οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος εστιάζεται στην απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων που συνθέτουν το σχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη λόγος για τον οποίο εξακολουθεί να υφίσταται η περιθωριοποιητική κουλτούρα σε βάρος των μαθητών της ΕΜΜΕ είναι η απουσία καθοδήγησης από ένα κοινό όραμα, η αδυναμία λειτουργίας των εκπαιδευτικών ως ηγετών και συνεπώς η μη ανάληψη ευθύνης για την υλοποίηση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Στην περίπτωση του υπό έρευνα σχολείου, φαίνεται ότι όλα τα παραπάνω οφείλονταν στην ελλιπή συνεννόηση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, παρά τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και τον προσιτό χαρακτήρα του διευθυντή. Το γεγονός αυτό μάλιστα πιθανόν να σχετιζόταν με την έλλειψη γνώσεων σχετικών με τη συμπεριληπτική θεωρία εκ μέρους του διευθυντή.

Συν τοις άλλοις, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε την έλλειψη κατάλληλων υποδομών. Συγκεκριμένα, στην αρχική φάση της έρευνας είχε αποκαλυφθεί ότι στην ΕΜΜΕ δεν υπήρχαν τα στοιχειώδη εργαλεία για τη διδασκαλία των μαθητών που αντιμετώπιζαν κινητικές δυσκολίες. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την αίθουσα της ΕΜΜΕ ως αποθήκη παρά ως αίθουσα διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με τη δήλωση των MacBeath, Galton, Steward, MacBeath και Page (2007), οι οποίοι επισημαίνουν ότι στους μη κατάλληλα εξοπλισμένους χώρους, όπου εκπαιδεύονται παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ στα γενικά σχολεία, το σύνηθες φαινόμενο που μπορεί να συναντήσει κανείς είναι νεαρούς ανθρώπους δέσμιους της απασχόλησης με παιχνίδια και ζωγραφιές, που χρησιμοποιούνται ώστε να δημιουργήσουν μια διαφοροποιημένη μορφή εργασίας.

Η ανυπαρξία των κατάλληλων υποδομών στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αποδεικνύεται και από τις Symeonidou και Phtiaka (2009), οι οποίες επισημαίνουν ότι στις ΕΜΜΕ απλά αναπαράγεται το σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης μέσα στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με την απομόνωση των μαθητών στην αίθουσα της ΕΜΜΕ δεν επιτυγχάνεται τίποτα άλλο πέρα από την περιθωριοποίησή τους, αλλά και η επιστροφή στην παγίδα της ένταξης παρά η επίτευξη της συμπερίληψής τους, όπως καθορίζουν οι διεθνείς τάσεις.

Μέσα από την εις βάθος μελέτη του θέματος της συμπερίληψης, γίνεται αντιληπτό ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν και με τις απόψεις των Μπούρα, Κουκουβίνου και Πηλείδου (2011), αφού η διαδικασία της συμπερίληψης και κατά συνέπεια το έργο του ηγέτη επηρεάζονται από πληθώρα *«μακροκοινωνικών»* παραμέτρων, όπως είναι η νομοθεσία, η εκπαιδευτική πολιτική, η κοινωνική ανεκτικότητα, οι προκαταλήψεις, οι υποδομές, η προσβασιμότητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες, αλλά και *«μικροκοινωνικών»* παραμέτρων, όπως η σχολική μονάδα, η κουλτούρα του σχολείου, η διεύθυνση, ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι γονείς άλλων παιδιών (σ. 740).

Σύμφωνα με το European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2007), για να εφαρμοστεί το πρόγραμμα της ΕΜΜΕ με όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικό τρόπο πρέπει να υπάρχει

και ο εξοπλισμός που θα ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Αναμφίβολα οι βασικότερες παράμετροι της παρούσας έρευνας ισχύουν και στην περίπτωση της έρευνας των Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαδραστικά μέσα, ηλεκτρονικό υπολογιστή και συγκεκριμένο τεχνολογικό εξοπλισμό για να οδηγήσουν τους μαθητές των ΕΜΜΕ στη συμπερίληψη.

Επομένως, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της Κύπρου νοσεί. Η Symeonidou (2018) προτείνει την άμεση ανταπόκριση σε πρακτικό επίπεδο στις προκλήσεις που εντοπίζονται στην προσπάθεια για εφαρμογή της συμπερίληψης. Κάτι αντίστοιχο πρέπει απαραιτήτως να επιχειρηθεί και στην περίπτωση των μαθητών της ΕΜΜΕ, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέγηκαν στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα οι Στρογγυλός και Ξανθάκος (2007) προτείνουν την πρόσληψη ειδικών επιστημόνων όπως λογοθεραπευτών, φυσικοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, αλλά και συνοδών παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η πρόταση αυτή ισχύει και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, γιατί οι ειδικοί επιστήμονες θα μπορούσαν να ενισχύουν το έργο του συμπεριληπτικού διευθυντή. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι η παροχή τέτοιων υπηρεσιών θα μπορούσε να λειτουργεί συμπληρωματικά ως ενίσχυση του έργου της γενικής τάξης.

Απαραίτητοι για την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι και οι συνοδοί παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Πρέπει, όμως, να αναφερθεί ότι με την πρόσληψή τους δεν εξυπακούεται η συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Απαραίτητη παράμετρο για την πρόσληψή τους αποτελεί η διάθεση για εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα στους συνοδούς και τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους σε θέματα που αφορούν την συμπεριληπτική λειτουργία των ΕΜΜΕ. Επομένως, το θέμα της ανάγκης σε έμψυχο και άψυχο υλικό είναι πρωτεύον και δεν μπορεί να παραγκωνιστεί.

Πέρα από τα παραπάνω, η ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας παρεμποδίζεται και από τη μη ισότιμη συμμετοχή των μαθητών της ΕΜΜΕ σε ένα γενικό αναλυτικό πρόγραμμα που επιδεικνύει σεβασμό στη διαφορετικότητα τους και προωθεί τη μάθηση για όλα τα παιδιά, μία άποψη την οποία έχει ήδη διατυπώσει και η Symeonidou (2015).

Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού αναλυτικού προγράμματος, όπως έχει διαφανεί μέσα από την παρούσα έρευνα, προϋποθέτει αρκετή μελέτη, χρόνο, υπομονή και συνεργασία εκ μέρους όλων των παραγόντων που σχετίζονται με οποιοδήποτε τρόπο με το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη θεωρία όλα ακούγονται λογικά και εύκολα. Σε πρακτικό όμως επίπεδο, αποδεικνύεται ότι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν παύει να αποτελεί μία περίπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Mavrou και Symeonidou (2014), για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο πρέπει να προηγηθεί μια ολική σχεδόν αναδόμηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ύπαρξη μιας

ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως επισημαίνει ο Κοκκάλας (2009), σε αντίθεση με την εμπειρική και αυτοσχέδια διοίκηση που ασκείται σήμερα, είναι απαραίτητη. Η ξεκάθαρη αυτή πολιτική που θα κατευθύνει τον θεσμό των ΕΜΜΕ είναι αναμφίβολα αναγκαία σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, τοπικής αυτοδιοίκησης και διοικητικής ιεραρχίας στην εκπαίδευση, αφού συχνά παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στον σχεδιασμό και την τελική υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής από τους άμεσα εμπλεκόμενους. Σημαντικότατο επομένως θα ήταν όλοι όσοι διαμορφώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές να συζητήσουν ανοικτά και να συνεργαστούν, ώστε οι πολιτικές αυτές να τους περιλαμβάνουν όλους, όπως επισημαίνουν οι Avissar, Licht και Vogel (2016), χωρίς να περιθωριοποιούν κανένα. Επομένως, η ανάγκη για εκπαιδευτικό ανασχηματισμό είναι επιτακτική (Azorin και Ainscow, 2017).

Απώτερος σκοπός του γενικού σχολείου, σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, πρέπει να είναι η σταδιακή απεξάρτηση του μαθητή από την ΕΜΜΕ. Κάτι τέτοιο πρέπει να διασαφηνιστεί και από το ΥΠΠΑΝΚ με σχετικό κανονισμό. Μπορεί ακόμα και η καθημερινή μετακίνηση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ από και προς την ΕΜΜΕ να οδηγεί τελικά σε μια αντισυμπεριληπτική πολιτική, μία διαπίστωση με την οποία συμφωνεί και ο Καραμητόπουλος (2015). Όπως προκύπτει μέσα από την παρούσα έρευνα, ίσως οι ενήλικες να μην αντιλαμβάνονται την παράμετρο αυτή ως ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στα μάτια όμως ενός έφηβου με ή χωρίς ιδιαιτερότητες τέτοια ζητήματα είναι ευαίσθητα. Οι μαθητές δυστυχώς συνηθίζουν να περιθωριοποιούν τους συμμαθητές τους που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Επομένως, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή αναφορικά με τους συμπεριληπτικούς χειρισμούς μας.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, γίνεται αντιληπτό ότι η έρευνα σχετικά με θέματα που αφορούν τη δομή, τη λειτουργία και το βαθμό συμπερίληψης, στον οποίο μπορούν να φθάσουν οι ΕΜΜΕ, είναι κάτι περισσότερο από απαραίτητη. Αποτελεί, δε, ένα θέμα που εμπίπτει αφενός στις αρμοδιότητες του ΥΠΠΑΝΚ (Τόλια, 2014) και αφετέρου χαρακτηρίζεται από απόλυτη συνάφεια με τον τρόπο εφαρμογής των συμπεριληπτικών πρακτικών στο κάθε σχολείο ξεχωριστά.

Σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν πρέπει να προβεί ο εκπαιδευτικός κόσμος σε βεβιασμένες κινήσεις. Οι αλλαγές πρέπει να προωθούνται σταδιακά και σταθερά. Αρκετές φορές φαίνεται ότι το ΥΠΠΑΝΚ έχει ακολουθήσει λανθασμένη πορεία, αφού προσπαθώντας να εφαρμόσει τις τάσεις των διεθνών συμβάσεων τροποποίησε την πολιτική εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς όμως να προηγηθούν οι απαραίτητες διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάτι ανάλογο έχει συμβεί, σύμφωνα με την Runswick-Cole (2011), και στην περίπτωση της Αγγλίας, η οποία έχει αποτύχει να εφαρμόσει αποτελεσματικά την συμπεριληπτική πολιτική στην πράξη. Καλό θα ήταν επομένως στην περίπτωση της Κύπρου να προωθηθεί μία σταδιακή και βασισμένη σε στέρεες βάσεις πολιτική αποκέντρωσης, η οποία θα εξασφάλιζε την εγκαθίδρυση μίας νέας κουλτούρας συνεργασίας και λήψης αποφάσεων από τη βάση προς την κορυφή, παρά το αντίστροφο.

Μελετώντας πιο συγκεκριμένα τον τρόπο λειτουργίας των ΕΜΜΕ προέκυψε το συμπέρασμα ότι ένα μεγάλο εμπόδιο στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας αποτελεί και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία τους, μία άποψη η οποία έχει στηριχθεί στο παρελθόν και από τον Fraser (2017). Βέβαια, το γεγονός ότι η λειτουργία των ΕΜΜΕ καθορίζεται από σχετικό θεσμικό πλαίσιο αποτελεί ένα αξιόλογο βήμα προς τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Ας μελετήσουμε όμως πιο αναλυτικά τα θετικά βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του θεσμικού αυτού πλαισίου.

Κατά πρώτο λόγο, ένα θετικό βήμα αποτελεί ο καθορισμός των καθηκόντων του Υπευθύνου της ΕΜΜΕ και του Βοηθού Διευθυντή Ειδικής Αγωγής μέσω σχετικής εγκυκλίου του ΥΠΠΑΝΚ (2017). Οι παράγοντες αυτοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για την προώθηση της συμπερίληψης, καθώς και της ομαλής λειτουργίας της ΕΜΜΕ, νοουμένου βέβαια ότι διαθέτουν την απαραίτητη ευαισθησία και τις γνώσεις.

Κατά δεύτερο λόγο, μέσω της ίδιας εγκυκλίου καθορίζεται ο αριθμός των παιδιών που μπορούν να φοιτούν στην ΕΜΜΕ (από δύο έως οκτώ), επιτρέποντάς τους να οικοδομούν τη γνώση με εξατομικευμένους ρυθμούς. Σίγουρα είναι ευκολότερο να αφομοιώσουν τη γνώση σε μικρότερες ομάδες, αφού τόσο οι διδάσκοντες στην ΕΜΜΕ, όσο και οι διδάσκοντες στη γενική τάξη, θα έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να πετύχουν το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2017a).

Τα παιδιά που είναι ενταγμένα στην ΕΜΜΕ ακολουθούν ένα ατομικό ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο καταρτίζεται από τη διεύθυνση του σχολείου με τη βοήθεια του ΣΛΕΑΕ και του Υπεύθυνου Καθηγητή της ΕΜΜΕ. Για να γίνει αυτό πρέπει πρώτα να ληφθούν υπόψη οι οδηγίες του ΥΠΠΑΝΚ (2017). Σύμφωνα με αυτές, οι μαθητές της ΕΜΜΕ πρέπει να εντάσσονται όλοι σε ένα τμήμα του γενικού σχολείου, ενώ πρέπει να τους παρέχεται ειδική εκπαίδευση σε μαθήματα, στα οποία μπορούν να ανταποκριθούν. Επομένως, το ατομικό ωρολόγιο πρόγραμμα και η απομάκρυνση του μαθητή από τη γενική τάξη συνιστούν παράγοντες περιθωριοποίησης, διά νόμου μάλιστα, απέχοντας μακράν από τη συμπεριληπτική πολιτική.

Επιπρόσθετα, η εγκύκλιος του 2017 που σχετίζεται με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης αναφέρει ότι μετά από παρέμβαση του Γραφείου Ειδικής Αγωγής το πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθούν οι εν λόγω μαθητές μπορεί να διαφοροποιηθεί, αρκεί να εξυπηρετεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις ανάγκες του μαθητή (ΥΠΠΑΝΚ, 2013). Αναφορικά με το σημείο αυτό, δημιουργείται το εύλογο ερώτημα πώς είναι δυνατόν να εφαρμοστεί ένα τέτοιο διαφοροποιημένο πρόγραμμα χωρίς να συνοδεύεται από αλλαγές σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη στιγμή που οι μαθητές της ΕΜΜΕ είναι ενταγμένοι σε συγκεκριμένα τμήματα, είναι εξαιρετικά δύσκολο ο καθένας από αυτούς να παρακολουθεί ένα

εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο να συμβαδίζει και με το πρόγραμμα της ΕΜΜΕ, αλλά και με το πρόγραμμα του γενικού τμήματος.

Το πιο πάνω θέμα συνιστούσε μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπη η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Συγκεκριμένα, η διαδικασία δημιουργίας ατομικών ωρολογίων προγραμμάτων φαίνεται μέσα από την έρευνα ότι καταλήγει σε μία τυποποιημένη διαδικασία και ένα «πακετοποιημένο» πρόγραμμα για όλους τους μαθητές της ΕΜΜΕ, γεγονός που τελικά προωθεί την φαινομενική μόνο ενσωμάτωση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Πιθανόν, το πρόβλημα αυτό να πηγάζει, σύμφωνα με την έρευνα, τόσο από την οικονομική κρίση, όσο και από την έλλειψη ειδικά εκπαιδευμένου προσωπικού σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Μιχαηλίδου και Αγγελίδη (2005), το θεσμικό πλαίσιο περιθωριοποιεί τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, με την ύπαρξη και λειτουργία καθαυτό των Ειδικών Μονάδων. Η ύπαρξή τους τελικά δεν επιτρέπει στα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ να φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους, όπως καθορίζει η ίδια νομοθεσία, αλλά σε οποιοδήποτε σχολείο διαθέτει Ειδική Μονάδα. Παράλληλα, φαίνεται ότι και ο τρόπος ένταξης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας στις γενικές τάξεις χωρίς τη χρήση διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος και μεθόδων διδασκαλίας μάλλον απομονώνει τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ (Angelides και Michaelidou, 2007).

Μέσα από την παρούσα έρευνα προκύπτει το συμπέρασμα ότι ακόμη και το όνομα «Ειδική Μονάδα» που αναγράφεται έξω από τη συγκεκριμένη αίθουσα, όπως προκαθορίζει η σχετική νομοθεσία, οδηγεί στην περιθωριοποίηση, αφού προδιαθέτει αρνητικά τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Ο όρος «Ειδική» παραπέμπει σε κάτι διαφορετικό και κατά συνέπεια σε μια πιο εξειδικευμένης μορφής εκπαίδευση, ενώ ο όρος «Μονάδα» αναφέρεται συνήθως σε κάτι ξεχωριστό που ενσωματώνεται σε ένα σύνολο όπως το σχολείο. Ο όρος αυτός, επομένως, ίσως να πρέπει να αντικατασταθεί άμεσα με ένα όνομα που δεν παραπέμπει στη διαφορετικότητα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

9.2. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα εμπόδια να μετατραπούν σε συνεργάτες του διευθυντή;

Μελετώντας τα προαναφερθέντα εμπόδια που συναντώνται στην πορεία ενός διευθυντή προς τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου φαίνεται ότι τελικά η κοινή φοίτηση και επαφή μεταξύ των δύο ομάδων δεν είναι από μόνη της αρκετή για να επιτρέψει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ιδιαιτερότητες. Επομένως, ο διευθυντής οφείλει να δράσει κατάλληλα ώστε να εντοπίσει τον τρόπο βάσει του οποίου θα καθοδηγήσει τη σχολική κοινότητα προς τη δημιουργία ενός

συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Ο ρόλος αυτός είναι άμεσα συνυφασμένος με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο διευθυντής είναι άμεσο απότοκο του συγκεντρωτισμού, όπως προκύπτει μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας επισημαίνεται έντονα και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ο καταλυτικός ρόλος που διαδραματίζει η εκπαιδευτική ηγεσία στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou και Angelides, 2014; Liasidou and Antoniou, 2015). Σήμερα ο διευθυντής ενός σχολείου στην Κύπρο έχει την ευθύνη για την οργάνωσή του, την αποδοτική διοίκηση και λειτουργία του (Κωνσταντίνου, 2001) στα πλαίσια βέβαια των σχετικών νομοθεσιών και κανονισμών της Κυπριακής Δημοκρατίας. Πέρα από τα διοικητικά του καθήκοντα, είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την εποπτεία για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων (Φολέρου-Τσερούλη και Φρειδερίκου, 1991). Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ορθή λειτουργία του.

Μελετώντας τα προαναφερθέντα και σε συνδυασμό με τις εμπειρίες που αποκομίστηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, συνάχθηκε το συμπέρασμα ότι ο διευθυντής ενός σχολείου είναι το όργανο του ΥΠΠΑΝΚ που έχει τον τελικό λόγο αναφορικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα η πολιτική που ακολουθεί επηρεάζεται άμεσα και καθοδηγείται, φυσικά, από το ΥΠΠΑΝΚ. Επομένως, ούτε ο διευθυντής του σχολείου έχει το δικαίωμα να λάβει αποφάσεις που θα καθορίσουν τη συμπεριληπτική λειτουργία της ΕΜΜΕ. Μέσα από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας όμως, προκύπτει ότι ο διευθυντής του σχολείου μπορεί, έστω και στο επίπεδο του σχολείου του οποίου ηγείται, να βελτιώσει τα συμπεριληπτικά αποτελέσματα. Εξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οφείλει να φροντίσει ώστε να προωθηθούν οι απαραίτητες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον επιδιώκοντας να συμπεριλάβει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Αρχικά, η ΜΜΕΔ που έχει διεξαχθεί στα πλαίσια αυτής της διατριβής, έχει αποδείξει ότι είναι μείζονος σημασίας η ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια η σταδιακή απεξάρτηση από την ΕΜΜΕ. Για να καταστεί εφικτό όμως κάτι τέτοιο πρέπει να προηγηθούν οι απαραίτητες αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο οι μαθητές της ΕΜΜΕ να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται ως ΑμΕΕΑ, να πραγματοποιηθούν δειγματικές διδασκαλίες με σκοπό την ανταλλαγή πρακτικών και κατ' επέκταση την προσφορά ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη συμπεριφορά και τις διδακτικές τους πρακτικές.

Για να υλοποιηθούν όμως οι προαναφερθείσες συμπεριληπτικές αλλαγές πρέπει σε γενικές γραμμές να υπάρξουν κάποια προαπαιτούμενα. Κατά πρώτο λόγο, ο διευθυντής θα ήταν σημαντικό να συμβάλει στην ενίσχυση του ρόλου του ΣΛΕΑΕ στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Ο ΣΛΕΑΕ ως

εκπαιδευτικός με αρκετή πείρα σε θέματα συμπερίληψης, αλλά και ως εκπρόσωπος του ΥΠΠΑΝΚ, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει πρακτικές λύσεις στην αντιμετώπιση των εμποδίων που συναντούν οι ηγέτες στην πορεία τους προς τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών με και χωρίς ιδιαιτερότητες, τους διευθυντές των σχολείων και τις ΕΕΕΑΕ. Μέσα από την επιβεβλημένη συχνή επικοινωνία με τους πιο πάνω παράγοντες προώθησης της δημιουργίας συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων θα μπορούσε να δημιουργήσει κανάλια συνεργασίας. Η συχνή επικοινωνία μεταξύ τους με κύριο συντονιστή τον ΣΛΕΑΕ θα ήταν πολύ πιθανόν να αναδείξει νέες πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Δευτερευόντως, πέρα από την ενίσχυση του ρόλου του ΣΛΕΑΕ, η έρευνα αποδεικνύει την αναγκαιότητα της εντονότερης συνεργασίας ανάμεσα στις ΕΕΕΑΕ και τους σχολικούς οργανισμούς. Η συνεργασία αυτή πρέπει να εστιάζεται συγκεκριμένα στην αμεσότερη κατά το δυνατόν μελέτη των περιπτώσεων των μαθητών που παραπέμπονται για αξιολόγηση στην ΕΕΕΑΕ, στην πιο ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ενός σχολείου στην απόφαση της ΕΕΕΑΕ αναφορικά με την αξιολόγηση ενός μαθητή, αλλά και στον καθορισμό από την ΕΕΕΑΕ εξατομικευμένων στόχων που οδηγούν στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Παράλληλα απαιτείται η προώθηση της αποτελεσματικότερης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η συζήτηση αυτή δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τίποτα άλλο παρά χιλιοειπωμένη, το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αγνοούν βασικές αρχές της θεωρίας της συμπερίληψης και παραμένουν στην αντιμετώπιση των μαθητών της ΕΜΜΕ βασιζόμενοι στο φιλανθρωπικό μοντέλο.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές. Είναι γενικά παραδεκτό πως τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ έχουν διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Επομένως, σε ένα συμπεριληπτικό γενικό τμήμα επιβάλλεται να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Papademetriou και Charalampous, 2019), η συνεργατική μέθοδος, η διαθεματική προσέγγιση και η συνδιδασκαλία (Χαραλάμπους και Παπαδημητρίου, 2018).

Επιπλέον η παρούσα έρευνα έχει αποδείξει ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία με τους γονείς των ΑμΕΕΑ, η ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των υπόλοιπων μαθητών και η συμμετοχή των μαθητών της ΕΜΜΕ σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Τέλος, επιστέγασμα των δράσεων που συμβάλλουν στη συμπερίληψη έχει αποτελέσει στην παρούσα έρευνα ο καλλωπισμός των χώρων του σχολείου από τους μαθητές της ΕΜΜΕ με σκοπό να περάσει στη σχολική κοινότητα το μήνυμα της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Μέρος της ευθύνης για την περιθωριοποίηση των μαθητών της ΕΜΜΕ παραδέχεται ότι επωμίζεται και ο ίδιος ο διευθυντής του ερευνώμενου σχολείου. Ο ίδιος συνηγορεί στην άποψη ότι η δημιουργία ενός μοντέλου ηγεσίας προς διευκόλυνση της συμπερίληψης ίσως συμβάλει στην μεταβολή της επικρατούσας κατάστασης.

Στόχος ήταν μέσα από την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ να εξαλειφθούν, ή έστω να ελαχιστοποιηθούν, τα εμπόδια που προαναφέρθηκαν προκειμένου να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές. Όπως είναι ευρέως γνωστό, ο καλύτερος τρόπος να νικήσει κανείς τον εχθρό του είναι να τον γνωρίσει και να γίνει σύμμαχός του. Αυτή ακριβώς η άποψη υιοθετήθηκε και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου κατένειμε καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς που αποτελούσαν τροχοπέδη στη συμπερίληψη. Τα καθήκοντα αυτά συγκρούονταν φυσικά με τις προηγηθείσες χρόνιες αντισυμπεριληπτικές πράξεις και απόψεις τους. Επομένως, η απάντηση στο ερώτημα είναι ότι ο διευθυντής του σχολείου θα μπορούσε να εφαρμόσει ένα ηγετικό μοντέλο μέσω του εντοπισμού των εμποδίων και της σταδιακής μετατροπής τους σε συνοδοιπόρους στην πορεία προς την επίτευξη του στόχου του.

9.3. Ποιο μοντέλο ηγεσίας μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;

Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο Κεφάλαιο 3 της παρούσας έρευνας, η διαδικασία εφαρμογής της συμπερίληψης είναι άμεσα συνυφασμένη με την εκπαιδευτική ηγεσία. Το μοντέλο ηγεσίας που προτείνεται για τον εντοπισμό των εμποδίων και τη σταδιακή μετατροπή τους σε παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ είναι το μοντέλο της ΕΑΠ. Απώτερο σκοπό της εφαρμογής του προτεινόμενου μοντέλου αποτέλεσε η μετατροπή των εμποδίων σε συνοδοιπόρους στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ. Στο εγχείρημα αυτό συμπαραστάτες του διευθυντή, εκτός από τους συνερευνητές-συνερευνώμενους, υπήρξαν και οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες που καθοδηγούσαν, τόσο τον ίδιο το διευθυντή, όσο και τους συνερευνητές-συνερευνώμενους προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης.

Το μοντέλο της ΕΑΠ, ακολουθεί μία πλήρως αντεστραμμένη πορεία συγκριτικά με αυτή που ακολουθείται εδώ και χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Διαμέσου της συνεργασίας των ενδιάμεσων ηγετών του διευθυντή, αλλά και της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας, προωθεί τον αναστοχασμό, την αυτοβελτίωση και τη συνεργασία, παράγοντες απαραίτητους στην προσπάθεια για μεταβολή της επικρατούσας κουλτούρας και αντικατάστασής της με μία αποτελεσματική και βιώσιμη συμπεριληπτική κουλτούρα.

Ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία αντιμετώπισαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δύο σημαντικές προκλήσεις: α) τη

δημιουργία ενός μοντέλου ηγεσίας που θα μπορούσε να προωθήσει τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας και β) την ανάγκη εφαρμογής της νομοθεσίας που σχετίζεται με την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Μέσα από την υλοποίηση της έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα πως η υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει αποτελεσματικά τον διευθυντή ενός σχολείου. Για να οδηγηθεί όμως σε ένα τέτοιο αποτέλεσμα οφείλει παράλληλα να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με το ΥΠΠΑΝΚ (Charalampous και Papademetriou, 2018), καθώς είναι το άτομο που επιφορτίζεται με την ευθύνη για την εφαρμογή της νομοθεσίας.

Εκτός από τη νομοθεσία, εντοπίζονται και επιπρόσθετοι παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία δράσης του διευθυντή προς τη δημιουργία συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι ΕΕΕΑΕ και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, ως εμπόδια στην προσπάθεια ενός διευθυντή προβάλλουν και ανθρώπινοι παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι συνοδοί των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά τα εμπόδια μπορούν να επαναπροσδιοριστούν μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, εξίσου απαραίτητος είναι και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και το είδος της συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων, λαμβανομένου υπόψη και του θεσμικού πλαισίου που διέπει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι παράγοντες ενδέχεται να διαφέρουν αναλόγως του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εφαρμόζεται το μοντέλο της ΕΑΠ.

Πέρα από το ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου, το μοντέλο της ΕΑΠ επιτυγχάνει την ανάδειξη ενός ακόμη ισχυρού παράγοντα στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Ο παράγοντας αυτός είναι ο ενδιάμεσος ηγέτης και στην περίπτωση του προτεινόμενου μοντέλου οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες. Σύμφωνα με το μοντέλο της ΕΑΠ, οι ενδιάμεσοι ηγέτες αναλαμβάνουν την ευθύνη να καθοδηγήσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ ενεργούν ως επιβλέποντες των προσπαθειών της σχολικής κοινότητας για αυτοβελτίωση (Greany, 2014). Απελευθερώνουν, επομένως, το διευθυντή από μία κατηγορία καθηκόντων και ενεργούν ως εμπνευστές και καθοδηγητές στην προσπάθεια για σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επιπρόσθετα, οι ενδιάμεσοι ηγέτες είναι πολύτιμοι συνεργάτες των διευθυντών, αφού έχουν την ικανότητα να ενεργούν ως μέντορες για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς διοργανώνοντας και πραγματοποιώντας δειγματικές διδασκαλίες και παρέχοντας διδακτική ανατροφοδότηση, συμβάλλοντας συνάμα στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία με σκοπό και πάλι την παροχή ανατροφοδότησης.

Οπωσδήποτε η υλοποίηση του μοντέλου της ΕΑΠ δεν αποτελεί καθόλου εύκολο εγχείρημα. Απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο στενής συνεργασίας, αποδοχής, κοινής εποπτείας και αποκέντρωσης της εξουσίας. Παρά το γεγονός αυτό η υλοποίηση του καινοτόμου αυτού μοντέλου μπορεί να προσφέρει ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, επηρεάζοντας αποτελεσματικά ακόμη και τις πρακτικές του

ΥΠΠΑΝΚ, παρέχοντάς του ανατροφοδότηση από το σχολείο όπου το μοντέλο εφαρμόζεται και συνάμα καθοδήγηση για άλλα σχολεία τα οποία παρουσιάζουν περιθωριοποιητικές τάσεις.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται το συμπέρασμα ότι το μοντέλο της ΕΑΠ απέφερε καρπούς και αποτέλεσε τελικά το κλειδί στην επίτευξη του στόχου της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ. Ταυτόχρονα, συνιστά και ένα όργανο αυτοαξιολόγησης και στη συνέχεια καταπολέμησης των προβλημάτων ενός σχολικού οργανισμού.

9.4. Ποια ερευνητική διαδικασία μπορεί να προωθήσει καλύτερα τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ;

Μελετώντας τις απαντήσεις-συμπεράσματα των προηγούμενων ερωτήσεων, προκύπτει η άποψη ότι οι ερευνητικές μεθοδολογίες που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι στιγμής σε προηγούμενες έρευνες δεν μπορούν παρά μόνο να εξετάσουν επιφανειακά το φαινόμενο της περιθωριοποίησης, ενώ παράλληλα μπορούν να προτείνουν σε θεωρητικό επίπεδο λύσεις που πολύ πιθανόν να μην έχουν πρακτική εφαρμογή.

Αντιθέτως, η ΜΜΕΔ ενδέχεται να αποτελεί τη λύση στο εγχείρημα για τη δημιουργία και τη σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Με την ΜΜΕΔ δεν εμπνευστήκαμε απλά ένα μοντέλο ηγεσίας. Το σημαντικότερο ήταν ότι η ιδέα αυτή δοκιμάστηκε σε πρακτικό επίπεδο και αξιολογήθηκε στη συνέχεια. Η θεωρία της πρακτικής εφαρμογής της ΜΜΕΔ αναφέρεται και από άλλους ερευνητές (Altrichter, Posch, και Somekh, 2001; Koutselini, 2008) ως ένα από τα θετικότερα στοιχεία που απορρέουν από μία έρευνα. Συγκεκριμένα, μέσα από την πρακτική εφαρμογή της ΜΜΕΔ στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι προωθεί τη συνεργασία ολόκληρου του σχολικού οργανισμού, τη συλλογική προσέγγιση της έρευνας και την αποδοχή πολλαπλών πραγματικοτήτων αναφορικά με τα υπό έρευνα θέματα, όπως άλλωστε έχει ήδη επισημάνει ο Jacobs (2016) αναφορικά με την ΕΕΔ. Έχει επομένως τη δυνατότητα, σύμφωνα με τους Voight και Velez (2018), να οδηγήσει αποτελεσματικά στην αλλαγή. Συμπληρώνοντας την άποψη των Voight και Velez (2018), ο Morales (2016) επισημαίνει ότι βασίζεται στη συζήτηση, στις δεξιότητες των συμμετεχόντων και στη συνεργασία, ενώ έχει ως κύριο σκοπό την αλλαγή και τη βελτίωση μίας κατάστασης. Αποτελεί δε ένα συνονθύλευμα αρχών, σχεδιασμού, ανάλυσης και δράσης.

Η παρούσα έρευνα έχει τεκμηριώσει εμπράκτως την ορθότητα των απόψεων των Voight και Velez (2018) και του Morales (2016) αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της ΜΜΕΔ, προτείνοντας τελικά δύο τρόπους δημιουργίας συμπεριληπτικών σχολείων (Charalampous και Papademetriou, 2019b). Πρώτον, το μοντέλο της ΕΑΠ και, δεύτερον, την ΜΜΕΔ, ή ακόμη καλύτερα το συνδυασμό των δυο.

Κεφάλαιο 10: Συμπεράσματα της Έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ και κατ' επέκταση ο εντοπισμός των εμποδίων που συναντά στην πορεία του αυτή. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναφερθούμε στα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς της, καθώς και τις εισηγήσεις μας για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα μπορούσαν οικοδομώντας στα δεδομένα και αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να προχωρήσουν στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

10.0. Γενικά

Η παρούσα διδακτορική διατριβή με τίτλο «Εμπόδια-συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ της Κύπρου» αποσκοπεί στην αποτελεσματική σύζευξη του έργου ενός διευθυντή και των γενικότερων δράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος. Το ρόλο του μέσου για την επιτυχία της επικοινωνίας του παράγοντα-διευθυντή και του στόχου-συμπερίληψη καλείται να διαδραματίσει η ΜΜΕΔ.

Ανασκοπώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα αυτό, εξετάστηκαν οι δύο κυρίαρχες παράμετροι του θέματος: η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η εκπαιδευτική διοίκηση. Το βήμα αυτό προσέφερε τη δυνατότητα να εντοπιστούν τα βασικότερα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσει ο διευθυντής ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην πορεία προς τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην ΕΜΜΕ, αναδεικνύοντας έτσι το προτεινόμενο μοντέλο ηγεσίας που φέρει το όνομα μοντέλο ΕΑΠ. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στον εντοπισμό των εμποδίων που ανακύπτουν στην πορεία του διευθυντή προς τη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων, ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές που φοιτούν στις ΕΜΜΕ, και τη μετατροπή τους σε παράγοντες-συνοδοιπόρους του διευθυντή στη συμπεριληπτική αυτή προσπάθεια.

Με τα δεδομένα αυτά πορευθήκαμε ως ερευνητική ομάδα προς τη διερεύνηση του θέματος η οποία βασίστηκε στο στάδιο της «Διάγνωσης». Η έρευνα διεξάχθηκε βασιζόμενη στη ΜΜΕΔ και συγκεκριμένα στο μοντέλο της Ivanova (2015). Πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ξεκινώντας από το Μάιο του 2017. Αρχικά στο στάδιο της «Αναγνώρισης» είχαν πραγματοποιηθεί παρατηρήσεις και συνεντεύξεις με σκοπό την αξιολόγηση της επικρατούσας κατάστασης αναφορικά με το βαθμό στον οποίο υφίστατο η συμπεριληπτική κουλτούρα στο υπό έρευνα σχολείο. Στο ποιοτικό μέρος του σταδίου της «Αναγνώρισης» της ΜΜΕΔ έλαβαν μέρος συνολικά 47 άτομα. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποσκοπώντας στη διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής της

θεωρίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά και στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Στο ποσοτικό μέρος του σταδίου αυτού συμμετείχαν 98 άτομα. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολούθησε το στάδιο του «Σχεδιασμού» της ΜΜΕΔ, στα πλαίσια του οποίου σχεδιάστηκε ο τρόπος εφαρμογής του μοντέλου ΕΑΠ. Η διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σταδίου της «Δράσης», στο οποίο έλαβαν μέρος 80 άτομα. Διενεργήθηκε από το Σεπτέμβριο του 2017 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2018, επιχειρώντας τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο τα εμπόδια αυτά μπορούσαν να μεταβληθούν σε παράγοντες που θα διευκόλυναν τη συμπεριληπτική διαδικασία. Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου ερευνητικού κύκλου ακολούθησε ο δεύτερος, ο οποίος αποσκοπούσε στη μετατροπή των εμποδίων σε συνοδοιπόρους στην προσπάθεια του διευθυντή να συμπεριλάβει αποτελεσματικά τους μαθητές της ΕΜΜΕ.

Περί τα τέλη Ιανουαρίου, στα πλαίσια του σταδίου της «Αξιολόγησης», πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, στις οποίες έλαβαν μέρος 53 άτομα, ενώ κατά την 1η Φεβρουαρίου 2018 δόθηκε και πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί τον Μάιο του 2017, με σκοπό τον έλεγχο κατά πόσο είχαν επέλθει αλλαγές σε θέματα υιοθέτησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας μετά την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ. Στη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου έλαβαν μέρος 84 άτομα.

10.1. Εφαρμογές και προτάσεις

Με την ολοκλήρωση του εποικοδομητικού ταξιδιού της ΜΜΕΔ, φαίνεται τελικά ότι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εξαιρετικά καινοτόμα παρέχοντας πιθανούς τρόπους επίλυσης χρόνιων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση. Πέρα από τον εντοπισμό των παραγόντων που παρακωλύουν την προσπάθεια του διευθυντή να υλοποιήσει το συμπεριληπτικό όραμα και τη μετατροπή τους σε πολύτιμους βοηθούς του στην προσπάθεια αυτή, κρίνεται σκόπιμο να προταθούν οι βασικότερες πρακτικές, αλλά και θεωρητικές εφαρμογές, οι οποίες σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν όλους τους εμπλεκομένους στη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

10.1.1. Θεωρητικές εφαρμογές

Κατά πρώτο λόγο, η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η ΜΜΕΔ έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει την επικρατούσα περιθωριοποιητική σχολική κουλτούρα, μεταβάλλοντάς την σε μία κουλτούρα συμπερίληψης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η άποψη αυτή καθοδήγησε αποτελεσματικά την απόπειρα για πρακτική εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ που έχει εκκολαφθεί στους κόλπους της συγκεκριμένης έρευνας. Μέσω της ερευνητικής μεθοδολογίας

της ΜΜΕΔ η παρούσα διδακτορική διατριβή συμβάλλει ώστε να προχωρήσει η συμπεριληπτική θεωρία ένα βήμα παραπέρα, σε αντίθεση με τις πλείστες διεθνείς έρευνες, οι οποίες απλά εντοπίζουν τα εμπόδια που φράζουν το δρόμο των σχολείων προς τη συμπερίληψη. Η εν λόγω έρευνα παρέχει μία σταδιακή διαδικασία, βάσει της οποίας θα μπορούσε ο διευθυντής οποιουδήποτε σχολείου, μέσω της ΜΜΕΔ, να συμβάλει στην αντιμετώπιση του φαινομένου της περιθωριοποίησης. Δεδομένης της προαναφερθείσας άποψης, θα μπορούσαμε επομένως να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως η έρευνα παρέχει δύο εξίσου αποτελεσματικές λύσεις στο πρόβλημα της περιθωριοποίησης, τη χρήση της ΜΜΕΔ και την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ.

10.1.2. Πρακτικές Εφαρμογές

Πέρα από τις γενικές θεωρητικές εφαρμογές που έχουν προαναφερθεί, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει αναδείξει και κάποιες επιμέρους πρακτικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, οι δράσεις που εφαρμόστηκαν στην έρευνα επιφέροντας καρπούς είναι τελικά οι ακόλουθες:

Κατά πρώτο λόγο η προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς τη δέουσα οικοδόμηση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Κατά συνέπεια, λοιπόν, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες όφειλαν να λειτουργήσουν ως ηγέτες στην προσπάθεια αυτή και να μοιραστούν παράλληλα το βάρος της αποτυχίας ή τη χαρά της επιτυχίας της όλης δράσης. Άμεσα συνδεδεμένη με την προσπάθεια αυτή υπήρξε και η ενημέρωση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της ΕΜΜΕ, αλλά και η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού χωρίς αυτήν δεν θα μπορούσαν να προχωρήσουν στην έμπρακτη εφαρμογή της.

Πλησιάζοντας ένα βήμα πιο κοντά στην πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας ακολούθησε η ένταξη των μαθητών της ΕΜΜΕ σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, ένα γεγονός το οποίο έπρεπε απαραιτήτως να συνοδευθεί με αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα ολόκληρου του σχολείου, ώστε να υποστηρίζεται η συμπεριληπτική προσπάθεια. Βέβαια, το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν υπήρξε το μοναδικό εμπόδιο στην πορεία προς τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που έχριζε διαφοροποίησης ήταν οι διδακτικές πρακτικές. Συγκεκριμένα, τέθηκε σε εφαρμογή η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της συνδιδασκαλίας, της διαθεματικής προσέγγισης και γενικότερα μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων.

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν επαρκείς οι προσπάθειές δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού σχολείου μόνο μέσω της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ. Συνεπώς επιχειρήθηκε παρέμβαση στη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσω της καλλιέργειας κυρίως της ενσυναίσθησης, ένα βήμα το οποίο επέτρεψε στη συνέχεια τη σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών της ΕΜΜΕ. Βέβαια η διαδικασία ήταν χρονοβόρα και επίπονη. Στην προσπάθεια αυτή συνέβαλε και το αίτημα, εκ μέρους της διεύθυνσης του σχολείου, για καθορισμό εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή από την ΕΕΕΑΕ καθώς και η πραγματοποίηση δειγματικών διδασκαλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των ενδιάμεσων ηγετών.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ και κατά συνέπεια η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος για τους μαθητές της ΕΜΜΕ ενισχύθηκε μέσω της δημιουργίας ενός δικτύου συνεργασίας με άλλα σχολεία, καθώς και της συνεργασίας με τους γονείς. Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία διαδραμάτισε και η ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας, η ανάθεση στους μαθητές της ΕΜΜΕ ρόλων σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και ο καλλωπισμός των χώρων του σχολείου με άμεση σκοπιμότητα την έμφαση σε νοήματα που σχετίζονται με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προβολή των δυνατοτήτων των μαθητών της ΕΜΜΕ.

10.2. Η συνεισφορά της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει φέρει στο φως ένα νέο μοντέλο ηγεσίας, βάσει του οποίου δίνεται σε κάθε σχολείο η δυνατότητα να οδηγηθεί προς την υιοθέτηση μίας όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας για να καταφέρει τελικά να συμπεριλάβει αποτελεσματικά τους μαθητές της ΕΜΜΕ, αλλά και οποιοδήποτε περιθωριοποιημένο μαθητή. Η διδακτορική αυτή διατριβή φιλοδοξεί να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει τόσο αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι ΕΜΜΕ μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στη συμπερίληψή τους σε πρακτικό κυρίως επίπεδο, όσο και αναφορικά με τα υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας που μέχρι στιγμής υιοθετούνταν για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας.

Το μοντέλο της ΕΑΠ δύναται να χαράξει τον δρόμο προς τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ. Βεβαίως, η εφαρμογή του δεν είναι καθόλου εύκολη. Απαιτεί υψηλά επίπεδα στενής συνεργασίας, αποδοχής, ένα κοινό όραμα, αποκέντρωση της εξουσίας και αυτοαναστοχασμό. Επιπρόσθετα, η επιτυχία της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου.

Σίγουρα, το εύλογο ερώτημα που θα μπορούσε να προκύψει είναι «πώς μια ΜΜΕΔ σχολικού εύρους θα μπορέσει να επεκταθεί και στην αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων άλλων σχολείων». Το μοντέλο της ΕΑΠ, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο σημείο 1.4, έχει εκκολαφθεί στους κόλπους ενός συγκεκριμένου σχολείου. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει απαραίτητα πως δεν μπορεί να εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων άλλων σχολείων, αφού η διαδικασία αυτή έχει την ιδιότητα να

εστιάζει στα συγκεκριμένα προβλήματα που εντοπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται να βρουν τη λύση και να την εφαρμόσουν. Επομένως, το σημαντικότερο είναι πως κανείς δεν επιβάλλει μία δοτή λύση.

Σε καμία περίπτωση, δεν θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλα τα σχολεία είναι πανομοιότυπα. Παρ' όλα αυτά, οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση και αν υφίσταται σε ένα σχολείο, το μοντέλο της ΕΑΠ εστιάζεται στον εντοπισμό των παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδια-ανασταλτικοί παράγοντες για την αλλαγή κουλτούρας προς οποιαδήποτε κατεύθυνση. Μπορεί επομένως να λειτουργήσει θεραπευτικά, αρκεί μόνο ο ηγέτης να κατευθύνει τους ενδιάμεσους ηγέτες προς τη μετατροπή των εμποδίων σε αρωγούς στην οριστική επίλυση του προβλήματος. Άρα, το μοντέλο αυτό θα μπορούσε να υιοθετηθεί και από τους διευθυντές άλλων σχολείων.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, διατυπώνεται η αισιοδοξία ότι το μοντέλο της ΕΑΠ, η ΜΜΕΔ και οι πρακτικές που έχουμε προτείνει για τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις πρακτικές του ΥΠΠΑΝΚ, οδηγώντας έτσι στην αποκέντρωση της εξουσίας. Θα ήταν εξαιρετικά σημαντική η αξιοποίηση των προβληματισμών, των ερευνητικών κενών και γενικότερα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας από διάφορα σχολεία ώστε να δημιουργηθεί κάποιου είδους ανατροφοδότηση από εξωτερικούς παράγοντες με στόχο τη βελτίωση και την αντιμετώπιση των αδυναμιών του μοντέλου της ΕΑΠ. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή ανατροφοδότησης για το σχολείο στο οποίο έχει εφαρμοστεί το μοντέλο της ΕΑΠ και συνάμα καθοδήγηση σε σχολεία στα οποία υπάρχει ΕΜΜΕ. Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου απαραίτητη θα ήταν η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία σε επαρχιακό τουλάχιστον επίπεδο.

10.3. Περιορισμοί και επισημάνσεις

Δυστυχώς μία έρευνα του τύπου της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσφέρει οριστικά τη λύση στα ζητήματα που εφάπτονται του περιεχομένου της. Επομένως, στην προσπάθεια αυτή υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι θα μπορούσαν να τύχουν επαναξιολόγησης από κάποια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια.

Ένα σημείο το οποίο θα μπορούσε να εκληφθεί ως περιορισμός στην έρευνα είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες λειτουργούσαν ταυτόχρονα και ως συνερευνητές. Παρόλο που από τον ρόλο τους αυτό απορρέουν πολλά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με την επιτυχία του συμπεριληπτικού στόχου, το γεγονός αυτό μπορεί να εκληφθεί και ως μειονέκτημα. Επομένως, η αδυναμία του ρόλου τους έγκειται στον υποκειμενισμό που μπορεί να τους χαρακτηρίζει κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της

αξιολόγησης της όλης δράσης μέσω της μικτής μεθοδολογίας. Είναι απόλυτα λογικό, οι συμμετέχοντες, θεωρώντας πλέον ως ένα δικό τους δημιούργημα την ερευνητική διαδικασία, να την αξιολογούν θετικά, τόσο μέσω των συνεντεύξεων, όσο και μέσω του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, η πραγματοποίηση της έρευνας σε ένα μόνο σχολείο, αλλά και το γεγονός ότι το μοντέλο της ΕΑΠ είναι ένα τυποποιημένο μοντέλο ηγεσίας, συνιστούν δύο επιπρόσθετους περιορισμούς. Σίγουρα η δοκιμή της εφαρμογής του εισηγούμενου μοντέλου σε περισσότερα σχολεία θα ήταν ιδανική.

Οι παραπάνω περιορισμοί, βέβαια, δεν θα μπορούσαν να εκληφθούν αναγκαστικά ως παραλήψεις αφού για την πραγματοποίηση τους απαιτείται επιπρόσθετος χρόνος και έκταση. Λόγω επομένως του χρονικού περιθωρίου και του περιορισμού της έκτασης μίας διδακτορικής διατριβής σε αριθμό λέξεων», άλλες επιπλέον επιλογές εγκαταλείφθηκαν εξ αρχής. Βέβαια, οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να προσφέρουν τροφή για επικείμενες μελέτες άλλων ερευνητών.

Επιπλέον, περιορισμό στην έρευνα αυτή συνιστά και το γεγονός ότι ο θεσμός των ΕΜΜΕ συναντάται μόνο στο Κυπριακό και το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον αντίστοιχο θεσμό του Τμήματος Ένταξης (Τζιβινίκου και Κουτσοκώστα, 2011). Επομένως, η παρούσα έρευνα δεν προσφέρει άμεσα λύσεις που μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων που εντοπίζονται σε διεθνές επίπεδο. Η επισήμανση αυτή, βέβαια, δεν αποτρέπει κατ' ανάγκη τη χρήση των προτάσεων της έρευνας για τη γενικότερη εξασφάλιση του απαιτούμενου συμπεριληπτικού κλίματος σε ένα διεθνές πλαίσιο.

Βασική δυσκολία υπήρξε η δυσπιστία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια η αρχική τους αίσθηση ότι ο στόχος της έρευνας δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί. Κάτι τέτοιο θα ήταν αναμενόμενο για οποιαδήποτε έρευνα στοχεύει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου. Επομένως, στην περίπτωση που η δυσκολία αυτή ξεπεραστεί, ενδέχεται το υπό έρευνα σχολικό περιβάλλον να βρίσκεται ένα βήμα πιο κοντά στην επιτυχία. Με την πάροδο του χρόνου και ιδιαίτερα με το πέρασμα στο δεύτερο κύκλο της έρευνας, η δυσπιστία των συμμετεχόντων μειώθηκε, παραχωρώντας τη θέση της σε ένα αίσθημα αισιοδοξίας, το οποίο καλλιεργήθηκε μέσω των αξιών της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, απότοκων της συνεχούς ενασχόλησης με την προσπάθεια για επίτευξη του τελικού στόχου, της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Επιπλέον, αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα της τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων, το οποίο ήταν λογικό να υπάρχει, αφού, όπως προαναφέραμε στο στάδιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η ΜΜΕΔ είναι μία χρονοβόρα διαδικασία. Σε αρκετές περιπτώσεις κυριάρχησε η αίσθηση ότι ο προκαθορισμένος χρόνος για την πραγματοποίηση μίας δράσης δεν ήταν αρκετός ή μπορεί να ενέπιπτε καλύτερα σε κάποια άλλη φάση της έρευνας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της προσπάθειας για καλλωπισμό του σχολείου. Παρόλο που αποτέλεσε το επιστέγασμα των υπόλοιπων δράσεων, εντούτοις η εφαρμογή του επιχειρήθηκε πολύ πιο νωρίς και συγκεκριμένα από το Δεκέμβριο του 2017 λόγω των

Χριστουγεννιάτικων εκδηλώσεων. Παράλληλα, προβλήματα στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων προέκυψαν και κατά τη διάρκεια της έναρξης της έρευνας, κυρίως λόγω απουσίας της συνεργατικής κουλτούρας, η οποία έπρεπε και αυτή να οικοδομηθεί σταδιακά.

Αναφορικά, δε, με την υλοποίηση των στόχων της κάθε ομάδας, πρέπει να ομολογηθεί ότι ο αρχικός στόχος που είχε τεθεί αναφορικά με την πλήρη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ απέτυχε. Αυτό που επιτεύχθηκε τελικά ήταν η πλήρης συμπερίληψη κάποιων μαθητών, με το θεσμό όμως του παρατηρητή, ο οποίος δεν παρέχει ίσα νομικά δικαιώματα στο μαθητή, αφού στο τέλος της φοίτησής του δεν δύναται να λάβει Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης, αλλά μόνο Πιστοποιητικό Παρακολούθησης της ΕΜΜΕ. Η εν λόγω ανατροπή στα αρχικά σχέδια προήλθε ουσιαστικά από το γεγονός ότι η έρευνα δεν θα μπορούσε, ασφαλώς, να παραβεί τους κανονισμούς της εγκυκλίου του 2017 του ΥΠΠΑΝΚ, η οποία καθορίζει ότι οι μαθητές της ΕΜΜΕ έχουν το δικαίωμα να λάβουν Πιστοποιητικό Φοίτησης στην ΕΜΜΕ και όχι Απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, το ωρολόγιο πρόγραμμα αποτέλεσε μία επιμέρους δυσκολία-απόρροια των άνωθεν προβλημάτων. Ουσιαστικά, επέδρασε αρνητικά στην υλοποίηση των αλλαγών, αφού υπήρξαν αρκετές διαμαρτυρίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων σε κάποιες περιπτώσεις, αναφορικά με την αδυναμία υλοποίησης των απαιτήσεών τους. Κρίνεται, λοιπόν, ότι ίσως να ήταν προτιμότερο οι αλλαγές που αφορούν την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος να κατευθύνονται από κανονισμούς ή εγκυκλίους του ΥΠΠΑΝΚ, ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή τους. Με αυτό τον τρόπο θα αντιμετωπίζονταν πιο αποτελεσματικά δυσκολίες που αφορούν στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου προγράμματος που να διευκολύνει τη συμπερίληψη των μαθητών σε συγκεκριμένο τμήμα και την πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών.

Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο εμπόδιο υπήρξε η έλλειψη κοινού μη διδακτικού χρόνου, ο οποίος ήταν απαραίτητος για την πραγματοποίηση συνεδριάσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην έρευνα, με στόχο τον καταρτισμό σχεδίων δράσης και απολογισμό των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν. Απόρροια του προβλήματος αυτού ήταν και η δυσανασχέτηση μιας μερίδας συμμετεχόντων που θεωρούσαν ότι οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν εις βάρος του ελεύθερου προσωπικού τους χρόνου.

10.4. Επίλογος

Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μεγάλη ενασχόληση με θέματα που σχετίζονται με την περιθωριοποίηση και την τάση για συμπερίληψη των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ. Η μέχρι τώρα έρευνα επί του θέματος, όμως, δεν έχει μελετήσει σε βάθος τους τρόπους με τους οποίους το εγχείρημα αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Στο σημείο αυτό, ακριβώς, έγκειται η καινοτομία της παρούσας έρευνας, αφού μάλιστα επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό που εντοπίζεται έντονα στην περίπτωση της Κύπρου και ειδικότερα στην περίπτωση των ΕΜΜΕ, μελετώντας, κατά πρώτο λόγο, την επίδραση του μοντέλου ΕΑΠ και, κατά δεύτερο λόγο, τη συμβολή της ΜΜΕΔ στη συμπερίληψη των μαθητών των ΕΜΜΕ. Μέσω των διαδικασιών αυτών επιχειρείται ένας ανασχηματισμός της λειτουργίας του σχολείου, αφού οι παράγοντες-φραγμοί στην προσπάθεια για παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μετατρέπονται σε παράγοντες που την προωθούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Αγαλιανού, Ο. (2014) Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων,* 1, 186-199.

Αγγελίδης, Π. (2004) Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;), Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 55-58

Αγγελίδης, Π. (2005) Προσοχή στις λεπτομέρειες: Η οδός προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης Π. (Επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*. Λεμεσός: Κυπροέπεια, σ. 39-48.

Αγγελίδης, Π., Αντωνίου Ε. & Χαραλάμπους, Κ. (2009) Ο ρόλος της ηγεσίας στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση ενός σχολείου. Στο: Αγγελίδης Π. (Επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*, Αθήνα: Ατραπός, 147-172.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης.* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αναστασιάδου, Σ. (2012) *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Αυγητίδου Σ. (2011) Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα- δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, *Action Researcher in Education,* 12(2), 29-48.

Αυγατίδου, Σ. (2015) *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας δράσης-Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο,* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014) Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων,* 3, 92-108.

Barton, L. (2008) Εκπαίδευση και ο αγώνας για αλλαγή: η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής και ελπίδας. Στο: Ε. Φτιάκα (επιμ.) *Περάστε για ένα καφέ: σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 21-38.

Βόμβα, Κ. (2012) *Η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από τον 1143\1981 έως τον 3699\2008.* Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βουλή των αντιπροσώπων (1999) *Ο Νόμος Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, 113(Ι)/99* (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.3340, 28/07/1999), Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των αντιπροσώπων (2001) *Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τροποποιητικός Κανονισμός. 69(Ι)/2001* (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.3496, 04/05/2001), Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των αντιπροσώπων (2013) *Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τροποποιητικός Κανονισμός*. 416/2013 (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.4737, 06/12/2013). Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Βουλή των αντιπροσώπων (2014) *Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τροποποιητικός Κανονισμός* (Επίσημη Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αρ.4450, 30/06/2014), Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Κ. (2005) Ο διευθυντής ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,*10, 121-129.

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτα, Η. & Καλύβα, Ε. (2007) *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*, Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 17-20 Μαΐου, 1236-1247.

Γιάγκου, Γ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012) Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας, *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 152-163.

Γόγολα, Α. (2016) *Κατανεμημένη ηγεσία: Ο ρόλος της στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό*, Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Cohen L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Keith, M. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμιανίδου, Ε. & Φτιάκα, Ε. (2012) *Η κρίση στην υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης: Η μάχη με τη γραφειοκρατία,* Λευκωσία: 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 206-218.

Δημητρίου, Κ. (2014) *Έκθεση χώρας για την Κύπρο σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες*, Λευκωσία: Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών.

Ευαγγέλου Ε. (2013) Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα, *e-Περιοδικό Επιστήμης και Τεχνολογίας,* 2(9), 113-119.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008) *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη,* Βέλγιο: Ευρυδίκη, Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003) *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*, European Agency for Development in Special Needs Education.

Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003) *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής: Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων*, Βρυξέλλες

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012) *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων*, Θεσσαλονίκη: Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015) *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η έκδοση), Θεσσαλονίκη: Κριτική.

Ηλία, Θ. (2017) *Εκπαιδευτικός ηγέτης, Παιδεία news*. Available online at: http://www.paideianews.com/index.php?id=109&hid=27178&url=%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%E2%80%93 %CE%97%CE%B3%CE%AD%CF%84%CE%B7%CF%82. Last updated on: 06/09/2017

Ηλιοπούλου, Π. (2015) *Πολυμεταβλητές μέθοδοι ανάλυσης*, Αθήνα: Κάλλιπος.

Ιάσονος, Σ. & Ζεμπύλας, Μ. (2008) *Στυλ ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, Λευκωσία*: 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 442-459.

Ισαρή, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ίσερης, Γ. (2016) Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece, *International Journal of Language, translation, intercultural, communication*, 5, 175-189.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*, 2nd Edition, Αθήνα: Κριτική.

Javeau, C. (2000) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2020) Μία εναλλακτική διδακτική προσέγγιση για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες, *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων,* 19, 136-143.

Καλογεράκη, Σ. (2013) Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης Κοινωνικών ερευνών. Στο: Πουρκός, Μ. (Επιμ). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.

Καπελλάκη, Ι. (2011) Ένταξη και Αποκλεισμός στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο: Ερευνητική Μελέτη των Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. Στο: Ε. Παπάνης, & Π. Γιαβρίμης, (Επίμ.) *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη, 243-257.

Καραμητόπουλος, Θ. (2015) *Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου*. Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 1-9.

Κασίδης, Δ. (2015) *Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Αθήνα:* Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα-Προκλήσεις-Προοπτικές, 1, 1-10.

Κασίδη, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Α (2015) Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης,* Αθήνα: 19-21 Ιουνίου 2015.

Κατσαμά, Ε. (2013) *Κοινωνική εργασία με ομάδες στην εκπαίδευση: Μία έρευνα δράση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού*. Δημοκρίτειο-Τμήμα κοινωνικής Διοίκησης, Διδακτορική Διατριβή.

Κάτσενου, Χ. & Νομικού, Χ. & Φλογαΐτη, Ε. (2010) *Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου ΠΕ.ΕΚ.ΠΕ, Ιωάννινα: 26-28 Νοεμβρίου 2010.

Κάτσενου, Χ., Φλογαΐτη Ε. & Λιαράκου, Γ. (2015) Η συμβολή της έρευνας δράσης στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. *Action Researcher in Education,* 6, 1-24.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011) Ο αποτελεσματικός διευθυντής του Σχολείου, *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 99 - 100, 96 - 113.

Κλεάνθους, Α., Παπαλεξανδρή, Τ. & Φτιάκα Ε. (2012) *Ο ρόλος της συνοδού στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης*. Λευκωσία: 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 254-263.

Κοκκάλας, Α. (2009) *Διεύθυνση Σχολείου και Ειδική Αγωγή. Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου μέσα από το βλέμμα των δασκάλων του Τμήματος Ένταξης*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κόντης, Δ., Μουτόπουλος Σ. & Κόντη Ε. (2014) *Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα,* σ.1388-1392. Διαθέσιμο στο: http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1388-1532.pdf. Τελευταία ανάκτηση: 28/06/2016.

Κουρκούτας, Η. (2010) Βασικές επισημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την «ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 9-22.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ, (2012) Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, *Action Researcher in Education,* 1, 4-9.

Κορωνάκης, Α. (2016) Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου, *1ο Διεθνές Συνέδριο Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016.

Κυθραιώτης, Α. (2010) Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*. Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση, Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 99-199.

Κωνσταντίνου, Α. (2001) *Ο επιτυχημένος διευθυντής του σχολείου. Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία: Επιφάνεια.

Κωνσταντίνου, Κ. & Αγγελίδης, Π. (2009) *Ο ρόλος των συνοδών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.) Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων, Αθήνα: Ατραπός, 235-259.

Λαμπριανού. Ι. & Καΐλή, Χ. (2011) *Ποσοτικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες με τα λογισμικά R και SPSS*, Λευκωσία: Πάργα.

Λυμπέρης, Λ. (2012) Συγκεντρωτισμός–αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός–πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 103 -104, 133 -144.

Μάρκος, Α. (2012) *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας. Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Διαθέσιμο στο: http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf Τελευταία ανάκτηση: 10/06/2017

Μαρκουλάκη, Θ. (2011), Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, επιμ. Ε. Παπάνης & Π. Γαβρίμης, 14-29, Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μάγος, Κ. (2015) Συνέντευξη ή παρατήρηση. Η έρευνα στη σχολική πράξη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19

Μέσσιου, Κ. (2002) Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education). Στους: Γαγάτσης, Α., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Φτιάκα, Ε. & Κουτσούλη, Μ. (επιμ.). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Τόμος Β', Απρίλιος 2002, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.

Μητροπούλου, Ε. (2009) *Ο ρόλος του διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.* Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μιχαηλίδου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2005) Διερεύνηση του ρόλου των «ειδικών μονάδων» στα σχολεία της Κύπρου: Η μελέτη μιας περίπτωσης. Στο Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη.* Λεμεσός: Κυπροέπειας, 87-106.

Μούρτζιου-Αβραμίδου, Κ. (2002) Ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 127, σελ. 92-94

Μπάκας, Θ. (2007) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές*. Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 17-20 Μαΐου, 49-97

Μπιλανάκη, Ε. & Τραγουλιά, Ε. (2011) Πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο: Ε. Παπάνης, & Π. Γιαβρίμης, (Επιμ.) *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 14-29.

Μπούρας, Α., Κουκουβίνου, Ε. & Πηλείδου, Σ. (2011) Βήματα συνεκπαίδευσης για την κοινωνικοποίηση μαθητή με αυτισμό: Μελέτη περίπτωσης, 748-762. Στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης, (Επίμ.) *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.

Ξηρομερίτη, Α. (1997) *Ειδική Εκπαίδευση*, Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000) Έφηβοι και νέοι: στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη, *Νέα Παιδεία,* 95, 120-133.

Πατσίδου, Μ. (2010) *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Παπαδοπούλου, Ο. (2012) *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και Λήψη Αποφάσεων.* Διπλωματική εργασία, Πάτρα: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μ.Β.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(61), 1-20.*

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) Κράτος-αποκέντρωση-αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.

Παπανικολάου, Π. (2014) *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην χώρα μας*. Αθήνα: Action Aid.

Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Πατσίδου, Μ. (2010) *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Πασχαλιώρη, Χ. & Μίλεση Χ. (2005) Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Επισημάνσεις και προβληματισμοί, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 20-33

Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014) *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών εκπαίδευσης, 1, 1-11.

Πέννα, Α. (2011) Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά. Στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επίμ.) *Ερευνά, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.

Πιερίδου, Μ. (2010) *Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο*, Λευκωσία: 11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 191-203.

Πισιήα - Πιερουλλή, Χ. (2015) *Κριτική Παρουσίαση Μοντέλου Κατανεμημένης Ηγεσίας, το οποίο Δύναται να Εφαρμοστεί σε Σχολική Μονάδα*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Roll, D. (1998) Έχουν όλοι φίλους: Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη. Στο: Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρούσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011) *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σαββίδης, Θ. (2013) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Ηγεσία: Ανάλυση της διαπολιτισμικής ηγεσίας σε ένα δημοτικό σχολείο της Κύπρου*. Συνέδριο 20 & 21 Απριλίου 2013: Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση, Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederic.

Slee, R. (2010) Σκέψεις πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση και πολιτική. *Επιστήμες της Αγωγής*, 33-38.

Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007) *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία.* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, 324-330.

Στυλιανίδης, Σ. (2008) *Οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φιλλανδίας και Κύπρου (προσλήψεις-συγκρίσεις)* Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Συμεωνίδου Σ. & Φτιάκα Ε. (2012) *Εκπαίδευση για την ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Συμεού, Λ. (2006) Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μίας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1055-1064.

Τζιβινίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β (2011) *Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους*. Στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επίμ.) Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.

Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007) *Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π .ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, 241-47.

Τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης Ατόμων με Αναπηρίες, (2009) *Ιστορικό*, Διαθέσιμο στο: http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/index_gr/index_gr?OpenDocument. Τελευταία ανάκτηση: 15/06/2016.

Τόδας, Γ. (2007) *Διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας και του ρόλου των διευθυντών στις δευτεροβάθμιες μονάδες ειδικής αγωγής*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.

Τόλια, Κ. (2014) *Συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη,* Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσιπούρας, Σ. (2013) *Η πορεία της ένταξης/ενσωμάτωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα και προοπτική*. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου, Α. Γκαράνης, Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.). Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Τσοπάνογλου Α. (2010) Η εγκυρότητα και ο έλεγχός της στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=109 Τελευταία ανάκτηση: 16/05/17.

Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (2015) *Οδηγός Συμβούλου*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009) *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής Εγκύκλιος 7.1.10.2/3. 28.08.09*, Λευκωσία.

Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2013) *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Αλφαβητισμού,* Εγκύκλιος 7.1.10.2/4. 04.09.13, Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2014a) *Διαμόρφωση νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Πρόταση Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού*.

Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2014b) *Θέσεις Αποσπάσεων Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Συμβούλων και Συνδετικών Λειτουργών για τη σχολική χρονιά 2014-2015*, Αρ. Φακ. 15.8.01. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016) *Στόχοι υπό έμφαση της σχολικής χρονιάς 2016-2017. 7.1.05.27. 30.08.16.* Λευκωσία.

Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2017) *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.* Εγκύκλιος 7.16.07/17. 06.09.17, Λευκωσία.

Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2019) *Κατευθυντήριες γραμμές για τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.* Εγκύκλιος 7.16.07/22. 09.09.17, Λευκωσία.

Φολέρου-Τσερούλη, Φ. & Φρειδερίκου, Α. (1991) *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.

Φτιάκα, Ε. (1999) Σύγχρονες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο: Πρόκληση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 55-71.

Φτιάκα, Ε. (2000) *Από που ερχόμαστε και που πάμε; Κυπριακή πολιτεία και ειδική εκπαίδευση*. Στο Κυπριωτάκης Α. (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Ρέθυμνο: Κρήτη.

Φτιάκα, Ε. & Παλμύρη Ν. (2006) *Ο ρόλος των συνοδών των αναπήρων μαθητών/τριών στο πλαίσιο του θεσμού της ένταξης*, 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 713-724.

Φτιάκα, Ε., Σοφοκλέους Α. & Αντρέου, Μ. (2005) Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο: Οι στάσεις των δεκάχρονων και εντεκάχρονων παιδιών ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, *Επιστήμες Αγωγής, 4*. 1-11.

Χαραλάμπους Κ. (2016) Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων,* 11, 172-186.

Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2017a) *Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Το Νομικό Πλαίσιο λειτουργίας τους στην Κύπρο,* 24-26 Νοεμβρίου 2017, Συνέδριο της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, τόμος Δ', Αθήνα: Readnet.

Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2017b) *Ο ρόλος των Επαρχιακών Επιτροπών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο,* 24-26 Νοεμβρίου 2017, Συνέδριο της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, τόμος Δ', Αθήνα: Readnet.

Χαραλάμπους, Κ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2018) *Η συνδιδασκαλία ως μέθοδος προώθησης της συμπερίληψης των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης*, 13 Οκτωβρίου, 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χαραλάμπους, Κ., Παπαδημητρίου, Χ. & Μασούρας, Α. (2019) Η λειτουργία των Ειδικών Μονάδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προβλήματα και προτάσεις για προώθηση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός»*, 10-12 Μαΐου, Αθήνα: Κολλέγιο Αθηνών.

Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα, *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008) Ο ρόλος της κουλτούρας της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Επιμόρφωση και Αγωγή*, 213-230, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011) *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες-Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή,* Αθήνα: Διάδραση.

Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006) *Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής,* 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 553-566.

Αγγλική βιβλιογραφία:

Abawi, L., Bauman-Buffone, C., Pineda-Báez, C. & Carter, S. (2018) The Rhetoric and Reality of Leading the Inclusive School: Socio-Cultural Reflections on Lived Experiences, *Education Sciences*, 8(55), 2-17.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016) Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers, *School Effectiveness & School Impovement*, 27(1), 7-23.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013) From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs, United Kingdom: CfBT Education Trust.

Ainscow A. & Messiou, K. (2018) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education, *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.

Allen, J., Wasicsko, M. & Chirichello, M. (2014) The Missing Link: Teaching the Dispositions to Lead, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1-13.

Alshenqeeti, H. (2014) Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review, *English Linguistics Research*, 3(1).

Anastasiou, D., Kauffman, J. & Di Nuovo, S. (2015) Inclusive Education in Italy: Description and Reflections on Full Inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443.

Angelides, P. (2012) Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools, *Educational Management Administration & Leadership,* 40(1), 21-36.

Angelides, P., Charalampous, C. & Vrasidas, C. (2004) Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 211-223.

Angelides, A., Savva, K. & Hajisoteriou C. (2012) Leading Inclusion: Special Teachers as Leaders in the Development of Inclusive Education, *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM). 40(1), 75-88.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006) Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522

Angelides P. & Michaelidou A. (2007) Exploring the role of special units in Cyprus schools: a case study. *International Journal of Special Education*. 22(2), 86-94.

Angelides, P., Vrasidas, C. & Charalambous C. (2007) Teachers' practice as a marginalization factor in the process for inclusive education in Cyprus, *The Journal of the international association of special education,* 8(1), 20-30.

Avci, A. (2015) Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals, and evaluation of them in terms of educational administration, *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2758-2767.

Avissar, G., Licht, P. & Vogel, G. (2016) Equality? Inclusion? Do They Go Hand-in-hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs-An Exploratory Study, *Universal Journal of Educational Research* 4(5), 973-979

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

Aydin, A. & Kuzu, S. (2013) Teacher Candidates' Attitudes Towards Inclusion Education and Comparison of Self-compassion Levels, *US-China Education Review*, 3(6), 470-479

Azorin, C. & Ainscow, M. (2017) Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, https://doi.org/10.;`1080/13603116.2018.1450900

Barton, L. (2003) *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture*, London: Institute of Education, University of London.

Bartram, D. (2014) *Every middle leader, a leader of SEN? Teaching Leaders Quarterly*, 10-12 Retrived from http://www.teachingleaders.org.uk/wp-content/uploads/2014/03/TL_Quarterly_Q5_14_Bartram.pdf Last assessed: 14/07/2016.

Balyer, A. (2012) Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591

Banegas, D. & Villacañas de Castro, L. (2015) A look at ethical issues in action research in education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 58-67.

Bateman, D. & Bateman, C. (2002) What Does a Principal Need to Know about Inclusion? *Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA,* Retrieved July 31, 2017, from http://www.cec.sped.org/AMTemplate.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/Content Display.cfm&CONTENTID=2787

Bekirogullari, Z., Soyturk, K. & Gulsen, C. (2011) The attitudes of special education teachers and mainstreaming education teachers working in Cyprus and special education teachers working in the USA towards mainstreaming education, *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 12, 619-637.

Bengtson, E. & Connors, S. (2014) Puppets and Puppeteers: External Mandates and the Instructional Practice of Two First-Year Teachers, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 128-152.

Bentahar, O. & Cameron, R. (2015) Design and Implementation of a Mixed Method Research Study in Project Management, *The Electronic Journal of Business Research Methods,* 13(1), 1-13.

BERA (2011) *Ethical Guidelines for Educational Research*, Retrieved from http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-EthicalGuidelines-2011.pdf. Last Accessed on 21/05/2017.

Biktagirova, G. & Khitryuk, V. (2016) Formation of Future Pre-School Teachers' Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion, *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 185-194.

Billingsley, B. S., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014) *Principal leadership: Moving towards inclusive and high-achieving schools for students with disabilities*. Retrieved from http:// ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-8_ FINAL_08-29-14.pdf

Black, W. & Simon, M. (2014) Leadership for All Students: Planning for More Inclusive School Practices, *National Council of Professors of Educational Administration*, 9(2), 153-172.

Blackmore, R., Aylward, E., & Grace, R. (2016) 'One of the kids': Parent perceptions of the developmental advantages arising from inclusion in mainstream early childhood education services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 13-17.

Blake, J. & Gibson, A. (2020) Critical Friends Group protocols deepen conversations in collaborative action research projects, *Educational Action Research*, DOI: 10.1080/09650792.2020.1717568

Bleuel, W. (2015) Information differences between closed-ended and open-ended survey questions for high-technology products, *Journal of Technology Research*, 6, 1-10.

Bolarinwa, O. A. (2015) Principles and Methods of Validity and Reliability Testing of Questionnaires Used in Social and Health Science Researches, *Niger Postgrad Med* J. 22, 195-201.

Brown, A. & Andrews, J. (2015) Discrepancies in the ideal perceptions and the current experiences of special education teachers, *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 126 -131.

Bruggink, M., Goei, S. & Koot, H. (2016) Teachers' perceptions of students' additional support needs: in the eye of the beholder? *Educational Psychology*, 36(3), 431-443.

Brydges, C. & Mkandawire, P. (2018) Perceptions and experiences of inclusive education among parents of children with disabilities in Lagos, Nigeria**,** *International Journal of Inclusive Education,* https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1480669

Bunch, G., & Valeo, A. (2004) Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.

Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development*. Los Angeles: Sage.

Bush, T. & Middlewood, D. (2013) *Leading and Managing people in education (3rd edition)*, London: SAGE.

Busher, H. (2005) The Project of the other: Developing inclusive learning communities in schools, *Oxford Review*, 31(2), 1-21.

Cain, T. (2011) Teachers' Classroom-Based Action Research, *International Journal of Research & Method in Education*, 34(1), 3-16

Calhoun, E. (1994) *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*. Alexandria, VA: ASCD.

Camilleri-Cassa, F. (2014) Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised? *Journal of Youth Studies*, 17(2), 252-268.

Campbell, K. H. (2013) A Call to Action: Why We Need More Practitioner Research. A Response to "A Teacher Educator Uses Action Research to Develop Culturally Conscious Curriculum Planners". *Democracy and Education*, 21 (2), Article 7

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

Carter, S. & Abawi, L. (2018) Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5

Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219

CER (Committee for the Educational Reform) (2004) *Democratic and Humanitarian Education in the Cypro-European State-Prospects for reconstitution and modernisation*, Nicosia: Ministry of Education and Culture.

Chaudhry, A. & Javed, H. (2012) Impact of Transactional and Laissez Faire Leadership Style on Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7), 258-264.

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2018) Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus, *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019a) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.

Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019b) Action research: The key to inclusive education in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 10(2), 37–64

Checkland, P. & Holwell, S. E. (1997) *Information, Systems and Information Systems*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.

Christakopoulos, I. (2018) Parents and teachers of students with learning difficulties in the High School of Greece: their expectations from inclusive education. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, 8(1).

Classen, A. & Westbrook, A. (2020) Professional credential program: impacting early childhood inclusive learning environments, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1717652

Clinton, D. (2013) *Quality Special Education Programs: The Role of Transformational Leadership. ProQuest LLC*, Ph.D Dissertaton: Capella University.

Cobb, C. (2015) Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education *leaders 2001-2011, International Journal of Inclusive Education, 9(3), 213-234.*

Cook J. (2010) Collaborative action research: the ethical challenges, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 4, 141-150.*

Collins, P. (2003) Inclusion Reconsidered. *Philosophy of Education*, 449-457.

Conner, T. (2015) Relationships and Authentic Collaboration: Perceptions of a Building Leadership Team. Leadership and Research in Education: *The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration (OCPEA)*, 2(1), 12-24.

Corrigan, J. (2013) Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66-71.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.

Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.), London: Sage Publications Ltd.

Damianidou, E. & Phtiaka, H. (2016). Towards distribution of social justice: a different approach through literature. In the proceedings of the *10th Pan-Hellenic Conference of the Pedagogical Association of Greece, Literature and Education*. Ioannina: Pedagogical Association of Greece.

Dart, G. (2007) Provision for learners with special educational needs in Botswana: a situational analysis. *International Journal of Special Education*, 22(2), 56-66.

Day, C. (2019) An empirical case study of young adult carers' engagement and success in higher education, *International Journal of Inclusive Education*, https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624843

Department of Education and Science, (2007) *Inclusion of Students with Special Educational Needs Post-Primary Guidelines.* Dublin: Inspectorate.

De Lisle, J. (2011) The Benefits and Challenges of Mixing Methods and Methodologies: Lessons Learnt from Implementing Qualitatively Led Mixed Methods Research Designs in Trinidad and Tobago, *Caribbean Curriculum*, 18, 87-120.

DFE, (2011) *Support and aspiration: A new approach to Special Educational Needs and disability*, London: DFE.

DiPaola, M. & Thomas, C. (2003) *Principals and special education: The critical role of school leaders*. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education

Document of the World Bank (2014) *Teacher policies in the Republic of Cyprus. Poverty Reduction and Economic Management*. Unit Southern Europe Program & Central Asian Region, Online at: http://media.philenews.com/pdf/teacherspolicy.pdf Accessed: 05/07/16.

Doe, R., Ndinguri, E. & Phipps, S. (2015) Emotional intelligence: The link to success and failure of leadership, *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 105-114.

Driscoll, D. L. (2011). Introduction to Primary Research: Observations, Surveys, and Interviews. *Writing Spaces: Readings on Writing*, 2, 152-174

Drost, E. A. (2011) Validity and Reliability in Social Science Research, *Education Research and* Perspectives, 38, 105-120.

Edwards, J. L. (2016) *Cognitive CoachingSM: A synthesis of the research* (12th ed.), Highlands Ranch, CO: Center for Cognitive Coaching.

Einspruch, E. L. (2004) *Next steps with SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage

Essandoh, V. & Suflas, S. (2016) *The Leader's Role in Diversity and Inclusion: Transformational Leadership*, Circuit Media, LLC.

European Agency for Development in Special Needs Education (ed.) (2007) Lisbon Declaration, Available online: https://www.european-agency.org/country-information/cyprus.national-overview/special-needs-education-within-the-education-system, Last accessed: 13/07/2016.

Faria, P.M. & Gamargo, D. (2018) Teacher's Emotions in Relation to the School Inclusion Process: a Systematic Review, *Revista Brasileira de Educação Especial*, http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200005

Felekidou, K. & Lenakakis, A. (2018) Play and Inclusive Education: Greek Teacher's Attitudes, *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 149-159.

Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors, *Frontiers in psychology*, 6, 317

Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). Trait emotional intelligence as mediator between psychological control and behaviour problems, *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300.

Ferguson, H. (2011) *Child Protection Practice*, Basingstoke, Palgrave.

Framework of reference (2011) *The making of leadership in education: A European Qualification network for effective school leadership*. Hildesheim: Lifelong learning program.

Florian, F. & Graham, A. (2014) Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 465-478.

Fraser, S. (2017) The Path to Inclusion for Children with Learning Disabilities in Guyana: Challenges and Future Considerations, *Journal of International Special Needs Education*, 20(2), 9-89.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. (2004) Mainstream special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives, *International Journal on Inclusive Education*, 8(1), 37-57.

Friend, M. & Barron, T. (2018) Co-Teaching as a Special Education Service: Is Classroom Collaboration a Sustainable Practice? *Educational Practice & Reform*, 2, 1-12.

Frideres, J. S. (1992). *Participatory research: An illusionary perspective. In A World of Communities: Participatory Research Perspectives*. Ed. J. S. Frideres. North York, Ontario: Captus University Publications.

Frost, L. & Kersten, T. (2011) The Role of the Elementary Principal in the Instructional Leadership of Special Education, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 2-21.

Fyssa, A., Vlachou A. & Avramidis, E. (2014) Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece, *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.

Gajewski A. (2017) Conceptualizing Professional Ethics in Inclusive Education, in Chris Forlin, Agnes Gajewski (ed.) *Ethics, Equity, and Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, 9, Emerald Publishing Limited,1-21.

Garner, P. & Forbes, F. (2013) An 'at-risk' curriculum for 'at-risk' students? Special educational needs and disability in the new Australian Curriculum, *JORSEN*, 15(4), 225-234.

Gong, T., Zimmerli, L. & Hoffer, H. (2013) The Effects of Transformational Leadership and the Sense of Calling on Job Burnout among Special Education Teachers. *Journal of School Leadership*, 23(6), 969-993.

Goodall, C. (2018) Inclusion is a filling, not a place: a qualitative study exploring autistic young's people's conceptualizations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2018.1523475.

Gordon, S. (2006) Making sense of the inclusion debate under IDEA, *Brigham Young University Education and Law Journal*, 1(5), 189-225.

Gous, J., Eloff, I. & Moen, M. (2014) How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552.

Greany, T. (2014) Middle leadership: looking back and looking forward-changing mindsets on learning and collaboration? *The teaching leaders Quarterly*, 5, 2-4.

Greasley, A. (2008) Using Simulation for Facility Design: A Case Study. Simulation Modeling *Practice and Theory*, 16, 670-677.

Greenberg J. & Greenberg, C. (2016) It Takes Two to Tango: Inclusive Schooling in Hong Kong, *Global Education Review*, 1(1), 44-55.

Greenfield, R., Mackey M. & Nelson G. (2016) Preservice Teachers' Perceptions of Students with Learning Disabilities: Using Mixed Methods to Examine Effectiveness of Special Education Coursework, *The Qualitative Report*, 21(2), 1-24.

Gurr, D. (2015) A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project, *Societies*, 5, 136-150.

Hallinger, P. (2010) Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning, *School leadership and Management*, 30(2), 95-110.

Hargreaves, A. & Ainscow, M. (2015) The top and bottom of leadership and change, *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.

Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship & Social Justice*, 9 (2), 157-170.

Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2017) Successful components of school improvement in cultural diverse schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 91-112

Haug, P. (2014) The Practices of Dealing with Children with Special Needs in School: A Norwegian Perspective, *Emotional & Behavioral Difficulties*, 19(3), 296-310.

Hay, I. (2000) *Qualitative Research Methods in Human Geography,* U.K: Oxford University Press.

Hearley, H. & Crouch, L. (2012) *Decentralization for high – quality education: Elements and Issues of Design*. Research report: Occasional paper, RPT Press: International.

Hlalele, D. & Mashele, E. (2012) Social Justice in Educational Administration: Review of Centralisation-Decentralisation Conundrum in Education. *J Soc Sci.*, 32(1), 59-69.

Hopkins, D. (1985) *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Philadelphia: Open University Press.

Howes, H., Frankham, J., Ainscow M. & Farrell P. (2004) The action in action research: mediating and developing inclusive intentions, *Educational Action Research*, 12(2), 239-258.

Huerta Villalobos, M. (2014) *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne.

Hutchinson, S. A. (1998) Grounded theory. In: R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*, 123–140. London, UK: Falmer.

Irmsher, K. (1995) *Inclusive Education in Practice: The Lessons of Pioneering School Districts*. Eugene, OR: Oregon School Study Council, University of Oregon.

Iacono, J. (2009) Research Methods-a Case Example of Participant Observation, *Electronic Journal of Business Research Methods*, 7(1), 39-46.

Ivanova, N. (2015) *Mixed Methods Applications in Action Research*. United Kingdom: Sagepub.

Ivanova, N. & Windo, N. (2018) Applying Mixed Methods in Action Research: Methodological Potentials and Advantages, *American Behavioral Scientist*, 62(7), 978-997.

Jacobs, S. (2016) The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders, *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.

Javed, I. (2010) Centralisation versus Decentralisation in Education. *The Dialogue,* 5(3), 284-288

Jahnukainen, M. (2015) Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada, *Disability & Society*, 30(1), 59-72.

Jacobs, S. (2016) The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.

Jeanty, G. C. & Hibel, J. (2011) Mixed Methods Research of Adult Family Care Home Residents and Informal Caregivers. *The Qualitative Report*, 16(3), 635-656.

Jones, P., Forlin, C., & Gillies, A. (2013) The contribution of facilitated leadership to systems development for greater inclusive practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), Retrieved from http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSindex.html

Johnson, T. (2008) Doing quantitative grounded theory: A review. *Grounded Theory Review: An International Journal*, 3(7), 1-13.

Juma, S. (2017) Scaffolding teachers to foster inclusive pedagogy and presence through collaborative action research, *Educational Action Research*, 25(5), 720-736.

Kaltsonoudi, K. & Athanasoula-Reppa, A. (2016) Greek School Principals' Efficacy Beliefs on Teacher Performance Evaluation, *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(2), 209-234.

Kapenieks, J. (2016) Educational Action Research to Achieve the Essential Competencies of the Future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 95-110.

Karlsen, G. (2000) Decentralised centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education, *Journal of Education Policy*, 15(5), 525-538.

Kavale, K.A. & Fornes, S.R. (2000) What definitions of learning disability say and don't say: A critical. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.

Kemmis, S. (2010) What is professional practice? In C. Kanes (Ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory* (pp. 139-166), New York: Springer

Kern, (2006) *Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School* District (2006), PCOM Psychology Dissertations, Paper.

Kilbride, D. (2014) Recognizing self-esteem in our pupils: how do we define and manage it? *Research in teacher education*, 4(2), 17-21.

Klerk, M. & Klerk, W. (2018) Exploring Educators' Experiences Regarding Empathy within Inclusive Classrooms, *International Journal of Special Education*, 33(3), 657-674.

Klette, K. (2012) Mixed method research in education: Some challenges and possibilities. In: Norwegian Educational Research towards 2020-UTDANNING 2020 (Eds). *Mixed Methods in Educational Research* Report from the March Seminar 2012. The research Council of Norway.

Kline, P. (2000) *The Handbook of Psychological Testing*. Psychology Press.

Kock, N. (2005) Using Action Research to Study E-Collaboration, *International Journal of e-Collaboration*, 1(4), i-vii

Krischler, M. & Pit-ten Cate, I. (2018) Inclusive education in Luxembourg: implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1474954.

Kroll, T. & Neri, M. (2009) Designs for Mixed Methods Research. In: A. Sharon & E, Halcomb (Eds) *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, Wiley-Blackwell: Hoboken, 31-49.

Kostos, K. & Shin, E. (2010) Using math journals to enhance second graders' communication of mathematical thinking, *Early Childhood Education Journal*, 38, 223-231.

Koutselini, M. (2008) Participatory teacher development at schools: Processes and issues, *Action Research*, 6(1), 29-48.

Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009) *Ανάπτυξη ενός συνόλου δεικτών-για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Kugelmass, J. & Ainscow M. (2004) Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3) 133-141.

Landau S. & Everitt, B. (2004) *A Handbook of Statistical Analyses using SPSS*, Champman Hall/CR: New York.

Lauchlan F. & Greig, S. (2015) Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions, *Support for Learning*, 30(1), 69-82.

Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009) New Perspective on an Old Idea: A short Story of the Old Idea. In: Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (Eds), *Distributed Leadership According to the Evidence*, 2-14, New York and Oxon: Routledge.

Lentz, K. (2012) *Transformational Leadership in Special Education: Leading the IEP Team* United States: NBN Way: Rowman & Littlefield Education.

Leonard, N. & Smyth, S. (2020) Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1718221

Levin, B. & Schrum, L. (2017) *Every teacher as a leader*, London: Corwin

Liasidou, A. (2008) Critical Discourse Analysis and Inclusive Education Policies: The power to exclude, *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500.

Liasidou, A. (2011) Unequal power relations and inclusive education policy making: a discursive analytic approach, *Educational Policy*, 25(6), 887-907.

Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015) Head teachers' leadership for social justice and inclusion, *School Leadership & Management*, 35(4), 347-364.

Lieberman L.M. (1992) Presenting special education…for those who need it. In: W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*, Boston: Allyn and Bacon.

Linde, R., Lemonik, A. & Mikaila, M. (2015) Teaching Progress: A Critique of the Grand Narrative of Human Rights as Pedagogy for Marginalized Students, *Radical Teacher*, 103, 26-36.

Litoselliti, L. (2003) *Using Focus Groups in Research*, New York: Continuum.

Lusk, M., Chiu, C. & Sayman, D. (2018) Lessons learned. An action research project in self-regulated strategy development writing instruction for secondary students with emotional and behavioral disorders, *Journal of Teacher Action Research*, 4(2), 10-30.

Lyons, W. (2012) Examining role issues in inclusive classrooms through participatory action research, *Canadian Journal of Action Research*, 13(3), 19-37.

MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A. & Page C. (2007) *The cost of inclusion*. University of Cambridge Faculty of Education: Cambridge.

MacCarthy, N. (2010) Attitudes towards inclusion of general education who have and have not taught in an inclusive classroom, Dissertation: Walden University.

Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, F. & McLeod, I. (2017) Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study, *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.1080/09638288.2017.1306586

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009) *Doing Action Research in Early Childhood Studies: A Step by Step Guide*, Open University Press.

Mac Ruairc, G. (2013) Including who? Deconstructing the discourse. In: Mac Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey R. (Eds.) *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.

Mahdinezhad, M., Bin Suandi, T., Silong A. & Binti Omar, Z. (2013) Transformational, Transactional Leadership Styles and Job Performance of Academic Leaders, *International Education Studies*, 6 (11), 29-34.

Malhorta, N. (1996) *Marketing Research: An Applied Orientation*. Prentice-Hall International Inc.

Mamas, C. (2013) Understanding inclusion in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 480-493.

Martí, J. (2015) Measuring in action research: Four ways of integrating quantitative methods in participatory dynamics, *Action Research*, http://dx.doi.org/10.1177/1476750315590883.

Mavrou, K. & Symeonidou, S. (2014) Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum, *International Journal of Inclusive Education*, 18 (9), 918-933.

McAllister, K. & Hadjri, K. (2013) Inclusion and the special educational needs (SEN) resource base in mainstream schools: physical factors to maximise effectiveness. Support for Learning, 28(2), 57-65.

McCarty, K. (2006) Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling: An Overview Azusa Pacific University.

McCarthy, K. (2014) Reflections of a novice action research facilitator, *International Practice development Journal*, 4(2), 1-7.

McCray, C. & Beachum, F. (2014) *School Leadership in a Diverse Society: Helping Schools Prepare All Students for Success*. U.S.A: Information Ace Publishing. Inc.

Meglemre, J. (2016) Fair does not mean equal: creating an inclusive environment for students with disabilities, *Leadership,* 45 (5), 36-39.

Messiou, K. (2008) Encouraging children to think in more inclusive ways, *British Journal of Special Education,* 35 (1), 26-32.

Messiou, K. (2016) Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education,* 20(12), 1-14.

Messiou, K. (2013) Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools, *Revista de Investigación en Educación,* 11(3), 86-96.

Messiou, K. (2017) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103

Messiou, K. (2018) Collaborative action research: facilitating inclusion in schools, *Educational Action Research*, https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081

Messiou, K. (2019) The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326, 1311-1322.

Messiou, K. & Hope, M. (2015) The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 9(10), 1009-1021

Mettas, A., (2010) A Framework for Action Research for Investigating Children's Decision-Making Skills within Design and Technology Education. *Loughborough University: Idater online Conference.*

Mjaavatn, P. E., Frostad, P. & Pijl, S. J. (2015) Measuring the causes for the growth in special needs education. A validation of a questionnaire with possible factors explaining the growing demand for special provisions in education, European Journal of Special Needs, 30(4), 565-574

Miles, S., & Singal, N. (2010) The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15

Mingo, Z. & Mingo, A. (2018) Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership, *Education Research International*, https://doi.org/10.1155/2018/3524879

Moghaddam, A. (2007) Action Research: A Spiral Inquiry for Valid and Useful Knowledge, *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 228-239.

Morales, M.P.E (2016) Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review, *International Journal of Research in Education and Science*. (IJRES), 2(1), 156-165.

Muijs D. (2004) *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*, London: SAGE Publications Ltd.

Navarro, S. B., Zervas, P., Fabregat Gesa R. & Sampson, D. (2016) Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences, *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.

Nishan, F. (2018) Challenges of Regular Teachers in Implementing Inclusive Education in Schools of Maldives, *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 88-102.

Nolen, A. & Vander Putten, J. (2007) Action Research in Education: Addressing Gaps in Ethical Principles and Practices, *Educational Researcher*, 36(7), 401–407.

Nugent, G., Malik S. & Hollingsworth, S. (2012) *A Practical Guide to Action Research for Literacy Educators.* Washington: Global Operations Unit, International Reading Association.

Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*, 2nd Edition, McGraw-Hill, New York.

O'Donovan, M. (2015) The Challenges of Distributing Leadership in Irish Post-Primary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 243-266.

O' Hanlon, C. (2003) *Educational inclusion as action research*. London: Open University Press

Papademetriou, C. & Charalampous, C. (2018) *Entrepreneurship and Innovation in Education: The model of the Inclusive Leader*, 1st International Conference on Marketing and Entrepreneurship (ICME 2018), Neapolis University Pafos, Cyprus, 7-8 December 2018.

Papademetriou, C. & Charalampous, C. (2019) Differentiated teaching: A possible answer to the unsolved puzzle of inclusive education provision, *3rd International Conference on Quantitative, Social, Economic and Biomedical Issues (ICQSEBI 2019)*, 24-26 May 2019, Athens: Crystal City Hotel.

Papademetriou, D. & Charalampous, C. (2020) The Role of special education paraprofessionals in the Inclusion of Special Secondary Education Units students', *Educational Circle*, 8(1), 230-252

Paris, L., Nonis, K. & Bailey, J. (2018) Pre-service Arts Teachers' Perceptions of Inclusive Education Practice in Western Australia, *International Journal of Special Education*, 33(1), 3-20.

Parker, V., Lieshke, G. & Giles, M. (2017) Ground-up-top down: a mixed method action research study aimed at normalising research in practice for nurses and midwives, *BMC Nurse*, 16(52) https://doi.org/10.1186/s12912-017-0249-8.

Pasiardis, P. (2000) School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers, *The International Journal of Educational Management* 24(5), 224-237

Pashiardis, P. & Braukmann, S. (2008) *Introduction to the LISA Framework from a Social System's Perspective* Paper of LISA Conference, Budapest, Hungary.

Passiardis, P. & Savvides, V. (2011) The Interplay Between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 412-427.

Pelton, R. (2010) *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction*. New York: Lanham, MD, Rowman and Littlefield.

Phtiaka, H. (2006) From separation to integration: parental assessment of State intervention, *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.

Phtiaka, H. (2008) Educating the other: a journey in Cyprus Time and Space. In: Barton L. & Amstrong F. (Eds) *Policy, Experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*, Dodrect: Springer books, 147-162.

Pieridou, M. & Phtiaka H. (2013) *Children with Disabilities in Mainstream Schools: Inclusion or Exclusion?* Paper presented in ECER 2013: Creativity and Innovation in Educational Research.

Piercy F., Franz, N., Donaldson J. & Richard, R. (2011) Consistency and Change in Participatory Action Research: Reflections on a Focus Group Study about How Farmers Learn, *The Qualitative Report*, 16(3), 820-829.

Poon, K., Ng, Z., Wong, M., & Kaur, S. (2016) Factors associated with staff perceptions towards inclusive education in Singapore, *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 84-97.

Ponce, O. & Pagán-Maldonado, N. (2014) Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence* 1(1), 111-135

Ponterotto, J., Mathew, J. & Raughley, B. (2013) The Value of Mixed Methods Designs to Social Justice Research in Counseling and Psychology, *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 5(2), 42-89

Powers, S., Rayner, S. & Gunter, H. (2001) Leadership in Inclusive Education: A professional development agenda for Special Education, *British Journal of Special Education*, 28(3), 108-112.

Praisner, C.L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities, *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.

Precey, R. (2011) Inclusive leadership for inclusive education-the Utopia worth working towards, *Contemporary Management Quarterly*, 2, 35-44.

Puckett, K., Mathur, S, & Zamora, R. (2017) Implementing an Intervention in Special Education to Promote Social Skills in an Inclusive Setting, *Journal of International Special Needs Education* 20(1), 25-36.

Razer, M. (2018) From power struggle to benevolent authority and empathic limit-setting: Creating inclusive school practice with excluded students through action research, *Action research*, https://doi.org/10.1177/1476750318776730.

Rayner, S. (2007) Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433-447.

Rendani Sipho, N. (2012) Mixed methods-triangulation war: Hodden challenges to their conceptual survival. *Journal of Applied Global Research,* 5(14), 45-55

Runswick-Cole K. (2011) Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112-119.

Richardson, J., & Powell, J. (2011) *Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford California: Stanford University Press.

Robson, C. (2011) *Real world research: A resource for social-scientists and practitioner- researchers. 3.rd edition.* Oxford: Blackwell Publishing.

Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2015) *Inclusion and integration on Special Education*. Science Direct Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1323-1327.

Ryan, J. (2012) *Struggling for Inclusion: Educational Leadership in a Neoliberal World*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

O' Hanlon, C. (2003) *Educational inclusion as action research-An interpretive discourse*. UK: Open University Press.

Orina, W., Mwangi, G., Sitati, R. & Nyabola, F. (2015) Content Analysis and a Critical Review of the Exploratory Design in the Light of Mixed Methods Research, *General Education Journal*, 4(1), 32-45.

Sandoval, M. & Messiou K. (2020) Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies, *International Journal of Inclusive Education,* DOI: 10.1080/13603116.2020.1730456

Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B. & Soylu, A. (2015) Transformational Leadership and Innovative Climate: An Examination of the Mediating Effect of Psychological Empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 149-162.

Sagor, R. (2000) *Guiding school Improvement with Action Research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Sandretto, S. (2007) *Action Research for Social Justice*. New Zealand: Crown.

Seltzer, M. (2011) The roundabout of special education leadership. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(15), 120-139.

Sharma, U. (2012) *Inclusive and Special Education: A way forward in the Solomon Islands*. Last assessed on 16/03/17. Available online at: http://www.inclusive-education-in-action.org/downloads/129EN-attachment-2.pdf

Sharma, U., Simi, J. & Forlin, C. (2015) Preparedness of Pre-Service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands, *Australian Journal of Teacher Education*. 40(5), 103-116.

Sider, S., Maich, K. & Morvan, J. (2017) School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-31.

Simon M.K. (2011) *Dissetration and scholarly research: Recipes for success* (2011 ed.), Seattle, WA: Dissertation success, LLC.

Siniscalco M.T. & Auriat, N. (2005) *Questionaire design*. France: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Smith C. W. (2011) *Attitudes of Secondary School Principals Toward Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes*. Electronic Theses & Dissertations, 368.

Solomou, G. & Pasiardis, P. (2016) An effective school autonomy model: Examining headteachers' job satisfaction and work-related stress, *International Journal of Educational Management*, 30(5), 718-734

Stagg Peterson, S., Swartz, L., Bodnar, S., McCaigg, G., Ritchie, S., Dawson, R. & Glassford, J. (2010) Collaborative action research supporting teachers' professional development as exemplified by one teacher teams' action research on a study of silent reading, *Onteario Action Research*, 11(1), 1-8

Steeley, S. & Lukacs, K. (2015) Cultural and Linguistic Diversity and Special Education: A Case Study of One Mother's Experiences. *International Journal of Special Education*, 30(2), 20-31.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded Theory-Procedures and techniques*. London, UK: Sage.

Symeonidou, S. (2015) Rights of People with Intellectual Disability in Cyprus: Policies and Practices Related to Greater Social and Educational Inclusion, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120–131.

Symeonidou S. (2017) Initial teacher education for inclusion: a review of the literature, *Disability & Society*, DOI:10.1080/09687599.2017.1298992

Symeonidou, S. (2018) Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journal of Special Needs Education*, https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435012

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009) Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion, *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.

Symeonidou S. & Phtiaka, H. (2014) 'My colleagues wear blinkers…If they were trained, they would understand better'. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119.

Symonds, J.E. & Gorard, S. (2010) Death of mixed methods? Or the rebirth of research as a craft, *Evaluation and Research in Education*, 23(2)121-136.

Subedi, B.P. (2016) Using Likert Type Data in Social Science Research: Confusion, Issues and Challenges, *International Journal of Contemporary Applied Sciences*, 3(2), 36-49.

Šuc, L., Bukovec, B., Žveglič, M. & Karpljuk, D. (2016) Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration. *Revija za Univerzalno Odlicnost*, 5(1), 30-46.

Suk Bong, C. Thi Bich, T. & Byung, I. P. (2015) Inclusive leadership and work engagement mediating roles of affective organizational commitment and creativity, *Social Behavior & Personality: an international journal*. 43(6), 931-943.

Tamisoglou, C. (2020) The influence of instructional leadership on school climate and culture an initial approach, *Educational Circle*, 8(1), 89-110.

Tapala, Niekerk, P. & Mentz, K. (2020) Curriculum leadership barriers experienced by heads of department: a look at South African secondary schools, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1740796

Tariq, A., Deppeler, J. & Umesh, U. (2013) Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 517 - 535.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011) Making sense of Cronbach's alpha, *International Journal of Medical Education*, (2), 53-55

Tenuto, P. & Gardiner, M. (2017) Interactive dimensions for leadership: an integrative literature review ang model to promote ethical leadership praxis in a global society, *International Journal of leadership in Education*, https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1321783

Terrell, V. (2012) Celebrating Just Living with Disability in the Body of Christ, *The Edumenical Review*, https://doi.org/10.1111/erev.12012

Themane, M. & Thopejane, H. (2018) Teachers as change agents in making teaching inclusive in some selected rural schools of Limpopo Province, South Africa: implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1434690.

Theodorou, T. (2004) *Cypriot Primary School Headteachers' Perceptions about the Delegation of School Finance*, 1-21. Available online: http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/THEODOROU%20C.%20Theodoros.pdf . Last assessed at: 23/07/16.

Theodorou, T. & Pasiardis, P. (2016) Exploring partial school autonomy, *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 73-94.

Thorius, K. (2016) Stimulating tensions in special education teacher's figured world: an approach toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343.

Timothy, S. & Agbenyega, J.S. (2018) Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30.

Toop, J. & Coiffait, L. (2015) *How to build a great middle leadership team.* Inspring Leadership Conference 2015.

Toop, J. (2013) *Making the most of middle leaders to drive change in schools*. Available online: https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jul/02/middle-leaders-driving-change-school. Last assessed at: 14/11/2016

Townsend, T. & Bayetto, A. (2020) Leading reading improvements through professional learning, International *Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1708474

Tsakalou, D., Hamilton, L. & Brown, J. (2018) Institutional narratives and the struggle for inclusive communities in the Greek context, *International journal of inclusive education,* DOI: 10.1080/13603116.2018.1464605

Sharma, U., & Das, A. (2015). Inclusive education in India: past, present and future. *Support for Learning*, 30(1), 55-68.

Ugarte, C., Urpí, C. & Costa-París, A. (2020) The need of autonomy for flexible management in the fostering of school quality, International *Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1708468

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, (2011) *Fourth disability high level group report in the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Retrieved from: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/dhlg_4th_report_en.pdf Last Accessed: 13/07/16.

Unianu, E. (2012) *Attitudes towards inclusive education-A qualitative mete-analysis of recent studies.* Romania: International Conference of scientific paper afases *2012,* 24-26 May 2012, 1-6

United Nations (2007a) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol* (UNCRPD), Retrieved from: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf. Last accessed at: 28/07/16.

United Nations (2007b) *Convention on the Rights of the Child (CRC)*, Retrieved from: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.10.pdf Last accessed at: 28/07/16.

U.S. Department of Education, (2010) *President's Commission on Excellence in Special Education Report*. Washington, D.C.: USDOE. Retrieved from: http://www.ed.gov/inits/commissionsboards/whspecialeducation/reports/two.html Last Accessed: 12/07/16.

Vasiliadou, M. & Symeonidou, S. (2017) Inclusive Education to Research, Paper presented at the European Educational Research Association

Van der Wal, A. (2007) Decentralization of Education in Chile. *Education International*, 1-40.Available online at: http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EI%20Campaigns/EFAIDS%20Programme/2008-00011-01-E.pdf Last assessed at: 23/07/16

Vasillopulos, C. & Denney, M. (2013) Moral Responsibility: The Missing Element in Educational Leadership. *Higher Education Studies*, 3(2), 74-85.

Venieris, D. (2011) Social policy versus inequality: Just compromising injustices? *The Greek Review of Social Research*, special issue 136 C, 25-43.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navaroo, F., Grandjean H. & Arnaud, C. (2009) Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-579.

Vlachou, A. (2006) Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International journal of inclusive education*, 10(1), 39-58.

Wanda, L. (2016) Principal preservice education for leadership in inclusive schools. *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L. & Williams, B. T. (2000) *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs.* Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.

Warnock, H. M. (1978) *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: HMSO.

Watters, J. & Comeau, S. (2010) *Participatory action research: An educational tool for citizen – users of community mental health services*. University of Manitopa Available at:

http://umanitoba.ca/rehabsciences/media/par_manual.pdf Last assessed on 06/04/2017

Webster, R. & Blatchford, P. (2015) Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*. 41(2), 324–342.

Whitehead, J. & McNiff, J. (2006) *Action Research Living Theory*. London: SAGE Publications Ltd.

Wilson, M. (2001) Comprehensive school governance and special educational needs provision. *Educational Management & Administration*. 29(1), 49-62.

Wielkiewicz RM (2000) The Leadership Attitudes and Beliefs Scale: An instrument for evaluating college students' thinking about leadership and organizations, *Journal of College Student Development*, 41(3), 335-347.

Wisniewska, D. (2011) Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica*, 37, 59-72

Venkatesh, V., Brown, S. & Sullivan, Y. (2016) Guidelines for Conducting Mixed-methods Research: An Extension and Illustration, *Journal of the Association for information systems*, 17(7), 435-495

Voight, A., & Velez, V. (2018) Youth Participatory Action Research in the High School Curriculum: Education Outcomes for Student Participants in a District-Wide Initiative, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, DOI: 10.1080/19345747.2018.1431345.

Xu, X. & Malinen, O.P. (2015) Teacher Views of Support for Inclusive Education in Beijing, China, International Journal of Special Education, v30(3), 150-159.

You, S., Kim E. & Shin, K. (2019) Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea, *Sustainability*, https://doi.org/10.3390/su11051489

Zambo, D. (2010) Preparing Ed.D. students to conduct group dissertations. Browne-Ferrigno, T., & Jensen, J. M. (2012) *Innovative Higher Education*, 37(5).

Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.

Zeni J. (1998) A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 6(1), 9-19

Zang, W., Levenson, A. & Crossley, C. (2015) Move your research from the ivy tower to the board room: A primer on action research for academics, consultants and business executives. *Human Resource Management, 54(1), 151-174.*

Zohrabi, M. (2013) Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings, *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 254-262. http://dx.doi.org/10.4304/tpls.3.2.254-262

Zorlu, H. & Arseven, A. (2016) İnstructional Leadership Behaviors of School Administrators on the İmplementation of Secondary School Curricula. *International Journal of Higher Education*. 5(1), 276-291.

Πηγές στο διαδίκτυο:

http://www.paideia.org.cy/upload/ShedioAxiologisis/pdf2/6_Sistima_axiologisis_gia_proayoges.VI.part1.pdf. Accessed 05/07/16.

http://www.scholikieforeialefkosias.org.cy/myfiles/entypa/scholikos_voithos_synodos_gia_paidia_eidikes_anagkes_prosonta.pdf

http://www.eey.gov.cy

http://www.eey.gov.cy/Portals/0/sxedia_ypiresias/eidikos_ekpedeftikos.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Α. ΕΝΤΥΠΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΑΙΣΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Υπεύθυνη: Κωνσταντία Χαραλάμπους, υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

Κύριε Διευθυντά,

Ονομάζομαι Κωνσταντία Χαραλάμπους και εργάζομαι, όπως γνωρίζετε, ως φιλόλογος στο σχολείο του οποίου ηγείστε. Επιπρόσθετα, είμαι υποψήφια διδάκτωρ στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου. Στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, πραγματοποιώ μία εκπαιδευτική έρευνα, με τίτλο «Εμπόδια - συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία και μέσα από την εκπαιδευτική μου εμπειρία, έχω διαπιστώσει ότι στην κυπριακή εκπαίδευση, η δυσκολία υλοποίησης της θεωρίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι γεγονός. Με τον όρο συμπερίληψη ή συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφερόμαστε στο δικαίωμα όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές ανάγκες, να φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής έχουν δημιουργηθεί οι Ειδικές Μονάδες στα κανονικά σχολεία.

Η δυσκολία υλοποίησης της θεωρίας αυτής πιθανόν να εντείνεται στην περίπτωση των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες των κανονικών σχολείων. Το ζητούμενο επομένως, είναι ο εντοπισμός των παραγόντων, οι οποίοι θα μπορούσαν να επιλύσουν την προβληματική αυτή κατάσταση. Ένα τέτοιο παράγοντα ενδεχομένως να αποτελεί και ο διευθυντής ενός σχολείου. Σ' αυτή ακριβώς την παράμετρο επικεντρώνεται και η παρούσα έρευνα.

Η έρευνα αυτή λοιπόν, νοουμένου ότι εσείς θα δώσετε τη συγκατάθεσή σας για τη διεξαγωγή της, πρόκειται να ξεκινήσει με συνεντεύξεις και παρατηρήσεις και να συνεχιστεί με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου στους Βοηθούς Διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους συνοδούς των μαθητών με ειδικές ανάγκες που υπηρετούν στο σχολείο σας. Βασικός στόχος του ερωτηματολογίου αυτού είναι να αποκαλύψει το βαθμό στον οποίο υφίσταται η συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας στο σχολείο σας. Στη συνέχεια, μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας δράσης πρόκειται να εφαρμοστεί ένα, νέο – προτεινόμενο μέσα από την παρούσα έρευνα, μοντέλο ηγεσίας με βασικό σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα του σχολείου σας. Ο βαθμός στον οποίο το μοντέλο αυτό θα πετύχει ή θα αποτύχει θα ελεχθεί με την επαναχορήγηση του ίδιου ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στην αρχική φάση της έρευνας, ώστε να μελετήσουμε εάν έχουν αλλάξει οι αρχικές μετρήσεις.

Στα πλαίσια της έρευνας δράσης εκτός του ερωτηματολογίου πρόκειται να χρησιμοποιηθούν ως ερευνητικά εργαλεία: η συνέντευξη, η παρατήρηση, το ημερολόγιο και οι ομάδες εστίασης. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων πρόκειται να συλλεγούν μέσω της τεχνικής της ηχογράφησης, ενώ το ερωτηματολόγιο πρόκειται να αποσταλεί στους συμμετέχοντες μέσω του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Σημαντικό δε θα ήταν στο σημείο αυτό να αναφέρω ότι η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια της μικτής μεθοδολογίας στην οποία ενσωματώνεται και η συγκεκριμένη έρευνα δράσης.

Η έρευνα πρόκειται να πραγματοποιηθεί μόνο στο σχολείο σας, το οποίο έχει επιλεγεί αρχικά γιατί στεγάζεται σε αυτό Ειδική Μονάδα και έπειτα γιατί θεωρώ ότι τόσο το προσωπικό, όσο και η διεύθυνση διαθέτουν την καλή διάθεση να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική θεωρία οδηγώντας τελικά στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Σας διαβεβαιώνω ότι η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε καμιά περίπτωση δε θα εκθέσει μεμονωμένα άτομα. Μη διστάσετε να εκφράσετε οποιεσδήποτε απορίες και ερωτήσεις που αφορούν στις διαδικασίες ή σε άλλες πλευρές της έρευνας, στο τηλέφωνο: 99599706 ή στο email: c.charalampous.1@nup.ac.cy. Τέλος, είστε ελεύθερος να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας και να διακόψετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα, οποιαδήποτε στιγμή κι αν το θελήσετε.

Εάν τελικά επιθυμείτε να συμμετέχετε στην έρευνα αυτή, θα σας παρακαλούσα να υπογράψετε το παρόν έντυπο ενημέρωσης και συναίνεσης για συμμετοχή του σχολείου του οποίου ηγείστε και βέβαια εσάς του ιδίου στην έρευνα.

Σας ευχαριστώ!
Χαραλάμπους Κωνσταντία
Υποψήφια Διδάκτωρ
του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

Υπογραφή Διευθυντή

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ
«Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Όνομα ερευνήτριας: Χαραλάμπους Κωνσταντία
Το έντυπο που κρατάς στα χέρια σου αποτελείται από δύο μέρη:
- Το πρώτο μέρος έχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.
- Το δεύτερο μέρος είναι εκείνο στο οποίο δηλώνεις την συγκατάθεσή σου για συμμετοχή στην έρευνα (σε περίπτωση που αποφασίσεις ότι θέλεις να συμμετάσχεις).
- Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Μέρος Πρώτο: Πληροφορίες σχετικά με την έρευνα:

Εισαγωγή:
Ονομάζομαι Χαραλάμπους Κωνσταντία και είμαι Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο διεξάγω έρευνα στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Νεάπολις, σχετικά με τον ρόλο του ηγέτη στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΤΕΣΕΚ) Πάφου. Ακολουθεί μια σειρά από πληροφορίες για την συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να σας καλέσω να τις μελετήσετε προσεκτικά και να αποφασίσετε εάν θέλετε να συμμετάσχετε σε αυτή. Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία, παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου (Τηλέφωνο: 99599706, Email: constantiacharalambous@gmail.com). Σε περίπτωση που επιθυμείτε να υποβάλετε κάποιο παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να αποταθείτε στην Δρ. Στάλω Γεωργίου**,** η οποία έχει αναλάβει τη Γραμματειακή Υποστήριξη του Προγράμματος Διδακτορικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, στο +357 2684 3347 ή στο email stalo.georgiou@nup.ac.cy

Σκοπός της έρευνας:
Με την έρευνα αυτή θα επιδιώξω να εντοπίσω εάν και με ποιο τρόπο συμβάλλει ο διευθυντής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ευελπιστώ ότι μέσω της έρευνας θα έρθει στο φως ο πολυδιάστατος ρόλος που δύναται να διαδραματίσει ένας ηγέτης στη βελτίωση του σχολείου του σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελπίζω να ευαισθητοποιηθούν με την ανάγνωση της τόσο οι διευθυντές όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τύπος Έρευνας:
Προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος το προαναφερθέν θέμα θα χρησιμοποιηθεί η Μικτή Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει μικτές μεθόδους έρευνας (ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία π.χ ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), καθώς και η διαδικασία της έρευνας δράσης.

Επιλογή Συμμετεχόντων:
Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στην ΤΕΣΕΚ Πάφου, με 112 εκπαιδευτικούς και 493 μαθητές και θα διαρκέσει συνολικά έξι μήνες. Στην έρευνα θα λάβουν μέρος και 105 γονείς. Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα θα λάβουν μέρος όλοι σχεδόν οι παράγοντες μία συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας (έρευνα δράσης σχολικού εύρους). Έχετε επιλεγεί να λάβετε μέρος σε ατομικές συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης ως γονείς μαθητών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα και γονείς μαθητών στα τμήματα των

οποίων κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σχολικών ετών δεν εντάσσονταν μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά πρόκειται να ενταχθούν κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς.

Εθελοντική Συμμετοχή:
Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εντελώς εθελοντική. Με άλλα λόγια είναι επιλογή του καθενός εάν θέλει να συμμετάσχει ή όχι στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να γνωρίζετε ότι εάν αποφασίσει κάποιος να μην συμμετάσχει μπορεί να άρει την συμμετοχή και να αποχωρήσει από τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ανά πάσα στιγμή και «χωρίς συνέπειες».

Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας:
Η έρευνα διακρίνεται από πέντε βασικά στάδια: τη «Διάγνωση», την «Αναγνώριση», τον Σχεδιασμό», τη «Δράση» και την «Αξιολόγηση». Εάν αποδεχθείτε να λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα, θα κληθείτε να παραχωρήσετε συνεντεύξεις και να συμμετέχετε σε ομάδες εστίασης, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν στο στάδιο της «Αναγνώρισης» κατά το οποίο θα χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης, για να αποκαλύψουν την επικρατούσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας και στο στάδιο της «Δράσης». Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού θα κληθείτε να λάβετε μέρος στη διαδικασία δημιουργίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, ενώ παράλληλα θα γίνει προσπάθεια να εφαρμοστεί ένα νέο μοντέλο ηγεσίας που φέρει το όνομα: «Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας». Αυτό θα γίνει με το να αναφέρετε τις απόψεις και τις προτάσεις σας αναφορικά με τα πιο πάνω θέματα. Η συνέντευξη θα λάβει χώρα σε απογευματινό χρόνο, στο σπίτι κάποιου από τους συμμετέχοντες ή όπου κρίνετε ότι είναι καλύτερα και πιο βολικά. Εάν δεν θέλετε να απαντήσετε σε κάποια από τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα προχωρήσουμε στην αμέσως επόμενη. Στη συνέντευξη και στις ομάδες εστίασης θα είναι παρόντες ο ερευνητής και οι ερωτώμενοι (στις συνεντεύξεις ο κάθε ερωτώμενος ξεχωριστά), εκτός και αν επιθυμείτε να βρίσκεται εκεί και κάποιος τρίτος. Η συνέντευξη πιθανόν να ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί. Μετά την απομαγνητοφώνηση το αρχείο της ηχογράφησης θα καταστραφεί. Η ηχογράφηση θα γίνει με τεχνικά μέσα που θα επιτρέπουν την αλλοίωση της φωνής κατά την καταγραφή. Παράλληλα, στο στάδιο αυτό σκοπεύουμε να μελετήσουμε τα πρακτικά των συνεδριάσεων γονέων-εκπαιδευτικών. Σημειώνουμε δε ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήστε από τη διεξαγωγή της έρευνας οποιαδήποτε στιγμή το κρίνετε απαραίτητο, χωρίς καμία συνέπεια.

Διάρκεια:
Η κάθε συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά. Η συμμετοχή σε ομάδες εστίασης θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά.

Εμπιστευτικότητα και Ανωνυμία:
Οι πληροφορίες που θα δώσετε ως συμμετέχοντες στην έρευνα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και κανένας άλλος εκτός του κύριου ερευνητή δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Προσωπικά στοιχεία (όπως για παράδειγμα το όνομά σας) δεν θα συλλεγούν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Διαβεβαιώνουμε ότι πρόκειται να διαφυλαχθεί η ανωνυμία του συμμετέχοντος καθώς και της ΤΕΣΕΚ Πάφου σε όλα τα στάδια της έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οφέλη:
Δεν θα υπάρξουν προσωπικά οφέλη από την συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, η συμμετοχή σας θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Μέρος Δεύτερο: Δήλωση συγκατάθεσης γονέα για συμμετοχή στην έρευνα:

Η συμμετοχή σας στην έρευνα φέρει τον τίτλο: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» είναι εθελοντική. Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε επιθυμείτε χωρίς συνέπειες.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι διάβασα και κατανόησα τις διαδικασίες της έρευνας και συναινώ να συμμετάσχω στη διεξαγωγή της.
-Έχω μελετήσει τις παραπάνω πληροφορίες σχετικά με την έρευνα «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».
- Είχα την ευκαιρία να κάνω όποιες ερωτήσεις θέλησα σχετικές με την συγκεκριμένη μελέτη και έλαβα ικανοποιητικές απαντήσεις από τον κύριο ερευνητή.
- Κατανοώ ότι αποσπάσματα από τις απαντήσεις μου στην έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις. Όλα τα αποσπάσματα θα είναι ανώνυμα.
- Δίνω την συγκατάθεσή μου να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης και των ομάδων εστίασης στις οποίες συμμετέχω.
- Με πλήρη γνώση όλων των παραπάνω, συναινώ εκούσια να συμμετάσχω στην έρευνα.

Ονοματεπώνυμο Συμμετέχοντα: Υπογραφή Συμμετέχοντα: Ημερομηνία:

_____ _____ _____

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ
«Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Όνομα ερευνήτριας: Χαραλάμπους Κωνσταντία

Το έντυπο που κρατάς στα χέρια σου αποτελείται από δύο μέρη:
- Το πρώτο μέρος έχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.
- Το δεύτερο μέρος είναι εκείνο στο οποίο δηλώνεις την συγκατάθεσή σου για συμμετοχή στην έρευνα (σε περίπτωση που αποφασίσεις ότι θέλεις να συμμετάσχεις).
- Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Μέρος Πρώτο: Πληροφορίες σχετικά με την έρευνα:

Εισαγωγή:
Ονομάζομαι Χαραλάμπους Κωνσταντία και είμαι Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο διεξάγω έρευνα στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Νεάπολις, σχετικά με τον ρόλο του ηγέτη στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΤΕΣΕΚ) Πάφου. Ακολουθεί μια σειρά από πληροφορίες για την συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να σας καλέσω

να τις μελετήσετε προσεκτικά και να αποφασίσετε εάν θέλετε να συμμετάσχετε σε αυτή. Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία, παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου (Τηλέφωνο: 99599706, Email: constantiacharalambous@gmail.com). Σε περίπτωση που επιθυμείτε να υποβάλετε κάποιο παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να αποταθείτε στην Δρ. Στάλω Γεωργίου, η οποία έχει αναλάβει τη Γραμματειακή Υποστήριξη του Προγράμματος Διδακτορικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, στο +357 2684 3347 ή στο email stalo.georgiou@nup.ac.cy

Σκοπός της έρευνας:
Με την έρευνα αυτή θα επιδιώξω να εντοπίσω εάν και με ποιο τρόπο συμβάλλει ο διευθυντής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ευελπιστώ ότι μέσω της έρευνας θα έρθει στο φως ο πολυδιάστατος ρόλος που δύναται να διαδραματίσει ένας ηγέτης στη βελτίωση του σχολείου του σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελπίζω να ευαισθητοποιηθούν με την ανάγνωση της τόσο οι διευθυντές όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τύπος Έρευνας:
Προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος το προαναφερθέν θέμα θα χρησιμοποιηθεί η Μικτή Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει μικτές μεθόδους έρευνας (ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία π.χ ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), καθώς και η διαδικασία της έρευνας δράσης.

Επιλογή Συμμετεχόντων:
Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στην ΤΕΣΕΚ Πάφου, με 112 εκπαιδευτικούς και 493 μαθητές και θα διαρκέσει συνολικά έξι μήνες. Στην έρευνα θα λάβουν μέρος και 105 γονείς. Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα θα λάβουν μέρος όλοι σχεδόν οι παράγοντες μία συγκεκριμένη σχολικής κοινότητας (έρευνα δράσης σχολικού εύρους). Το ερωτηματολόγιο πρόκειται να συμπληρωθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΣΕΚ Πάφου, κατά τη διάρκεια μίας συνεδρίασης του διδακτικού προσωπικού στον χώρο της ΤΕΣΕΚ Πάφου. Οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος σε συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις, θα επιλεγούν αναλόγως του βαθμού στον οποίο είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Εθελοντική Συμμετοχή:
Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εντελώς εθελοντική. Με άλλα λόγια είναι επιλογή του καθενός εάν θέλει να συμμετάσχει ή όχι στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να γνωρίζετε ότι εάν αποφασίσει κάποιος να μην συμμετάσχει μπορεί να άρει την συμμετοχή του και να αποχωρήσει από τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ανά πάσα στιγμή και «χωρίς συνέπειες».

Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας:
Η έρευνα διακρίνεται από πέντε βασικά στάδια: τη «Διάγνωση», την «Αναγνώριση», τον Σχεδιασμό», τη «Δράση» και την «Αξιολόγηση». Ως εκπαιδευτικός εάν αποδεχθείτε να λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα, θα λάβετε μέρος σε όλα τα στάδια της έρευνας. Θα κληθείτε να συμμετέχετε σε συνεντεύξεις ομάδες εστίασης, παρατηρήσεις, καθώς και να απαντήσετε δύο φορές το ίδιο ερωτηματολόγιο.
Οι παρατηρήσεις στη συγκεκριμένη έρευνα έχουν σκοπό να μελετήσουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και φοιτούν στην ΕΜΜΕ της ΤΕΣΕΚ Πάφου. Επιπρόσθετα οι παρατηρήσεις θα μελετήσουν τον βαθμό στον οποίο διαφοροποιείται η στάση των ερευνώμενων κατά το στάδιο κυρίως της «Δράσης». Οι παρατηρήσεις ως ερευνητικό εργαλείο εφαρμόζονται στα στάδια της «Αναγνώρισης», της «Δράσης» και της «Αξιολόγησης».

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης ΜΜΕΔ οι παρατηρήσεις θα πραγματοποιηθούν από την καθοδηγήτρια της έρευνας, αλλά και από τους υπόλοιπους συνερευνητές-συνερευνώμενους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε τμήματα στα οποία θα εντάσσονται και μαθητές της ΕΜΜΕ, καθώς και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, όπως η αυλή, η αίθουσα εκδηλώσεων, το γήπεδο και γενικά οι χώροι στους οποίους πραγματοποιούνται δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής στα πλαίσια των καθηκόντων του θα παρακολουθεί διδασκαλίες εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στον εντοπισμό χρήσιμων συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα δεδομένα των παρατηρήσεων θα καταγραφούν στα έντυπα παρατήρησης.
Η συνέντευξη θα λάβει χώρα όπου κρίνετε ότι είναι καλύτερα και πιο βολικά. Εάν δεν θέλετε να απαντήσετε σε κάποια από τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα προχωρήσουμε στην αμέσως επόμενη. Στη συνέντευξη και στις ομάδες εστίασης θα είναι παρόντες ο ερευνητής και οι ερωτώμενοι (στις συνεντεύξεις ο κάθε ερωτώμενος ξεχωριστά), εκτός και αν επιθυμείτε να βρίσκεται εκεί και κάποιος τρίτος. Η συνέντευξη πιθανόν να ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί. Μετά την απομαγνητοφώνηση το αρχείο της ηχογράφησης θα καταστραφεί. Η ηχογράφηση θα γίνει με τεχνικά μέσα που θα επιτρέπουν την αλλοίωση της φωνής κατά την καταγραφή. Τα έντυπα ερωτηματολόγια θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Παράλληλα, σκοπεύουμε να μελετήσουμε τα πρακτικά των συνεδριάσεων γονέων-εκπαιδευτικών, τα πρακτικά των συνεδριάσεων του καθηγητικού συλλόγου και των παιδαγωγικών ομάδων. Συν τοις άλλοις ως εκπαιδευτικοί πρέπει να διατηρείτε αναστοχαστικά ημερολόγιο. Σημειώνουμε δε ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήστε από τη διεξαγωγή της έρευνας οποιαδήποτε στιγμή το κρίνετε απαραίτητο, χωρίς καμία συνέπεια.
Το ερωτηματολόγιο θα χορηγηθεί στα στάδια της «Αναγνώρισης» και της «Αξιολόγησης» με σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών της ΕΜΜΕ.

Διάρκεια:
Ο συνολικός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ανέρχεται στους έξι μήνες. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου καθώς και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα έχει διάρκεια 20 περίπου λεπτών. Η συμμετοχή σε συνεντεύξεις θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά, η συμμετοχή σε ομάδες εστίασης θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά, οι παρατηρήσεις θα έχουν διάρκεια περίπου 40 λεπτών (διάρκεια διδακτικής περιόδου), η τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και η συμπλήρωση του εντύπου παρατήρησης περίπου 20 λεπτά καθημερινά ή για κάθε φορά που συμπληρώνεται.

Εμπιστευτικότητα και Ανωνυμία:
Οι πληροφορίες που θα δώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και κανένας άλλος εκτός του κύριου ερευνητή δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Προσωπικά στοιχεία (όπως για παράδειγμα το όνομά σας) δεν θα συλλεγούν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Διαβεβαιώνουμε ότι πρόκειται να διαφυλαχθεί η ανωνυμία του συμμετέχοντος καθώς και της ΤΕΣΕΚ Πάφου, σε όλα τα στάδια της έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οφέλη:
Δεν θα υπάρξουν προσωπικά οφέλη από την συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, η συμμετοχή σας θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

<u>Μέρος Δεύτερο: Δήλωση συγκατάθεσης εκπαιδευτικού για συμμετοχή στην έρευνα</u>

Η συμμετοχή σας στην έρευνα φέρει τον τίτλο: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» είναι εθελοντική. Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν.
Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε χωρίς συνέπειες.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι διάβασα και κατανόησα τις διαδικασίες της έρευνας και συναινώ να συμμετάσχω στη διεξαγωγή της.

-Έχω μελετήσει τις παραπάνω πληροφορίες σχετικά με την έρευνα «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».
- Είχα την ευκαιρία να κάνω όποιες ερωτήσεις θέλησα σχετικές με την συγκεκριμένη μελέτη και έλαβα ικανοποιητικές απαντήσεις από τον κύριο ερευνητή.
- Κατανοώ ότι αποσπάσματα από τις απαντήσεις μου στην έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις. Όλα τα αποσπάσματα θα είναι ανώνυμα.
- Δίνω την συγκατάθεσή μου να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης.
- Με πλήρη γνώση όλων των παραπάνω, συναινώ εκούσια να συμμετάσχω στην έρευνα.

Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια, αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Ονοματεπώνυμο Συμμετέχοντα: _____ Υπογραφή Συμμετέχοντα: _____ Ημερομηνία: _____

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

«Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Όνομα ερευνήτριας: Χαραλάμπους Κωνσταντία

Το έντυπο που κρατάς στα χέρια σου αποτελείται από δύο μέρη:
- Το πρώτο μέρος έχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.
- Το δεύτερο μέρος είναι εκείνο στο οποίο δηλώνεις την συγκατάθεσή σου για συμμετοχή στην έρευνα (σε περίπτωση που αποφασίσεις ότι θέλεις να συμμετάσχεις).
- Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Μέρος Πρώτο: Πληροφορίες σχετικά με την έρευνα:

Εισαγωγή:
Ονομάζομαι Χαραλάμπους Κωνσταντία και είμαι Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο διεξάγω έρευνα στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Νεάπολις, σχετικά με τον ρόλο του ηγέτη στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πάφου. Ακολουθεί μια σειρά από πληροφορίες για την συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να σας καλέσω να τις μελετήσετε προσεκτικά και να αποφασίσετε εάν θέλετε να συμμετάσχετε σε αυτή. Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία, παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου (Τηλέφωνο: 99599706, Email: constantiacharalambous@gmail.com). Σε περίπτωση που επιθυμείτε να υποβάλετε κάποιο παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να αποταθείτε στην Δρ. Στάλω Γεωργίου**,** η οποία έχει αναλάβει τη Γραμματειακή Υποστήριξη του Προγράμματος Διδακτορικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, στο +357 2684 3347 ή στο email stalo.georgiou@nup.ac.cy

Σκοπός της έρευνας:
Με την έρευνα αυτή θα επιδιώξω να εντοπίσω εάν και με ποιο τρόπο συμβάλλει ο διευθυντής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ευελπιστώ ότι μέσω της έρευνας θα έρθει στο φως ο πολυδιάστατος ρόλος που δύναται να διαδραματίσει ένας ηγέτης στη βελτίωση του σχολείου του σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελπίζω να ευαισθητοποιηθούν με την ανάγνωση της τόσο οι διευθυντές όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τύπος Έρευνας:
Προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος το προαναφερθέν θέμα θα χρησιμοποιηθεί η Μικτή Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει μικτές μεθόδους έρευνας (ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία π.χ ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), καθώς και η διαδικασία της έρευνας δράσης.

Επιλογή Συμμετεχόντων:

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στην ΤΕΣΕΚ Πάφου, με 112 εκπαιδευτικούς και 493 μαθητές και θα διαρκέσει συνολικά έξι μήνες. Στην έρευνα θα λάβουν μέρος και 105 γονείς. Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα θα λάβουν μέρος όλοι σχεδόν οι παράγοντες μία συγκεκριμένη σχολικής κοινότητας (έρευνα δράσης σχολικού εύρους).

Εθελοντική Συμμετοχή:
Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εντελώς εθελοντική. Με άλλα λόγια είναι επιλογή του καθενός εάν θέλει να συμμετάσχει ή όχι στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να γνωρίζετε ότι εάν αποφασίσει κάποιος να μην συμμετάσχει μπορεί να άρει την συμμετοχή του και να αποχωρήσει από τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ανά πάσα στιγμή και «χωρίς συνέπειες».

Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας:
Η έρευνα διακρίνεται από πέντε βασικά στάδια: τη «Διάγνωση», την «Αναγνώριση», τον «Σχεδιασμό», τη «Δράση» και την «Αξιολόγηση». Ως Συνδετικός Λειτουργός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εάν αποδεχθείτε να λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα, θα λάβετε μέρος σε όλα τα στάδια της έρευνας εκτός από το στάδιο της «Διάγνωσης». Θα κληθείτε να συμμετέχετε σε συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης.
Η συνέντευξη θα λάβει χώρα όπου κρίνετε ότι είναι καλύτερα και πιο βολικά. Εάν δεν θέλετε να απαντήσετε σε κάποια από τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα προχωρήσουμε στην αμέσως επόμενη. Στη συνέντευξη και στις ομάδες εστίασης θα είναι παρόντες ο ερευνητής και οι ερωτώμενοι (στις συνεντεύξεις ο κάθε ερωτώμενος ξεχωριστά), εκτός και αν επιθυμείτε να βρίσκεται εκεί και κάποιος τρίτος. Η συνέντευξη πιθανόν να ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί. Μετά την απομαγνητοφώνηση το αρχείο της ηχογράφησης θα καταστραφεί. Η ηχογράφηση θα γίνει με τεχνικά μέσα που θα επιτρέπουν την αλλοίωση της φωνής κατά την καταγραφή. Παράλληλα, σκοπεύουμε να μελετήσουμε τα πρακτικά των συνεδριάσεων γονέων-εκπαιδευτικών, τα πρακτικά των συνεδριάσεων του καθηγητικού συλλόγου και των παιδαγωγικών ομάδων. Συν τοις άλλοις ως Συνδετικός Λειτουργός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πρέπει να συμπληρώνετε το Έντυπο Αναστοχασμού συγκεκριμένα στο στάδιο της «Δράσης». Σημειώνουμε δε ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήστε από τη διεξαγωγή της έρευνας οποιαδήποτε στιγμή το κρίνετε απαραίτητο, χωρίς καμία συνέπεια.

Διάρκεια:
Η συμμετοχή σε συνεντεύξεις θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά, η συμμετοχή σε ομάδες εστίασης θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά, η τήρηση του Εντύπου Αναστοχασμού και η συμπλήρωση του Εντύπου Παρατήρησης περίπου 20 λεπτά καθημερινά ή για κάθε φορά που συμπληρώνεται.

Εμπιστευτικότητα και Ανωνυμία:
Οι πληροφορίες που θα δώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και κανένας άλλος εκτός του κύριου ερευνητή δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Προσωπικά στοιχεία (όπως για παράδειγμα το όνομά σας) δεν θα συλλεγούν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Διαβεβαιώνουμε ότι πρόκειται να διαφυλαχθεί η ανωνυμία του συμμετέχοντος καθώς και της ΤΕΣΕΚ Πάφου σε όλα τα στάδια της έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οφέλη:
Δεν θα υπάρξουν προσωπικά οφέλη από την συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, η συμμετοχή σας θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

<u>Μέρος Δεύτερο: Δήλωση συγκατάθεσης Συνδετικού Λειτουργού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για συμμετοχή στην έρευνα:</u>

Η συμμετοχή σας στην έρευνα φέρει τον τίτλο: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» είναι εθελοντική. Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε επιθυμείτε χωρίς συνέπειες.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι διάβασα και κατανόησα τις διαδικασίες της έρευνας και συναινώ να συμμετάσχω στη διεξαγωγή της.

-Έχω μελετήσει τις παραπάνω πληροφορίες σχετικά με την έρευνα «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».
- Είχα την ευκαιρία να κάνω όποιες ερωτήσεις θέλησα σχετικές με την συγκεκριμένη μελέτη και έλαβα ικανοποιητικές απαντήσεις από τον κύριο ερευνητή.
- Κατανοώ ότι αποσπάσματα από τις απαντήσεις μου στην έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις. Όλα τα αποσπάσματα θα είναι ανώνυμα.
- Δίνω την συγκατάθεσή μου να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης.
- Με πλήρη γνώση όλων των παραπάνω, συναινώ εκούσια να συμμετάσχω στην έρευνα.

Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια, αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Ονοματεπώνυμο Συμμετέχοντα:	Υπογραφή Συμμετέχοντα:	Ημερομηνία:
_____	_____	_____

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΣΥΝΟΔΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΩΣ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ
«Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Όνομα ερευνήτριας: Χαραλάμπους Κωνσταντία
Το έντυπο που κρατάς στα χέρια σου αποτελείται από δύο μέρη:
- Το πρώτο μέρος έχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.
- Το δεύτερο μέρος είναι εκείνο στο οποίο δηλώνεις την συγκατάθεσή σου για συμμετοχή στην έρευνα (σε περίπτωση που αποφασίσεις ότι θέλεις να συμμετάσχεις).
- Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

<u>Μέρος Πρώτο: Πληροφορίες σχετικά με την έρευνα:</u>

Εισαγωγή:
Ονομάζομαι Χαραλάμπους Κωνσταντία και είμαι Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο διεξάγω έρευνα στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Νεάπολις, σχετικά με τον ρόλο του ηγέτη στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πάφου. Ακολουθεί μια σειρά από πληροφορίες για την συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να σας καλέσω να τις μελετήσετε προσεκτικά και να αποφασίσετε εάν θέλετε να συμμετάσχετε σε αυτή. Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία, παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου (Τηλέφωνο: 99599706, Email: constantiacharalambous@gmail.com). Σε περίπτωση που επιθυμείτε να υποβάλετε κάποιο παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να αποταθείτε στην Δρ. Στάλω Γεωργίου**,** η οποία έχει αναλάβει τη Γραμματειακή Υποστήριξη του Προγράμματος Διδακτορικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, στο +357 2684 3347 ή στο email stalo.georgiou@nup.ac.cy

Σκοπός της έρευνας:
Με την έρευνα αυτή θα επιδιώξω να εντοπίσω εάν και με ποιο τρόπο συμβάλλει ο διευθυντής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ευελπιστώ ότι μέσω της έρευνας θα έρθει στο φως ο πολυδιάστατος ρόλος που δύναται να διαδραματίσει ένας ηγέτης στη βελτίωση του σχολείου του σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελπίζω να ευαισθητοποιηθούν με την ανάγνωση της τόσο οι διευθυντές όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τύπος Έρευνας:
Προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος το προαναφερθέν θέμα θα χρησιμοποιηθεί η Μικτή Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει μικτές μεθόδους έρευνας (ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία π.χ ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), καθώς και η διαδικασία της έρευνας δράσης.

Επιλογή Συμμετεχόντων:
Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στην ΤΕΣΕΚ Πάφου, με 112 εκπαιδευτικούς και 493 μαθητές και θα διαρκέσει συνολικά έξι μήνες. Στην έρευνα θα λάβουν μέρος και 105 γονείς. Επομένως στη συγκεκρι-

μένη έρευνα θα λάβουν μέρος όλοι σχεδόν οι παράγοντες μία συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας (έρευνα δράσης σχολικού εύρους), συμπεριλαμβανομένων βέβαια και των συνοδών των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ.

Εθελοντική Συμμετοχή:
Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εντελώς εθελοντική. Με άλλα λόγια είναι επιλογή του καθενός εάν θέλει να συμμετάσχει ή όχι στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να γνωρίζετε ότι εάν αποφασίσει κάποιος να μην συμμετάσχει μπορεί να άρει την συμμετοχή του και να αποχωρήσει από τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ανά πάσα στιγμή και «χωρίς συνέπειες».

Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας:
Η έρευνα διακρίνεται από πέντε βασικά στάδια: τη «Διάγνωση», την «Αναγνώριση», τον Σχεδιασμό», τη «Δράση» και την «Αξιολόγηση». Εάν αποδεχθείτε να λάβετε μέρος στην παρούσα έρευνα, θα κληθείτε να παραχωρήσετε συνεντεύξεις και να συμμετέχετε σε παρατηρήσεις και ομάδες εστίασης, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν στο στάδιο της «Αναγνώρισης» κατά το οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα ερευνητικά εργαλεία της συνέντευξης και της παρατήρησης, για να αποκαλύψουν την επικρατούσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας και στο στάδιο της «Δράσης». Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού θα κληθείτε να λάβετε μέρος στη διαδικασία δημιουργίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, με τη χρήση των ίδιων ερευνητικών εργαλείων, ενώ παράλληλα θα γίνει προσπάθεια να εφαρμοστεί ένα νέο μοντέλο ηγεσίας που φέρει το όνομα: «Μοντέλο της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας». Οι παρατηρήσεις θα πραγματοποιηθούν στον χώρο της σχολικής αίθουσας διδασκαλίας, τόσο στη γενική τάξη όσο και στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας, όπου θα παρευρίσκεστε ως συνοδός των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικότερα στον χώρο της ΤΕΣΕΚ Πάφου, όπως π.χ. στην αυλή του σχολείου, η στην αίθουσα εκδηλώσεων. Ο λόγος για τον οποίο θα λάβετε μέρος στις παρατηρήσεις έγκειται στην άποψη ότι οποιοσδήποτε εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδέχεται να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης θα πραγματοποιηθούν σε πρωινό χρόνο σε κάποιο γραφείο που βρίσκεται στον χώρο του σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται πιο άνετα να συζητήσουν, ή όπου κρίνετε ότι είναι καλύτερα και πιο βολικά. Εάν δεν θέλετε να απαντήσετε σε κάποια από τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα προχωρήσουμε στην αμέσως επόμενη. Στη συνέντευξη και στις ομάδες εστίασης θα είναι παρόντες ο ερευνητής και οι ερωτώμενοι (στις συνεντεύξεις ο κάθε ερωτώμενος ξεχωριστά), εκτός και αν επιθυμείτε να βρίσκεται εκεί και κάποιος τρίτος. Η συνέντευξη πιθανόν να ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί. Μετά την απομαγνητοφώνηση το αρχείο της ηχογράφησης θα καταστραφεί. Η ηχογράφηση θα γίνει με τεχνικά μέσα που θα επιτρέπουν την αλλοίωση της φωνής κατά την καταγραφή. Στην προαναφερθείσα ερευνητική διαδικασία θα λάβουν μέρος όλοι οι συνοδοί της ΤΕΣΕΚ Πάφου, νοουμένου ότι το επιθυμούν. Σημειώνουμε δε ότι οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήστε από τη διεξαγωγή της έρευνας οποιαδήποτε στιγμή το κρίνετε απαραίτητο, χωρίς καμία συνέπεια.

Διάρκεια:
Η κάθε συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά, ενώ η κάθε παρατήρηση αναμένεται να διαρκέσει περίπου 40 λεπτά. Η συμμετοχή σε ομάδες εστίασης θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά.

Εμπιστευτικότητα και Ανωνυμία:
Οι πληροφορίες που θα δώσετε ως συμμετέχοντες στην έρευνα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και κανένας άλλος εκτός του κύριου ερευνητή δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Προσωπικά στοιχεία (όπως για παράδειγμα το όνομά σας) δεν θα συλλεγούν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Τα δεδομένα που θα συλ-

λεγούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Διαβεβαιώνουμε ότι πρόκειται να διαφυλαχθεί η ανωνυμία του συμμετέχοντος καθώς και της ΤΕΣΕΚ Πάφου σε όλα τα στάδια της έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οφέλη:
Δεν θα υπάρξουν προσωπικά οφέλη από την συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, η συμμετοχή σας θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

<u>Μέρος Δεύτερο: Δήλωση συγκατάθεσης συνοδού παιδιών που χαρακτηρίζονται ως Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για συμμετοχή στην έρευνα:</u>

Η συμμετοχή σας στην έρευνα φέρει τον τίτλο: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» είναι εθελοντική. Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε επιθυμείτε χωρίς συνέπειες.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι διάβασα και κατανόησα τις διαδικασίες της έρευνας και συναινώ να συμμετάσχω στη διεξαγωγή της.

-Έχω μελετήσει τις παραπάνω πληροφορίες σχετικά με την έρευνα «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».
- Είχα την ευκαιρία να κάνω όποιες ερωτήσεις θέλησα σχετικές με την συγκεκριμένη μελέτη και έλαβα ικανοποιητικές απαντήσεις από τον κύριο ερευνητή.
- Κατανοώ ότι αποσπάσματα από τις απαντήσεις μου στην έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις. Όλα τα αποσπάσματα θα είναι ανώνυμα.
- Δίνω την συγκατάθεσή μου να γίνει ηχογράφηση της συνέντευξης και των ομάδων εστίασης στις οποίες συμμετέχω.
- Με πλήρη γνώση όλων των παραπάνω, συναινώ εκούσια να συμμετάσχω στην έρευνα.

Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Ονοματεπώνυμο Συμμετέχοντα: Υπογραφή Συμμετέχοντα: Ημερομηνία:

_____ _____ _____

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των μαθητών /-τριών στην έρευνα «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Όνομα ερευνήτριας: Χαραλάμπους Κωνσταντία

Το έντυπο που κρατάς στα χέρια σου αποτελείται από δύο μέρη:

- Το πρώτο μέρος έχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.

- Το δεύτερο μέρος είναι εκείνο στο οποίο δηλώνεις την συγκατάθεσή σου για συμμετοχή στην έρευνα (σε περίπτωση που αποφασίσεις ότι θέλεις να συμμετάσχεις).

- Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ
«Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Όνομα ερευνήτριας: Χαραλάμπους Κωνσταντία
Το έντυπο που κρατάς στα χέρια σου αποτελείται από δύο μέρη:
- Το πρώτο μέρος έχει πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.
- Το δεύτερο μέρος είναι εκείνο στο οποίο δηλώνεις την συγκατάθεσή σου για συμμετοχή στην έρευνα (σε περίπτωση που αποφασίσεις ότι θέλεις να συμμετάσχεις).
- Η παρούσα επιστολή ενημέρωσης δεν θα επιστραφεί στην ερευνήτρια αλλά θα την κρατήσετε για το προσωπικό σας αρχείο.

Μέρος Πρώτο: Πληροφορίες σχετικά με την έρευνα:

Εισαγωγή:

Ονομάζομαι Χαραλάμπους Κωνσταντία και είμαι Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο διεξάγω έρευνα στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Νεάπολις, σχετικά με τον ρόλο του ηγέτη στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πάφου.

Ακολουθεί μια σειρά από πληροφορίες για την συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να σας καλέσω να τις μελετήσετε προσεκτικά και να αποφασίσετε εάν θέλετε να συμμετάσχετε σε αυτή. Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία, παρακαλώ μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Τηλέφωνο: 26935470. Email: constantiacharalambous@gmail.com. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να υποβάλετε κάποιο παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να αποταθείτε στην Δρ**. Στάλω Γεωργίου,** η οποία έχει αναλάβει τη Γραμματειακή Υποστήριξη του Προγράμματος Διδακτορικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, στο **+357 2684 3347** ή στο email stalo.georgiou@nup.ac.cy

Σκοπός της έρευνας:

Με την έρευνα αυτή θα επιδιώξω να εντοπίσω εάν και με ποιο τρόπο συμβάλλει ο διευθυντής στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ευελπιστώ ότι μέσω της έρευνας θα έρθει στο φως ο πολυδιάστατος ρόλος που δύναται να διαδραματίσει ένας ηγέτης στη βελτίωση του σχολείου του σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ελπίζω να ευαισθητοποιηθούν με την ανάγνωση της τόσο οι διευθυντές όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία των ειδικών μονάδων στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.

Τύπος Έρευνας:

Προκειμένου να μελετηθεί σε βάθος το προαναφερθέν θέμα θα χρησιμοποιηθεί η Μικτή Μεθοδολογία Έρευνας Δράσης. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει μικτές μεθόδους έρευνας (ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία π.χ ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), καθώς και η διαδικασία της έρευνας δράσης.

Επιλογή Συμμετεχόντων:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κυρίως εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης, (π.χ διευθυντές σχολείων, συνδετικοί λειτουργοί ειδικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικού ψυχολόγοι, βοηθός διευθυντές και καθηγητές), γονείς και μαθητές. Το παιδί σας έχει επιλεγεί να λάβει μέρος σε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις ως μαθητής που φοιτά στην Ειδική Μονάδα ή σε τμήματα στα οποία κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σχολικών ετών δεν εντάσσονταν μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αλλά πρόκειται να ενταχθούν κατά τη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, στο στάδιο της «Δράσης» από τους 493 μαθητές περίπου 80 μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε τμήματα στα οποία εντάσσονται μαθητές της Ειδικής Μονάδας θα συμμετέχουν σε συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατηρήσεις εντός τάξης. Οι υπόλοιποι μαθητές των οποίων τον αριθμό δεν μπορούμε να καθορίσουμε εκ των προτέρων ενδέχεται να συμμετάσχουν σε παρατηρήσεις που θα πραγματοποιηθούν στον ευρύτερο χώρο της ΤΕΣΕΚ Πάφου (π.χ. στην αυλή, ή στην αίθουσα εκδηλώσεων).

Εθελοντική Συμμετοχή:

Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα είναι εντελώς εθελοντική. Με άλλα λόγια είναι επιλογή του καθενός εάν θέλει να συμμετάσχει ή όχι στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να γνωρίζετε ότι εάν αποφασίσει κάποιος να μην συμμετάσχει μπορεί να άρει την συμμετοχή του και να αποχωρήσει από τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας ανά πάσα στιγμή και «χωρίς συνέπειες». Σε περίπτωση που συμφωνήσετε ως γονείς να λάβει το παιδί σας μέρος στην έρευνα, τότε το παιδί σας θα ενημερωθεί προφορικά σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και θα εξασφαλιστεί η προφορική του συμφωνία συμμετοχής σε περίπτωση που το επιθυμεί.

Στάδια Διεξαγωγής της Έρευνας:

Όποιος αποδεχτεί να συμμετάσχει θα λάβει μέρος σε συνέντευξη ή παρατήρηση. Η συνέντευξη θα λάβει χώρα όπου κρίνει ο συμμετέχων ότι είναι καλύτερα και πιο βολικά. Εάν δεν θέλει να απαντήσει σε κάποια από τις ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα προχωρήσουμε στην αμέσως επόμενη. Στη συνέντευξη θα είναι παρών πέρα από τον ερευνητή και τον ερωτώμενο και ο εκπαιδευτικός της ΤΕΣΕΚ Πάφου, εκτός και αν επιθυμεί να βρίσκεται εκεί και κάποιος άλλος. Επισημαίνεται ότι στις περιπτώσεις μαθητών που έχουν συνοδό, πέρα από τον/την εκπαιδευτικό, παρών/ούσα θα είναι και ο/η συνοδός του παιδιού. Η συνέντευξη πιθανόν να ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί. Μετά την απομαγνητοφώνηση το αρχείο της ηχογράφησης θα καταστραφεί. Η ηχογράφηση θα γίνει με τεχνικά μέσα που θα επιτρέπουν την αλλοίωση της φωνής κατά την καταγραφή. Οι παρατηρήσεις θα πραγματοποιηθούν από την καθοδηγήτρια της έρευνας, αλλά και από τους υπόλοιπους συνερευνητές-συνερευνώμενους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε τμήματα στα οποία θα εντάσσονται και μαθητές της Ειδικής Μονάδας, καθώς και στους υπόλοιπους χώρους της ΤΕΣΕΚ Πάφου, όπως η αυλή, η αίθουσα εκδηλώσεων, το γήπεδο και γενικά οι χώροι στους οποίους πραγματοποιούνται δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής στα πλαίσια των καθηκόντων του θα παρακολουθεί διδασκαλίες εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στον εντοπισμό χρήσιμων συμπεριληπτικών πρακτικών. Το αντικείμενο της παρατήρησης θα είναι η συμπεριφορά των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απέναντι στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι συμπεριφορές αυτές τροποποιούνται μετά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών διδασκαλίας και των βασικών αρχών της συμπεριληπτικής ηγεσίας. Τα δεδομένα των παρατηρήσεων θα καταγραφούν στα έντυπα παρατήρησης.

Διάρκεια:

Η κάθε συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά, ενώ η κάθε παρατήρηση αναμένεται να διαρκέσει περίπου 40 λεπτά.

Εμπιστευτικότητα και Ανωνυμία:

Οι πληροφορίες που θα δώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και κανένας άλλος εκτός του κύριου ερευνητή δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Προσωπικά στοιχεία (όπως για παράδειγμα το όνομά σας) δεν θα συλλεγούν κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Διαβεβαιώνουμε ότι πρόκειται να διαφυλαχθεί η ανωνυμία του συμμετέχοντος καθώς και της ΤΕΣΕΚ Πάφου σε όλα τα στάδια της έρευνας, τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οφέλη:

Δεν θα υπάρξουν προσωπικά οφέλη από την συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, η συμμετοχή σας θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

<u>Μέρος Δεύτερο: Δήλωση συγκατάθεσης για την συμμετοχή του μαθητή/τρίας στην έρευνα:</u>

Τα δεδομένα της αξιολόγησης είναι εμπιστευτικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο από εσάς, τον επιβλέποντα Καθηγητή και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Η συμμετοχή του μαθητή στην έρευνα προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του παιδιού ανεξάρτητα από το αν ο/η γονέας/κηδεμόνας έχει δώσει τη συγκατάθεσή του/της για τη συμμετοχή του παιδιού στην ερευνητική διαδικασία. Η ερευνητική ομάδα είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρθηκαν.
Ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας!
Η άδειά σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα που φέρει τον τίτλο: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου» είναι εθελοντική. Είσαστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας όποτε επιθυμείτε χωρίς συνέπειες.

Για τον κηδεμόνα: Δηλώνω ότι διάβασα και κατανόησα τις διαδικασίες της έρευνας και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου σε αυτή.

Ναι …….. Όχι ……

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα

……..

……..

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος μαθητή/τριας

……..

Τάξη: ……Σχολείο: ……...

Υπογραφή ερευνητή

……..

Έντυπο Αναστοχασμού Συνδετικού Λειτουργού Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Ημερομηνίες Δράσης: Από: …….. Μέχρι: ……..

Περιεχόμενο Δράσης:

……

……

	Τα καταφέραμε	**Θα μπορούσαμε να τα πάμε και καλύτερα**	**Χρειαζόμαστε Βελτίωση**
Συμπεριληπτική συμπεριφορά εκπαιδευτικών ***Λεπτομέρειες Δράσης:*** **……** **……** **……** **……** **……**			
Συμπεριληπτική συμπεριφορά μαθητών ***Λεπτομέρειες Δράσης:*** **……** **……** **……** **……** **……**			
Συμπεριληπτική συμπεριφορά συνοδών ***Λεπτομέρειες Δράσης:*** **……** **……** **……** **……** **……**			
Συμπεριληπτική συμπεριφορά διευθυντή			

Λεπτομέρειες Δράσης: **……** **……** **……** **……** **……**			
Συμπεριληπτικό ωρολόγιο πρόγραμμα ***Λεπτομέρειες Δράσης:*** **……** **……** **……** **……** **……**			
Συμπεριληπτική διεξαγωγή μαθημάτων ***Λεπτομέρειες Δράσης:*** **……** **……** **……** **……** **……**			

Έντυπο Αναστοχασμού

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

	Τα κατάφερα	Θα μπορούσα να τα πάω και καλύτερα	Χρειάζομαι βελτίωση
Όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων που σχετίζονται με τη διεξαγωγή του μαθήματος			
Όλοι οι μαθητές μου ενδιαφέρονται για το μάθημα			
Οι μαθητές μου μαθαίνουν καλύτερα μέσω συνεργατικής μάθησης			
Οι μαθητές μου μαθαίνουν καλύτερα μέσω συνεταιριστικής μάθησης			
Οι μαθητές μου μαθαίνουν καλύτερα με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας			
Οι μαθητές εκφράζουν ανετά τις απορίες τους			
Οι μαθητές έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους σε θέματα που σχετίζονται με το μάθημα			
Όλοι οι μαθητές στην τάξη μου ανέλαβαν υπευθυνότητες/ρόλους			
Οι διδακτικές δραστηριότητες που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός κινητοποίησαν όλους τους μαθητές			
Οι μαθητές αποδέχονται τη διαφορετικότητα όλων			

Έντυπο παρατήρησης εκπαιδευτικού εντός τάξης

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».

(Παρακαλώ συμπληρώστε την απάντηση στα κενά ή κυκλώστε την ορθή απάντηση)

Δραστηριότητα / Μάθημα-θέμα: _____ Εκπαιδευτικός: άρρεν / θήλυ

Αριθμός μαθητών: _____ Ηλικία εκπαιδευτικού (έτη): _____

Αριθμός μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ: _____ Ομάδα διαφορετικών ηλικιών: Ναι / Όχι

Χώρος παρατήρησης:_____

Παρακαλώ κυκλώστε την κατάλληλη απάντηση χρησιμοποιώντας την πιο κάτω κλίμακα όπου:

1= Καθόλου
2= Ελάχιστα
3= Μέτρια
4= Πολύ
5= Πάρα πολύ

1.	Παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
2.	Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
3.	Ο εκπαιδευτικός σέβεται τη διαφορετικότητα	1	2	3	4	5
4.	Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους του ώστε να απευθύνεται σε όλους τους	1	2	3	4	5
5.	Τέθηκαν συμπεριληπτικοί στόχοι προσιτοί από όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
6.	Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην πραγματοποίηση μικτών και εφαρμόσιμων μαθησιακών βημάτων	1	2	3	4	5
7.	Πραγματοποιούνται δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε διάφορα μαθησιακά προφίλ	1	2	3	4	5

Έντυπο παρατήρησης αλληλεπίδρασης μαθητών εντός και εκτός τάξης

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».

(Παρακαλώ συμπληρώστε την απάντηση στα κενά ή κυκλώστε την ορθή απάντηση)

Δραστηριότητα / Μάθημα-θέμα: _____ Μαθητής: άρρεν / θήλυ

Αριθμός μαθητών: _____ Ηλικία Μαθητή (έτη): _____

Αριθμός μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ: Χώρος παρατήρησης:_____

_____

Παρακαλώ κυκλώστε την κατάλληλη απάντηση χρησιμοποιώντας την πιο κάτω κλίμακα όπου:

1= Καθόλου
2= Ελάχιστα
3= Μέτρια
4= Πολύ
5= Πάρα πολύ

8.	Παρέχει ίσες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση σε όλους τους συμμαθητές του	1	2	3	4	5
2	Δεν αποκλείει τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα	1	2	3	4	5
3	Ο μαθητής σέβεται τη διαφορετικότητα	1	2	3	4	5
4	Ο μαθητής αναγκάζεται από ενήλικες να συναναστραφεί με μαθητές με ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
5	Ο μαθητής χρησιμοποιεί λεξιλόγιο που δεν απομονώνει τους συμμαθητές του	1	2	3	4	5
6	Συναναστρέφεται και δημιουργεί φιλικές σχέσεις με μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5

Έντυπο παρατήρησης συνοδών εντός και εκτός τάξης

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».

(Παρακαλώ συμπληρώστε την απάντηση στα κενά ή κυκλώστε την ορθή απάντηση)

Δραστηριότητα / Μάθημα-θέμα: _____ Συνοδός: άρρεν / θήλυ

Αριθμός μαθητών: _____ Ηλικία συνοδού (έτη): _____

Αριθμός μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ: Ομάδα διαφορετικών ηλικιών: Ναι / Όχι

_____ Χώρος παρατήρησης:_____

Παρακαλώ κυκλώστε την κατάλληλη απάντηση χρησιμοποιώντας την πιο κάτω κλίμακα όπου:

1= Καθόλου
2= Ελάχιστα
3= Μέτρια
4= Πολύ
5= Πάρα πολύ

1.	Παρέχονται ίσες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση σε όλους τους μαθητές	1 5	2	3	4
2.	Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ δεν αποκλείονται από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα	1 5	2	3	4
3.	Ο συνοδός σέβεται τη διαφορετικότητα	1 5	2	3	4
4.	Ο συνοδός επιβλέπει τους μαθητές από απόσταση ασφαλείας ώστε να τους επιτρέπει να συναναστραφούν με άλλους μαθητές	1 5	2	3	4
5.	Ο συνοδός θέτει συμπεριληπτικούς στόχους προσιτούς από σε τους μαθητές	1 5	2	3	4
6.	Ο συνοδός χρησιμοποιεί λεξιλόγιο που δεν απομονώνει τους μαθητές	1 5	2	3	4
7.	Παροτρύνει τους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους	1 5	2	3	4

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

1. Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;
2. Τί σε έχει επηρεάσει ώστε να αποκτήσεις αυτή τη γνώμη;
3. Θεωρείς ότι υπάρχουν εμπόδια στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;
4. Αν ναι ποια είναι κατά την άποψή σου τα εμπόδια αυτά;
5. Ποια είναι η άποψή σου αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών των σχολείων μέσης εκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;
6. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τον ρόλο του διευθυντή στην προσπάθειά του για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;
7. Αν ναι ποια νομίζεις ότι είναι αυτά;
8. Ποια είναι η άποψή σου αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούνται στην Κύπρο;
9. Μπορούν να προωθήσουν τη συμπερίληψη;
10. Ποια είναι η άποψή σου αναφορικά με το ενδεχόμενο δημιουργίας ενός μοντέλου ηγεσίας που έχει ως στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

1. Ποια είναι η άποψή σας αναφορικά με την προσπάθειά για συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;
2. Θεωρείτε ότι είναι κάτι που υφίσταται στο συγκεκριμένο σχολείο;
3. Θεωρείτε ότι η προσπάθεια για εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας έχει φέρει καρπούς σε θέματα συμπερίληψης των μαθητών που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες Μέσης Εκπαίδευσης;
4. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του εισηγούμενου μοντέλου;

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

1. Τί νομίζετε ότι βοηθά περισσότερο τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας; Η παραμονή τους για τις περισσότερες διδακτικές περιόδους στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας ή η πλήρης ένταξη τους στις γενικές τάξεις;
2. Πιστεύετε ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων που διδάσκεστε μέσα στη γενική τάξη;
3. Πιστεύετε ότι η μορφή εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο μας βοηθά τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας να κοινωνικοποιηθούν και να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να αποτελέσουν στο μέλλον ισότιμα μέλη της κοινωνίας;
4. Τί νομίζετε ότι έχουν περισσότερο ανάγκη για να απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα με όλους τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου μας;
5. Πιστεύετε ότι ο θεσμός της συμπερίληψης εφαρμόζεται στο σχολείο μας;
6. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία που δυσχεραίνουν τη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας; Αν ναι ποια;
7. Πως θεωρείτε ότι τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;
8. Πως θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;
9. Ποια πιστεύετε ότι είναι η θέση του διευθυντή ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας;
10. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο δικός σας ρόλος στην εφαρμογή της συμπερίληψης;
11. Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια τέτοια προσπάθεια;

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

1. Τί νομίζεις ότι βοηθά περισσότερο τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας; Η παραμονή τους για τις περισσότερες διδακτικές περιόδους στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας ή η πλήρης ένταξη τους στις γενικές τάξεις;

2. Πιστεύεις ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων που διδάσκεστε μέσα στη γενική τάξη;

3. Κάνεις παρέα με παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;

4. Πιστεύεις ότι η μορφή εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο μας βοηθά τα παιδιά της Ειδικής Μονάδας να κοινωνικοποιηθούν και να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να αποτελέσουν στο μέλλον ισότιμα μέλη της κοινωνίας;

5. Τί νομίζεις ότι έχουν περισσότερο ανάγκη για να απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα με όλους τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου μας;

Πρωτόκολλο συνέντευξης με Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΛΕΑΕ)

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου».

1. Πιστεύετε ότι ο θεσμός της συμπερίληψης εφαρμόζεται στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο;
2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία που δυσχεραίνουν τη διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας; Αν ναι ποια;
3. Πως θεωρείτε ότι τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;
4. Ποια πιστεύετε ότι είναι η θέση του διευθυντή ενός σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας;
5. Ποιος θεωρείται ότι είναι ο δικός σας ρόλος στην εφαρμογή της συμπερίληψης;
6. Αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στην προσπάθεια για προώθηση της συμπερίληψης; Αν ναι ποια;
7. Πως θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;
8. Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να συμβάλουν σε μια τέτοια προσπάθεια;

Neapolis University Pafos

30/09/2019

Προς ΚΕΕΑ (Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης).

Αξιότιμοι Κύριοι,

Με την παρούσα επιστολή πιστοποιώ ότι η Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, Χαραλάμπους Κωνσταντία, στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής με τίτλο «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου», πρόκειται να χρησιμοποιήσει τα ακόλουθα ερευνητικά εργαλεία:

1. Συνέντευξη
2. Ομάδες Εστίασης
3. Συμμετοχική Παρατήρηση
4. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο
5. Ερωτηματολόγιο
6. Ημερολόγιο

Ως επιβλέπων καθηγητής της Κωνσταντίας Χαραλάμπους εγκρίνω, τόσο τα πιο πάνω ερευνητικά εργαλεία, όσο και το περιεχόμενο της αίτησης η οποία υποβάλλεται για αξιολόγηση από το ΚΕΕΑ.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Με εκτίμηση,

NEAPOLIS UNIVERSITY

Παπαδημητρίου Χρίστος
Λέκτορας Διοίκησης
Πανεπιστήμιο Νεάπολις
Τηλέφωνο: +357 2684 3412
Email: c.papademetriou@nup.ac.cy

Β. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Τίτλος Έρευνας: «Εμπόδια - Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου»

Υπεύθυνη: Κωνσταντία Χαραλάμπους, Υποψήφια Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

Πληροφορίες σχετικά με την έρευνα:

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας σχεδιάστηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της διδακτορικής μου διατριβής που πραγματοποιείται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Νεάπολις. Ο τίτλος της διατριβής είναι: «Εμπόδια και συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου». Ακολουθεί μια σειρά από πληροφορίες για τη συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήθελα να σας καλέσω να τις μελετήσετε προσεκτικά και να αποφασίσετε εάν επιθυμείτε να συμμετάσχετε σε αυτή.

Σκοπός του ερωτηματολογίου στο οποίο σας καλώ να συμμετέχετε είναι να αποκαλύψει το βαθμό στον οποίο υφίσταται η συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας στο σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Στη συνέχεια, μέσω της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας δράσης πρόκειται να εφαρμοστεί ένα νέο μοντέλο ηγεσίας με βασικό σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα του σχολείου σας.

Αισθάνομαι δε την ανάγκη να τονίσω την άποψη ότι η απόπειρα δημιουργίας και εφαρμογής ενός νέου συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας, λαμβανομένων υπόψη των δεδομένων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, πιθανόν να βοηθήσει τους διευθυντές των σχολείων να οικοδομήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολείο του οποίου ηγούνται. **Αξίζει να σημειωθεί ότι με τον όρο συμπερίληψη αναφερόμαστε στο δικαίωμα όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές ανάγκες, να φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής έχουν δημιουργηθεί οι Ειδικές Μονάδες στα κανονικά σχολεία.**

Η παρούσα έρευνα ευελπιστώ ότι θα αποβεί κερδοφόρα για την κυπριακή εκπαίδευση, αφού ενδέχεται να αποκαλύψει πιθανούς τρόπους μέσα από τους οποίους θα μπορούσε να δημιουργηθεί και να σταθεροποιηθεί η συμπεριληπτική κουλτούρα στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιπρόσθετα, ενδέχεται να θέσει τις βάσεις για τη δράση του διευθυντή του σχολείου ως συμπεριληπτικού ηγέτη.

Η συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται να πραγματοποιηθεί μόνο στο σχολείο σας, το οποίο έχει επιλεγεί αρχικά γιατί στεγάζεται σε αυτό Ειδική Μονάδα αλλά κυρίως γιατί θεωρώ ότι τόσο το προσωπικό, όσο και η διεύθυνση διαθέτουν την καλή διάθεση να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική θεωρία, οδηγώντας τελικά στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου. Γι' αυτό τον λόγο, παρακαλείστε να απαντήσετε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια και σαφήνεια.

Οι πληροφορίες που θα δώσετε ως συμμετέχοντες στην έρευνα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και κανένας άλλος εκτός του κύριου ερευνητή δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτές. Τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα

απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Σας διαβεβαιώνων ότι πρόκειται να διαφυλαχθεί η δική σας ανωνυμία καθώς και του σχολείου σας, τόσο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, όσο και κατά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου πέντε λεπτά.

Οι μετρήσεις θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Παρακαλείστε, εάν αυτό είναι εφικτό, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σας διαβεβαιώνω ότι η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε καμιά περίπτωση δε θα εκθέσει μεμονωμένα άτομα. Παρακαλείστε να είστε προσεκτικοί στις απαντήσεις σας, ούτως ώστε να προσφέρετε την καλύτερη δυνατή πληροφορία. Αναφορικά δε με τη διαδικασία συλλογής των έντυπων ερωτηματολογίων, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι αυτά θα χορηγηθούν σε φάκελο και θα μαζευτούν σε κλειστό φάκελο από άτομο που ανήκει στη ερευνητική ομάδα, πέρα από την ερευνήτρια. Συγκεκριμένα θα τοποθετούνται σε ειδικό κουτί το οποίο θα βρίσκεται στη γραμματεία του σχολείου, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Μη διστάσετε να εκφράσετε οποιεσδήποτε απορίες και ερωτήσεις που αφορούν στις διαδικασίες ή σε άλλες πλευρές της έρευνας, στο τηλέφωνο: 99599706 ή στο email: c.charalampous.1@nup.ac.cy. Τέλος, είστε ελεύθεροι να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε επιθυμείτε χωρίς συνέπειες. Παρακαλώ, εάν συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό ηλεκτρονικά, καταχωρείστε το στο σύστημα σύμφωνα με τις οδηγίες που σας δίνονται. Στην περίπτωση που απαντήσετε το έντυπο ερωτηματολόγιο καλείστε να το επιστρέψετε σε μένα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση
Κωνσταντία Χαραλάμπους

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Παρακαλώ κυκλώστε			
1.	**Φύλο**	Άνδρας	Γυναίκα

Παρακαλώ κυκλώστε			
2.	**Βαθμίδα**	Μέση Γενική	Μέση Τεχνική

Παρακαλώ κυκλώστε								
3.	**Έτη υπηρεσίας**	1-5	6-10	11-15	16-20	20-25	26-30	30 και πάνω

Παρακαλώ κυκλώστε							
4.	**Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο**	0	1	2	3	4	5 και πάνω

Παρακαλώ κυκλώστε							
5.	**Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα**	0	1	2	3	4	5 και πάνω

Παρακαλώ κυκλώστε			
6.	**Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;**	Ναι	Όχι

Παρακαλώ κυκλώστε				
7.	**Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;**	0	1-3	πάνω από 4

Παρακαλώ κυκλώστε			
8.	**Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;**	Ναι	Όχι

Παρακαλώ κυκλώστε				
9.	**Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;**	0	1-3	πάνω από 4

Παρακαλώ κυκλώστε			
10.	**Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης;**	Ναι	Όχι

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ:

Παρακαλώ προσδιορίστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις ακόλουθες δηλώσεις κυκλώνοντας την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα με βάση την ακόλουθη κλίμακα όπου:

1= Διαφωνώ Απόλυτα
2= Διαφωνώ
3= Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ
4= Συμφωνώ
5= Συμφωνώ απόλυτα

	Απόψεις σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες	**Παρακαλώ κυκλώστε**				
		Διαφωνώ Απόλυτα	**Διαφωνώ**	**Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
1.	Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	1	2	3	4	5
2.	Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	1	2	3	4	5
3.	Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του κανονικού σχολείου	1	2	3	4	5
4.	Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	1	2	3	4	5
5.	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	1	2	3	4	5
6.	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	1	2	3	4	5
7.	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	1	2	3	4	5
8.	Η γενική εκπαίδευση πρέπει να ανασχηματιστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	1	2	3	4	5
9.	Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	1	2	3	4	5
10.	Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στα γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΟ ΔΡΟΜΟ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σας παρακαλώ καθορίστε το βαθμό στον οποίο, βάσει των προσωπικών σας εμπειριών στο συγκεκριμένο σχολείο, θεωρείτε ότι η συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας επηρεάζεται από τους ακόλουθους παράγοντες. Κυκλώστε την κατάλληλη απάντηση χρησιμοποιώντας την πιο κάτω κλίμακα όπου:

1= Καθόλου
2= Ελάχιστα
3= Μέτρια
4= Πολύ
5= Πάρα πολύ

	Εμπόδια στο δρόμο προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	**Παρακαλώ κυκλώστε**				
		Καθόλου	**Ελάχιστα**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
1.	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	1	2	3	4	5
2.	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	1	2	3	4	5
3	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
4.	Επιπλέον γραφειακή εργασία	1	2	3	4	5
5.	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
6.	Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
7.	Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	1	2	3	4	5
8.	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
9.	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
10.	Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	1	2	3	4	5
11.	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	1	2	3	4	5
12.	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	1	2	3	4	5
13.	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
14.	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	1	2	3	4	5
15.	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5

16.	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	1	2	3	4	5
17.	Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	1	2	3	4	5
18.	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	1	2	3	4	5
19.	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Δ΄: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ

Παρακαλώ προσδιορίστε το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου σας προβαίνει στις πιο κάτω ενέργειες, κυκλώνοντας την κατάλληλη απάντηση με βάση την ακόλουθη κλίμακα όπου:

1= Καθόλου **4= Πολύ**
2= Ελάχιστα **5= Πάρα πολύ**
3= Μέτρια

	Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας	**Παρακαλώ κυκλώστε**				
		Καθόλου	**Ελάχιστα**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
1.	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	1	2	3	4	5
2.	Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	1	2	3	4	5
3.	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	1	2	3	4	5
4.	Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	1	2	3	4	5
5.	Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	1	2	3	4	5
6.	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	1	2	3	4	5
7.	Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	1	2	3	4	5
8.	Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος	1	2	3	4	5
9.	Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	1	2	3	4	5
10.	Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο που διαθέσατε, ώστε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό. Εκτιμώ βαθύτατα την αρωγή σας στη διεξαγωγή της έρευνας και ευελπιστώ ότι θα συμβάλει στην εξαγωγή έγκυρων και χρήσιμων αποτελεσμάτων αναφορικά με την

εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο σας. Εάν υπάρχουν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις ή οτιδήποτε σχετίζεται με τη διεξαγωγή της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου, είτε τηλεφωνικώς, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Γ. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ

Το παρόν έγγραφο αποσκοπεί στην καταγραφή του **βαθμού ικανοποίησής** σας, ως εκπαιδευτικού και ως μέλους του συλλόγου του σχολείου, σε κάθε έναν από τους παρακάτω τομείς. Οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών θα ληφθούν υπόψη προκειμένου να εντοπίσετε τις κυρίαρχες ανάγκες και τον τομέα, στον οποίο θα θέλατε να εργαστείτε τη φετινή χρονιά, προς τη βελτίωσή του.

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τα πιο κάτω;

Τομέας	***Καθόλου***	***Λίγο***	***Αρκετά***	***Πολύ***	***Πάρα Πολύ***
1. Επίδοση μαθητών/τριών ..... (σημειώστε το μάθημα)	1	2	3	4	5
2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών	1	2	3	4	5
3. Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	1	2	3	4	5
4. Υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος	1	2	3	4	5
5. Υπευθυνότητα μαθητών	1	2	3	4	5
6. Συμμετοχή προσωπικού στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
7. Συμπεριφορά μαθητών	1	2	3	4	5
8. Κλίμα σχολείου	1	2	3	4	5
9. Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	1	2	3	4	5
10. Ενημέρωση γονέων για τα παιδιά τους	1	2	3	4	5
11. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
12. Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1	2	3	4	5
13. Στήριξη γονέων στο έργο του σχολείου	1	2	3	4	5
14. Προβολή του έργου του σχολείου στους γονείς	1	2	3	4	5
15. Επικοινωνία σχολείου και γονέων	1	2	3	4	5
16. Σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα	1	2	3	4	5
17. Εξω-διδακτικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
18. Σχέσεις διεύθυνσης και προσωπικού	1	2	3	4	5
19. Δεξιότητες μαθητών στη χρήση νέων τεχνολογιών	1	2	3	4	5
20. Διαχείριση τυχόν προβλημάτων πειθαρχίας και συγκρουσιακών καταστάσεων στην τάξη	1	2	3	4	5
21. Άλλο ……..	1	2	3	4	5

ΑΞΟΝΕΣ	**ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ**
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΕΠΙΔΟΣΗ – ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1,4,9,12,19
ΚΛΙΜΑ ΤΑΞΗΣ – ΣΧΕΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	2,3,5,7,20
ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ – ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	6,8,11,18,17
ΓΟΝΕΙΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	10,13,14,15,16
ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ	

Δ. ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ SPSS - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2017

Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 1.6 Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	8,3	8,3	8,3
	1	26	31,0	31,0	39,3
	2	13	15,5	15,5	54,8
	3	11	13,1	13,1	67,9
	4	6	7,1	7,1	75,0
	5	21	25,0	25,0	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας 3.2.2. Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Equal variances assumed	,092	,762	-2,187	82	,032	-,576	,263	-1,099	-,052
	Equal variances not assumed			-2,181	76,614	,032	-,576	,264	-1,101	-,050

Πίνακας 3.3.1 Group Statistics

	Βαθμίδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Μέση Γενική	34	3,44	1,133	,194
	Μέση Τεχνική	48	3,90	,831	,120

Πίνακας 3.3.2. Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

									Lower	Upper
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Equal variances assumed	5,040	,028	-2,097	80	,039	-,455	,217	-,886	-,023
	Equal variances not assumed			-1,991	57,122	,051	-,455	,228	-,912	,003

Πίνακας 3.6.1 Group Statistics

	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Ναι	73	2,93	1,147	,134
	Όχι	11	3,73	,905	,273

ANOVA
Μέρος Β'

Πίνακας 4.3. ANOVA

Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Between Groups	11.960	3	3.987	2.836	.043
	Within Groups	112.457	80	1.406		
	Total	124.417	83			
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Between Groups	15.260	3	5.087	5.541	.002
	Within Groups	73.442	80	.918		
	Total	88.702	83			
Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Between Groups	8.266	3	2.755	2.712	.050
	Within Groups	81.293	80	1.016		
	Total	89.560	83			

Μέρος Γ'

Πίνακας 4.7. ANOVA
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Between Groups	16.909	4	4.227	3.631	.009
	Within Groups	91.984	79	1.164		

	Total	108.893	83			
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	14.870	4	3.717	4.465	.003
	Within Groups	64.106	77	.833		
	Total	78.976	81			
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Between Groups	11.118	4	2.779	3.055	.021
	Within Groups	71.870	79	.910		
	Total	82.988	83			
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Between Groups	10.320	4	2.580	2.941	.026
	Within Groups	68.427	78	.877		
	Total	78.747	82			

Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;
Πίνακας 4.8. ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Between Groups	30.721	3	10.240	10.480	.000
	Within Groups	78.172	80	.977		
	Total	108.893	83			
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	14.178	3	4.726	5.689	.001
	Within Groups	64.798	78	.831		
	Total	78.976	81			
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Between Groups	23.990	3	7.997	8.626	.000
	Within Groups	73.239	79	.927		
	Total	97.229	82			
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	11.193	3	3.731	3.702	.015
	Within Groups	80.617	80	1.008		
	Total	91.810	83			
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Between Groups	13.511	3	4.504	4.915	.003
	Within Groups	73.299	80	.916		
	Total	86.810	83			
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Between Groups	17.650	3	5.883	6.011	.001
	Within Groups	78.302	80	.979		
	Total	95.952	83			
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Between Groups	16.087	3	5.362	6.176	.001
	Within Groups	68.588	79	.868		
	Total	84.675	82			

Μέρος Δ'

Έτη Υπηρεσίας

Πίνακας 4.11. ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Between Groups	15.095	5	3.019	3.826	.004
	Within Groups	60.760	77	.789		
	Total	75.855	82			
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Between Groups	23.398	5	4.680	7.805	.000
	Within Groups	46.169	77	.600		
	Total	69.566	82			
Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της ...	Between Groups	7.899	5	1.580	2.548	.035
	Within Groups	47.740	77	.620		
	Total	55.639	82			

Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;

Πίνακας 4.13. ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Between Groups	11.499	3	3.833	4.705	.004
	Within Groups	64.356	79	.815		
	Total	75.855	82			
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Between Groups	15.806	3	5.269	7.742	.000
	Within Groups	53.760	79	.681		
	Total	69.566	82			

Πίνακας 5.1.2. Έτη υπηρεσίας * Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες; Crosstabulation

			Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;		Total
			Ναι	Όχι	
Έτη υπηρεσίας	1-5	Count	27	0	27
		Expected Count	23.5	3.5	27.0
	6-10	Count	23	2	25
		Expected Count	21.7	3.3	25.0
	11-15	Count	8	4	12
		Expected Count	10.4	1.6	12.0
	16-20	Count	9	2	11
		Expected Count	9.6	1.4	11.0
	20-25	Count	2	3	5
		Expected Count	4.3	.7	5.0
	26-30	Count	4	0	4
		Expected Count	3.5	.5	4.0

Total	Count	73	11	84
	Expected Count	73.0	11.0	84.0

Πίνακας 5.3.3. Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.656[a]	16	.045
Likelihood Ratio	14.571	16	.556
Linear-by-Linear Association	.121	1	.727
N of Valid Cases	84		

a. 21 cells (84.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

Πίνακας 5.3.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.563	.045
	Cramer's V	.282	.045
N of Valid Cases		84	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.4.3. Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.839[a]	3	.020
Likelihood Ratio	10.370	3	.016
Linear-by-Linear Association	.000	1	.983
N of Valid Cases	84		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.17.

Πίνακας 5.4.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.342	.020
	Cramer's V	.342	.020
N of Valid Cases		84	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.8.2. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας Crosstabulation

			Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας					Total
			Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	0	Count	0	4	0	0	0	4
		Expected Count	.1	.5	.7	1.8	.9	4.0
	0	Count	1	7	9	20	10	47
		Expected Count	1.1	6.2	7.8	21.3	10.6	47.0
	1-3	Count	1	0	3	14	6	24
		Expected Count	.6	3.1	4.0	10.9	5.4	24.0
	πάνω από 4	Count	0	0	2	4	3	9
		Expected Count	.2	1.2	1.5	4.1	2.0	9.0
Total		Count	2	11	14	38	19	84
		Expected Count	2.0	11.0	14.0	38.0	19.0	84.0

Πίνακας 5.8.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.662[a]	12	.001
Likelihood Ratio	27.716	12	.006
Linear-by-Linear Association	8.323	1	.004
N of Valid Cases	84		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 5.12.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.535	.020
	Cramer's V	.309	.020
N of Valid Cases		84	

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.12.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.068[a]	12	.020
Likelihood Ratio	24.209	12	.019
Linear-by-Linear Association	3.507	1	.061
N of Valid Cases	84		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 5.15.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.617	.010
	Cramer's V	.308	.010
N of Valid Cases		84	

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.15.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.951[a]	16	.010
Likelihood Ratio	28.766	16	.026
Linear-by-Linear Association	6.764	1	.009
N of Valid Cases	84		

a. 20 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 5.16.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.732	.000
	Cramer's V	.423	.000
N of Valid Cases		84	

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.16.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45.057[a]	12	.000
Likelihood Ratio	28.755	12	.004
Linear-by-Linear Association	6.101	1	.014
N of Valid Cases	84		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 5.19.3. Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.980[a]	12	.028
Likelihood Ratio	21.433	12	.044
Linear-by-Linear Association	6.298	1	.012

N of Valid Cases	82		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .15.

Πίνακας 5.19.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.468	.028
N of Valid Cases		82	

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.21.2. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Επιπλέον γραφειακή εργασία Crosstabulation

			Επιπλέον γραφειακή εργασία					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	0	Count	0	0	0	0	4	4
		Expected Count	.3	.8	1.6	.8	.5	4.0
	0	Count	4	10	21	9	3	47
		Expected Count	3.4	9.6	18.7	9.6	5.7	47.0
	1-3	Count	1	6	8	6	3	24
		Expected Count	1.7	4.9	9.5	4.9	2.9	24.0
	πάνω από 4	Count	1	1	4	2	0	8
		Expected Count	.6	1.6	3.2	1.6	1.0	8.0
Total		Count	6	17	33	17	10	83
		Expected Count	6.0	17.0	33.0	17.0	10.0	83.0

Πίνακας 5.21.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.538	.001
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.21.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.754[a]	12	.001
Likelihood Ratio	22.697	12	.030
Linear-by-Linear Association	1.704	1	.192
N of Valid Cases	83		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 5.25.2. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες Crosstabulation

			Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	0	Count	0	0	0	0	4	4
		Expected Count	.1	.3	.8	1.6	1.2	4.0
	0	Count	0	3	15	17	12	47
		Expected Count	1.1	3.4	9.5	18.5	14.5	47.0
	1-3	Count	1	3	1	12	7	24
		Expected Count	.6	1.7	4.9	9.4	7.4	24.0
	πάνω από 4	Count	1	0	1	4	3	9
		Expected Count	.2	.6	1.8	3.5	2.8	9.0
Total		Count	2	6	17	33	26	84
		Expected Count	2.0	6.0	17.0	33.0	26.0	84.0

Πίνακας 5.25.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.855[a]	12	.029
Likelihood Ratio	24.528	12	.017
Linear-by-Linear Association	.513	1	.474
N of Valid Cases	84		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 5.25.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.522	.029
	Cramer's V	.301	.029
N of Valid Cases		84	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.32.1. Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent

Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	84	100.0%	0	0.0%	84	100.0%

Πίνακας 5.32.2. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών Crosstabulation

			Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	0	Count	0	0	0	0	4	4
		Expected Count	.1	.7	1.2	1.4	.6	4.0
	0	Count	1	9	16	15	6	47
		Expected Count	1.1	7.8	14.0	16.8	7.3	47.0
	1-3	Count	1	2	7	11	3	24
		Expected Count	.6	4.0	7.1	8.6	3.7	24.0
	πάνω από 4	Count	0	3	2	4	0	9
		Expected Count	.2	1.5	2.7	3.2	1.4	9.0
Total		Count	2	14	25	30	13	84
		Expected Count	2.0	14.0	25.0	30.0	13.0	84.0

Πίνακας 5.32.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.356[a]	12	.005
Likelihood Ratio	22.827	12	.029
Linear-by-Linear Association	2.121	1	.145
N of Valid Cases	84		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 5.39.2. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη Crosstabulation

			Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	0	Count	0	0	0	0	4	4
		Expected Count	.1	.5	1.3	1.4	.6	4.0
	0	Count	1	5	17	15	8	46
		Expected Count	1.7	5.5	15.5	16.1	7.2	46.0
	1-3	Count	2	4	8	9	1	24
		Expected Count	.9	2.9	8.1	8.4	3.8	24.0

	πάνω από 4	Count	0	1	3	5	0	9
		Expected Count	.3	1.1	3.0	3.1	1.4	9.0
Total		Count	3	10	28	29	13	83
		Expected Count	3.0	10.0	28.0	29.0	13.0	83.0

Πίνακας 5.39.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.968[a]	12	.004
Likelihood Ratio	24.264	12	.019
Linear-by-Linear Association	4.586	1	.032
N of Valid Cases	83		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 5.39.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.591	.004
	Cramer's V	.341	.004
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.42.1. Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα * Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	83	98.8%	1	1.2%	84	100.0%

Πίνακας 5.42.2. Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα * Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης Crosstabulation

			Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	0	Count	3	3	18	27	6	57
		Expected Count	3.4	2.7	19.9	24.0	6.9	57.0
	1	Count	0	0	5	6	1	12

		Expected Count	.7	.6	4.2	5.1	1.4	12.0
	2	Count	0	1	3	1	0	5
		Expected Count	.3	.2	1.7	2.1	.6	5.0
	3	Count	0	0	2	0	3	5
		Expected Count	.3	.2	1.7	2.1	.6	5.0
	5 και πάνω	Count	2	0	1	1	0	4
		Expected Count	.2	.2	1.4	1.7	.5	4.0
Total		Count	5	4	29	35	10	83
		Expected Count	5.0	4.0	29.0	35.0	10.0	83.0

Πίνακας 5.42.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.635	.006
	Cramer's V	.317	.006
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.42.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.420[a]	16	.006
Likelihood Ratio	25.326	16	.064
Linear-by-Linear Association	2.223	1	.136
N of Valid Cases	83		

a. 21 cells (84.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 5.45.1. Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα * Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	82	97.6%	2	2.4%	84	100.0%

Πίνακας 5.45.2. Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα * Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης Crosstabulation

			Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	0	Count	0	13	22	16	6	57
		Expected Count	.7	11.1	22.9	16.0	6.3	57.0
	1	Count	0	0	6	6	0	12

		Expected Count	.1	2.3	4.8	3.4	1.3	12.0
	2	Count	0	2	2	1	0	5
		Expected Count	.1	1.0	2.0	1.4	.5	5.0
	3	Count	0	1	2	0	1	4
		Expected Count	.0	.8	1.6	1.1	.4	4.0
	5 και πάνω	Count	1	0	1	0	2	4
		Expected Count	.0	.8	1.6	1.1	.4	4.0
Total		Count	1	16	33	23	9	82
		Expected Count	1.0	16.0	33.0	23.0	9.0	82.0

Πίνακας 5.45.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.674	.002
	Cramer's V	.337	.002
N of Valid Cases		82	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.45.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37.289[a]	16	.002
Likelihood Ratio	27.617	16	.035
Linear-by-Linear Association	.029	1	.865
N of Valid Cases	82		

a. 21 cells (84.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

Πίνακας 5.48.1. Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	83	98.8%	1	1.2%	84	100.0%

Πίνακας 5.48.2. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει; * Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη Crosstabulation

	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Total

			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	0	Count	0	3	1	0	0	4
		Expected Count	.1	.3	1.1	1.7	.8	4.0
	0	Count	1	4	14	19	8	46
		Expected Count	1.1	3.9	12.2	20.0	8.9	46.0
	1-3	Count	1	0	5	14	4	24
		Expected Count	.6	2.0	6.4	10.4	4.6	24.0
	πάνω από 4	Count	0	0	2	3	4	9
		Expected Count	.2	.8	2.4	3.9	1.7	9.0
Total		Count	2	7	22	36	16	83
		Expected Count	2.0	7.0	22.0	36.0	16.0	83.0

Πίνακας 5.48.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.623	.001
	Cramer's V	.360	.001
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Πίνακας 5.48.3. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.185[a]	12	.001
Likelihood Ratio	23.616	12	.023
Linear-by-Linear Association	8.289	1	.004
N of Valid Cases	83		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 5.69.4. Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.417	.002
	Cramer's V	.417	.002
N of Valid Cases		83	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

6. Pearson:

Πίνακας 6.3. Correlations

		Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη
Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Pearson Correlation	1	.228*	.286**	.298**
	Sig. (2-tailed)		.037	.008	.006
	N	84	84	84	83
Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	.228*	1	.206	.208
	Sig. (2-tailed)	.037		.061	.059
	N	84	84	84	83
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	.286**	.206	1	.318**
	Sig. (2-tailed)	.008	.061		.003
	N	84	84	84	83
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.298**	.208	.318**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	.059	.003	
	N	83	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.8 Correlations

		Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	1	.344**	.270*	.240*
	Sig. (2-tailed)		.001	.013	.028
	N	84	84	84	84
Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	.344**	1	.270*	.063
	Sig. (2-tailed)	.001		.013	.570
	N	84	84	84	84

Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Pearson Correlation	.270*	.270*	1	-.012
	Sig. (2-tailed)	.013	.013		.914
	N	84	84	84	84
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	.240*	.063	-.012	1
	Sig. (2-tailed)	.028	.570	.914	
	N	84	84	84	84

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6.9. Correlations

		Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	Pearson Correlation	1	.450**	-.397**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	84	84	84
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	.450**	1	.027
	Sig. (2-tailed)	.000		.808
	N	84	84	84
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	-.397**	.027	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.808	
	N	84	84	84

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.10. Correlations

		Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	1	.513**	.439**	.317**	.229*	.272*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.003	.037	.013
	N	84	84	84	84	83	83

Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Pearson Correlation	.513**	1	.228*	.286**	.298**	.166
	Sig. (2-tailed)	.000		.037	.008	.006	.133
	N	84	84	84	84	83	83
Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	.439**	.228*	1	.206	.208	.155
	Sig. (2-tailed)	.000	.037		.061	.059	.163
	N	84	84	84	84	83	83
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	.317**	.286**	.206	1	.318**	.206
	Sig. (2-tailed)	.003	.008	.061		.003	.061
	N	84	84	84	84	83	83
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.229*	.298**	.208	.318**	1	.621**
	Sig. (2-tailed)	.037	.006	.059	.003		.000
	N	83	83	83	83	83	83
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	.272*	.166	.155	.206	.621**	1
	Sig. (2-tailed)	.013	.133	.163	.061	.000	
	N	83	83	83	83	83	83

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6.12. Correlations

	Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Φύλο	Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	1	.548**	.216*	.228*	.439**
	Sig. (2-tailed)		.000	.049	.037	.000
	N	84	84	84	84	84
Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Pearson Correlation	.548**	1	.014	-.002	.157
	Sig. (2-tailed)	.000		.901	.987	.154
	N	84	84	84	84	84
Φύλο	Pearson Correlation	.216*	.014	1	-.082	-.154
	Sig. (2-tailed)	.049	.901		.459	.163
	N	84	84	84	84	84
Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Pearson Correlation	.228*	-.002	-.082	1	.513**
	Sig. (2-tailed)	.037	.987	.459		.000
	N	84	84	84	84	84
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	.439**	.157	-.154	.513**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.154	.163	.000	
	N	84	84	84	84	84

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6.14. Correlations

		Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες
Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	1	.250*	.466**	-.407**	-.376**	-.395**
	Sig. (2-tailed)		.022	.000	.000	.000	.000
	N	84	84	84	83	84	82
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	.250*	1	.317**	-.224*	-.226*	.031
	Sig. (2-tailed)	.022		.003	.042	.039	.779
	N	84	84	84	83	84	82

Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	.466**	.317**	1	-.144	-.271*	-.279*
	Sig. (2-tailed)	.000	.003		.194	.013	.011
	N	84	84	84	83	84	82
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	-.407**	-.224*	-.144	1	.301**	.415**
	Sig. (2-tailed)	.000	.042	.194		.006	.000
	N	83	83	83	83	83	81
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	-.376**	-.226*	-.271*	.301**	1	.570**
	Sig. (2-tailed)	.000	.039	.013	.006		.000
	N	84	84	84	83	84	82
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	-.395**	.031	-.279*	.415**	.570**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.779	.011	.000	.000	
	N	82	82	82	81	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.15. Correlations

		Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	1	.414**	.415**	.407**	.250*	.256*	.372**	.275*	-.236*
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.022	.019	.000	.011	.032
	N	84	83	82	84	84	84	84	84	83
	Pearson Correlation	.414**	1	.415**	.446**	.460**	.388**	.485**	.479**	-.229*

Επιπλέον γραφειακή εργασία	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.039
	N	83	83	81	83	83	83	83	83	82
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.415**	.415**	1	.368**	.403**	.486**	.446**	.253*	-.124
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000	.000	.000	.022	.269
	N	82	81	82	82	82	82	82	82	81
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.407**	.446**	.368**	1	.542**	.621**	.484**	.460**	-.141
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001		.000	.000	.000	.000	.203
	N	84	83	82	84	84	84	84	84	83
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Pearson Correlation	.250*	.460**	.403**	.542**	1	.559**	.555**	.548**	-.150
	Sig. (2-tailed)	.022	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.177
	N	84	83	82	84	84	84	84	84	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Pearson Correlation	.256*	.388**	.486**	.621**	.559**	1	.568**	.565**	.006
	Sig. (2-tailed)	.019	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.959
	N	84	83	82	84	84	84	84	84	83
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.372**	.485**	.446**	.484**	.555**	.568**	1	.738**	-.268*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.014
	N	84	83	82	84	84	84	84	84	83
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.275*	.479**	.253*	.460**	.548**	.565**	.738**	1	-.281*
	Sig. (2-tailed)	.011	.000	.022	.000	.000	.000	.000		.010
	N	84	83	82	84	84	84	84	84	83

Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	-.236*	-.229*	-.124	-.141	-.150	.006	-.268*	-.281*	1
	Sig. (2-tailed)	.032	.039	.269	.203	.177	.959	.014	.010	
	N	83	82	81	83	83	83	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.16. Correlations

		Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	1	-.285**	.236*	-.376**	.301**	.258*	.570**	-.261*	.478**	.418**	.281**
	Sig. (2-tailed)		.008	.031	.000	.006	.018	.000	.017	.000	.000	.009
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	-.285**	1	-.013	.129	-.108	-.158	-.310**	.007	-.142	-.181	-.286**
	Sig. (2-tailed)	.008		.908	.241	.331	.152	.005	.950	.201	.100	.008
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84

Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Pearson Correlation	.236*	-.013	1	-.144	.070	.042	.065	.006	.155	.070	.108
	Sig. (2-tailed)	.031	.908		.191	.532	.705	.562	.959	.163	.525	.330
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84
Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.376**	.129	-.144	1	-.407**	-.133	-.395**	.346**	-.315**	-.227*	-.250*
	Sig. (2-tailed)	.000	.241	.191		.000	.228	.000	.001	.004	.038	.022
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.301**	-.108	.070	-.407**	1	.414**	.415**	-.326**	.314**	.388**	.446**
	Sig. (2-tailed)	.006	.331	.532	.000		.000	.000	.003	.004	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	81	82	82	83	83
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	.258*	-.158	.042	-.133	.414**	1	.415**	-.081	.165	.256*	.407**
	Sig. (2-tailed)	.018	.152	.705	.228	.000		.000	.469	.135	.019	.000
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.570**	-.310**	.065	-.395**	.415**	.415**	1	-.253*	.464**	.486**	.368**
	Sig. (2-tailed)	.000	.005	.562	.000	.000	.000		.023	.000	.000	.001
	N	82	82	82	82	81	82	82	81	81	82	82
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	-.261*	.007	.006	.346**	-.326**	-.081	-.253*	1	-.103	-.241*	-.202
	Sig. (2-tailed)	.017	.950	.959	.001	.003	.469	.023		.352	.028	.067
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83

Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	.478**	-.142	.155	-.315**	.314**	.165	.464**	-.103	1	.409**	.338**
	Sig. (2-tailed)	.000	.201	.163	.004	.004	.135	.000	.352		.000	.002
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Pearson Correlation	.418**	-.181	.070	-.227*	.388**	.256*	.486**	-.241*	.409**	1	.621**
	Sig. (2-tailed)	.000	.100	.525	.038	.000	.019	.000	.028	.000		.000
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.281**	-.286**	.108	-.250*	.446**	.407**	.368**	-.202	.338**	.621**	1
	Sig. (2-tailed)	.009	.008	.330	.022	.000	.000	.001	.067	.002	.000	
	N	84	84	84	84	83	84	82	83	83	84	84

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.17. Correlations

		Επιπλέον γραφειακή εργασία	Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	1	-.245*	-.224*	-.407**	.222*	.316**	.442**	.388**	.364**	-.229*
	Sig. (2-tailed)		.026	.042	.000	.044	.004	.000	.000	.001	.039
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	81	82
Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	-.245*	1	.146	.193	-.054	.089	-.270*	-.356**	-.255*	.140
	Sig. (2-tailed)	.026		.184	.079	.628	.423	.013	.001	.021	.208
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	-.224*	.146	1	.250*	-.020	-.097	-.133	-.132	.031	-.041
	Sig. (2-tailed)	.042	.184		.022	.856	.378	.229	.231	.785	.711
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83

Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.407**	.193	.250*	1	-.027	-.114	-.270*	-.227*	-.136	.246*
	Sig. (2-tailed)	.000	.079	.022		.807	.302	.013	.038	.224	.025
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.222*	-.054	-.020	-.027	1	.240*	.097	.112	.244*	-.236*
	Sig. (2-tailed)	.044	.628	.856	.807		.028	.380	.308	.027	.032
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.316**	.089	-.097	-.114	.240*	1	.329**	.189	.335**	-.188
	Sig. (2-tailed)	.004	.423	.378	.302	.028		.002	.085	.002	.089
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83
Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.442**	-.270*	-.133	-.270*	.097	.329**	1	.715**	.441**	-.014
	Sig. (2-tailed)	.000	.013	.229	.013	.380	.002		.000	.000	.898
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Pearson Correlation	.388**	-.356**	-.132	-.227*	.112	.189	.715**	1	.263*	.006
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.231	.038	.308	.085	.000		.017	.959
	N	83	84	84	84	84	84	84	84	82	83
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	.364**	-.255*	.031	-.136	.244*	.335**	.441**	.263*	1	-.261*
	Sig. (2-tailed)	.001	.021	.785	.224	.027	.002	.000	.017		.018
	N	81	82	82	82	82	82	82	82	82	82

Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	-.229*	.140	-.041	.246*	-.236*	-.188	-.014	.006	-.261*	1	
	Sig. (2-tailed)	.039	.208	.711	.025	.032	.089	.898	.959	.018		
	N	82	83	83	83	83	83	83	83	82	83	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.19	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Βαθμίδα	Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	1	.228*	-.310**	-.279*	-.395**	.065	.415**	.415**	.408**	.486**	.253*	.464**	.473**	.504**	-.239*	-.253*	.234*
	Sig. (2-tailed)		.039	.005	.011	.000	.562	.000	.000	.000	.000	.022	.000	.000	.000	.032	.023	.037
	N	82	82	82	82	82	82	81	82	82	82	82	81	81	81	81	81	80
Βαθμίδα	Pearson Correlation	.228*	1	.064	-.249*	-.010	-.020	-.104	.032	.124	.149	-.061	-.016	-.002	.119	.037	.117	-.102
	Sig. (2-tailed)	.039		.561	.023	.931	.854	.348	.775	.262	.177	.581	.885	.985	.282	.739	.292	.362
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	-.310**	.064	1	-.109	.129	-.013	-.108	-.158	-.036	-.181	-.048	-.142	-.118	-.165	-.050	.007	.019
	Sig. (2-tailed)	.005	.561		.323	.241	.908	.331	.152	.744	.100	.666	.201	.287	.137	.655	.950	.866
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	-.279*	-.249*	-.109	1	.466**	-.141	-.144	-.034	-.079	-.160	-.023	-.158	-.236*	-.095	.206	.089	.075

έχετε παρακολουθήσει;	Sig. (2-tailed)	.011	.023	.323		.000	.202	.194	.761	.477	.146	.833	.155	.031	.392	.061	.423	.504
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.395**	-.010	.129	.466**	1	-.144	-.407**	-.133	-.270*	-.227*	-.286**	-.315**	-.362**	-.209	.417**	.346**	-.136
	Sig. (2-tailed)	.000	.931	.241	.000		.191	.000	.228	.013	.038	.008	.004	.001	.058	.000	.001	.224
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Pearson Correlation	.065	-.020	-.013	-.141	-.144	1	.070	.042	-.064	.070	.017	.155	.029	.021	-.280*	.006	.073
	Sig. (2-tailed)	.562	.854	.908	.202	.191		.532	.705	.561	.525	.879	.163	.793	.853	.010	.959	.515
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.415**	-.104	-.108	-.144	-.407**	.070	1	.414**	.442**	.388**	.479**	.314**	.333**	.259*	-.449**	-.326**	.364**
	Sig. (2-tailed)	.000	.348	.331	.194	.000	.532		.000	.000	.000	.000	.004	.002	.019	.000	.003	.001
	N	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	82	82	82	82	81

Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	.415**	.032	-.158	-.034	-.133	.042	.414**	1	.284**	.256*	.275*	.165	.162	.192	-.150	-.081	.174
	Sig. (2-tailed)	.000	.775	.152	.761	.228	.705	.000		.009	.019	.011	.135	.144	.082	.175	.469	.119
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.408**	.124	-.036	-.079	-.270*	-.064	.442**	.284**	1	.715**	.595**	.400**	.335**	.214	-.192	-.263*	.441**
	Sig. (2-tailed)	.000	.262	.744	.477	.013	.561	.000	.009		.000	.000	.000	.002	.052	.083	.016	.000
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Pearson Correlation	.486**	.149	-.181	-.160	-.227*	.070	.388**	.256*	.715**	1	.565**	.409**	.323**	.142	-.249*	-.241*	.263*
	Sig. (2-tailed)	.000	.177	.100	.146	.038	.525	.000	.019	.000		.000	.000	.003	.200	.023	.028	.017
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82

Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.253*	-.061	-.048	-.023	-.286**	.017	.479**	.275*	.595**	.565**	1	.415**	.228*	.187	-.339**	-.379**	.396**
	Sig. (2-tailed)	.022	.581	.666	.833	.008	.879	.000	.011	.000	.000		.000	.038	.090	.002	.000	.000
	N	82	84	84	84	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	82
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	.464**	-.016	-.142	-.158	-.315**	.155	.314**	.165	.400**	.409**	.415**	1	.582**	.521**	-.171	-.103	.357**
	Sig. (2-tailed)	.000	.885	.201	.155	.004	.163	.004	.135	.000	.000	.000		.000	.000	.121	.352	.001
	N	81	83	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Pearson Correlation	.473**	-.002	-.118	-.236*	-.362**	.029	.333**	.162	.335**	.323**	.228*	.582**	1	.670**	-.276*	-.290**	.126
	Sig. (2-tailed)	.000	.985	.287	.031	.001	.793	.002	.144	.002	.003	.038	.000		.000	.012	.008	.258
	N	81	83	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	.504**	.119	-.165	-.095	-.209	.021	.259*	.192	.214	.142	.187	.521**	.670**	1	-.055	-.208	.166

με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Sig. (2-tailed)	.000	.282	.137	.392	.058	.853	.019	.082	.052	.200	.090	.000	.000		.624	.060	.137
	N	81	83	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	-.239*	.037	-.050	.206	.417**	-.280*	-.449**	-.150	-.192	-.249*	-.339**	-.171	-.276*	-.055	1	.588**	-.230*
	Sig. (2-tailed)	.032	.739	.655	.061	.000	.010	.000	.175	.083	.023	.002	.121	.012	.624		.000	.038
	N	81	83	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	-.253*	.117	.007	.089	.346**	.006	-.326**	-.081	-.263*	-.241*	-.379**	-.103	-.290**	-.208	.588**	1	-.233*
	Sig. (2-tailed)	.023	.292	.950	.423	.001	.959	.003	.469	.016	.028	.000	.352	.008	.060	.000		.035
	N	81	83	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82

Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	.234*	-.102	.019	.075	-.136	.073	.364**	.174	.441**	.263*	.396**	.357**	.126	.166	-.230*	-.233*	1
	Sig. (2-tailed)	.037	.362	.866	.504	.224	.515	.001	.119	.000	.017	.000	.001	.258	.137	.038	.035	
	N	80	82	82	82	82	82	81	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6.20		Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Επιλέον γραφειακή εργασία	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας	Pearson Correlation	1	-.226*	-.285**	.236*	.301**	.258*	.570**	.260*	.411**	.259*	.418**	.382**	.478**	.364**	.472**	.326**	-.239*	-.261*	-.297**

στην τάξη	Sig. (2-tailed)		.039	.008	.031	.006	.018	.000	.017	.000	.017	.000	.000	.000	.001	.000	.003	.031	.017	.006
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφελη θούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	-.226*	1	.033	-.137	-.224*	.063	.031	-.097	-.133	-.151	-.132	-.465**	-.211	-.402**	-.256*	-.067	.022	.024	.272*
	Sig. (2-tailed)	.039		.769	.214	.042	.571	.779	.378	.229	.170	.231	.000	.055	.000	.019	.544	.846	.828	.013
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	-.285**	.033	1	-.013	-.108	-.158	-.310**	-.005	-.036	-.206	-.181	-.136	-.142	-.111	-.118	-.165	.042	.007	-.050
	Sig. (2-tailed)	.008	.769		.908	.331	.152	.005	.966	.744	.060	.100	.218	.201	.319	.287	.137	.711	.950	.655
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83

Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Pearson Correlation	.236*	-.137	-.013	1	.070	.042	.065	-.108	-.064	.010	.070	.086	.155	.060	.029	.021	-.136	.006	-.280*
	Sig. (2-tailed)	.031	.214	.908		.532	.705	.562	.330	.561	.927	.525	.438	.163	.588	.793	.853	.222	.959	.010
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.301**	-.224*	-.108	.070	1	.414**	.415**	.316**	.442**	.460**	.388**	.276*	.314**	.268*	.333**	.259*	-.270*	-.326**	-.449**
	Sig. (2-tailed)	.006	.042	.331	.532		.000	.000	.004	.000	.000	.000	.012	.004	.015	.002	.019	.015	.003	.000
	N	83	83	83	83	83	83	81	83	83	83	83	83	82	82	82	82	81	82	82
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	.258*	.063	-.158	.042	.414**	1	.415**	.197	.284**	.250*	.256*	.184	.165	-.004	.162	.192	-.141	-.081	-.150
	Sig. (2-tailed)	.018	.571	.152	.705	.000		.000	.073	.009	.022	.019	.095	.135	.971	.144	.082	.205	.469	.175
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83

Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.570**	.031	-.310**	.065	.415**	.415**	1	.162	.408**	.403**	.486**	.236*	.464**	.166	.473**	.504**	-.186	-.253*	-.239*
	Sig. (2-tailed)	.000	.779	.005	.562	.000	.000		.145	.000	.000	.000	.033	.000	.139	.000	.000	.098	.023	.032
	N	82	82	82	82	81	82	82	82	82	82	82	82	81	81	81	81	80	81	81
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.260*	-.097	-.005	-.108	.316**	.197	.162	1	.329**	.427**	.189	.321**	.244*	.305**	.234*	.262*	-.077	-.212	-.061
	Sig. (2-tailed)	.017	.378	.966	.330	.004	.073	.145		.002	.000	.085	.003	.026	.005	.033	.017	.489	.055	.585
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.411**	-.133	-.036	-.064	.442**	.284**	.408**	.329**	1	.525**	.715**	.276*	.400**	.269*	.335**	.214	-.160	-.263*	-.192
	Sig. (2-tailed)	.000	.229	.744	.561	.000	.009	.000	.002		.000	.000	.011	.000	.014	.002	.052	.151	.016	.083
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83

Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Pearson Correlation	.259*	-.151	-.206	.010	.460**	.250*	.403**	.427**	.525**	1	.559**	.368**	.569**	.361**	.363**	.337**	-.206	-.137	-.257*
	Sig. (2-tailed)	.017	.170	.060	.927	.000	.022	.000	.000	.000		.000	.001	.000	.001	.001	.002	.064	.218	.019
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Pearson Correlation	.418**	-.132	-.181	.070	.388**	.256*	.486**	.189	.715**	.559**	1	.353**	.409**	.236*	.323**	.142	-.132	-.241*	-.249*
	Sig. (2-tailed)	.000	.231	.100	.525	.000	.019	.000	.085	.000	.000		.001	.000	.031	.003	.200	.236	.028	.023
	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	.382**	-.465**	-.136	.086	.276*	.184	.236*	.321**	.276*	.368**	.353**	1	.425**	.735**	.464**	.244*	-.278*	-.178	-.357**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.218	.438	.012	.095	.033	.003	.011	.001	.001		.000	.000	.000	.027	.011	.107	.001

	N	84	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	83	83	82	83	83
	Pearson Correlation	.478**	-.211	-.142	.155	.314**	.165	.464**	.244*	.400**	.569**	.409**	.425**	1	.418**	.582**	.521**	-.184	-.103	-.171
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Sig. (2-tailed)	.000	.055	.201	.163	.004	.135	.000	.026	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.098	.352	.121
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	83	83
	Pearson Correlation	.364**	-.402**	-.111	.060	.268*	-.004	.166	.305**	.269*	.361**	.236*	.735**	.418**	1	.505**	.306**	-.252*	-.155	-.380**
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.319	.588	.015	.971	.139	.005	.014	.001	.031	.000	.000		.000	.005	.023	.162	.000
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	83	83
	Pearson Correlation	.472**	-.256*	-.118	.029	.333**	.162	.473**	.234*	.335**	.363**	.323**	.464**	.582**	.505**	1	.670**	-.286**	-.290**	-.276*
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Sig. (2-tailed)	.000	.019	.287	.793	.002	.144	.000	.033	.002	.001	.003	.000	.000	.000		.000	.009	.008	.012
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	83	83

Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	.326**	-.067	-.165	.021	.259*	.192	.504**	.262*	.214	.337**	.142	.244*	.521**	.306**	.670**	1	-.255*	-.208	-.055
	Sig. (2-tailed)	.003	.544	.137	.853	.019	.082	.000	.017	.052	.002	.200	.027	.000	.005	.000		.021	.060	.624
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	83	83
Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	-.239*	.022	.042	-.136	-.270*	-.141	-.186	-.077	-.160	-.206	-.132	-.278*	-.184	-.252*	-.286**	-.255*	1	.581**	.576**
	Sig. (2-tailed)	.031	.846	.711	.222	.015	.205	.098	.489	.151	.064	.236	.011	.098	.023	.009	.021		.000	.000

πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	N	82	82	82	82	81	82	80	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	-.261*	.024	.007	.006	-.326**	-.081	-.253*	-.212	-.263*	-.137	-.241*	-.178	-.103	-.155	-.290**	-.208	.581**	1	.588**
	Sig. (2-tailed)	.017	.828	.950	.959	.003	.469	.023	.055	.016	.218	.028	.107	.352	.162	.008	.060	.000		.000
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	83	83
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	-.297**	.272*	-.050	-.280*	-.449**	-.150	-.239*	-.061	-.192	-.257*	-.249*	-.357**	-.171	-.380**	-.276*	-.055	.576**	.588**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	.013	.655	.010	.000	.175	.032	.585	.083	.019	.023	.001	.121	.000	.012	.624	.000	.000	
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	83	83

Πίνακας 6.21		Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Βαθμίδα	Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	1	.228*	-.310**	-.279*	-.395**	.415**	.408**	.368**	.403**	.446**	.236*	.464**	.234*	-.253*	.415**	.290**
	Sig. (2-tailed)		.039	.005	.011	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.033	.000	.037	.023	.000	.008
	N	82	82	82	82	82	81	82	82	82	82	82	81	80	81	82	82
Βαθμίδα	Pearson Correlation	.228*	1	.064	-.249*	-.010	-.104	.124	-.062	.013	.110	.026	-.016	-.102	.117	.032	.051

	Sig. (2-tailed)	.039		.561	.023	.931	.348	.262	.572	.904	.319	.816	.885	.362	.292	.775	.647
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	-.310**	.064	1	-.109	.129	-.108	-.036	-.286**	-.206	-.122	-.136	-.142	.019	.007	-.158	.033
	Sig. (2-tailed)	.005	.561		.323	.241	.331	.744	.008	.060	.271	.218	.201	.866	.950	.152	.766
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.279*	-.249*	-.109	1	.466**	-.144	-.079	.007	-.091	-.043	-.265*	-.158	.075	.089	-.034	-.135
	Sig. (2-tailed)	.011	.023	.323		.000	.194	.477	.948	.410	.698	.015	.155	.504	.423	.761	.221
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.395**	-.010	.129	.466**	1	-.407**	-.270*	-.250*	-.292**	-.208	-.285**	-.315**	-.136	.346**	-.133	-.252*
	Sig. (2-tailed)	.000	.931	.241	.000		.000	.013	.022	.007	.057	.009	.004	.224	.001	.228	.021
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.415**	-.104	-.108	-.144	-.407**	1	.442**	.446**	.460**	.485**	.276*	.314**	.364**	-.326**	.414**	.471**
	Sig. (2-tailed)	.000	.348	.331	.194	.000		.000	.000	.000	.000	.012	.004	.001	.003	.000	.000
	N	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	82	81	82	83	83

Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.408**	.124	-.036	-.079	-.270*	.442**	1	.690**	.525**	.541**	.276*	.400**	.441**	-.263*	.284**	.674**
	Sig. (2-tailed)	.000	.262	.744	.477	.013	.000		.000	.000	.000	.011	.000	.000	.016	.009	.000
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.368**	-.062	-.286**	.007	-.250*	.446**	.690**	1	.542**	.484**	.265*	.338**	.279*	-.202	.407**	.675**
	Sig. (2-tailed)	.001	.572	.008	.948	.022	.000	.000		.000	.000	.015	.002	.011	.067	.000	.000
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Pearson Correlation	.403**	.013	-.206	-.091	-.292**	.460**	.525**	.542**	1	.555**	.368**	.569**	.502**	-.137	.250*	.473**
	Sig. (2-tailed)	.000	.904	.060	.410	.007	.000	.000	.000		.000	.001	.000	.000	.218	.022	.000
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84

Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.446**	.110	-.122	-.043	-.208	.485**	.541**	.484**	.555**	1	.296**	.449**	.393**	-.274*	.372**	.540**
	Sig. (2-tailed)	.000	.319	.271	.698	.057	.000	.000	.000	.000		.006	.000	.000	.012	.000	.000
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	.236*	.026	-.136	-.265*	-.285**	.276*	.276*	.265*	.368**	.296**	1	.425**	.138	-.178	.184	.232*
	Sig. (2-tailed)	.033	.816	.218	.015	.009	.012	.011	.015	.001	.006		.000	.215	.107	.095	.034
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	.464**	-.016	-.142	-.158	-.315**	.314**	.400**	.338**	.569**	.449**	.425**	1	.357**	-.103	.165	.299**
	Sig. (2-tailed)	.000	.885	.201	.155	.004	.004	.000	.002	.000	.000	.000		.001	.352	.135	.006
	N	81	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	82	83	83	83
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	.234*	-.102	.019	.075	-.136	.364**	.441**	.279*	.502**	.393**	.138	.357**	1	-.233*	.174	.483**
	Sig. (2-tailed)	.037	.362	.866	.504	.224	.001	.000	.011	.000	.000	.215	.001		.035	.119	.000
	N	80	82	82	82	82	81	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82

Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	-.253*	.117	.007	.089	.346**	-.326**	-.263*	-.202	-.137	-.274*	-.178	-.103	-.233*	1	-.081	-.199
	Sig. (2-tailed)	.023	.292	.950	.423	.001	.003	.016	.067	.218	.012	.107	.352	.035		.469	.072
	N	81	83	83	83	83	82	83	83	83	83	83	83	82	83	83	83
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	.415**	.032	-.158	-.034	-.133	.414**	.284**	.407**	.250*	.372**	.184	.165	.174	-.081	1	.377**
	Sig. (2-tailed)	.000	.775	.152	.761	.228	.000	.009	.000	.022	.000	.095	.135	.119	.469		.000
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84
Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	Pearson Correlation	.290**	.051	.033	-.135	-.252*	.471**	.674**	.675**	.473**	.540**	.232*	.299**	.483**	-.199	.377**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.647	.766	.221	.021	.000	.000	.000	.000	.000	.034	.006	.000	.072	.000	
	N	82	84	84	84	84	83	84	84	84	84	84	83	82	83	84	84

Πίνακας 6,24		Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό
Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	Pearson Correlation	1	.471**	.297**	.227*	.290**	.377**	.674**	.675**	.581**	.595**	.232*	.299**
	Sig. (2-tailed)		.000	.006	.038	.008	.000	.000	.000	.000	.000	.034	.006
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.471**	1	.301**	.222*	.415**	.414**	.442**	.446**	.388**	.479**	.276*	.314**
	Sig. (2-tailed)	.000		.006	.044	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.004
	N	83	83	83	83	81	83	83	83	83	83	83	82
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	.297**	.301**	1	.010	.570**	.258*	.411**	.281**	.418**	.259*	.382**	.478**
	Sig. (2-tailed)	.006	.006		.927	.000	.018	.000	.009	.000	.017	.000	.000
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότη	Pearson Correlation	.227*	.222*	.010	1	.174	.272*	.097	.165	.112	.132	.277*	.102
	Sig. (2-tailed)	.038	.044	.927		.119	.012	.380	.134	.308	.231	.011	.357

τες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.290**	.415**	.570**	.174	1	.415**	.408**	.368**	.486**	.253*	.236*	.464**
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.000	.119		.000	.000	.001	.000	.022	.033	.000
	N	82	81	82	82	82	82	82	82	82	82	82	81
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	.377**	.414**	.258*	.272*	.415**	1	.284**	.407**	.256*	.275*	.184	.165
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.018	.012	.000		.009	.000	.019	.011	.095	.135
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.674**	.442**	.411**	.097	.408**	.284**	1	.690**	.715**	.595**	.276*	.400**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.380	.000	.009		.000	.000	.000	.011	.000
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό	Pearson Correlation	.675**	.446**	.281**	.165	.368**	.407**	.690**	1	.621**	.460**	.265*	.338**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.009	.134	.001	.000	.000		.000	.000	.015	.002

να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.581**	.388**	.418**	.112	.486**	.256*	.715**	.621**	1	.565**	.353**	.409**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.308	.000	.019	.000	.000		.000	.001	.000
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.595**	.479**	.259*	.132	.253*	.275*	.595**	.460**	.565**	1	.198	.415**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.017	.231	.022	.011	.000	.000	.000		.070	.000
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	.232*	.276*	.382**	.277*	.236*	.184	.276*	.265*	.353**	.198	1	.425**
	Sig. (2-tailed)	.034	.012	.000	.011	.033	.095	.011	.015	.001	.070		.000
	N	84	83	84	84	82	84	84	84	84	84	84	83
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	.299**	.314**	.478**	.102	.464**	.165	.400**	.338**	.409**	.415**	.425**	1
	Sig. (2-tailed)	.006	.004	.000	.357	.000	.135	.000	.002	.000	.000	.000	
	N	83	82	83	83	81	83	83	83	83	83	83	83

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Πίνακας 6.26		Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	Έτη υπηρεσίας	Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	1	.274*	.264*	-.286**	.347**	-.250*	.446**	.407**	.368**	-.266*	.279*	.338**
	Sig. (2-tailed)		.012	.015	.008	.001	.022	.000	.000	.001	.015	.011	.002
	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής	Pearson Correlation	.274*	1	-.169	-.107	.151	-.016	.142	.148	.132	.151	.209	.260*
	Sig. (2-tailed)	.012		.123	.334	.172	.886	.202	.180	.236	.173	.059	.018

εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation	.264*	-.169	1	-.044	.076	-.103	.097	.112	.095	-.278*	.234*	.006
	Sig. (2-tailed)	.015	.123		.693	.492	.352	.384	.310	.397	.011	.034	.960
	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	-.286**	-.107	-.044	1	-.521**	.129	-.108	-.158	-.310**	-.050	.019	-.142
	Sig. (2-tailed)	.008	.334	.693		.000	.241	.331	.152	.005	.655	.866	.201
	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Pearson Correlation	.347**	.151	.076	-.521**	1	-.164	-.021	.016	.135	-.008	.099	.004
	Sig. (2-tailed)	.001	.172	.492	.000		.137	.851	.884	.228	.939	.377	.974
	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.250*	-.016	-.103	.129	-.164	1	-.407**	-.133	-.395**	.417**	-.136	-.315**
	Sig. (2-tailed)	.022	.886	.352	.241	.137		.000	.228	.000	.000	.224	.004
	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.446**	.142	.097	-.108	-.021	-.407**	1	.414**	.415**	-.449**	.364**	.314**
	Sig. (2-tailed)	.000	.202	.384	.331	.851	.000		.000	.000	.000	.001	.004
	N	83	83	83	83	83	83	83	83	81	82	81	82
Έλλειψη χρόνου για τον	Pearson Correlation	.407**	.148	.112	-.158	.016	-.133	.414**	1	.415**	-.150	.174	.165

σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Sig. (2-tailed)	.000	.180	.310	.152	.884	.228	.000		.000	.175	.119	.135
	N	84	84	84	84	84	84	83	84	82	83	82	83
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.368**	.132	.095	-.310**	.135	-.395**	.415**	.415**	1	-.239*	.234*	.464**
	Sig. (2-tailed)	.001	.236	.397	.005	.228	.000	.000	.000		.032	.037	.000
	N	82	82	82	82	82	82	81	82	82	81	80	81
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	-.266*	.151	-.278*	-.050	-.008	.417**	-.449**	-.150	-.239*	1	-.230*	-.171
	Sig. (2-tailed)	.015	.173	.011	.655	.939	.000	.000	.175	.032		.038	.121
	N	83	83	83	83	83	83	82	83	81	83	82	83
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	.279*	.209	.234*	.019	.099	-.136	.364**	.174	.234*	-.230*	1	.357**
	Sig. (2-tailed)	.011	.059	.034	.866	.377	.224	.001	.119	.037	.038		.001
	N	82	82	82	82	82	82	81	82	80	82	82	82
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	.338**	.260*	.006	-.142	.004	-.315**	.314**	.165	.464**	-.171	.357**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.018	.960	.201	.974	.004	.004	.135	.000	.121	.001	
	N	83	83	83	83	83	83	82	83	81	83	82	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Πίνακας 6.31		Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό
Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Pearson Correlation	1	-.223*	-.241*	.251*	.306**	.355**	.648**
	Sig. (2-tailed)		.042	.030	.022	.005	.001	.000
	N	83	83	82	83	83	83	83
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	-.223*	1	.244*	-.170	-.024	-.144	-.138
	Sig. (2-tailed)	.042		.027	.125	.832	.195	.213
	N	83	84	82	83	83	83	83
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	-.241*	.244*	1	-.077	-.233*	-.230*	-.203
	Sig. (2-tailed)	.030	.027		.492	.035	.038	.067
	N	82	82	82	82	82	82	82
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.251*	-.170	-.077	1	.582**	.621**	.545**
	Sig. (2-tailed)	.022	.125	.492		.000	.000	.000
	N	83	83	82	83	83	83	83
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	.306**	-.024	-.233*	.582**	1	.588**	.584**
	Sig. (2-tailed)	.005	.832	.035	.000		.000	.000
	N	83	83	82	83	83	83	83

Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	.355**	-.144	-.230*	.621**	.588**	1	.555**
	Sig. (2-tailed)	.001	.195	.038	.000	.000		.000
	N	83	83	82	83	83	83	83
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	Pearson Correlation	.648**	-.138	-.203	.545**	.584**	.555**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.213	.067	.000	.000	.000	
	N	83	83	82	83	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Πίνακας 6.33	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες

Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	1	.242*	.227*	-.280*	-.449**	-.297**	-.239*	-.292**	-.257*	-.249*	-.339**	-.357**	-.380**	-.276*	-.230*	.621**	.576**	.588**	.355**	.540**
	Sig. (2-tailed)		.028	.039	.010	.000	.006	.032	.007	.019	.023	.002	.001	.000	.012	.038	.000	.000	.000	.001	.000
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83
Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	.242*	1	.122	.004	-.245*	-.053	-.081	-.209	-.163	-.356**	-.284**	-.243*	-.097	-.029	-.255*	.301**	.202	.278*	-.024	.140
	Sig. (2-tailed)	.028		.270	.968	.026	.635	.470	.057	.139	.001	.009	.026	.382	.794	.021	.006	.069	.011	.828	.208

ς μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	.227*	.122	1	.117	.082	-.118	.004	-.082	-.037	-.092	-.101	-.082	-.115	-.148	.009	.182	.052	.141	-.005	-.019
	Sig. (2-tailed)	.039	.270		.289	.464	.285	.969	.457	.741	.408	.360	.458	.301	.183	.934	.099	.640	.203	.962	.867
	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασ	Pearson Correlation	-.280*	.004	.117	1	.070	.236*	.065	.070	.010	.070	.017	.086	.060	.029	.073	-.169	-.136	.006	.029	-.072
	Sig. (2-tailed)	.010	.968	.289		.532	.031	.562	.528	.927	.525	.879	.438	.588	.793	.515	.126	.222	.959	.796	.519

καλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	-.449**	-.245*	.082	.070	1	.301**	.415**	.471**	.460**	.388**	.479**	.276*	.268*	.333**	.364**	-.307**	-.270*	-.326**	-.011	-.229*
	Sig. (2-tailed)	.000	.026	.464	.532		.006	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.015	.002	.001	.005	.015	.003	.919	.039
	N	82	83	83	83	83	83	81	83	83	83	83	83	82	82	81	82	81	82	82	82
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	-.297**	-.053	-.118	.236*	.301**	1	.570**	.297**	.259*	.418**	.259*	.382**	.364**	.472**	.211	-.141	-.239*	-.261*	-.003	.046
	Sig. (2-tailed)	.006	.635	.285	.031	.006		.000	.006	.017	.000	.017	.000	.001	.000	.057	.204	.031	.017	.982	.678
	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83

Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	-.239*	-.081	.004	.065	.415**	.570**	1	.290**	.403**	.486**	.253*	.236*	.166	.473**	.234*	-.177	-.186	-.253*	.159	-.124
	Sig. (2-tailed)	.032	.470	.969	.562	.000	.000		.008	.000	.000	.022	.033	.139	.000	.037	.113	.098	.023	.156	.269
	N	81	82	82	82	81	82	82	82	82	82	82	82	81	81	80	81	80	81	81	81
Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης	Pearson Correlation	-.292**	-.209	-.082	.070	.471**	.297**	.290**	1	.473**	.581**	.595**	.232*	.173	.173	.483**	-.077	-.129	-.199	-.057	-.144
	Sig. (2-tailed)	.007	.057	.457	.528	.000	.006	.008		.000	.000	.000	.034	.118	.118	.000	.492	.249	.072	.610	.195
	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο	Pearson Correlation	-.257*	-.163	-.037	.010	.460**	.259*	.403**	.473**	1	.559**	.548**	.368**	.361**	.363**	.502**	-.211	-.206	-.137	-.119	-.150

εργασίας	Sig. (2-tailed)	.019	.139	.741	.927	.000	.017	.000	.000		.000	.000	.001	.001	.001	.000	.056	.064	.218	.284	.177
	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Pearson Correlation	-.249*	-.356**	-.092	.070	.388**	.418**	.486**	.581**	.559**	1	.565**	.353**	.236*	.323**	.263*	-.190	-.132	-.241*	.110	.006
	Sig. (2-tailed)	.023	.001	.408	.525	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.001	.031	.003	.017	.085	.236	.028	.324	.959
	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτ	Pearson Correlation	-.339**	-.284**	-.101	.017	.479**	.259*	.253*	.595**	.548**	.565**	1	.198	.266*	.228*	.396**	-.210	-.252*	-.379**	-.137	-.281*
	Sig. (2-tailed)	.002	.009	.360	.879	.000	.017	.022	.000	.000	.000		.070	.015	.038	.000	.057	.023	.000	.217	.010

ερότητες	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	-.357**	-.243*	-.082	.086	.276*	.382**	.236*	.232*	.368**	.353**	.198	1	.735**	.464**	.138	-.397**	-.278*	-.178	-.011	-.166
	Sig. (2-tailed)	.001	.026	.458	.438	.012	.000	.033	.034	.001	.001	.070		.000	.000	.215	.000	.011	.107	.921	.134
	N	83	84	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	83	83	82	83	82	83	83	83
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	-.380**	-.097	-.115	.060	.268*	.364**	.166	.173	.361**	.236*	.266*	.735**	1	.505**	.179	-.359**	-.252*	-.155	-.129	-.067
	Sig. (2-tailed)	.000	.382	.301	.588	.015	.001	.139	.118	.001	.031	.015	.000		.000	.109	.001	.023	.162	.247	.549
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή	Pearson Correlation	-.276*	-.029	-.148	.029	.333**	.472**	.473**	.173	.363**	.323**	.228*	.464**	.505**	1	.126	-.322**	-.286**	-.290**	.102	-.110

σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Sig. (2-tailed)	.012	.794	.183	.793	.002	.000	.000	.118	.001	.003	.038	.000	.000		.258	.003	.009	.008	.358	.322
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	-.230*	-.255*	.009	.073	.364**	.211	.234*	.483**	.502**	.263*	.396**	.138	.179	.126	1	-.077	-.203	-.233*	-.241*	-.261*
	Sig. (2-tailed)	.038	.021	.934	.515	.001	.057	.037	.000	.000	.017	.000	.215	.109	.258		.492	.068	.035	.030	.018
	N	82	82	82	82	81	82	80	82	82	82	82	82	82	82	82	82	81	82	82	82
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασ	Pearson Correlation	.621**	.301**	.182	-.169	-.307**	-.141	-.177	-.077	-.211	-.190	-.210	-.397**	-.359**	-.322**	-.077	1	.702**	.582**	.251*	.500**
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.099	.126	.005	.204	.113	.492	.056	.085	.057	.000	.001	.003	.492		.000	.000	.022	.000

καλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83
Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Pearson Correlation	.576**	.202	.052	-.136	-.270*	-.239*	-.186	-.129	-.206	-.132	-.252*	-.278*	-.252*	-.286**	-.203	.702**	1	.581**	.259*	.478**
	Sig. (2-tailed)	.000	.069	.640	.222	.015	.031	.098	.249	.064	.236	.023	.011	.023	.009	.068	.000		.000	.019	.000
	N	82	82	82	82	81	82	80	82	82	82	82	82	82	82	81	82	82	82	82	82
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση	Pearson Correlation	.588**	.278*	.141	.006	-.326**	-.261*	-.253*	-.199	-.137	-.241*	-.379**	-.178	-.155	-.290**	-.233*	.582**	.581**	1	.306**	.672**

η σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Sig. (2-tailed)	.000	.011	.203	.959	.003	.017	.023	.072	.218	.028	.000	.107	.162	.008	.035	.000	.000		.005	.000
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83
Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Pearson Correlation	.355**	-.024	-.005	.029	-.011	-.003	.159	-.057	-.119	.110	-.137	-.011	-.129	.102	-.241*	.251*	.259*	.306**	1	.513**
	Sig. (2-tailed)	.001	.828	.962	.796	.919	.982	.156	.610	.284	.324	.217	.921	.247	.358	.030	.022	.019	.005		.000
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83
Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμε	Pearson Correlation	.540**	.140	-.019	-.072	-.229*	.046	-.124	-.144	-.150	.006	-.281*	-.166	-.067	-.110	-.261*	.500**	.478**	.672**	.513**	1

σα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Sig. (2-tailed)	.000	.208	.867	.519	.039	.678	.269	.195	.177	.959	.010	.134	.549	.322	.018	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	82	83	82	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Πίνακας 6.34	Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό

Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Pearson Correlation	1	.230*	.271*	-.270*	-.239*	-.277*	-.252*	-.278*	-.252*	-.255*	.702**	.259*	.478**	.448**
	Sig. (2-tailed)		.038	.014	.015	.031	.012	.023	.011	.023	.021	.000	.019	.000	.000
	N	82	82	82	81	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Pearson Correlation	.230*	1	.088	.096	-.030	.027	-.015	.032	-.019	-.009	.173	.194	.005	.222*
	Sig. (2-tailed)	.038		.427	.390	.783	.810	.894	.775	.863	.938	.117	.078	.964	.043
	N	82	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	83
Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	.271*	.088	1	-.407**	-.376**	-.208	-.286**	-.285**	-.231*	-.209	.360**	-.137	.246*	.114
	Sig. (2-tailed)	.014	.427		.000	.000	.057	.008	.009	.036	.058	.001	.215	.025	.304
	N	82	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	83

Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	-.270*	.096	-.407**	1	.301**	.485**	.479**	.276*	.268*	.259*	-.307**	-.011	-.229*	-.181
	Sig. (2-tailed)	.015	.390	.000		.006	.000	.000	.012	.015	.019	.005	.919	.039	.103
	N	81	83	83	83	83	83	83	83	82	82	82	82	82	82
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	-.239*	-.030	-.376**	.301**	1	.336**	.259*	.382**	.364**	.326**	-.141	-.003	.046	-.024
	Sig. (2-tailed)	.031	.783	.000	.006		.002	.017	.000	.001	.003	.204	.982	.678	.829
	N	82	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	83
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Pearson Correlation	-.277*	.027	-.208	.485**	.336**	1	.738**	.296**	.292**	.254*	-.278*	-.237*	-.268*	-.219*
	Sig. (2-tailed)	.012	.810	.057	.000	.002		.000	.006	.007	.021	.011	.031	.014	.047
	N	82	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	83
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	-.252*	-.015	-.286**	.479**	.259*	.738**	1	.198	.266*	.187	-.210	-.137	-.281*	-.129
	Sig. (2-tailed)	.023	.894	.008	.000	.017	.000		.070	.015	.090	.057	.217	.010	.244
	N	82	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	83

Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	-.278*	.032	-.285**	.276*	.382**	.296**	.198	1	.735**	.244*	-.397**	-.011	-.166	-.166
	Sig. (2-tailed)	.011	.775	.009	.012	.000	.006	.070		.000	.027	.000	.921	.134	.134
	N	82	84	84	83	84	84	84	84	83	83	83	83	83	83
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	-.252*	-.019	-.231*	.268*	.364**	.292**	.266*	.735**	1	.306**	-.359**	-.129	-.067	-.191
	Sig. (2-tailed)	.023	.863	.036	.015	.001	.007	.015	.000		.005	.001	.247	.549	.084
	N	82	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	-.255*	-.009	-.209	.259*	.326**	.254*	.187	.244*	.306**	1	-.157	.170	-.114	-.099
	Sig. (2-tailed)	.021	.938	.058	.019	.003	.021	.090	.027	.005		.156	.124	.306	.375
	N	82	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης	Pearson Correlation	.702**	.173	.360**	-.307**	-.141	-.278*	-.210	-.397**	-.359**	-.157	1	.251*	.500**	.545**

νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Sig. (2-tailed)	.000	.117	.001	.005	.204	.011	.057	.000	.001	.156		.022	.000	.000
	N	82	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Pearson Correlation	.259*	.194	-.137	-.011	-.003	-.237*	-.137	-.011	-.129	.170	.251*	1	.513**	.648**
	Sig. (2-tailed)	.019	.078	.215	.919	.982	.031	.217	.921	.247	.124	.022		.000	.000
	N	82	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	.478**	.005	.246*	-.229*	.046	-.268*	-.281*	-.166	-.067	-.114	.500**	.513**	1	.593**
	Sig. (2-tailed)	.000	.964	.025	.039	.678	.014	.010	.134	.549	.306	.000	.000		.000
	N	82	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό	Pearson Correlation	.448**	.222*	.114	-.181	-.024	-.219*	-.129	-.166	-.191	-.099	.545**	.648**	.593**	1

όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	Sig. (2-tailed)	.000	.043	.304	.103	.829	.047	.244	.134	.084	.375	.000	.000	.000	
	N	82	83	83	82	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Πίνακας 6.35.		Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Επιπλέον γραφειακή εργασία	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Έλλειψη προσωπικού που μπορεί να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης
Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Pearson Correlation	1	-.256*	-.236*	.333**	.472**	.473**	.234*	.335**	.245*	.363**	.323**	.299**	.228*	.464**	.582**	.505**	.670**
	Sig. (2-tailed)		.019	.031	.002	.000	.000	.033	.002	.026	.001	.003	.006	.038	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83

Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Pearson Correlation	-.256*	1	.317**	-.224*	-.226*	.031	-.097	-.133	-.164	-.151	-.132	-.059	-.043	-.465**	-.211	-.402**	-.067
	Sig. (2-tailed)	.019		.003	.042	.039	.779	.378	.229	.137	.170	.231	.595	.699	.000	.055	.000	.544
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;	Pearson Correlation	-.236*	.317**	1	-.144	-.271*	-.279*	-.198	-.079	.007	-.091	-.160	-.043	-.023	-.265*	-.158	-.057	-.095
	Sig. (2-tailed)	.031	.003		.194	.013	.011	.071	.477	.948	.410	.146	.698	.833	.015	.155	.606	.392
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Pearson Correlation	.333**	-.224*	-.144	1	.301**	.415**	.316**	.442**	.446**	.460**	.388**	.485**	.479**	.276*	.314**	.268*	.259*
	Sig. (2-tailed)	.002	.042	.194		.006	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.004	.015	.019
	N	82	83	83	83	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	82	82	82

Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	.472**	-.226*	-.271*	.301**	1	.570**	.260*	.411**	.281**	.259*	.418**	.336**	.259*	.382**	.478**	.364**	.326**
	Sig. (2-tailed)	.000	.039	.013	.006		.000	.017	.000	.009	.017	.000	.002	.017	.000	.000	.001	.003
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.473**	.031	-.279*	.415**	.570**	1	.162	.408**	.368**	.403**	.486**	.446**	.253*	.236*	.464**	.166	.504**
	Sig. (2-tailed)	.000	.779	.011	.000	.000		.145	.000	.001	.000	.000	.000	.022	.033	.000	.139	.000
	N	81	82	82	81	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	81	81	81
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.234*	-.097	-.198	.316**	.260*	.162	1	.329**	.207	.427**	.189	.286**	.306**	.321**	.244*	.305**	.262*
	Sig. (2-tailed)	.033	.378	.071	.004	.017	.145		.002	.059	.000	.085	.008	.005	.003	.026	.005	.017
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Έλλειψη προσωπικού που μπορεί	Pearson Correlation	.335**	-.133	-.079	.442**	.411**	.408**	.329**	1	.690**	.525**	.715**	.541**	.595**	.276*	.400**	.269*	.214

να στηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Sig. (2-tailed)	.002	.229	.477	.000	.000	.000	.002		.000	.000	.000	.000	.000	.011	.000	.014	.052
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.245*	-.164	.007	.446**	.281**	.368**	.207	.690**	1	.542**	.621**	.484**	.460**	.265*	.338**	.208	.192
	Sig. (2-tailed)	.026	.137	.948	.000	.009	.001	.059	.000		.000	.000	.000	.000	.015	.002	.059	.082
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Pearson Correlation	.363**	-.151	-.091	.460**	.259*	.403**	.427**	.525**	.542**	1	.559**	.555**	.548**	.368**	.569**	.361**	.337**
	Sig. (2-tailed)	.001	.170	.410	.000	.017	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.001	.000	.001	.002
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με	Pearson Correlation	.323**	-.132	-.160	.388**	.418**	.486**	.189	.715**	.621**	.559**	1	.568**	.565**	.353**	.409**	.236*	.142

διαφόρων ειδών ιδιαιτεροτήτες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Sig. (2-tailed)	.003	.231	.146	.000	.000	.000	.085	.000	.000	.000		.000	.000	.001	.000	.031	.200
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.299**	-.059	-.043	.485**	.336**	.446**	.286**	.541**	.484**	.555**	.568**	1	.738**	.296**	.449**	.292**	.254*
	Sig. (2-tailed)	.006	.595	.698	.000	.002	.000	.008	.000	.000	.000	.000		.000	.006	.000	.007	.021
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτεροτήτες	Pearson Correlation	.228*	-.043	-.023	.479**	.259*	.253*	.306**	.595**	.460**	.548**	.565**	.738**	1	.198	.415**	.266*	.187
	Sig. (2-tailed)	.038	.699	.833	.000	.017	.022	.005	.000	.000	.000	.000	.000		.070	.000	.015	.090
	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	.464**	-.465**	-.265*	.276*	.382**	.236*	.321**	.276*	.265*	.368**	.353**	.296**	.198	1	.425**	.735**	.244*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.015	.012	.000	.033	.003	.011	.015	.001	.001	.006	.070		.000	.000	.027

	N	83	84	84	83	84	82	84	84	84	84	84	84	84	84	83	83	83
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	.582**	-.211	-.158	.314**	.478**	.464**	.244*	.400**	.338**	.569**	.409**	.449**	.415**	.425**	1	.418**	.521**
	Sig. (2-tailed)	.000	.055	.155	.004	.000	.000	.026	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	.505**	-.402**	-.057	.268*	.364**	.166	.305**	.269*	.208	.361**	.236*	.292**	.266*	.735**	.418**	1	.306**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.606	.015	.001	.139	.005	.014	.059	.001	.031	.007	.015	.000	.000		.005
	N	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερ	Pearson Correlation	.670**	-.067	-.095	.259*	.326**	.504**	.262*	.214	.192	.337**	.142	.254*	.187	.244*	.521**	.306**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.544	.392	.019	.003	.000	.017	.052	.082	.002	.200	.021	.090	.027	.000	.005	

ότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	N	83	83	83	82	83	81	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Πίνακας 6.41.		Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	Pearson Correlation	1	.243*	.222*	.545**	.584**	.555**	.704**
	Sig. (2-tailed)		.027	.043	.000	.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83
Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής	Pearson Correlation	.243*	1	.021	.301**	.278*	.242*	.202
	Sig. (2-tailed)	.027		.853	.006	.011	.028	.067

εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	N	83	84	84	83	83	83	83
Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Pearson Correlation	.222*	.021	1	.173	.081	.137	.133
	Sig. (2-tailed)	.043	.853		.117	.465	.215	.231
	N	83	84	84	83	83	83	83
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Pearson Correlation	.545**	.301**	.173	1	.582**	.621**	.557**
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.117		.000	.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	.584**	.278*	.081	.582**	1	.588**	.704**
	Sig. (2-tailed)	.000	.011	.465	.000		.000	.000
	N	83	83	83	83	83	83	83
Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής	Pearson Correlation	.555**	.242*	.137	.621**	.588**	1	.536**
	Sig. (2-tailed)	.000	.028	.215	.000	.000		.000
	N	83	83	83	83	83	83	83
Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	Pearson Correlation	.704**	.202	.133	.557**	.704**	.536**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.067	.231	.000	.000	.000	
	N	83	83	83	83	83	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ SPSS - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2018

Δημογραφικά στοιχεία

7. 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	31	38,3	38,3	38,3
	Γυναίκα	50	61,7	61,7	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.4. Βαθμίδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέση Γενική	51	63,0	63,0	63,0
	Μέση Τεχνική	30	37,0	37,0	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.5. Έτη υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,2	1,2	1,2
	1-5	30	37,0	37,0	38,3
	6-10	13	16,0	16,0	54,3
	11-15	28	34,6	34,6	88,9
	16-20	4	4,9	4,9	93,8
	20-25	5	6,2	6,2	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.6. Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	38,3	38,3	38,3
	1	10	12,3	12,3	50,6

	2	8	9,9	9,9	60,5
	3	5	6,2	6,2	66,7
	4	14	17,3	17,3	84,0
	5 και πάνω	13	16,0	16,0	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.7. Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	52	64,2	64,2	64,2
	1	15	18,5	18,5	82,7
	2	4	4,9	4,9	87,7
	3	6	7,4	7,4	95,1
	4	3	3,7	3,7	98,8
	5 και πάνω	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.10. Πόσα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης έχετε παρακολουθήσει;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	18	22,2	22,2	22,2
	1-3	42	51,9	51,9	74,1
	πάνω από 4	21	25,9	25,9	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.8. Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	33	40,7	40,7	40,7
	Όχι	48	59,3	59,3	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.12. Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	57	70,4	70,4	70,4
	Όχι	24	29,6	29,6	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.13. Πόσα σεμινάρια εκπαιδευτικής ηγεσίας έχετε παρακολουθήσει;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	21	25,9	25,9	25,9
	1-3	37	45,7	45,7	71,6
	πάνω από 4	23	28,4	28,4	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.15. Πιστεύετε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	57	70,4	70,4	70,4
	Όχι	24	29,6	29,6	100,0
	Total	81	100,0	100,0	

7.16. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,797	54

Cronbach's Alpha

Συντελεστής Pearson

8.1. Correlations

		Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Η γενική εκπαίδευση πρέπει να ανασχηματιστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών ...	Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη
Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία	Pearson Correlation	1	,305**	-,161	,042	,044	,290**	,260*	-,226*
	Sig. (2-tailed)		,006	,151	,709	,698	,009	,019	,043

δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	,305**	1	-,160	,015	,592**	,446**	,473**	-,480**
	Sig. (2-tailed)	,006		,154	,893	,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Η γενική εκπαίδευση πρέπει να ανασχηματιστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών ...	Pearson Correlation	-,161	-,160	1	,561**	-,175	-,165	-,254*	,322**
	Sig. (2-tailed)	,151	,154		,000	,118	,140	,022	,003
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Pearson Correlation	,042	,015	,561**	1	-,007	-,029	,095	,152
	Sig. (2-tailed)	,709	,893	,000		,948	,800	,399	,175
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,044	,592**	-,175	-,007	1	,588**	,579**	-,410**
	Sig. (2-tailed)	,698	,000	,118	,948		,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	,290**	,446**	-,165	-,029	,588**	1	,466**	-,222*
	Sig. (2-tailed)	,009	,000	,140	,800	,000		,000	,047
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,260*	,473**	-,254*	,095	,579**	,466**	1	-,578**
	Sig. (2-tailed)	,019	,000	,022	,399	,000	,000		,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81

Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Pearson Correlation	-,226*	-,480**	,322**	,152	-,410**	-,222*	-,578**	1
	Sig. (2-tailed)	,043	,000	,003	,175	,000	,047	,000	
	N	81	81	81	81	81	81	81	81

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.2. Correlations

		Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	1	,404**	,553**	,480**	,567**	,499**	,641**	,686**	-,578**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,404**	1	,496**	,571**	,394**	,436**	,423**	,478**	-,256*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,021
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να	Pearson Correlation	,553**	,496**	1	,487**	,674**	,401**	,462**	,651**	-,373**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001

υποστηρίξει τη συμπερίληψη	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	,480**	,571**	,487**	1	,554**	,666**	,425**	,668**	-,297**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,007
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	,567**	,394**	,674**	,554**	1	,409**	,406**	,660**	-,304**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,006
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,499**	,436**	,401**	,666**	,409**	1	,475**	,538**	-,449**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	,641**	,423**	,462**	,425**	,406**	,475**	1	,488**	-,410**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	,686**	,478**	,651**	,668**	,660**	,538**	,488**	1	-,416**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Pearson Correlation	-,578**	-,256*	-,373**	-,297**	-,304**	-,449**	-,410**	-,416**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,021	,001	,007	,006	,000	,000	,000	
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.3. Correlations

		Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,429**	-,007	,701**	,377**	,474**	,579**	-,256*
	Sig. (2-tailed)	,000	,948	,000	,001	,000	,000	,021
	N	81	81	81	81	81	81	81
Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Pearson Correlation	-,007	1	-,065	,044	-,090	,095	,228*
	Sig. (2-tailed)	,948		,566	,697	,422	,399	,041
	N	81	81	81	81	81	81	81
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	,701**	-,065	1	,488**	,538**	,686**	-,268*
	Sig. (2-tailed)	,000	,566		,000	,000	,000	,016
	N	81	81	81	81	81	81	81
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	,377**	,044	,488**	1	,475**	,641**	-,264*
	Sig. (2-tailed)	,001	,697	,000		,000	,000	,017
	N	81	81	81	81	81	81	81
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,474**	-,090	,538**	,475**	1*	,499**	-,258*
	Sig. (2-tailed)	,000	,422	,000	,000	,034	,000	,020
	N	81	81	81	81	81	81	81

Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,579**	,095	,686**	,641**	,499**	1	-,396**
	Sig. (2-tailed)	,000	,399	,000	,000	,000		,000
	N	81	81	81	81	81	81	81
Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Pearson Correlation	-,256*	,228*	-,268*	-,264*	-,258*	-,396**	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,041	,016	,017	,020	,000	
	N	81	81	81	81	81	81	81

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.4. Correlations

		Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	1	,701**	,377**	,474**	,858**	,588**	,467**	,576**	,685**	,551**	,479**	-,454**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81

Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	,701**	1	,488**	,538**	,716**	,532**	,508**	,478**	,651**	,668**	,474**	-,498**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	,377**	,488**	1	,475**	,396**	,405**	,279*	,423**	,462**	,425**	,549**	-,368**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,001
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,474**	,538**	,475**	1	,462**	,557**	,388**	,436**	,401**	,666**	,431**	-,408**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	,858**	,716**	,396**	,462**	1	,617**	,468**	,617**	,775**	,540**	,531**	-,354**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81

Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Pearson Correlation	,588**	,532**	,405**	,557**	,617**	1	,420**	,557**	,530**	,677**	,694**	-,266*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,016
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,467**	,508**	,279*	,388**	,468**	,420**	1	,294**	,405**	,413**	,464**	-,226*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,012	,000	,000	,000		,008	,000	,000	,000	,043
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,576**	,478**	,423**	,436**	,617**	,557**	,294**	1	,496**	,571**	,457**	-,275*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,008		,000	,000	,000	,013
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Pearson Correlation	,685**	,651**	,462**	,401**	,775**	,530**	,405**	,496**	1	,487**	,438**	-,331**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,003
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Πτώση του ακαδημαϊκού επιπέδου ολόκληρου του σχολείου	Pearson Correlation	,551**	,668**	,425**	,666**	,540**	,677**	,413**	,571**	,487**	1	,440**	-,286**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,010
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81

Δυσκολία στο να δοθεί ίση προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια συμπεριληπτική τάξη	Pearson Correlation	,479**	,474**	,549**	,431**	,531**	,694**	,464**	,457**	,438**	,440**	1	-,224*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,044
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Pearson Correlation	-,454**	-,498**	-,368**	-,408**	-,354**	-,266*	-,226*	-,275*	-,331**	-,286**	-,224*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,001	,016	,043	,013	,003	,010	,044	
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.5. Correlations

		Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό
Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία	Pearson Correlation	1	,305**	-,031	,173	,044	,260*	,178	,153	,262*	-,271*
	Sig. (2-tailed)		,006	,784	,123	,698	,019	,112	,174	,018	,014

δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν..	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	,305**	1	,224*	,600**	,592**	,473**	,431**	,609**	,360**	-,423**
	Sig. (2-tailed)	,006		,044	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	Pearson Correlation	-,031	,224*	1	,292**	,429**	,596**	,096	,279*	,404**	-,338**
	Sig. (2-tailed)	,784	,044		,008	,000	,000	,393	,012	,000	,002
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Pearson Correlation	,173	,600**	,292**	1	,858**	,599**	,617**	,775**	,396**	-,312**
	Sig. (2-tailed)	,123	,000	,008		,000	,000	,000	,000	,000	,005
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,044	,592**	,429**	,858**	1	,579**	,576**	,685**	,377**	-,381**
	Sig. (2-tailed)	,698	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,260*	,473**	,596**	,599**	,579**	1	,404**	,553**	,641**	-,538**
	Sig. (2-tailed)	,019	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,178	,431**	,096	,617**	,576**	,404**	1	,496**	,423**	-,254*
	Sig. (2-tailed)	,112	,000	,393	,000	,000	,000		,000	,000	,022
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81

Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Pearson Correlation	,153	,609**	,279*	,775**	,685**	,553**	,496**	1	,462**	-,288**
	Sig. (2-tailed)	,174	,000	,012	,000	,000	,000	,000		,000	,009
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	,262*	,360**	,404**	,396**	,377**	,641**	,423**	,462**	1	-,347**
	Sig. (2-tailed)	,018	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,001
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	Pearson Correlation	-,271*	-,423**	-,338**	-,312**	-,381**	-,538**	-,254*	-,288**	-,347**	1
	Sig. (2-tailed)	,014	,000	,002	,005	,000	,000	,022	,009	,001	
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	81

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.6. Correlations

		Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Pearson Correlation	1	,224*	,473**	,360**	,400**	,592**	,452**	-,331**
	Sig. (2-tailed)		,044	,000	,001	,000	,000	,000	,003
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται σε Ειδικά σχολεία	Pearson Correlation	,224*	1	,596**	,404**	,399**	,429**	,236*	-,294**
	Sig. (2-tailed)	,044		,000	,000	,000	,000	,034	,008
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,473**	,596**	1	,641**	,686**	,579**	,499**	-,437**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ιδιαιτερότητες που δεν διαθέτουν ικανοποιητικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης	Pearson Correlation	,360**	,404**	,641**	1	,488**	,377**	,475**	-,359**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000		,000	,001	,000	,001
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	,400**	,399**	,686**	,488**	1	,701**	,538**	-,270*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,015
	N	81	81	81	81	81	81	81	81

Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,592**	,429**	,579**	,377**	,701**	1	,474**	-,256*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,000		,000	,021
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Pearson Correlation	,452**	,236*	,499**	,475**	,538**	,474**	1	-,284*
	Sig. (2-tailed)	,000	,034	,000	,000	,000	,000		,010
	N	81	81	81	81	81	81	81	81
Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος	Pearson Correlation	-,331**	-,294**	-,437**	-,359**	-,270*	-,256*	-,284*	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,008	,000	,001	,015	,021	,010	
	N	81	81	81	81	81	81	81	81

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

t-test

9.1.1. Group Statistics

	Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Ναι	33	4,73	,517	,090
	Όχι	48	4,10	,831	,120
Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Ναι	33	1,70	,770	,134
	Όχι	48	2,15	,922	,133
Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Ναι	33	4,55	,754	,131
	Όχι	48	4,08	1,028	,148

9.1. 2. Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper

Τα σχολεία που περιλαμβάνουν και μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες ενισχύουν τις μαθησιακές	Equal variances assumed	7,532	,007	3,824	79	,000	,623	,163	,299	,947
	Equal variances not assumed			4,155	78,335	,000	,623	,150	,325	,922
Οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας αντιμετωπίζουν ποικιλία δυσκολιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επωφεληθούν...	Equal variances assumed	,714	,401	-2,298	79	,024	-,449	,195	-,838	-,060
	Equal variances not assumed			-2,376	75,952	,020	-,449	,189	-,825	-,073
Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Equal variances assumed	,726	,397	2,205	79	,030	,462	,210	,045	,879
	Equal variances not assumed			2,333	78,627	,022	,462	,198	,068	,856

9.2.2. Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	Equal variances assumed	,003	,955	3,612	79	,001	1,097	,304	,493	1,702
	Equal variances not assumed			3,155	9,472	,011	1,097	,348	,316	1,878
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Equal variances assumed	3,049	,085	4,573	79	,000	1,736	,380	,980	2,492
	Equal variances not assumed			7,904	18,876	,000	1,736	,220	1,276	2,196
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Equal variances assumed	4,691	,033	5,369	79	,000	1,972	,367	1,241	2,703
	Equal variances not assumed			9,395	19,384	,000	1,972	,210	1,533	2,411
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από	Equal variances assumed	2,492	,118	2,353	79	,021	,889	,378	,137	1,641

τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Equal variances not assumed			1,815	9,057	,103	,889	,490	-,218	1,996

Anova One way
Έτη Υπηρεσίας

10.2. ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας	Between Groups	13,736	5	2,747	3,800	,004
	Within Groups	54,215	75	,723		
	Total	67,951	80			
Ένας καλός εκπαιδευτικός χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει αρκετά τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Between Groups	14,291	5	2,858	2,980	,017
	Within Groups	71,931	75	,959		
	Total	86,222	80			
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τοποθετούνται στην Ειδική Μονάδα	Between Groups	15,264	5	3,053	3,148	,012
	Within Groups	72,736	75	,970		
	Total	88,000	80			
Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες	Between Groups	28,012	5	5,602	4,819	,001
	Within Groups	87,198	75	1,163		
	Total	115,210	80			
Δυσκολία στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	Between Groups	9,934	5	1,987	2,658	,029
	Within Groups	56,066	75	,748		
	Total	66,000	80			
Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	28,045	5	5,609	4,761	,001
	Within Groups	88,350	75	1,178		
	Total	116,395	80			
Επιπλέον γραφειακή εργασία	Between Groups	17,358	5	3,472	5,891	,000
	Within Groups	44,197	75	,589		
	Total	61,556	80			
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Between Groups	27,602	5	5,520	6,006	,000
	Within Groups	68,941	75	,919		
	Total	96,543	80			
Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	18,492	5	3,698	5,437	,000

	Within Groups	51,014	75	,680		
	Total	69,506	80			
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	20,442	5	4,088	3,502	,007
	Within Groups	87,558	75	1,167		
	Total	108,000	80			
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Between Groups	36,999	5	7,400	9,406	,000
	Within Groups	59,001	75	,787		
	Total	96,000	80			
Ανεπάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού ικανού να υποστηρίξει τη συμπερίληψη	Between Groups	26,175	5	5,235	6,266	,000
	Within Groups	62,664	75	,836		
	Total	88,840	80			
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Between Groups	33,429	5	6,686	8,529	,000
	Within Groups	58,793	75	,784		
	Total	92,222	80			
Επηρεασμός των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες	Between Groups	11,139	5	2,228	4,426	,001
	Within Groups	37,749	75	,503		
	Total	48,889	80			
Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Between Groups	61,954	5	12,391	10,295	,000
	Within Groups	90,268	75	1,204		
	Total	152,222	80			
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Between Groups	11,819	5	2,364	3,259	,010
	Within Groups	54,403	75	,725		
	Total	66,222	80			
Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας	Between Groups	11,210	5	2,242	6,037	,000
	Within Groups	27,852	75	,371		
	Total	39,062	80			
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Between Groups	16,172	5	3,234	2,853	,021
	Within Groups	85,038	75	1,134		
	Total	101,210	80			
Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό	Between Groups	6,991	5	1,398	2,479	,039
	Within Groups	42,293	75	,564		
	Total	49,284	80			
Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	Between Groups	8,062	5	1,612	2,602	,032
	Within Groups	46,481	75	,620		

	Total	54,543	80			

Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο
10.3. ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας	Between Groups	20,129	5	4,026	7,658	,000
	Within Groups	39,427	75	,526		
	Total	59,556	80			
Η γενική εκπαίδευση πρέπει να ανασχηματιστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών ...	Between Groups	6,665	5	1,333	2,865	,020
	Within Groups	34,891	75	,465		
	Total	41,556	80			
Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...	Between Groups	9,829	5	1,966	5,121	,000
	Within Groups	28,789	75	,384		
	Total	38,617	80			
Αποδοχή των μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες	Between Groups	13,388	5	2,678	2,415	,044
	Within Groups	83,155	75	1,109		
	Total	96,543	80			
Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	16,544	5	3,309	2,713	,026
	Within Groups	91,456	75	1,219		
	Total	108,000	80			
Αποτελεί επιπρόσθετο φόρτο εργασίας	Between Groups	18,878	5	3,776	3,672	,005
	Within Groups	77,122	75	1,028		
	Total	96,000	80			
Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών	Between Groups	22,727	5	4,545	3,434	,008
	Within Groups	99,273	75	1,324		
	Total	122,000	80			
Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες	Between Groups	18,814	5	3,763	2,528	,036
	Within Groups	111,655	75	1,489		
	Total	130,469	80			
Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό	Between Groups	16,274	5	3,255	3,214	,011
	Within Groups	75,948	75	1,013		
	Total	92,222	80			

Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	Between Groups	24,980	5	4,996	2,945	,018
	Within Groups	127,242	75	1,697		
	Total	152,222	80			
Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη	Between Groups	9,620	5	1,924	2,549	,035
	Within Groups	56,602	75	,755		
	Total	66,222	80			
Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	Between Groups	22,674	5	4,535	4,331	,002
	Within Groups	78,536	75	1,047		
	Total	101,210	80			
Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό	Between Groups	7,206	5	1,441	3,091	,014
	Within Groups	34,967	75	,466		
	Total	42,173	80			
Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες	Between Groups	14,469	5	2,894	3,771	,004
	Within Groups	57,556	75	,767		
	Total	72,025	80			
Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος	Between Groups	10,326	5	2,065	3,406	,008
	Within Groups	45,476	75	,606		
	Total	55,802	80			
Αποτελεί πρότυπο για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού οράματος του σχολείου με την καθημερινή εργασία και την πρακτική του	Between Groups	11,540	5	2,308	4,025	,003
	Within Groups	43,003	75	,573		
	Total	54,543	80			
Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της ...	Between Groups	17,615	5	3,523	8,462	,000
	Within Groups	31,224	75	,416		
	Total	48,840	80			

‘

Chi square

11.5.1.Crosstab

			Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άνδρας	Count	3	3	7	18	31
		Expected Count	1,1	2,7	12,6	14,5	31,0
	Γυναίκα	Count	0	4	26	20	50

		Expected Count	1,9	4,3	20,4	23,5	50,0
Total		Count	3	7	33	38	81
		Expected Count	3,0	7,0	33,0	38,0	81,0

11.5.2. Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,297[a]	3	,016
Likelihood Ratio	11,551	3	,009
Linear-by-Linear Association	,027	1	,869
N of Valid Cases	81		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,15.

11.6.1. Crosstab

			Επιδιώκει να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από όλους οι στόχοι του συμπεριληπτικού οράματος				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άνδρας	Count	3	9	7	12	31
		Expected Count	1,1	6,5	13,0	10,3	31,0
	Γυναίκα	Count	0	8	27	15	50
		Expected Count	1,9	10,5	21,0	16,7	50,0
Total		Count	3	17	34	27	81
		Expected Count	3,0	17,0	34,0	27,0	81,0

11.6.2. Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,323[a]	3	,010
Likelihood Ratio	12,613	3	,006
Linear-by-Linear Association	1,538	1	,215
N of Valid Cases	81		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,15.

11.7.1. Crosstab

			Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της ...				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο	Άνδρας	Count	2	6	8	15	31

	Expected Count	,8	4,6	13,4	12,2	31,0
Γυναίκα	Count	0	6	27	17	50
	Expected Count	1,2	7,4	21,6	19,8	50,0
Total	Count	2	12	35	32	81
	Expected Count	2,0	12,0	35,0	32,0	81,0

11.7.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,447[a]	3	,038
Likelihood Ratio	9,291	3	,026
Linear-by-Linear Association	,108	1	,742
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,77.

Βαθμίδα:

12.1.1. Crosstab

			Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βαθμίδα	Μέση Γενική	Count	3	19	12	5	12	51
		Expected Count	4,4	18,3	13,2	7,6	7,6	51,0
	Μέση Τεχνική	Count	4	10	9	7	0	30
		Expected Count	2,6	10,7	7,8	4,4	4,4	30,0
Total		Count	7	29	21	12	12	81
		Expected Count	7,0	29,0	21,0	12,0	12,0	81,0

12.1.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,992[a]	4	,027
Likelihood Ratio	14,876	4	,005
Linear-by-Linear Association	2,572	1	,109
N of Valid Cases	81		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,59.

12.2.1. Crosstab

			Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βαθμίδα	Μέση Γενική	Count	8	8	19	5	11	51

	Μέση Τεχνική	Expected Count	6,3	13,2	17,6	6,9	6,9	51,0
		Count	2	13	9	6	0	30
		Expected Count	3,7	7,8	10,4	4,1	4,1	30,0
Total		Count	10	21	28	11	11	81
		Expected Count	10,0	21,0	28,0	11,0	11,0	81,0

12.2.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,018[a]	4	,005
Likelihood Ratio	18,542	4	,001
Linear-by-Linear Association	2,375	1	,123
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,70.

12.3.1. Crosstab

			Υψηλά επίπεδα άγχους και στρες για τον εκπαιδευτικό					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα πολύ	
Βαθμίδα	Μέση Γενική	Count	0	23	13	9	6	51
		Expected Count	2,5	23,3	10,1	11,3	3,8	51,0
	Μέση Τεχνική	Count	4	14	3	9	0	30
		Expected Count	1,5	13,7	5,9	6,7	2,2	30,0
Total		Count	4	37	16	18	6	81
		Expected Count	4,0	37,0	16,0	18,0	6,0	81,0

12.3.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,931[a]	4	,008
Likelihood Ratio	17,305	4	,002
Linear-by-Linear Association	2,545	1	,111
N of Valid Cases	81		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,48.

12.4.1. Crosstab

			Απόρριψη της συμπεριληπτικής ιδέας από τους γονείς των μαθητών με ιδιαιτερότητες				Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	
Βαθμίδα	Μέση Γενική	Count	28	10	8	5	51
		Expected Count	22,7	15,7	9,4	3,1	51,0

	Μέση Τεχνική	Count	8	15	7	0	30
		Expected Count	13,3	9,3	5,6	1,9	30,0
Total		Count	36	25	15	5	81
		Expected Count	36,0	25,0	15,0	5,0	81,0

12.4.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,579[a]	3	,006
Likelihood Ratio	14,266	3	,003
Linear-by-Linear Association	,576	1	,448
N of Valid Cases	81		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

12.29.1. Crosstab

			Οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες μπορούν να επωφεληθούν από την επαφή τους με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας					Total
			Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	1	2	10	15	3	31
		Expected Count	,4	1,1	4,6	14,5	10,3	31,0
	1	Count	0	0	0	1	9	10
		Expected Count	,1	,4	1,5	4,7	3,3	10,0
	2	Count	0	0	0	2	6	8
		Expected Count	,1	,3	1,2	3,8	2,7	8,0
	3	Count	0	0	1	4	0	5
		Expected Count	,1	,2	,7	2,3	1,7	5,0
	4	Count	0	1	1	5	7	14
		Expected Count	,2	,5	2,1	6,6	4,7	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	0	11	2	13
		Expected Count	,2	,5	1,9	6,1	4,3	13,0
Total		Count	1	3	12	38	27	81
		Expected Count	1,0	3,0	12,0	38,0	27,0	81,0

12.29.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,943[a]	20	,000
Likelihood Ratio	52,768	20	,000
Linear-by-Linear Association	3,657	1	,056

N of Valid Cases	81		

a. 26 cells (86,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

12.30.1. Crosstab

			Η γενική εκπαίδευση πρέπει να ανασχηματιστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών ...				Total
			Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	0	4	18	9	31
		Expected Count	,4	3,8	14,2	12,6	31,0
	1	Count	0	0	2	8	10
		Expected Count	,1	1,2	4,6	4,1	10,0
	2	Count	0	1	1	6	8
		Expected Count	,1	1,0	3,7	3,3	8,0
	3	Count	0	2	3	0	5
		Expected Count	,1	,6	2,3	2,0	5,0
	4	Count	1	3	3	7	14
		Expected Count	,2	1,7	6,4	5,7	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	10	3	13
		Expected Count	,2	1,6	5,9	5,3	13,0
Total		Count	1	10	37	33	81
		Expected Count	1,0	10,0	37,0	33,0	81,0

12.30.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,342[a]	15	,008
Likelihood Ratio	33,637	15	,004
Linear-by-Linear Association	,261	1	,610
N of Valid Cases	81		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

12.31.1. Crosstab

			Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να αποδέχονται τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας					Total
			Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	0	1	5	13	12	31
		Expected Count	,4	,8	3,8	11,1	14,9	31,0

	1	Count	0	0	0	1	9	10
		Expected Count	,1	,2	1,2	3,6	4,8	10,0
	2	Count	0	0	2	0	6	8
		Expected Count	,1	,2	1,0	2,9	3,9	8,0
	3	Count	0	0	0	2	3	5
		Expected Count	,1	,1	,6	1,8	2,4	5,0
	4	Count	1	1	3	2	7	14
		Expected Count	,2	,3	1,7	5,0	6,7	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	0	11	2	13
		Expected Count	,2	,3	1,6	4,7	6,3	13,0
Total		Count	1	2	10	29	39	81
		Expected Count	1,0	2,0	10,0	29,0	39,0	81,0

12.31.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,774[a]	20	,012
Likelihood Ratio	40,851	20	,004
Linear-by-Linear Association	,609	1	,435
N of Valid Cases	81		

a. 25 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

12. 32.1 Crosstab

			Πρέπει να υπάρχει μια εκπαιδευτική πολιτική που να καθορίζει την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες ...				Total
			Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	3	0	21	7	31
		Expected Count	1,1	,4	15,7	13,8	31,0
	1	Count	0	0	0	10	10
		Expected Count	,4	,1	5,1	4,4	10,0
	2	Count	0	0	2	6	8
		Expected Count	,3	,1	4,0	3,6	8,0
	3	Count	0	0	3	2	5
		Expected Count	,2	,1	2,5	2,2	5,0
	4	Count	0	1	4	9	14
		Expected Count	,5	,2	7,1	6,2	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	11	2	13

	Expected Count	,5	,2	6,6	5,8	13,0
Total	Count	3	1	41	36	81
	Expected Count	3,0	1,0	41,0	36,0	81,0

12.32.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,611[a]	15	,001
Likelihood Ratio	41,437	15	,000
Linear-by-Linear Association	,451	1	,502
N of Valid Cases	81		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

12.33.1. Crosstab

			Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	3	6	18	1	3	31
		Expected Count	3,8	8,0	10,7	4,2	4,2	31,0
	1	Count	3	4	3	0	0	10
		Expected Count	1,2	2,6	3,5	1,4	1,4	10,0
	2	Count	0	4	0	0	4	8
		Expected Count	1,0	2,1	2,8	1,1	1,1	8,0
	3	Count	0	1	1	1	2	5
		Expected Count	,6	1,3	1,7	,7	,7	5,0
	4	Count	4	3	0	5	2	14
		Expected Count	1,7	3,6	4,8	1,9	1,9	14,0
	5 και πάνω	Count	0	3	6	4	0	13
		Expected Count	1,6	3,4	4,5	1,8	1,8	13,0
Total		Count	10	21	28	11	11	81
		Expected Count	10,0	21,0	28,0	11,0	11,0	81,0

12.33.2. Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,396[a]	20	,000
Likelihood Ratio	60,659	20	,000
Linear-by-Linear Association	1,107	1	,293
N of Valid Cases	81		

a. 28 cells (93,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,62.

12.41.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,852[a]	20	,000
Likelihood Ratio	62,806	20	,000
Linear-by-Linear Association	,014	1	,906
N of Valid Cases	81		

a. 27 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

12.42. 1. Crosstab

			Φροντίζει για την προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία που αποσκοπούν στη συμπερίληψη				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	3	3	13	12	31
		Expected Count	1,9	5,0	10,7	13,4	31,0
	1	Count	0	2	0	8	10
		Expected Count	,6	1,6	3,5	4,3	10,0
	2	Count	0	2	2	4	8
		Expected Count	,5	1,3	2,8	3,5	8,0
	3	Count	0	4	1	0	5
		Expected Count	,3	,8	1,7	2,2	5,0
	4	Count	2	0	1	11	14
		Expected Count	,9	2,2	4,8	6,0	14,0
	5 και πάνω	Count	0	2	11	0	13
		Expected Count	,8	2,1	4,5	5,6	13,0
Total		Count	5	13	28	35	81
		Expected Count	5,0	13,0	28,0	35,0	81,0

12.42.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,725[a]	15	,000
Likelihood Ratio	59,065	15	,000
Linear-by-Linear Association	,429	1	,513
N of Valid Cases	81		

a. 20 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

12.43.1. Crosstab

			Φροντίζει ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας			Total
			Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	5	15	11	31
		Expected Count	4,6	14,2	12,2	31,0
	1	Count	2	0	8	10
		Expected Count	1,5	4,6	4,0	10,0
	2	Count	1	3	4	8
		Expected Count	1,2	3,7	3,2	8,0
	3	Count	1	2	2	5
		Expected Count	,7	2,3	2,0	5,0
	4	Count	1	6	7	14
		Expected Count	2,1	6,4	5,5	14,0
	5 και πάνω	Count	2	11	0	13
		Expected Count	1,9	5,9	5,1	13,0
Total		Count	12	37	32	81
		Expected Count	12,0	37,0	32,0	81,0

12.43.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,032[a]	10	,029
Likelihood Ratio	27,972	10	,002
Linear-by-Linear Association	1,342	1	,247
N of Valid Cases	81		

a. 12 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,74.

12.44.1. Crosstab

			Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	0	4	4	7	16	31
		Expected Count	,8	2,7	5,4	6,1	16,1	31,0
	1	Count	0	2	0	0	8	10
		Expected Count	,2	,9	1,7	2,0	5,2	10,0
	2	Count	0	0	2	2	4	8
		Expected Count	,2	,7	1,4	1,6	4,1	8,0
	3	Count	2	1	1	1	0	5

	4	Expected Count	,1	,4	,9	1,0	2,6	5,0
		Count	0	0	3	0	11	14
		Expected Count	,3	1,2	2,4	2,8	7,3	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	4	6	3	13
		Expected Count	,3	1,1	2,2	2,6	6,7	13,0
Total		Count	2	7	14	16	42	81
		Expected Count	2,0	7,0	14,0	16,0	42,0	81,0

12.44.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,886[a]	20	,000
Likelihood Ratio	48,525	20	,000
Linear-by-Linear Association	,209	1	,648
N of Valid Cases	81		

a. 24 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

12.45.1. Crosstab

			Η συμπεριφορά του απέναντι στο προσωπικό χαρακτηρίζεται από ισοτιμία, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	2	1	14	14	31
		Expected Count	,8	1,9	10,3	18,0	31,0
	1	Count	0	0	2	8	10
		Expected Count	,2	,6	3,3	5,8	10,0
	2	Count	0	0	0	8	8
		Expected Count	,2	,5	2,7	4,6	8,0
	3	Count	0	0	3	2	5
		Expected Count	,1	,3	1,7	2,9	5,0
	4	Count	0	0	4	10	14
		Expected Count	,3	,9	4,7	8,1	14,0
	5 και πάνω	Count	0	4	4	5	13
		Expected Count	,3	,8	4,3	7,5	13,0
Total		Count	2	5	27	47	81
		Expected Count	2,0	5,0	27,0	47,0	81,0

12.45.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,092[a]	15	,012
Likelihood Ratio	28,894	15	,017
Linear-by-Linear Association	,176	1	,675
N of Valid Cases	81		

a. 19 cells (79,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

12.46.1. Crosstab

			Διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συνοδούς των παιδιών με ειδικές ανάγκες					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	0	3	3	9	16	31
		Expected Count	,8	1,1	2,7	10,7	15,7	31,0
	1	Count	0	0	0	2	8	10
		Expected Count	,2	,4	,9	3,5	5,1	10,0
	2	Count	0	0	2	0	6	8
		Expected Count	,2	,3	,7	2,8	4,0	8,0
	3	Count	2	0	0	3	0	5
		Expected Count	,1	,2	,4	1,7	2,5	5,0
	4	Count	0	0	0	8	6	14
		Expected Count	,3	,5	1,2	4,8	7,1	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	2	6	5	13
		Expected Count	,3	,5	1,1	4,5	6,6	13,0
Total		Count	2	3	7	28	41	81
		Expected Count	2,0	3,0	7,0	28,0	41,0	81,0

12.46.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,831[a]	20	,000
Likelihood Ratio	41,549	20	,003
Linear-by-Linear Association	,157	1	,692
N of Valid Cases	81		

a. 25 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

12.47.1. Crosstab

			Παροτρύνει το προσωπικό του σχολείου να συνεργάζεται με τους γονείς και τον Συνδετικό Λειτουργό Ειδικής Αγωγής					Total
			Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	0	3	4	13	11	31
		Expected Count	,8	1,1	3,1	15,3	10,7	31,0
	1	Count	0	0	0	2	8	10
		Expected Count	,2	,4	1,0	4,9	3,5	10,0
	2	Count	0	0	0	2	6	8
		Expected Count	,2	,3	,8	4,0	2,8	8,0
	3	Count	2	0	2	1	0	5
		Expected Count	,1	,2	,5	2,5	1,7	5,0
	4	Count	0	0	0	11	3	14
		Expected Count	,3	,5	1,4	6,9	4,8	14,0
	5 και πάνω	Count	0	0	2	11	0	13
		Expected Count	,3	,5	1,3	6,4	4,5	13,0
Total		Count	2	3	8	40	28	81
		Expected Count	2,0	3,0	8,0	40,0	28,0	81,0

12.47.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69,980[a]	20	,000
Likelihood Ratio	56,504	20	,000
Linear-by-Linear Association	1,386	1	,239
N of Valid Cases	81		

a. 26 cells (86,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

12.48.1. Crosstab

			Δημιουργεί ένα κοινό συμπεριληπτικό όραμα για τη βελτίωση και την αναβάθμιση του σχολείου σε συνεργασία με το προσωπικό				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	3	1	13	14	31
		Expected Count	1,1	2,7	12,6	14,5	31,0
	1	Count	0	2	0	8	10
		Expected Count	,4	,9	4,1	4,7	10,0
	2	Count	0	0	4	4	8
		Expected Count	,3	,7	3,3	3,8	8,0
	3	Count	0	2	3	0	5
		Expected Count	,2	,4	2,0	2,3	5,0

	4	Count	0	0	5	9	14
		Expected Count	,5	1,2	5,7	6,6	14,0
	5 και πάνω	Count	0	2	8	3	13
		Expected Count	,5	1,1	5,3	6,1	13,0
Total		Count	3	7	33	38	81
		Expected Count	3,0	7,0	33,0	38,0	81,0

12.48.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,024[a]	15	,016
Likelihood Ratio	34,976	15	,002
Linear-by-Linear Association	,065	1	,798
N of Valid Cases	81		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

12.49.1. Crosstab

			Πιστεύω ότι γνωρίζει τη νομοθεσία που σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και φροντίζει για την εφαρμογή της ...				Total
			Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Συνεχόμενα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	0	Count	2	0	20	9	31
		Expected Count	,8	4,6	13,4	12,2	31,0
	1	Count	0	0	2	8	10
		Expected Count	,2	1,5	4,3	4,0	10,0
	2	Count	0	0	2	6	8
		Expected Count	,2	1,2	3,5	3,2	8,0
	3	Count	0	3	2	0	5
		Expected Count	,1	,7	2,2	2,0	5,0
	4	Count	0	2	3	9	14
		Expected Count	,3	2,1	6,0	5,5	14,0
	5 και πάνω	Count	0	7	6	0	13
		Expected Count	,3	1,9	5,6	5,1	13,0
Total		Count	2	12	35	32	81
		Expected Count	2,0	12,0	35,0	32,0	81,0

12.49.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	54,289[a]	15	,000
Likelihood Ratio	59,394	15	,000
Linear-by-Linear Association	5,766	1	,016
N of Valid Cases	81		

a. 18 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Έτη διδασκαλίας σε ειδική Μονάδα:

12.50.1. Crosstab

			Μόνο οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να αναλάβουν τη διδασκαλία των μαθητών της Ειδικής Μονάδας					Total
			Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Έτη διδασκαλίας σε Ειδική Μονάδα	0	Count	14	19	17	2	0	52
		Expected Count	17,3	19,3	12,8	1,9	,6	52,0
	1	Count	6	6	3	0	0	15
		Expected Count	5,0	5,6	3,7	,6	,2	15,0
	2	Count	3	1	0	0	0	4
		Expected Count	1,3	1,5	1,0	,1	,0	4,0
	3	Count	4	2	0	0	0	6
		Expected Count	2,0	2,2	1,5	,2	,1	6,0
	4	Count	0	1	0	1	1	3
		Expected Count	1,0	1,1	,7	,1	,0	3,0
	5 και πάνω	Count	0	1	0	0	0	1
		Expected Count	,3	,4	,2	,0	,0	1,0
Total		Count	27	30	20	3	1	81
		Expected Count	27,0	30,0	20,0	3,0	1,0	81,0

Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;

12.73.1. Crosstab

Count

		Έλλειψη χρόνου για τον σχεδιασμό μαθημάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες					Total
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	2	16	5	5	5	33
	Όχι	8	5	23	6	6	48

Total	10	21	28	11	11	81

12.73.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,989[a]	4	,001
Likelihood Ratio	19,842	4	,001
Linear-by-Linear Association	,108	1	,743
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,07.

12.74.1. Crosstab

Count

		Ανεπαρκής χρηματοδότηση του σχολείου για την υλοποίηση της ιδέας της συμπερίληψης				Total
		Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	4	11	4	14	33
	Όχι	6	2	22	18	48
Total		10	13	26	32	81

12.74.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,412[a]	3	,001
Likelihood Ratio	18,688	3	,000
Linear-by-Linear Association	1,015	1	,314
N of Valid Cases	81		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,07.

12.75.1 Crosstab

Count

		Απουσία κινήτρων, ώστε να θελήσει το προσωπικό να αναλάβει τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες					Total
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	2	9	5	15	2	33
	Όχι	5	6	18	10	9	48
Total		7	15	23	25	11	81

12.75.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,333[a]	4	,015
Likelihood Ratio	12,763	4	,012
Linear-by-Linear Association	,067	1	,795
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

12.76.1. Crosstab

Count

		Δυσκολία στη φιλοξενία μαθητών με διαφόρων ειδών ιδιαιτερότητες εξαιτίας των ακατάλληλων υποδομών					Total
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	1	8	6	3	15	33
	Όχι	3	10	3	26	6	48
Total		4	18	9	29	21	81

12.76.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,308[a]	4	,000
Likelihood Ratio	24,392	4	,000
Linear-by-Linear Association	,730	1	,393
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,63.

12.77.1. Crosstab

Count

		Ανεπάρκεια βοηθητικών εργαλείων για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαιτερότητες					Total
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	5	3	3	7	15	33
	Όχι	4	4	2	30	8	48
Total		9	7	5	37	23	81

12.77.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,605[a]	4	,006
Likelihood Ratio	15,226	4	,004
Linear-by-Linear Association	,004	1	,948

N of Valid Cases	81			

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,04.

12.78.1. Crosstab

Count

		Διοικητική ανεπάρκεια υποστήριξης των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					Total
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	5	16	4	5	3	33
	Όχι	22	4	5	13	4	48
Total		27	20	9	18	7	81

12.78.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,608[a]	4	,001
Likelihood Ratio	20,409	4	,000
Linear-by-Linear Association	,120	1	,729
N of Valid Cases	81		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,85.

12.79.1. Crosstab

Count

		Προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση					Total
		Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Έχετε διδάξει ποτέ σε τμήμα όπου υπήρχαν παιδιά που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα;	Ναι	0	2	10	2	19	33
	Όχι	2	5	4	14	23	48
Total		2	7	14	16	42	81

12.79.2. Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,903[a]	4	,012
Likelihood Ratio	14,469	4	,006
Linear-by-Linear Association	,122	1	,726
N of Valid Cases	81		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.