

Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Κωνσταντία Χαραλάμπους
Konstantiacyp@hotmail.com

Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Νεάπολης, Πάφος, Κύπρος

Περίληψη. Τα τελευταία χρόνια οι διευθυντές των σχολείων θεωρούνται το κλειδί για την επιτυχία της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Πως ακριβώς όμως, θα πρέπει να λειτουργήσει ο διευθυντής ενός σχολείου στο οποίο στεγάζεται μια Ειδική Μονάδα, ώστε να δημιουργηθεί στην πράξη ένα σχολείο για όλους; Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό στόχο της να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά του διευθυντή, ο οποίος δύναται να οδηγήσει τους μαθητές των Ειδικών Μονάδων στη συμπερίληψη. Το παρόν άρθρο βασίζεται στη χρήση της έρευνας δράσης σε ένα Γυμνάσιο της Κύπρου. Η έρευνα αυτή καταλήγει στην άποψη ότι δεν είναι απαραίτητο να ακολουθήσουμε τη χρήση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας, ώστε να οδηγηθούμε στη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων για τους μαθητές που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες, αλλά να εκμεταλλευτούμε τη θεωρία των μοντέλων ηγεσίας καταλήγοντας σε συγκεκριμένα ηγετικά χαρακτηριστικά που αρμόζουν σε σχολεία στα οποία λειτουργούν Ειδικές Μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντής, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Μοντέλα Ηγεσίας, Ειδική Μονάδα.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν άτομα, που εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών τους βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης (Jan & Ahsan, 2013). Στα άτομα αυτά συγκαταλέγονται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία μπορούν να επωφεληθούν από την ενσωμάτωσή τους (Symeonidou, 2015), στα σχολεία της γειτονιάς τους, μια προσπάθεια που τα τελευταία χρόνια έχει μεγιστοποιηθεί (Oluremi, 2015).

Αναφέροντας τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση καταρχάς εννοούμε την εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του, εστιάζοντας την προσοχή μας στο περιβάλλον, όπου τα παιδιά εκπαιδεύονται, παρά στο ίδιο το παιδί, αλλά και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται για όλα τα παιδιά (Μέσσιου, 2002). Ο όρος περικλείει όλους τους μαθητές που διαφέρουν, όπως οι δίγλωσσοι, όσοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό (Celoria, 2016), έχουν διαφορετική θρησκεία, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή διαφέρουν λόγω εμφάνισης.

Στα πλαίσια των προσπαθειών αυτών έχουν δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου οι «Ειδικές Μονάδες». Η Ειδική Μονάδα είναι σύμφωνα με τους «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες» κανονισμούς του 2001 (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001):

«ένας χώρος ενταγμένος και ενσωματωμένος σε συνηθισμένα σχολεία, στον οποίο φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού οι μαθητές για τους οποίους έχει εγκριθεί η παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορούν να φοιτήσουν σε ειδική μονάδα που λειτουργεί σε συνηθισμένο σχολείο. Οι χώροι στους οποίους στεγάζονται οι Ειδικές Μονάδες πρέπει να στεγάζονται σε κτήρια άνετα και προσπελάσιμα σε όλους τους μαθητές. Ο διευθυντής του συνηθισμένου σχολείου στο οποίο στεγάζεται η ειδική μονάδα έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της» (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001). Ίσως όμως, ο ίδιος ο νόμος και η πολιτική που επικρατεί στα σχολεία να τα περιθωριοποιεί (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασιδάς, 2004). Κάτι τέτοιο πιθανόν να συμβαίνει και με τα παιδιά που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες (Angelides & Michaelidou, 2007).

Με βάση την άποψη ότι ο διευθυντής έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις, που αφορούν στις πρακτικές των σχολείων, υποστηρίζεται ότι το μοντέλο ηγεσίας, που ακολουθείται σε κάθε περίπτωση, ενδεχομένως να συμβάλει και στη διασφάλιση της καλύτερης εφαρμογής της εκπαίδευσης μαθητών που βιώνουν οποιαδήποτε διαφορετικότητα (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο τρόπος λειτουργίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο έχει κατακριθεί (Αγγελίδης 2004; Φτιάκα, 2000) αφού, παρά το γεγονός ότι πολλά παιδιά εντάχθηκαν στο σχολείο της γειτονιάς τους, φαίνεται ότι εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000) και από την ίδια την κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ένας βασικός όμως φραγμός στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ίσως να είναι οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, οι οποίες πιθανόν να έχουν αντίκτυπο στις απόψεις των εκπαιδευτικών (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασιδάς, 2005; Αγγελίδης Νικολάου & Κλεάνθους, 2005). Ταυτόχρονα όμως, οι ηγέτες μπορούν να συμβάλουν στην αποφυγή της περιθωριοποίησης των παιδιών αυτών (DiPaola & Thomas, 2003; Praisner, 2003), αν οικειοποιηθούν το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συνδέοντας το με τις πράξεις τους (Doyle, 2002) και ελέγχοντας εάν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Bauer & Brawn, 2001), ώστε να συμβάλουν στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, δημιουργώντας μια νέα που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Ceithwood, Jantzi & Steinback, 1999).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαπιστωθεί μια έντονη συζήτηση σχετικά με τον καταλληλότερο τύπο, μοντέλο ηγεσίας που θα ταίριαζε καλύτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναφερόμενοι σε τύπο, μοντέλο, στυλ ηγεσίας, εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο ηγέτης αντιλαμβάνεται και καθορίζει το ρόλο του μέσα στη σχολική κοινότητα, πώς δείχνει δηλαδή την εξουσία που έχει λόγω της θέσης του και τον τρόπο που συμβάλλει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως τα παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας που επικεντρώνονται σε ένα πρόσωπο, το οποίο κατέχει την εξουσία φαίνεται ότι έχουν αποτύχει στις μέρες μας. Επιβάλλεται λοιπόν, να δώσουν τη θέση τους σε πιο δημοκρατικά μοντέλα που υποστηρίζουν τη συνεργασία και ευνοούν το κλίμα της συμπεριληπτικής

εκπαίδευσης στα σχολεία (Jones, Forlin & Gillies, 2013). Γι' αυτό, το κάθε μέλος πρέπει να δρα εκ μέρους και για το καλό των υπόλοιπων.

Σήμερα ένας διευθυντής σχολείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο έχει την ευθύνη για την οργάνωση του, για την αποδοτική διοίκηση και λειτουργία του και είναι ελεύθερος να σχεδιάσει, να υλοποιήσει, και να αξιολογήσει το δικό του σχέδιο δράσης με βάση τα δεδομένα του σχολείου του (Κωνσταντίνου, 2001), στα πλαίσια βέβαια των σχετικών νομοθεσιών και κανονισμών της Κυπριακής Δημοκρατίας. Πέρα από τα διοικητικά του καθήκοντα δηλαδή είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων (Φολέρου -Τσερούλη & Φρειδερίκου, 1991).

Επομένως, ένας διευθυντής στην Κύπρο έχει αρκετά καθήκοντα, αλλά και αρκετές δικαιοδοσίες, οι οποίες μέσα από τον ορθό χειρισμό του θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα αποτελεσματικό σε πολλούς τομείς σχολείο. Ας μη ξεχνάμε βέβαια, ότι στα Γυμνάσια της Κύπρου υπάρχουν συνήθως περίπου τέσσερις με έξι Βοηθοί Διευθυντές, (αναλόγως του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο), οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διευκόλυνση του έργου του Διευθυντή.

Ας επιχειρήσουμε λοιπόν, στο σημείο αυτό να πραγματοποιήσουμε μια ανασκόπηση της διαθέσιμης διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τρεις βασικές μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίες θεωρώ ότι θα συμβάλουν στην επιτυχή διεκπεραίωση της έρευνας, αφού θα προσφέρουν ιδέες και θα εισαγάγουν νέα ηγετικά χαρακτηριστικά που πιθανόν να συντελέσουν στη δημιουργία ενός όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικού ηγέτη.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η επικρατέστερη μορφή ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται να είναι η μετασχηματιστική (transformational), η οποία μεταχειρίζεται τον καθένα ως προσωπικότητα ξεχωριστή, προσπαθώντας να αναπτύξει τις δυνατότητές του (Balger, 2012).

Σύμφωνα με τον Lentz (2012), ανάμεσα σε άλλα τα βασικά στοιχεία που πρέπει να μετασχηματιστούν από τον ηγέτη στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο ρόλος των γονέων και των μαθητών, προετοιμάζοντας τους καλύτερα για τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν, αλλά και ο ρόλος του προσωπικού του σχολείου, που οφείλει να αναλύει καταστάσεις και να εξάγει συμπεράσματα. Έτσι, οι ηγέτες θα προωθήσουν δυναμικούς στόχους, ενθαρρύνοντας τους υφιστάμενους τους και όσους σχετίζονται με τα θέματα του σχολείου να τους φέρουν σε πέρας. Γι' αυτό ένας τέτοιος ηγέτης οφείλει να είναι αμερόληπτος, εύστοχος κριτής, να καθορίζει στόχους, προσδοκίες, διαδικασίες και παράλληλα να συμβουλευεται τα μέλη του προσωπικού πριν παρθούν αποφάσεις, δίνοντας έτσι στο προσωπικό τη δυνατότητα να λάβει μέρος στη λήψη αποφάσεων (Κιρκιγιάννη, 2011).

Συναλλακτική ηγεσία

Το δεύτερο πιο πολυσυζητημένο στη διεθνή βιβλιογραφία μοντέλο είναι η συναλλακτική (transactional) ηγεσία. Σύμφωνα με αυτό, ο ηγέτης φροντίζει για την ανταλλαγή σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του, ενώ παράλληλα διαθέτει άποψη σχετικά με το τι περιμένουν από αυτόν (Σαββίδης, 2013). Πληροφορεί εξαρχής ξεκάθαρα το προσωπικό

σχετικά με τις προσδοκίες του, αλλά και σχετικά με την πρόθεσή του να το ανταμείψει αν εργαστεί ικανοποιητικά, ενώ σε περίπτωση που παραβεί κάποιος τους κανόνες, επεμβαίνει για να θεραπεύσει τα σοβαρά λάθη, αποφεύγοντας την ανάληψη οποιασδήποτε ευθύνης (Anci, 2015).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Mahdinezhad, Suandi, Silong, Binti & Omar (2013), η συναλλακτική ηγεσία δομείται σε μια συμφωνία παροχής υπηρεσιών ανάμεσα στο προσωπικό και τον ηγέτη. Ο ηγέτης εντοπίζει τις ανάγκες του προσωπικού, τις ικανοποιεί και έπειτα τις εξαργυρώνει με έργο (Παπαδοπούλου, 2012). Το βασικότερο μειονέκτημα του μοντέλου αυτού είναι ότι δεν εξασφαλίζει μακροπρόθεσμη δέσμευση σε αξίες που προκύπτουν από την συναλλαγή μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενου (Bush, 2008).

Κατανεμημένη ηγεσία

Σύμφωνα με το επιμεριστικό ή κατανεμημένο (shared or distributed) μοντέλο, η ηγεσία αποτελεί προϊόν της συλλογικής δράσης των ατόμων και διαμοιρασμού των εξουσιών (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012). Βέβαια, αν χρησιμοποιηθεί ως βάση το μοντέλο αυτό, δεν υπονοείται σε καμία περίπτωση ότι όλοι οι εργαζόμενοι ασκούν ηγεσία ταυτόχρονα. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η ηγεσία κατανέμεται στη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια και το σύλλογο γονέων, του οποίου ο ηγέτης αξιοποιεί τις ικανότητες (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Το μοντέλο αυτό ανοίγει μεγάλες ευκαιρίες για εξέλιξη, αφού τα εμπλεκόμενα άτομα μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον με ένα ουσιαστικό, ώριμο και υποστηρικτικό τρόπο (O'Donovan, 2015). Μάλιστα, ο Seltzer (2011) επισημαίνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι κατάλληλη για εφαρμογή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού εφαρμόζεται μέσα από την αλληλεξάρτηση και τη συνεργασία, ενώ διευκολύνει τη διαδικασία του συνεχούς ανασχηματισμού, ώστε να επιβεβαιώσει την επίτευξη των στόχων που τίθενται, καθώς επίσης και την αντιμετώπιση των επειγουσών αναγκών, όπως τους αρμόζει (DiPaola & Thomas, 2003). Παράλληλα επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αλλαγή, τη καινοτομία, το συντονισμό, το κοινό όραμα, τους κοινούς στόχους, την αφοσίωση, τη δέσμευση, τη συνεκτική κουλτούρα και την κοινή δικαιοσύνη (Γόγολα, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τη γραμμικότητα που χαρακτηρίζει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα από τα μοντέλα ηγεσίας που δύναται να εφαρμοστεί στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο είναι η κατανεμημένη ηγεσία (Πισιήα – Πιερουλλή, 2015). Δυστυχώς όμως, ακόμα δεν υφίστανται επαρκή στοιχεία που να καταδεικνύουν εάν υπάρχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, για τα οποία να είναι υπεύθυνο το συγκεκριμένο μοντέλο (Leithwood, Mascall & Strauss, 2009). Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της είναι οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι που βρίσκονται στη διάθεση του σχολικού οργανισμού (Πισιήα – Πιερουλλή, 2015). Ταυτόχρονα, εμπόδιο αποτελούν και τα θεσμοθετημένα καθήκοντα του διευθυντή, το μέγεθος και η δομή του σχολείου, η ελλιπής ειδίκευση, η απουσία επιμόρφωσης, η απειρία των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η έλλειψη συλλογικής κουλτούρας (Γόγολα, 2016).

Παρόλ' αυτά, σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2010), μόνο οι Βοηθοί Διευθυντές στα κυπριακά σχολεία εμπλέκονται στην εφαρμογή της κατανεμημένης μορφής ηγεσίας, απλά γιατί θεωρούν απαραίτητη την εμπλοκή τους, αφού και αυτοί είναι μέλη της διευθυντικής ομάδας. Όμως, για να θεωρηθεί γνήσια η κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία, πρέπει

απαραιτήτως να λαμβάνουν μέρος σε αυτήν, τόσο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές, το βοηθητικό προσωπικό και οι γονείς (Corrigan, 2013).

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία έχει βασιστεί η έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιο μοντέλο ηγεσίας είναι καταλληλότερο για εφαρμογή στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτουν Ειδικές Μονάδες;
- Με ποιους τρόπους μπορεί να προωθηθεί η εφαρμογή του μοντέλου αυτού;

Στην έρευνα αυτή έχει ακολουθηθεί η χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα της συμμετοχικής έρευνας δράσης, η οποία βασίστηκε στο κλασικό σπειροειδές μοντέλο με τα στάδια του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης, του στοχασμού, του επανασχεδιασμού. Επομένως, στην έρευνα αυτή ο ερευνώμενος λειτουργεί και ως ερευνητής.

Η έρευνα αυτού του είδους προσφέρει στον εκπαιδευτικό μια μοναδική ευκαιρία. Του επιτρέπει να αποτελέσει βασικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, δίνοντας του την ευκαιρία να διαθέτει προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες σε σχέση με τον οργανισμό και τους ανθρώπους που συμπεριλαμβάνονται σ' αυτόν. Επιπλέον, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να μειώσει ουσιαστικά τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, ενώ μπορεί να οδηγήσει το σχολείο στη βελτίωση, στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης (Κατσαρού, 2016), στο σχεδιασμό και στην ανάλυση χρήσιμων σχετικών ερευνών, αλλά και στο χειρισμό πρακτικών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Keegan, 2016).

Πιστεύω ότι αυτό το ερευνητικό εργαλείο υπήρξε το πλέον κατάλληλο για την πραγματοποίηση της έρευνας αυτής, αφού η επαγγελματική μου παρουσία ως εκπαιδευτικού στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά κυρίως τη διορθωτική παρέμβαση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Στην προσπάθεια αυτή βέβαια, συνοδοιπόρος υπήρξε ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος υπήρξε δεκτικός σε οποιοδήποτε είδους αλλαγή που προέβλεπε θετικά αποτελέσματα για το σχολείο.

Για την επιτέλεση των σκοπών της έρευνας δράσης έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της καταγραφής δεδομένων σε ημερολόγιο, ώστε να έχω τη δυνατότητα σε ένα μετέπειτα στάδιο να σχολιάσω να συγκρίνω και να αξιολογήσω τις αλλαγές στο ρόλο του διευθυντή ως προωθητή της συμπεριληπτικής θεωρίας. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2011), ένα πολύ καλό ερευνητικό εργαλείο για τη μέθοδο της έρευνας δράσης είναι η χρήση των ημερολογίων, στα οποία καταγράφονται εμπειρίες συναισθήματα αξιολογήσεις και άλλα δεδομένα με στόχο την καλύτερη κατανόηση ενός γεγονότος και τον αναστοχασμό.

Για να χρησιμοποιηθεί όμως η έρευνα δράσης, πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι ακόλουθες: α) ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα πρακτικής, β) ύπαρξη στοχαστικοκριτικής διαδικασίας, γ) ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, δ) ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις ιδιαίτερες συνθήκες της έρευνας, ε) διερεύνηση της πρακτικής μέσω ενός συστηματικού τρόπου, στ) εισαγωγή καινοτομιών σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλο μεθοδολογικό

πλαίσιο, και τέλος ζ) χρήση της διδακτικής πράξης ως μέσου για την ανάδειξη των θεωρητικών αντιλήψεων (Κάτσεων, Νομικού & Φλογαίτη, 2012).

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 20 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίδασκαν στην Ειδική Μονάδα και στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης, στα οποία εντάσσονταν κατά τη διάρκεια κάποιων περιόδων ημερησίως οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Εκτός από τα άτομα αυτά στην έρευνα έλαβε μέρος ο διευθυντής του σχολείου, τέσσερις Βοηθοί Διευθυντές (τρεις διοικητικοί – υπεύθυνοι τμημάτων στα οποία εντάσσονται μαθητές της Ειδικής Μονάδας και ένας υπεύθυνος της Ειδικής Μονάδας). Επιπλέον, στην έρευνα έλαβαν μέρος και έξι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν στη Ειδική Μονάδα του σχολείου, 10 μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες και τέσσερις συνοδοί παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει συνήθως τέσσερα βασικά στάδια:

«α) την αναγνώριση και την παρατήρηση β) τον σχεδιασμό γ) τη δράση και την παρακολούθηση και δ) τον κριτικός στοχασμός και την αξιολόγηση» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ.75).

Στο πρώτο στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας είχα προσέξει ότι ο διευθυντής για αρκετούς μήνες πριν την έναρξη της έρευνας εξέφραζε ανοιχτά τις ανησυχίες του σχετικά με την αδυναμία του να διαδραματίσει ένα θετικό ρόλο στην καλύτερευση της εκπαίδευσης των παιδιών με ιδιαιτερότητες που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα του Γυμνασίου του οποίου ηγείται. Τόσο ο ίδιος ο διευθυντής, όσο και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν ότι η εκπαίδευση που προσφερόταν στην Ειδική Μονάδα του σχολείου τους δεν ήταν τόσο συμπεριληπτική όσο θα έπρεπε.

Καταρχάς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου συμμαρτίζονταν την άποψη ότι ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί το κλειδί για τη συμπερίληψη των μαθητών των Ειδικών Μονάδων. Μία μικρή μερίδα βέβαια είχε αντίθετες απόψεις. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός, ο κ. Γιώργος, ανέφερε σε ομαδική συνέντευξη:

«Χμμ... ότι και να γίνει εγώ πιστεύω ότι η υπόθεση είναι τελείως χαμένη. Τούτα τα παιδιά δεν πρόκειται ποτέ να θεωρηθούν ίσα με τα άλλα, απλά γιατί δεν είναι. Πρέπει να καταλάβετε ότι δεν τους προσφέρουμε τίποτα στα σχολεία. Ότι και να κάνει ο διευθυντής, όπως και να δουλέψει, όποιο μοντέλο, όπως το λέτε, και να χρησιμοποιήσει δε θα αλλάξει τίποτα. Για να τα καταφέρουμε πρέπει να αλλάξουν πρώτα οι εντολές που παίρνουμε από το Υπουργείο και οι απόψεις του κόσμου έξω».

Εν μέρει, με την άποψη αυτή είχαν συμφωνήσει και κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί. Ο κ. Κώστας μάλιστα είχε αναφέρει απαντώντας βασικά στον κ. Γιώργο, που είχε μιλήσει προηγουμένως:

«Συμφωνώ μαζί σου! Κι εγώ νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει όλο αυτό. Σίγουρα όμως μπορούμε να βάλουμε κι εμείς το δικό μας λιθαράκι για να αλλάξει όλη αυτή η κατάσταση απομόνωσης των παιδιών της μονάδας που συνηθίσαμε να βλέπουμε εδώ και τόσα χρόνια χωρίς να κάνουμε κάτι. Νομίζω ότι οι αλλαγές στον τρόπο διοίκησης του σχολείου μπορεί να φέρουν αποτελέσματα».

Έτσι, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε το μετασηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Ο διευθυντής προσπαθούσε να εμπνεύσει με κάθε τρόπο τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, ώστε να πετύχει τη συμπερίληψη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Το βήμα αυτό φαίνεται ότι ήταν τελικά

αναπόσπαστο στοιχείο της δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Όπως ανέφερε η κ. Μαρία, μια Βοηθός Διευθύντρια του Σχολείου:

«Αν δεν προσπαθήσουμε να φυτέψουμε στα μυαλά των εκπαιδευτικών και των μαθητών μια οποιαδήποτε ιδέα για να μπορέσει να πάει μπροστά το σχολείο, τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει. Θεωρώ ότι η βάση για τη συμπερίληψη των παιδιών της μονάδας είναι να πείσουμε αυτούς που θα την εφαρμόσουν ότι αξίζει τον κόπο. Μόνο έτσι θα διατηρηθεί ως ιδέα»

Έπειτα επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε το συναλλακτικό μοντέλο. Ο διευθυντής προσπάθησε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κάποια «ανταλλάγματα» επιδιώκοντας να αναλάβουν τη διδασκαλία στην ειδική μονάδα και στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούσαν παιδιά με ιδιαιτερότητες. Χρήσιμες στο σημείο αυτό είναι οι επισημάνσεις του κ. Γιάννη, ενός φιλόλογου του σχολείου:

«Στην αρχή, είχαμε φοβερό πρόβλημα. Με το που ιδρύθηκε η μονάδα στο σχολείο κανείς δεν την αναλάμβανε. Φοβόμασταν την ευθύνη αλλά δεν είχαμε ούτε και γνώσεις. Τελικά την ανέλαβα εγώ. Γι' αυτό, ο διευθυντής μου έδωσε και μια ώρα μείωση στο πρόγραμμα για να αναλάβω τη βιβλιοθήκη. Έτσι θα ήταν το πρόγραμμα μου πιο ελαφρύ και θα μπορούσα να ασχοληθώ περισσότερο με τα παιδιά της μονάδας».

Τελικά όμως, όλο σχεδόν το προσωπικό κάποιους μήνες αργότερα είχε διαπιστώσει ότι η διδασκαλία στην Ειδική Μονάδα δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί αντικείμενο παζαρέματος, αλλά πραγματικής συναίσθησης του καθήκοντος του κάθε εκπαιδευτικού να συμπεριλάβει πραγματικά αυτά τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το θεμιτό δηλαδή, δεν θα ήταν ο διευθυντής να δωροδοκεί με ανταλλάγματα, που ίσως οι εκπαιδευτικοί να εκλαμβάνουν ως ελαφρύνσεις (μείωση σε διδακτικές περιόδους) στο πρόγραμμά τους, αναλαμβάνοντας εξωδιδακτικά καθήκοντα (αυτές οι περίοδοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, όμως ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την κατανομή τους στους εκπαιδευτικούς) προκειμένου να διδάξουν στην Ειδική Μονάδα, αλλά να υποκινούνται από πραγματική αγάπη και ενδιαφέρον για τους μαθητές τους.

Το τελευταίο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν η κατανεμημένη ηγεσία. Στα πλαίσια του μοντέλου αυτού είχαν κατανεμηθεί συγκεκριμένες ευθύνες στον Υπεύθυνο της Ειδικής Μονάδας, στο Βοηθό Διευθυντή Ειδικής Εκπαίδευσης, στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε τμήματα στα οποία εντάσσονταν σε συγκεκριμένες περιόδους μαθητές της Ειδικής Μονάδας και σε μαθητές που έδειχναν ιδιαίτερες ευαισθησίες σε σχέση με τους μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Σχετικά με το θέμα, η Ιωάννα, μαθήτρια ενός τμήματος στο οποίο εντάσσονταν δυο παιδιά που φοιτούσαν στην Ειδική Μονάδα, ανέφερε:

«Νομίζω ότι βοηθήσαμε αρκετά τους φίλους μας με αυτό τον τρόπο. Ο καθένας από μας, ο κάθε καθηγητής, ο κάθε Βοηθός Διευθυντής και ο κάθε μαθητής ήξερε ποια είναι η δουλειά που έπρεπε να κάνει. Έτσι συνεργαστήκαμε όλοι για το καλό του σχολείου μας και των συμμαθητών μας».

Το συμπέρασμα τελικά όλου σχεδόν του προσωπικού μέσα από την προσπάθεια της εκμετάλλευσης των θεωριών των μοντέλων ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας του σχολείου, ήταν ότι όλα τα μοντέλα είχαν κάτι να προσφέρουν, αλλά κανένα από αυτά δεν ήταν αρκετό για να επιφέρει μεγάλες αλλαγές.

Συγκεκριμένα, ο κ. Ανδρέας, ο διευθυντής ανέφερε τα ακόλουθα:

«Το μετασηματιστικό, το συναλλακτικό και το κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας πιστεύω ότι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην περίπτωση μας. Όμως νομίζω ότι υπάρχουν κι άλλα μοντέλα που έχουν αρκετά καλά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε. Σίγουρα θα πρέπει να εκμεταλλευτούμε τα θετικά στοιχεία του καθενός».

Μετά από την αξιολόγηση της εφαρμογής του καθενός από τα τρία μοντέλα ξεχωριστά, σκεφτήκαμε να προχωρήσουμε στην εφαρμογή ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία δεν υπάγονται σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας. Έτσι, επιχειρήσαμε τη δημιουργία ενός συνδυαστικού ηγετικού μοντέλου.

Στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής θεωρήσαμε σκόπιμη τη διενέργεια ενδοσχολικών σεμιναρίων από ειδικούς, οι οποίοι φρόντιζαν για την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών του σχολείου σε θέματα ηγεσίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ο διευθυντής μετά από συμβουλές ειδικών επιχείρησε να εξασφαλίσει τη μέγιστη συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες στην Ειδική Μονάδα και τους διδάσκοντες σε τμήματα, στα οποία ενσωματώνονταν μαθητές της Ειδικής Μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στις οδηγίες του διευθυντή προσπάθησαν μέσα από διάφορες δραστηριότητες να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Τέτοιες δραστηριότητες ήταν οι ακόλουθες: συμμετοχή των μαθητών με και χωρίς ιδιαιτερότητες σε εκδηλώσεις και θεατρικά δρώμενα, δημιουργία στην αίθουσα της Ειδικής Μονάδας, ενός περιβάλλοντος ελκυστικού εξωτερικά σε όλους τους μαθητές, ένταξη σε όποια μαθήματα ήταν εφικτό, θεματικών ενοτήτων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και προώθηση ίσων ευκαιριών για όλους.

Επιπρόσθετα, οι ίδιοι μαθητές πρότειναν και έκαναν πράξη τη διακόσμηση των τοίχων του σχολείου με γκράφιτι σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ιδιαιτερότητες, ώστε να περάσουν στους συμμαθητές τους το μήνυμα ότι το σχολείο τους είναι ένα σχολείο για όλους.

Παράλληλα, ο διευθυντής του σχολείου άρχισε να διαμορφώνει ένα όραμα, το οποίο επιχειρούσε συνεχώς να εμφυσήσει τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς και τους μαθητές. Το όραμα αυτό θα μπορούσε να συνοψιστεί στην διαμόρφωση και την υπεράσπιση από όλους τους εμπλεκόμενους, της άποψης ότι:

«Τα παιδιά με ιδιαιτερότητες που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα έχουν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά. Όλοι είμαστε διαφορετικοί, γι' αυτό πρέπει να θεωρούμε τη διαφορετικότητα προτέρημα και όχι ελάττωμα, αφού αυτή θα μπορέσει να προσφέρει στο σχολείο μια ευχάριστη ποικιλία μέσα από την οποία οι μαθητές θα αλληλεπιδρούν και θα δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης».

Για να πραγματοποιηθεί όμως, το όραμα αυτό ήταν απαραίτητο ο ηγέτης να είναι δημοκρατικός. Έτσι, προσπάθησε να ακούει με υπομονή και ενδιαφέρον τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όσο διαφορετικές κι αν ήταν σε σύγκριση με τις δικές του. Όπως ο ίδιος ο διευθυντής είχε αναφέρει:

«Για να καταφέρει κανείς να αλλάξει μια κατάσταση πρέπει να μάθει πρώτα απ' όλα να ακούει τους άλλους. Προηγουμένως, αυτό δεν μπορούσα να το αντιληφθώ, αλλά προσπάθησα πολύ. Είναι και θέμα χαρακτήρα πολλές φορές. Σίγουρα όμως, οι υπόλοιποι μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν καλές προτάσεις να κάνουν σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών της μονάδας. Αφού μιλάμε για ίσες ευκαιρίες, πρέπει να δίνουμε σε όλους την ευκαιρία να μιλήσουν για τις απόψεις και τις διαφωνίες τους. Το να είναι κανείς απόλυτος και να θεωρεί ότι ποτέ δεν κάνει λάθος είναι νομίζω η αρχή της αποτυχίας του ως διευθυντή».

Πέρα από τα προαναφερθέντα, ο διευθυντής του σχολείου και η ομάδα των εκπαιδευτικών που υποστήριξε την ανάγκη για αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, υποστήριξαν επίσης ότι για να γίνει πραγματικότητα το όραμα του σχολείου έπρεπε απαραίτητως να χρησιμοποιηθεί η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας. Για να γίνει πιο σαφές το εγχείρημα

αυτό θα ήταν θεμιτό να λάβουμε υπόψη την άποψη, της κ. Άννας, μιας μητέρας, της οποίας το παιδί φοιτούσε στην Ειδική Μονάδα του σχολείου:

«Στο σχολείο αυτό φέτος συνάντησα κάτι που δεν ξαναείδα σε κανένα σχολείο και καμιά άλλη σχολική χρονιά. Όλοι οι καθηγητές και ο διευθυντής φαίνονταν να είναι αγαπημένοι. Συνεργάζονταν, ήταν φίλοι και αυτό έβγαине προς τα έξω σε αντίθεση με άλλες χρονιές. Ο διευθυντής φαίνεται ότι έδωσε ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, αλλά και εμπιστοσύνη. Αυτό νομίζω ότι έκανε τα πράγματα να κυλάνε πιο ευχάριστα και πιο σωστά».

Η άποψη της μητέρας αυτής φαίνεται να ισχύει απόλυτα, αφού όντως ο διευθυντής του σχολείου κατένειμε ευθύνες στους συνεργάτες του. Για παράδειγμα, μεγάλο μερίδιο της ευθύνης είχε δοθεί στον Υπεύθυνο Καθηγητή της Ειδικής Μονάδας, ο οποίος είχε την ευθύνη για τη διοίκηση της Ειδικής Μονάδας. Συγκεκριμένα, είχε αναλάβει το χειρισμό του οικονομικού κονδυλίου που είχε χορηγηθεί από τη Σχολική Εφορεία για την Ειδική Μονάδα του σχολείου, τις σχέσεις των μαθητών της Ειδικής Μονάδας με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Έτσι, ο Υπεύθυνος της Ειδικής Μονάδας, φρόντιζε να οργανώνει συχνά συναντήσεις των εκπαιδευτικών της Ειδικής Μονάδας και της γενικής τάξης, στην οποία εντάσσονται οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας, με τον ίδιο, τους γονείς, τους συνοδούς των παιδιών με ιδιαιτερότητες, το συνδεδετικό λειτουργό ειδικής εκπαίδευσης και τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο.

Τη γενική επιμέλεια των προσπαθειών αυτών βέβαια, είχε ο Βοηθός Διευθυντής, ο οποίος είχε οριστεί ως υπεύθυνος για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο Βοηθός Διευθυντής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προωθούσε σε γενικές γραμμές την εξασφάλιση της όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικής κοινωνικοποίησης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, είχε αναλάβει την ευθύνη της διοργάνωσης εκδηλώσεων στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές της Ειδικής Μονάδας και οι μαθητές της γενικής τάξης. Επιπρόσθετα, αναλάμβανε την κατάρτιση ενός προσωπικού προγράμματος παρακολούθησης μαθημάτων στην Ειδική Μονάδα και στην κανονική τάξη για κάθε μαθητή που φοιτούσε στην Ειδική Μονάδα. Το πρόγραμμα αυτό καταρτιζόταν με τη συμβολή του υπεύθυνου καθηγητή της Ειδικής Μονάδας, του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού του σχολείου, του συνδεδετικού λειτουργού ειδικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού ψυχολόγου και των γονιών του κάθε μαθητή. Στόχος του Βοηθού Διευθυντή ήταν να προωθήσει την ένταξη των μαθητών της Ειδικής Μονάδας στη γενική τάξη σε όσο το δυνατόν περισσότερες περιόδους. Με βάση το προσωπικό ωρολόγιο πρόγραμμα του κάθε μαθητή ο Βοηθός Διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσπάθησε να αποφύγει την πολύωρη απασχόληση των μαθητών με ιδιαιτερότητες στην Ειδική Μονάδα, η οποία είναι πολύ πιθανόν να επιφέρει και την απομόνωση των μαθητών της Ειδικής Μονάδας.

Οι συνοδοί των μαθητών της Ειδικής Μονάδας, αναλάμβαναν την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και τη διευκόλυνση της διεξαγωγής του μαθήματος, αποφεύγοντας να δώσουν την εντύπωση στους υπόλοιπους μαθητές ότι έχουν την ευθύνη μόνο του μαθητή που φοιτά στην Ειδική Μονάδα.

Η προσπάθεια ολόκληρου του σχολείου για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας του συγκεκριμένου Γυμνασίου μέσα από την εκμετάλλευση των θεωριών των ηγετικών μοντέλων, είχε διαρκέσει συνολικά δύο χρόνια. Όταν η έρευνα δράσης ολοκληρώθηκε, οι εντυπώσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι ακόλουθες:

Ο κύριος Ανδρέας, ο διευθυντής του σχολείου, ανέφερε:

«Πραγματικά, παρόλο που έλεγα ότι θα καταφέρουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, δεν το περίμενα. Κατά τη διάρκεια των προσπαθειών που έκανα ως διευθυντής του σχολείου, δε σας κρύβω ότι όλα είναι απλά και μόνο μια ιδέα που υπάρχει μόνο στα χαρτιά. Τελικά όμως, τα καταφέραμε και πράγματι πείστηκα ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι το κλειδί στο να πετύχουν τέτοιες προσπάθειες. Ο διευθυντής δεν πρέπει να είναι στενόμυαλος. Αν δεν έδινα σημασία στις προτάσεις των συναδέλφων μου για αλλαγές, τίποτα δε θα καταφέραμε. Πραγματικά, τους ευχαριστώ για την ευκαιρία που μου έδωσαν να αλλάξω τον τρόπο που διοικώ το σχολείο».

Η κ. Θεοδώρα, μητέρα ενός παιδιού, που φοιτούσε στην Ειδική Μονάδα του Σχολείου, τόνισε:

«Αυτό που θέλαμε σαν γονείς των μαθητών της Ειδικής Μονάδας ήταν τελικά να είναι τα παιδιά μας ευτυχημένα και να θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο με την όρεξή τους, χωρίς να δυσανασχετούν κάθε πρωί. Στο σχολείο αυτό ένιωσα ότι ο γιος μου δεν ξεχωρίζει. Άρχισε να κάνει παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά και εκείνα μπορώ να πω ότι τον δέχτηκαν παρόλο που φαίνεται διαφορετικός στην εμφάνιση και βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι. Πολλά παιδιά μάλιστα τον βοηθούσαν και στις μετακινήσεις του και στα μαθήματά του».

Η κυρία Ανδριάννα, συνοδός παιδιών με ειδικές ανάγκες επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Τελικά, η καλή οργάνωση και η συνεργασία όλων ήταν το κλειδί στο ζητούμενό μας. Ο διευθυντής ήταν ο άνθρωπος που απλά θα έκανε αυτή την άποψη πραγματικότητα. Ο νόμος τελικά δεν ήταν το πρόβλημα στην προσπάθεια αυτή. Είναι τόσο γενικός που φαίνεται τελικά ότι ο χειρισμός του διευθυντή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι το άλφα και το ωμέγα στη συμπερίληψη των παιδιών της μονάδας».

Όπως φαίνεται μέσα από την προσεκτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δράσης, τελικά η προσπάθεια για αλλαγή του μοντέλου ηγεσίας που κυριαρχούσε στο συγκεκριμένο σχολείο, πέτυχε. Μέσα από τη συνεχή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων και τη θετική στάση τους απέναντι στη διαδικασία αλλαγής και τη συνεργασία, το σχολείο βρέθηκε ακόμα ένα βήμα πιο κοντά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής ηγεσίας.

Συζήτηση

Μέσα από τον κριτικό στοχασμό και την αξιολόγηση της παρούσας έρευνας δράσης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το μοντέλο ηγεσίας, που φαίνεται να είναι αποτελεσματικό για την επίτευξη μιας ορθής και ολοκληρωμένης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά που φοιτούν στις Ειδικές Μονάδες, είναι αυτό που θα ταιριάζει όσο το δυνατόν καλύτερα στην κουλτούρα ενός σχολείου και θα επηρεάσει με τέτοιο τρόπο όλους τους εμπλεκόμενους άμεσα ή έμμεσα σε θέματα της Ειδικής Μονάδας, ώστε να τους εμπνεύσει να συνεργαστούν και να ακολουθήσουν το κοινό όραμα.

Οι συμπεριληπτικοί ηγέτες πρέπει να διακρίνονται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία παρατίθενται πιο κάτω, αφού μια καλή θεωρία αποτελεσματικής ηγεσίας οδηγεί σε καλή πρακτική (Vasillorulos & Denney, 2013). Οφείλουν συγκεκριμένα να είναι ονειροπόλοι, εταίροι, προπονητές, να επιλύουν συγκρούσεις, να συνηγορούν, να μεταφράζουν, να οργανώνουν (Cobb, 2015), να χαρακτηρίζονται από συναισθηματική νοημοσύνη (Doe, Ndinguri & Phipps, 2015) και να είναι αποτελεσματικοί σαν άτομα (Allen, Wasicsko & Chirichello, 2014).

Σύμφωνα με την Κιρκιγιάννη (2011), ο ηγέτης θα πρέπει να κατανέμει το διδακτικό και το εξωδιδακτικό έργο δημοκρατικά και πάντα σύμφωνα με τα προσόντα των εκπαιδευτικών,

να παρακινεί το διδακτικό προσωπικό, ώστε να αναλαμβάνει δημιουργικές πρωτοβουλίες, να επικοινωνεί ανοιχτά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, να χειρίζεται διαφορές ανάμεσα στο προσωπικό, να προλαμβάνει προβλήματα, να εντοπίζει τις ευκαιρίες και βοηθάει, ώστε το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου να αισθάνεται μέρος του σχολείου και ταυτόχρονα να προστατεύει το σχολείο από το εξωτερικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, φροντίζει ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να εξελιχθούν σε όλους τους τομείς, δείχνει ενδιαφέρον να βοηθήσει το εκπαιδευτικό και μη εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι καλύτερο σε αυτό που κάνει, εξασφαλίζει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Gurr, 2015). Η Conner (2015), συμπληρωματικά αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, βασιζόμενη στην ενθάρρυνση, την επαγγελματική ανάπτυξη, τον κοινό σχεδιασμό, και τις θετικές σχέσεις κοινωνίας – σχολείου.

Από την άλλη βέβαια, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν τη χρήση του μετασχηματιστικού μοντέλου για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού αποτελεί πρότυπο συμπεριληπτικής συμπεριφοράς, αυτογνωσίας, επιμονής και υπομονής (Essandoh & Suflas, 2016), ενώ αναγνωρίζει την ικανότητα του καθενός να γίνει φορέας αλλαγής (Angelides, Savva & Hajisoteriou, 2012). Παράλληλα ο Rayner (2007) προτείνει τη συμπεριληπτική ηγεσία ('inclusive leadership'), η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετικότητες και της κοινωνίας. Η Ρέντζη (2014), υποστηρίζει το ολιστικό μοντέλο, το συνδυασμό δηλαδή διαφόρων στυλ ηγεσίας προωθώντας κοινές στρατηγικές αλλά και κοινό όραμα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2012).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιτυχημένη ηγεσία είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως ο χαρακτήρας του κάθε ηγέτη, η τοπική κοινωνία, η καλή διάθεση των υφισταμένων του, το είδος της συνεργασίας με τους γονείς και τους μαθητές και η ικανότητα του να εφαρμόζει στην πράξη τη θεωρία. Άρα, ο συμπεριληπτικός ηγέτης πρέπει να επιτελεί τους στόχους που έχει θέσει ολόκληρη η σχολική κοινότητα, οδηγώντας το σχολικό οργανισμό στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα.

Συμπεράσματα

Τελικά, μέσα από την έρευνα δράσης, στην οποία αναφέρεται το παρόν άρθρο, φαίνεται ότι υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα βήματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα συμπεριληπτικό μοντέλο. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα πιο κάτω βήματα:

- Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να εμπνέει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να τα πείσει να οδηγηθούν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης των μαθητών της Ειδικής Μονάδας (π.χ. να εφαρμόζει και ο ίδιος τη συμπεριληπτική θεωρία).
- Οι ευθύνες που σχετίζονται με τη σωστή λειτουργία της Ειδικής Μονάδας πρέπει να κατανέμονται από το διευθυντή σε διάφορα μέλη του προσωπικού (Βοηθός Διευθυντής, υπεύθυνος Ειδικής Μονάδας, υπεύθυνοι τμημάτων, υπόλοιποι εκπαιδευτικοί) και των μαθητών.
- Ο διευθυντής οφείλει να φροντίσει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών του σχολείου από έμπειρους επιστήμονες σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που φοιτούν στην Ειδική Μονάδα (π.χ. πρόσκληση

ειδικών στο σχολείο, παρουσίαση τεχνικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας, παρουσίαση τρόπων διδασκαλίας παιδιών με συγκεκριμένες ειδικές ανάγκες).

- Οφείλει επίσης να οργανώνει βιωματικά σεμινάρια τα οποία θα βοηθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς τους να αντιληφθούν ότι το σχολείο, στο οποίο ανήκουν, είναι ένα σχολείο για όλους
- Έχει την ευθύνη για τη διοργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ως στόχο τους την κοινωνικοποίηση των μαθητών της Ειδικής Μονάδας και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξασφάλιση της αποδοχής τους από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. εκδηλώσεις, θεατρικά δρώμενα).
- Είναι απαραίτητο να διαμορφώσει ένα ξεκάθαρο και σαφές όραμα, το οποίο να εμπνέει και να οδηγεί όλους τους άλλους στην προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας.
- Πρέπει να προβεί στις απαραίτητες αλλαγές που θα οδηγήσουν στη δημιουργία της συμπεριληπτικής κουλτούρας, αλλά και την εξασφάλιση της συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.
- Τέλος, πρέπει να είναι δημοκρατικός, ώστε να δεσμεύει όλους τους υπόλοιπους να εργαστούν για το κοινό καλό αλλά και να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τυχόν αντίθετες απόψεις που σχετίζονται με τις πρακτικές που ακολουθεί ο ηγέτης.

Σημαντικό επιπλέον, θα ήταν να αναφέρω ότι στην έρευνα αυτή έχουν αντιμετωπιστεί αρκετές δυσκολίες, οι οποίες εστιάζονται κυρίως στην καχυποψία των συμμετεχόντων, αλλά και στην απαισιοδοξία τους, αφού πολλοί θεωρούσαν τις προσπάθειες που γίνονταν περιττές. Από την άλλη, οι συνεχείς μετακινήσεις και μεταθέσεις εκπαιδευτικών από και προς άλλα σχολεία καθιστούσε την έρευνα δυσκολότερη, αφού μέχρι να γίνει κατανοητή η προσπάθειά μας από όλους τους εκπαιδευτικούς, κάποιοι μετακινούνταν, ιδιαίτερα κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Παράλληλα, μια μερίδα εκπαιδευτικών δεν έπαιρναν στα σοβαρά την όλη προσπάθεια, δυσχεραίνοντας τη διεξαγωγή της έρευνας. Θεωρώ ακόμα ότι το γεγονός πως εργαζόμουν στο σχολείο, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ίσως να έχει αλλοιώσει τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού πιθανόν να παρεμβαίνει σε αυτά η προσωπική άποψη του ερευνητή. Από την άλλη, θα ήταν αναμενόμενο η αλλαγή στον τρόπο διοίκησης στο συγκεκριμένο σχολείο να μην διαρκέσει πολύ, αφού είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο διευθυντής ακόμα να μετακινηθούν σε άλλο σχολείο κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Επιπλέον, η έρευνα αυτή ήταν χρονοβόρα.

Ευελπιστώ τέλος, ότι η συγκεκριμένη έρευνα θα προσφέρει κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να γίνει ο ρόλος του ηγέτη της συμπεριληπτικής διαδικασίας πιο αποτελεσματικός στην προσπάθεια για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών των Ειδικών Μονάδων.

Αναφορές

- 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.
- Angelides, P. (2012). Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management administration and leadership*, 40 (1), 21-36.
- 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, 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.
- Avcı, 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.
- Bauer, A., & Brawn, G. (2001). Principal leadership in an inclusive school. In: Bauer A., & Brawn, G., (2001). *Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviours of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 581-591.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development*. Los Angeles: Sage.
- Ceithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Maidenhead Philadelphia. Open University Press.
- Celoria, D. (2016). The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219.
- 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.
- 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.
- DiPaola, M., & Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. Center on personnel studies in special education.
- 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.
- Doyle, L. (2002). Leadership and inclusion: Reculturing for reform. *International Journal of Educational Reform*. 11(1), 38-63.
- Essandoh, V., & Suflas, S. (2016). *The Leader's Role in Diversity and Inclusion: Transformational Leadership*. Circuit Media, LLC.
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150.
- 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.
- Hayes, M. (2015). *The Differential Effect of the No Child Left Behind Act (NCLB) on States' Contributions to Education Funding in States with Binding School District Tax and Expenditure Limitations*. Public Budgeting & Finance. 35 (1), 49-72.
- Jan, S., & Ahsan H. (2013). Attitudes towards Disability and Inclusion in Bangladesh: From Theory to Practice. *International Journal of Inclusive Education*, 17(4), 393-405.
- 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), 60-74.
- Keegan, R. (2016). Action Research as an Agent for Enhancing Teaching and Learning in Physical Education: A Physical Education Teacher's Perspective. *The physical Educator*, 73, 255 – 284.
- Lee, D. (2014). Leader Perceptions of Ethical/Moral leadership in Community College Business School Curriculum. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, University of Phoenix.
- 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*. New York and Oxon: Routledge.
- Lentz, K. (2012). *Transformational Leadership in Special Education: Leading the IEP Team*. NBN Way: Rowman & Littlefield Education.

- 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.
- O'Donovan, M. (2015). The Challenges of Distributing Leadership in Irish Post-Primary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 243-266.
- Oluremi, F. (2015). Inclusive Education Setting in Southwestern Nigeria: Myth or Reality? *Universal Journal of Educational Research*. 3(6), 368-374.
- Seltzer, M. (2011). The roundabout of special education leadership. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(15), 120-139.
- 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.
- Suriyakumari, L. (2015). Servant Leadership: Empowering Learners through 'Flipped' Classrooms. *American Journal of Educational Research*, 3(11), 1411-1416
- Rayner, S. (2007) Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433-447.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.
- Vasillopoulos, C., & Denney, M. (2013). Moral Responsibility: The Missing Element in Educational Leadership. *Higher Education Studies*, 3(2), 74-85.
- Αγγελίδης, Π. (2004). Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο(;). Στο: Αγγελίδης Π., & Μαυροειδής, Γ., (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 55-58.
- Αγγελίδης, Π., Χαραλάμπους, Κ., & Βρασιδάς Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 107-119.
- Αγγελίδης, Π., Νικολάου, Ε., & Κλεάνθους, Π. (2005). Ο ρόλος της κατάρτισης των νηπιαγωγών στην προώθηση της ειδικής/συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία της Κύπρου. Στο Αγγελίδης Π. (επιμ.) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*. Λεμεσός: Κυπροέπεια, σ. 49 – 53.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action research*, 2(2), 29 – 48.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 3, σελ. 92-108. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>
- 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.
- Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σ. 152-163.
- Γόγολα, Α. (2016). *Κατανεμημένη ηγεσία: Ο ρόλος της στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό*. Μεταπτυχιακή εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιάσονος, Σ., & Ζεμπύλας, Μ. (2008). Στυλ ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Λευκωσία: 10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 442 - 459.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Θεσσαλονίκη: Κριτική.
- Κάτση, Χ., Νομικού, Χ., & Φλογαίτη, Ε. (2012). Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. *Πρακτικά του 5^{ου} Συνεδρίου ΠΕ.ΕΚ.ΠΕ*.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.

- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2016 από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/anaptyxi_koultouras_klimatos.pdf
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής του σχολείου. Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία: Επιφάνεια.
- Μέσσιου, Κ. (2002). Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education). Στους: Γαγάσης, 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.
- 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.
- 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.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πισιήα - Πιερουλλή, Χ., (2015). *Κριτική Παρουσίαση Μοντέλου Κατανεμημένης Ηγεσίας, το οποίο Δύναται να Εφαρμοστεί σε Σχολική Μονάδα*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας 1(1), 33-39.
- Ρέντζη, Α. (2014). Πρόταση μοντέλου εκπαιδευτικών αλλαγών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό: εκπαιδευτικός κύκλος*. 2(3), 195 - 209.
- 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.
- Φολέρου-Τσερούλη, Φ., & Φρειδερίκου, Α. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φτιάκα, Ε. (2000). *Από που ερχόμαστε και που πάμε; Κυπριακή πολιτεία και ειδική εκπαίδευση*. Στο Κυπριωτάκης Α. (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής. Ρέθυμνο: Κρήτη.