

# ΕΠΙΣΤΡΑΤΕΥΣΗ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΠΥΡΑΜΙΔΑΣ

## RECRUITMENT OF COOPERATIVE NETWORKS TO PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT OF THE INTERMEDIATE INVERTED LEADERSHIP MODEL

Δρ. Κωνσταντία Χαραλάμπους  
Φιλόλογος – Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό  
Πανεπιστήμιο Νεάπολις – Πάφος  
constantiacharalambous@gmail.com

### Περίληψη

Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) (προέκυψε από προηγούμενη έρευνα της συγγραφέως), έχει ως στόχο την ενίσχυση του αγώνα του διευθυντή ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΑΑ). Ωστόσο, η εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου ηγεσίας διερευνήθηκε σε ένα μόνο σχολείο, γεγονός που προκαλεί περιορισμούς στη συγκεκριμένη έρευνα. Η παρούσα μελέτη είναι αφιερωμένη στην επανεξέταση των δυνατοτήτων του μοντέλου ΕΑΠ. Διεξήχθηκε βασισμένη στην μεθοδολογία έρευνας δράσης, στο πλαίσιο ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ τεσσάρων σχολείων στην Κύπρο. Συμμετείχαν τέσσερα διαφορετικά σχολεία, τα οποία βρίσκονται στις τέσσερις μεγάλες πόλεις του νησιού (Πάφος, Λεμεσός, Λάρνακα, Λευκωσία). Στα τέσσερα σχολεία πραγματοποιούνταν εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ ομάδων των τεσσάρων σχολείων. Οι ομάδες αποτελούνταν από τον διευθυντή, τρεις Βοηθούς Διευθυντές, δύο Ενδιάμεσους Ηγέτες και τέσσερις εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, στην έρευνα, που διήρκεσε 10 μήνες συμμετείχαν 34 γονείς και 273 εκπαιδευτικοί.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Συμπερίληψη, Έρευνα Δράσης, Μοντέλο Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ).*

## Abstract

The model of Intermediate Inverted Leadership Model (IIL) (derived from a previous study by the author), aims to strengthen the struggle of the principal of a secondary school to create an inclusive school environment for students with disabilities). However, the application of this leadership model has been investigated in a single school, which limits this research. The present study is dedicated to reviewing the capabilities of the IIL model. It was conducted based on action research methodology, within a network of cooperation between four schools in Cyprus. Four different schools participated, which are located in the four cities of the island (Paphos, Limassol, Larnaca, Nicosia). Weekly meetings were also held in the four schools between teams from the four schools. The teams consisted of the Headmaster, two Intermediate leaders, three Assistant Headmasters and four teachers. In addition, the study, which lasted 10 months, involved 34 parents and 273 teachers.

### *Key words*

*Inclusion, Action Research, Intermediate Inverted Leadership Model (IIL).*

## 0. Εισαγωγή

Ο ερευνητικός χώρος της εκπαιδευτικής διοίκησης έχει τη δυνατότητα να παρέχει σημαντικές προτάσεις για επίλυση πληθώρας εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ένα τέτοιο ζήτημα συνιστά και η περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ) από τους Charalampous and Parademetriou (2019) αποσκοπεί ξεκάθαρα στην προσπάθεια για συμπερίληψη των εν λόγω μαθητών. Παρ' όλα αυτά, όπως όλα τα μοντέλα ηγεσίας, πρέπει να επαναξιολογηθεί, ώστε να είναι σε θέση να συνεισφέρει ακόμη περισσότερα στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία τα οποία επιχειρείται η εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ, έτσι ώστε να οδηγηθεί το σχολείο στην παροχή βελτιωμένης, κατά το δυνατόν, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, θα πραγματοποιηθεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση δίνοντας έμφαση στη λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και στον ρόλο του διευθυντή στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, στα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της ΕΑΠ, στη λειτουργία των δικτύων συνεργασίας, στη μεθοδολογία έρευνας δράσης, η οποία έχει ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας και τέλος, στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τα προβλήματα στον χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι πηγάζουν εν μέρει από οικονομικούς λόγους. Ειδικότερα, εάν υπήρχαν επαρκείς οικονομικοί πόροι για τη πρόσληψη πρόσθετου προσωπικού, κατάλληλου για διοικητικές θέσεις, εξειδικευμένου στην παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών ή για την αγορά του απαραίτητου εξοπλισμού,

η παρεχόμενη εκπαίδευση θα βελτιωνόταν. Επομένως, θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε την εκπαίδευση ως τομέα που σχετίζεται με την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας. Η καινοτομία συνιστά ουσιαστικά ένα τρόπο προώθησης της αλλαγής. Θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως ευκαιρία για την εκπαίδευση να επιλύσει κάποια προβλήματα μέσα από μια καινοτόμο ιδέα (Aljohani, 2015). Η δημόσια εκπαίδευση επομένως, μπορεί να εκληφθεί ως επιχείρηση, αφού ποικίλα προβλήματά που αντιμετωπίζει, θα μπορούσαν να επιλυθούν μέσω της αλλαγής και της εφαρμογής ενός καινοτόμου σχεδίου.

Επιπλέον, τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν και ως οργανισμοί μάθησης, οι οποίοι σύμφωνα με τους Papademetriou and Masouras (2015) ενισχύουν την προσπάθεια, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει και να αποκτά γνώση. Μια καινοτόμο ιδέα που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προϊόντος αποτελεί η δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας με τη συμβολή ενός νέου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας, που προάγει την εκπαιδευτική βελτίωση μέσω της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.

### ***0.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου***

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ορισμένοι μαθητές βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης, λόγω κάποιων χαρακτηριστικών τους (Karava and Charalamprous, 2022). Επομένως, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ ενδέχεται να περιθωριοποιούνται (Symeonidou, 2015). Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής έρευνα προτείνει την εφαρμογή της συμπεριληψης, ως την πιο αποτελεσματική μέθοδο για την αποφυγή της περιθωριοποίησης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως με ΕΕΑ (Ainscow and Messiou, 2018; Brydges and Mkandawire, 2018).

Η συζήτηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο βρίσκεται σε εξέλιξη (Greenberg and Greenberg, 2016). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εισήχθη στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω του «Νόμου για την Εκπαίδευση των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες του 1999» (Ν.113(Ι)/99, «Νόμος του 1999»). Μεταγενέστερες τροποποιήσεις της νομοθεσίας εφαρμόστηκαν το 2001 (Ν. 69(Ι)/2001, «Ο κανονισμός του 2001»), το 2013 (μέσω της εγκυκλίου 416/2013, «Εγκύκλιος του 2013»), και το 2014, ενημερώθηκε μέσω νομοθεσίας (Ν.87(Ι)/2014, «νόμος του 2014»). Η μελέτη των πιο πάνω εγγράφων μας οδηγεί στη διαμόρφωση της εντύπωσης πως, παρά τις προσπάθειες για υιοθέτηση ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος η Κύπρος ακολούθησε απλά και μόνο τη θεωρία της ένταξης των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως με ΕΕΑ (Charalamprous and Papademetriou, 2021).

Ο όρος «συμπεριληψη» αναφέρεται στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Περιλαμβάνει επομένως, οποιονδήποτε μαθητή, παρά τις εκπαιδευτικές του ιδιαιτερότητες, δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς, σεξουαλικές προτιμήσεις, διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία ή γλώσσα (Celoria, 2016).

Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στην ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα για ορισμένους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ΕΕΑ, ενώ σύμφωνα με τους Rodríguez και Garro Gil (2014) ορισμένοι άλλοι μαθητές αποκλείονται. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχεδιασμένα, ώστε να περιλαμβάνουν τάξεις μεικτής ικανότητας, γεγονός που προκαλεί πληθώρα δυσκολιών, τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μάθηση.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του σχολείου, του οποίου ηγείται, φαίνεται ότι το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί κάθε διευθυντής μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Αναφορικά με το προαναφερθέν θέμα, οι Reinhartz και Beach (2004) ανέφεραν ότι το στυλ ηγεσίας του σχολείου βοηθά στη βελτίωση της εφαρμογής της εκπαίδευσης των μαθητών, οι οποίοι για οποιοδήποτε λόγο περιθωριοποιούνται.

## ***0.2. Ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης***

Η διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο έχει κατηγορηθεί (Charalampous and Papademetriou, 2018), γιατί παρόλο που πολλά παιδιά έχουν ενταχθεί στο σχολείο της γειτονιάς τους, φαίνεται ότι εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους, αλλά και από την κοινωνία (Messiou, 2016).

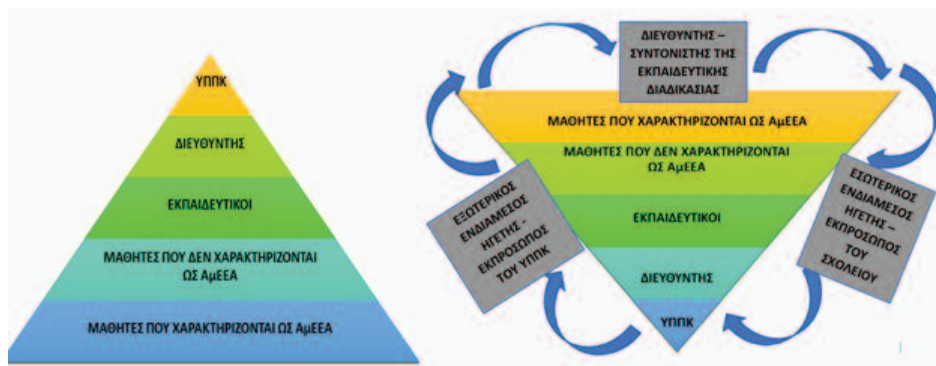
Ωστόσο, βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ενδέχεται να αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ, κάτι που μπορεί να επηρεάσει κατ' επέκταση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Angelides, Charalampous and Vrasidas, 2007). Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να συμβάλουν στην αποφυγή της περιθωριοποίησης (Praisner, 2003). Αυτό θα ήταν εφικτό εάν το όραμα της συμπερίληψης συνδεθεί με τις ενέργειές τους (Doyle, 2002). Οι διευθυντές σχολείων θα μπορούσαν για παράδειγμα να διερευνήσουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται προς αυτή την κατεύθυνση (Bauer and Brawn, 2001), ώστε να ενισχύσουν την προσπάθεια για αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, δημιουργώντας έτσι μία νέα κουλτούρα που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Ceithwood, Jantzi and Steinback, 1999).

Τις τελευταίες δεκαετίες, πραγματοποιείται έντονη συζήτηση σχετικά με το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας που θα προωθούσε αποτελεσματικότερα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αναφερόμενοι σε τύπο, μοντέλο, στυλ ηγεσίας, εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης αντιλαμβάνεται και ορίζει το ρόλο του στη σχολική κοινότητα, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο φανερώνει τη δύναμη που διαθέτει λόγω της θέσης του και της συμβολής του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Gurr, 2015).

### 0.3. Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας (ΕΑΠ)

Το μοντέλο της ΕΑΠ σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα (Charalampous and Parademetriou, 2019) είναι ένα μοντέλο ηγεσίας (εικόνα 1) που στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων που αντιτίθενται στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος και στη συνέχεια, στην παροχή καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς από τους ενδιάμεσους ηγέτες (εξωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης, εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης, εκπρόσωπος του υπό εξέταση σχολείου), προκειμένου να ευνοήσουν την προώθηση της συμπερίληψης.

**Εικόνα 1:** Το μοντέλο ηγεσίας της Ενδιάμεσης Αντεστραμμένης Πυραμίδας



Οι ενδιάμεσοι ηγέτες είναι πολύτιμοι συνεργάτες για τους διευθυντές, καθώς οι πρώτοι είναι πιο κοντά στη μάθηση και τη διδασκαλία και ως εκ τούτου έχουν την ικανότητα να ενεργούν ως μέντορες για άλλους εκπαιδευτικούς, παρακολουθώντας τη διδασκαλία τους ή ακόμη και πραγματοποιώντας δειγματικές διδασκαλίες. Οι ενδιάμεσοι ηγέτες μπορούν επίσης να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη, γνωστοποιώντας σε άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς και στους μαθητές, το σκεπτικό και τα οφέλη της δημιουργίας ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, καθώς και των δικτύων συνεργασίας με άλλα σχολεία. Η συμβολή των ενδιάμεσων ηγετών διευκολύνει κατ' αυτό τον τρόπο την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μία σύντομη περιγραφή της έρευνας των Charalampous και Parademetriou (2019). Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στη μικτής μεθοδολογίας έρευνα δράσης, η οποία συνέβαλε στη δημιουργία ενός καινοτόμου συμπεριληπτικού μοντέλου ηγεσίας. Έναρξη της έρευνας αποτέλεσε η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου (ποσοτικό μέρος της έρευνας), αλλά και η συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων (ποιοτικό μέρος της έρευνας) με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται συμπεριληπτικές πρακτικές στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Στη συνέχεια, ακολουθώντας τα στάδια: σχεδιασμός, δράση, αξιολόγηση, αναστοχασμός, δημιουργήθηκαν δύο ερευνητικοί κύκλοι αποσκοπώντας στην έμπρακτη εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας εξήχθηκε το συμπέρασμα ότι οι παράγοντες-εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να μετατραπούν σε παράγοντες προώθησης της συμπερίληψης των μαθητών της ΕΑΠ. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι απαιτείται υψηλό επίπεδο στενής συνεργασίας, αποδοχής, κοινό όραμα, αποκέντρωση εξουσίας και αυτοστοχασμός.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ενδέχεται να έχουμε υπερεκτιμήσει τις δυνατότητες του προτεινόμενου μοντέλου ηγεσίας, αφού αποτελεί ένα τυποποιημένο μοντέλο και έχει εφαρμοστεί σε ένα μόνο σχολείο. Συνεπώς, τα συμπεράσματα της έρευνας εξαρτώνται από ένα πειραματικό πλαίσιο, γεγονός που μειώνει τις πιθανότητες να αποτελέσει ένα βιώσιμο μοντέλο ηγεσίας. Επομένως, πιστεύουμε ότι η προσπάθεια για εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ πρέπει να επαναληφθεί σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, αφού ενδέχεται να αναθεωρηθούν κάποιες πτυχές που θα μπορούσαν να εκληφθούν ως περιορισμοί της έρευνας.

#### *0.4. Δίκτυα Συνεργασίας με στόχο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση*

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνεργασία. Για την επιτυχία λοιπόν του μοντέλου επιβάλλεται να δημιουργηθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολείων προκειμένου να διευκολυνθεί η διάδοση αποδεδειγμένα επιτυχημένων πρακτικών (Collins, 2003). Αυτή η συνεργασία θα πρέπει να οδηγήσει σε έναν συνεχή κυκλικό προβληματισμό, όπως και σε μια έρευνα δράσης, οδηγώντας τελικά την εκπαιδευτική διαδικασία στη βελτίωση του σχολείου και τελικά στη διαδικασία συμπερίληψης μέσω της ανταλλαγής ιδεών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να υπάρχει συχνός διάλογος μεταξύ των ενδιαφερομένων, του Υπουργείου Παιδείας, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων οργανωμένων ομάδων (Symeonidou and Phtiaka, 2009). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Valiullina και Fedotova (2016) τα δίκτυα συνεργασίας προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

### **1. Μεθοδολογία**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην προηγούμενη έρευνα των Charalampous και Papademetriou (2019) το προτεινόμενο μοντέλο ηγεσίας της ΕΑΠ θα μπορούσε να επηρεάσει τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, οδηγώντας σε αναθεώρηση και υιοθέτηση πιο αποκεντρωτικών πρακτικών. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο τα ερευνητικά κενά καθώς και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση, τόσο για τα ίδια τα σχολεία και τους διευθυντές σε διάφορα σχολεία, όσο και για την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων σε επίπεδο περιφέρειας και σε τελικό στάδιο με το Υπουργείο Παιδείας.



Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εφαρμόσει για άλλη μια φορά και να επανεξετάσει το μοντέλο της ΕΑΠ. Συγκεκριμένα, μέσω της παρούσας έρευνας, επιχειρήσαμε να επανεξετάσουμε τις δυνατότητες του μοντέλου της ΕΑΠ ενισχύοντάς το, μέσω της δημιουργίας ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ τεσσάρων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Η μεθοδολογία επιβαλλόταν να είναι κατάλληλότερη για την αντιμετώπιση του ερευνητικού κενού γύρω από τα συμπεριληπτικά μοντέλα ηγεσίας, γι' αυτό επιλέξαμε ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την πραγματοποίησή της την Έρευνα Δράσης. Η Έρευνα Δράσης περιλαμβάνει μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων (Cohen and Manion, 2011) που χρησιμοποιεί ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, ανάλυση εγγράφων, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Ακολουθεί μια διαδικασία που αποτελείται από κύκλους δράσης και αναθεώρησης, με σκοπό την επίτευξη βελτιωμένων αποτελεσμάτων (Mettas, 2010). Ο Sagor (2000) την περιγράφει ως μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναδημιουργούν τις επαγγελματικές τους πρακτικές στον προσωπικό και επαγγελματικό τους τομέα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά τους και επιφέροντας αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον (Jacobs, 2016). Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την εν λόγω Έρευνα Δράσης ήταν τα εξής:

- Ποιες είναι οι αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ;
- Πώς θα μπορούσε η δημιουργία δικτύων συνεργασίας να συμβάλει στη βελτίωση των συμπεριληπτικών αποτελεσμάτων του μοντέλου της ΕΑΠ;

Στην έρευνα συμμετείχε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από κάθε επαρχία της Κύπρου (Λευκωσία, Λεμεσός, Λάρνακα, Πάφος). Στα τέσσερα σχολεία εφαρμόστηκε η θεωρία του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ, με ταυτόχρονες εβδομαδιαίες συναντήσεις μεταξύ ομάδων των τεσσάρων σχολείων, αποτελούμενες από: τους τέσσερις διευθυντές, τρεις βοηθούς διευθυντές. Εκτός από τους προαναφερθέντες συμμετέχοντες, στην έρευνα συμμετείχαν 273 εκπαιδευτικοί και 34 γονείς από τα τέσσερα σχολεία. Όλοι οι προαναφερθέντες συμμετέχοντες στην έρευνα έλαβαν μέρος τόσο στην πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων, όσο και στην πραγματοποίηση παρατηρήσεων. Η έρευνα διήρκεσε 10 μήνες (Σεπτέμβριος 2018 – Μάιος 2019).

Η συγκατάθεση για διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε τόσο προφορικά, όσο και γραπτώς από όλους τους συμμετέχοντες μέσω της υπογραφής Έντυπου Συγκατάθεσης Συμμετοχής στην Έρευνα. Διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες ότι μπορούσαν να ακυρώσουν τη συγκατάθεσή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης, οι ερευνητές διαβεβαίωσαν τους συμμετέχοντες ότι η έρευνα σέβεται την αρχή της εμπιστευτικότητας ενώ κανείς δεν προσδιορίζεται ονομαστικά στην ενότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα ερευνητικά εργαλεία αποτελούνταν από ημιδομημένες συνεντεύξεις (περιλαμβάνονταν ερωτήσεις όπως π.χ. Τι προτείνετε για τη βελτίωση του μοντέλου της ΕΑΠ; Πως θα χαρακτηρίζατε τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας;), παρατηρήσεις, καθώς

και το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας κατασκευάστηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο περιελάμβανε την ώρα τον χώρο, το πλαίσιο, καθώς και τον ρόλο του παρατηρητή. Επιπλέον, μέσω του πρωτοκόλλου παρατήρησης πραγματοποιούνταν καταγραφή και περιγραφή των δραστηριοτήτων, αλλά και καταγραφή των συλλογισμών και των προσωπικών εμπειριών του ερευνητή αναφορικά με την παρατήρηση.

Ακολουθώντας τον ερευνητικό σχεδιασμό Έρευνας Δράσης του Lewin (Wills and Edwards, 2014), η έρευνα ακολούθησε έξι στάδια. Ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2018 με το στάδιο του Σχεδιασμού, ένα στάδιο κατά το οποίο το διδακτικό προσωπικό των τεσσάρων σχολείων διαπίστωσε ότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονταν ως άτομα με ΕΕΑ βίωσαν την περιθωριοποίηση.

Το στάδιο της Δράσης ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2018, χρησιμοποιώντας τα ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις) για την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ προκειμένου να επιφέρει αλλαγή κουλτούρας στα τέσσερα σχολεία. Η ερευνητική προσπάθεια συνεχίστηκε με το στάδιο της Παρατήρησης, όπου ένα μέρος του προσωπικού των τεσσάρων σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα συζήτησαν τις αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ σε συναντήσεις και στη συνέχεια πρότειναν λύσεις. Το στάδιο του Αναστοχασμού πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2018, ένα στάδιο στο οποίο οι συμμετέχοντες εντόπισαν αδυναμίες στον σχεδιασμό ή στη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου ΕΑΠ, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν και να εντοπίσουν λύσεις στον επόμενο ερευνητικό κύκλο.

Ολοκληρώνοντας τον πρώτο ερευνητικό κύκλο, οι συμμετέχοντες (273 εκπαιδευτικοί και 34 γονείς από τα τέσσερα σχολεία) δήλωσαν ότι δεν κατάφεραν να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Γι' αυτό συμφώνησαν ότι πρέπει να προχωρήσουν σε ένα δεύτερο κύκλο. Ο δεύτερος ερευνητικός κύκλος ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2019. Πέρασε από τα ίδια στάδια με τον πρώτο ερευνητικό κύκλο. Συνολικά κατά τον δεύτερο ερευνητικό κύκλο πραγματοποιήθηκαν 17 συνεντεύξεις (εκπαιδευτικοί και γονείς) και 11 παρατηρήσεις (εντός και εκτός τάξης). Στόχος του δεύτερου ερευνητικού κύκλου ήταν οι συχνές ανταλλαγές επισκέψεων από τους συμμετέχοντες στα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό επέτρεψε την ανταλλαγή διοικητικών και διδακτικών πρακτικών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός κύκλος ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2019, με το τελικό στάδιο του Αναστοχασμού.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε αφού δόθηκε γραπτή συναίνεση, τόσο από τους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις μαγνητοφωνήθηκαν (με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ενώ τηρήθηκε εχεμύθεια σχετικά με τα στοιχεία και την ταυτότητά τους), απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, γεγονός που μας έδωσε την ευκαιρία να προσδιορίσουμε την ταυτότητα επαναλαμβανόμενων θεμάτων που αναδύονται μέσα από την συνέντευξη, με σκοπό να εξαχθούν οι κυριότερες θεματικές ενότητες.



Συνεπώς, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να συλλέξει δεδομένα, τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, με βάση τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

## 2. Αποτελέσματα

Το μοντέλο της ΕΑΠ, δεν θα μπορούσε να περιγραφεί ως τέλειο. Είναι λογικό να χαρακτηρίζεται από αδυναμίες και περιορισμούς. Για το λόγο αυτό, οι δύο ενδιάμεσοι ηγέτες που εφάρμοσαν για πρώτη φορά το μοντέλο της ΕΑΠ πρότειναν να εφαρμοστεί ξανά σε άλλα σχολεία για να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες. Ταυτόχρονα, αυτοί οι ενδιάμεσοι ηγέτες ανέλαβαν να επιβλέπουν τη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου στα τέσσερα σχολεία στα οποία οι διευθυντές και το προσωπικό ήταν πρόθυμοι να το εφαρμόσουν.

Για τη συλλογή δεδομένων μέσω της Έρευνας Δράσης, χρησιμοποιήθηκε το στάδιο του σχεδιασμού, κατά το οποίο, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το διδακτικό προσωπικό εξέφρασε τις απόψεις του σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ. Η απόλυτη άποψη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τυπική:

*Η συμπερίληψη είναι μια ιδέα που δεν μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα. Σίγουρα για να συμβεί αυτό θα πρέπει να το προωθήσει ο κατάλληλος διευθυντής. Αλλά και πάλι, δεν είμαι σίγουρος αν μπορεί να συμβεί (Βοηθός Διευθυντής-Σχολείο 1).*

Αυτή η άποψη υποστηρίζει σθεναρά, τόσο ότι η συμπερίληψη δεν είναι εύκολη υπόθεση, όσο και ότι πρέπει να προωθείται ανάμεσα σε άλλα και από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου. Ο συμμετέχων περιγράφει τον αντίκτυπο των συνεχιζόμενων, ίσως ανεπιτυχών, προσπαθειών του προσωπικού των σχολείων για τη δημιουργία συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Το στάδιο του Σχεδιασμού διερεύνησε την καθημερινή ζωή των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ σε σχολεία που εμπλέκονται στην έρευνα που είχε ως σκοπό την εφαρμογή του μοντέλου ηγεσίας της ΕΑΠ. Οι ερευνητές κατέγραψαν παρατηρήσεις, όπως αυτές που παρατίθενται στο ακόλουθο απόσπασμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας:

*Σήμερα ήμουν απελπισμένη! Πραγματικά! Καθώς δίδασκα, κάποιοι μαθητές άρχισαν να πετούν μολύβια και λάστιχα σε ένα παιδί με αναπηρία και το κορόιδευαν. Τους είπα να σταματήσουν, αλλά τίποτα. Η δικαιολογία για τις πράξεις τους ήταν ότι έτσι κι αλλιώς δεν ανήκε στην τάξη τους. Το έκαναν για να γελάσουν, όπως έλεγαν. Μάλιστα, ένας μαθητής είπε: «Κανονικά δεν θα έπρεπε να είναι στο σχολείο μας. Υπάρχουν και ειδικά σχολεία (εκπαιδευτικός 3, σχολείο 4).*

Στο σημείο αυτό, σημαντικό θα ήταν να μελετήσουμε προσεκτικά την άποψη μίας μητέρας ενός παιδιού με ΕΕΑ, αναφορικά με βαθμό στον οποίο οι μαθητές των υπό έρευνα σχολείων περιθωριοποιούνται. Συγκεκριμένα, η μητέρα επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Όλα όσα ακούω και βλέπω στο σχολείου του γιου μου με κάνουν καθημερινά να αισθάνομαι πολύ άσχημα γιατί οι άλλοι μαθητές τον αφήνουν στην άκρη. Για να καταλάβετε χθες άκουσα τα άλλα παιδιά να λένε μεταξύ τους: «Ρε μην τον φωνάζεις να έρθει στην τάξη. Μην επιμένεις. Αφού ξέρεις ότι είναι αυτιστικός. Δεν πειράζει αν μείνει έξω. Αφού έχει συνοδό». Πολύ συχνά μου λέει η συνοδός ότι πάει να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά και αυτά απομακρύνονται και του δείχνουν ξεκάθαρα ότι δεν τον θέλουν στην παρέα τους (μητέρα 3, σχολείο 2)

Η παραπάνω παρατήρηση, αλλά και η συνέντευξη είναι ενδεικτικές, αφού αποδεικνύουν ότι ορισμένοι μαθητές που φοιτούσαν στα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα βιώνουν αισθήματα περιθωριοποίησης, γεγονός που προκαλεί έντονο προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς. Οι σκέψεις που προκύπτουν από τα πιο πάνω δεδομένα ενισχύονται μέσα από τις συνεντεύξεις με γονείς και μαθητές. Μια τυπική απάντηση ήταν η εξής:

*Αν ήμουν παιδί με ειδικές ανάγκες, δεν θα ένιωθα πολύ καλά σε αυτό το σχολείο. Πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως ίσα με τα υπόλοιπα. Εξακολουθούν να είναι απομονωμένα παρά τις προσπάθειές τους. Δεν μπορώ να καταλάβω τον λόγο... (πατέρας 8-σχολείο 4).*

Η προαναφερθείσα δήλωση έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ, συναισθάνθηκαν και επέκριναν την περιθωριοποίηση των παιδιών τους. Οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την άποψη ότι οι πρακτικές του διευθυντή όσον αφορά τη διακυβέρνηση του σχολείου, παρά τις έντονες προσπάθειές του δεν προώθησαν τη συμπερίληψη των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ.

Αυτές οι δυσκολίες οδήγησαν τους ενδιαμέσους ηγέτες των τεσσάρων σχολείων στη σκιαγράφηση του θεωρητικού πλαισίου του αναθεωρημένου μοντέλου της ΕΑΠ. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω μίας συλλογικής, συνεργατικής διαδικασίας, σε κοινή συνεδρίαση, κατα την οποία οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι ενδιαμέσοι ηγέτες και ολόκληρη η σχολική κοινότητα πρότειναν και συζήτησαν πρακτικές συνεκπαίδευσης που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη δημιουργία κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στη συνεδρίαση καταγράφηκαν σε ένα έντυπο, το οποίο χωριζόταν σε δύο στήλες. Στη μία καταγράφηκαν τα προβλήματα που εντοπίστηκαν και στην άλλη οι προτεινόμενες από τους συμμετέχοντες λύσεις, με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με ΕΕΑ. Ακολούθησε το στάδιο της Δράσης, κατά το οποίο οι δύο ενδιαμέσοι ηγέτες και ο διευθυντής του σχολείου που εφάρμοσε για πρώτη φορά το μοντέλο της ΕΑΠ συζήτησε με τους συμμετέχοντες στην έρευνα που εφάρμοσαν το μοντέλο της ΕΑΠ στα σχολεία τους κατά την παρούσα έρευνα. Οι συμμετέχοντες από τα τέσσερα σχολεία συζήτησαν τις αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ και στη συνέχεια πρότειναν λύσεις. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων (μέσω της θεματικής ανάλυσης) που συλλέχθηκαν από τα τέσσερα σχολεία κατά το στάδιο της Δράσης, εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι βασικές

αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ μπορούν να συνοψιστούν σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων ως εξής:

«Είναι ένα μηχανογραφημένο μοντέλο ηγεσίας που έχει εφαρμοστεί σε ένα μόνο σχολείο»

«Η εφαρμογή σε ένα μόνο σχολικό έτος δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει τη σταθεροποίηση της κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς σε ένα σχολείο»

«Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως ερευνητές, γεγονός που κάνει τα αποτελέσματα του μοντέλου πιο υποκειμενικά»

«Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου, είτε θετικά είτε αρνητικά. «Η εφαρμογή του μοντέλου δεν επιτρέπει τη διανομή της εξουσίας σε όλη τη σχολική κοινότητα, αλλά αντίθετα συγκεντρώνει την εξουσία στο πρόσωπο τριών ανθρώπων, του διευθυντή και των δύο ενδιάμεσων ηγετών».

«Ένα τέτοιο μοντέλο δεν μπορεί να λειτουργήσει αφού το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι συγκεντρωτικό»

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποφάσισαν ότι έπρεπε να συζητήσουν, να προτείνουν και να εφαρμόσουν τρόπους με τους οποίους το μοντέλο θα μπορούσε να συμβάλει όσο το δυνατόν περισσότερο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας. Συγκεκριμένα, πρότειναν τα εξής:

«Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του μοντέλου θα πρέπει να καταγράφονται από το προσωπικό των τεσσάρων σχολείων που συμμετέχουν σε αυτήν την έρευνα»

«Διερεύνηση του βαθμού στον οποίο έχει επιτευχθεί η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας κάποια χρόνια μετά την εφαρμογή του μοντέλου σε κάποιο σχολείο»

«Αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο έχει επιτευχθεί η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας από ανεξάρτητα άτομα που θα ενεργούν ως κριτικοί φίλοι»

«Περισσότερη συμμετοχή γονέων και μαθητών στην ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ»

«Αύξηση της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στη χρήση πρακτικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς»

«Περισσότερες δειγματικές διδασκαλίες που προωθούν τη χρήση συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας»

«Αναταλλαγή συχνότερων επισκέψεων διευθυντών, ενδιάμεσων ηγετών και γονέων σε σχολεία όπου εφαρμόζεται το μοντέλο με σκοπό την ανατροφοδότηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους»

*«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κρατούν ημερολόγιο όπου να καταγράφουν όλα όσα σχετίζονται με την τάξη τους, για παράδειγμα αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, προτάσεις από γονείς, δασκάλους, διοίκηση, ενδιάμεσους ηγέτες και το Υπουργείο».*

*«Θα πρέπει να τεθούν εξατομικευμένοι συμπεριληπτικοί στόχοι για κάθε μαθητή ξεχωριστά»*

*«Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΕΕΑ πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σχολείου και όχι κάτι που σχετίζεται με αυτό. Πρέπει λοιπόν να συμμετέχουν σε κάθε σχολική δραστηριότητα ανεξαρτέτως».*

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων οδήγησαν στη δημιουργία ενός δεύτερου ερευνητικού κύκλου. Ο κύριος στόχος του δεύτερου ερευνητικού κύκλου ήταν οι συχνές ανταλλαγές επισκέψεων από τους συμμετέχοντες στα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε συνέχεια των συχνών ανταλλαγών επισκέψεων, κατά τη διάρκεια κοινής συνεδρίασης, οι συμμετέχοντες πρότειναν, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να επιτευχθεί βελτίωση του μοντέλου της ΕΑΠ. Αναφορικά με την προσπάθεια αυτή, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

*Ενίσχυσε την πρακτική ανταλλαγή διοικητικών και διδακτικών πρακτικών, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικός 17-σχολείο 3)*

Αυτή η μέθοδος βοήθησε κάθε συμμετέχοντα να μελετήσει το φαινόμενο της περιθωριοποίησης των μαθητών που χαρακτηρίζεται ως με ΕΕΑ από άλλη οπτική γωνία, την οποία δεν θα είχαν συνειδητοποιήσει αν δεν την είχαν βιώσει.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου Έρευνας Δράσης, προγραμματίστηκαν εβδομαδιαίες ανταλλαγές επισκέψεων για εκπαιδευτικούς (διαφορετικούς κάθε φορά), ενδιάμεσους ηγέτες, διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και αντιπροσωπεία γονέων και μαθητών. Αυτή η προσπάθεια οδήγησε στον εντοπισμό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης του μοντέλου της ΕΑΠ. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν και υιοθέτησαν εποικοδομητικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν από συμμετέχοντες σε άλλα σχολεία, ενώ επανεξέτασαν τις δικές τους πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν και αποδείχθηκαν αποτυχημένες. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό:

*Παρακολούθησα ένα μάθημα σε άλλο σχολείο και συνειδητοποίησα ότι εφαρμόζαμε επιφανειακά τη συνεργατική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ο εκπαιδευτικός της ειδικής μονάδας ήταν στην ίδια τάξη. Και οι δύο δίδασκαν όλα τα παιδιά. Στο σχολείο μας η εκπαιδευτικός της ειδικής μονάδας βοηθούσε τους μαθητές της ειδικής μονάδας και η εκπαιδευτικός της τάξης δίδασκε όλους τους άλλους μαθητές. Τώρα καταλαβαίνω πώς πρέπει να είναι. (εκπαιδευτικός 11-σχολείο 1)*

Επιπρόσθετα μία εκπαιδευτικός ανέφερε τα εξής:

Η διαθεματική προσέγγιση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο είναι σημαντική. Στο σχολείο που επισκέφθηκα τρεις εκπαιδευτικοί διαφορετικών μαθημάτων, των ελληνικών, της οικιακής οικονομίας και της βιολογίας, συμφώνησαν να αφήσουν για λίγο την καθορισμένη ύλη τους και να ασχοληθούν με την αναφορά στη διαφορετικότητα και τις ίσες ευκαιρίες που πρέπει να έχει ο κάθε άνθρωπος. Αντιμετωπίζοντας ο καθένας το θέμα από τη δική του σκοπιά, σε αρκετές τάξεις, κατάφεραν να κάνουν τα παιδιά να συζητούν κατά την ώρα του διαλείμματος ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και ότι η διαφορετικότητα έχει πολλά να προσφέρει στην ανθρωπότητα» (εκπαιδευτικός 18-σχολείο 2).

Μελετώντας τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, συνειδητοποιούμε ότι η δημιουργία δικτύων συνεργασίας έχει θετικά αποτελέσματα στην εφαρμογή όσο το δυνατόν περιεκτικών διδακτικών πρακτικών. Αυτή η προσέγγιση εντόπισε έναν από τους παράγοντες που συνήθως αναγνωρίζονται ως εμπόδιο στην προσπάθεια του διευθυντή να προωθήσει τη συμπεριληψη. Αυτός ο παράγοντας ήταν οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες τελικά χρησιμοποιήθηκαν ως παράμετρος που βοηθά τους ηγέτες στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επιπρόσθετα, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της δημιουργίας συμπεριληπτικών περιβαλλόντων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος διδασκαλίας. Επιπλέον, ένας πατέρας μαθητή που χαρακτηρίστηκε ως άτομο με ΕΕΑ ανέφερε τα εξής:

*Είδα κάτι που δεν είχαμε καν σκεφτεί. Ο διευθυντής στις συνεδριάσεις του προσωπικού κάλεσε και τους γονείς, γιατί όπως είπαμε θεωρούμασταν όλοι μέρος του προβλήματος της περιθωριοποίησης. Στο τέλος κάθε συνάντησης ζητούσε από τους παρευρισκόμενους να γράφουν ανώνυμα και να κλείνουν σε φάκελο τα προβλήματα που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους. Στη συνέχεια τους ζήτησε να ρίξουν τον φάκελο σε ένα κουτί, το οποίο ονόμασε «Σκέψου έξω από το κουτί». Αυτή ήταν μια πρακτική που χρησιμοποιήσαμε και στο δικό μας σχολείο και είχε θετικά αποτελέσματα (πατέρας 9-σχολείο 4).*

Η άποψη που εκφράστηκε παραπάνω, μας οδηγεί στην εντύπωση ότι η συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για τη δημιουργία κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς όσο και για την προώθηση της επιτυχίας του μοντέλου της ΕΑΠ. Τέλος, η εμπειρία μας από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας στο πλαίσιο του μοντέλου της ΕΑΠ ήταν τελικά πολύτιμη. Αυτή η άποψη έγινε σαφής μέσα από το τελικό στάδιο προβληματισμού της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με έναν από τους διευθυντές των τεσσάρων σχολείων:

*Πραγματικά η ιδέα σου ήταν καταπληκτική! Η ανταλλαγή ιδεών για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου και την ένταξη όλων των μαθητών έχει ωφελήσει πολύ κάθε σχολείο που εμπλέκεται (διευθυντής 2-σχολείο 3).*

Επιπλέον, ο εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης του σχολείου 1, που εφάρμοσε για πρώτη φορά τη θεωρία του μοντέλου της ΕΑΠ επεσήμανε:

*Πιστεύω ότι αυτή η παρέμβαση συνέβαλε στην εξέλιξη του μοντέλου που δημιουργήσαμε. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ήταν κάτι που δεν είχαμε σκεφτεί πριν. Τώρα όμως έχουμε συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικά είναι για την προώθηση της κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς (εσωτερικός ενδιάμεσος ηγέτης-σχολείο 1)*

Μελετώντας τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο στόχος επετεύχθη. Αφενός, οι δύο κύκλοι Έρευνας Δράσης αναθεώρησαν και ενίσχυσαν το μοντέλο της ΕΑΠ και αφετέρου συνέβαλαν στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Το βασικό συστατικό που οδήγησε στην επιτυχία του μοντέλου της ΕΑΠ είναι η συνεργασία μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών σχολικών παραγόντων.

### 3. Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο της ΕΑΠ ενισχύει την άποψη ότι οι έννοιες της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας μπορούν να εισαχθούν αποτελεσματικά στον τομέα της εκπαίδευσης για να συμβάλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Για να βελτιώσουμε τα σχολεία, εφαρμόσαμε μια μεταρρύθμιση, η οποία λειτουργεί από κάτω προς τα πάνω στην ιεραρχική πυραμίδα και προτείνει μια αντίθετη κατεύθυνση για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που λειτουργούν βάσει του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μοντέλου. Αυτό είναι ένα τυπικό φαινόμενο στην Κύπρο, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κορυφή και διοχετεύονται προς τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας. Οι Hargreaves και Ainscow (2015) υποστηρίζουν ότι τόσο η μεταρρύθμιση από κάτω προς τα πάνω όσο και από την κορυφή προς τα κάτω είναι αναποτελεσματικές. Προτείνουν ουσιαστικά, η μεταρρύθμιση και η καινοτομία να ξεκινούν από τη μέση της ιεραρχικής πυραμίδας. Το σημείο αυτό συνδέεται άμεσα με την παρούσα έρευνα όσον αφορά τον ρόλο των ενδιάμεσων ηγετών, αφού θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως η κινητήριος δύναμη σε μια κυκλική πορεία ηγεσίας, στην οποία τα εμπόδια στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας μετατρέπονται σε παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο διευθυντής ενός σχολείου που λειτουργεί βάσει του μοντέλου της ΕΑΠ πρέπει να αναλάβει συντονιστικό ρόλο όσον αφορά τη συμπερίληψη, εντοπίζοντας πρώτα τα εμπόδια και στη συνέχεια μετατρέποντάς τα σε συμμάχους στη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας. Ταυτόχρονα, πρέπει να εντοπίσει τους ενδιάμεσους ηγέτες που θα συμβάλουν στη συμπεριληπτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Busher (2005), οι ενδιάμεσοι ηγέτες πρέπει να αναλάβουν μια σειρά ρόλων για να πυροδοτήσουν τη δημιουργικότητα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να καθοδηγούν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ενώ παράλληλα να ενεργούν ως βασικός παράγοντας στις προσπάθειες του σχολείου για αυτοβελτίωση (Greany, 2014). Οι καλοί ενδιάμεσοι ηγέτες χαρακτηρίζονται ως ηθικοί και



υποστηρικτικοί, δίνουν προτεραιότητα στο κοινό όφελος και ακούν τους άλλους (Toop και Coiffait, 2015). Απελευθερώνουν επίσης τον διευθυντή από ορισμένα καθήκοντα, λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες και ενεργούν ως ερευνητές με στόχο την αυτοαξιολόγηση και την αυτοβελτίωση (Toop, 2013).

Το μοντέλο της ΕΑΠ αποτελεί τον δρόμο προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό δεν είναι εύκολο έργο. Απαιτεί υψηλό επίπεδο στενής συνεργασίας, αποδοχής, κοινό όραμα, αποκέντρωση εξουσίας και δυνατότητα ανστοχασμού. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε σχολείου, το καινοτόμο μοντέλο ηγεσίας μπορεί να δημιουργήσει μία μόνιμη συμπεριληπτική κουλτούρα, έχοντας μάλιστα τη δυνατότητα να επηρεάσει τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας, αφού δύναται να οδηγήσει σε αναθεώρηση και υιοθέτηση πιο αποκεντρωμένων πρακτικών.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο εάν μπορούσαν να αναφερθούν σε άλλα σχολεία θέματα, κενά και αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου σε κάποιο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, θα είχαμε ανατροφοδότηση από το σχολείο, όπου εφαρμόστηκε το μοντέλο και καθοδήγηση για τα υπόλοιπα σχολεία. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η εφαρμογή του μοντέλου «θα δώσει τροφή για σκέψη», οδηγώντας σε αλλαγή πρακτικών.

Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής στην προσπάθειά του να δημιουργήσει ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς μέσω του μοντέλου της ΕΑΠ δεν μπορεί να είναι μόνος. Πέρα από τη συνεργασία των συναδέλφων του και της σχολικής κοινότητας (Χαραλάμπους, 2021), φυσικά, έχει την ανάγκη να συνεργαστεί και με άλλα σχολεία, να λάβει ανατροφοδότηση, να παραδειγματίσει ή και να αποφύγει αποτυχημένες πρακτικές.

Βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο εντοπισμός των αδυναμιών του μοντέλου της ΕΑΠ. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου διερευνήθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των λεγομένων, των πράξεων των συμμετεχόντων, αλλά και των στάσεων και των απόψεων που προέκυπταν μέσω των συλλεχθέντων δεδομένων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που εμπλέκονταν στα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, στα οποία έχει εφαρμοστεί το μοντέλο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αδυναμίες του μοντέλου της ΕΑΠ είναι πολλές. Αυτό το φαινόμενο ήταν εξ αρχής αναμενόμενο, αφού καθετί νέο πρέπει να δοκιμάζεται για πολύ καιρό μέχρι να πετύχει. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το μοντέλο της ΕΑΠ είναι ένα μηχανοποιημένο μοντέλο, με συγκεκριμένη πορεία, η οποία θα μπορούσε βεβαίως να διαφοροποιηθεί, αλλά μέσα στα στενά προδιαγεγραμμένα πλαίσιά του.

Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα της ΕΑΠ δεν ήταν το προαναφερθέν, αλλά το γεγονός ότι η πρώτη εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο σχολείο, κάτι που δεν μας επέτρεψε να οδηγηθούμε σε ασφαλή και γενικεύσιμα αποτελέσματα. Επιπλέον, η σύντομη χρονική διάρκεια της εφαρμογής του μοντέλου της ΕΑΠ δεν έδωσε τη δυνατότητα για σταθεροποίηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας που έστω και παροδικά είχε δημιουργηθεί.

Η υποκειμενικότητα της επιτυχίας του συγκεκριμένου μοντέλου υπήρξε ένα ακόμη πρόβλημα που έχει παρουσιαστεί, αφού τόσο η εξέλιξη της έρευνας, όσο και τα αποτελέσματα που κρίνουν την επιτυχία ή την αποτυχία της έχουν αξιολογηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπήρξαν παράλληλα και συμμετέχοντες και ερευνητές. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου είχαν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν εν μέρει την επιτυχία του μοντέλου.

Στις αδυναμίες του μοντέλου, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μπορεί να προστεθεί και η άποψη ότι λειτουργεί με κινητήριο δύναμη τρία βασικά πρόσωπα, τον διευθυντή και τους δύο ενδιάμεσους ηγέτες, με ενδεχόμενο αποτέλεσμα να μην επιτρέπει την ύπαρξη κατανεμημένης ηγεσίας και του κοινού οράματος. Τέλος, μία μεγάλη αδυναμία του μοντέλου φαίνεται ότι αποτελεί και ένας εξωγενής παράγοντας. Ο παράγοντας αυτός είναι η συγκεντρωτική φύση εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, κάτι που δεν επιτρέπει στο μοντέλο της ΕΑΠ να δράσει ανεξάρτητα, αφού η γενικότερη λειτουργία του σχολείου διέπεται από κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση αλλά και στον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους η δημιουργία δικτύων συνεργασίας θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των συμπεριληπτικών αποτελεσμάτων του μοντέλου της ΕΑΠ. Αναλύοντας μέσω της θεματικής ανάλυσης τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώσαμε πως οι συμμετέχοντες προτείνουν τις ακόλουθες πρακτικές προκειμένου να ενισχυθεί και να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της συμπεριληπτικής θεωρίας: α) αξιολόγηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας από εξωτερικούς και πιο αντικειμενικούς παράγοντες, β) εμπλοκή γονέων και μαθητών στην παροχή ανατροφοδότησης, γ) καθοδήγηση στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων αλλά και στη χρήση συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών, δ) ανταλλαγή επισκέψεων συμμετεχόντων στα σχολεία όπου εφαρμόζεται το μοντέλο της ΕΑΠ, ε) τήρηση ημερολογίων στα οποία καταγράφονται συμπεριληπτικές πρακτικές, στ) διαμόρφωση εξατομικευμένων συμπεριληπτικών στόχων και τέλος ζ) προώθηση ίσων δικαιωμάτων για κάθε παιδί.

Συν τοις άλλοις, οι συμμετέχοντες προτείνουν: α) την καταγραφή από τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου ξεχωριστά των πλεονεκτημάτων, αλλά και των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει το μοντέλο της ΕΑΠ, β) την τακτή επαναξιολόγηση του βαθμού παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε κάθε σχολείο ξεχωριστά, από ανεξάρτητους παρατηρητές, γ) συνεχή ανατροφοδότηση από εξωτερικούς φορείς, αλλά και από τους γονείς, αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου της ΕΑΠ, δ) διοργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και εντοπισμός συμπεριληπτικών διδακτικών πρακτικών, ε) καθιέρωση της συχνής ανταλλαγής επισκέψεων και απόψεων, ανάμεσα σε σχολεία που εφαρμόζουν το μοντέλο της ΕΑΠ, στ) τήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς με στόχο να παρατηρούνται τυχόν μεταβολές συμπεριφορών και στη συνέχεια δημιουργία εξατομικευμένων στόχων για κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Τέλος, το μοντέλο της ΕΑΠ παρέχει τόσο στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και στους σχολικούς οργανισμούς την ευκαιρία να αναπτύξουν την επιχειρηματικότητα στα δημόσια σχολεία, η οποία έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αλλαγή της κουλτούρας και κατά συνέπεια στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων. Ωστόσο, πρέπει να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική έρευνα για τη διερεύνηση πρόσθετων παραγόντων, εκτός από τη χρήση δικτύων συνεργασίας, που θα μπορούσαν να βελτιώσουν περαιτέρω το μοντέλο της ΕΑΠ. Ένας τέτοιος παράγοντας θα μπορούσε, για παράδειγμα, να είναι ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Χαραλάμπους, 2022), που υποστηρίζεται τόσο από τον ηγέτη όσο και από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα (δάσκαλοι, γονείς, μαθητές).

## References

- Ainscow, A. & Messiou, K. (2018) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education, *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Aljohani, M. (2015) Innovation and entrepreneurship integration in education. Ohio State model, *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 1-20.
- 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.
- 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.
- 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>
- Busher, H. (2005) The Project of the other: Developing inclusive learning communities in schools, *Oxford Review*, 31(2), 1-21.
- 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
- Charalambous, C. & Papademetriou, C. (2018) Inclusion or Exclusion? The Role of Special Tutoring and Education District Committees in Special Secondary Education Units in Cyprus. *International Journal of Education and Applied Research*, 8(1), 30-36.
- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.

- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2021) Examining the Institutional Framework for Special Units in Cyprus, *Journal of Pedagogy*, 12(2)
- Cohen, L., Manion, L. & Marisson, K. (2011) *Research Methods in Education*. Oxon, U.K: Routledge.
- Collins, P. (2003) Inclusion Reconsidered, *Philosophy of Education*, 449-457.
- Doyle, M. (2002) Selecting managers for transformational change, *Human Resource Management Journal*, 12(1), 3-16
- Greany T. (2014) *Are we nearly there yet? Progress, issues and possible next steps for a self-improving school system*, IOE Press.
- Greenberg J. & Greenberg, C. (2016) It Takes Two to Tango: Inclusive Schooling in Hong Kong, *Global Education Review*, 1(1), 44-55.
- Gurr, D. (2015) A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project, *Societies*, 5, 136-150
- Hargreaves, A. & Ainscow, M. (2015) The top and bottom of leadership and change, *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.
- Ivanova, N. (2015) *Mixed Methods Applications in Action Research*. United Kingdom: Sagepub.
- Jacobs, S. (2016) The Use of Participatory Action Research within Education-Benefits to Stakeholders. *World Journal of Education*, 6(3), 48-55.
- Karava, Z. & Charalampous, C. (2022) Intercultural Education: Pedagogical Actions and Social Interaction of Children with Immigrant Biography in Cyprus. *Scholar Journal Arts Humanities and Social Sciences*, 10(4), 110-118
- Messiou, K. (2016) Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1-14.
- Mettas, A. (2010) A Framework for Action Research for Investigating Children's Decision-Making Skills within Design and Technology Education, *Idater online Conference*.
- Oluremi, F. (2015) Inclusive Education Setting in Southwestern Nigeria: Myth or Reality? *Universal Journal of Educational Research*, 3(6), 368-374.
- Papademetriou, C. & Masouras, A. (2015) Knowledge Management and the Learning Organisation Constitute New Means for the Managerial Appropriation of the Knowledge and Skills of Workers. *International Journal of Management & Business Studies*. 5(1), p.42.
- Praisner, C.L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities, *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Reinhartz, J. & Beach, D (2004) *Educational Leadership: Changing Schools, Changing Roles*, Boston, MA: Pearson.

- Rodriguez, C. & Garro-Gil, N. (2014) *Inclusion and integration on Special Education*. Science Direct Procedia-Social and Behavioral Sciences.
- Sagor, R. (2000) *Guiding school Improvement with Action Research*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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. (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
- Toop, J. & Coiffait, L. (2015) *How to build a great middle leadership team*, Inspiring 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
- Valiullina, G. & Fedotova, A. (2016) Networking and Special Educational Institutions for The Purpose of Socialization of Children with Disabilities, *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8) 1791-1796
- Wills, J. & Edwards, C. (2014) *Action Research: Models Methods and Examples*. Information Age Publishing, INC.
- Χαραλάμπους Κ. (2021) Συνδιδασκαλία: Ο συνοδουπόρος της συμπερίληψης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 23, 109-127
- Χαραλάμπους Κ. (2022) Συναισθηματική νοημοσύνη: Ο οδοδείκτης των διευθυντών στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 10(1), 61-76