

Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ο οδοδείκτης των διευθυντών στην προσπάθεια για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων

Emotional Intelligence: The Principle's Guide to Creating Inclusive School Environments

Κωνσταντία Χαραλάμπους, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πανεπιστημίου Νεάπολης,
constantiacharalambous@gmail.com

Constantia Charalampous, PhD in Educational Leadership, Neapolis University,
constantiacharalambous@gmail.com

Abstract: The field of educational administration during the last decades has made rapid progress, while at the same time it has managed to solve a lot of problems. Nevertheless, many pupils are still marginalized due to the learning difficulties or special educational needs they face. That is why school principals are called upon to take action to create inclusive schools. The present research is based on the collection and analysis of mixed research data. The sample of the research consisted of 177 participants and specifically 93 teachers, 16 carers of pupils identified as having special educational needs, 13 assistant principals, 5 principals, 18 parents of pupils identified as having special educational needs and 32 parents of pupils not identified as having special educational needs. Studying the results of the research we came to the conclusion that the attempt of the principals to create inclusive school environments often fails, as it is hindered by factors such as bureaucracy, lack of financial resources and individualized teaching. Particularly encouraging, are the results of the study, which show that the use of emotional intelligence by a school principal could overcome obstacles that arise in the principal's attempt to effectively include students who have been marginalized in the past.

Keywords: leader, inclusive education, emotional intelligence, marginalization

Περίληψη: Ο τομέας της εκπαιδευτικής διοίκησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχει γνωρίσει αλματώδη πρόοδο, ενώ παράλληλα έχει καταφέρει να επιλύσει σωρεία προβλημάτων. Παρ' όλα αυτά, πολλοί μαθητές εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται λόγω των μαθησιακών δυσκολιών ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο, οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να δράσουν με στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Η παρούσα έρευνα έχει βασιστεί στη συλλογή και ανάλυση μικτών ερευνητικών δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 177 συμμετέχοντες και συγκεκριμένα 93 εκπαιδευτικοί, 16 συνοδοί μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 13 βοηθοί διευθυντές, 5 διευθυντές, 18 γονείς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 32 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η προσπάθεια

των διευθυντών για δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων πολλές φορές αποτυγχάνει, αφού παρεμποδίζεται από παράγοντες όπως η γραφειοκρατία, τα ελλιπή οικονομικά κονδύλια και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά βέβαια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού αποδεικνύουν ότι η επιστράτευση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους του διευθυντή ενός σχολείου, θα μπορούσε να υπερπηδήσει τα εμπόδια που προκύπτουν στην προσπάθεια του διευθυντή να συμπεριλάβει αποτελεσματικά τους μαθητές που είχαν περιθωριοποιηθεί στο παρελθόν.

Λέξεις κλειδιά: ηγέτης, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συναισθηματική νοημοσύνη, περιθωριοποίηση

Εισαγωγή

Η έρευνα για την εκπαιδευτική διοίκηση έχει αναπτυχθεί αλματωδώς κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Στο παρελθόν, είχε χρησιμοποιηθεί ο όρος management για να αποδώσει την έννοια του όρου διοίκηση, όμως σήμερα παραπέμπει σε ένα περιοριστικό περιεχόμενο και συνδέεται με τη συμμόρφωση, την ομοιογένεια και τις στάσεις των μελών των οργανισμών, ενώ η έννοια της διοίκησης (administration) σχετίζεται με την πρόβλεψη, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο στον οργανισμό (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016).

Οδηγώντας τη συζήτηση όμως προς τα άτομα που σχετίζονται με τους προαναφερθέντες όρους, θα ήταν σημαντικό να επισημάνουμε ότι από τη μια ο όρος διευθυντής, αναφέρεται σε ένα άτομο που ορίζεται από μια αρχή ως διοικητικός εκπρόσωπος, ώστε να προωθεί συγκεκριμένα συμφέροντα, οργανώνοντας και διοικώντας οργανισμούς, επιχειρήσεις, ή εκπαιδευτικές μονάδες, που έχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό (Κωτσίκης, 2003). Από την άλλη ο όρος ηγέτης αναφέρεται σε ένα άτομο που έχει ως στόχο τα εξής:

«1) δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, 2) προώθηση κατανεμημένης εργασίας, 3) δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, 4) ανάπτυξη και κατανόηση προσωπικού 5) δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, 6) ικανότητα χειρισμού σωστής επικοινωνιακής τακτικής» (Ρέντζη, 2014, σ. 234).

Επιπρόσθετα, η ηγεσία γενικότερα έχει σαν σκοπό της την επιρροή σε πρόσωπα και ομάδες, ενώ διακρίνεται από αξίες και καινοτομίες. Ασχολείται με το όραμα, τα στρατηγικά θέματα, τον μετασχηματισμό, τα αποτελέσματα και τους ανθρώπους (Rapti, 2013). Πιο συγκεκριμένα δηλαδή, η ηγεσία (leadership) γενικά, μπορεί να παροτρύνει τους ανθρώπους να δουλεύουν περισσότερο απ’ ότι αναμένεται από τους ίδιους. Μοιάζει θα μπορούσαμε να πούμε με τέχνη, της οποίας ο ηγέτης είναι ο δημιουργός, ο μεσολαβητής και ο ηθοποιός. Η ηγεσία είναι μια διαδικασία που οδηγεί στην επίτευξη των προσχεδιασμένων πραγμάτων, ενώ παράλληλα αναπτύσσει το όραμα του οργανισμού που βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες του ηγέτη (Rapti, 2013). Την ηγεσία όμως ασκεί ένας διοικητής (manager), ή ένας ηγέτης (leader).

Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης

Οι πιο πάνω όροι δεν έχουν αφήσει καθόλου ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι κάπως ιδιόμορφη, όπως εντοπίζει ο Κατσαρός (2008), εξαιτίας των ακόλουθων δύο λόγων: Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού συνιστά μια αποκεντρωμένη υπηρεσία, η οποία προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία. Επιπλέον, το σχολείο είναι και κοινωνικός θεσμός με έντονη παρουσία στην τοπική κοινωνία και ευρύτερη κοινωνία από την οποία δέχεται πιέσεις.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων είναι η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών (Çoğaltay & Karadağ, 2016). Όσον αφορά συγκεκριμένα το χώρο της εκπαίδευσης, ο διευθυντής έχει την ευθύνη του συντονισμού της σχολικής ζωής, της τήρησης των νόμων και των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων (Κωτσίκης, 2003). Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που σχεδιάζει και φέρνει σε πέρας την ανάπτυξη προγραμμάτων, βελτιώνει την παρουσίαση του προσωπικού και των μαθητών με το να τους κινητοποιεί και να τους καθοδηγεί προς την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου (Çoğaltay & Karadağ, 2016). Θα μπορούσε επομένως, να πει κανείς ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι αρκετά πολύπλοκη, ώστε να μοιάζει με ένα παζλ χαρακτηριστικών. Ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά όλα τα κομμάτια του παζλ, ώστε να μπορεί να τα συνδυάζει και έπειτα να τα εφαρμόζει στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Αριστοτέλους & Αγγελίδη, 2008).

Επομένως, ο διευθυντής έχει και την ευθύνη για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Για να είναι όμως, αποτελεσματικός πρέπει να είναι εφοδιασμένος με πληθώρα γνωρισμάτων (Πετκοπούλου, 2014). Σχετικά με το θέμα αυτό ο Κωτσίκης (2003) επισημαίνει ότι ο διευθυντής είναι ο ηγέτης του σχολείου που λειτουργεί ως ηγέτης μιας κοινωνικής ομάδας και συγχρόνως ως διορισμένος υπάλληλος των εκπαιδευτικών διοικητικών αρχών. Ως ηγέτης προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ ως διορισμένος υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανώτερων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Επιπλέον, προωθεί καινοτομίες, λύνει προβλήματα, επικοινωνεί με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με το IQEA (Improving the Quality of Education for All) οι διευθυντές οφείλουν: α) να δίνουν έμφαση στη βελτίωση των σχολείων, κυρίως μέσω της ποιότητας μάθησης όλων των μαθητών τους, β) να συμβάλουν ώστε, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να εμπλακούν στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου, γ) να προωθήσουν στο σχολείο την ιδέα ότι πρέπει να αξιοποιούνται ευκαιρίες για αλλαγές, και δ) να δημιουργήσουν, τις κατάλληλες εσωτερικές δομές και μια κουλτούρα που ενθαρρύνει τη συνεργασία και ενδυναμώνει ομάδες και άτομα (Beresford, Stokes & Morris, 2003).

Προκύπτει επομένως, η άποψη ότι ο διευθυντής δεν αποτελεί μόνο ένα απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας. Το πρότυπο αυτό πρέπει να αλλάξει και να αντικατασταθεί από το πρότυπο του διευθυντή – εμπυχωτή –ηγέτη, που παίρνει πρωτοβουλίες, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και καινοτομία και διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης, 2005).

Οφείλει, επομένως, ο ηγέτης να μεταβάλει τα σχολεία σε χώρους, όπου οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά δεσμεύονται με δραστηριότητες, που τα βοηθούν να γίνουν επιτυχημένοι και να μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν (Ainscow, 1998). Επιπλέον, ένας καλός ηγέτης πρέπει να λαμβάνει υπόψη θέματα όπως ο επαγγελματισμός, η υπευθυνότητα, η ηθική, και οι αποτελεσματικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διοίκηση. Μια τέτοιου είδους ηγεσία βασίζεται σε γνώσεις, αξίες και δεξιότητες (Begley, 2001).

Συμπερασματικά, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, ότι ο ρόλος του ηγέτη σε ένα σχολείο είναι καθοριστικός στην πορεία του προς την επιτυχία και την σχολική αποτελεσματικότητα (IQEA, 2004) καθώς επίσης και το ότι ένας από τους παράγοντες που χαρακτηρίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι το ερώτημα εάν αυτό διαθέτει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Slee, & Weiner, 2001).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πέρα από την προαναφερθείσα συζήτηση, αξίζει να επισημάνουμε ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών είναι συχνή η χρήση του όρου «συμπερίληψη» στο διεθνές εκπαιδευτικό στερέωμα (Messiou, 2017; Thorius, 2016). Ο όρος «συμπερίληψη» αποδίδει την εκπαίδευση του κάθε παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του. Παράλληλα, επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, παρά στο ίδιο το παιδί, αλλά και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται για όλα τα παιδιά (Μέσσιου, 2002, σ.84).

Η συμπερίληψη αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να συμπεριλάβει κάθε παιδί. Επομένως δεν εξαιρούνται οι μαθητές με οποιουδήποτε είδους δυσλειτουργίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή σεξουαλικές προτιμήσεις (Κουρκούτας, 2010). Ταυτόχρονα, περικλείονται μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό (Celogia, 2016), διαφορετική θρησκεία ή μιλούν διαφορετική γλώσσα. Έτσι λοιπόν γίνεται εμφανές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά και μόνο μία φαινομενική προσπάθεια με σκοπό την εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, αφού συνιστά μία γενικότερη, διαχρονική φιλοσοφία που πρέπει να χαρακτηρίζει τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Σε γενικές γραμμές, η συμπερίληψη είναι επικεντρωμένη στα δικαιώματα των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες του ατόμου αυτού, ενώ δίνει έμφαση στα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους

μαθητές. Επιπλέον αποδέχεται τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε να καταφέρει τελικά να ενοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα (Τζιβνίκου και Κουτσοκόστα, 2011).

Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική ηγεσία

Η προσπάθεια ενός σχολείου να παρέχει συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω εάν ο διευθυντής του σχολείου λειτουργώντας ως ηγέτης χρησιμοποιούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως βασικό μοχλό έμπνευσης της σχολικής κοινότητας και δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Ο Bar-On (2000) ερμηνεύει τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη ως συνδυασμό κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Aldiabat (2019) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την καθοδήγηση ενός επιτυχημένου ηγέτη, καθώς περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση και διαχείριση σχέσεων. Στην έρευνά τους, οι Doe, Ndinguri και Phipps (2015) επισημαίνουν ότι το βασικό χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου ηγέτη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα άσκησης αυτορρύθμισης και κατανόησης των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων, χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση ως μέσο αποτελεσματικής διαχείρισης.

Ένας Διευθυντής - Ηγέτης με Συναισθηματική Νοημοσύνη δύναται να επηρεάσει θετικά την κουλτούρα ολόκληρου της σχολικής κοινότητας, Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Χαράλάμπους (2016), τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να φέρουν σε πέρας αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς στόχους, όταν ο διευθυντής του σχολείου τους εμπνέει τους υφιστάμενούς.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου σε σχέση με τις σύγχρονες προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος, οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενδέχεται να αποτελεί παράγοντα ο οποίος θα μπορούσε να ενδυναμώσει την προσπάθεια ενός διευθυντή να συμπεριλάβει αποτελεσματικά τους μαθητές που βιώνουν συναισθήματα περιθωριοποίησης. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ερευνητικό κενό σε θέματα που σχετίζονται με τη διερεύνηση του ρόλου που δύναται να διαδραματίσει η συναισθηματική νοημοσύνη στην απόπειρα ενός διευθυντή να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Βασικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εξέταση του βαθμού στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια ενός διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης να συμβάλει στην προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τη διεξαγωγή της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

-Ποια εμπόδια συναντούν οι διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να οδηγήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη συμπερίληψη;

-Σε ποιο βαθμό θα μπορούσε η συναισθηματική ηγεσία να συμβάλει στην προσπάθεια για δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου;

-Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συμπεριληπτικού – συναισθηματικού ηγέτη;

Για τη διερεύνηση του προαναφερθέντος θέματος επιλέξαμε τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Η μικτή μεθοδολογία η οποία θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην απάντηση των ανωτέρω ερωτημάτων, αποτελεί μία από τις αντικειμενικότερες ερευνητικές μεθόδους (Creswell, 2014; Kroll και Neri, 2009). Επιτρέπει τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας παρέχοντας την ευχέρεια για τριγωνοποίηση των δεδομένων (RendaniSipho, 2012), αφού αντλεί στοιχεία από ποικιλία ερευνητικών εργαλείων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ερωτηματολόγια. Επιπρόσθετα, μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματα, ώστε να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρη και βαθιά κατανόηση του θέματος της έρευνας και επομένως, η μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της Ponce και Pagán-Maldonado (2014). Σύμφωνα με την Klette (2012) η μικτή μεθοδολογία περιορίζει τις επικρίσεις εναντίον της ποιοτικής μεθόδου για υποκειμενικότητα, αλλά και την απόκλιση που μπορεί να υπάρχει σε μια ποσοτική έρευνα λόγω ίσως του λανθασμένου χειρισμού των αριθμητικών αποτελεσμάτων.

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζουν συνολικά 177συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, αποτελείται από93 εκπαιδευτικούς, 16 συνοδούς μαθητών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ, 13 βοηθούς διευθυντές, 5 διευθυντές, 18 γονείς παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ΑμΕΕΑ και 32 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 59% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το 41% ήταν γυναίκες. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκε ηλικιακά στην κατηγορία των 45-54 (48%), ενώ το 31% ανήκε στην κατηγορία των 35-44 ετών και το 79% ήταν μεγαλύτεροι από 55 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2020 σε πέντε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου και συγκεκριμένα Γυμνάσια, τα οποία διαθέτουν ΕΜΜΕ. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος ένα σχολείο από την Λεμεσό(συνολικά 485 μαθητές και 87 εκπαιδευτικοί), ένα από τη Λάρνακα (συνολικά 352 μαθητές και 61 εκπαιδευτικοί), ένα από τη Λευκωσία (συνολικά 431 μαθητές και 79εκπαιδευτικοί) και δύο από την Πάφο (Πάφος 1: συνολικά 289 μαθητές και 58εκπαιδευτικοί, Πάφος 2: συνολικά 471 μαθητές και 82εκπαιδευτικοί).

Οι συμμετέχοντες επιλέγηκαν βάσει της Δειγματοληψίας κριτηρίου (criterion sampling), δηλαδή στη βάση κριτηρίων που καθορίστηκαν σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει σύμφωνα με τους Ισαρή και Πουρκό (2015) στην αποκάλυψη

ζητημάτων που πρέπει να βελτιωθούν σε ένα οργανισμό, όπως το σχολείο. Το κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν η άμεση και καθημερινή επαφή τους (αναλόγως του ρόλου τους, π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με ένα σχολείο τυπικής εκπαίδευσης στο οποίο στεγάζεται Ειδική Μονάδα ή διαθέτει μεγάλο αριθμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (πάνω από 80).

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

Το μοντέλο «ακολουθητικής διερευνητικής στρατηγικής» χρησιμοποιείται κυρίως για να επεξηγήσει σχέσεις μεταξύ ατόμων, ενώ εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να αναπτύξει περισσότερο τα αποτελέσματα μιας μικτής μελέτης ή να αντλήσει πληροφορίες για τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας (Καλογεράκη, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής ακολουθεί τρία στάδια: τη συλλογή, την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και τη χρήση της ανάλυσης για την ανάπτυξη ενός οργάνου, που απευθύνεται σε ένα δείγμα πληθυσμού. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο είναι κατάλληλο για χρήση στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Creswell, 2014). Η «ακολουθητική διερευνητική στρατηγική» καθίσταται περισσότερο αντιληπτή με τη μελέτη της εικόνας 1 που ακολουθεί:



Εικόνα 1: Ακολουθητική διερευνητική στρατηγική

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη: Μέρος Α': Δημογραφικά Στοιχεία, Μέρος Β': Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και Μέρος Γ: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου τις οποίες περιλάμβαναν το Α' και Β' Μέρος του ερωτηματολογίου βασίζονταν σε απαντήσεις πέντε σημείων (Likert 5-pointscale), οι οποίες προσέφεραν τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στις εξής πιθανές απαντήσεις: 1: Διαφωνώ

απολύτως, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απολύτως.

Τα αποτελέσματα της έρευνας χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αφού τα ποιοτικά δεδομένα είχαν συλλεγεί με τη χρήση ηχογραφήσεων και καταγραφής εδαφικών σημειώσεων. Τα μικτά δεδομένα μετά την ανάλυσή τους είχαν επιστραφεί στους συμμετέχοντες αποσκοπώντας στη συμφωνία ή τη διαφωνία τους. Η προσπάθεια αυτή είχε ως επιπρόσθετο στόχο να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν βεβιασμένα. Τα ποιοτικά δεδομένα αντανάκλασαν στις εντυπώσεις, το περιβάλλον, τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Παράλληλα τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Μέσα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προκύπτει ότι ο συντελεστής Cronbach α εμφανίζεται ως ικανοποιητικός ($\alpha=0,767$), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις, που έχουμε επιλέξει συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα likert (ερωτήσεις με πέντε επιλογές), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί. Τα δεδομένα Του ερωτηματολογίου, των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων έχουν επιστραφεί στους συμμετέχοντες πριν την ολοκλήρωση της έρευνας. Τα πιο πάνω στοιχεία αποδεικνύουν κατά την άποψή μας την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

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

Αποτελέσματα

Έναρξη στην παρούσα ερευνητική διαδικασία έδωσε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω της χρήσης του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης, αποσκοπώντας στη διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τα εμπόδια, τα οποία ενδέχεται να συναντά ο διευθυντής ενός σχολείου στην προσπάθειά του να οδηγήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπερίληψη, ή έστω να αποτρέψει την περιθωριοποίησή τους. Παρατίθενται ενδεικτικά λοιπόν, οι ακόλουθες δηλώσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων:

«Καθημερινά γίνονται τεράστιες προσπάθειες από όλους μας προκειμένου να καταφέρουμε να οδηγήσουμε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες στη συμπερίληψη. Κάτι καταφέρνουμε» (Βοηθός Διευθυντής, σχολείο 1)

«Ο διευθυντής μας σε κάθε του ενέργεια έχει στόχο τη συμπερίληψή τους...Δεν μπορώ να πω...είμαστε άψογοι στην προσπάθεια αυτή!Τα δικαιώματα του όμως είναι περιορισμένα. Σίγουρα υπάρχουν μαθητές που ζουν ακόμη στο περιθώριο»(γονέας παιδιού χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,σχολείο 6)

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στα Γυμνάσια, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα γίνονται αρκετές προσπάθειες για συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ’ όλα αυτά οι προσπάθειες αυτές ενδέχεται να μην αποδίδουν. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και τα ακόλουθα δεδομένα:

«Δυστυχώς δεν λειτουργούμε όπως θέλουμε εμείς. Ο τρόπος που διδάσκουμε είναι καθορισμένος από το Υπουργείο. Ακολουθούμε κι εμείς τα αναλυτικά προγράμματα. Δεν μπορούμε να αλλάξουμε το μάθημα. Γι’ αυτό κάποιες φορές είναι πολύπλοκα αυτά που ζητάμε και δεν μπορούν να μας παρακολουθήσουν όλα τα παιδιά» (εκπαιδευτικός, σχολείο 3)

Ένας λόγος επομένως για τον οποίο ενδέχεται να οδηγείται κάποιος μαθητής στην περιθωριοποίηση είναι τα αναλυτικά προγράμματα που αντιστοιχούν σε κάθε μάθημα, τα οποία είναι προδιαγεγραμμένα και πολλές φορές ενδέχεται να αγνοούν τις ιδιαιτερότητες που μπορεί έχει ο κάθε μαθητής. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες έχουν δηλώσει τα ακόλουθα:

«Οι εκπαιδευτικοί κάνουν πολλές προσπάθειες για να είμαστε όλοι ίσοι στο σχολείο. Είναι πολύ προσεκτικοί και θέλουν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά. Κάποια παιδιά όμως δεν το καταλαβαίνουν αυτό και δεν θέλουν να έχουν φίλους κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι τα αφήνουν μόνα τους, τα απομονώνουν» (μαθητής, σχολείο 5)

«Συνήθως οι διευθυντές προσπαθούν να δημιουργήσουν συμπεριληπτικά σχολεία και οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βοηθήσουν, αλλά δεν ξέρουν πως. Δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν ένα μαθητή να λάβει μέρος στην μαθησιακή διαδικασία, ούτε για να τον βοηθήσουν να συναναστραφεί με τους άλλους μαθητές» (εκπαιδευτικός, σχολείο 4).

Μελετώντας τις πιο πάνω απόψεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πιθανό λόγο για την περιθωριοποίηση των μαθητών, παρά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, πιθανόν να αποτελεί η περιθωριοποιητική συμπεριφορά των συμμαθητών τους ή η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες.

Περνώντας στο ποσοτικό μέρος της έρευνας και βασιζόμενοι στην ακολουθητική διερευνητική στρατηγική αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι η πολιτική της φιλοσοφίας χωρίς αποκλεισμούς δεν εφαρμόζεται στο σχολείο. Αποκαλύφθηκε ότι «Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με άλλους μαθητές στο σχολείο», επειδή «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες περιθωριοποιούνται λόγω της παρακολούθησης μαθημάτων στήριξης», καθώς οι δύο απόψεις έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με βάση την ανάλυση συντελεστή Pearson ($r = -.344$,

p-value =.001). Επιπρόσθετα, «Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι μέρος του σχολείου». Ταυτόχρονα όμως, θεωρούν ότι δεν υπάρχουν «Αρκετά χρήματα για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ($r = .105$, p-value =.000).

Επιπλέον, εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση «οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές» και τη δήλωση «τα αναλυτικά προγράμματα δεν λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ($r = -.239$, p-value =.031) και «ο διευθυντής του σχολείου προωθεί την άποψη ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να απολαμβάνουν ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα» ($r = -.158$, p-value =.023).

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αποδεικνύει ότι τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα υπό έρευνα σχολεία, έχουν υψηλά στην ατζέντα τους την προώθηση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και προσπαθούν εμπράκτως να αποφύγουν τις περιθωριοποιητικές τάσεις για να οικοδομήσουν συμπεριληπτική κουλτούρα.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων προχωρήσαμε προς την τριγωνποίησή τους, μέσω του συνδυασμού και της ερμηνείας των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Η διαδικασία αυτή μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι στα υπό έρευνα σχολεία δεν εφαρμόζεται πλήρως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρόλο που τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθύνσεις των σχολείων είναι πρόθυμοι να την προωθήσουν. Οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της σχετίζονται κυρίως με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, όπως για παράδειγμα: τα προκαθορισμένα για κάθε μάθημα αναλυτικά προγράμματα, η έλλειψη χρηματικών κονδυλίων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συμπεριληπτική προσπάθεια, η εξατομικευμένη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι περιορισμένες δικαιοδοσίες του διευθυντή του σχολείου.

Επιχειρώντας να διερευνήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιστράτευση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως παράγοντα που θα μπορούσε να συμβάλει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων, δημιουργήσαμε μία ομάδα εστίασης. Την ομάδα αυτή αποτελούσαν 18 συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι 9 ήταν εκπαιδευτικοί, οι 2 ήταν συνοδοί παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι 3 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, οι 2 γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και οι 2 βοηθοί διευθυντές. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε ένα από τα σχολεία που λάμβαναν μέρος στην έρευνα. Στη συγκεκριμένη ομάδα εστίασης συζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι κάποιοι μαθητές εξακολουθούν να περιθωριοποιούνται παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τη συμπερίληψή τους. Στη συνέχεια είχαν συζητηθεί τα βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηρίζουν ένα συμπεριληπτικό ηγέτη. Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε ενδεικτικά κάποιες απόψεις των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Ένα σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η νομοθεσία, βάσει της οποίας λειτουργεί η ειδική εκπαίδευση... Δεν αφήνει τον διευθυντή ούτε τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» (Άννα, εκπαιδευτικός).

«Όντως πολλές φορές έχουμε προσπαθήσει να βρούμε τρόπους για να αποφύγουμε την απομόνωση κάποιων μαθητών, όμως δυστυχώς ήταν μάταιες. Συνήθως το Υπουργείο δεν αντιμετωπίζει τα θέματα περιθωριοποίησης από τη συναισθηματική τους πλευρά, αλλά τα διευθετεί βασιζόμενο στη νομοθεσία... Φυσικά αυτό δεν είναι καθόλου παράλογο, αλλά σίγουρα δημιουργεί προβλήματα (Γιώργος, Βοηθός Διευθυντής)

«Έχετε δίκιο, όμως είναι πολύ δύσκολο για τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς να επηρεάσουν αποτελεσματικά την πολιτική που ακολουθεί το Υπουργείο» (Μαρία, συνοδός παιδιών με ειδικές ανάγκες)

«Η προσπάθεια για δημιουργία ενσυναίσθησης πρέπει να γίνει από το ίδιο το σχολείο και στη συνέχεια να εμπλέξει το Υπουργείο» (Μαρία, μητέρα παιδιού χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

«Ναι.... Σίγουρα... Ο διευθυντής όμως του κάθε σχολείου έχει κάποιες δικαιοδοσίες. Άρα, θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το θέμα της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τη συναισθηματική του νοημοσύνη με την οποία μπορεί να κατευθύνει και τους εκπαιδευτικούς προς την εφαρμογή της» (Γιάννης, πατέρας παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Μελετώντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συζήτηση κατευθύνθηκε προς την άποψη ότι το Υπουργείο θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τη συναισθηματική του πλευρά, προκειμένου να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της. Δυστυχώς όμως, όπως έχουν αναφέρει οι συμμετέχοντες κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο να γίνει. Γι' αυτό σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ίσως να μπορούσαν οι βασικές αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης να προωθηθούν από τον διευθυντή του κάθε σχολείου με απώτερο στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Ο ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου φαίνεται ότι είναι καθοριστικός για την υλοποίηση αυτής της προσπάθειας, αφού σύμφωνα με ένα διευθυντή (σχολείο 3)

«Θεωρώ ότι για να καταφέρουμε να συμπεριλάβουμε τα παιδιά που ίσως στο παρελθόν να έχουν περιθωριοποιηθεί πρέπει οπωσδήποτε να βάλουμε τους άλλους, όποιοι κι αν είναι αυτοί οι άλλοι, στη θέση ενός παιδιού που περιθωριοποιείται. Πρέπει να καταλάβουν τι σκέφτεται, τι νιώθει, πως βλέπει τον εαυτό του, πως βλέπει τους άλλους. Βασικά πρέπει να είμαστε πρώτα άνθρωποι και μετά όλα τα υπόλοιπα. Για να το κάνεις αυτό δεν μετράνε ούτε τα πτυχία, ούτε η κοινωνική ή επαγγελματική μας θέση»

Συμπληρωματικά η μητέρα ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (σχολείο 5) επεσήμανε τα ακόλουθα:

«Πρέπει ως γονείς από τη μια να βοηθάμε τον διευθυντή να νιώσει τα συναισθήματά μας και από την άλλη κι εμείς πρέπει να κατανοήσουμε τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του, ώστε να μπορέσουμε να εντοπίσουμε τις καταλληλότερες πρακτικές που θα οδηγήσουν στη συμπερίληψη».

Επιπρόσθετα ο πατέρας ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (σχολείο 6) ανέφερε:

«Οφείλουμε κι εμείς ως γονείς να μοιραστούμε τις σκέψεις μας. Πρέπει να μπούμε στη θέση ενός γονέα παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά πρέπει οπωσδήποτε και ο γονέας αυτός να μπει στη θέση ενός γονέα παιδιού χωρίς ειδικές ανάγκες. Μπορεί αυτό να ακούγεται λίγο περίεργο. Αυτό μπορεί να γίνει με την καθοδήγηση του διευθυντή. Πολλές φορές κάποιοι γονείς αισθάνονται ότι τα παιδιά τους μπαίνουν στο περιθώριο γιατί η μαθησιακή διαδικασία κυλάει πιο αργά όταν στην τάξη υπάρχουν και δυο τρία παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Οι απόψεις των συμμετεχόντων αποδεικνύουν ότι ένας σημαντικός πυλώνας εφαρμογής της συναισθηματικής ηγεσίας θα μπορούσε να είναι η πρόκληση ενσυναίσθησης. Επιχειρώντας να εξετάσουμε τη σχέση που ενδέχεται να υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συμπεριληπτική ηγεσία αναλύσαμε τις ερωτήσεις του Μέρους Γ' του ερωτηματολογίου, που φέρει τον τίτλο: «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Συναισθηματική Νοημοσύνη». Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δήλωση «Ο διευθυντής του σχολείου στο οποίο εργάζομαι προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» και τις ακόλουθες δηλώσεις:

«Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση»		
«Ο διευθυντής ακούει προσεκτικά την άποψη των άλλων»	R	,23
	p.value	,03
«Ο διευθυντής οφείλει να προωθεί τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης»	R	,22
	p.value	,04
«Ο διευθυντής οφείλει να πιστεύει ότι η συμπερίληψη είναι δυνατή για όλους»	R	,34
	p.value	,02
«Ο διευθυντής εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να φροντίζουν για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των άλλων»	R	,41
	p.value	,02

«Ο διευθυντής εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να σέβονται την προσωπικότητα όλων»	R	,29
	p.value	,03
«Ο διευθυντής εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση)»	R	,50
	p.value	,02
«Ο διευθυντής δέχεται την αλλαγή προς το καλύτερο»	R	,12
	p.value	,02

Ολοκληρώνοντας την προσπάθεια για διερεύνηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσπάθεια του διευθυντή ενός σχολείου να οδηγήσει στη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εφόδια ενός διευθυντή. Με γνώμονα λοιπόν τη συναισθηματική νοημοσύνη και ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση, ο διευθυντής ενός σχολείου μπορεί να καλύψει τα κενά που δημιουργεί πολλές φορές η έντονη γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει πολλές φορές τη λειτουργία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία φαίνεται ότι πρέπει να χαρακτηρίζει έναν εν δυνάμει συμπεριληπτικό ηγέτη μπορεί να κατευθύνει αποτελεσματικά τη συνεργασία ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής ενός σχολείου έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με σωρεία προβλημάτων. Στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα προστίθεται και η περιθωριοποίηση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Charalampous&Papademetriou, 2020). Ο διευθυντής ενός σχολείου λοιπόν καλείται αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα ποικίλα αυτά προβλήματα επιστρατεύοντας τόσο τις διοικητικές δυνατότητες που διαθέτει, όσο και τις ηγετικές του ικανότητες, αλλά και τις προσωπικές του πεποιθήσεις και χαρακτηριστικά.

Μελετώντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιστράτευση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους του διευθυντή

του σχολείου θα μπορούσε να συμβάλει στην εξομάλυνση κάποιων δυσκολιών που προκύπτουν στην πορεία προς τη συμπερίληψη (Charalampous, Papademetriou&Masouras, 2020). Ο διευθυντής λοιπόν δύναται να λειτουργήσει ως εμπνευστής και κατ’ επέκταση καθοδηγητής των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (Χαραλάμπους, 2016).

Η εν λόγω έρευνα μπορεί να προσφέρει πολλά στην ακαδημαϊκή κοινότητα καθώς και στη βελτίωση του τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει έντονη σύνδεση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Προχωρώντας όμως ένα βήμα παραπέρα, οφείλουμε να προτείνουμε, σε περίπτωση μελλοντικής έρευνας, τη μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο ρόλο ενός διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέσω άλλων ερευνητικών μεθόδων. Για παράδειγμα το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να μελετηθεί με τη βοήθεια της έρευνας δράσης, αποσκοπώντας στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών και τη μελέτη των αποτελεσμάτων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (1998). *Reaching out to all learners: Some lessons from experience*. Keynote address made at the International Conference on School Effectiveness and Improvement, Manchester.
- Aldiabat B. (2019) The impact of emotional intelligence in the leadership styles from the employees point view in Jordanian Banks, *International Business Management*, 13(1), 14-20.
- Αριστοτέλους, Φ., Αγγελίδης, Π. (2008). *Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία*. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 413 - 427.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient 98 Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Begley, P. (2001). *Values in educational leadership. Do they really matter? Australian principals centre*. The University of Melbourne Hawthorn Campus. Retrieved from: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=apc_monographs Last assessed: 14/07/2016.
- Beresford, J., Stokes, H. & Morris, J. (2003). IQEA and special schools. *British Journal of Special Education*. 30(4), 207-212.
- Celoria, D. (2016) The Preparation of Inclusive Social Justice Education Leaders, *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219

- Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2020) Intermediate Inclusive leader. Creating cooperation networks, 16th *European Conference on Management Leadership and Governance*, 25-26 October, Oxford UK.
- Charalampous, C., Papademetriou, C. & Masouras A.(2020) Transforming obstacles into supporters in the attempt to promote inclusive education, *Academy of Educational Leadership Journal*, 24(3), 1-17
- Çoğaltay, N. & Karadağ, E. (2016) The Effect of Educational Leadership on Organizational Variables: A Meta–Analysis Study in the Sample of Turkey. *Educational Sciences Theory & Practice*.(12), 603-646.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.), London: Sage Publications Ltd.
- 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.
- IQEA, (2004). *Improving the quality of education for all*. Lancashire: IQEA.
- Klette, K. (2012) Mixed method research in education: Some challenges and possibilities. In: Norwegian Educational Research towards 2020-UTDANNING 2020 (Eds). *Mixed Methods in Educational Research Report from the March Seminar 2012*. The research Council of Norway.
- Kroll, T. & Neri, M. (2009) Designs for Mixed Methods Research. In: A. Sharon & E, Halcomb (Eds) *Mixed Methods Research for Nursing and the Health Sciences*, Wiley-Blackwell: Hoboken, 31-49.
- Messiou, K. (2017) Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Rapti, D. (2013). *School leadership and management styles*. Tirana:The 1st International Conference on “Research and Education – Challenges Towards the Future”1-10
- Rendani Sipho, N. (2012) Mixed methods-triangulation war: Hodden challenges to their conceptual survival. *Journal of Applied Global Research*, 5(14), 45-55
- Slee, R. & Weiner, N. (2001). Education reform and reconstructions aw challenge to research canters: Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), 83-98.
- Thorius, K. (2016) Stimulating tensions in special education teacher’s figured world: an approach toward inclusive education.*International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1326-1343.
- Ισαρή, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

- Καλογεράκη, Σ. (2013) Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης Κοινωνικών ερευνών. Στο: Πουρκός, Μ. (Επιμ). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κουρκούτας, Η. (2010) Βασικές επισημάνσεις και θεωρητικοί προβληματισμοί γύρω από την «ενταξιακή προσέγγιση», *Επιστήμες της Αγωγής*, 9-22.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.
- Μέσσιου, Κ. (2002) Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education). Στους: Γαγάτσης, Α., Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Φτιάκα, Ε. & Κουτσούλη, Μ. (επιμ.). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Τόμος Β', Απρίλιος 2002, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Μπάλιας, Ε.&Μπέστιας, Γ. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2310/2551>. Ημερομηνία ανάκτησης: 13/07/2016
- Πετκοπούλου, Ε. (2014). Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 109-110, 215- 226.
- Ρέντζη, Α. (2014). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 107-108.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τζιβινίκου, Σ. & Κουτσοκόστα, Β (2011) *Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία τους*. Στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επίμ.) Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μυτιλήνη.
- Χαραλάμπους Κ. (2016) Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.