

Copyright © Γιαννούλη Δήμητρα, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Η δηλούσα

Γιαννούλη Δήμητρα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Διπλωματική εργασία

Τα ηγετικά στυλ του Διευθυντή Α/θμιας
ως προς τις καινοτόμες δράσεις

της

Γιαννούλη Δήμητρας
A.E.M.: 768

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τριαντάρη Σωτηρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Εξεταστές: Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια
Φωτόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

Πίνακας περιεχομένων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ-ΕΙΚΟΝΩΝ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ/ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	
1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ «ΑΛΛΑΓΗ» ΚΑΙ «ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ»	9
1.2.ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	13
1.3.Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	
2.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ Α/ΘΜΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ	32
2.2.ΤΑ ΗΓΕΤΙΚΑ ΣΤΥΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	
3.1 Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ.	40
3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	51
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	
4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
4.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	55
4.3. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
4.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	57
4.5. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΩΝ	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	60
5.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ»	65
5.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»	80
5.4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»	84
5.5. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	
6.1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ «ΗΛΙΚΙΑ» ΚΑΙ «ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»	90
6.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ «ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ» ΚΑΙ «ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»	93
6.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ «ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΕΚΠ/ΚΟΙ» ΚΑΙ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΗΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΤΙΑ»	97
6.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.: <i>Κύρια χαρακτηριστικά της νέα θεώρησης του εκπ/κού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης</i>	20
Πίνακας 2: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Φύλο»</i>	60
Πίνακας 3: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Ηλικία»</i>	61
Πίνακας 4: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Επίπεδο μόρφωσης»</i>	62
Πίνακας 5: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός»</i>	62
Πίνακας 6: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Έτη προϋπηρεσίας ως Δ/ντής»</i>	63
Πίνακας 7: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Τύπος σχολείου»</i>	64
Πίνακας 8: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Περιοχή σχολείου»</i>	64
Πίνακας 9: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Κατάσταση κτιρίου»</i>	65
Πίνακας 10: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Αριθμός ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας»</i>	66
Πίνακας 11: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Καινοτόμες δράσεις στο σχολείο»</i>	67
Πίνακας 12: <i>Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε περιεχόμενο/ μέσα διδασκαλίας»</i>	68

Πίνακας 13: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε διοίκηση σχολείου»	68
Πίνακας 14: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε ανθρώπινες σχέσεις»	69
Πίνακας 15: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε σχολικούς στόχους»	70
Πίνακας 16: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε διδακτικούς/ μαθησιακούς στόχους».....	71
Πίνακας 17: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε διδακτικά μέσα/ υλικά»	71
Πίνακας 18: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε μεθόδους διδ/λίας»	72
Πίνακας 19: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε οργάνωση σχολείου»	73
Πίνακας 20: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε πηγές χρηματοδότησης»	73
Πίνακας 21: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε εκπ/κά προγράμματα»	74
Πίνακας 22: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε σχολικό κλίμα»	75
Πίνακας 23: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε ωρολόγιο πρόγραμμα»	76
Πίνακας 24: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε φυσικό περ/ον σχολείου»	77
Πίνακας 25: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε συνεργασία εκπ/κών»	77
Πίνακας 26: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δράσεις σε συνεργασία σχολείου- οικογένειας»	78
Πίνακας 27: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Καινοτομία και σχολική αποτελεσματικότητα».....	80
Πίνακας 28: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Πρωτοβουλίες καινοτόμων προγραμμάτων».....	80
Πίνακας 29: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Στάση Δ/ντών σε καινοτομίες»	81
Πίνακας 30: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Σχολική κουλτούρα και καινοτομία»	82

Πίνακας 31: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Η καινοτομία ως επίλυση σχολικών προβλημάτων»	83
Πίνακας 32: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Διδακτικό προσωπικό και καινοτομίες»	84
Πίνακας 33: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Συναίνεση διοίκησης-εκπ/κών»	85
Πίνακας 34: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Γονείς/τοπικοί φορείς και εκπαιδευτικές αλλαγές»	86
Πίνακας 35: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δ/ντής ως εγγυητής αλλαγής»	87
Πίνακας 36: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Προσαρμογή ηγεσίας και σχολική αποτελεσματικότητα»	88
Πίνακας 37: Περιγραφική ανάλυση μεταβλητής «Δ/ντής και σχολικό όραμα»	89
Πίνακας 38: Πλήθος από «στάση Δ/ντών προς την καινοτομία» σε συσχέτιση με την ηλικία	90
Πίνακας 39: Ποσοστό από «στάση Δ/ντών προς την καινοτομία» σε συσχέτιση με την ηλικία	90
Πίνακας 40: Πλήθος από «στάση Δ/ντών προς την καινοτομία» σε συσχέτιση με το επίπεδο μόρφωσης	93
Πίνακας 41: Ποσοστό από «στάση Δ/ντών προς την καινοτομία» σε συσχέτιση με το επίπεδο μόρφωσης	94
Πίνακας 42: Πλήθος από «έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός» σε συσχέτιση με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων την τελευταία διετία	97
Πίνακας 43: Ποσοστό από έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός» σε συσχέτιση με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων την τελευταία διετία	97

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχ. 1.1. Αποσαφήνιση εννοιών αλλαγή-καινοτομία-μεταρρύθμιση.....	9
Σχ. 1.2. Τρόποι οργάνωσης του ΑΠ.....	18
Σχ. 1.3. Τα στοιχεία επιτυχίας της αλλαγής.....	25

Σχ. 1.4. Συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων.....	29
Σχ. 2.1. Το πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton (1964).....	37
Σχ. 2.2. Το μοντέλο των Blanchard & Hersey.....	38

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

<i>Εικ. 1.1.</i> Μια απλουστευμένη επισκόπηση της διαδικασίας αλλαγής.....	23
<i>Εικ. 1.2.</i> Παράγοντες που σχετίζονται με τη λήψη πρωτοβουλιών.....	26
<i>Εικ. 1.3.</i> Στάσεις ως προς τις αλλαγές.....	29
<i>Εικ. 3.1.</i> Η δομή της ηγεσίας κατά Fullan.....	41
<i>Εικ. 3.2.</i> Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά Hallinger.....	47
<i>Εικ. 3.3.</i> Τα αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: <i>Συσχέτιση μεταβλητών «ηλικία» και «στάση Δ/ντών ως προς την καινοτομία»</i>	92
Γράφημα 2: <i>Συσχέτιση μεταβλητών «επίπεδο μόρφωσης» και «στάση Δ/ντών ως προς την καινοτομία»</i>	96
Γράφημα 3: <i>Συσχέτιση μεταβλητών «έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός» και «εφαρμογή καινοτόμων δράσεων»</i>	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τον ηγετικό ρόλο του Διευθυντή Α/θμιας εκπαίδευσης ως ιθύνοντος της σχολικής μονάδας μέσα από το πρίσμα της αναθεώρησης του σύγχρονου ρόλου του. Η ηγεσία στη σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως αδήριτη ανάγκη στην προσπάθεια εισαγωγής και διάχυσης παραγωγικής εκπαιδευτικής αλλαγής με απώτερο στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο ηγέτης-Διευθυντής δύναται να λειτουργήσει ως εγγυητής του ανασχηματισμού στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου κρίθηκε επιστημονικά ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές του στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς την εφαρμογή και διαχείριση των καινοτόμων δράσεων. Τα βασικά συμπεράσματα αφορούν στη σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την σχολική αποτελεσματικότητα οριοθετώντας τον καλό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής αλλαγής στα πλαίσια της «διανεμητικής» ηγεσίας με τη συνακόλουθη κατανομή εξουσίας-ευθυνών.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία, καινοτομία, διεύθυνση σχολείου, μετασχηματιστική ηγεσία, σχολική αποτελεσματικότητα.

ABSTRACT

The purpose of the present research paper is to highlight the leading role of the Principal of Primary Education as the head of the school unit through the review of his modern role. The leadership in the school unit is a crucial need in the effort to introduce and diffuse productive educational change aiming at the qualitative upgrading of the provided education. The leader Principal is able to ensure the reformation in the education and therefore it was considered scientifically interesting to investigate his leading behaviors and practices in the Modern Greek educational reality in relation to the implementation and administration of the innovative actions. The main conclusions refer to the correlation of the transformational leadership with the school effectiveness defining the right change planning in the context of the “distributive” leadership with the related distribution of power-responsibilities.

Keywords: leadership, innovation, transformational leadership, school effectiveness.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι μια προσπάθεια προσδιορισμού της σχέσης ανάμεσα στις καινοτόμες δράσεις που διαχέονται στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προτάσεις-προκλήσεις και τις ηγετικές πρακτικές και συμπεριφορές που αναπτύσσει ο Διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας όταν καλείται να διαχειριστεί την εκπαιδευτική αλλαγή τόσο στο στάδιο της εισαγωγής και διάχυσης όσο και σε εκείνο της συστηματικής εφαρμογής και λειτουργικής της ένταξης.

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την συνεχή αλλαγή σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, γεγονός που δημιουργεί ένα ασταθές περιβάλλον και αναδεικνύει την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στους μετασχηματισμούς στο κύριο ζητούμενο της εποχής (Fullan, 1991). Οι ραγδαίες εξελίξεις στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό παγκόσμιο πλαίσιο έχει τεράστια επίδραση στην εκπαίδευση αυξάνοντας διαρκώς τις απαιτήσεις για σχολική αποτελεσματικότητα και υψηλή ποιότητα παρεχόμενων γνώσεων, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την εισαγωγή παραγωγικών αλλαγών.

Ως εγγυητής της αλλαγής προβάλλει ο ηγέτης του σχολείου, ο Διευθυντής, ο οποίος θα πρέπει να προβεί σε αναστοχασμό του σύγχρονου ρόλου του εμπλουτίζοντας την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων με την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hopkins et al, 1994; Morrison, 1998). Έτσι θα καταστεί ηγέτης-φορέας αλλαγής, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Mumford et al (2002).

«Οι σχολικές μονάδες του εικοστού πρώτου αιώνα έχουν ανάγκη από ηγέτες οι οποίοι θα προβαίνουν δημιουργικοί στη γέννηση νέων ιδεών, αλλά και καινοτόμοι, όσον αφορά τη μεταφορά αυτών των ιδεών στην πράξη» (σ.705).

Η προτεινόμενη έρευνα προτίθεται να διερευνήσει τη συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικής ηγεσίας και της παραγωγικής διαχείρισης της αλλαγής, διότι «η πιο βασική στρατηγική αλλαγής είναι η βελτίωση της ηγεσίας» (σ.8), σύμφωνα με τους Boleman και Deal (1997). Είναι ανάγκη λοιπόν να εξεταστούν τα στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο Διευθυντής του σχολείου ως προς τις καινοτόμες δράσεις, στο εγχείρημα δηλαδή να επιτύχει ουσιαστική αλλαγή, ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού οργανισμού μέσω της επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων.

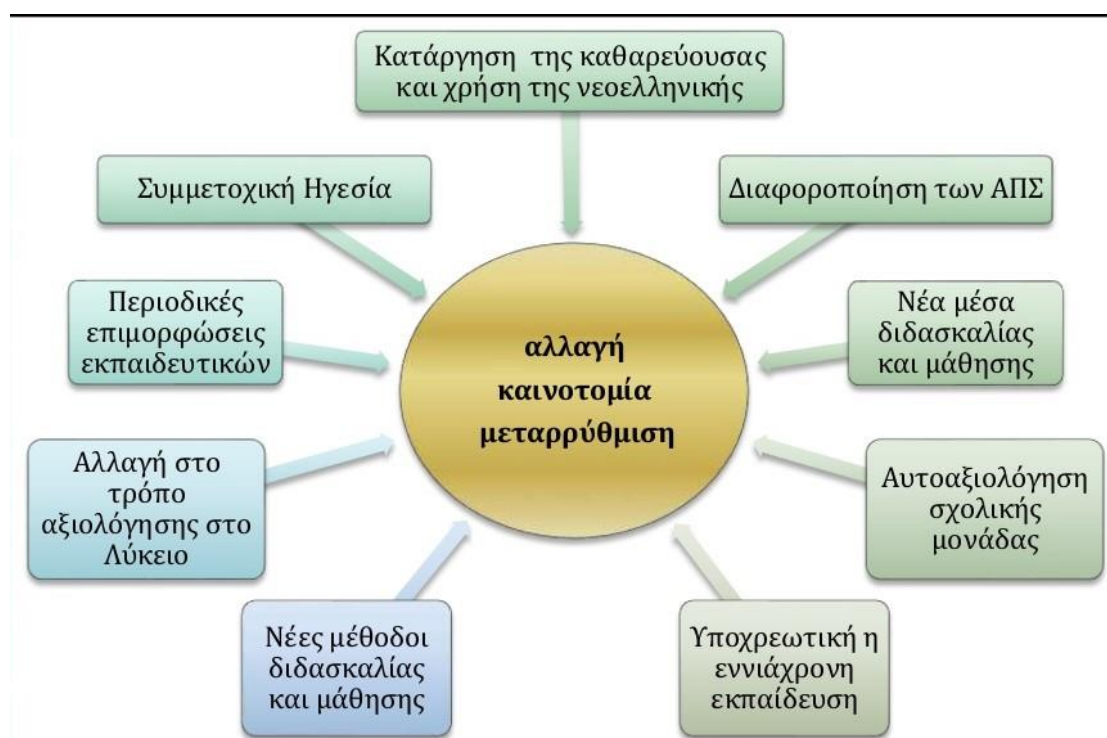
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ «ΑΛΛΑΓΗ» ΚΑΙ «ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ»

Στην εκπαίδευση, συχνά συγχέονται οι όροι καινοτομία, αλλαγή, νεωτερισμός, εκσυγχρονισμός, μεταρρύθμιση.



Σχ. 1.1. Αποσαφήνιση εννοιών αλλαγή-καινοτομία-μεταρρύθμιση (Πανταζή, 2014).

Σύμφωνα με τον Morrison (1998), η εκπαιδευτική **αλλαγή** αποτελεί μια διαδικασία μετασχηματισμού που εισάγεται από δυνάμεις τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού, εφαρμόζεται από ομάδες, άτομα ή οργανισμούς και οδηγεί σε μια νέα βελτιωμένη κατάσταση του ισχύοντος συστήματος και των παρόντων αξιών, πρακτικών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων του. Γενικότερα,

«...αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούριο για το άτομο που προσπαθεί να ανταπεξέλθει με ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα» (Fullan, 1991: 4).

Σύμφωνα με την Πανταζή (2014), οι αλλαγές στην εκπαίδευση εφαρμόζονται συνήθως μέσω των καινοτομιών και των μεταρρυθμίσεων. Συνεπώς η έννοια της «αλλαγής» είναι ευρύτερη και σε αυτήν υπάγονται οι άλλοι δύο όροι. Ως «εκπαιδευτική **μεταρρύθμιση** θα ονομάζαμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό που νομιμοποιείται μέσα από θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας, κάθε δόκιμη δηλαδή και συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική που εισηγείται και συνεπάγεται εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες όμως αντιμετωπίζονται κάτω από μια ενιαία λογική και χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό όραμα και συγκροτημένη και ομογενή στοχοθεσία» (Δακοπούλου, 2008: 167-68). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συμπυκνώνεται εννοιολογικά στο «*σύνολο των μέτρων και των διαδικασιών που αναφέρονται τόσο στις αναπροσαρμογές της εξωτερικής οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος (βαθμίδες εκπαίδευσης, τύποι σχολείων, σύνδεση βαθμίδων, κ.λπ) όσο και στους αναπροσανατολισμούς στο πνεύμα και τη μορφή της εκπαιδευτικής πράξης, στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων της σχολικής τάξης (περιεχόμενο μαθημάτων, μέθοδος διδασκαλίας, συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, σχέσεις, το «κλίμα» της τάξης κ.λπ)*» (Μαυρογιώργος, 1999).

Συγκριτικά με τη μεταρρύθμιση, η εκπαιδευτική αλλαγή θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας (υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα), δεν είναι απαραίτητο να θεσμοθετηθεί, μπορεί να προέρχεται από πρωτοβουλίες ατόμων ή ομάδων εντός της σχολικής μονάδας ή ακόμα και τάξης, ενώ αφορά επιμέρους πτυχές και παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος (περιοχές αναλυτικού προγράμματος, εισαγωγή τεχνολογίας, ειδική εκπ/ση, συνεργατική μάθηση, επιμόρφωση εκπ/κών, κ.ά.-) ή διοικητικά μέτρα (Fullan, 1991). Σε αντίθεση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνεπάγεται ολιστική και συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού επιχειρώντας αλλαγή πνεύματος και προσανατολισμού, περιεχομένου και φιλοσοφίας. Η εισαγωγή και εφαρμογή της βρίσκει μεγαλύτερες αντιστάσεις διότι συνδέεται άμεσα με τα αξιακά συστήματα και το ζήτημα της ιδεολογικής νομιμοποίησης (Πανταζή, 2014). Παραδείγματα

μεταρρυθμίσεων από την ίδια πηγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα ακόλουθα:

- Κατάργηση της καθαρεύουσας και επιβολή της νεοελληνικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στη Διοίκηση και εισαγωγή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ράλλης, 1976).
- Νόμος Διαμαντοπούλου για τα ΑΕΙ (2011, ο οποίος ανεστάλη από τον Μπαμπινιώτη το 2012 και ενεργοποιήθηκε εκ νέου επί Αρβανιτόπουλου το ίδιο έτος.
- Αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης στο Λύκειο (Αρβανιτόπουλος, 2014).

Η «καινοτομία» εννοιολογικά βρίσκεται πολύ κοντά στην αλλαγή. «Είναι η σύγχρονη έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό της πράξης και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή» (Δακοπούλου, 2008:1999). Η καινοτομία είναι η ουσιαστική τροποποίηση, η ριζική αλλαγή (Μπαμπινιώτης, 2002). Προϋποθέτει πρωτοτυπία, δημιουργία, εφεύρεση και είναι μια ενέργεια, δραστηριότητα/παρέμβαση (σκοπίμη και συστημική, όχι απαραίτητα θεσμοθετημένη) που οδηγεί πάντα σε κάτι καινούργιο, που δεν υπήρχε προηγουμένως με στόχο την βελτίωση των επιθυμητών στόχων (Πασιαρδής, 2008α). Ο Fullan (1991) διακρίνει τρεις διαστάσεις στην εκπαιδευτική αλλαγή: α) την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) την εφαρμογή νέων διαδικασιών και γ) τη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Η ουσιαστική διαφοροποίηση της καινοτομίας από την αλλαγή, στην οποία εμπεριέχεται, έγκειται στο ότι η καινοτομία πηγάζει από μια νέα ιδέα ή πρωτότυπη πρόταση και συνιστά μια νέα δράση, ενώ η αλλαγή ενίοτε υιοθετεί ιδέες, προτάσεις και δράσεις ήδη εφαρμοσμένες κατά το παρελθόν (Κωνσταντίνου, 2005).

Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, κυρίως υπό τη μορφή προγραμμάτων, σύμφωνα με τον Charlot (Charlot & Beillerot 1995, όπως ανάφ. σε Παπακωνσταντίνου, 2008) επικεντρώνονται σε επτά τάσεις:

- Η παιδαγωγική αξιολόγηση με την εισαγωγή νέων μεθόδων και διαδικασιών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Η αυτονομία των βαθμίδων εκπαίδευσης με την εισαγωγή διαδικασιών εκπαίδευσης που στηρίζονται στον αυτοτέλεια και στην αυτο-αναφορά.

- Εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης σε περιοχές που έχουν μικτό πληθυσμό (π.χ. Βέλγιο, Ελβετία) ή μεγάλη συγκέντρωση αλλοδαπών.
- Η διαθεματικότητα.
- Έμφαση στον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.
- Δημιουργία ευκαιριών ανταλλαγών και στήριξης των εκπαιδευτικών πού τους επιτρέπουν την προσωπική ανάπτυξη μέσω πλατφόρμων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης συναδέλφων.
- Προγράμματα προώθησης του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, με την παροχή επιπλέον υπηρεσιών και δυνατοτήτων σε μαθητές που για οποιοδήποτε λόγο παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα.

Φορείς του σχεδιασμού της καινοτομίας είναι η κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, η επιστημονική κοινότητα και οι εκπαιδευτικοί. Σημαντική είναι η εννοιολογική διαφοροποίηση που επιχειρεί ο Fullan (2007) μεταξύ «καινοτομίας» και «καινοτομικότητας» με την τελευταία έννοια να συνεπάγεται την ικανότητα ενός οργανισμού να δεσμεύεται στη συνεχή βελτίωση. Παραδείγματα εκπαιδευτικών καινοτομιών, σύμφωνα με την Πανταζή (2014), αποτελούν τα παρακάτω:

- Περιβαλλοντική εκπαίδευση
- Αγωγή Υγείας
- Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες/Πολιτιστικά Θέματα
- Αγωγή Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητας των Νέων
- Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά προγράμματα
- Ευέλικτη Ζώνη
- Ερευνητικές Εργασίες/Σχέδια εργασίας (Projects)

1.2.ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ι) ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

*«Η παιδαγωγική ανεπάρκεια του προμεσημβρινού σχολείου και η πλημμελής εκπλήρωση της παιδαγωγικής αποστολής της σύγχρονης οικογένειας γέννησαν την ιδέα της παράτασης της παραμονής του παιδιού σε ένα ριζικά αναδιαρθρωμένο τύπο σχολείου, που ονομάστηκε **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**» (Γιαννάκος, 2008:108).*

Το ολόημερο δημοτικό σχολείο δημιουργήθηκε με διττό σκοπό: αφενός να καλύψει τις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες, αφετέρου να παρέχει προστασία και ασφάλεια στα παιδιά κατά το παρατεταμένο εργασιακό ωράριο των γονέων (οικογενειακές ανάγκες παιδιών). Ο καινοτόμος αυτός θεσμός τέθηκε σε εφαρμογή στη χώρα μας από το σχολικό έτος 1999-2000 σε 28 πειραματικά δημοτικά σχολεία ως πιλοτικό πρόγραμμα με αξιόλογα αποτελέσματα και θερμή υποδοχή από εκπ/κούς, μαθητές και γονείς.

Η παρέμβαση αυτή, που έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματική στην ανταπόκριση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Συνιστά έναν καινοτόμο θεσμό.
- Αποτελεί μια πρόκληση για τα σημερινά σχολικά δεδομένα.
- Επιτελεί τη λειτουργία ενός σχολείου που παρέχει στους μαθητές τις ευκαιρίες για εναλλακτικές μαθησιακές εμπειρίες και τα ερεθίσματα διάφορων γνωστικών αντικειμένων.
- Αποτελεί στην ουσία του ένα Σχολείο ευέλικτο, συνδεδεμένο με τη ζωή, που προάγει τη βιωματική μάθηση. Επιχειρεί τον ουσιαστικό ανασχηματισμό του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας μέσω της ελκυστικών μορφών μάθησης και ανοιχτού επικοινωνιακού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

Οι δύο πρωταρχικοί επιμέρους στόχοι του διευρυμένου ωραρίου του ολόημερου δημοτικού σχολείου είναι, σύμφωνα με τον Γιαννάκο (2008), οι παρακάτω

1. Η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και
2. Η ανανέωση και ο εμπλουτισμός του πρωινού ωρολογίου προγράμματος με επιπρόσθετα γνωστικά αντικείμενα.

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο, ο δάσκαλος του Ολοήμερου οργανώνει τη διδακτική παρέμβαση προκειμένου να επιτύχει την εμπέδωση και την κατάκτηση του διδακτικού υλικού του πρωινού προγράμματος τόσο μέσα από την προετοιμασία των εργασιών της επόμενης μέρας όσο και μέσα από την προσφορά επιπρόσθετων διδακτικών δραστηριοτήτων. Μάλιστα συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων στοχεύει να καλύψει τυχόν μαθησιακές ελλείψεις και κενά των μαθητών σε Γλώσσα και Μαθηματικά. Η παρέμβαση στοχεύει στην καθοδήγηση και εμπύχωση των μαθητών για υπεύθυνη και αυτόνομη εργασία. Αυτό σημαίνει πως ο δάσκαλος του Ολοήμερου δεν δίνει έτοιμες λύσεις, αντιθέτως δημιουργεί εκείνες τις εκπαιδευτικές περιστάσεις, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να αναζητούν μόνοι τους τις λύσεις και να αξιοποιούν στο έπακρο τα διαθέσιμα μέσα. Ο δάσκαλος δίνει γενικές κατευθύνσεις και λύνει τις όποιες απορίες, προκειμένου να επιτύχει την αυτόνομη οικοδόμηση της γνώσης. Τέλος εφαρμόζει την διαφοροποιημένη εξατομικευμένη διδασκαλία, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Όσον αφορά στον εμπλουτισμό του προγράμματος, ο δάσκαλος εντάσσει στην παρέμβασή του νέα διδακτικά αντικείμενα που εναρμονίζονται τόσο με τα ενδιαφέροντα και τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών όσο και με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές επιταγές. Τα επιπρόσθετα αυτά μαθήματα προσφέρονται μέσω ποικίλων εναλλακτικών προσεγγίσεων που εμπλέκουν τους μαθητές σε ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες προς επίτευξη εμπέδωσης αλλά και διερευνητικής αντίληψης κι δημιουργικής σκέψης.

Επιγραμματικά οι στόχοι της λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι:

I. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ:

- Οι μαθητές να μάθουν να αξιοποιούν δημιουργικά και εποικοδομητικά τον ελεύθερο χρόνο τους με ανάλογες δραστηριότητες.
- Οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε Στηρικτική Μαθησιακή Διδασκαλία.
- Τα παιδιά να τυγχάνουν προστασίας και ασφάλειας αλλά συνάμα και δημιουργικής απασχόλησης κατά το ωράριο εργασίας των γονέων τους.

II. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ:

- Παροχή βοήθειας στο τυπικό σχολείο και στην οικογένεια να ανταποκριθούν στον παιδαγωγικό τους ρόλο και στην γενικότερη αποστολή τους για την ψυχοσωματική ακεραιότητα των παιδιών.
- Οργανική σύνδεση του Σχολείου με την Κοινωνία και τις απαιτήσεις της, τον πολιτισμό και τις εκφάνσεις του, τη ζωή και τις προβληματικές της.
- Διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά με την αντιστάθμιση παραγόντων που ενισχύουν τις ανισότητες και τη διαμόρφωση προϋποθέσεων ανοιχτής πρόσβασης στη Στηρικτική Μαθησιακή Διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Γιαννάκο (2008), οι βασικές λειτουργίες του διευρυμένου προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου είναι επιγραμματικά οι ακόλουθες:

- ❖ Προετοιμασία των εργασιών της επόμενης ημέρας και αντισταθμιστική αγωγή:
Στόχος της παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου είναι όλοι οι μαθητές στο πλαίσιο του διευρυμένου ωραρίου να έχουν προετοιμαστεί και να έχουν εκπληρώσει τις υποχρεώσεις τους για την επόμενη ημέρα κατά την επιστροφή τους στο σπίτι.
- ❖ Εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων και ανάδειξη επιπρόσθετων από το πρόγραμμα σπουδών:
Το Ολοήμερο Σχολείο προσφέρει τη δυνατότητα να εισαχθούν γνωστικά αντικείμενα που απουσιάζουν εντελώς ή δεν τυγχάνουν ιδιαίτερης προσοχής στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ωστόσο συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις και την ανάγκη για ελκυστική μάθηση. Τέτοια μαθήματα είναι η Εικαστική Αγωγή, η Μουσική Αγωγή, η Θεατρική Αγωγή, ο Χορός, η Κίνηση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι Αθλοπαιδιές κ.ά. Στο πλαίσιο ένταξης αυτών των μεγίστης παιδαγωγικής αξίας αντικειμένων ευνοείται η ανάπτυξη δραστηριοτήτων, όπως συναυλίες, χοροί, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής με την ανάδειξη του σχολείου σε πολιτιστικό κέντρο της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.
- ❖ Προστασία- Επίβλεψη των παιδιών:

Το ωράριο λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου δεν συμπίπτει στις μέρες μας με το αντίστοιχο εργασιακό ωράριο των γονέων, γεγονός που δημιουργεί το ζήτημα της προστασίας και ασφάλειας των παιδιών, όταν παύουν να έχουν τον κοινωνικό ρόλο των μαθητών. Το Ολοήμερο Σχολείο όχι μόνο καλύπτει αυτή την επείγουσα κοινωνική ανάγκη, αλλά αναλαμβάνει να επιτελέσει τον οικογενειακό ρόλο στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

❖ Κοινωνικοποίηση των παιδιών:

Στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου τα παιδιά έχουν πολλαπλές δυνατότητες και ευκαιρίες να γνωρίσουν καλύτερα και να αναπτύξουν στενότερους συναισθηματικούς δεσμούς με τους συμμαθητές τους, αλλά και να συναντηθούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με παιδιά άλλων ηλικιακών ομάδων αποκομίζοντας σημαντικές εμπειρίες κοινωνικής επαφής και δικτύωσης.

II) ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

(Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Μία ακόμη σημαντική καινοτομία που εισήχθη και εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο είναι η διεπιστημονικότητα, η διαθεματικότητα και η ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Οι τρεις αυτές έννοιες αναφέρονται α) στο περιεχόμενο και τη μορφή της παρεχόμενης γνώσης, β) στον τρόπο επιλογής, διάταξης και οργάνωσής της στο αναλυτικό πρόγραμμα και γ) στα διδακτικά μέσα και τις προσεγγίσεις για τη μετάδοση και την εμπέδωση της σχολικής γνώσης (Ματσαγούρας, 2002).

Τα διεπιστημονικά και διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών είναι καινοτόμες προτάσεις που αντιβαίνουν στα συμβατικά αναλυτικά προγράμματα. Η βασική τους ιδεολογική διαχωριστική γραμμή είναι ο κατακερματισμός ή μη της γνώσης. Τα παραδοσιακά προγράμματα οργανώνουν τη γνώση σε αυτόνομα και ανεξαρτήτως διδασκόμενα μαθήματα, ενισχύοντας την αποσπασματικότητα και απομόνωση της διδασκόμενης γνώσης, ενώ τα νέα προγράμματα επιχειρούν την αλληλοσυσχέτιση στο περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων ή ακόμα

και την κατάργηση των διακριτών μαθημάτων προς μια αυθόρμητη ανακαλυπτική μάθηση με διεπιστημονικές διασυνδέσεις και διαθεματικές προεκτάσεις και πρωτίστως προς μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Η ελληνική πρόταση μέσω Δ.Ε.Π.Π.Σ. εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έπειτα από πρόταση-πρόκληση του Προέδρου του, Στ. Αλαχιώτη για ολιστική προσέγγιση της σχολικής γνώσης και διάλογο με την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα σε όλες τις περιφέρειες της χώρας το 2002.

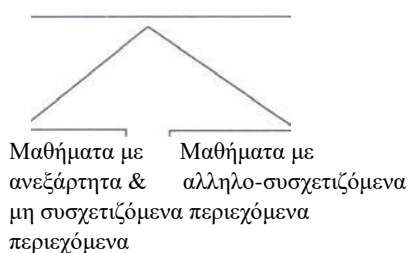
Παρακάτω θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση των εννοιών «διεπιστημονικότητα», «διαθεματικότητα» και «ενιαιοποίηση» προς επισήμανση των λεπτών πλην ουσιωδών ιδεολογικών τους διαφοροποιήσεων και της εφαρμοστικής δυναμικής της κάθε μία παιδαγωγικής και επιστημολογικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002:24-26),

- **Διεπιστημονικότητα (inter-disciplinarity):** Τρόπος οργάνωσης του Α. Π., που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων.
- **Διαθεματικότητα (cross-thematic integration):** Τρόπος οργάνωσης του Α. Π., που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη (συλλογική συνήθως) διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων, που παρουσιάζουν με τα κριτήρια των μαθητών ενδιαφέρον (cross curricular themes, thematic integration, unit approach, topic approach, integrated day).
- **Η Ενιαιοποίηση:** Η Ενιαιοποίηση (integration), που δηλώνεται με τον χαρακτηρισμό του νέου προγράμματος σπουδών ως «ενιαίου», αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και την ομαλή ροή τόσο εντός των ενοτήτων και μεταξύ των ενοτήτων του αυτού μαθήματος που διδάσκεται σε διαφορετικές τάξεις όσο και στις αλληλοδιάδοχες βαθμίδες εκπαίδευσης.

ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ Α. Π.

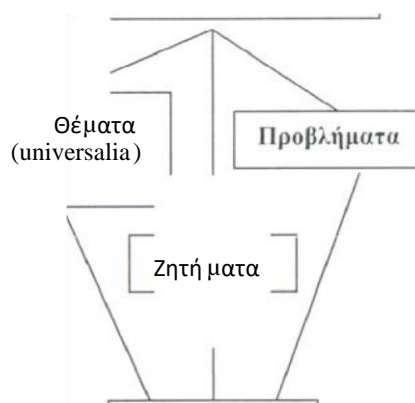


ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΔΙΑΚΡΙΤΩΝ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ



Δι-επιστημονικά
Προγράμματα

ΚΑΤΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΡΙΤΩΝ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΩΣ
ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ



Δια-θεματικά Προγράμματα

Σχ. 1.2. ΤΡΟΠΟΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠ (Ματσαγγούρας, 2002)

Αναφορικά με τα διαθεματικά προγράμματα, θα πρέπει να επισημανθεί πως η κατάργηση των διακριτών μαθημάτων δεν συνεπάγεται αυτόματα και κατάργηση των γνώσεων που αντιπροσωπεύουν. Η διαθεματική προσέγγιση προτείνει επί της ουσίας την αντικατάσταση των μαθημάτων με θέματα, ζητήματα και προβληματικές που επιστρατεύουν τις γνώσεις των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε αιτιατή εμπλοκή με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και άμεση συνάφεια με την κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα. Ενδεικτικά θέματα που διαμορφώνουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών είναι εκείνα που προτείνονται από το σχολικό δίκτυο The Basic School Network και είναι τα εξής: i) ο κύκλος της ζωής, ii) χρήση των συμβόλων, iii) μέλη σε ομάδες, iv) η αίσθηση του χρόνου, v) ανταπόκριση στην αισθητική, vi) σχέσεις με τη φύση, vii) παραγωγή και κατανάλωση, viii) ζώντας για έναν σκοπό.

Στο σημείο αυτό μπορεί να παρατεθεί ο ενδεικτικός πίνακας θεμάτων που εντάσσονται στην «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών

Δραστηριοτήτων», προπομπό του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Α.Π.Σ. Ο Ματσαγγούρας (2002) ορίζει και περιγράφει την Ε.Ζ. ως ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εντάσσεται εντός του εβδομαδιαίου υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος καλύπτοντας τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες. Η θεματική είναι ελεύθερη και η μεθοδολογία της ενεργητική. Η εκπαιδευτική αυτή καινοτομία επιτρέπει θεσμικά και παρέχει νομικά στον εκπαιδευτικό τον χρόνο να εντάξει στη διδασκαλία του θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών και συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία και τον πολιτισμό, καθώς και να εφαρμόσει εναλλακτικά διδακτικά σχήματα και μεθοδολογίες. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας την αυτονομία αυτή, δύναται να καλλιεργήσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών προσεγγίζοντας θέματα της επικαιρότητας ή γενικά της καθημερινής ζωής με τις γνώσεις των μαθημάτων του συμβατικού προγράμματος (διαθεματικότητα). Έτσι οι μαθητές επανέρχονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας εμπλεκόμενοι σε διερευνητικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Η ΕΖ συνιστά μια σύγχρονη πρόκληση αλλά και μια διαχρονική επιταγή για ένα σχολείο που είναι ανοιχτό στο διαφορετικό, το εναλλακτικό, το άγνωστο, το φανταστικό, το τοπικό, το συλλογικό. Παρακάτω παρατίθεται ο ενδεικτικός πίνακας θεμάτων της ΕΖ, όπως αυτούσιος αντλήθηκε από σχετικό άρθρο του Ματσαγγούρα (2002).

- ✓ Ανθρώπινα δικαιώματα
- ✓ Δικαιώματα του Παιδιού
- ✓ Παιχνίδια και Αθλήματα από τα Παλιά
- ✓ Μαθαίνουμε να κυκλοφορούμε στην πόλη
- ✓ Έξυπνες διαφημίσεις και έξυπνότερες αγορές
- ✓ Θέματα κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος
- ✓ Ο τόπος μας παλιότερα και σήμερα
- ✓ Τεχνολογικές εφαρμογές και κατασκευές
- ✓ Παίζοντας με τους αριθμούς
- ✓ Μελέτη των ΜΜΕ
- ✓ Θεατρικές εκδηλώσεις
- ✓ Πολυπολιτισμικές διαφοροποιήσεις και διαπολιτισμικές συγκλίσεις
- ✓ Οργάνωση πολυπολιτισμικής «βραδιάς»
- ✓ Νόστιμη τροφή και καλή διατροφή
- ✓ Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας
- ✓ Τα δύο φύλα ομοιάζουν, διαφέρουν, αλλά είναι ίσα

- ✓ Εικαστικές συνθέσεις-Μουσικο-κινητικές εκδηλώσεις
- ✓ Λογοτεχνικές διασκευές και συνθέσεις
- ✓ Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή
- ✓ Οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων
- ✓ Ωρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία)
- ✓ Δραστηριότητες ομίλων ενδιαφερόντων
- ✓ Οργάνωση και λειτουργία μαθητικών συνεταιρισμών

Επιλογικά, παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας ως συμπύκνωση της φιλοσοφίας και της ιδεολογικής πνοής των νέων αναδιαρθρωμένων αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναδύεται μέσα από τις πρωτοβουλίες εισαγωγής, διάχυσης, εφαρμογής και αξιολόγησης των αντίστοιχων καινοτόμων δράσεων.

1. Εκσυγχρονίζεται η δομή των Α.Π.Σ. και επικαιροποιείται η αξιολογη γνώση
2. Μειώνεται η διδασκόμενη ύλη
3. Εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης
4. Εισάγεται η Ευέλικτη Ζώνη
5. Εισάγονται τα σχέδια εργασίας
6. Ενισχύεται το σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον
7. Αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες
8. Εκσυγχρονίζεται η αξιολόγηση των μαθητών
9. Βελτιώνονται οι διάφοροι αλφαριθμητισμοί
10. Εισάγεται νέο εκπαιδευτικό υλικό
11. Υπερκαλύπτεται η φιλοσοφία του εναλλακτικού βιβλίου
12. Απελευθερώνονται τεράστιες εκπαιδευτικές δυνάμεις

Πίνακας 1.1.: Κύρια χαρακτηριστικά της νέας θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2002δ, Ματσαγγούρας, 2002β).

1.3.Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας (post/late modernity) παρατηρείται η αμφισβήτηση και ενίοτε η αποδόμηση των κεκτημένων της νεωτερικής εποχής.

Συγκεκριμένα κατά την νεωτερική εποχή η παραγωγή και η ανάπτυξη οφείλονταν κυρίως στην τεχνολογία, ενώ στη μετανεωτερική η παραγωγή και η ανάπτυξη οφείλονται κατά κύριο λόγο στην ανθρώπινη γνώση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Αυτό συνεπάγεται πως η νέα γενιά, οι μελλοντικοί πολίτες, που θα αποτελέσουν το εργατικό δυναμικό του αύριο, θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προδιαγραφές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής. Υπεύθυνα για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια αυτών των χαρακτηριστικών είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα (Council of Europe 2003, όπως αναφ. σε Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλο, 2006).

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), το σχολείο θα πρέπει να προετοιμάσει κατάλληλα τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της νέας εποχής, με κυρίαρχες την αξιοποίηση της τεχνολογίας, την ομαδική εργασία για κοινούς στόχους και την επίλυση προβλημάτων. Η σύγχρονη κοινωνία, η κοινωνία της γνώσης επιτάσσει τη μετατροπή του ίδιου του σχολείου ως οργανισμού σε μια μανθάνουσα κοινότητα.

Η εποχή λοιπόν της «Κοινωνίας της Γνώσης» δημιουργεί προκλήσεις για την εκπαίδευση, όπως είναι η διαχείριση του τεράστιου όγκου της γνώσης που αναπτύσσεται ραγδαία, η αναγκαιότητα διεπιστημονικής και διαθεματικής οργάνωσης και διάταξης της γνώσης, καθώς και η ανάγκη αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, δηλαδή ατομικής νοητικής κατασκευής της γνώσης και του κόσμου εν γένει. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παρέμβει και για την αντιμετώπιση της κοινωνικής κρίσης προωθώντας την πρόσβαση του κάθε ατόμου στη γενική παιδεία/εκπαίδευση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Το σχολείο σε όλες τις εποχές αναγνωρίζεται και καθίσταται συνειδησιακά στην κορυφή των αναπτυξιακών μοχλών και κυρίαρχων παραγόντων της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας. Η ιστορία έχει δείξει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή δεν είναι πάντα το αίτιο για την ευρύτερη κοινωνική αλλαγή, αλλά ενίοτε το αποτέλεσμα αυτής. Κοινωνικά φαινόμενα, όπως η αστικοποίηση ή η εκβιομηχάνιση των σύγχρονων κοινωνιών, η επαναδιαπραγμάτευση των ρόλων των φύλων, οι νέες μορφές οικογενειακής ζωής, οι μεταναστευτικές ροές, οι νέες οικονομικές σχέσεις εξάρτησης έχουν ως συνέπεια την επιτακτική ανάγκη για προσαρμογή του σχολείου στα νέα δεδομένα ή ακόμα και για ολοκληρωτικό

ανασχηματισμό της εκπαίδευσης (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 2010).

Το σχολείο υφίσταται διττή πίεση: αφενός να παρέμβει υπέρ της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων μειώνοντας το κενό μεταξύ των μαθητών με υψηλές επιδόσεις και εκείνων με λιγότερο υψηλές και εξασφαλίζοντας την σχολική επιτυχία για όλους μέσα από την απόκτηση από το κάθε άτομο των απαραίτητων δεξιοτήτων για την εργασία και τις οικονομικές δραστηριότητες γενικότερα (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Αφετέρου, δεύτερη πηγή πίεσης είναι η ανασύσταση του μαθητικού πληθυσμού λόγω της κοινωνικής και πολιτιστικής πολυμορφίας, η διακίνηση μαθητικού δυναμικού, οι μεταβαλλόμενες προσδοκίες από γονείς, μαθητές και αγορά εργασίας σε συνδυασμό με την αυξανόμενη οικονομική ανισότητα και τη γεωγραφική πόλωση (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 2010).

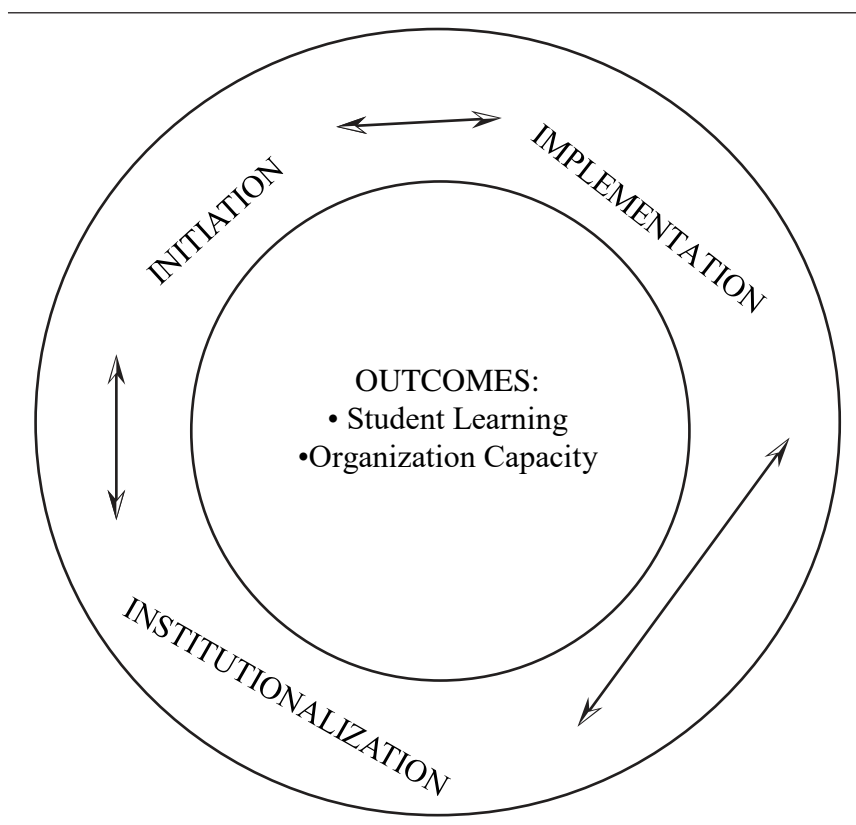
Σύμφωνα λοιπόν με τους Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins (2010), η καινοτομικότητα που θα πρέπει να εντάξει το σχολείο όχι ως λύση βιωσιμότητας αλλά ως φιλοσοφία και μέρος της καθημερινής του λειτουργίας, έχει δύο πόλους εφαρμογής: αφενός την προσαρμογή στις επιδράσεις της ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής, δημογραφικής και τεχνολογικής αλλαγής, αφετέρου τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του ως απάντηση στις διευρυμένες απαιτήσεις της εποχής που καθιστούν διαφοροποιημένο και διευρυμένο και τον ίδιον ρόλο.

Το σύγχρονο σχολείο ουσιαστικά θα πρέπει να αναπτύξει μηχανισμούς αέναου αναστοχασμού της αποστολής του και αέναης βελτίωσης των διαδικασιών και πρακτικών για την εκπλήρωση αυτής. Θα πρέπει επιπλέον να κάνει προγραμματισμό ενεργειών εστιασμένων στο αποτέλεσμα, όπως είναι πέραν της μετάδοσης υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκών γνώσεων, η μεταλαμπάδευση των αξιών της ισότητας και της δικαιοσύνης στο πλαίσιο της ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών.

Η απάντηση σε όλα αυτά είναι η εισαγωγή και η διάχυση καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, με έναν τρόπο ωστόσο που θα διασφαλίζει συνεκτικότητα (γεωγραφική και οργανωτική) και γενικότερα λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Στρατηγικές αναπτύσσονται συνεχώς (ρηζικέλευθες παιδαγωγικές,

χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, συνεργασία κοινότητας για εξεύρεση πόρων κ.λπ). Το ζητούμενο είναι η επιλογή στοχευμένων καινοτόμων προγραμμάτων που θα οδηγήσουν σε επιθυμητές καταστάσεις ((Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 2010).

Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ



ΕΙΚ. 1.1.: Μια απλουστευμένη επισκόπηση της διαδικασίας αλλαγής (Fullan, 2007: 66).

Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η διαδικασία της αλλαγής συνίσταται σε τρεις ευρείες φάσεις:

- ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ: η φάση αυτή παίρνει αλλιώς το όνομα «κινητοποίηση» ή «υιοθέτηση»: πρόκειται για τη διαδικασία υιοθέτησης μιας ιδέας ή πρότασης που προχωρά στην αλλαγή.
- ΕΦΑΡΜΟΓΗ: είναι η φάση της αρχικής χρήσης κατά την οποία συλλέγονται οι πρώτες εμπειρίες από την προσπάθεια υλοποίησης της επιλεγείσας απόφασης, δηλαδή της ιδέας προς την αλλαγή.
- ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ: στο τελικό αυτό στάδιο το αρχικό πρόγραμμα για την αλλαγή είτε ενσωματώνεται, κατοχυρώνεται θεσμικά και

αποτελεί συνεχές κομμάτι του συστήματος είτε εξαφανίζεται ως μια απόφαση απορριπτέα.

Η διαδικασία της αλλαγής είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο κατασκευάσμα, τόσο νοητικά όσο και πρακτικά. Οι παράμετροι και οι μεταβλητές που παρεισφρέουν είναι πολυάριθμες, περίπλοκες, μη γραμμικών- αιτιατών σχέσεων με το αποτέλεσμα και απαιτούν εξαιρετικά λεπτομερειακή περιγραφή. Μάλιστα διαπλέκονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν τροποποιώντας σημαντικά τις αποφάσεις κατά τα διάφορα στάδια πραγμάτωσης της γενικής κατεύθυνσης αλλαγής.

Η παραπάνω εικόνα παρέχει μια απλουστευμένη σφαιρική εικόνα των βασικών φάσεων εισαγωγής και εφαρμογής της αλλαγής στο σύστημα. Αρχικά, ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων παίρνουν την πρωτοβουλία και προωθούν ένα συγκεκριμένο καινοτόμο πρόγραμμα. Στη συνέχεια, το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών τίθεται σε εφαρμογή και τελικά, ανάλογα με τα πραγματοποιούμενα αποτελέσματα, η αλλαγή που προωθήθηκε, συνεχίζει να διαχέεται, να ενσωματώνεται στο δομικό σύστημα και επαγωγικά να καθιερώνεται, εφόσον είναι βιώσιμη πέραν του αρχικά ορισμένου χρονικού πλαισίου (1-2 χρόνια). Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τα πραγματοποιούμενα αποτελέσματα συγκρίνονται με τα αρχικά καθορισμένα κριτήρια σχολικής απόδοσης για έλεγχο και αξιολόγηση της καινοτόμου δράσης προς λήψη διορθωτικών μέτρων. Τα αποτελέσματα μπορεί να αφορούν τόσο στη σχολική επίδοση των μαθητών, όσο και στην εργασιακή ικανοποίηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού (Fullan, 2007).

Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία της αλλαγής δεν μπορεί να προχωρήσει εάν προηγουμένως δεν διατυπωθεί και οριστεί με σαφήνεια η αποστολή του σύγχρονου σχολείου. Θα πρέπει να υπάρξει συναίνεση ως προς το εκπαιδευτικό όραμα αλλά και ως προς τη σχολική «επιχείρηση» μεταξύ των ηγετών της εκπαίδευσης, εκείνων που «ακολουθούν», εκείνων που επηρεάζουν την ηγεσία καθώς και εκείνων που καλούνται να συνεισφέρουν και να υποστηρίξουν τέτοιες πρωτοβουλίες. Ο σκοπός της εκπαίδευσης συνδέεται με αξίες και δεσμεύσεις και όχι με στόχους. Η αντίληψη

αυτού του σκοπού διαμορφώνει το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται στο σχολείο και στο πλαίσιο αυτών των ηγετικών δομών θα ενταχθεί η όποια καινοτομία επιχειρηθεί. Το όραμα γενικά θα πρέπει να διατυπωθεί σε συνέπεια με ανάγκη για ανταπόκριση και προσαρμογή σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Schlechty, 1990).

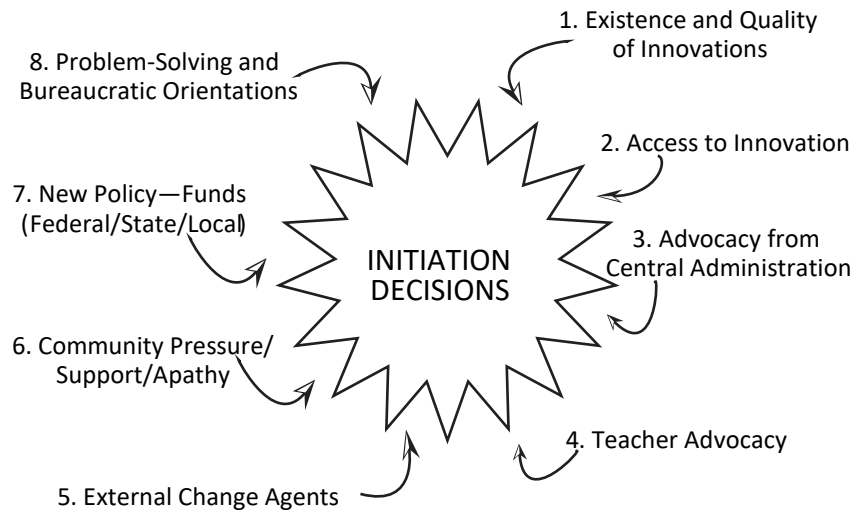
Παρακάτω παρατίθεται ένα διάγραμμα με τα δέκα στοιχεία επιτυχίας της αλλαγής, σύμφωνα με τον Fullan (2007) προς διαμόρφωση μιας ισορροπημένα αναπτυσσόμενης ατζέντας εκτενών αλλαγών.



Σχ. 1.3. Τα στοιχεία επιτυχίας της αλλαγής (Fullan, 2007)

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

1) ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΑΛΛΑΓΩΝ:



ΕΙΚ.1.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ (Fullan, 2007:69).

- Υπαρξη και ποιότητα καινοτομιών: Τα τελευταία χρόνια στις κοινωνίες του πλουραλισμού και της ετερογένειας, της τεχνολογικής πολυπλοκότητας και της γνώσης, οι καινοτόμες ιδέες και προτάσεις που προσφέρονται είναι αμέτρητες. Το ζητούμενο είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα να είναι καλά σχεδιασμένο και να έχει ποιότητα σε προδιαγραφές, περιεχόμενο, οργάνωση, λειτουργία και γενικό σκοπό ύπαρξης. Κάθε καινοτόμο εγχείρημα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη διαύγεια-σαφήνεια και ποιότητα προκειμένου να εκτιμηθεί ως αξιόλογο και να επιφέρει την επιθυμητή κατάσταση.
- Πρόσβαση στην πληροφορία: Η ανάπτυξη των καινοτομιών είναι ραγδαία και η διαθεσιμότητα των καινοτόμων δικτύων προσφέρει ένα σημαντικό πλεονέκτημα στα σχολεία που ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα. Η πρόσβαση στην πληροφόρηση και στην καινοτομία πραγματοποιείται μέσα από συνεταιρισμούς, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, δίκτυα, συνεργαζόμενους φορείς (σύμβουλοι, περιφερειακοί Δ/ντές) και άλλες δομές που καθιστούν δυνατή και ενθαρρύνουν τη διαδραστική ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μέσα από την ανατροφοδότηση/ανάδραση των διαφόρων καινοτόμων εγχειρημάτων.
- Υποστήριξη από την κεντρική ή/και σχολική διοίκηση: Καμία πρωτότυπη ιδέα με σκοπό την αλλαγή δεν πραγματώνεται δίχως την έμπρακτη υποστήριξη του επικεφαλής περιφερειακού Δ/ντή εκπαίδευσης και του κεντρικού διοικητικού προσωπικού. Ο ίδιος, εάν και εφόσον δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και

πρόθεση για αλλαγή, μπορεί με την δέουσα ηγετική συμπεριφορά να την επιτύχει σε συνδυασμό με την υποστήριξη του συμβουλίου αλλά και με τη συνεργασία ενός Δ/ντή με την ανάλογη κουλτούρα. Ο περιφερειακός Δ/ντής δύναται να διασφαλίσει την πρόσβαση σε πηγές για την εξασφάλιση υλικών πόρων για την έναρξη ενός καινοτόμου προγράμματος αλλά και την εσωτερική εξουσία, απαραίτητη για την απόκτηση της υποστήριξης του συμβουλίου.

- Συνηγορία εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται εμπνευστές καινοτόμων ιδεών ούτε εγγυητές της αλλαγής, διότι θεωρητικά δεν διαθέτουν την ενημέρωση, την αλληλεπίδραση, τον χρόνο ή την ενέργεια γι' αυτό. Στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πρωτοβουλίες για εισαγωγή καινοτομιών αλλά σε επίπεδο σχολικής τάξης, δηλαδή σε μικροεπίπεδο, μικρής έκτασης και δίχως ανάδραση σε άλλους εκπαιδευτικούς. Είναι ωστόσο ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί σε καινοτόμες δράσεις συναδέλφων τους παρά την ανεπαρκή αλληλεπίδρασή τους και φέρουν σε πέρας τέτοια εγχειρήματα όταν οι σχολικές συνθήκες τους επιτρέπουν να ηγηθούν μιας βιώσιμης εκπαιδευτικής αλλαγής.
- Εξωτερικοί παράγοντες αλλαγής: Περιφερειακοί, κρατικοί και εθνικοί φορείς παίζουν σημαντικό ρόλο στη διέγερση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των πρωτοβουλιών για καινοτομία. Τις τελευταίες ωστόσο δεκαετίες είναι έντονη η παρουσία μη κερδοσκοπικών οργανώσεων και επιχειρηματικών συνεταιρισμών που λειτουργούν ως διευκολυντές των καινοτόμων δράσεων εξασφαλίζοντας ευκαιρίες και οικονομικούς-υλικούς πόρους, απαραίτητους για την υλοποίηση προγραμμάτων μεγάλης έκτασης.
- Πίεση από την τοπική κοινότητα/Υποστήριξη/Αντίθεση/Απάθεια: Η τοπική κοινωνία ως ομάδα αναφοράς στο σχολείο μπορεί κατά την επίγνωση δυνητικών καινοτόμων projects, είτε α) να υποστηρίξει την καινοτομία ασκώντας πίεση στην περιφερειακή διοίκηση μέσω των σχολικών συμβουλίων, β) να εναντιωθεί και να μπλοκάρει την υιοθέτηση συγκεκριμένων δυνατοτήτων, είτε γ) να τηρήσει μια παθητική στάση, δηλαδή να επιδείξει απάθεια. Σε γενικές γραμμές, οι κοινότητες δεν συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις για εκπαιδευτικές αλλαγές εκτός και αν επέρχεται κοινωνική αναστάτωση, όπως είναι οι δημογραφικές αλλαγές. Επιπλέον, ο βαθμός ενεργοποίησής τους

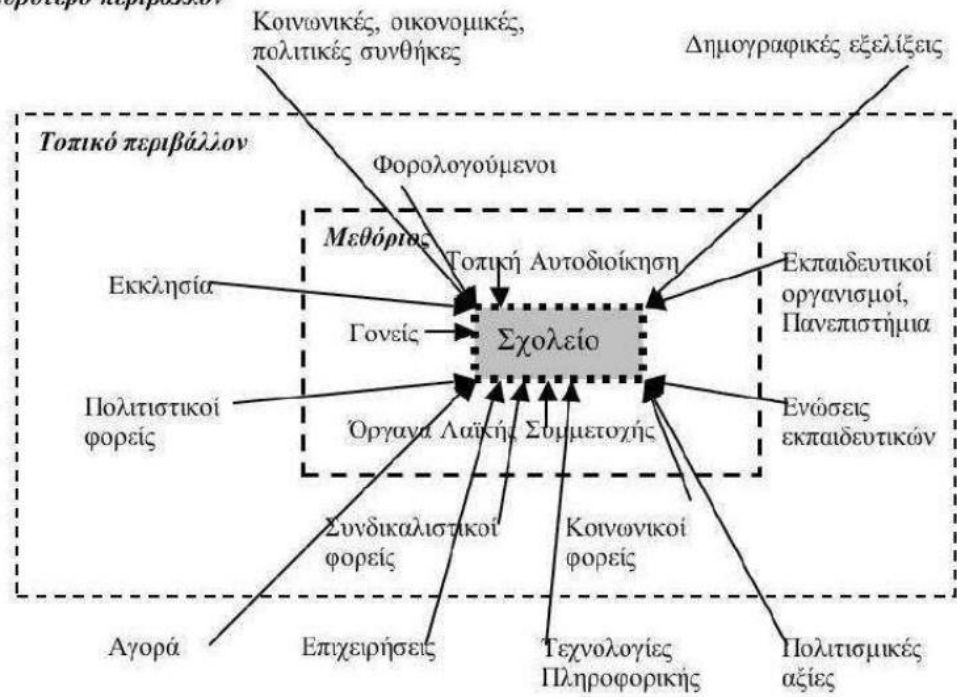
εξαρτάται από το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο των πολιτών και οι πιέσεις ασκούνται για υψηλής ποιότητας και ακαδημαϊκά προσανατολισμένες αλλαγές.

- Νέα πολιτική και Κεφάλαια: Οι κρατικοί και κυβερνητικοί διαμορφωτές της πολιτικής λαμβάνουν πρωτοβουλία για την υιοθέτηση προγραμμάτων κοινωνικής αλλαγής. Επιπλέον οι πρωτοβουλίες και οι νομοθεσίες των κυβερνήσεων εστιάζουν σε θέματα, όπως η ειδική εκπαίδευση, οι διακρίσεις, ο αναλφαβητισμός, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κ.λπ. Η επίδρασή τους σε πρωτοβουλίες για αλλαγές καθαρά ακαδημαϊκού επιπέδου δεν είναι τόσο δραστική.
- Επίλυση προβλημάτων και γραφειοκρατικός προσανατολισμός: Τα σχολεία τείνουν να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες που διαιωνίζουν την γραφειοκρατική ιεραρχική δομή και δεν απαιτούν την αλλαγή συμπεριφορών. Υιοθετούν αποφάσεις για την εξασφάλιση υλικών πόρων που εν τέλει διοχετεύονται σε άλλους σκοπούς, με αποτέλεσμα να μην επιφέρεται καμία ουσιαστική αλλαγή στη δομική τους οργάνωση ή στην ηγετική τους συμπεριφορά. Η πρωτοβουλία λοιπόν αποκτά πολιτική αξία, αξία διατήρησης ισχύος και όχι εκπαιδευτική αξία που αναφέρεται στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων. Διοίκηση και βάση παράγουν και αξιοποιούν στρατηγική αντίστοιχα, με την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων και με στόχο την αύξηση της πίεσης και επαγωγικά την εξασφάλιση της εφαρμογής παραγωγικών αλλαγών.

Παρακάτω παρατίθενται ένα διάγραμμα και μια εικόνα. Το πρώτο απεικονίζει συγκεντρωτικά τις συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων ως παράγοντες ενθάρρυνσης ή παρεμπόδισης καινοτόμων δράσεων. Η εικόνα παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις ενδεχόμενες αντιδράσεις των παραγόντων αυτών στην εισαγωγή σχολικών καινοτομιών.

Συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων

Ευρύτερο περιβάλλον



Σχήμα 1.4.: Συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων (Πανταζή, 2014).



Μπουραντάς, 2002

Εικόνα 1.3.: Στάσεις ως προς τις αλλαγές (Μπουραντάς, 2002).

II) ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΔΙΕΙΣΔΥΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΛΛΑΓΩΝ:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα και Μπούρα (2010), ως πρωταρχικοί παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της εφαρμογής και λειτουργικής διεισδυτικότητας των καινοτόμων προγραμμάτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική αλλά και στο σύνολο του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι:

- ❖ Η επιμόρφωση όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα με στόχο την απόκτηση της αντίστοιχης φιλοσοφίας και κουλτούρας υιοθέτησης καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και η πιστοποίησή τους.
- ❖ Η εξεύρεση και καθιέρωση ορισμένου χρονικού πλαισίου εντός του κανονικού υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων σε συνδυασμό με την ενίσχυση και την αξιολόγησή τους.
- ❖ Η ισότιμη αντιμετώπισή των καινοτόμων προγραμμάτων με τα γνωστικά αντικείμενα τόσο σε επίπεδο συνειδησιακής αναγνώρισης και αξίωσης όσο και σε επίπεδο επαρκούς χρηματοδότησης των πάγιων αναγκών υλοποίηση των αντίστοιχων δράσεων.

III) ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΑΛΛΑΓΩΝ:

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι βασικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την βιωσιμότητα καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική μονάδα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι οι εξής:

- Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων.
- Η ανεπαρκής χρηματοδότηση των καινοτόμων προγραμμάτων.

- Το ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η συνειδησιακή υποβάθμιση των καινοτόμων προγραμμάτων σε δευτερευούσης σημασίας.
- Η υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων εκτός του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος.
- Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη προσωπικού επιστημονικού ενδιαφέροντος και γενικότερης ηθικής παρακίνησης.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

2.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Ο ρόλος του διευθυντή και της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού στην προώθηση των αλλαγών είναι κομβικός και καταλυτικός. Η ανάπτυξη καινοτομιών διασφαλίζεται μόνο μέσα από την παρέμβαση του Διευθυντή και την υιοθέτηση συγκεκριμένων ηγετικών πρακτικών και συμπεριφορών. Προϋπόθεση αποτελεί το εσωτερικό περιβάλλον να διαθέτει την κατάλληλη κουλτούρα ώστε να παρακάμπτονται οι αντιστάσεις στην αλλαγή και το σύστημα στο σύνολό του να ενεργοποιείται προς την εφαρμογή ουσιαστικών αλλαγών στη σχολική μονάδα. Σε κάθε περίπτωση ο Διευθυντής είναι ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο σύγχρονος ρόλος του Δ/ντή σχολείου είναι ιδιαίτερα σύνθετος, ειδικά ως προς την ηγετική του προσωπικότητα και συμπεριφορά. Ανεξαρτήτως όμως του μοντέλου διοίκησης και ηγεσίας που ασκεί, παρατηρείται υπερφόρτωση καθηκόντων και προσδοκιών από τον ρόλο του που πολλές φορές παρεμποδίζει την εκπλήρωση πρωτοβουλιών για διευρυμένες και βιώσιμες αλλαγές. Επί παραδείγματι, ο Δ/ντής θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο και ενέργεια στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών ιδεών/προτάσεων προκειμένου να λειτουργήσει «το τρίγωνο των Βερμούδων» της καινοτομίας

Έτσι, ο Δ/ντής καλείται να επιδείξει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στην ηγετική του συμπεριφορά ανάλογα με τις διαμορφούμενες συνθήκες και απαιτήσεις αυτών. Εν προκειμένω, καλείται να ασκήσει διανεμητική αποκεντρωμένη ηγεσία καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς συμβούλους και συνεργάτες, προωθώντας την ανάπτυξη τους σε ηγέτες για την επίτευξη του μετασχηματισμού της διδακτικής πράξης και της συνεχούς βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Fullan, 2007).

Ο Δ/ντής δύναται να προωθήσει την αλλαγή μέσα από την συνεχή βελτίωση της «σχολικής αποτελεσματικότητας», η οποία συνίσταται σε τέσσερα βασικά στοιχεία:

- Τις γνώσεις, δεξιότητες και διαθέσεις των εκπαιδευτικών.
- Την επαγγελματική μανθάνουσα κοινότητα.
- Την συνοχή των καινοτόμων προγραμμάτων
- Τους υλικούς πόρους
- Την ηγεσία του Διευθυντή.

Αρχικά η συνεχής επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση του διδακτικού προσωπικού προς προσωπική επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη είναι ένα σημαντικό στοιχείο, το οποίο ωστόσο θα πρέπει να εμπλέκεται σε μια διαδικασία ανάδρασης μεταξύ των μελών προκειμένου να κάνει τη διαφορά στη συλλογική μάθηση και στη σχολική κουλτούρα. Προϋπόθεση λοιπόν για την σχολική βελτίωση είναι ο συνδυασμός ατομικής και συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι και κάθε μεμονωμένη σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να εξελίσσεται σε μια δυναμική επιστημονική και πάνω απ' όλα μανθάνουσα κοινότητα.

Τα δύο παραπάνω στοιχεία δεν επαρκούν δίχως την εξασφάλιση συνοχής των διαφόρων εγχειρημάτων αλλαγής από τον εγγυητή της, τον Δ/ντή. Ο Δ/ντής ως εμπνευστής, διευκολυντής και συντονιστής των καινοτόμων δράσεων, οφείλει να αποφύγει τον κατακερματισμό των προγραμμάτων, δηλαδή να αποφύγει την εισαγωγή πολλών ετερόκλητων αλλαγών μόνο και μόνο για να ακολουθήσει τις τελευταίες παιδαγωγικές τάσεις ή προκλήσεις. Πρωταρχικό του μέλημα θα πρέπει να είναι η εύστοχη επιλογή και εισαγωγή ποιοτικών και παραγωγικών αλλαγών που θα εστιάζουν στην ανάπτυξη μαθητών και προσωπικού, δηλαδή σε μαθησιακούς στόχους και θα έχουν προοπτικές λειτουργικής διεισδυτικότητας στο σύστημα καθώς και βιωσιμότητας. Η εκπαιδευτική αναβάθμιση απαιτεί επιπλέον την εξεύρεση υλικών πόρων, όπως τεχνικό εξοπλισμό, υλικοτεχνική υποδομή, εξειδίκευση αλλά και χρονικό πλαίσιο για την κάλυψη των πάγιων και μη αναγκών υλοποίησης των προγραμμάτων (Newman et al, 2000, όπως αναφ. σε Fullan, 2007).

Τελευταίο και καθοριστικής σημασίας στοιχείο είναι το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο Δ/ντής στη διαχείριση των καινοτόμων δράσεων. Τέτοιες

προκλήσεις απαιτούν ποιότητα ηγεσίας που συνυφαίνεται πρωτίστως με την καταλληλότητα μιας ηγετικής συμπεριφοράς να παρακινεί την ανάπτυξη παραγόντων αλλαγής όπως είναι κατά βάση οι εκπαιδευτικοί, να διανέμει εξουσία πρωτοβουλιών αλλαγής με την αντίστοιχη ευθύνη και να κρατά σε μια λογική συνέχεια την πορεία αλλαγής μέσα στη μη γραμμική της εξέλιξη (Fullan, 2007).

ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Με δεδομένο ότι καμία αλλαγή στη δομή ή στο περιβάλλον δεν μπορεί να ευδοκιμήσει δίχως αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής ως εγγυητής και διευκολυντής κάθε καινοτόμου δράσης θα πρέπει να στρέψει την προσοχή του στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας. Η κουλτούρα έχει να κάνει με το σύνολο των εδραιωμένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και ιδεολογιών που υπαγορεύουν αντίστοιχα σχήματα και νόρμες συμπεριφοράς. Οι ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες συνιστούν το σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004).

Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα είναι στενά συνυφασμένα με την σχολική αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων μεταξύ των μαθητών, συνεπώς η αλλαγή τους προς την ενθάρρυνση των μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών κρίνεται επιτακτική στο πλαίσιο υλοποίησης του ευρύτερου οράματος του οποίου ηγείται ο Διευθυντής. Ο Διευθυντής καλείται να διαχειριστεί και να παρακάμψει την αντίσταση στην αλλαγή με το προσωπικό του εμπνευσμένο παράδειγμα, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες αλλαγής που ενέχουν υψηλό προσωπικό ρίσκο. Παράλληλα, καλείται να διασφαλίζει την ενεργή εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής, την αποδοτική συνεργασία μεταξύ τους και την επάρκεια των δεξιοτήτων εφαρμογής οποιασδήποτε αλλαγής αλλά και επίλυσης προβλημάτων (Davies, Ellison & Bowring-Carr, 2005).

Επειδή ακριβώς πρόκειται για βαθιά ριζωμένες νοοτροπίες και διαχρονικά επαναλαμβανόμενες πρακτικές και συμπεριφορές, ο Διευθυντής θα πρέπει να επιχειρήσει τον ριζικό μετασχηματισμό της κουλτούρας, ο οποίος ωστόσο θα πρέπει να πραγματώνεται με εξελικτικό τρόπο ώστε να διατηρούνται οι ιδέες, αξίες και πρακτικές που έχουν αποδειχθεί ως επιτυχημένες (Kowalski & Reitzug, 1993, όπως ανάφ. σε Πασιαρδή, 2004). Η μετασχηματιστική αλλαγή της κουλτούρας ουσιαστικά στηρίζεται στην εξεύρεση καλύτερων και πιο αποτελεσματικών τρόπων

επίλυσης των προβλημάτων με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση. Έτσι ο Διευθυντής σε μια σχολική μονάδα αρχικά κάνει κλινική διάγνωση των περιοχών που πάσχουν, όπως μπορεί να είναι η διαστρεβλωμένη επικοινωνία, η έλλειψη κινήτρων και κατόπιν εισάγει νέες νόρμες προς την κατεύθυνση της αλλαγής. Στο τέλος πάντα επέρχεται ο έλεγχος και η αξιολόγηση της λειτουργικότητας των νέων πρακτικών (Brown, 1965, όπως αναφ. σε Πασιαρδή, 2004). Άλλη προσέγγιση είναι η ανάπτυξη των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα και έμμεσα στη σχολική μονάδα σε φορείς και παράγοντες αλλαγής με την υιοθέτηση αντίστοιχων παραδοχών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τέλος, η αλλαγή μπορεί να επιχειρηθεί και με την επαναξιολόγηση των υφιστάμενων πρακτικών, την ανοιχτή συζήτηση και αξιολόγησή τους στο πλαίσιο βελτίωσης ή αντικατάστασή τους με νέες νόρμες και νοοτροπίες (Kilmann, 1984, όπως αναφ. σε Πασιαρδή, 2004).

Η εξελικτική πορεία της μετασχηματιστικής πλην εξελικτικής αλλαγής της σχολικής κουλτούρας ακολουθεί τέσσερα στάδια, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004).

1. Ενημέρωση εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων για τη βαρύτητα της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος (ατμόσφαιρας) στον βαθμό της σχολικής αποτελεσματικότητας.
2. Έλεγχος και αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας ολιστικά με στόχο την ριζική αναδιαμόρφωσή της.
3. Εξέταση επιμέρους προβληματικών παραμέτρων για αλλαγή ή βελτίωση και επαναπροσδιορισμός ειδικών στόχων.
4. Εκπόνηση αντίστοιχου σχεδίου δράσης για υλοποίηση της προγραμματισμένης βελτίωσης.

Σε κάθε περίπτωση ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει ότι η διαδικασία αλλαγής της κουλτούρας είναι μια δύσκολη, χρονοβόρα και ενίοτε επώδυνη πορεία που απαιτεί επιμονή και σταθερότητα στα σχήματα συμπεριφοράς του Διευθυντή, όταν πρόσωπα και καταστάσεις αντιστέκονται με φόβους, ενδοιασμούς ή απάθεια στις νέες νόρμες. Ο Διευθυντής θα πρέπει να έχει υπόψη ότι η εφαρμογή μιας νέας κουλτούρας ξεκινά από τη στιγμή που ο ίδιος πεισθεί για τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητά της, ότι η πορεία της αλλαγής εκτροχιάζεται εύκολα και από απρόβλεπτους παράγοντες καθώς και ότι τα επιθυμητά αποτελέσματα σε μια τέτοια αστάθμητη διαδικασία είναι μεν μακροπρόθεσμα αλλά μόνιμα, δομικά και κανονιστικά.

2.2. ΤΑ ΗΓΕΤΙΚΑ ΣΤΥΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

1. Θεωρία του Likert

Κατά τον Likert υπάρχουν τέσσερα στυλ ηγεσίας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη (θεωρία χαρακτηριστικών):

- Το εκμεταλλευτικό-αυταρχικό, που στηρίζεται στον καταναγκασμό και στον φόβο (συγκεντρωτικό σύστημα). Η λήψη των αποφάσεων και ο καθορισμός των οργανωσιακών στόχων είναι καθαρά υπόθεση της ανώτατης διοίκησης. Παρατηρείται αυστηρός γραφειοκρατικός έλεγχος, ενώ η εμπιστοσύνη προς τους υφισταμένους και η επικοινωνία μαζί τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη.
- Το φιλανθρωπικό-εξουσιαστικό (καλοπροαίρετα αυταρχικό), όπου υπάρχει μια στοιχειώδης επικοινωνία και εμπιστοσύνη της διοίκησης προς τους εργαζομένους, ωστόσο η κεντρική διοίκηση επιβάλλει τις αποφάσεις της. Ο ηγέτης χρησιμοποιεί λιγότερο την τιμωρία και περισσότερο τις οικονομικές ανταμοιβές στην προσπάθεια πειθούς και αφοσίωσης των υφισταμένων.
- Το συμβουλευτικό, όπου ο ηγέτης λαμβάνει σοβαρά υπόψη και υπολογίζει τις απόψεις και τις ιδέες των υφισταμένων αναπτύσσοντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμφίδρομης επικοινωνίας. Οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται απευθείας από την κεντρική διοίκηση, ωστόσο οι υφιστάμενοι έχουν την ευκαιρία λήψης δευτερευουσών αποφάσεων.
- Το συμμετοχικό, που στηρίζεται στην άρτια λειτουργία της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων. Υπάρχει κλίμα απόλυτης εμπιστοσύνης και η λήψη των αποφάσεων καθώς και προσδιορισμός των στόχων γίνεται με καθαρά συμμετοχικό-δημοκρατικό-πλειοψηφικό τρόπο (ΕΑΠ, 2012).

2. Η διοικητική σχάρα των Blake-Mouton

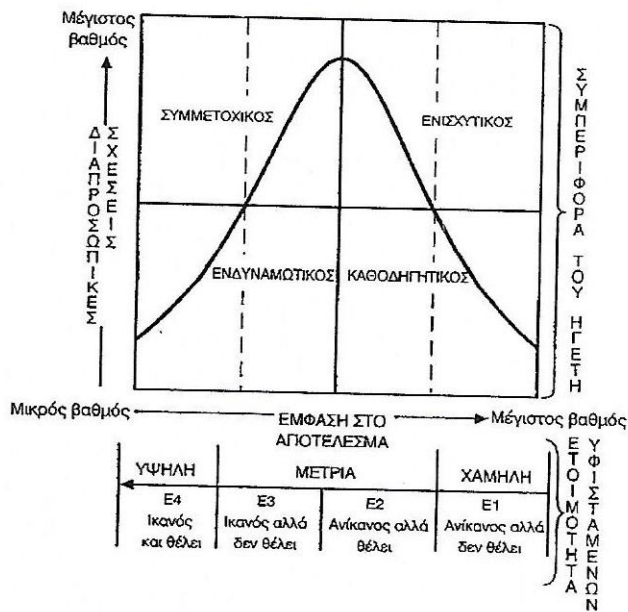
Υψηλό										
	9	Ανθρωπιστικό (1,9) στυλ διοίκησης				Συμμετοχικό ή δημοκρατικό στυλ διοίκησης (9,9)				
ενδιαφέρον για τα άτομα	8	Υψηλό το ενδιαφέρον για άτομα και χαμηλό για την παραγωγή				Υψηλό το ενδιαφέρον για την παραγωγή και άτομα				
	7									
	6									
	5		Πειστικό στυλ (5,5) διοίκησης				Μέτριο ενδιαφέρον για την παραγωγή και τα άτομα			
	4									
3										
	2	Χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και τα άτομα				Υψηλό το ενδιαφέρον για την παραγωγή χαμηλό για άτομα				
	1	(1,1) Laissez faire στυλ διοίκησης				(9,1) Αυταρχικό στυλ διοίκησης				
Χαμηλό		1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Χαμηλό									Υψηλό

Σχήμα 2.1.: Το πλέγμα ηγεσίας των Blake & Mouton (1964) αντλημένο από Harvard Business Review- Breakthrough Leadership (2001).

«Η θεωρία της «διοικητικής σχάρας» αξιολογεί την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη με τη βοήθεια ενός τετραγώνου, που διαιρείται οριζοντίως με αρίθμηση 1-9 και καθέτως με αρίθμηση 9-1. Οι κάθετες γραμμές αναφέρονται στο ενδιαφέρον της ηγεσίας για τους εργαζομένους και τις ανθρώπινες σχέσεις και οι οριζόντιες στο ενδιαφέρον της ηγεσίας για την παραγωγή και τα αποτελέσματα της εργασίας» (ΕΑΠ, 2012:193).

Βασική αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που δείχνει ισάξιο ενδιαφέρον για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και για την ανάπτυξη και διατήρηση αρμονικών ανθρώπινων και γνήσιας επικοινωνίας, καθώς και για την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών και αιτημάτων.

3. Το περιστασιακό μοντέλο ηγεσίας των Blanchard και Hersey



Σχήμα 2.2.: Το μοντέλο των Blanchard & Hersey (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) και το σχεδιάγραμμα που παραθέτει, η θεωρία του «Κύκλου της Ζωής» των Blanchard και Hersey στηρίζεται στην αρχή πως δεν υπάρχει ιδανικό στυλ ηγεσίας που να εφαρμόζεται με εγγυημένη επιτυχία σε κάθε περίπτωση. Ο αποτελεσματικός ηγέτης εξετάζει διαρκώς τις μεταβολές στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού και ανάλογα με τις διαμορφούμενες συνθήκες προσαρμόζει το στυλ ηγεσίας του. Αυτό απαιτεί ευελιξία στην εναλλαγή και στη δοκιμή διαφορετικών στυλ ηγεσίας, ως εκ τούτου ο ηγέτης θα πρέπει να παραμένει ανοιχτός σε ένα ευρύ ρεπερτόριο ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών.

Οι Blanchard και Hersey (1988), συνοφαινούν την ιδέα της προσαρμοστικότητας της ηγεσίας με τον βαθμό ετοιμότητας των μελών του οργανισμού, εν προκειμένω του διδακτικού προσωπικού. Η ετοιμότητα δεν αναφέρεται στην ψυχοσυναισθηματική ή σωματική ωριμότητα αλλά στην εργασιακή, δηλαδή στο κατά πόσο ένα άτομο ή μια ομάδα διαθέτει τα εχέγγυα για την εκπλήρωση ενός έργου τη δεδομένη χρονική στιγμή και όχι εν δυνάμει. Ανάλογα με αυτή, ο ηγέτης προσαρμόζει το ηγετικό του προφίλ που κινείται στις έννοιες της υποστήριξης-σχέσεων και της εκχώρησης εξουσίας-ευθύνης. Ενδεικτικά, όσο πιο αναπτυγμένος επαγγελματικά και γνώστης του έργου

παρουσιάζεται ο υφιστάμενος, τόσο ο αποτελεσματικός ηγέτης μειώνει τα επίπεδα καθοδήγησης ή του επαίνου που παρέχει σε αυτόν για μεγαλύτερη παρακίνηση και επαγωγικά απόδοση. Εν ολίγοις σε περιπτώσεις υψηλής εργασιακής ετοιμότητας γίνεται λιγότερο «κατευθυντικός» ή/και «συναισθηματικός-επαινετικός».

Συνοπτικά, τα τέσσερα αντιπροσωπευτικά μοντέλα ηγεσία σύμφωνα με τους Blanchard και Hersey είναι τα παρακάτω:

- *Καθοδηγητικό*: ο ηγέτης παρέχει τόσο μικρή υποστήριξη όσο και μικρή εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους υφισταμένους.
- *Υποστηρικτικό*: ο ηγέτης εμφανίζεται υποστηρικτικός αλλά φειδωλός στην αποκέντρωση της εξουσίας.
- *Συμμετοχικό*: ο ηγέτης προσφέρει τόσο μεγάλη υποστήριξη μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων όσο και μεγάλη εκχώρηση αρμοδιοτήτων και των αντίστοιχων ευθυνών.
- *Εκχωρητικό*: ο ηγέτης εκχωρεί μεν μεγάλη εξουσία στους υφισταμένους για την ανάληψη πρωτοβουλιών και έργων, ωστόσο απέχει από την εμπυχωτική ή καθοδηγητική ιδιότητα διότι κρίνει πως η απόδοση τους δεν εξαρτάται πλέον από κατευθύνσεις ή επαίνους (Πασιαρδής, 2004).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία δεν προτάσσει ορισμένο στυλ ηγεσίας με την έννοια της εξιδανικευμένης ηγετικής συμπεριφοράς που λειτουργεί ως «πανάκεια» σε όλα τα αναδυόμενα προβλήματα στη σημερινή σχολική μονάδα και σε όλες τις περιπτώσεις διαμεσολάβησης σε συγκρούσεις με τους υφισταμένους ή μεταξύ αυτών. Ο Διευθυντής-ηγέτης δύναται ωστόσο να διασφαλίζει την μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα των πρακτικών του αναπτύσσοντας τόσο υψηλό αισθητήριο ως προς την καταλληλότητα του κάθε στυλ ηγεσίας σε κάθε περίπτωση όσο και ευελιξία-προσαρμοστικότητα στην ομαλή εναλλαγή μεταξύ αυτών. Συνεπώς η άσκηση της ηγεσίας είναι μια δυναμικά εξελισσόμενη διαδικασία που να μεν υπόκειται σε πολλές δυνάμεις επιρροής εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, ωστόσο δύναται να διαμορφώνει επιθυμητές συνθήκες και όχι να προσαρμόζεται πάντα στις μη επιθυμητές (Robbins & Judge, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΩΣ Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η έννοια της ηγεσίας συνεπάγεται αλλαγή, «μεταμόρφωση». Στην πράξη αυτό μεταφράζεται ως υιοθέτηση ανάλογης ηγετικής συμπεριφοράς και πρακτικής από τον ηγέτη του σχολείου, τον Διευθυντή, δηλαδή άσκηση της ονομαζόμενης ως «μετασχηματιστικής ηγεσίας». Η «μεταμόρφωση» του σχολείου, υπό την έννοια ριζικών, ουσιαστικών και διαχρονικών αλλαγών, προϋποθέτει την ολοκληρωτική αναμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Σύμφωνα με τον Fullan (2002), η εισαγωγή καινοτομιών και η εφαρμογή της πιο σύγχρονης εκπαιδευτικής πρότασης δεν είναι εγγύηση για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος όταν αυτό στη βάση του εξακολουθεί να οργανώνεται και να λειτουργεί ως γραφειοκρατικός και συντηρητικός μηχανισμός. Προϋπόθεση απεναντίας αποτελεί η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που να ενθαρρύνει την αλλαγή και τον αναστοχασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Ο Fullan λοιπόν κάνει λόγο για την άσκηση μιας ολοκληρωτικής ηγεσίας, όπως ενιαία και ολοκληρωτικά επιδρούν και οι μεταρρυθμίσεις σε όλες τις παραμέτρους του συστήματος. Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει διευρυμένη αντίληψη εννοιολογικής σκέψης και εξίσου ολιστική να είναι και η προσέγγισή του. Έτσι θα οργανώσει τον ολοκληρωτικό μετασχηματισμό του σχολείου επενδύοντας στους ανθρώπους και στις ομάδες, σε όλους δηλαδή τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο όχι μόνο την εισαγωγή καινοτομιών αλλά πρωτίστως τη βιωσιμότητα αυτών. Η βιωσιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα συνολικά του συστήματος να αναγεννάται προς μια διαρκώς βελτιωτική κατεύθυνση. Η μετασχηματιστική παρέμβαση θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στα αποτελέσματα, εν προκειμένω στην αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Παρακάτω θα αναλυθούν εκτενώς τα πέντε συστατικά στοιχεία της ηγεσίας σε κουλτούρα καινοτομίας σύμφωνα με τον Fullan. Αυτά είναι ο ηθικός σκοπός, η

κατανόηση της διαδικασίας αλλαγής, η οικοδόμηση σχέσεων, η δημιουργία και η κατανομή γνώσεων και η διατήρηση συνοχής.



Εικ. 3.1. Η δομή της Ηγεσίας (Fullan, 2001)

1. **ΗΘΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ:** Ως βασική ηθική επιταγή της σχολικής ηγεσίας τίθεται η επίτευξη θετικής διαφοροποίησης στη ζωή κάθε μαθητή ανεξαιρέτως. Το σχολείο οφείλει να υιοθετήσει διαδικασίες και πρακτικές προκειμένου να επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα (όχι με την έννοια των στενά εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, αλλά πρωτίστως της κοινωνικής μάθησης) για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικού κεφαλαίου, πολιτισμικού υπόβαθρου, οικονομικής τάξης κ.λπ. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκινά με την παραδοχή πως κάθε μαθητής είναι σε θέση να μάθει και δύναται αυτό να επιτευχθεί με εξατομικευμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία και με τον καθορισμό υψηλών προσδοκιών τόσο για τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις όσο και για εκείνους με χαμηλότερες ή με μειονεκτική κοινωνικοοικονομική αφετηρία. Βασική παιδαγωγική αρχή είναι ότι κάθε μαθητής πρέπει να έχει την εκπαιδευτική ευκαιρία να βιώσει την σχολική επιτυχία και να αναπτύξει στο μέγιστο το ατομικό

δυναμικό του στο πλαίσιο προετοιμασίας για ομαλή ένταξη στην εποχή της πληροφόρησης και στην κοινωνία της γνώσης. Έτσι γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ αριστείας και μέσου όρου, χάσμα που αντανακλά τις κοινωνικές ανισότητες. Στην ίδια γραμμή πλεύσης ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσεγγίζει ολιστικά τον μετασχηματισμό και επιδιώκει τη διάχυση και την αξιολόγησή του όχι εξ ολοκλήρου στο στενό επίπεδο της σχολικής μονάδας διοίκησής του αλλά και σε επίπεδο περιφέρειας, Ένα σχολείο δεν ευημερεί εάν η ευρύτερη σχολική κοινότητα παραπαίει. Συνεπώς ο ηγέτης, αντιλαμβανόμενος το πλέγμα αλληλεπιδραστικών σχέσεων, στρέφει την προσοχή του στο κοινωνικό εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου του και αντλεί ανατροφοδότηση για ευκαιρίες και απειλές. Στο πλαίσιο τέλος αυτής της σαφούς ηθικής αποστολής, ο διευθυντής προετοιμάζει τους διαδόχους του, δηλαδή τους ηγέτες του μέλλοντος που θα αναλάβουν να συνεχίσουν το δύσκολο έργο του όταν λήξει η δική του θητεία.

2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΛΛΑΓΗΣ: Στην περίπτωση αυτή ισχύει η φράση πως δεν μετράει η ποσότητα αλλά η ποιότητα. Σημασία λοιπόν δεν έχει η εισαγωγή πολλών καινοτομιών. Η υπερφόρτωση προσδοκιών δεν συνιστά εγγύηση για ουσιαστικές και με διάρκεια αλλαγές. Η διαδικασία αυτή αντιθέτως θα πρέπει να είναι ιδιαίτερος επιλεκτική και να εξασφαλίζει συνοχή στο γενικότερο πλάνο δράσης. Επιπλέον δεν αρκεί κάποιος να έχει τις καλύτερες ή τις πιο πρωτότυπες καινοτομικές ιδέες. Η αλλαγή επέρχεται μέσω ανθρώπων και ομάδων, οι οποίοι για να δεσμευτούν ψυχικά στην υλοποίηση μιας ιδέας θα πρέπει πρώτα απαραίτητως να πειστούν για την αξία της, να βρουν νόημα και αναγκαιότητα σε αυτήν και κατόπιν να την κάνουν κτήμα στη συνείδησή τους. Εάν η αξιολόγηση είναι αρνητική, η διαδικασία της αλλαγής παρακωλύεται. Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να αναμένονται εντυπωσιακά αποτελέσματα σε μικρό χρονικό διάστημα εφαρμογής μιας καινοτομίας. Ο μετασχηματισμός συνιστά επιδίωξη μακροχρόνιων στόχων, συνεπώς ανεξαρτήτως της όποιας προετοιμασίας και

στάθμισης παραγόντων σε προκαταρκτικό στάδιο, οι αντικειμενικές δυσκολίες του πρώτου καιρού (6-12 μήνες) είναι αναπόφευκτες. Για τον μετασχηματιστικό ηγέτη μάλιστα οι κρίσεις και τα προβλήματα θα πρέπει να εκτιμώνται ως ενδεχόμενες θετικές δυνάμεις και να αξιοποιούνται δημιουργικά. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που μια νέα πρόταση βρίσκει αντιρρήσεις, ανασχές, αρνήσεις και αμφισβητήσεις. Ο ηγέτης οφείλει να παραμένει ανοιχτός σε επικοινωνία και προτάσεις και να ενθαρρύνει ο ίδιος την αναζήτηση νέων ιδεών και δράσεων από τα εμπλεκόμενα μέλη. Κάθε άποψη έχει τη δική της συνεισφορά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι γίνονται αποδεκτές και οι στείρες αρνήσεις. Ο ηγέτης αξιοποιεί τις εποικοδομητικές αντιπροτάσεις και προσπαθεί να παρακάμψει την αντίσταση στην αλλαγή μέσω της πειθούς και του ορθού λόγου. Άλλωστε καμία αλλαγή δεν επιτυγχάνεται εάν δεν αλλάξει η νοοτροπία των ατόμων και των ομάδων ως προς τι έχει αξία και πως δουλεύουμε μαζί για να το κατακτήσουμε. Τέλος, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διαδικασία αλλαγής δεν δομείται από ένα πλέγμα γραμμικών σχέσεων, αντιθέτως είναι ένα σύνθετο σύστημα που δεν επιδέχεται λίστες ελέγχου, ευθείες γραμμές και βραχεία αποτελέσματα. Η αλλαγή των εδραιωμένων εσωτερικών αντιλήψεων είναι μια χρονοβόρα διαδικασία με τον υπ' αριθμόν ένα αστάθμητο παράγοντα, τον άνθρωπο και τις διαθέσεις του.

3. ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ: Η επιτυχία στη λειτουργική διεισδυτικότητα των αλλαγών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ικανότητα του ηγέτη να χτίζει ένα δίκτυο σχέσεων μέσα στο σχολείο. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επενδύει στην ανάπτυξη και διατήρηση γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων, διότι γνωρίζει πως χωρίς αυτές ακόμα και οι καλύτερες ιδέες ματαιώνονται. Το χτίσιμο των σχέσεων εμπιστοσύνης, σεβασμού και αλληλεγγύης απαιτεί υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη από την πλευρά του ηγέτη, η οποία σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis και McKee (2002), συνίσταται σε αυτεπίγνωση, αυτορρύθμιση συναισθημάτων και διαθέσεων, κοινωνική επίγνωση (με κορυφαία δεξιότητα την

ενσυναίσθηση) και ρύθμιση σχέσεων. Ο ηγέτης καλείται να διασυνδεθεί με άτομα πολύ διαφορετικά από τον ίδιο καθώς και να συγκροτήσει και να συντονίσει ομάδες ετερόκλητων ατόμων. Η παρακίνηση και η ενεργοποίηση ενός δυσαρεστημένου εκπαιδευτικού ή η σφυρηλάτηση σχέσεων μεταξύ διαμετρικά αντίθετων προσωπικοτήτων είναι πολύ πιο απαιτητική και σύνθετη διαδικασία από την επίτευξη υψηλών μαθησιακών σκορ σε σταθμισμένα τεστ επίδοσης.

4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΓΝΩΣΗΣ: Η απόκτηση μιας πληροφόρησης μετεξελιίσσεται σε κατακτημένη γνώση μέσω μιας κοινωνικής διαδικασίας. Η αναζήτηση γνώσεων είναι εξίσου σημαντική με την κοινοποίηση αυτών. Η έννοια της δια βίου μάθησης του ατόμου συλλαμβάνεται σε όλες της τις διαστάσεις μόνο όταν γίνεται κατανοητή ως ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μέσω επαγγελματικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Η συνεισφορά του ενός στις γνώσεις του άλλου ενισχύει τόσο την ατομική ανάπτυξη όσο και τη συλλογική πρόοδο. Γι' αυτό οι σχέσεις είναι ενισχυτική δύναμη και προς αυτή την κατεύθυνση. Διότι παύει η εγωιστική αναζήτηση νέων ιδεών προς το ίδιον συμφέρον και επιδιώκεται η παραγωγή νέας γνώσης ή μεταγνώσης μέσα από την ανταλλαγή συσσωρευμένης πείρας ή/και πρωτότυπων ιδεών. Η κοινωνία της γνώσης οφείλει να έχει ηθική και κοινωνική πυξίδα και οι τεχνικές της αξίες να έχουν ηθικό περιεχόμενο προκειμένου να είναι βιώσιμες. Ο ηγέτης επιδιώκοντας την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας οφείλει να θέτει το προσωπικό εμπνευσμένο παράδειγμα του προς την ηθική διάσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος. Μέσα δηλαδή από την παρακολούθηση των τελευταίων επικαιροποιημένων μελετών, των σύγχρονων πρακτικών και ερευνητικών δεδομένων, ο ηγέτης δεσμεύεται στην επιστημονική ανακάλυψη και στην ανανέωση της βάσης δεδομένων της διδασκαλίας μέσα όμως από διαδικασίες ανοιχτής επικοινωνίας τους στο διδακτικό προσωπικό με στόχο την επιστημονική του ανάπτυξη και τον επαγγελματικό του επαναπροσδιορισμό.

5. ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΣΥΝΟΧΗΣ: Ο αποτελεσματικός ηγέτης της καινοτομικότητας αντιλαμβάνεται απόλυτα το πόσο σύνθετος και περίπλοκος είναι ο συντονισμός της διαδικασίας αλλαγής και η διατήρηση λογικής συνεκτικότητας μεταξύ των επιμέρους δράσεων προκειμένου να αποφευχθεί εκτροχιασμός από την γενική αποστολή. Ωστόσο επιδιώκει μέσα στη διαπλοκή των παραμέτρων να διατηρήσει μια πιο απλουστευμένη στρατηγική αποφεύγοντας να εφαρμόζει ταυτόχρονα πολλές καινοτομικές ιδέες ή δράσεις που ενδεχομένως να προστάζονται και από το εξωτερικό περιβάλλον. Ο αποτελεσματικός ηγέτης εστιάζει στη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών ως γενική εικόνα του που θέλει να φθάσει και από εκεί και πέρα αξιοποιεί εξωτερικές ιδέες που μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω το γενικό όραμα του σχολείου. Έχει επίγνωση του πόσο δημιουργικές είναι οι διαφορετικές και ποικίλες ιδέες, ωστόσο εστιάζει την ενέργεια στο βασικό ζητούμενο και επιδιώκει τη μεγαλύτερη δυνατή ευθυγράμμιση των δράσεων. Τέλος, αντιλαμβανόμενος την εναλλαγή της ανάδρασης καθώς προχωράει η αλλαγή, δεν περιορίζεται σε εφήμερες λύσεις προβλημάτων αλλά στοχεύει στη δόμηση μιας κουλτούρας αναλυτικής και κριτικής προσέγγισης των προβλημάτων με εναλλακτική σκέψη, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στη δράση.

Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (1990), η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στον καθορισμό γενικών αποτελεσμάτων που επιδιώκονται με συγκεκριμένα μέσα και διαδικασίες. Ο γενικός σκοπός της είναι η βελτίωση των ατομικών και συλλογικών ικανοτήτων των μελών ενός οργανισμού για επίλυση προβλημάτων, ικανότητες οι οποίες εξασκούνται στον καθορισμό των στόχων του οργανισμού και στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών.

Η μετασχηματιστική ηγεσία ανήκει στα συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης καθώς ασκείται στη βάση μιας συμβολικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Η αλληλεπίδρασή τους πραγματώνεται στην αναγνώριση των αναγκών και αιτημάτων των υφισταμένων από τον ηγέτη, ο οποίος καλείται να βρει το σημείο εξισορρόπησης μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης αυτών των αναγκών και του βαθμού πραγματοποίησης των οργανωσιακών στόχων. Με αυτόν τον τρόπο

ο ηγέτης διαμορφώνει τους στόχους και τα κίνητρα των μελών (Bennis & Nanus, όπως αναφ. σε Leithwood & Jantzi, 1990). Η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τους Miller and Miller, 2001:182 (όπως αναφέρεται σε Σαΐτη και Σαΐτη, 2012), εφαρμόζεται

«όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και υφισταμένου ενοποιούνται»

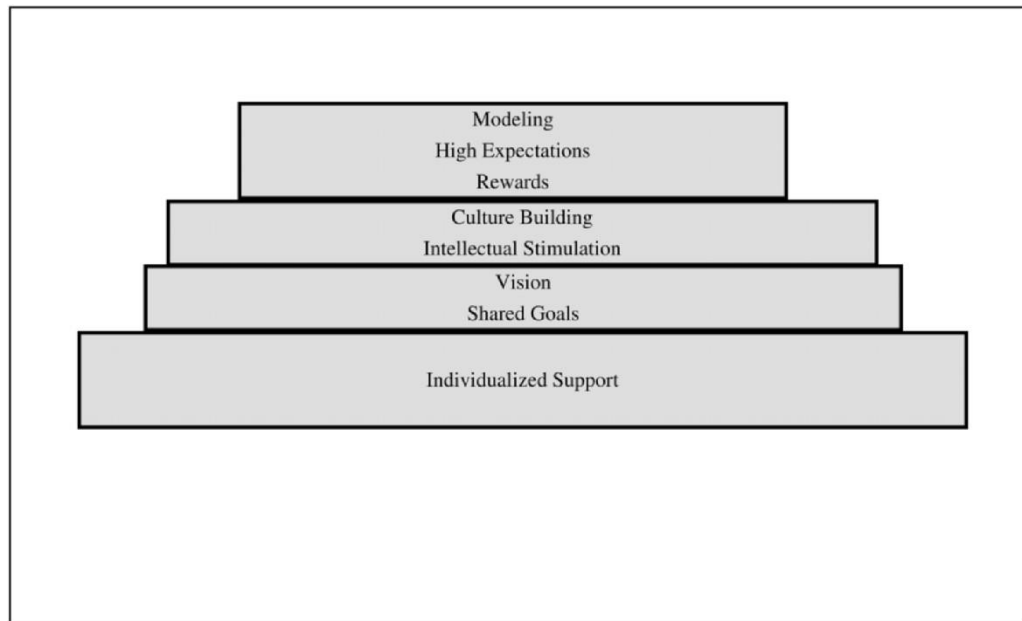
Έτσι και σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο διευθυντής είναι αφοσιωμένος στο όραμα και εξασφαλίζει την ψυχική δέσμευση του διδακτικού προσωπικού αναπτύσσοντας σχέσεις «αμοιβαίας επίδρασης» και σεβασμού, με σπουδαιότερη έκφανση αυτής της αλληλεπίδρασης τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες

- μιλούν για αλλαγή,
- δημιουργούν όραμα,
- συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων
- είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους (Bass, 1985 όπως αναφ. σε Πασιαρδής, 2004).

Ο Leithwood και οι συνεργάτες του ήταν οι πρώτοι που προσάρμοσαν αυτό το θεωρητικό κατασκεύασμα εξιδανικευμένης ηγεσίας του Bass (1985) στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Διεξήγαγαν μάλιστα εκτενή προγραμματική έρευνα από την οποία προέκυψε βάση δεδομένων για τις δυνητικές εφαρμογές του μοντέλου στην εκπαίδευση (Hallinger, 2010). Το μοντέλο των Leithwood et al (1999) στο οποίο συνοψίζονται οι βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αποτελείται από επτά συστατικά στοιχεία:

- εξατομικευμένη μέριμνα
- κοινοί στόχοι
- όραμα
- πνευματική διέγερση
- διαμόρφωση κουλτούρας
- υψηλές προσδοκίες
- προσωπικό παράδειγμα



Εικ. 3.2. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (προσαρμοσμένο από Liethwood et al, 1998, όπως αντλήθηκε αυτούσιο από άρθρο των Hallinger & Heck, 2010).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής σχολείου έχει ένα όραμα που εκφέρεται ως υπερκείμενος και εξιδανικευμένος στόχος και σκοπός, ως η αποστολή της εκπαίδευσης. Διασαφηνίζει τη σπουδαιότητα του οράματος με όρους κατανοητούς στους άλλους διατυπώνοντας με ακρίβεια τόσο τις αρχές του όσο και τα μέσα και τις διαδικασίες για την υλοποίησή του. Έτσι το όραμα μεταδίδεται με πειστικότητα τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στους μαθητές, τους γονείς, την κοινότητα. Απαραίτητο ταυτόχρονα είναι ο ηγέτης να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τα ίδιον συμφέρον για το καλό του οργανισμού στο πλαίσιο της εξιδανικευμένης επιρροής. Εφόσον το όραμα εκπορεύεται, περιστρέφεται και αποβλέπει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, οι επιμέρους στόχοι και οι προσδοκίες από το προσωπικό καθορίζονται στη βάση της επιτυχίας των μαθητών.

Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης πείθει για την αναγκαιότητα του συναρπαστικού του οράματος προκειμένου να εγχαραχτεί στη συνείδηση του προσωπικού και να εξασφαλιστεί η αφοσίωση και η δέσμευσή τους στην επίτευξή του. Στην προσπάθεια αυτή ο ηγέτης επενδύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στη δημιουργία και διατήρηση γνήσιων σχέσεων τόσο μεταξύ του προσωπικού όσο και μεταξύ του ίδιου και όλων των εσωτερικών και εξωτερικών ομάδων αναφοράς στο σχολείο. Έτσι επιτυγχάνει την ανοιχτή επικοινωνία, τη

συμβουλευτική, την ανατροφοδότηση και τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού αλλά και ανάμεσα στον ίδιο και σε κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Η δημιουργία ζεστού, θετικού κλίματος μάθησης είναι στενά συνυφασμένη με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης καθώς και επιτυχίας των μαθητών. Επιδεικνύοντας ευαισθησία και εξατομικευμένη μέριμνα στις ανάγκες και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών και παρακάμπτοντας την ιεραρχία, όποτε χρειάζεται, καθιστά το όραμα κοινή υπόθεση και εξασφαλίζει τη συναίνεση, την πρόθυμη και θεληματική συνεργασία τους στην πραγματοποίησή του.

Στην ίδια γραμμή πλεύσης ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης μεταδίδει υψηλές προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Δείχνει πίστη και εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να φθάσουν στα υψηλότερα επίπεδα μάθησης ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, όπως την εισαγωγή νεωτερισμών και καινοτομιών, των οποίων είναι ο ίδιος εγγυητής. Έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και γενικότερα η δημιουργικότητα και αυτο-αποτελεσματικότητα του προσωπικού. Στο πλαίσιο αυτό δεν παραλείπει ποτέ την ηθική ανταμοιβή και επιβράβευση ως βασικό παράγοντα παρακίνησης του προσωπικού, ενώ οργανώνει και συστηματοποιεί την δια βίου επιμόρφωση για συνεχή ανέλιξη και προσωπική ανάπτυξη τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτικών. Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται άλλωστε από την αποκέντρωση της εξουσίας και συνακόλουθα της ευθύνης. Γνώσεις, πείρα, αρμοδιότητες και ευθύνες μοιράζονται στην κατεύθυνση της αλλαγής (Hallinger & Heck, 2010).

Χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο», όχι με την έννοια του αυστηρού κεντρικού ελέγχου αλλά με την έννοια του προσωπικού εμπνευσμένου παραδείγματος. Η έννοια της πνευματικής διέγερσης συνεπάγεται προαγωγή της ευφυΐας, της ορθολογικότητας και της προσεκτικής επίλυσης προβλημάτων. Ο διευθυντής είναι εκείνος που θέτει τα πρότυπα επιθυμητής συμπεριφοράς και πρακτικών μέσα στο σχολείο, όπως το να είναι φορέας και εγγυητής των καινοτομιών και να λαμβάνει την ευθύνη του ρίσκου. Πρώτος αυτός θα επιχειρήσει να αποποιηθεί αρνητικές στάσεις και να απομάθει συμπεριφορές που δεν ευνοούν την σχολική πρόοδο, όπως είναι η αντίσταση στην αλλαγή. Η προσπάθεια απομυθοποίησης εσωτερικευμένων διαθέσεων και αντιλήψεων που συνθέτουν τη νοοτροπία των μελών της

εκπαιδευτικής κοινότητας και επομένως την κουλτούρα του σχολείου με τα τυπικά και άτυπα, μη εμφανή πρότυπα της είναι ίσως ένα από τα δυσκολότερα διοικητικά καθήκοντα του ηγέτη-διευθυντή (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Cleveland (1986), όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2004), ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- μια διανοητική περιέργεια, πνεύμα ανήσυχο και διερευνητικό για όλα όσα εκτυλίσσονται γύρω του,
- ένα γνήσιο ενδιαφέρον για διείσδυση στη συλλογιστική πορεία των άλλων και για ανάλυση προθέσεων και κινήτρων συμπεριφοράς,
- μια στάση ότι οι κίνδυνοι και τα ρίσκα δεν θα πρέπει να αποφεύγονται αλλά να αντιμετωπίζονται ως δυνητικές κινητήριες δυνάμεις που ωθούν προς τη δημιουργία και την πρόοδο (προσωπικός κίνδυνος με αυτοθυσία και υψηλό κόστος),
- ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις, τα προβλήματα οι δυσκολίες ακόμα και οι συγκρούσεις είναι δημιουργικές και θετικές δυνάμεις στη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης (αντισυμβατική συμπεριφορά που αντιβαίνει στις νόρμες- έγερση αμφισβήτησης ακόμα και διαφωνίας),
- μια έμφυτη θετική και αισιόδοξη στάση για την έκβαση των πραγμάτων, με ρεαλιστική πάντα προσέγγιση
- ένα αναπτυγμένο αίσθημα προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο της άσκησης της ηγεσίας του και της δράσης του σχολείου εντός και εκτός σχολικών ορίων, δηλαδή στην ευρύτερη κοινωνία.

Η μετασχηματιστική ηγεσία ξεκινάει λοιπόν από την ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή και κατ' επέκταση κοινωνική πρόοδο. Η αλλαγή εμπερικλείει την αξίωση για ισότητα, όπως αναλύθηκε εκτενώς στην ηθική διάσταση του εκπαιδευτικού οράματος. Ο μετασχηματισμός στοχεύει λοιπόν σε ικανότητες για αλλαγή και σε ικανότητες επίλυσης προβλημάτων στην διαδικασία της αλλαγής. Ως εκ τούτου θα λέγαμε ότι το μοντέλο αυτό ηγεσίας έχει τις ρίζες του στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάλυσης και επίλυσης ανθρώπινων προβλημάτων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αντιλαμβάνεται την αδυναμία αντιμετώπισης των προβλημάτων δίχως συνεργασία, ενώ δεν διστάζει να αναγνωρίσει τα λάθη του όπως και να δείξει ανοχή και κατανόηση γενικώς στα ανθρώπινα λάθη. Ο προσανατολισμός στην επίλυση προβλημάτων απαιτεί ορισμένες βασικές διανοητικές ενέργειες. Αυτές θα αναλυθούν εν συντομία παρακάτω:

1. Ερμηνεία του προβλήματος: η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης επιχειρεί να αντιληφθεί τη φύση του προβλήματος και να συλλάβει τις διαστάσεις του, συχνά σε περιπτώσεις εντοπισμού πολλαπλών προβλημάτων.
2. Στόχοι: η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης έχοντας εμβαθύνει στο πρόβλημα, επιχειρεί να εκπονήσει το κατάλληλο σχέδιο δράσης, στοχευμένο στην επίλυση του προβλήματος.
3. Περιορισμοί: η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης εντοπίζει και σταθμίζει πιθανά εμπόδια και φραγμούς στην προσπάθεια εφαρμογής μιας πιθανής επιλογής.
4. Πρακτικές επίλυσης: το σύνολο των ενεργειών στις οποίες προβαίνει ο ηγέτης υπό το πρίσμα της ερμηνείας τους προβλήματος, για να επιτύχει τους στόχους του και να υπερβεί τα προσκόμματα.
5. Αρχές/αξίες: οι μακροπρόθεσμοι στόχοι, οι θεμελιώδεις αρχές και πεποιθήσεις, οι βασικές αντιλήψεις και αξίες που χαρακτηρίζουν τον τρόπο σκέψης του ηγέτη κατά την ερμηνεία και αντιμετώπιση του προβλήματος.
6. Επίδραση: τα συναισθήματα, η διάθεση και η αυτοπεποίθηση που βιώνει ο ηγέτης κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος (Liethwood, 1994).

Η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων είναι συμμετοχική, όπως και η λειτουργία λήψης αποφάσεων. Ο ηγέτης- Διευθυντής θέτοντας το παράδειγμα, παρέχει στους εκπαιδευτικούς το περιθώριο εξουσίας-ευθύνης να προσεγγίσουν ερμηνευτικά το πρόβλημα, να διερευνήσουν και να αναπτύξουν εναλλακτικές λύσεις, να προτείνουν την προσφορότερη, να προχωρήσουν στην επιλογή, στην εφαρμογή της επιλογής και τελικά στην αξιολόγησή της έτοιμοι για διορθωτικές αλλαγές σε περίπτωση αποκλίσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων παίρνει τη μορφή της «συνδημιουργίας αξίας» ανάμεσα στον Διευθυντή και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη με έμφαση στις ανοιχτές πλατφόρμες καινοτομίας και δημιουργικότητας (Bilgram, 2010, όπως ανάφ. σε Ιορδάνογλου et al, 2016). Οι πέντε δραστηριότητες της δυαδικής «συνδημιουργίας αξίας» είναι οι ακόλουθες: α) διάγνωση αναγκών, β) σχεδιασμός και παραγωγή λύσεων, γ) οργάνωση της διαδικασίας και κατανομή των πόρων, δ) διαχείριση συγκρούσεων που αφορούν τη δημιουργία αξίας, και ε) υλοποίηση/εφαρμογή της λύσης. Κατά συνέπεια, το

διδασκτικό προσωπικό καλείται να διαδραματίσει τους εξής ρόλους: α) του συν-αναλυτή στον προσδιορισμό του προβλήματος (co-diagnoser), β) του συν-σχεδιαστή ενδεδειγμένης λύσης, γ) του συμπαραγωγού και δ) του συνεργάτη (co-implémentator) στην εφαρμογή της επιλογής (Aarikka-Stnroos & Jaakkola, 2012 , όπως αναφ. σε Ιορδάνογλου et al, 2016).

Ο διευθυντής χρησιμοποιεί ουσιαστικά την παιδαγωγική αρχή της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky. Θέτει δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, ως φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής, σε δοκιμασίες άσκησης κατανεμημένης ηγεσίας, των οποίων οι απαιτήσεις βρίσκονται μεταξύ του τρέχοντος επιπέδου εργασιακής ωριμότητας των εκπαιδευτικών και του επιπέδου της δυνητικής επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Schlechty, 1990). Με αυτόν τον τρόπο αναζητά και εκπαιδεύει συγχρόνως το προσωπικό στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην ικανότητα συνεργατικής επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και μακροπρόθεσμα στη συμμετοχική λήψη «σωστών» αποφάσεων, δηλαδή αποφάσεων υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικότητας (ορθές και εν καιρώ).

3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η μετασχηματιστική ηγεσία ανήκει στα συναδελφικά μοντέλα διοίκησης-ηγεσίας, σε εκείνα δηλαδή που προωθούν τη λήψη των αποφάσεων και τον προσδιορισμό των στόχων με δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες. Μέσω αυτής της σύνθετης διαδραστικής διαδικασίας επιλύονται διάφορα ζητήματα και προτείνονται ομόφωνα νέες ιδέες για περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση των επιθυμητών στόχων. Ηγέτης και υφιστάμενοι έχουν ενοποιημένα κίνητρα με τον πρώτο να παραχωρεί την ισχύ που ασκεί πάνω στα άτομα και στα γεγονότα, με σκοπό να αποκτήσει ισχύ πάνω στα επιτεύγματα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η άσκηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει άμεσα και έντονα αποτελέσματα στους ανθρώπους, όπως στους εκπαιδευτικούς με την αλλαγή της συμπεριφοράς τους, της ψυχικής τους διάθεσης, της δέσμευσής τους για αλλαγή και των μαθησιακών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κ.λπ. Οι προσπάθειες δηλαδή του Δ/ντή- ηγέτη είναι εμφανείς στις σχολικές συνθήκες σε επίπεδο αλλαγής της ανθρώπινης συμπεριφοράς και όχι τόσο άμεσα σε επίπεδο εισήγησης εκπαιδευτικών πρακτικών. Άλλωστε η ηγεσία είναι η τέχνη και η τεχνική της επιρροής ανθρώπων. Ως εκ τούτου ο μετασχηματιστικός ηγέτης παραδειγματίζει ο ίδιος τις επιθυμητές

συμπεριφορές προς την επίτευξη ομαδικών στόχων Η ηγεσία αυτή επηρεάζει επίσης τις αντιλήψεις των εκπ/κών για τις σχολικές συνθήκες, για την πρόοδο με την εφαρμογή πρωτοβουλιών καινοτομίας καθώς και για την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ((Leithwood, 1994, όπως αναφ. σε Hallinger, 2003). Στην παρακάτω εικόνα παρατίθενται επιγραμματικά οι επιπτώσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως αντλήθηκε αυτούσια από άρθρο του Leithwood, 1994.

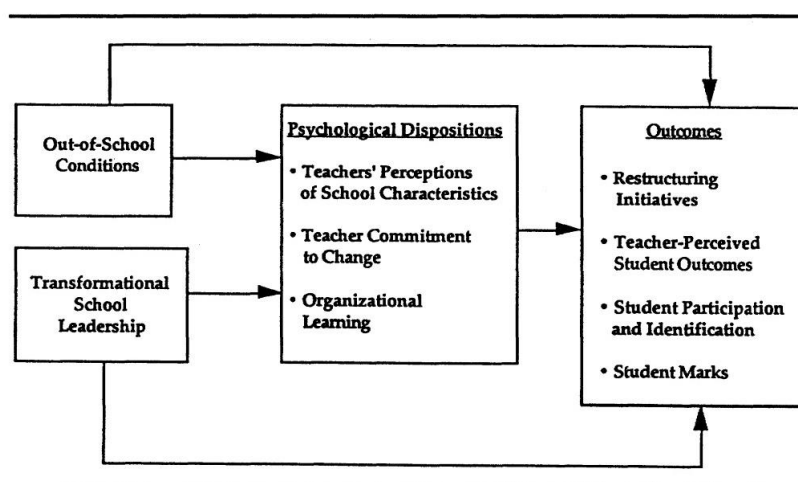


Figure 1: Transformational Leadership Effects: Embedded Framework A

ΕΙΚ.3.3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Διαθέσεις, αποτελέσματα ακόμα και η ίδια η ηγεσία επηρεάζονται από ένα σύνολο εξωσχολικών παραγόντων, από παραμέτρους και μεταβλητές του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι περιφερειακές εκπαιδευτικές δομές και θεσμοί, οι τοπικές κοινότητες και το Υπουργείο Παιδείας ή άλλο ισοδύναμο Κορυφαίο Επιτελείο (Leithwood, 1994).

Η πρόθεση του Διευθυντή-ηγέτη να προετοιμάσει και να αναπτύξει ηγετικές συμπεριφορές και κουλτούρα αλλαγών τόσο σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, όσο και σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας και συλλογικών φορέων δημιουργεί διάχυση της ηγετικής ιδιότητας μέσα στο σχολείο. Όσο δηλαδή περισσότερα άτομα δεσμεύονται στην άσκηση ηγεσίας με στόχο στην σχολική αποτελεσματικότητα, τόσο αυξάνεται η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια. Αυτό απαιτεί μεγάλη ανοχή του

μετασχηματιστικού ηγέτη στην ασάφεια και την αβεβαιότητα και γενικότερα ικανότητα να συμβιώνει με την χαοτική διαδικασία της αλλαγής (Jackson, 2000, όπως αναφ. σε Hallinger, 2010). Επιπλέον τα συναδελφικά μοντέλα χαρακτηρίζονται από έντονες κανονιστικές διαδικασίες που έχουν ως αποτέλεσμα χρονοβόρες και δυσκίνητες αποφάσεις και αποδίδουν καλύτερα σε οργανισμούς με διοικητική αυτονομία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Μάλιστα λόγω της συμμετοχικής τους φύσης και πρακτικής είναι εύκολο να κατηγορηθούν στην εφαρμογή τους ως «δεσποτικά», λόγω της προσπάθειας του ηγέτη να διασφαλίσει τη συνεργασία του προσωπικού στην υλοποίηση του οράματος που έχει συλλάβει ο ίδιος. Δηλαδή κινδυνεύουν, επωμισμένα την ιδέα της ανταμοιβής, που χαρακτηρίζει τη συναλλακτική ηγεσία, να διαστρεβλωθούν και να αποδομηθούν ιδεολογικά (Fullan, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και στόχοι της Έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δώσει τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να προάγει την έρευνα γύρω από το επιστημονικό πεδίο της ηγεσίας και της καινοτομίας-διαχείρισης της αλλαγής:

1. *«Ποια η σχέση ανάμεσα στις ηγετικές πρακτικές που υιοθετεί ο Διευθυντής α/θμιας εκπ/σης και τη διαχείριση των καινοτόμων δράσεων που εισάγονται στη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται;»*
2. *«Ποιες πρακτικές ηγεσίας παρεμποδίζουν ή αναστέλλουν τη διάχυση και εφαρμογή καινοτομιών στα ελληνικά σχολεία α/θμιας εκπ/σης;»*

Η ερευνητική διαδικασία είναι αυτή που θα μας επιτρέψει να φθάσουμε σε ασφαλή συμπεράσματα, δηλαδή στην επαλήθευση ή στη διάψευση των αρχικών υποθέσεων, όπως αυτές προκύπτουν από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και των αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα καθορίσουν τις τελικές αποκλίσεις μεταξύ της παγιωμένης αντίληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της τρέχουσας εκπαιδευτικής πράξης.

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας τίθενται οι παρακάτω:

- Να διερευνηθεί κατά πόσο εισάγονται και υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και σε ποιες εκφάνσεις της σχολικής ζωής.
- Να μελετηθεί η στάση των Δ/ντών α/θμιας εκπ/σης ως ηγετών των σχολικών μονάδων ως προς τη διάχυση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.
- Να εξεταστεί ο παράγοντας της σχολικής κουλτούρας στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτομιών.
- Να διαγνωστεί ο βαθμός εμπλοκής του διδακτικού προσωπικού, των γονέων αλλά και άλλων ομάδων αναφοράς στο ελληνικό σχολείο ως προς την προώθηση και τη διάχυση εκπαιδευτικών αλλαγών.

- Να σκιαγραφηθεί το ηγετικό προφίλ (συμπεριφορές και πρακτικές) των Δ/ντών ως προς τη διαχείριση της καινοτομικότητας τόσο σε μικροεπίπεδο (διοικητικά καθήκοντα) όσο και σε μακροεπίπεδο (ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων).

4.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Στην εποχή της πληροφόρησης και της κοινωνίας της Γνώσης, όπου οι σχολικοί οργανισμοί καλούνται να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης, η εισαγωγή, διάχυση και εφαρμογή καινοτομιών προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη. Η διαχείριση ωστόσο της αλλαγής επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει και να κατανοήσει τις συνδέσεις της καινοτομίας με έναν από αυτούς, το μοντέλο ηγεσίας του Διευθυντή- ηγέτη του σχολείου.

Μέσα από τη μελέτη της συσχέτισης των ηγετικών συμπεριφορών του Διευθυντή-σχολικού ηγέτη και της διαχείρισης της αλλαγής θα συμβάλει σημαντικά στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ του αποτελεσματικού ηγέτη και του πραγματικού ηγέτη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Με τη σκιαγράφηση του προφίλ του θα προβάλλουν τα στοιχεία εκείνα που τον καθιστούν αποτελεσματικό ή μη φορέα αλλαγής στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό δύναται να προταθούν και να αναπτυχθούν πιο στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων βασισμένα στις ανάγκες και τις αδυναμίες των εν ενεργεία ηγετικών στελεχών-συμμετεχόντων στην έρευνα. Η αναγκαιότητα άλλωστε κάθε έρευνας εντοπίζεται στην προοπτική εισήγησης διορθωτικών παρεμβάσεων και αλλαγών τόσο μέσα από την προσθήκη νέων πληροφοριών στην ήδη κεκτημένη γνώση τομέων της επιστημονικής έρευνας όσο και μέσα από την παραγωγή προβληματισμού αλλά και σπερμάτων νέων ολοκληρωμένων ιδεών και τεκμηριωμένων προτάσεων.

Επιπρόσθετα θα πρέπει επισημανθεί πως η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προσφέρει το θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο που θα εγείρει μεν το ερευνητικό πνεύμα για την εγχώρια συνθήκη, ωστόσο δεν παύει να πλαισιώνει μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα-«συγκείμενο». Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συνεισφέρει στην σχετικά πρόσφατη ερευνητική παραγωγή

στον τομέα της Διοίκησης και Ηγεσίας των εθνικών σχολικών μονάδων ως προς την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών σε αυτές, και συγκεκριμένα στα δημοτικά σχολεία, εγείροντας ταυτόχρονα νέα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα καταλήξουν σε νέες ερευνητικές προσπάθειες.

4.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η εννοιολόγηση του ηγέτη της καινοτομικότητας των σχολικών μονάδων και ως εκ τούτου βασική μονάδα ανάλυσης συνιστά το στέλεχος διοίκησης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή ο διευθυντής σχολικών μονάδων.

Ως πληθυσμός του δείγματος της παρούσας έρευνας ορίζονται όλοι οι διευθυντές α/θμιας εκπ/σης της Δυτικής Μακεδονίας. Ωστόσο η παρούσα έρευνα έκανε μία επιλογή από τον πληθυσμό, δηλαδή άντλησε δείγμα από το σύνολο του πληθυσμού. Με τη μέθοδο λοιπόν της απλής τυχαίας δειγματοληψίας επιλέχθηκαν ως συμμετέχοντες στην έρευνα Δ/ντές σχολικών μονάδων των Νομών Κοζάνης, Καστοριάς, Φλώρινας και Γρεβενών.

«Στην απλή τυχαία δειγματοληψία, κάθε μέλος του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί... η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο, στον οποίο καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού (πλαίσιο της δειγματοληψίας) ενός αριθμού υποκειμένων που απαιτούνται για να δημιουργηθεί το δείγμα» (Cohen, Manion & Morisson, 2007:164,165).

Οι διευθυντές του δείγματος προέρχονται από μία γεωγραφική περιφέρεια για πρακτικούς λόγους που σχετίζονται με τον τόπο μόνιμης κατοικίας και τα μέσα πρόσβασης της ερευνήτριας σε άλλες περιοχές. Το τελικό δείγμα που συγκεντρώθηκε ανέρχεται στους 45 διευθυντές δημοτικών σχολείων αστικών-ημιαστικών περιοχών και χωριών.

Επειδή ήταν ανέφικτο να γίνει διαχείριση του συνόλου του συγκεκριμένου πληθυσμού, το εν λόγω δείγμα ορίστηκε επιλεκτικά κατά τρόπο όσο τον δυνατόν

πιο αντιπροσωπευτικό, ώστε να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα ή η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων (Robson, 2007).

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί πως η έρευνα ως γενικό σκοπό έχει να διερευνήσει το πώς επηρεάζει η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή α/θμιας τη διαχείριση της καινοτομικότητας στις σχολικές μονάδες. Πρόκειται δηλαδή για προσπάθεια διερεύνησης συσχέτισης μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών, οι οποίες ωστόσο ποσοτικοποιούνται με τον κατάλληλο σχεδιασμό, κωδικοποίηση και λειτουργικοποίηση του ερωτηματολογίου για τους ερευνητικούς αυτούς σκοπούς, ούτως ώστε να προκύψουν ποσοτικά δεδομένα.

Στο προκαταρκτικό στάδιο του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε ο καθορισμός αξόνων ροής, ούτως ώστε να προκύψει μια λογική σειρά και ακολουθία των τιθέμενων ερωτήσεων. Η τεχνική διαγραμμάτων ροής εξυπηρετεί στον καθορισμό προσδοκιών από τον ερευνητή αναφορικά με τον τύπο και την ποικιλία των πιθανών αποσπώμενων ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε από συνολικά είκοσι τρεις ερωτήσεις. Οι πρώτες επτά αφορούν στην καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων διευθυντών. Έπεται το κυρίως ερωτηματολόγιο το οποίο χωρίζεται στα εξής διαγράμματα ροής: από την ερώτηση οκτώ έως την ερώτηση δώδεκα τίθεται ο θεματικός άξονας «Καινοτόμες δράσεις», από την ερώτηση δεκατρία έως δεκαεπτά αναδύεται ο άξονας «Στάση των Δ/ντών ως προς την Καινοτομία», από την ερώτηση δεκαοκτώ έως είκοσι προκύπτει ο άξονας «Σχολική Κοινότητα και Καινοτομία», ενώ από την ερώτηση είκοσι ένα έως είκοσι τρία ορίζεται ο θεματικός άξονας «Ηγεσία και Καινοτομία».

Το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται δομημένο και αριθμητικό με δομημένες, κλειστού τύπου ερωτήσεις, ερωτήσεις δηλαδή που επιδέχονται ως

απάντηση ένα «ΝΑΙ» ή ένα «ΟΧΙ». Η προτίμηση των κλειστών ερωτήσεων οφείλεται στην χρησιμότητά τους, καθώς «*μπορούν να παράγουν συχνότερες απαντήσεις που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση*» (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η πλειονότητα βέβαια των ερωτήσεων έχει δομηθεί με την πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert, που μελετά πρότυπα συμπεριφοράς ή αρχές συμπεριφορές ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας (Σιάρδος, 2009). Πρόκειται για έναν μηχανισμό που παρέχει μια ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση. Αυτός ο βαθμός διαφοροποίησης των απαντήσεων αποφέρει ποσοτικά δεδομένα. Οι απαντήσεις που δίνονται σε μια δήλωση είναι συνήθως, με αύξουσα πάντα σειρά, οι ακόλουθες:

1=καθόλου	1=διαφωνώ πολύ
2=λίγο	2=διαφωνώ
3=αρκετά	3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
4=πολύ	4= συμφωνώ
5=πάρα πολύ	5=συμφωνώ απόλυτα

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, συνεπώς αποτελεί προϊόν αυτοσχεδιασμού και διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες τόσο σε δια ζώσης επισκέψεις της ερευνήτριας σε δημοτικά σχολεία όσο και μέσω διαθεσιμότητας του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική πλατφόρμα. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως το παρόν ερωτηματολόγιο υπέστη έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας όπως θα περιγραφεί σε επόμενη ενότητα.

Σε γενικές γραμμές το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο, απλό και εκτενές τόσο ώστε να μην γίνει περίπλοκο, ασαφές και βαρετό στους ερωτώμενους. Επιδιώχθηκε δηλαδή η εξισορρόπηση της περιεκτικότητας και της πλήρους κάλυψης των ερευνητικών ερωτημάτων έχοντας υπόψη το αντικίνητρο ενός πολυσέλιδου ερωτηματολογίου. Σε κάθε περίπτωση έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η εστίαση της χρήσης του εργαλείου στη συλλογή δεδομένων που θα μπορούν να απαντήσουν στα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα.

4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη από τον μήνα Δεκέμβριο του 2017 έως τον Ιανουάριο του 2018. Τα δεδομένα συνελέχθησαν με επισκέψεις της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες, κατά τις οποίες πραγματοποιούνταν τόσο η διανομή όσο και η επιτόπια συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η παρουσία της ερευνήτριας κρίθηκε απαραίτητη για λόγους διασαφήνισεων και επεξηγήσεων στα ενδεχόμενα ερωτήματα των απαντώντων. Σε ορισμένες ωστόσο περιπτώσεις η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατόπιν της διανομής τους κυρίως κατά τον μήνα Δεκέμβριο κατά τον οποίο οι Δ/ντές επικαλούνταν φόρτο εργασίας λόγω των επικείμενων βαθμολογιών και της διεξαγωγής Χριστουγεννιάτικων εορτών.

Η ατομική επαφή καθώς και η τήρηση της ανωνυμίας εξασφάλισε στους συμμετέχοντες ένα αίσθημα άνεσης και ελευθερίας για τη συμμετοχή τους, ενώ έδωσε τη δυνατότητα για προφορική ανταλλαγή απόψεων, θέσεων και ερμηνειών, χρήσιμων για την σύνδεση της θεωρητικής και εμπειρικής προσέγγισης του θέματος από την ερευνήτρια.

Επιπλέον κατασκευάστηκε και ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου με τη χρήση του διαδικτύου σε πλατφόρμα προσβάσιμη στους συμμετέχοντες ανά πάσα χρονική στιγμή, δηλαδή εκτός εργασιακού ωραρίου και χώρου. Η ψηφιακή μορφή του εργαλείου εξασφάλισε μεγαλύτερο δείγμα καταργώντας τις αποστάσεις καθώς και τη δυνατότητα αυτόματης καταγραφής των δεδομένων για ετεροχρονισμένη επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση τους από την ερευνήτρια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

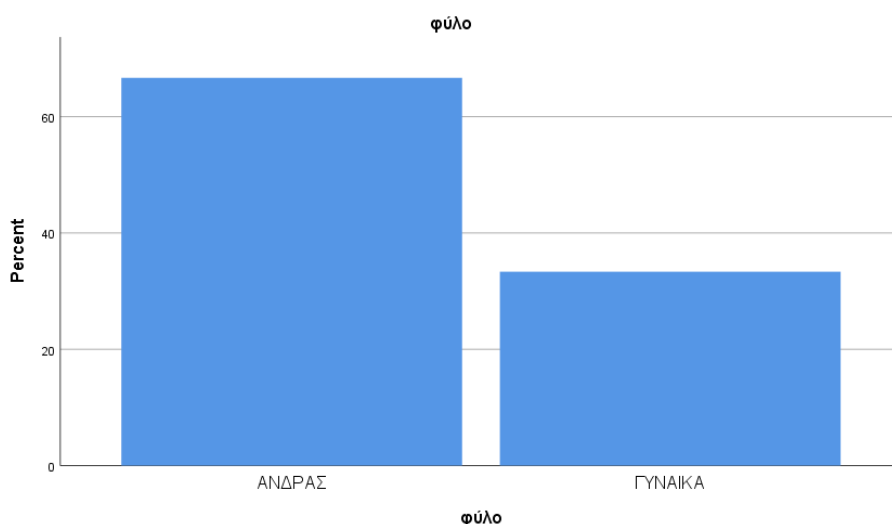
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Η περιγραφική ανάλυση ξεκινά με τις ερωτήσεις που αποσκοπούν στην καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων Διευθυντών: 1.φύλο (ποιοτική μεταβλητή), 2.ηλικία, 3.επίπεδο μόρφωσης, 4.έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός, 5.έτη προϋπηρεσίας ως Δ/ντής, 6.τύπος σχολείου, 7.περιοχή σχολείου. Αναλυτικά για την κάθε μεταβλητή παρατίθενται παρακάτω οι πίνακες συχνοτήτων και οι πίνακες σχετικών συχνοτήτων. Η συχνότητα αναφέρεται στο πόσο συχνά εμφανίζεται η τιμή στο δείγμα, ενώ η σχετική συχνότητα που ουσιαστικά είναι η αναγωγή σε ποσοστό επί τοις εκατό, αναφέρεται στην αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού στο δείγμα ως προς την κάθε μεταβλητή.

➤ ΦΥΛΟ

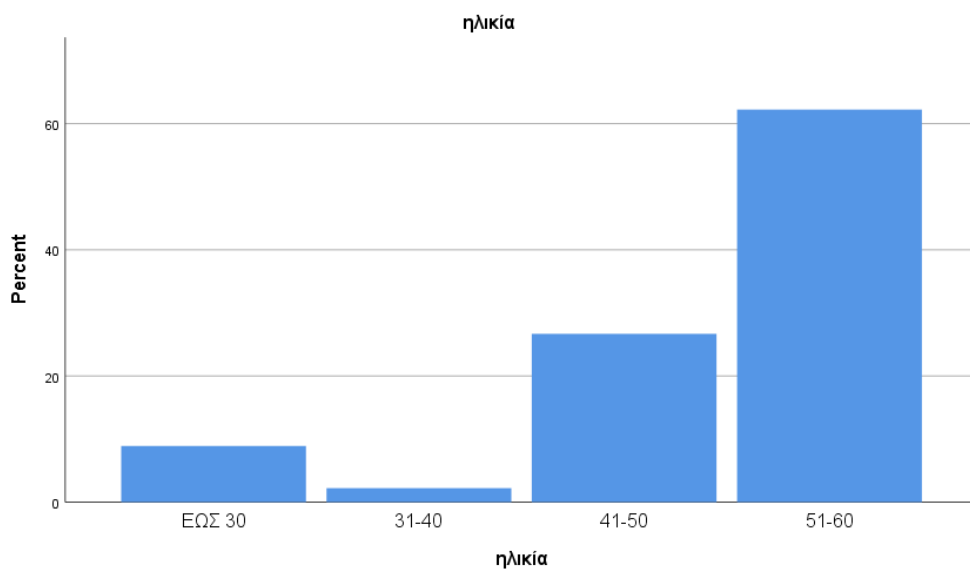
		Φύλο			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	30	66,7	66,7	66,7
	ΓΥΝΑΙΚΑ	15	33,3	33,3	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Ως προς το φύλο, διαπιστώνουμε πως το δείγμα δεν εμφανίζει ισορροπία, καθώς το ποσοστό συμμετοχής των ανδρών είναι 66,7% έναντι το αντίστοιχο των γυναικών που είναι σχεδόν το μισό και ανέρχεται στο 33,3%.

➤ ΗΛΙΚΙΑ

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΩΣ 30	4	8,9	8,9	8,9
	31-40	1	2,2	2,2	11,1
	41-50	12	26,7	26,7	37,8
	51-60	28	62,2	62,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

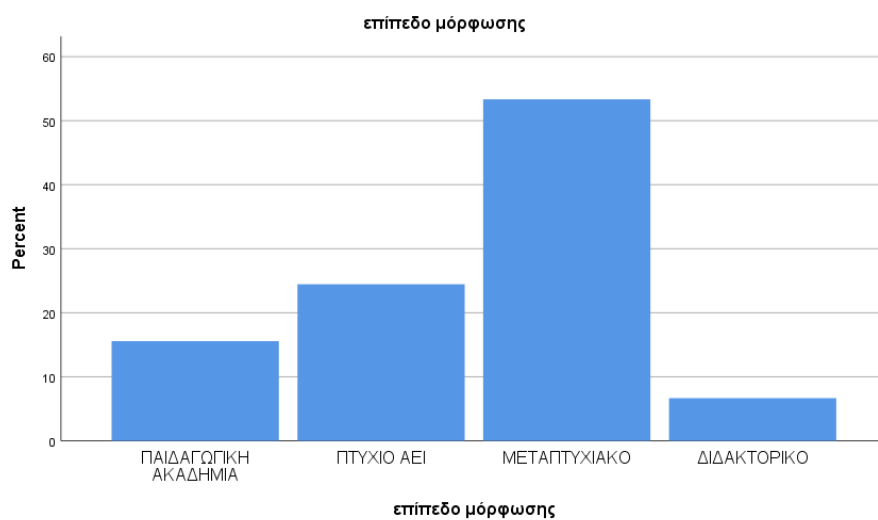


Ως προς τη μεταβλητή της ηλικίας, διαπιστώνεται πως οι Δ/ντές ηλικίας έως 30 ετών που συμμετείχαν στην έρευνα αντιστοιχούν σε ποσοστό 8,9%, οι αντίστοιχοι ηλικίας 31-40 σε ποσοστό 2,2%, οι Δ/ντές ηλικιακής ομάδας 41-50 αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό της τάξης 26,7%, ενώ οι δ/ντές ηλικιακής ομάδας 51-60 αντιπροσωπεύουν το δείγμα στο μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 62,2%.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ

επίπεδο μόρφωσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	7	15,6	15,6	15,6
	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	11	24,4	24,4	40,0
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	24	53,3	53,3	93,3
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	3	6,7	6,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

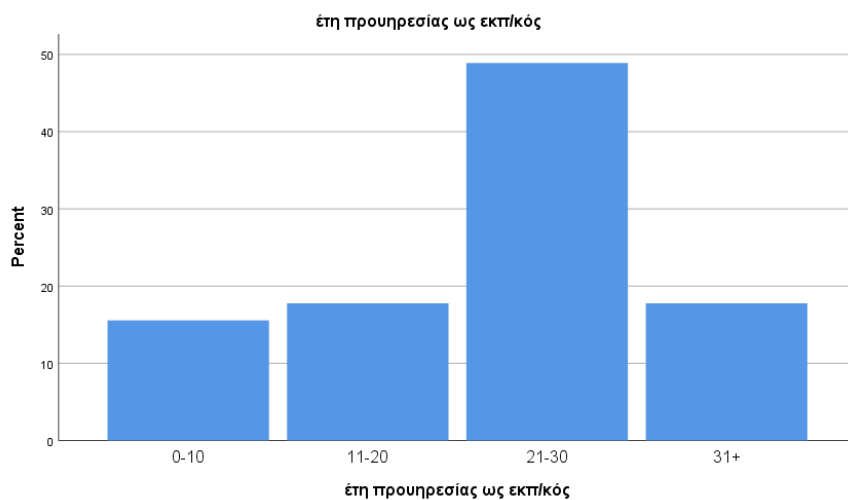


Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης, από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι Δ/ντές απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας αποτέλεσαν το 15,6%, οι αντίστοιχοι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ το 24,4%, οι Δ/ντές κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου αποτέλεσαν το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης 53,3%, ενώ οι αντίστοιχοι κάτοχοι διδακτορικού αντιπροσώπευσαν το δείγμα σε ένα μικρό ποσοστό, της τάξης 6,7%.

➤ ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

έτη προηρησίας ως εκπ/κός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	7	15,6	15,6	15,6
	11-20	8	17,8	17,8	33,3
	21-30	22	48,9	48,9	82,2
	31+	8	17,8	17,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

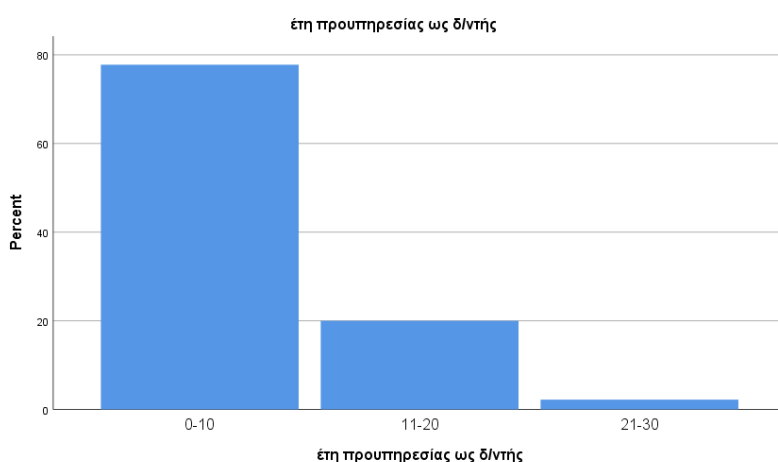


Αναφορικά με την μεταβλητή «έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός», το 15,6% από το σύνολο των συμμετεχόντων έχει προϋπηρεσία 0-10 έτη, το 17,8% από 11-20 έτη, το 48,9%, δηλαδή η πλειονότητα των Δ/ντών έχει προϋπηρεσία 21-30 έτη, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 17,8% έχει 31+ έτη προϋπηρεσίας.

➤ **ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

έτη προϋπηρεσίας ως δ/ντής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	35	77,8	77,8	77,8
	11-20	9	20,0	20,0	97,8
	21-30	1	2,2	2,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

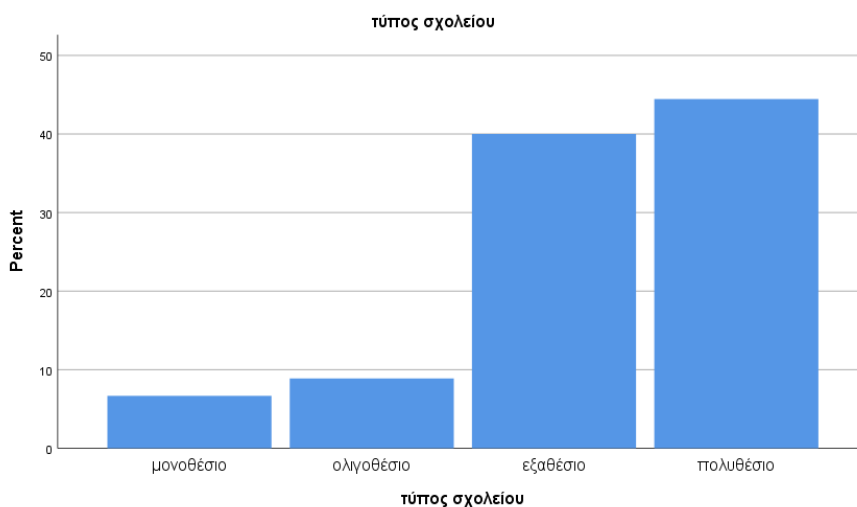


Ως προς τη μεταβλητή «έτη προϋπηρεσίας ως Δ/ντής», το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό, της τάξης 77,8% των ερωτηθέντων, έχει 0-10 χρόνια προϋπηρεσίας, το 20% έχει 11-20 χρόνια, ενώ μόλις το 2,2% έχει 21-30 χρόνια προϋπηρεσίας.

➤ ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μονοθέσιο	3	6,7	6,7	6,7
	ολιγοθέσιο	4	8,9	8,9	15,6
	Εξαθέσιο	18	40,0	40,0	55,6
	πολυθέσιο	20	44,4	44,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

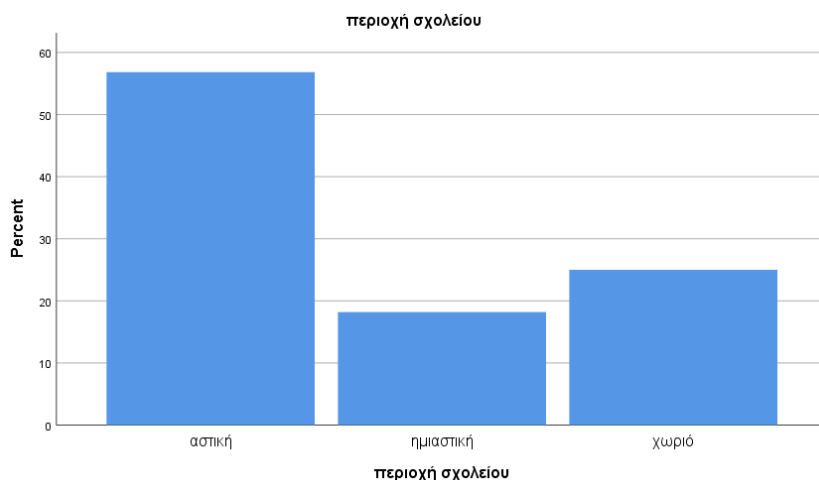


Ως προς τον τύπο του σχολείου, διαπιστώνεται πως από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 6,7% διευθύνει μονοθέσια σχολεία, το 8,9% ολιγοθέσια, το 40% εξαθέσια, ενώ ένα ισόρροπο ποσοστό της τάξης 44% δήλωσε πως διευθύνει πολυθέσια σχολεία.

➤ ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

περιοχή σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	25	55,6	56,8	56,8
	Ημιαστική	8	17,8	18,2	75,0
	Χωριό	11	24,4	25,0	100,0
	Total	44	97,8	100,0	
Missing	System	1	2,2		
Total		45	100,0		

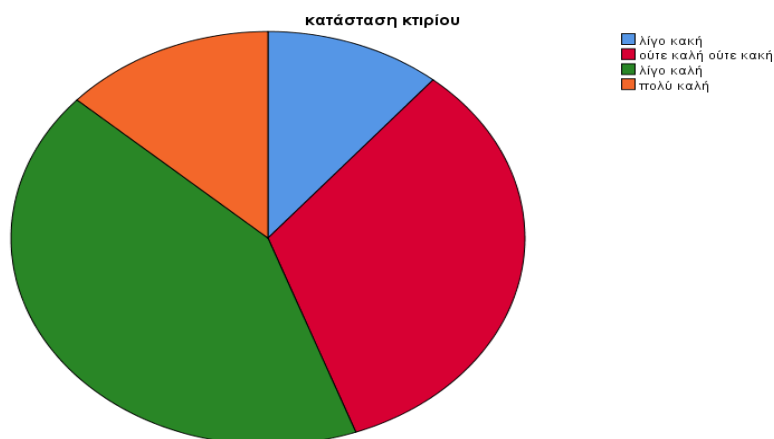


Ως προς τη μεταβλητή «περιοχή του σχολείου», διαπιστώνεται πως οι δ/ντές αστικών περιοχών αντιστοιχούν σε ποσοστό 55,6 του συνόλου των συμμετεχόντων, οι δ/ντές ημιαστικών περιοχών σε ποσοστό 17,8%, ενώ οι δ/ντές σχολείων σε χωριά αποτέλεσαν ποσοστό της τάξης 24,4%. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό της τάξης 2,2% που αντιστοιχεί σε ελλείψεις τιμές της μεταβλητής.

5.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ»

- ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΚΤΙΡΙΟΥ

		κατάσταση κτιρίου			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	λίγο κακή	5	11,1	11,1	11,1
	ούτε καλή ούτε κακή	15	33,3	33,3	44,4
	λίγο καλή	19	42,2	42,2	86,7
	πολύ καλή	6	13,3	13,3	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Ως προς την κατάσταση του κτιρίου, το 11,1% των δ/ντών τη χαρακτήρισε ως «λίγο καλή», το 33,3% «ούτε καλή ούτε κακή», το 42,2% «λίγο καλή», ενώ μόλις το 13,3% τη χαρακτήρισε ως «πολύ καλή».

- ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΑ ΕΞΟΠΛΙΣΜΕΝΩΝ ΑΙΘΟΥΣΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

εξοπλισμένες αίθουσες διδ/λίας

Statistics

εξοπλισμένες αίθουσες διδ/λίας

N	Valid	42
	Missing	3
Mean		4,2143
Median		3,0000
Mode		2,00
Std. Deviation		3,30215
Variance		10,904
Range		13,00
Minimum		1,00
Maximum		14,00
Percentiles	25	2,0000
	50	3,0000
	75	6,2500

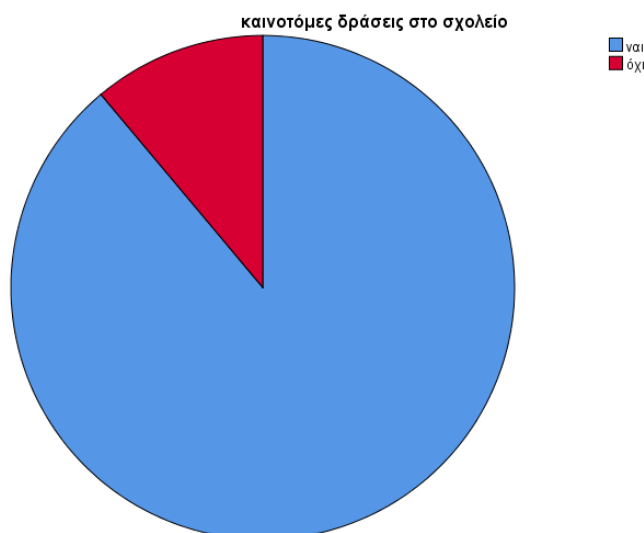
Ο μέσος όρος των ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδ/λίας του δείγματος είναι 4 με τυπική απόκλιση 3. Η μεγαλύτερη τιμή που παρατηρήθηκε ήταν 14 και η μικρότερη 1. Δηλαδή υπήρξε εύρος 13 αιθουσών μέσα στο δείγμα. Τα περισσότερα σχολεία (επικρατούσα τιμή) έχουν 2

εξοπλισμένες αίθουσες. Τα μισά σχολεία (ή το 50% των σχολείων) (διάμεσος) έχουν έως 3 ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες (και τα άλλα μισά από 3 αίθουσες και πάνω). Το 25% των σχολείων έχει έως και 2 εξοπλισμένες αίθουσες, το 50% είναι η διάμεσος και το 75% των σχολείων (κατά σειρά αιθουσών) έχει το πολύ έως 6 ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες (ή το 25% των πιο εξοπλισμένων σε αίθουσες σχολείων περισσότερες από 6 ειδικά εξοπλισμένες). Στο δείγμα υπήρξαν δύο ελλιπείς τιμές.

- ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΑΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;

καινοτόμες δράσεις στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	40	88,9	88,9	88,9
	όχι	5	11,1	11,1	100,0
Total		45	100,0	100,0	

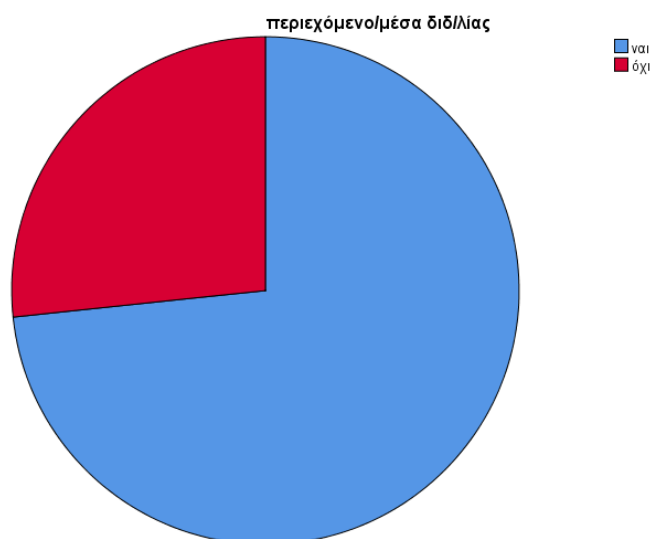


Αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των δ/ντών, ενδεικτικά ένα ποσοστό της τάξης 88,9%, απάντησε ΝΑΙ, ενώ μόλις ένα ποσοστό 11,1% έδωσε αρνητική απάντηση.

- ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΣΑΝ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΕ...

περιεχόμενο/μέσα διδ/λίας

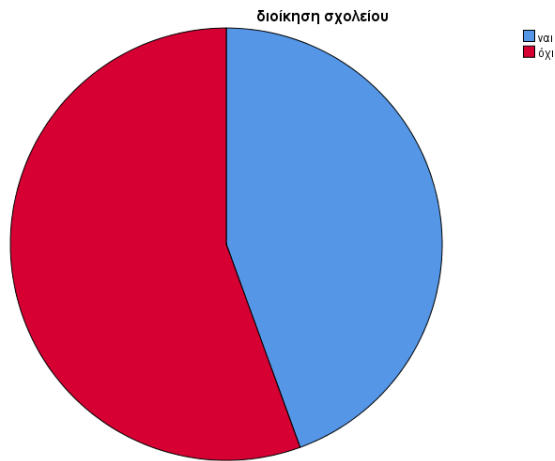
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	33	73,3	73,3	73,3
	όχι	12	26,7	26,7	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Ως προς τις δράσεις που αφορούσαν αλλαγές σε περιεχόμενα/μέσα διδ/λίας, το 73,3% των ερωτηθέντων έδωσε θετική απάντηση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 26,7% απάντησε ΟΧΙ στην υλοποίηση αλλαγών σε αυτό τον τομέα.

διοίκηση σχολείου

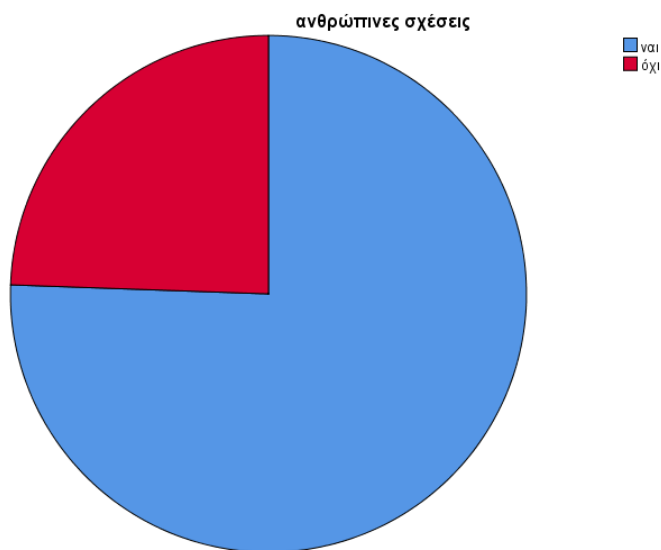
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	20	44,4	44,4	44,4
	όχι	25	55,6	55,6	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Ως προς τη μεταβλητή «αλλαγές στον τρόπο διοίκηση του σχολείου», το 44,4% των δ/ντών απάντησε θετικά στην εφαρμογή τέτοιων δράσεων στο σχολείο τους, ενώ το 55,6%, περισσότεροι δηλαδή από τους μισούς, απάντησε αρνητικά στην ύπαρξη αλλαγών αυτού του τομέα στη σχολική τους μονάδα.

ανθρώπινες σχέσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ναι	34	75,6	75,6	75,6
	όχι	11	24,4	24,4	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Αναφορικά με τις αλλαγές στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 75,6% δήλωσε πως πραγματοποιήθηκαν αλλαγές σε αυτόν τον

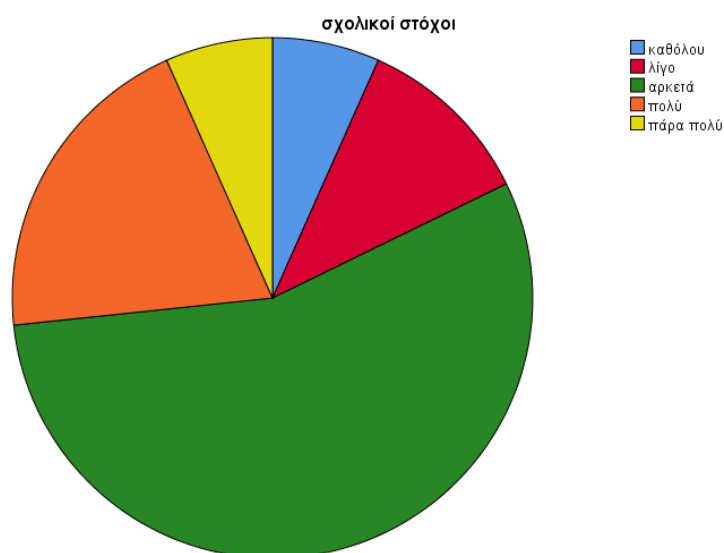
τομέα της σχολικής ζωής, ενώ μόλις το 24,4% αυτών απάντησε αρνητικά στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων σε αυτό το επίπεδο.

Συγκεντρωτικά θα λέγαμε πως τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων συγκεντρώνονται στους τομείς που αφορούσαν αλλαγές στα περιεχόμενα/μέσα διδασκαλίας και στις ανθρώπινες σχέσεις και λιγότερο σε επίπεδο τρόπου οργάνωσης/διοίκησης του σχολείου.

- ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΑ ΕΓΙΝΑΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ ΣΕ ΕΝΑΝ Ή ΠΕΡ/ΡΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΤΟΜΕΙΣ;

σχολικοί στόχοι

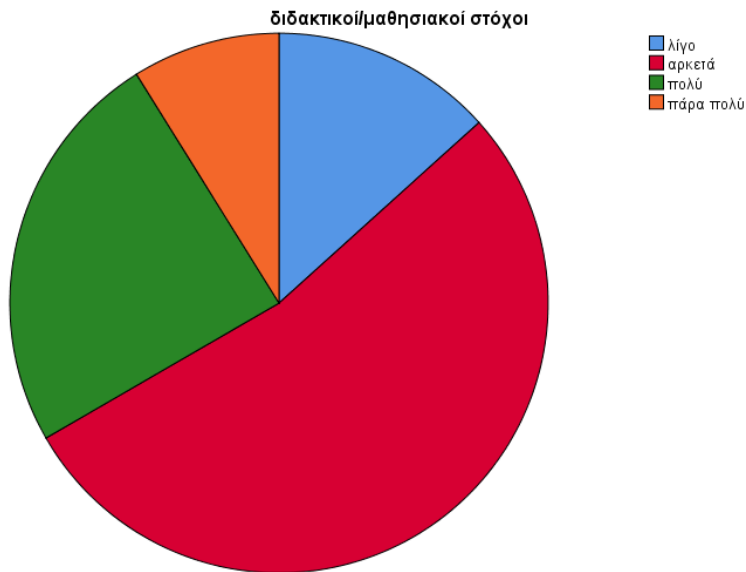
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	6,7	6,7	6,7
	Λίγο	5	11,1	11,1	17,8
	αρκετά	25	55,6	55,6	73,3
	πολύ	9	20,0	20,0	93,3
	πάρα πολύ	3	6,7	6,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Αρχικά θα πρέπει να οριστεί ως αρνητική τάση οι τιμές «καθόλου» και «λίγο» που μπορεί να πάρει η μεταβλητή, ως μεσαία τάση η τιμή «αρκετά» και ως θετική τάση οι τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ». Ενδεικτικά ως προς τις αλλαγές στους σχολικούς στόχους, το 17,7% των απαντήσεων ανήκει στην αρνητική τάση, το 55,6% στη μεσαία τάση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 26,7% ανήκει στην θετική τάση.

διδασκτικοί/μαθησιακοί στόχοι

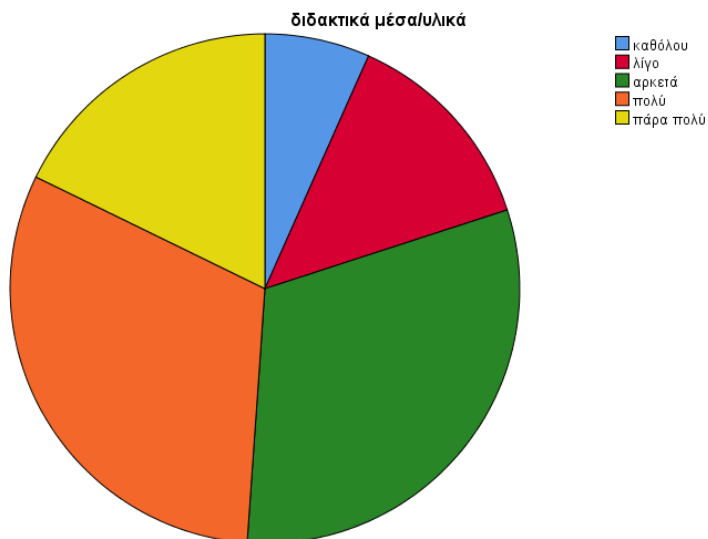
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	13,3	13,3	13,3
	αρκετά	24	53,3	53,3	66,7
	πολύ	11	24,4	24,4	91,1
	πάρα πολύ	4	8,9	8,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Αναφορικά με τις δράσεις στους διδασκτικούς/μαθησιακούς στόχους, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 13,3% τείνει στην αρνητική τάση, το 53,3% στη μεσαία τάση, ενώ το 33,3% στη θετική τάση.

διδασκτικά μέσα/υλικά

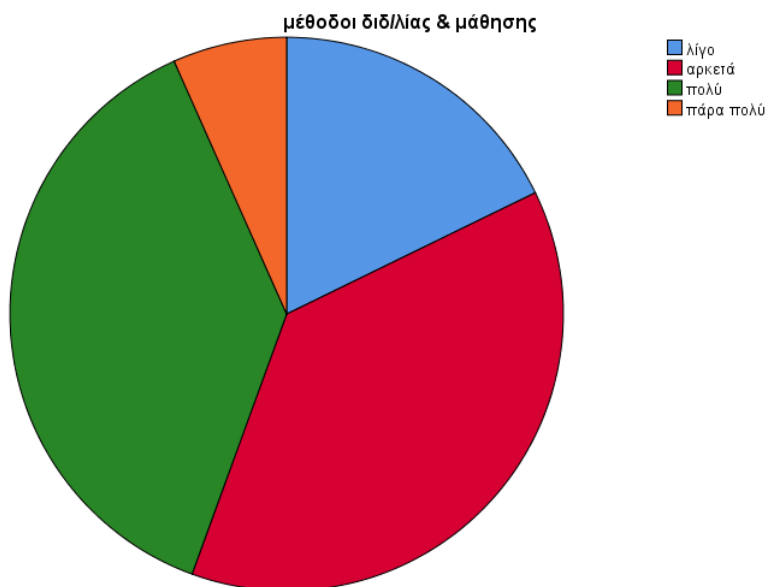
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	3	6,7	6,7	6,7
	Λίγο	6	13,3	13,3	20,0
	αρκετά	14	31,1	31,1	51,1
	πολύ	14	31,1	31,1	82,2
	πάρα πολύ	8	17,8	17,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Ως προς τη μεταβλητή που αφορά καινοτομίες στα διδασκτικά μέσα/υλικά, το 20% των απαντήσεων συγκεντρώνεται στην αρνητική τάση, το 31,1% στη μεσαία τάση, ενώ το 48,9% από το σύνολο των απαντήσεων καταγράφεται στη θετική τάση.

μέθοδοι διδ/λίας & μάθησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο	8	17,8	17,8	17,8
	αρκετά	17	37,8	37,8	55,6
	πολύ	17	37,8	37,8	93,3
	πάρα πολύ	3	6,7	6,7	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Ως προς τις καινοτομίες στις μεθόδους διδ/λίας και μάθησης, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 17,8% συγκαταλέγεται στην αρνητική τάση, το 37,8% στη μεσαία τάση, ενώ το 44,5% συγκεντρώνεται στη θετική τάση των τιμών της μεταβλητής.

οργάνωση/ διοίκηση σχολείου

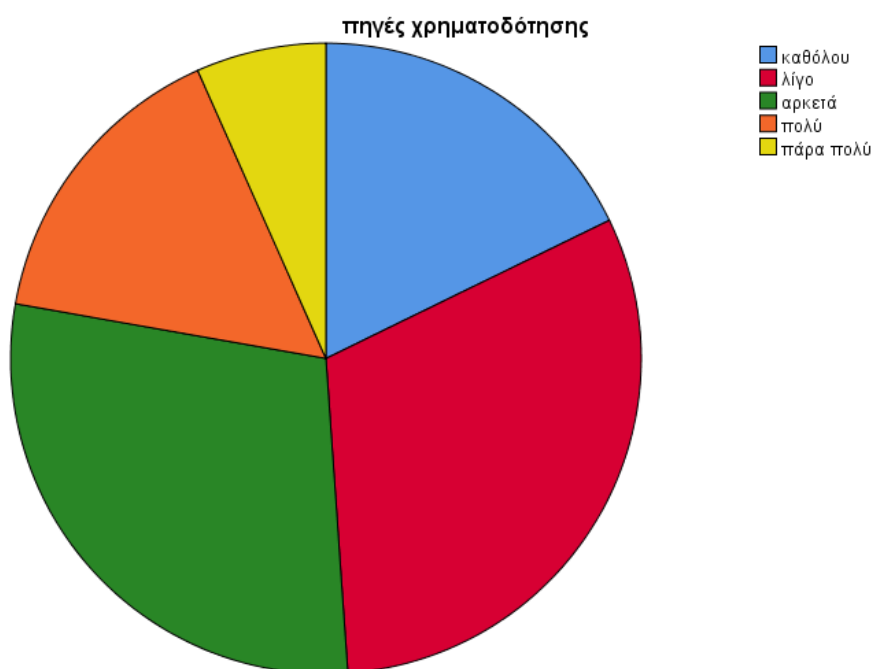
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	1	2,2	2,2	2,2
	λίγο	4	8,9	8,9	11,1
	αρκετά	14	31,1	31,1	42,2
	πολύ	23	51,1	51,1	93,3
	πάρα πολύ	3	6,7	6,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Αναφορικά με την υλοποίηση ή μη αλλαγών στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, το 11,1% των δ/ντών τείνει στην αρνητική τάση, το 31,1% στη μεσαία τάση, ενώ το 57,8% των απαντήσεων αντιστοιχεί στη θετική τάση των τιμών.

πηγές χρηματοδότησης

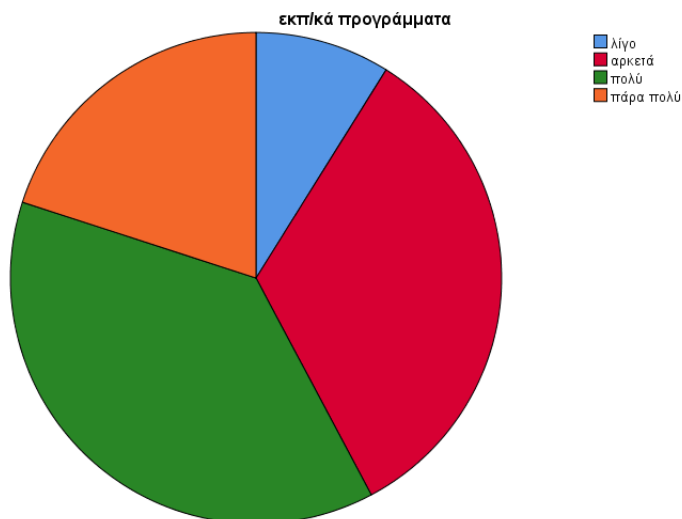
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	17,8	17,8	17,8
	λίγο	14	31,1	31,1	48,9
	αρκετά	13	28,9	28,9	77,8
	πολύ	7	15,6	15,6	93,3
	πάρα πολύ	3	6,7	6,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Ως προς τη μεταβλητή «πηγές χρηματοδότησης/πόρων», το 48,9% των ερωτηθέντων δ/ντών εκφέρει άποψη που ανήκει στην αρνητική τάση των τιμών (καθόλου/λίγο), το 28,9% κινείται στην μεσαία τάση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 22,3% τείνει στη θετική τάση των τιμών.

εκπ/κά προγράμματα

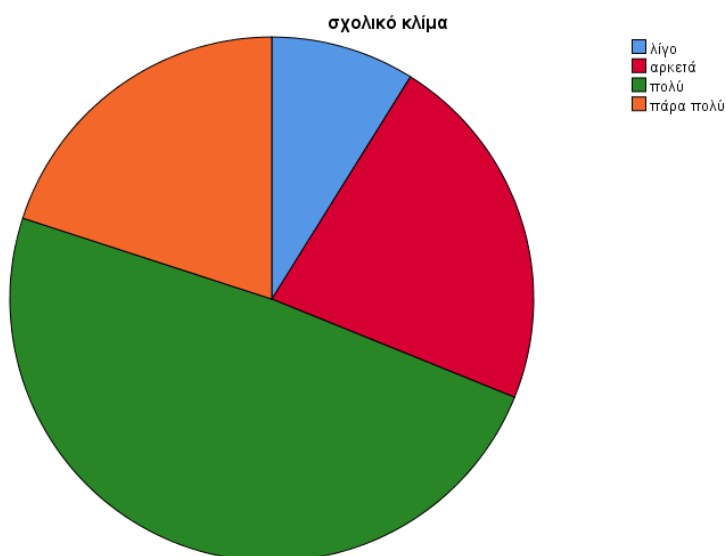
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	8,9	8,9	8,9
	αρκετά	15	33,3	33,3	42,2
	πολύ	17	37,8	37,8	80,0
	πάρα πολύ	9	20,0	20,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Ως προς τις καινοτομίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα, το 8,9% των απαντήσεων συγκεντρώνεται στην αρνητική τάση, το 33,3% στη μεσαία και το μεγαλύτερο ποσοστό, της τάξης 57,8%, καταγράφεται στη θετική τάση (πολύ & πάρα πολύ).

σχολικό κλίμα

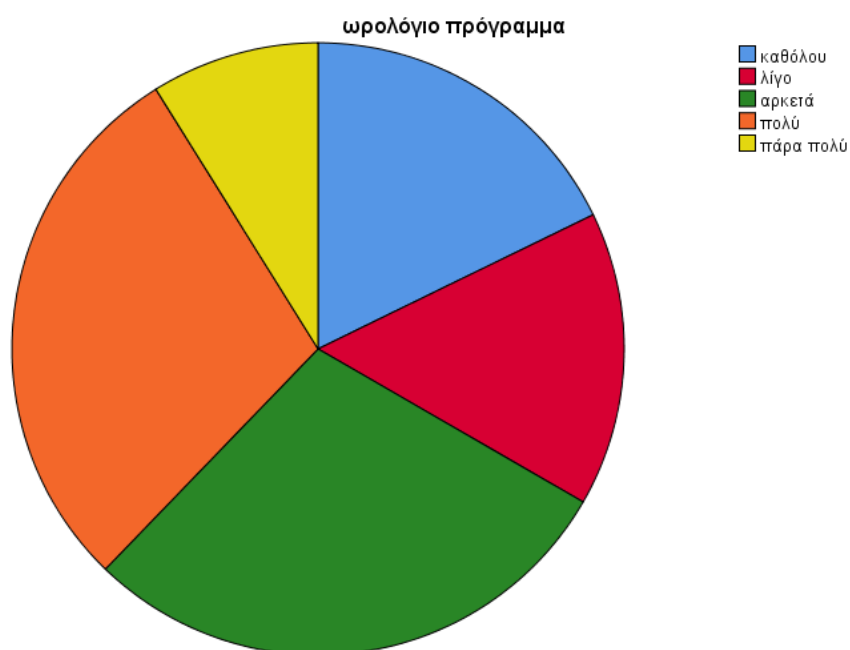
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	8,9	8,9	8,9
	αρκετά	10	22,2	22,2	31,1
	πολύ	22	48,9	48,9	80,0
	πάρα πολύ	9	20,0	20,0	100,0
Total		45	100,0	100,0	



Αναφορικά με την υλοποίηση αλλαγών στο τομέα του σχολικού κλίματος, από το σύνολο των απαντήσεων, το 8,9% αντιστοιχεί στην αρνητική τάση, το 22,2% στη μεσαία, ενώ το υψηλότερο ποσοστό, 68,9%, ανήκει στη θετική τάση.

ωρολόγιο πρόγραμμα

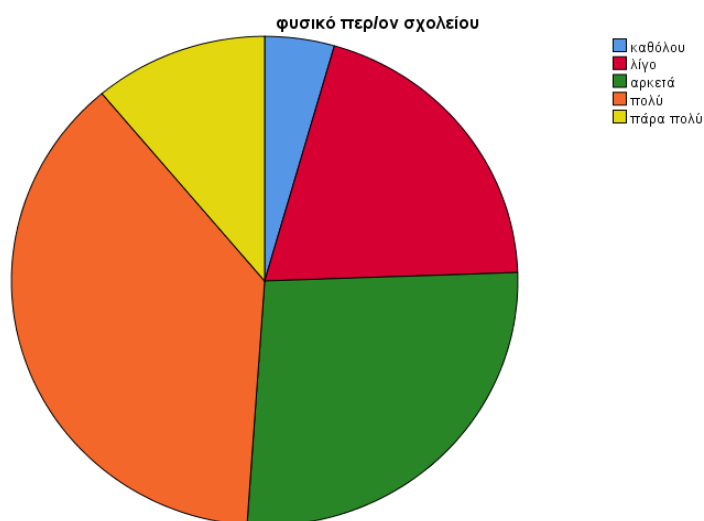
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	8	17,8	17,8	17,8
	λίγο	7	15,6	15,6	33,3
	αρκετά	13	28,9	28,9	62,2
	Πολύ	13	28,9	28,9	91,1
	πάρα πολύ	4	8,9	8,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Ως προς τις αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το 33,4% των απαντήσεων συγκεντρώνεται στην αρνητική τάση, το 28,9% στη μεσαία και το 37,8% στη θετική τάση των τιμών της μεταβλητής.

φυσικό περ/ον σχολείου

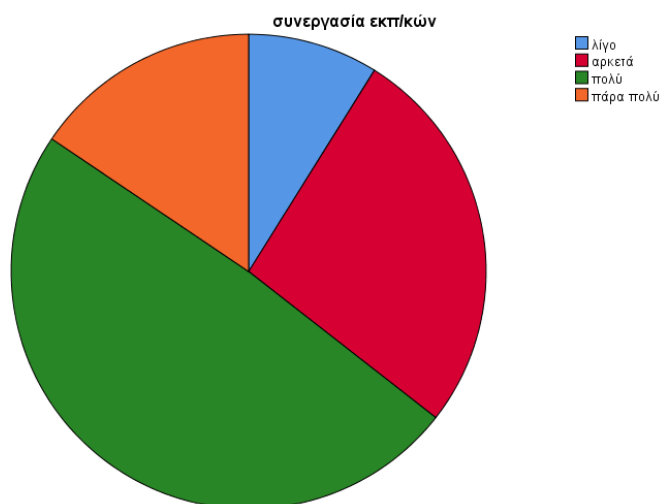
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	4,4	4,4	4,4
	Λίγο	9	20,0	20,0	24,4
	αρκετά	12	26,7	26,7	51,1
	Πολύ	17	37,8	37,8	88,9
	πάρα πολύ	5	11,1	11,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Ως προς τις δράσεις στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι), το 24,4% των συμμετεχόντων έδωσε απαντήσεις αρνητικής τάσης, το 26,7% μεσαίας τάσης, ενώ το 48,9% έδωσε απαντήσεις που συγκαταλέγονται στη θετική τάση τιμών της μεταβλητής.

συνεργασία εκπ/κών

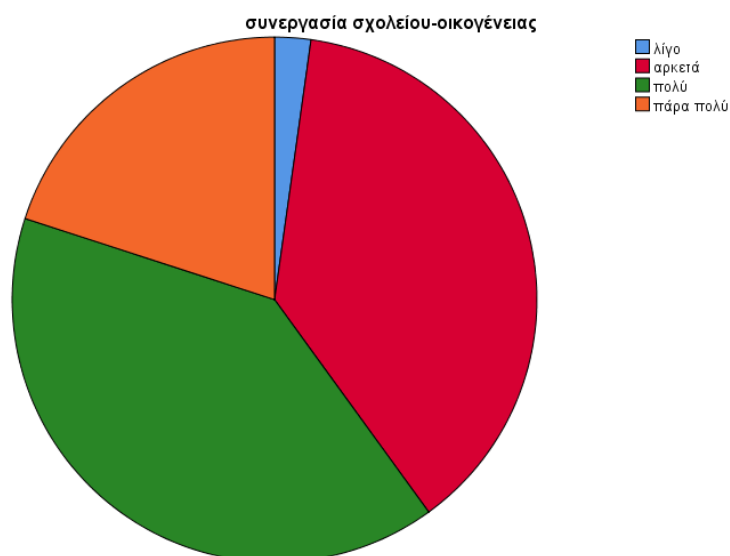
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	8,9	8,9	8,9
	αρκετά	12	26,7	26,7	35,6
	Πολύ	22	48,9	48,9	84,4
	πάρα πολύ	7	15,6	15,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Αναφορικά με υλοποίηση αλλαγών στον τρόπο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 8,9% έδωσε απαντήσεις αρνητικής τάσης, το 26,7% μεσαίας τάσης, ενώ το συντριπτικό ποσοστό της τάξης 64,5% έδωσε απαντήσεις θετικής τάσης των τιμών.

συνεργασία σχολείου-οικογένειας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	2,2	2,2	2,2
	αρκετά	17	37,8	37,8	40,0
	Πολύ	18	40,0	40,0	80,0
	πάρα πολύ	9	20,0	20,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



Όσον αφορά στην μεταβλητή των αλλαγών στους τρόπους συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας, το 2,2% των συμμετεχόντων έδωσε απαντήσεις αρνητικής τάσης, το 37,8% μεσαίας τάσης, ενώ το 60% έδωσε απαντήσεις που ανήκουν στην θετική τάση των τιμών.

Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε πως η επικρατούσα τιμή (Mode), η τιμή δηλαδή που παρατηρείται να παίρνουν πιο συχνά οι 12 παραπάνω μεταβλητές είναι η 4 που αντιστοιχεί στο «πολύ», δηλαδή στη θετική τάση.

Mode: Επικρατούσα Τιμή Μεταβλητών

σχολικοί στόχοι	διδασκικοί/μαθησιακοί στόχοι	διδασκτικά μέσα/υλικά	μέθοδοι διδ/λίας & μάθησης	οργάνωση/ διοίκηση σχολείου	πηγές χρηματοδότησης
-----------------	------------------------------	-----------------------	----------------------------	-----------------------------	----------------------

3,00	3,00	3,00 ^a	3,00 ^a	4,00	2,00
------	------	-------------------	-------------------	------	------

εκπ/κά προγράμματα	σχολικό κλίμα	ωρολόγιο πρόγραμμα	φυσικό περ/ον σχολείου	συνεργασία εκπ/κών	συνεργασία σχολείου-οικογένειας
--------------------	---------------	--------------------	------------------------	--------------------	---------------------------------

4,00	4,00	3,00 ^a	4,00	4,00	4,00
------	------	-------------------	------	------	------

5.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»

- Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου;

καινοτομία & σχολική αποτελεσματικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	λίγο χρήσιμη	23	51,1	51,1	51,1
	πολύ χρήσιμη	22	48,9	48,9	100,0
Total		45	100,0	100,0	

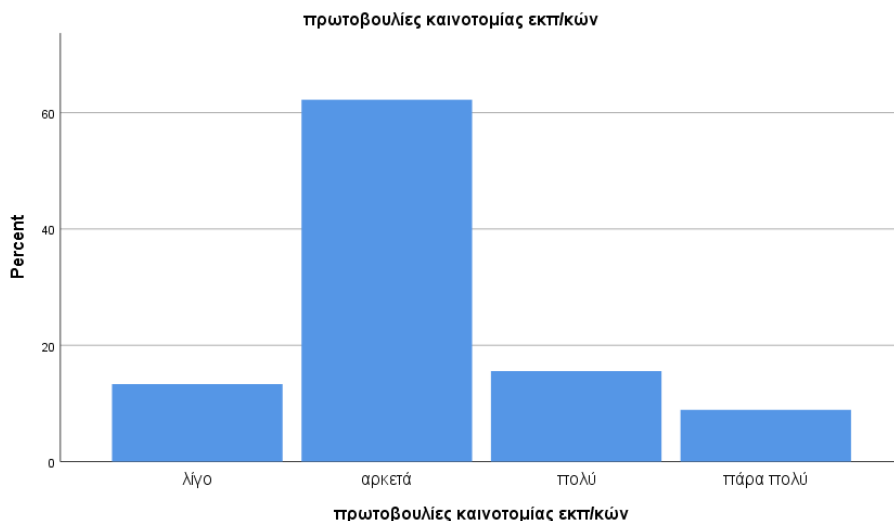


Ως προς την μεταβλητή της αναγκαιότητας της καινοτομίας για την σχολική αποτελεσματικότητα, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 51,1% κρίνει τη συμβολή των καινοτόμων δράσεων ως «λίγο χρήσιμη», ενώ το 48,9% την κρίνει ως «πολύ χρήσιμη». Οι απαντήσεις δηλαδή είναι ουσιαστικά μοιρασμένες μεταξύ των δύο αυτών επιλογών από μία πεντάβαθμη κλίμακα τέτοιων.

- Κατά πόσο οι εκπ/κοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες καινοτομίας;

πρωτοβουλίες καινοτομίας εκπ/κών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	6	13,3	13,3	13,3
	αρκετά	28	62,2	62,2	75,6
	Πολύ	7	15,6	15,6	91,1
	πάρα πολύ	4	8,9	8,9	100,0
Total		45	100,0	100,0	

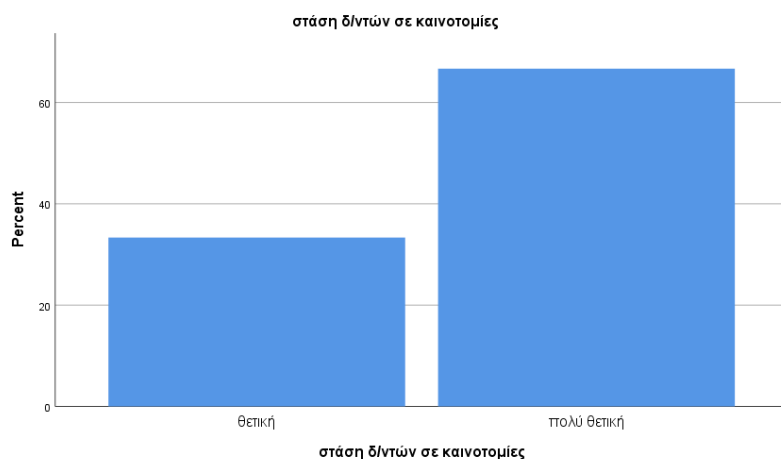


Αναφορικά με τις πρωτοβουλίες καινοτομίας από πλευράς του διδακτικού προσωπικού, το 13,3% των απαντήσεων αντιστοιχεί στην αρνητική τάση, το 62,2% στη μεσαία τάση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 24,5% αντιστοιχεί στη θετική τάση των τιμών της συγκεκριμένης μεταβλητής. Να αναφερθεί ξανά πως ως αρνητική τάση ορίζονται οι τιμές «καθόλου» και «λίγο», ως μεσαία τάση οι τιμές «αρκετά» και ως θετική τάση οι τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ».

- ο Ποια η δική σας στάση απέναντι σε πρωτοβουλίες καινοτόμων προγραμμάτων;

στάση δ/ντών σε καινοτομίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θετική	15	33,3	33,3	33,3
	πολύ θετική	30	66,7	66,7	100,0
Total		45	100,0	100,0	

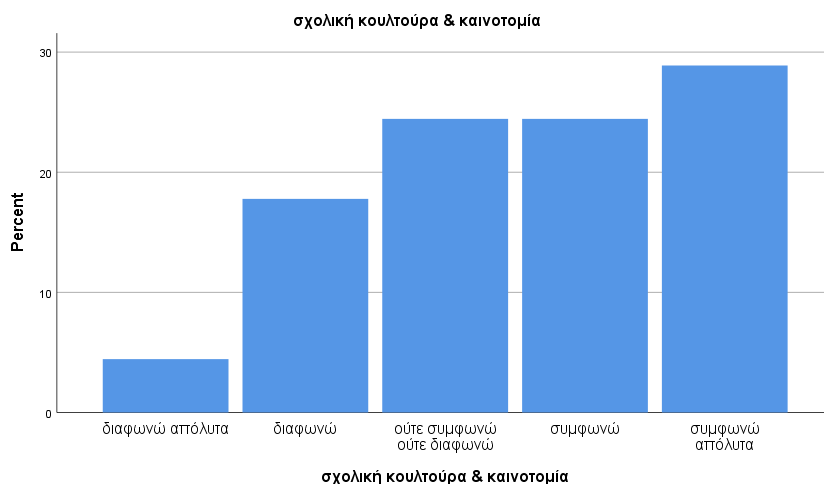


Ως προς τη στάση των διευθυντών σε καινοτόμα προγράμματα, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 33,3% τη χαρακτήρισε ως «θετική», ενώ το 66,7% ως «πολύ θετική» από μία πεντάβαθμη κλίμακα επιλογών με σημείο εκκίνησης τις αρνητικές τιμές.

- Η σχολική κουλτούρα ενθαρρύνει τη διάθεση για σχεδιασμό και εφαρμογή καινοτομιών;

σχολική κουλτούρα & καινοτομία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ απόλυτα	2	4,4	4,4	4,4
	Διαφωνώ	8	17,8	17,8	22,2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	24,4	24,4	46,7
	Συμφωνώ	11	24,4	24,4	71,1
	συμφωνώ απόλυτα	13	28,9	28,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

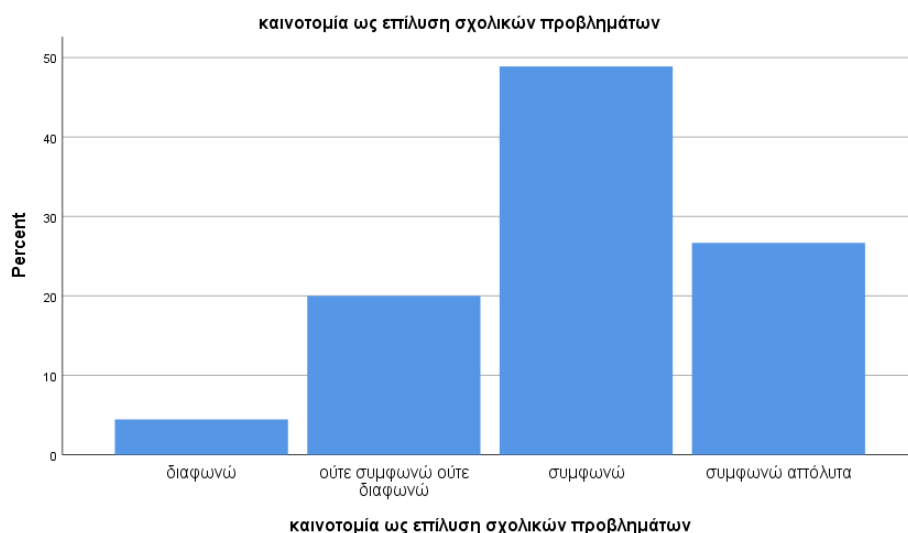


Αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής κουλτούρας στην εφαρμογή καινοτομιών, το 22,2% των ερωτηθέντων διευθυντών έδωσε απαντήσεις που συνιστούν την αρνητική τάση των τιμών, το 24,4% αυτών απάντησε κλίνοντας στη μεσαία τάση, ενώ το υψηλότερο ποσοστό, της τάξης 53,3% έκλινε προς τη θετική τάση, όπως χαρακτηριστικά διαφαίνεται και στο σχετικό διάγραμμα.

- Η εφαρμογή καινοτομιών συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων/αναγκών της σχολικής μονάδας;

καινοτομία ως επίλυση σχολικών προβλημάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ	2	4,4	4,4	4,4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	20,0	20,0	24,4
	συμφωνώ	22	48,9	48,9	73,3
	συμφωνώ απόλυτα	12	26,7	26,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



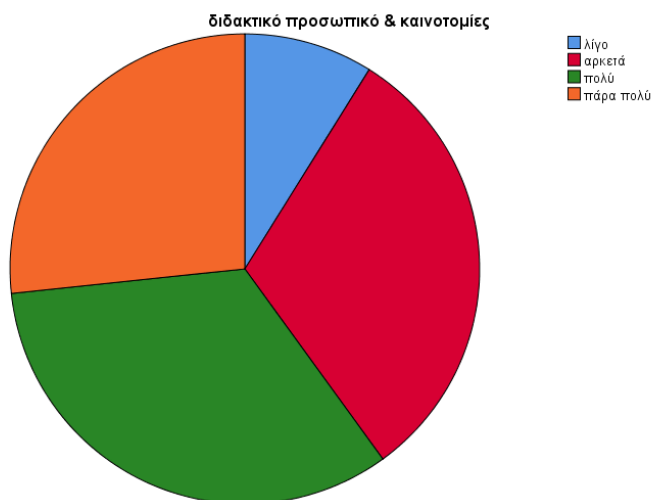
Αναφορικά με τη συμβολή της καινοτομίας στην επίλυση των σχολικών προβλημάτων, το 4,4 % των απαντήσεων των διευθυντών αντιστοιχεί στην αρνητική τάση (διαφωνώ), το 20% συνιστά στη μεσαία τάση (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ), ενώ το υψηλότερο ποσοστό, της τάξης 75,6% (όπως προκύπτει από το άθροισμα των ποσοστών των τιμών «συμφωνώ» και «συμφωνώ πολύ») ανήκει στη θετική τάση των τιμών της μεταβλητής.

5.4. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»

- Σε τι βαθμό εμπλέκεται το διδακτικό προσωπικό στην προώθηση και υλοποίηση νέων ιδεών και καινοτόμων δραστηριοτήτων;

διδακτικό προσωπικό & καινοτομίες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	8,9	8,9	8,9
	αρκετά	14	31,1	31,1	40,0
	Πολύ	15	33,3	33,3	73,3
	πάρα πολύ	12	26,7	26,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

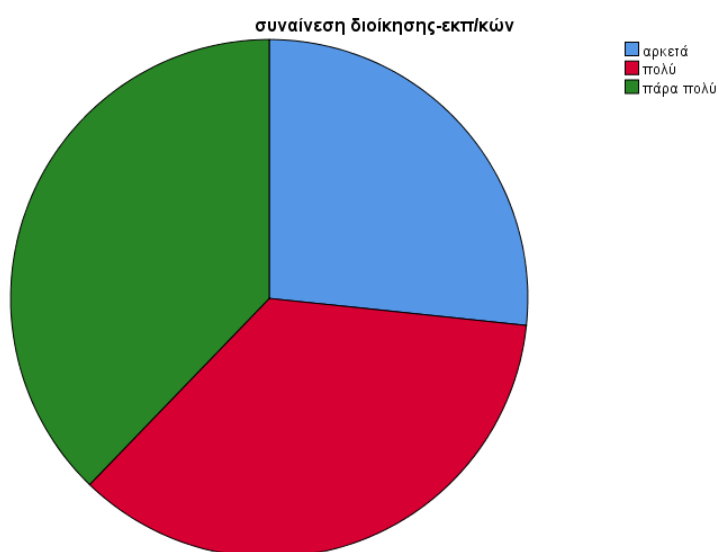


Ως προς τη μεταβλητή της εμπλοκής ή μη του διδακτικού προσωπικού σε καινοτόμες δραστηριότητες, το 8,9% των συμμετεχόντων διευθυντών έδωσε απαντήσεις αρνητικής τάσης, το 31,1% μεσαίας τάσης, ενώ το 60% θετικής τάσης.

- Κατά πόσο επιτυγχάνεται συναίνεση σε αποφάσεις για καθημερινά θέματα σχολικής ζωής μεταξύ διοίκησης και εκπ/κών;

συναίνεση διοίκησης-εκπ/κών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	12	26,7	26,7	26,7
	Πολύ	16	35,6	35,6	62,2
	πάρα πολύ	17	37,8	37,8	100,0
Total		45	100,0	100,0	

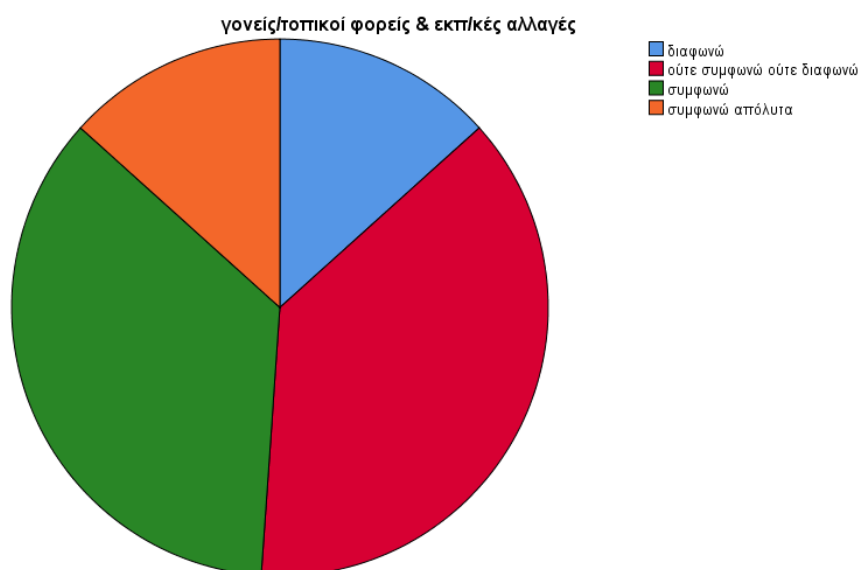


Αναφορικά με την ύπαρξη συναίνεσης μεταξύ της σχολικής διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού σε θέματα σχολικής ζωής, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 26,7% αντιστοιχεί στη μεσαία τάση των τιμών, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 73,4 αντιστοιχεί στη θετική τάση των τιμών της εν λόγω μεταβλητής.

- Ο σύλλογος γονέων και οι τοπικοί φορείς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, όπως είναι η εφαρμογή παραγωγικών αλλαγών στη σχολική μονάδα;

γονείς/τοπικοί φορείς & εκπ/κές αλλαγές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ	6	13,3	13,3	13,3
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	37,8	37,8	51,1
συμφωνώ	16	35,6	35,6	86,7
συμφωνώ απόλυτα	6	13,3	13,3	100,0
Total	45	100,0	100,0	



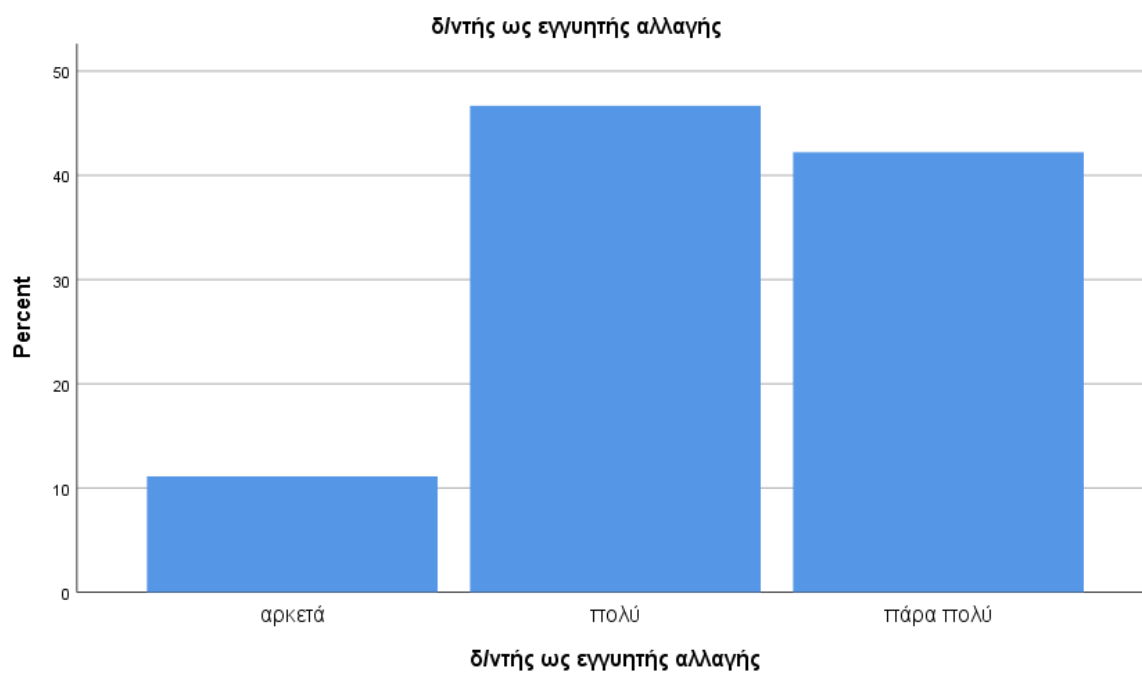
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων/τοπικών φορέων στην εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών, το 13,3% των απαντήσεων συνιστά την αρνητική τάση, το 37,8% αντιστοιχεί στη μεσαία τάση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης 48,9% αποτελεί τη θετική τάση των τιμών της μεταβλητής.

5.5. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΑΞΟΝΑ «ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»

- ❖ Πιστεύετε ότι ως Δ/ντής-ηγέτης του σχολείου λειτουργείτε ως εγγυητής της αλλαγής;

Δ/ντής ως εγγυητής αλλαγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	5	11,1	11,1	11,1
	Πολύ	21	46,7	46,7	57,8
	πάρα πολύ	19	42,2	42,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

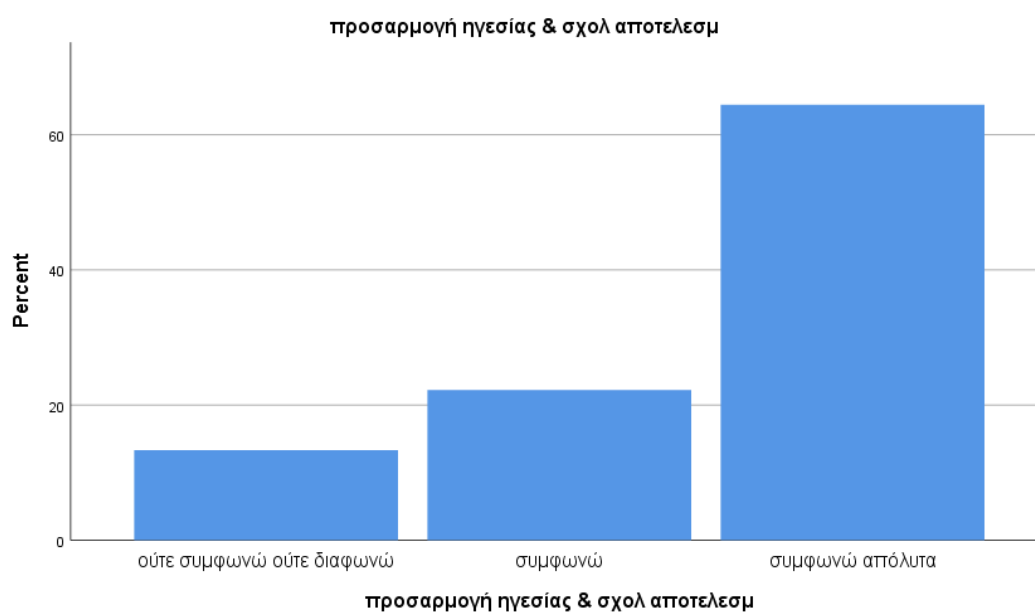


Αναφορικά με τη μεταβλητή που εξετάζει το ρόλο του διευθυντή ως εγγυητή της αλλαγής ή όχι, από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 11,1% έδωσε απαντήσεις μεσαίας τάσης, ενώ ένα συντριπτικό ποσοστό, της τάξης 88,9% έδωσε απαντήσεις που συνθέτουν τη θετική τάση των τιμών της μεταβλητής.

- ❖ Η ηγετική συμπεριφορά του Δ/ντή θα πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου;

προσαρμογή ηγεσίας & σχολ αποτελεσμ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	13,3	13,3	13,3
	συμφωνώ	10	22,2	22,2	35,6
	συμφωνώ απόλυτα	29	64,4	64,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	



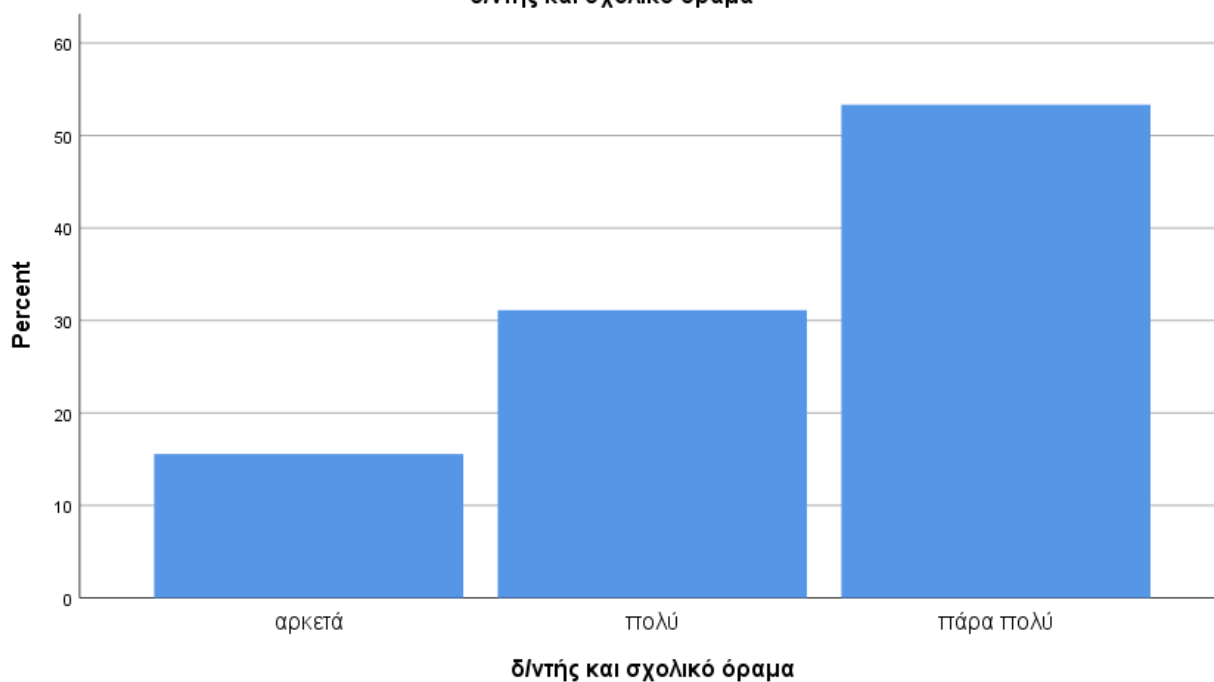
Αναφορικά με την αναγκαιότητα προσαρμογής του ηγετικού στυλ του διευθυντή στα περιβαλλοντικά δεδομένα με σκοπό την σχολική αποτελεσματικότητα, το 6% των ερωτηθέντων διευθυντών εξέφρασε ουδέτερη στάση (μεσαία τάση τιμών), ενώ στην συντριπτική τους πλειοψηφία, σε ποσοστό 86,6%, εξέφρασαν θετική τάση ως προς την εξεταζόμενη μεταβλητή.

- ❖ Κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορεί ο Δ/ντής να επηρεάσει τους σχολικούς στόχους ή ακόμα και να διαμορφώσει το σχολικό «όραμα»;

Δ/ντής και σχολικό όραμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	7	15,6	15,6	15,6
	Πολύ	14	31,1	31,1	46,7
	πάρα πολύ	24	53,3	53,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Δ/ντής και σχολικό όραμα



Αναφορικά με τη μεταβλητή «διευθυντής και σχολικό όραμα», το 15,6% των συμμετεχόντων κλίνει στη μεσαία τάση των τιμών, ενώ το συντριπτικό ποσοστό 84,4% αυτών, στη θετική τάση ως προς τη δυνατότητα του διευθυντή να διαμορφώνει το σχολικό όραμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

6.1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ «ΗΛΙΚΙΑ» ΚΑΙ «ΣΤΑΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να εξεταστεί εάν υπάρχει σύνδεση (association) μεταξύ δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα μεταξύ της ηλικίας των διευθυντών α/θμιας και της στάσης αυτών ως προς τις καινοτόμες δράσεις, χωρίς να σημαίνει αναγκαστικά ότι η μία μεταβλητή προκαλεί την άλλη (σχέση αιτίας-αποτελέσματος). Μετά τη συλλογή του σχετικού εμπειρικού υλικού, κάθε ερωτώμενος κατηγοριοποιείται βάσει δύο διακριτών μεταβλητών (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010):

- Την ηλικία του (1=έως 30 ετών, 2=31-40, 3=41-50, 4=51-60, 5=61+).
- Τη στάση του ως προς τις καινοτόμες δράσεις (1=πολύ αρνητική, 2=αρνητική, 3=ουδέτερη, 4=θετική, 5=πολύ θετική).

Πλήθος από ΣΤΑΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
ΕΩΣ 30	4	0	4
31-40	1	0	1
41-50	2	10	12
51-60	8	20	28
61+	0	0	0
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	15	30	45

Ποσοστό από ΣΤΑΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΗΛΙΚΙΑ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
ΕΩΣ 30	8,9%	0%	8,9%
31-40	2,2%	0%	2,2%
41-50	4,4%	22,3%	26,7%
51-60	17,8%	44,4%	62,2%
61+	0%	0%	0%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	33,3%	66,7%	100%

Ποσοστό από ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ (ΠΟΣΟΣΤΟ ΓΡΑΜΜΗΣ)

ΗΛΙΚΙΑ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
ΕΩΣ 30	100%	0%	100%
31-40	100%	0%	100%
41-50	16,7%	83,3%	100%
51-60	28,6%	71,4%	100%
61+	0%	0%	0%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	33,3%	66,7%	100%

Ποσοστό από ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ(ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΤΗΛΗΣ)

ΗΛΙΚΙΑ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
ΕΩΣ 30	26,7%	0%	8,9%
31-40	6,7%	0%	2,2%
41-50	13,3%	33,3%	26,7%
51-60	53,3%	66,7%	62,2%
61+	0%	0%	0%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	100%	100%	100%

- ✓ Το 8,9% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι έως 30 χρονών και χαρακτήρισαν τη στάση τους ως προς την καινοτομία «θετική». (% γενικού συνόλου).
- ✓ Το 2,2% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι 31-40 χρόνων και έχουν θετική στάση ως προς την καινοτομία.
- ✓ Το 4,4% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι ηλικίας 41-50 χρόνων και έχουν θετική στάση ως προς την καινοτομία. Αντίστοιχα, το 22,3% του γενικού συνόλου ίδιας ηλικιακής ομάδας έχουν πολύ θετική στάση.
- ✓ Το 17,8% από το σύνολο των διευθυντών είναι ηλικίας 51-60 ετών και χαρακτήρισαν τη στάση τους ως προς τις καινοτομίες «θετική». Αντίστοιχα το 44,4% του γενικού συνόλου είναι ίδιας ηλικίας και χαρακτήρισαν τη στάση τους ως «πολύ θετική».

Ο στατιστικός έλεγχος για τον εντοπισμό ανεξαρτησίας ή μη μεταξύ των δύο μεταβλητών έχει ως βάση το στατιστικό κριτήριο-κατανομή χ^2 και σε αυτή την περίπτωση διατυπώνεται με τις παρακάτω υποθέσεις:

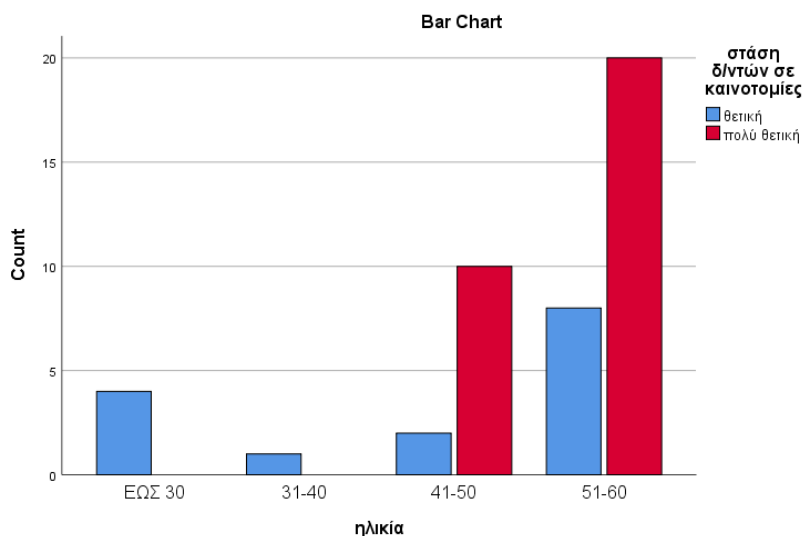
H₀: Η στάση ως προς τις καινοτομίες είναι ανεξάρτητη της ηλικίας. (μηδενική)

H₁: Η στάση ως προς τις καινοτομίες εξαρτάται από την ηλικία. (εναλλακτική)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	11,786 ^a	3	,008
Likelihood Ratio	12,970	3	,005
Linear-by-Linear Association	6,399	1	,011
N of Valid Cases	45		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.



Ποσοστό γραμμής

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «στάση ως προς την καινοτομία» ($X^2 = 11,786$, $df = 3$, $p = 0.008 > 0.005$, η H_0 απορρίπτεται). Η συντριπτική πλειοψηφία (100%) των διευθυντών ηλικίας έως 30 και 31-40 ετών έχουν «θετική» στάση προς την καινοτομία. Από το σύνολο των διευθυντών ηλικίας 41-50, η πλειοψηφία έχει «πολύ θετική» στάση (83,3%), ενώ και από το άθροισμα των διευθυντών ηλικίας 51-60, η πλειοψηφία έχει «πολύ θετική» στάση προς την καινοτομία (71,4%). Συμπερασματικά, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία διευθυντές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να τηρούν «πολύ θετική» στάση προς την καινοτομία σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Ποσοστό στήλης

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «στάση ως προς την καινοτομία» ($X^2 = 11,786$, $df = 3$, $p = 0.008 > 0.005$, η H_0 απορρίπτεται). Από το σύνολο των διευθυντών που έχουν «θετική» στάση προς την

καινοτομία, η πλειοψηφία είναι ηλικίας 51-60 ετών (53,3%), ενώ και από το άθροισμα των διευθυντών που έχουν «πολύ θετική» στάση η πλειοψηφία είναι 51-60 ετών (66,7%).

6.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ «ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ» ΚΑΙ «ΣΤΑΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ»

Μετά τη συλλογή του σχετικού εμπειρικού υλικού, κάθε ερωτώμενος κατηγοριοποιείται βάσει δύο διακριτών μεταβλητών (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010):

- Το επίπεδο μόρφωσης του (1=Παιδαγωγική Ακαδημία, 2=Πτυχίο ΑΕΙ, 3=Μεταπτυχιακό, 4=Διδακτορικό).
- Τη στάση του ως προς τις καινοτόμες δράσεις (1=πολύ αρνητική, 2=αρνητική, 3=ουδέτερη, 4=θετική, 5=πολύ θετική).

Πλήθος από ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
Παιδαγωγική Ακαδημία	1	6	7
Πτυχίο ΑΕΙ	2	9	11
Μεταπτυχιακό	11	13	24
Διδακτορικό	1	2	3
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	15	30	45

Ποσοστό από ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
Παιδαγωγική Ακαδημία	2,2%	13,3%	15,6%
Πτυχίο ΑΕΙ	4,4%	20%	24,4%
Μεταπτυχιακό	24,4%	28,9%	53,3%
Διδακτορικό	2,2%	4,4%	6,7%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	33,3%	66,7%	100%

Ποσοστό από ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ(ΠΟΣΟΣΤΟ ΓΡΑΜΜΗΣ)

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
Παιδαγωγική Ακαδημία	14,3%	85,7%	100%
Πτυχίο ΑΕΙ	18,2%	81,8%	100%
Μεταπτυχιακό	45,8%	54,2%	100%
Διδακτορικό	33,3%	66,7%	100%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	33,3%	66,7%	100%

Ποσοστό από ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ (ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΤΗΛΗΣ)

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ	Θετική	Πολύ θετική	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
Παιδαγωγική Ακαδημία	6,7%	20%	15,6%
Πτυχίο ΑΕΙ	13,3%	30%	24,4%
Μεταπτυχιακό	73,3%	43,3%	53,3%
Διδακτορικό	6,7%	6,7%	6,7%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	100%	100%	100%

- ✓ Το 2,2% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχουν θετική στάση ως προς την καινοτομία.
- ✓ Το 13,3% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι Π.Α. και έχουν πολύ θετική στάση ως προς την καινοτομία.
- ✓ Το 4,4% από το σύνολο των διευθυντών είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και έχουν θετική στάση προς την καινοτομία.
- ✓ Το 20% από το γενικό σύνολο των συμμετεχόντων είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ και έχουν πολύ θετική στάση προς την καινοτομία.
- ✓ Το 24,4% του γενικού συνόλου είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και έχουν θετική στάση προς την καινοτομία.
- ✓ Το 28,9% του γενικού συνόλου είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και έχουν πολύ θετική στάση προς την καινοτομία.

- ✓ Το 2,2% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι διδακτορικού και έχουν θετική στάση προς την καινοτομία.
- ✓ Το 4,4% από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι διδακτορικού και έχουν πολύ θετική στάση προς την καινοτομία.

Ο στατιστικός έλεγχος για τον εντοπισμό ανεξαρτησίας ή μη μεταξύ των δύο μεταβλητών έχει ως βάση το στατιστικό κριτήριο-κατανομή χ^2 και σε αυτή την περίπτωση διατυπώνεται με τις παρακάτω υποθέσεις:

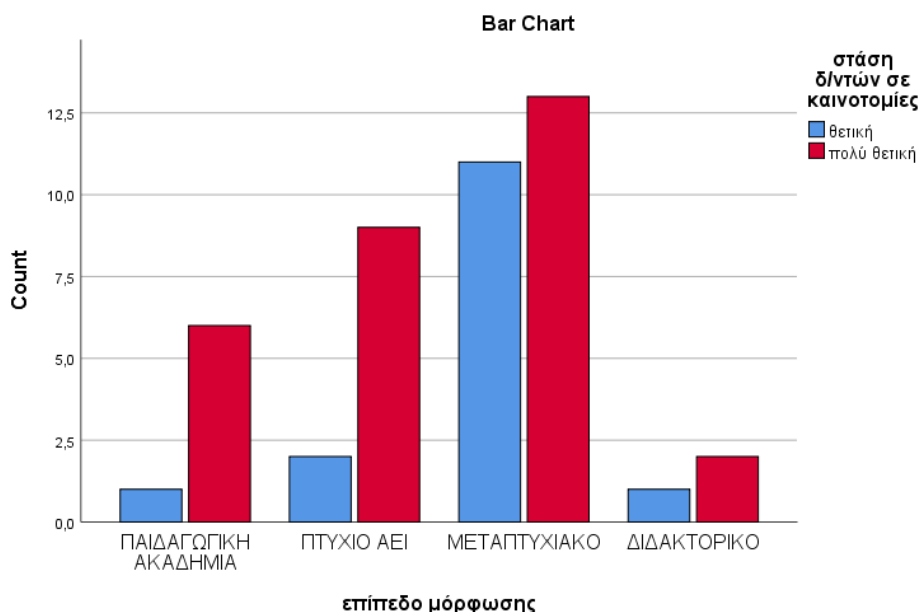
H₀: Η στάση των διευθυντών ως προς τις καινοτομίες είναι ανεξάρτητη του επιπέδου μόρφωσής τους. (μηδενική)

H₁: Η στάση των διευθυντών ως προς τις καινοτομίες εξαρτάται από το επίπεδο μόρφωσής τους. (εναλλακτική)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	3,967 ^a	3	,265
Likelihood Ratio	4,190	3	,242
Linear-by-Linear Association	2,644	1	,104
N of Valid Cases	45		

a. 5 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.



Ποσοστό γραμμής

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο μόρφωσης» και «στάση ως προς την καινοτομία» ($\chi^2 = 3,967$, $df = 3$, $p = 0.265 > 0.005$, η H_0 απορρίπτεται). Η πλειοψηφία των αποφοίτων Παιδαγωγικής Ακαδημίας έχουν «πολύ θετική» στάση προς την καινοτομία (85,7%). Η πλειοψηφία των αποφοίτων ΑΕΙ έχει «πολύ θετική» στάση σε ποσοστό 81,8%. Από τους κατόχους μεταπτυχιακού η πλειοψηφία έχει «πολύ θετική» στάση (54,2%), ενώ από τους κατόχους διδακτορικού η αντίστοιχη πλειοψηφία είναι 66,7%.

Ποσοστό στήλης

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο μόρφωσης» και «στάση ως προς την καινοτομία» ($\chi^2 = 3,967$, $df = 3$, $p = 0.265 > 0.005$, η H_0 απορρίπτεται). Από τους διευθυντές που έχουν «θετική» στάση, η πλειοψηφία είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (73,3%), ενώ και από τους διευθυντές με «πολύ θετική» στάση προς την καινοτομία, η πλειοψηφία είναι πάλι κάτοχοι μεταπτυχιακού σε ποσοστό (43,3%).

6.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ «ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ» ΚΑΙ «ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΗΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΤΙΑ»

Μετά τη συλλογή του σχετικού εμπειρικού υλικού, κάθε ερωτώμενος κατηγοριοποιείται βάσει δύο διακριτών μεταβλητών (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010):

- Τα έτη προϋπηρεσίας του ως εκπ/κός (1=0-10, 2=11-20, 3=21-30, 4=31+).
- Την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων την τελευταία διετία (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ).

Πλήθος από ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΤΙΑ

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
0-10	5	2	7
11-20	8	0	8
21-30	20	2	22
31+	7	1	8
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	40	5	45

Ποσοστό από ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΤΙΑ

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
0-10	11,1%	4,4%	15,6%
11-20	17,8%	0%	17,8%
21-30	44,4%	4,4%	48,9%
31+	15,6%	2,2%	17,8%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	88,9%	11,1%	100%

Ποσοστό από ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΤΙΑ (% ΓΡΑΜΜΗΣ)

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
0-10	71,4%	28,6%	100%
11-20	100%	0%	100%
21-30	90,9%	9,1%	100%
31+	87,5%	12,5%	100%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	88,9%	11,1%	100%

Ποσοστό από ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΙΕΤΙΑ (% ΣΤΗΛΗΣ)

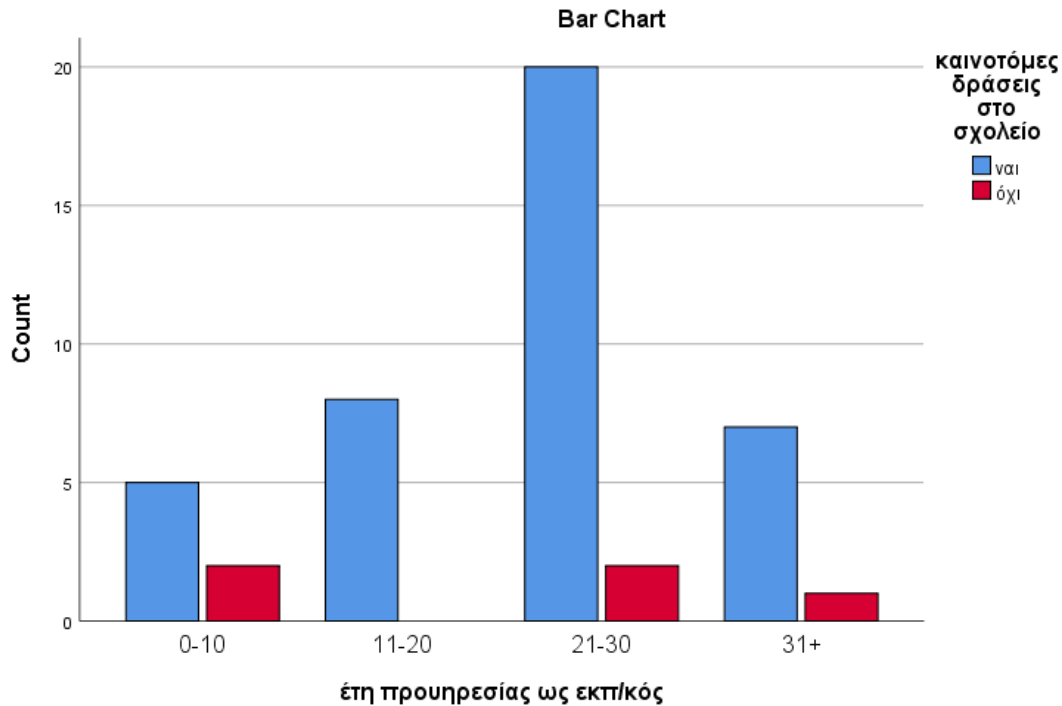
ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ
0-10	12,5%	40%	15,6%
11-20	20%	0%	17,8%
21-30	50%	40%	48,9%
31+	17,5%	20%	17,8%
ΓΕΝΙΚΟ ΑΘΡΟΙΣΜΑ	100%	100%	100%

- ✓ Το 11,1% από το σύνολο των διευθυντών έχουν προϋπηρεσία ως εκπ/κοί 0-10 έτη και έχουν εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις στο σχολείο τους την τελευταία διετία. Αντίστοιχα, το 4,4% του γενικού συνόλου έχει την ίδια προϋπηρεσία αλλά δίχως εφαρμογή καινοτόμων δράσεων τα τελευταία δύο χρόνια.
- ✓ Το 17,8% από το σύνολο των συμμετεχόντων έχει προϋπηρεσία 11-20 χρόνια και έχει εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις.
- ✓ Το 44,4% από το σύνολο των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία ως εκπ/κός 21-30 έτη και έχει εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις την τελευταία διετία. Αντίστοιχα, το 4,4% του γενικού συνόλου έχει την ίδια προϋπηρεσία δίχως εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.
- ✓ Το 15,6% από το σύνολο των διευθυντών έχει προϋπηρεσία 31+ χρόνια και έχει εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις στο σχολείο υπηρεσίας του. Αντίστοιχα, το 2,2% του ίδιου συνόλου με ίδια προϋπηρεσία ως εκπ/κός, δεν έχει εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις την τελευταία διετία.

Ο στατιστικός έλεγχος για τον εντοπισμό ανεξαρτησίας ή μη μεταξύ των δύο μεταβλητών έχει ως βάση το στατιστικό κριτήριο-κατανομή χ^2 και σε αυτή την περίπτωση διατυπώνεται με τις παρακάτω υποθέσεις:

H₀: Η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο είναι ανεξάρτητη του χρόνου προϋπηρεσίας των διευθυντών ως εκπ/κοί. (μηδενική)

H₁: Η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο εξαρτάται από τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών ως εκπ/κοί. (εναλλακτική)



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,267 ^a	3	,352
Likelihood Ratio	3,587	3	,310
Linear-by-Linear Association	,521	1	,470
N of Valid Cases	45		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,78.

Ποσοστό γραμμής

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός» και «εφαρμογή καινοτόμων δράσεων την τελευταία διετία» ($\chi^2 = 3,267$, $df = 3$, $p = 0.352 > 0.005$, η H_0 απορρίπτεται). Από το σύνολο των διευθυντών με έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κοί 0-10 χρόνια, η πλειοψηφία έχει εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις την τελευταία διετία (71,4%). Από τους διευθυντές με προϋπηρεσία 11-20 χρόνια, η συντριπτική πλειοψηφία έχει εφαρμόσει δράσεις (100%). Από το άθροισμα των διευθυντών με προϋπηρεσία 21-30 χρόνια, η πλειοψηφία έχει εφαρμόσει δράσεις (90,9%), ενώ και από τους διευθυντές με προϋπηρεσία 31+ χρόνια, η πλειοψηφία έχει εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις τα τελευταία δύο χρόνια (87,5%).

Ποσοστό στήλης

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο μόρφωσης» και «στάση ως προς την καινοτομία» ($\chi^2 = 3,267$, $df = 3$, $p = 0.352 > 0.005$, η H_0 απορρίπτεται). Από το σύνολο των διευθυντών που έχουν εφαρμόσει καινοτόμες δράσει τα τελευταία δύο χρόνια, η πλειοψηφία έχουν προϋπηρεσία ως εκπ/κοί 21-30 χρόνια, ενώ από το σύνολο των διευθυντών που δεν έχουν εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις την τελευταία διετία, η πλειοψηφία έχουν προϋπηρεσία ως εκπ/κοί τόσο 0-10 όσο και 21-30 χρόνια.

6.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

- ❖ Αρχική υπόθεση ήταν ότι η στάση των δ/ντών προς την καινοτομία δεν εξαρτάται από τον παράγοντα της ηλικίας. Η υπόθεση ανατράπηκε από τα δεδομένα της έρευνας που κατέδειξαν στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών και μάλιστα ανέτρεψαν δεδομένα ερευνών που δείχνουν πως οι νεότεροι σε ηλικία διευθυντές σχολείων έχουν θετικότερες στάσεις προς την καινοτομία και αναλαμβάνουν πιο πρόθυμα δράσεις (Μπελικάϊδη, 2011). Η παρούσα έρευνα έρχεται σε αντίθεση και με έρευνα που δείχνει πως ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει την στάση των διευθυντών απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Η παρούσα έρευνα, στην οποία συμμετείχαν διευθυντές ευρέος ηλικιακού φάσματος, δείχνει πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δ/ντές (41-50 & 51-60 ετών) τηρούν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή συγκριτικά με τους νεότερους συναδέλφους τους (έως 30 & 31-40 ετών).
- ❖ Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε στην ανεξαρτησία της στάσης των διευθυντών προς την καινοτομία από τον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου. Η υπόθεση απορρίφθηκε καθώς η έρευνα απέδειξε πως οι σπουδές των διευθυντών επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή, απόδειξη που έρχεται σε αντίθεση με σχετική έρευνα (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).
- ❖ Ως τρίτη υπόθεση τέθηκε η ανεξαρτησία της ανάληψης καινοτόμων δράσεων από τον χρόνο προϋπηρεσίας των διευθυντών ως εκπ/κοί. Τα δεδομένα της έρευνας οδήγησαν σε απόρριψη της υπόθεσης, καθώς διαφάνηκε πως ο παράγοντας προϋπηρεσία λειτουργεί προωθητικά ή ανασταλτικά στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Το παραπάνω δεδομένο διαφωνεί με έρευνες

που δεν βρίσκουν καμία συσχέτιση μεταξύ προϋπηρεσίας και ανάληψης καινοτόμων δράσεων (Sarafidou & Nikolaidis, 2009) καθώς και με έρευνες που δείχνουν πως οι λιγότερο έμπειροι διευθυντές αναλαμβάνουν πιο πρόθυμα καινοτόμες δράσεις (Νιτσοτόλη, 2010) ή οι πιο έμπειροι αναλαμβάνουν σε μικρότερο ποσοστό δράσεις (Fuller, 1969, όπ. αναφ. στη Μπελικάϊδη, 2011). Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται πως όσο πιο έμπειροι είναι οι διευθυντές στο έργο του εκπ/κού, τόσο πιο δραστήριοι σε καινοτόμα προγράμματα εμφανίζονται την τελευταία διετία ίσως και σε πλαίσια υποχρεωτικής τους ανάληψης, ωστόσο το ερευνητικό αποτέλεσμα δεν διαφοροποιείται.

Σε κάθε περίπτωση αξίζει να επισημανθεί πως, λόγω του μικρού δείγματος διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα (45), δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενίκευση συμπερασμάτων. Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η συσχέτιση ορισμένων ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των διευθυντών με τη στάση τους απέναντι στην καινοτομία και την ανάληψη καινοτόμων δράσεων για τον εντοπισμό των παραγόντων που προωθούν ή αναστέλλουν τη σχολική αλλαγή στο πλέγμα των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών. Όλα αυτά τα στοιχεία ερμηνεύονται καλύτερα μέσα στο ξεχωριστό σχολικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας, όπου ο κάθε διευθυντής εφαρμόζει το δικό του ηγετικό στυλ, ωστόσο παρέχουν μια γενική εικόνα του προφίλ του διευθυντή που προωθεί καινοτόμες δράσεις στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας, εγχώριας και διεθνούς, σε συνδυασμό με την ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων οδηγούν στη σύναψη ορισμένων συμπερασμάτων αναφορικά με τον Διευθυντή ως ηγέτη και ως διαχειριστή της καινοτομικότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Τηρουμένων των αναλογιών του μικρού δείγματος των Διευθυντών συμμετεχόντων στην έρευνα, μπορούμε να ισχυριστούμε πως τα τελευταία δύο χρόνια το ελληνικό δημοτικό σχολείο συμμερίζεται και αντιδρά θετικά στη διαχρονική εκπαιδευτική πρόταση/πρόκληση για αλλαγή. Το κέλευσμα της αλλαγής είναι διαχρονικό και σύνθετο, ωστόσο στην προκειμένη έρευνα νοείται περισσότερο ως εισαγωγή καινοτομιών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής, από την κατάσταση του κτιρίου μέχρι τον τρόπο συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας.

Οι Διευθυντές Α/θμιας εμφανίζονται επιπρόσθετα πολύ θετικοί στην εισαγωγή και διάχυση καινοτόμων δράσεων και μάλιστα είναι αξιοσημείωτο πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι παλαιότεροι σε προϋπηρεσία τηρούν εξόχως θετική στάση σε πρωτοβουλίες καινοτόμων προγραμμάτων. Αυτό δηλώνει αυτόματα τη μετασχηματιστική τους ηγετική πρακτική συνοδευόμενη από διάχυση και κατανομή εξουσίας- ευθύνης στο πλέγμα σχέσεων εντός του σχολείου, με ροή πρωτίστως προς το διδακτικό προσωπικό. Η υψηλή εμπλοκή γονέων και τοπικών φορέων υποδηλώνει επιπλέον την τάση εξωστρέφειας του σχολείου μέσω του Δ/ντή-ηγέτη που αντιλαμβάνεται εγκαίρως και αξιοποιεί τις ευκαιρίες από το εξωτερικό περιβάλλον ή και τις δημιουργεί ο ίδιος μέσω της αντίστοιχης καλής επικοινωνιακής πρακτικής.

Επιπροσθέτως η διαδικασία λήψης αποφάσεων διαφαίνεται να είναι συλλογική, γεγονός που συνεπάγεται την άσκηση «διανεμητικής» ηγεσίας στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων του σχολείου. Οι περισσότεροι Δ/ντές συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ικανοί εγγυητές της αλλαγής και ικανοί διαμορφωτές του σχολικού οράματος έχοντας όμως πάντα υπόψη το εκάστοτε σχολικό «πλαίσιο», όπως είναι επί παραδείγματι οι πηγές χρηματοδότησης

που λειτουργούν είτε ως προωθητικός είτε ως ανασταλτικός παράγοντας στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό δηλώνουν πρόθυμοι για ευελιξία και προσαρμοστικότητα του ηγετικού τους στυλ στις εκάστοτε συνθήκες και περιστάσεις προκειμένου να διορθωθούν τυχόν αποκλίσεις μεταξύ προκαθορισμένων και πραγματοποιούμενων στόχων αλλά και για να τεθούν οι βάσεις μιας συστηματικής προσπάθειας αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα η ηγεσία αναγνωρίζεται ως βαρόμετρο για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία οριοθετείται εν πολλοίς στην ενθάρρυνση των αλλαγών αρχής γενομένης από την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας αλλά και στη λειτουργική διεισδυτικότητα αυτών στην σχολική πραγματικότητα.

Επιπλέον θα πρέπει να επισημανθεί πως οι Διευθυντές συμμετέχοντες στην έρευνα προωθούν το μοντέλο ηγεσίας που έχει ως βασικά μέσα την αμφίδρομη επικοινωνία, το ομαδικό πνεύμα, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την αποκέντρωση της εξουσίας και της αντίστοιχης ευθύνης στην επίλυση των εκάστοτε προβλημάτων. Η ελευθερία πρωτοβουλιών ενθαρρύνει την εισαγωγή της καινοτομίας αρχικά στο μικρο-επίπεδο της κάθε τάξης και προοδευτικά στο μακρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας με τη διαμόρφωση της αντίστοιχης κουλτούρας. Η μετασχηματιστική ηγεσία άλλωστε επιτάσσει τόσο τον αυτοσχεδιασμό όσο και τον καλό συλλογικό σχεδιασμό της αλλαγής για το κοινό συμφέρον, δηλαδή την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιλογικά θα λέγαμε πως η παρούσα ερευνητική εργασία προσθέτει τη δική της συμβολή στο πεδίο παράγοντας προβληματισμό για περαιτέρω συζήτηση σε ό,τι έχει να κάνει με την αναγκαιότητα επένδυσης στη διαμόρφωση αλλά και ανάδειξη ηγετών στην εκπαίδευση στην προσπάθεια αναβάθμισής της αλλά και στην ενδελεχή καταγραφή των παραγόντων που ενθαρρύνουν ή αναστέλλουν την εκπαιδευτική αλλαγή αρχής γενομένης από τη σχολική κουλτούρα και τον τρόπο οργάνωσης-διοίκησης του σχολείου με κέντρο βάρους την ηγετική δράση. Πρόκειται για ζητήματα που πυροδοτούν εκτενείς επιστημονικούς διαλόγους διαπλεκόμενων πεδίων και σηματοδοτούν την ανάγκη για διεπιστημονική προσέγγιση τους, εφόσον εμπίπτουν στην εκπαίδευση που από μόνη της συνιστά ένα πολυσύνθετο ανθρώπινο και κοινωνικό φαινόμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ι.ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασίου, Ι. (2016). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 125-140.

Αλαχιώτης, Σ. (2014). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. *Ανακτήθηκε Μάιος*.

Γιαννάκος, Κ. Ι. (2008). *Οργάνωση- Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Θέματα Πειθαρχικού Δικαίου*. Αθήνα: Δ. ΚΛΕΙΔΑΣ και ΣΙΑ ΕΕ.

Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2^η έκδ.). (Τομ. Α΄) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211). Πάτρα: Ε. Α. Π.

Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών (2012). Τ. Β΄. Βασικές Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). 'Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2002. Διαθέσιμο στο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/matsagouras.PDF> (6, 15-30).

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα Αν, Ανθόπουλου Σ, Κατσουλάκη Σ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Β΄σελ*, 142-143.

Μπαμπινιώτης, Δ. Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Μπελικάϊδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: προσδιοριστικοί παράγοντες: ο ρόλος του διευθυντή* (Master's thesis).

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ-Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Νιτσοτόλη, Ε. (2010). *Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών γυμνασίου κατά την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προτάσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη* (Master's thesis).

Πανταζή, Ε. (2014). Εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Διαθέσιμο στο <https://www.slideshare.net/pantazi/ss-36356837>.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης –Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σελ. 231-240. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2008α). Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαΐτη, Χ. Α. & Σαΐτης, Α. Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σιάρδος, Κ. Γ. (2009). *Μεθοδολογία Κοινωνιολογικής Έρευνας* (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2010). Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα.

Π.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice & Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Davies, B. (2009). *The Essentials of School Leadership* (2nd edition). London : Sage Publications L.td.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.

Fullan, M. (2002). *The change forces with a vengeance*. London: Routledge.

Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, 59(8), 16-21.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th edition). New York: Teachers College Press.

- Goleman, D., Pagonis, W., Peace, W. & Peters, T. (2001). *Breakthrough Leadership (Harvard Business Review Classics)*. Harvard Business Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results* (p. 14). London: Little, Brown.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*(Vol. 23). Springer Science & Business Media.
- Hopkins, D. (1994). *School Improvement in an Era of Change. School Development Series*. Books International, Inc., PO Box 605, Herndon, VA 22070 (hardback: ISBN-0-304-32608-9, \$70; paperback: ISBN-0-304-32610-0).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Sage Publications.
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J., M. (2002). Leading Creative People: Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. (Α. Πλατάκη. Μτφ.). Αθήνα: Κριτική.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sarafidou, J. O., & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *International Journal of Learning*, 16(8).
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the Twenty-First Century: Leadership Imperatives for Educational Reform. The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 989 Market St., San Francisco, CA 94103.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΑ ΗΓΕΤΙΚΑ ΣΤΥΛ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της Διπλωματικής Εργασίας που εκπονώ στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας με τίτλο "Εκπ/ση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού" και αποβλέπει στη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των Δ/ντών Α'θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις ηγετικές τους συμπεριφορές ως προς τις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Υπενθυμίζεται ότι πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Παρακαλώ να συμπληρώσετε τα προσωπικά σας στοιχεία και να απαντήσετε στις ερωτήσεις εκφράζοντας τις απόψεις σας.

Με εκτίμηση

Δήμητρα Γιαννούλη

**Απαιτείται*

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο *

ΑΝΔΡΑΣ	
ΓΥΝΑΙΚΑ	

2. Ηλικία *

Έως 30	
31-40	
41-50	
51-60	
61+	

3. Επίπεδο μόρφωσης *

ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	

4. Έτη προϋπηρεσίας ως εκπ/κός *

0-10	
11-20	
21-30	
31+	

5. Έτη προϋπηρεσίας ως Δ/ντής *

0-10	
11-20	
21-30	
31+	

6. Τύπος Σχολείου *

Μονοθέσιο	
Ολιγοθέσιο	
Εξαθέσιο	
Πολυθέσιο	

7. Περιοχή Σχολείου

ΑΣΤΙΚΗ	
--------	--

ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	
ΧΩΡΙΟ	

ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

8. Κατάσταση Κτιρίου (κυκλώστε έναν αριθμό)

Πολύ κακή 1 2 3 4 5 Πολύ καλή

9. Αριθμός ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδ/λίας (συμπληρώστε) *

.....

10. Τα τελευταία δύο χρόνια εφαρμόστηκαν καινοτόμες δράσεις στο σχολείο σας;

Ναι	
Όχι	

11. Δράσεις που αφορούσαν αλλαγές σε... *

	Ναι	Όχι
Περιεχόμενο/μέσα/μεθόδους διδ/λίας		
Τρόπο οργάνωσης & διοίκησης του σχολείου		
Κλίμα & ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο		

12. Τα τελευταία δύο χρόνια έγιναν καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο σας σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς; *

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Σχολικοί στόχοι					
Διδακτικοί/Μαθησιακοί στόχοι					
Διδακτικά μέσα/υλικά					
Μέθοδοι διδ/λίας & μάθησης					
Οργάνωση & διοίκηση σχολείου					
Πηγές χρηματοδότησης/πόρων					
Εκπ/κά προγράμματα					
Σχολικό κλίμα					
Ωρολόγιο πρόγραμμα					
Φυσικό περ/ον σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι)					

Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπ/κών					
Τρόποι συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας					

13. Πόσο αναγκαία θεωρείτε την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου; *

(Κυκλώστε έναν αριθμό)

Άχρηστη 1 2 3 4 5 Χρήσιμη

14. Κατά πόσο οι εκπ/κοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες καινοτομίας (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται); *

Καθόλου	
Λίγο	
Αρκετά	
Πολύ	
Σε πολύ μεγάλο βαθμό	

15. Ποια είναι η δική σας στάση απέναντι σε πρωτοβουλίες καινοτόμων προγραμμάτων; *

πολύ αρνητική	
αρνητική	
ουδέτερη	
θετική	
πολύ θετική	

16. Η σχολική κουλτούρα ενθαρρύνει τη διάθεση για σχεδιασμό και εφαρμογή καινοτομιών. *

διαφωνώ απόλυτα	
διαφωνώ	
ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	
συμφωνώ	
συμφωνώ απόλυτα	

17. Η εφαρμογή καινοτομιών συνδέεται με την επίλυση προβλημάτων/αναγκών της σχολικής μονάδας. (Κυκλώστε έναν αριθμό) *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

18. Σε τι βαθμό εμπλέκεται το διδακτικό προσωπικό στην προώθηση και υλοποίηση νέων ιδεών και καινοτόμων δραστηριοτήτων (δημιουργία ομάδας); (Κυκλώστε έναν αριθμό) *

Καθόλου 1 2 3 4 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

19. Κατά πόσο επιτυγχάνεται συναίνεση σε αποφάσεις για καθημερινά θέματα σχολικής ζωής (παιδαγωγικής, οργάνωσης κ.λπ) μεταξύ διοίκησης και εκπ/κών; (Κυκλώστε έναν αριθμό) *

Καθόλου 1 2 3 4 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

20. Ο σύλλογος γονέων και οι τοπικοί φορείς συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, όπως είναι η εφαρμογή παραγωγικών αλλαγών στη σχολική μονάδα; (Κυκλώστε έναν αριθμό) *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

21. Πιστεύετε ότι ως Δ/ντής-ηγέτης του σχολείου λειτουργείτε ως εγγυητής της αλλαγής; (Κυκλώστε έναν αριθμό)

Καθόλου 1 2 3 4 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

22. Η ηγετική συμπεριφορά του Δ/ντή θα πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. (Κυκλώστε έναν αριθμό) *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

23. Κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορεί ο Δ/ντής να επηρεάσει τους σχολικούς στόχους ή ακόμα και να διαμορφώσει το σχολικό «όραμα». (Κυκλώστε έναν αριθμό)

Καθόλου 1 2 3 4 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

