



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή στη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στο σχολείο

Διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Της

Αναστασίας Τζιώτζη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία, Μέλος Σ. Ε. Π., Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

1. Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής ΠΔΜ
2. Ευθαλία Κωνσταντινίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα

Ιούνιος 2022

*Στον σύζυγό μου, Γιώργο,
ο οποίος με στηρίζει σε
κάθε μου προσπάθεια*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Αισθάνομαι την ανάγκη να αποδώσω ευχαριστίες σε όλους, όσοι συνέβαλαν με τον τρόπο τους για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας αυτής, την κα. Παπαλόη Ευαγγελία. Η στήριξή της και η προθυμία της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης, ήταν πολύτιμη, προσφέροντάς μου ουσιαστική βοήθεια. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω, στα μέλη της Επιτροπής, τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο και την κα. Κωνσταντινίδου Ευθαλία, για τη στήριξη του θέματος και όλες τις θεωρητικές γνώσεις που μου παρείχαν, κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Ακόμη, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, διευθυντές και διευθύντριες, οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετέχουν, παρά τις ιδιαίτερες επικρατούσες συνθήκες λόγω της πανδημίας του covid-19. Χωρίς τη συμβολή τους, η προσπάθεια θα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Γιώργο και τα παιδιά μου, Κωνσταντίνα και Αναστάση, οι οποίοι με την αμέριστη υπομονή και στήριξη που μου παρείχαν, αποτέλεσαν τους αφανείς ήρωες της συγκεκριμένης προσπάθειας.

Copyright © Αναστασία Τζιώτζη , 2022.

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 στη 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.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Όνοματεπώνυμο: Τζιώτζη Αναστασία

A.E.M: 1027

Ηλεκτρονική διεύθυνση: tziotzi_anastasia@hotmail.gr

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή στη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στο σχολείο. Διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

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 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.

Ημερομηνία 12/06/2022

Η δηλούσα

Τζιώτζη Αναστασία

Περίληψη

Στην εισαγωγή και διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία, η οποία καλείται να ανταπεξέλθει υπηρετώντας έναν διττό ρόλο, που χαρακτηρίζεται από ενισχυμένες συναισθηματικές απαιτήσεις. Ο διευθυντής γίνεται προωθητής και εγγυητής της εκάστοτε αλλαγής και συνάμα επιχειρεί να κάμψει τυχόν αρνητικές αντιδράσεις, διευρύνοντας τις συναισθηματικές του δεξιότητες. Άλλωστε, αλλαγές δύνανται να υλοποιηθούν και να καταστούν βιώσιμες, μόνο αν οι σχολικοί ηγέτες δεσμευθούν τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί μέσα από τις απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και κατά πόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη της σχολικής ηγεσίας -και ειδικότερα ποιες συναισθηματικές δεξιότητες- ενισχύουν την εδραίωση της εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας, είτε αυτό έχει να κάνει με τον σχεδιασμό και την εισαγωγή της αλλαγής, είτε με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την κάμψη πιθανών αντιστάσεων από την πλευρά τους. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη, σε δώδεκα διευθυντές δημοτικών σχολείων από τους νομούς Φλώρινας, Κοζάνης και Πέλλας.

Από την έρευνα προέκυψε ότι ζητήματα σχετικά με το συναίσθημα και τη ΣΝ, έχουν πάψει πια να αντιμετωπίζονται διστακτικά από τη σχολική ηγεσία, ιδιαίτερα σε καταστάσεις εισαγωγής και εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας. Αντίθετα, οι διευθυντές προβαίνουν σε ποικίλες πρακτικές, προκειμένου να ενισχύσουν την εδραίωση των αλλαγών αυτών και να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύοντας αρκετές συναισθηματικές δεξιότητες, άρρηκτα συνδεδεμένες με τις πέντε διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την κοινωνική επίγνωση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση αλλαγών, σχολική ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη, αντίσταση στην αλλαγή

Abstract

In the introduction and management of educational change and innovation, a dominant role is played by the school leadership, which is called upon to cope by serving a dual role characterized by heightened emotional demands. The school principal promotes and guarantees every single change and at the same time attempts to curb any negative reactions by expanding his/her emotional skills. Besides, change can only be implemented and become sustainable if school leaders are committed, both intellectually and emotionally.

The purpose of this study is to explore through the perspectives of primary school principals, whether and to what extent the Emotional Intelligence of school leadership, and in particular which emotional skills enhance the consolidation of educational change / innovation, whether this has to do with planning and introducing change, or guiding teachers and bending potential resistance on their part. A qualitative method was used, with a semi-structured interview as a data collection tool, with twelve primary school principals from the prefectures of Florina, Kozani and Pella.

Research has shown that issues related to emotion and Emotional Intelligence are no longer handled reluctantly by the school leadership, especially in situations of introducing and implementing an educational change or innovation. Instead, principals engage in a variety of practices to reinforce the consolidation of these changes and to influence teachers by highlighting a variety of emotional skills, inextricably linked to the five dimensions of Emotional Intelligence: self-awareness, self-regulation, motivation, social awareness and social skills.

Keywords: change management, school leadership, emotional intelligence, resistance to change

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2	
Περίληψη	6	
Abstract	7	
Εισαγωγή	12	
Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ		
Κεφάλαιο 1^ο. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
1.1. ΑΛΛΑΓΗ/ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ/ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
1.1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση.....	15	
1.1.2. Είδη αλλαγής	18	
1.1.3. Στάδια αλλαγών	20	
1.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΛΛΑΓΩΝ		
1.2.1. Μοντέλο του Lewin	21	
1.2.2. Μοντέλο του Kotter	23	
1.2.3. Μοντέλο του Fullan	24	
1.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ - ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ		
1.3.1. Σημασία – Σκοπός	25	
1.3.2. Εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	26	
1.3.3. Είδη εκπαιδευτικής αλλαγής	29	
1.4. ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΛΛΑΓΗΣ/ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ [αναφορά σε Οργανωσιακούς και εξωγενείς παράγοντες]		
1.4.1. Έννοιες και φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής.....	30	
1.4.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην εδραίωση της αλλαγής και την κάμψη των αντιστάσεων	33	
Κεφάλαιο 2^ο. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ		
2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη		
2.1.1. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	37	
2.1.2. Γνωστική Νοημοσύνη και Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	38	
2.1.3. Θεωρητικά Μοντέλα	39	
2.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.....		44
2.3. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης		
2.3.1. Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σχολείο.....	46	
2.3.2. Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του σχολικού ηγέτη	48	

Κεφάλαιο 3°. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ/ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

3.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του σχολικού ηγέτη και η επιτυχής διαχείριση αλλαγών/καινοτομιών: οφέλη και προκλήσεις	53
3.2. Συναφείς έρευνες	55

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4°. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός	60
4.2. Συλλογή δεδομένων: Διαδικασία και τεχνικές	
4.2.1. Ποιοτική έρευνα	61
4.2.2. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο	62
4.2.3. Η ημι-δομημένη συνέντευξη	62
4.3. Ανάλυση δεδομένων- Θεματική Ανάλυση	63
4.3.1. Δομή της συνέντευξης	64
4.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	65

Κεφάλαιο 5°. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Δημογραφικά στοιχεία	66
5.2. Ευρήματα συνεντεύξεων	68

Συζήτηση – Συμπεράσματα	130
Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις	144

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες Αναφορές	145
Ξενόγλωσσες Αναφορές	150

Περιεχόμενα γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων	66
Γράφημα 2: Ηλικία συμμετεχόντων	67
Γράφημα 3: Έτη συνολικής υπηρεσίας διευθυντών	67
Γράφημα 4: Έτη σε διευθυντική θέση	68

Περιεχόμενα πινάκων

Συγκεντρωτικός Πίνακας 5.2.1.: Ο ρόλος του συναισθήματος στη σχολική καθημερινότητα	74
---	----

Συγκεντρωτικός Πίνακας 5.2.2.: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη της σχολικής ηγεσίας.....	94
Συγκεντρωτικός Πίνακας 5.2.3.: Εκπαιδευτική Καινοτομία.....	114
Συγκεντρωτικός Πίνακας 5.2.4.: Πρακτικές σχολικής ηγεσίας κατά τη διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών.....	127

Εισαγωγή

Σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον λόγω κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, το σχολείο, αποτελώντας το συνεκτικό στοιχείο του ατόμου με την κοινωνία, δεν παραμένει απλώς ένας αμέτοχος παρατηρητής των γεγονότων. Αντ' αυτού, προσανατολισμένο πάντοτε στην βελτίωση και ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του, καθίσταται φορέας αλλαγών, επαναπροσδιορίζοντας τον χαρακτήρα και το παραγόμενο έργο του (Elmore, 2007· Fullan, 2007). Έτσι, η εισαγωγή αλλαγών αποτελεί προτεραιότητα για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου αυτά να διατηρήσουν την ελκυστικότητα και συνάμα την ποιότητά τους.

Τα νέα δεδομένα και οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, καθιστούν αναγκαίο, ένα σχολείο ευέλικτο και ανοικτό απέναντι στην αλλαγή και στην καινοτομία. Ωστόσο, η εισαγωγή και διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής και της καινοτομίας, συνιστά μία σύνθετη υπόθεση, στην εφαρμογή της οποίας καίριο ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία. Έχει αποδειχθεί άλλωστε, πως η άσκηση ηγετικού ρόλου στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες μίας επιτυχημένης αλλαγής (Harris, 2002· Hawley & Rollie, 2007· Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Το έργο ενός διευθυντή είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και πολυσήμαντο, γι' αυτό και όσοι αναλαμβάνουν την συγκεκριμένη θέση, οφείλουν εκτός από την θέληση να έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις αλλά και δεξιότητες για την διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο διευθυντής είναι αυτός που αναλαμβάνει την οργάνωση και την αναδιαμόρφωση της σχολικής μονάδας, ώστε αυτή να επιτύχει μία ομαλή και κατά το δυνατό αποτελεσματική ένταξη στα νέα δεδομένα (Ράπτης, 2006). Η επιτυχία λοιπόν μιας καινοτόμου προσπάθειας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή, την ευφυΐα και την διάθεση του για συνεργασία, άρα και την ανθρωποκεντρική άσκηση ηγεσίας από την πλευρά του και την ικανότητα διαχείρισης των εντάσεων που προκύπτουν (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000).

Ενώ το τοπίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνεχώς μεταβάλλεται, οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτητικές και αντικρουόμενες πολλές φορές προσδοκίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται πια από αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας. Έτσι η σχολική ηγεσία, να μεν εξακολουθεί να αποτελεί τον κεντρικό μοχλό για την κάλυψη των αυξημένων απαιτήσεων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Harris, 2005), ταυτόχρονα όμως καλείται να αναλάβει ρόλους με αυξημένες συναισθηματικές απαιτήσεις (Gronn, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, ο διευθυντής

οφείλει να μην περιορίζεται στην άσκηση των γραφειοκρατικών και διοικητικών του καθηκόντων και φυσικά να μην ενεργεί στηριζόμενος αποκλειστικά στηριζόμενος στην λογική. Οι γνώσεις και οι πρακτικές από μόνες τους, δεν αρκούν, ώστε να προκύψει αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Boyatzis, Smith, VanOosten & Woolford, 2013). Αντίθετα, πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί και να επηρεάζει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες της σχολικής ζωής, να διαθέτει σχετικές συναισθηματικές δεξιότητες και ειδικότερα συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ). Το συναίσθημα άλλωστε, αποτελεί μία εξαιρετικά σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ειδικότερα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς αναδεικνύει και διαμορφώνει την νοητική και κοινωνική ζωή των σχολικών ηγετών (Tai & Omar, 2018).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη που αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων, δύναται να επηρεάσει τις ανθρώπινες συμπεριφορές, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχετίζεται τόσο με την εργασία γενικά, όσο και με τις ικανότητες του ηγέτη ειδικότερα (George, 2000· Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Επομένως, ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να επιδεικνύει προσαρμοστικότητα και ευελιξία ανάλογα με τις καταστάσεις και τα άτομα που έχει γύρω του και να είναι ικανός να συνεργάζεται ομαλά και αποδοτικά με τους άλλους (Κρεμιάδης & Θωμοπούλου, 2012· Boyatzis, et. al., 2013· Catano & Strong, 2007).

Ο Goleman (1998) προτείνει πως η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της επιτυχούς και αποτελεσματικής ηγεσίας, σύμφωνα με πέντε βασικές διαστάσεις: την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την κοινωνική επίγνωση και τις κοινωνικές δεξιότητες. Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει, πως οι σχετικές με την ΣΝ ικανότητες ενισχύουν την επιτυχή διαχείριση και την επιρροή των συμπεριφορών κατά την αλλαγή (Daus & Tuholski, 2000· Mossholder, Settoon, Armenakis & Harris, 2000). Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό χώρο, ποικίλες έρευνες έχουν συσχετίσει την ΣΝ του διευθυντή με την ύπαρξη αποτελεσματικής ηγεσίας (Chermiss, Exterin, Goleman & Weissberg, 2006· Law, Wong&Song, 2004· Mavrouli & Sanchez-Ruiz, 2002), με την έννοια πως βρίσκοντας θετικό αντίκρισμα στο συναίσθημα των εργαζομένων, επιτυγχάνουν την δέσμευση και την συνεργασία τους για την επίτευξη αλλαγών (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Επικρατεί εξάλλου ένα ισχυρό επιχείρημα, πως στις σημερινές προκλήσεις του εκπαιδευτικού χώρου, οι ηγέτες του σχολείου που υπηρετούν την

εισαγωγή αλλαγών, πρέπει να είναι συναισθηματικά ευφυείς, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα συναδέλφων και μαθητών (Blase & Blase, 2004· Cliffe, 2011· Mavrouli & Sanchez-Ruiz, 2011). Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τον Ashworth (2013), ένας σύγχρονος σχολικός διευθυντής, δεν αξιολογείται πια με κριτήριο τη διαχείριση της καθημερινότητας του σχολείου, αλλά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και το πώς επιδρά στις θετικές αλλαγές και τα αποτελέσματα στο πλαίσιο του οργανισμού.

Η εισαγωγή αλλαγών ωστόσο, επιφέρει συνήθως αντιδράσεις και αντιστάσεις από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα οποία να μην δύνανται να αναγνωρίσουν την ανάγκη αλλαγών σε γνωστικό επίπεδο, αλλά μπορεί να είναι ανέτοιμα να τη δεχθούν σε συναισθηματικό-θυμικό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο, καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και ο τρόπος συναισθηματικής επιρροής του στους υφισταμένους του, όπου μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μαζί τους, επιτυγχάνεται η αλλαγή νοοτροπίας και η εξέλιξη, ως προϊόν σύμπραξης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Η ΣΝ του διευθυντή και ειδικότερα ένας συνδυασμός ικανοτήτων αυτής, έχει καταλυτική σημασία στην εδραίωση της αλλαγής, την ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και την κάμψη των αντιστάσεων (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008· Marzano, Waters & McNulty, 2005· Katsarou & Tsafos, 2007· Star, 2011).

Σε αυτή τη σύνδεση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της σχολικής ηγεσίας και του τρόπου διαχείρισης μιας εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας, θα εστιάσει η παρούσα εργασία, επιχειρώντας μέσα από τις οπτικές των ίδιων των διευθυντών, να αναδειχθούν ή όχι, οι συναισθηματικές τους δεξιότητες, σε μια τέτοιου είδους προσπάθεια.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1. Η διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στην εκπαίδευση

«Το να βελτιώνεσαι σημαίνει να αλλάζεις.

Το να είσαι τέλειος σημαίνει να αλλάζεις συχνά»

Winston Churchill

1.1. Αλλαγή/Καινοτομία/Μεταρρύθμιση στην Εκπαίδευση

1.1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση

Η αλλαγή και η καινοτομία δεν αποτελούν φαινόμενα αποκλειστικά του σύγχρονου κόσμου. Αδιαμφισβήτητα πρόκειται για φαινόμενα τόσο παλιά, όσο και η ίδια η ανθρωπότητα. Ο Fagerberg (2013), επισημαίνει πως η τάση να αναζητά κάποιος καλύτερους τρόπους να κάνει το οτιδήποτε και να επιχειρεί να τους εφαρμόσει, είναι μία εγγενώς ανθρώπινη διαδικασία, χωρίς την οποία ο κόσμος μας θα ήταν πολύ διαφορετικός. Στην σύγχρονη βιβλιογραφία που αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο, εμφανίζονται συχνά οι όροι: «αλλαγή» (change), «καινοτομία» (innovation) και «μεταρρύθμιση» (reform). Οι έννοιες αυτές, που διέπουν το σύστημα της εκπαίδευσης, αν και συνδέονται όλες με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, δεν ταυτίζονται (Δακοπούλου, 2008). Περιέχουν διαδικασίες διαφοροποίησης των στόχων, του περιεχομένου και της οργάνωσης, γεγονός που καθιστά τα μεταξύ τους όρια δυσδιάκριτα και τον εννοιολογικό διαχωρισμό τους δύσκολο (Μαυροσκούφης, 2002). Για τον λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση των ανωτέρω εννοιών, μέσα από μία προσπάθεια να προσδιοριστεί με ακρίβεια το βαθύτερο νόημά τους.

Η «καινοτομία» ως έννοια, έκανε την εμφάνισή της αρχικά στον επιχειρηματικό κόσμο, όπου ερευνήθηκε περισσότερο από παρεμφερείς τομείς, όπως αυτοί της διοίκησης και της οικονομίας. Σύμφωνα με τον ορισμό των Russell&Russell (1992), «η καινοτομία είναι μία διαδικασία κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν την υιοθέτηση μιας διαδικασίας, μιας οργάνωσης ή δομής, ενός προγράμματος, ενός προϊόντος ή συστήματος που είναι καινούργιο για τον συγκεκριμένο οργανισμό» (Γιαννακάκη, 2005). Είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας και

ουσιαστικά δηλώνει την εισαγωγή κάτι νέου στην υπάρχουσα πραγματικότητα ή την βελτίωση της παραγωγικότητας των πόρων (Καραγιάννης & Μπακούρος, 2010).

Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό τομέα, η Δακοπούλου (2008), ορίζει την καινοτομία ως «μια ουσιαστική και ριζική τροποποίηση, που προϋποθέτει μια ενέργεια, μια παρέμβαση, ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα που υλοποιείται και δοκιμάζεται για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο». Μιλώντας για εκπαιδευτική καινοτομία, γίνεται λόγος για κάθε καινούργια ιδέα ή ενέργεια, η οποία θα επιφέρει τροποποιήσεις σε πρακτικές κατά την εφαρμογή τόσο του επίσημου, όσο και του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (Κουλουμπαρίτση, 2006), δυνάμενη να προσθέσει αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ο.Ο.Σ.Α., 2009). Ουσιαστικά πρόκειται για μία διαδικασία λήψης αποφάσεων που συμπεριλαμβάνει ποικίλους πρωταγωνιστές (δάσκαλο, μαθητή, γονέα) και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση εμποδίων της εκάστοτε σχολικής μονάδας και του περιβάλλοντός της (Hargreaves, 2003· Γιαννακάκη, 2009). Αυτό που καθιστά μία εκπαιδευτική καινοτομία σημαντική, είναι πως δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε έναν άξονα, αντίθετα επεκτείνεται σε διάφορα πεδία δράσης, από την μαθησιακή διαδικασία μέχρι την διαχείριση των παρεχόμενων πόρων (Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000· Υφαντή, 2000).

Σε σχέση με το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, οι όροι «καινοτομία» και «αλλαγή» βρίσκονται πολύ κοντά. Ο Early (2013), ορίζει την αλλαγή ως «μία φυσική και αλλιώςτική διαδικασία, η οποία βοηθά τους ανθρώπους να επιβιώσουν στην ζωή». Η έννοια της αλλαγής περικλείει, εκτός από την ανάπτυξη, και την έννοια της καινοτομίας, καθώς αναφέρεται σε κάτι νέο, που δεν προϋπήρχε στην ισχύουσα πραγματικότητα (Everard & Morris, 1998· Κωνσταντίνου, 2005) αποσκοπώντας στην βελτίωση των επιθυμητών στόχων (Πασιαρδής, 2008α). Η αλλαγή συνιστά μία διαδικασία ολικής διαφοροποίησης, η οποία εμφανίζεται ως απόρροια, τόσο εσωτερικών, όσο και εξωτερικών πιέσεων, στοχεύοντας στην ανάδειξη μίας καινούριας βάσης πραγμάτων (Morrison, 1998).

Στην περίπτωση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, επιχειρείται αναδιαμόρφωση της δομής, του διοικητικού τομέα αλλά και του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Ορίζεται ως ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, που άλλοτε θεσμοθετείται και άλλοτε επέρχεται ομαλά, χωρίς αποκλειστικά να είναι θεσμοθετημένος από υπουργικές αποφάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 2008). Διάφορες απόπειρες οριοθέτησης της έννοιας της αλλαγής, καταλήγουν εν τέλει σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις: οι

μεν με θετικό περιεχόμενο-ανάπτυξη, ανανέωση, πρόοδος- και οι δε με αρνητικό - αναστάτωση, καθυστέρηση (Ιορδανίδης, 2006).

Η μεταρρύθμιση, όπως και η αλλαγή, παρουσιάζει μεγαλύτερο εύρος σαν έννοια και δεν περιορίζεται απλώς στο σχολικό πλαίσιο, αλλά σχετίζεται με το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, λαμβάνοντας χώρα σε ένα προκαθορισμένο πεδίο (π.χ. οικονομικό, κοινωνικό). Ορίζεται ως «αλλαγή κατεύθυνσης, σαν εκπαιδευτικός μετασχηματισμός με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας» (Δακοπούλου, 2008). Δεν συνιστά ένα στατικό γεγονός, αλλά υλοποιείται ως εκπαιδευτική ενέργεια (Τερζής, 2004), ως θεσμοθετημένη μεταβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας (Σιακοβέλη, 2011· VanHaften, 1997). Αξίζει να σημειωθεί, πως η μεταρρύθμιση διακρίνεται σε εξωτερική – αναφορικά με την γενική οργάνωση του συστήματος – και εσωτερική – σχετικά με την επιλογή των μεθόδων, των διδακτικών περιεχομένων και της εύρυθμης λειτουργίας μίας τάξης (Μαυροσκούφης, 2002).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η μεταρρύθμιση και η καινοτομία συνιστούν δύο όψεις της εκπαιδευτικής αλλαγής. Τα όρια μεταξύ των εννοιών είναι περισσότερο ευδιάκριτα, όσον αφορά τη μεταρρύθμιση από τις άλλες δύο έννοιες. Αυτό διότι, ο χαρακτήρας μιας μεταρρύθμισης είναι υποχρεωτικός και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ιδεολογίας των κυβερνητικών αρχών μεταβολή στοιχείων ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Περισσότερο περίπλοκη είναι η διασαφήνιση των εννοιών της αλλαγής και της καινοτομίας, δύο εννοιών, οι οποίες στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι άμεσα συνυφασμένες κατέχοντας εκ προοιμίου θετικό πρόσημο. Οι έννοιες αυτές, αν και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, δεν ταυτίζονται. Η διαφορά τους έγκειται κυρίως στο γεγονός, πως η έννοια της αλλαγής, συνιστά μία έννοια με ευρύτερο περιεχόμενο από αυτό της καινοτομίας, διότι αλλαγή είναι η μεταβολή, η μετάβαση από μία ισχύουσα κατάσταση σε μία άλλη. Αντίθετα η καινοτομία προϋποθέτει το άνοιγμα νέου δρόμου (Μπαμπινιώτης, 2002). Η καινοτομία επομένως, εστιάζεται στην εφαρμογή καινούργιων, πρωτοποριακών ιδεών, σε αντίθεση με την αλλαγή, η οποία δύναται να προχωρήσει στην εφαρμογή ιδεών που έχουν υλοποιηθεί και στο παρελθόν (Κωνσταντίνου, 2005). Επιπρόσθετα στην καινοτομία υπάρχουν σαφείς επιδιωκόμενοι στόχοι, συγκεκριμένο πλαίσιο και προγραμματισμός, κάτι που στην περίπτωση της αλλαγής δεν ισχύει απαραίτητα (Κυθραιώτης, 2010). Ενισχύεται έτσι η παραδοχή, πως κάθε καινοτομία αποτελεί μία αλλαγή, αλλά όλες οι αλλαγές δεν

συνιστούν απαραίτητα καινοτομίες. Ωστόσο, μελετώντας τους ανωτέρω όρους, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, πως οι έννοιες αυτές, αν και δεν είναι ταυτόσημες, δεν είναι εντελώς ανεξάρτητες μεταξύ τους. Ουσιαστικά πρόκειται για έννοιες επικαλυπτόμενες, μέχρι ενός σημείου. Αν δηλαδή, μία καινοτομία εισαχθεί επιτυχώς θα επιφέρει αυτομάτως μία αλλαγή. Ακολουθως, η αλλαγή για να πραγματοποιηθεί με επιτυχία, χρειάζεται η καινοτομία (Πασιαρδής & Καφά, 2015). Ανεξάρτητα όμως από την μεταξύ τους σύνδεση, οι όροι αυτοί, διέπουν τον χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της διοίκησης της εκπαίδευσης, αφού μέσα από την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην λειτουργία της διοίκησης, επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική αλλαγή.

1.1.2. Είδη αλλαγής

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της αλλαγής και των ποικίλων θεωρητικών υποβάθρων στη βάση των οποίων πραγματοποιείται η μελέτη αυτής, απαντώνται διαφορετικές προσεγγίσεις και κατηγοριοποιήσεις των αλλαγών, γεγονός που δεν βοηθά το έργο των μελετητών. Παρακάτω θα παρατεθούν τα διακρινόμενα είδη της αλλαγής, που συναντώνται συχνότερα στην σχετική βιβλιογραφία και συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Αναφορικά με τον παράγοντα που ωθεί τον εκάστοτε οργανισμό σε μία αλλαγή και τον βαθμό ετοιμότητας του ίδιου του οργανισμού, διακρίνονται τα παρακάτω είδη (Χυτήρης, 2001).

- Προγραμματισμένη ή αναμενόμενη: πρόκειται για τις αλλαγές που είναι προϊόν προκαθορισμένου σχεδιασμού, αποσκοπώντας στην διευκόλυνση της αποδοχής της αλλαγής από την πλευρά του οργανισμού. Στην περίπτωση αυτή, ο οργανισμός δύναται να αντιδράσει εγκαίρως και να ανταποκριθεί ευνοϊκότερα στην επερχόμενη αλλαγή.
- Απρογραμμάτιστη ή επιβαλλόμενη: πρόκειται για τις αλλαγές η εισαγωγή των οποίων ωθείται από απρόβλεπτες συγκυρίες, κάτι σαν «τυχαίες αλλαγές». Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο βαθμός κατά τον οποίο δύναται να αντιδράσει ο οργανισμός είναι μηδαμινός, διότι απρόβλεπτοι συντελεστές (π.χ. σύγκρουση μεταξύ διοίκησης και προσωπικού) ωθούν τον οργανισμό να αντιδράσει με συγκεκριμένο τρόπο, προκαθορισμένο από άλλους παράγοντες (π.χ. πολιτεία).

- Διαπραγματεύσιμη: Τόσο η επερχόμενη αλλαγή, όσο η φύση και η σκοπιμότητά της, αλλά και η στάση που θα υιοθετηθεί από την πλευρά του οργανισμού, αποτελούν προϊόντα συζήτησης και διαπραγμάτευσης.

Διάκριση επιχειρείται και ανάλογα με την φύση και την έκταση μιας αλλαγής (Χυτήρης, 2001· Todd, 1999).

- Εξελικτική: διαρκείς, μικρές αλλαγές, οι οποίες έχουν σκοπό να προετοιμάσουν τον οργανισμό και η μετάβαση στη νέα κατάσταση να συμβεί ομαλά.
- Προσαρμογής: σταδιακές αλλαγές, οι οποίες κυμαίνονται σε μέτριο επίπεδο δυσκολίας αλλά και σημαντικότητας και αποσκοπούν στην προσαρμογή του οργανισμού στη νέα κατάσταση που έχει δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα άλλων αλλαγών.
- Μετασχηματιστική: γρήγορη αλλά συνήθως ριζική αλλαγή, η οποία επιβάλλεται τις περισσότερες φορές από το εξωτερικό περιβάλλον και τα αποτελέσματά της επηρεάζουν έντονα τα μέλη του οργανισμού, αφού προϋποθέτουν την εξ ολοκλήρου τροποποίηση των ήδη υπάρχουσών συμπεριφορών και την εμφάνιση νέων. Για τον λόγο αυτό, χαρακτηρίζεται συνήθως επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, για την επιτυχή έκβαση της οποίας απαιτείται συλλογική δουλειά.
- Ριζική: πρόκειται για αλλαγή που πραγματοποιείται σε βάθος και έχει αντίκτυπο στην δομή του οργανισμού στο σύνολό της. Χαρακτηρίζεται και ως επαναστατική αλλαγή.

Κατά τον Bennis, εκτός από την προγραμματισμένη αλλαγή, προτείνεται η διάκριση επτά ακόμη τύπων αλλαγής (Μπαλοδήμας, 2008). Η κατηγοριοποίηση των συγκεκριμένων τύπων βασίζεται στην κατανομή ισχύος, την διατύπωση των στόχων και την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής (Ζαβλανός, 2002· Μπαλοδήμας, 2008) και είναι η ακόλουθη:

- Indoctrination change: προκαθορισμένη και κοινή αλλαγή, κάτω από μονομερή ισχύ.
- Καταναγκαστική αλλαγή: μονομερής καθορισμός στόχων με συγκεκριμένες επιδιώξεις, μονομερούς ισχύος. Πρόκειται για περιπτώσεις όπου η αλλαγή επιβάλλεται από εξωτερική πίεση.

- Τεχνοκρατική αλλαγή: μονομερής καθορισμός στόχων αλλά με κατανεμημένη ισχύ. Μία πλευρά δηλαδή καθορίζει το σκοπό και μία άλλη πλευρά ενεργεί για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, δίχως βέβαια να διερωτάται για την αξία του.
- Αλλαγή μέσω αλληλεπίδρασης: κατανεμημένη ισχύς υπό συνθήκες, στις οποίες δεν γίνεται σκόπιμη επιδίωξη στόχων.
- Κοινωνικοποιητική αλλαγή: η ισχύς είναι μονομερής αλλά η υλοποίηση των σκοπών πραγματοποιείται με συνεργασία όπως για παράδειγμα τα μικρά παιδιά που αναπτύσσονται υπό την επιρροή των γονέων, οι οποίοι μονόπλευρα θέτουν τους στόχους.
- Συναγωνιστική αλλαγή: η ισχύς είναι μονομερής χωρίς προκαθορισμένους σκοπούς. Αυτός ο τύπος κυριαρχεί στις επιχειρήσεις όπου το προσωπικό συναγωνίζεται τους ανωτέρω του.
- Φυσική αλλαγή: κατανεμημένη ισχύς χωρίς όμως προκαθορισμένη διατύπωση σκοπών. Τέτοιες αλλαγές ωθούνται από συμβάντα που δεν έχουν προσχεδιαστεί.

Παρά τον καταγισμό από ποικίλες έννοιες, που πολλές φορές είναι αλληλοκαλυπτόμενες, δύο είναι αυτοί οι όροι που κυριαρχούν στις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές: η μετασχηματιστική και η εξελικτική αλλαγή. Το γεγονός αυτό, επισημαίνει πως η έκταση μιας αλλαγής, είναι ένας παράγοντας που προκαλεί προβληματισμό και χρήζει περαιτέρω μελέτης. Σε αυτό τον διπλό άξονα, έχουν βασιστεί και ορισμένα θεωρητικά μοντέλα της αλλαγής, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

1.1.3. Στάδια αλλαγών

Η εφαρμογή μιας αλλαγής δεν είναι απλή υπόθεση. Η ύπαρξη ποικίλων εμπλεκόμενων μεταβλητών κάνει τη συγκεκριμένη διαδικασία ακόμη πιο σύνθετη. Ωστόσο, έρευνες έχουν αποδείξει, πως υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών, πάνω στις οποίες βασίζεται μία πληθώρα θεωρητικών μοντέλων σχετικών με την αλλαγή. Στόχος τους, είναι να αποτελέσουν ένα πλαίσιο αναφοράς, αποσκοπώντας στην καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών αλλά και στον τρόπο με τον οποίο επιδρούν, περιγράφοντας ουσιαστικά τον καλύτερο δυνατό τρόπο να εισαχθεί και να διαχειριστεί μια αλλαγή.

Σε γενικές γραμμές, η πορεία που ακολουθεί μία αλλαγή είναι προκαθορισμένη και περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα στάδια (Ρεκλείτης, Στεφοπούλου & Χαλάς, 2010):

- Διαγνωστικό Στάδιο: κατά το οποίο αναγνωρίζονται οι νέες συνθήκες που προκύπτουν από το εξωτερικό πλαίσιο, αλλά και οι επιπτώσεις που θα έχουν αυτές στην λειτουργία του οργανισμού. Πραγματοποιείται η επίδοση του οργανισμού, μέσα από τον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων αλλά και τρόπων επίλυσης αυτών.
- Στάδιο Προγραμματισμού: κατά το οποίο τίθενται οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν με την εισαγωγή μιας αλλαγής και οργανώνεται ένα σχέδιο δράσης με συγκεκριμένες τεχνικές για την επίτευξη των στόχων αυτών.
- Στάδιο Υλοποίησης: κατά το οποίο εφαρμόζονται συγκεκριμένες ενέργειες που εξυπηρετούν τις στρατηγικές της αλλαγής. Δυσκολίες που προκύπτουν αντιμετωπίζονται από τα μέλη του οργανισμού με συγκεκριμένες προσαρμογές.
- Στάδιο Αξιολόγησης: κατά το οποίο αξιολογούνται ποσοτικά και ποιοτικά οι επιπτώσεις της αλλαγής. Εντοπίζονται πιθανές αστοχίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται με διορθωτικές ατομικές ή συλλογικές ενέργειες, το στάδιο της αξιολόγησης μιας αλλαγής είναι υψίστης σημασίας καθώς ένας από τους συνηθέστερους λόγους αποτυχίας μίας προσπάθειας αλλαγής, είναι η απουσία ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης.

1.2. Μοντέλα αλλαγής

Παρακάτω θα αναφερθούν ορισμένα μοντέλα που σχετίζονται με την εισαγωγή της αλλαγής και της καινοτομίας.

Μοντέλο του Lewin

Η πιο διαδεδομένη θεωρία σχετικά με την οργανωσιακή αλλαγή είναι το μοντέλο του Lewin (Burnes, 2020· Robins&Judge, 2013· Παπαδόπουλος, 2011· Καρυωτάκης, 2014), γνωστό και ως «μοντέλο των τριών βημάτων» που σχετίζεται άμεσα με την Ανάλυση Δυναμικής Πεδίου (force field analysis). Σύμφωνα με αυτό η αλλαγή είναι μία διαδικασία που ακολουθεί τα εξής τρία στάδια:

- Αποπαγοποίηση (unfreeze): σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται το «ξεπάγωμα» από την ισχύουσα κατάσταση και ταυτόχρονα εντοπίζεται το

χάσμα της υφιστάμενης με την επιθυμητή κατάσταση, η ανάγκη δηλαδή για αλλαγή. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί, είτε μέσα από την ενίσχυση των κινητήριων δυνάμεων που οδηγούν στην απόκλιση από τις ήδη υπάρχουσες συμπεριφορές και συνθήκες, είτε μέσα από τον περιορισμό των δυνάμεων συγκράτησης που παρεμποδίζουν την απομάκρυνση από την ισορροπία. Παρουσιάζονται μέσω συζητήσεων τα τρέχοντα προβλήματα και οι μελλοντικές ευκαιρίες, βάσει αποδεικτικών στοιχείων, προκειμένου να πειστούν τα εμπλεκόμενα μέλη για την αναγκαιότητα της επερχόμενης αλλαγής. Ουσιαστικά το αποτέλεσμα της διαδικασίας που λαμβάνει χώρα σε αυτό το στάδιο είναι η αντίληψη της ανάγκης για αλλαγή με την ταυτόχρονη έναρξη της αναθεώρησης της υπάρχουσας κατάστασης.

- Αλλαγή (move): σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η μετακίνηση σε μία νέα κατάσταση μέσα από τον καθορισμό και την υιοθέτηση νέων συμπεριφορών και ενεργειών. Κατά την κινητοποίηση αυτή, δημιουργούνται νέες συμπεριφορές και υιοθετούνται εκ νέου αξίες από τους εμπλεκόμενους πρωταγωνιστές. Αυτό που χρήζει προσοχής στο παρόν στάδιο, είναι στη συνειδητοποίηση, πως προκειμένου να γίνει μία αλλαγή αποδεκτή, πρέπει πρώτα να πιστέψουν τα υποκείμενα σε αυτή και στα παρελκόμενά της. Σύμφωνα με τον Lewin (Σαρμανιώτης, 2005), η μετάβαση από το παρόν στάδιο πολλές φορές γίνεται πρόωρα, έχοντας ως αποτέλεσμα την πρόκληση αρνητικών συμπεριφορών και την επιστροφή σε προγενέστερη κατάσταση. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να καθοριστεί με ακρίβεια το πού και το πότε θα υλοποιηθεί η αλλαγή, ώστε να έχει γίνει στην πραγματικότητα αποδεκτή από όλους ή από τους περισσότερους.
- Επαναπαγοίωση (refreeze): σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται το «ξαναπάγωμα» της νέας κατάστασης, ώστε να γίνει μόνιμη. Αφορά ουσιαστικά την εδραίωση της αλλαγής που έχει ήδη επιτευχθεί. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί με τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για σταθεροποίηση της νέας κατάστασης, προκειμένου να αποφευχθούν παλινδρομήσεις σε προηγούμενες καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα είναι απαραίτητα στοιχεία η επικοινωνία, η αξιολόγηση της νέας κατάστασης, η ενισχυτική συμπεριφορά των ηγετών και η σωστή εκπαίδευση, ώστε να μην εμφανιστούνπισωγυρίσματα στις αρχικές συνθήκες. Σημαντικός σε αυτό το στάδιο είναι ο ρόλος της ανατροφοδότησης, ώστε να ενισχυθεί η υποστήριξη

και να υλοποιηθούν οι αναγκαίες τροποποιήσεις (Robins&Judge, 2011· Σαρμανιώτης, 2005).

Η αλλαγή σε αυτό το μοντέλο αντιμετωπίζεται ως μία κατάσταση, η οποία για να θεωρηθεί επιτυχής, δεν περιορίζεται απλώς στην επίτευξη του στόχου, αλλά προϋποθέτει, πως η νέα κατάσταση θα υπερισχύσει και θα ισχύει μόνιμα. Ένα σημαντικό μειονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου, είναι πως δεν αναφέρεται ο τρόπος και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, ώστε η αλλαγή (2^ο βήμα) να γίνει πραγματικότητα.

Μοντέλο του Kotter

Ο J. P. Kotter, στηρίχθηκε εν πολλοίς στο μοντέλο του Lewin, παρουσιάζοντας μία λεπτομερέστερη προσέγγιση για την αλλαγή. Ειδικότερα, μετά από την πολυετή εμπειρία του ως σύμβουλος σε επιχειρήσεις, δημόσιες και ιδιωτικές, κατέληξε πως για να θεωρείται μία αλλαγή επιτυχής θα πρέπει να περάσει από τα εξής οκτώ στάδια:

- Δημιουργία μίας αίσθησης του επείγοντος: μέσα από τον αναστοχασμό, τόσο των εξωτερικών συνθηκών και των εμφανιζόμενων ευκαιριών, όσο και των εσωτερικών δυνατοτήτων του οργανισμού, επιτυγχάνεται η ανάδειξη της ανάγκης για αλλαγή, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού.
- Σχηματισμός συμμαχίας: σε αυτό το στάδιο συγκροτείται μίας ισχυρή ομάδα, η οποία μέσα από καθοδηγητικό πνεύμα και παράλληλα την ενδυνάμωση των μελών της, εστιάζει στο όραμα της αλλαγής και στην υλοποίηση των φάσεων αυτής.
- Δημιουργία νέου οράματος: κομβικής σημασίας είναι η ανάπτυξη ενός νέου οράματος, που θα υποδείξει την κατεύθυνση που θα πρέπει να ακολουθήσουν τα υποκείμενα και το οποίο ταυτόχρονα με το σχέδιο δράσης, θα εμπνέει και θα κατευθύνει τις ενέργειες των μελών του οργανισμού.
- Μετάδοση του οράματος: σε αυτό το στάδιο, μέσα από την επικοινωνία και την ανατροφοδότηση μεταξύ μελών και ηγεσίας του οργανισμού, θα γίνουν πλήρως κατανοητά τα οφέλη του οργανισμού από την εφαρμογή της αλλαγής και συνεπώς την σημασία της.
- Ενδυνάμωση για την υποστήριξη του οράματος: σε αυτό το στάδιο συντελείται η ενδυνάμωση των μελών και η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους

μέσα από την επικράτηση ενός θετικού οργανωσιακού κλίματος, με απώτερο σκοπό την κάμψη των πιθανών αντιστάσεων και εμποδίων.

- Δημιουργία βραχυπρόθεσμων επιτυχιών: σε αυτό το στάδιο αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται μικρά και σύντομα αποτελέσματα από την μέχρι τώρα εφαρμογή της διαδικασίας της αλλαγής, με σκοπό την υποκίνηση και την τόνωση του ηθικού των συμμετεχόντων στην αλλαγή.
- Εδραίωση των βελτιώσεων: συντελούνται οι απαιτούμενες τροποποιήσεις και επαγρυπνήσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βέλτιστη δυνατή εφαρμογή της αλλαγής μέσα από τις διαδικασίες και τους κανόνες του οργανισμού.
- Ενσωμάτωση της αλλαγής στον οργανισμό: προκειμένου να μην επικρατήσει η έμφυτη τάση του οργανισμού για επιστροφή σε προηγούμενη παγιωμένη κατάσταση, πρέπει να ενσωματωθούν οι νέες προσεγγίσεις στην κουλτούρα του οργανισμού, μέσα από την αναγνώριση και επικράτηση των πιο επιτυχημένων συμπεριφορών μεταξύ των μελών αλλά και ηγετικών δράσεων. Πρόκειται για το σημαντικότερο στάδιο της αλλαγής, καθιστώντας τη μια «καινούρια συνήθεια».

Μοντέλο του Fullan

Ένα θεωρητικό μοντέλο για την αλλαγή, και ειδικότερα σχετιζόμενο με την εκπαιδευτική αλλαγή, είναι το μοντέλο του Fullan (1991) (Fullan, 2016· Κυθραιώτης, 2010· Χριστοφίδου, 2012). Πρόκειται για την επικρατέστερη και πιο διαδεδομένη θεωρία εκπαιδευτικής αλλαγής, η οποία αναδεικνύει την αλλαγή ως μέσο, που οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη του οργανισμού, αντιμετωπίζοντάς το ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα (Πασιαρδής, 2015). Ο Fullan (1991) δεν εστιάζει στον αριθμό των αλλαγών και των καινοτομιών που θα πραγματοποιηθούν σε μία σχολική μονάδα, αλλά στην ποιότητά τους. Σε επίρρωση των παραπάνω, το θεωρητικό μοντέλο του Fullan προτείνει τρία στάδια, κατά τα οποία συντελείται η αλλαγή:

- Εισαγωγής (initiation): σε αυτό το στάδιο εντοπίζεται η ανάγκη για την εισαγωγή της αλλαγής και λαμβάνεται η απόφαση για την έναρξή της μέσω της αφοσίωσης των εμπλεκομένων στον συγκεκριμένο σκοπό. Αυτό γίνεται μέσα από την ανασκόπηση της ισχύουσας κατάστασης του

οργανισμού και την παραδοχή για την ύπαρξη μη αποτελεσματικών πρακτικών.

- Εφαρμογής (implementation): πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο δοκιμάζεται η αλλαγή, συμπεριλαμβάνοντας τον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή της. Εντοπίζονται και επιλέγονται οι κατάλληλες πρακτικές και σχέδια δράσης, προκειμένου να διατηρηθεί η αφοσίωση των μελών, να ελέγχεται η πρόοδος και να αντιμετωπίζονται τυχόν εμπόδια που προκύπτουν. Η επιτυχία της εκάστοτε αλλαγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την σχεδίαση της, που εφαρμόζεται στο παρόν στάδιο.
- Εσωτερίκευση (continuation): σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η εδραίωση και η σταθεροποίηση της νέας κατάστασης. Η αλλαγή επομένως παύει πια να θεωρείται ως κάτι το καινούριο και αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής καθημερινότητας. Η διαρκής αξιολόγηση της αλλαγής αποτρέπει την παλινδρόμηση σε προγενέστερες συνθήκες.

1.3. Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία

1.3.1. Σημασία και σκοπός

Έπειτα από την - κατά το δυνατό - αποσαφήνιση των όρων «αλλαγή», «καινοτομία» και «μεταρρύθμιση», η παρούσα εργασία προσανατολίζεται προς την εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία. Αυτό διότι, ο τομέας της εκπαίδευσης είναι αυτός, στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να καλλιεργηθεί η κουλτούρα αλλαγής και καινοτομίας, αλλά και οι κατάλληλες πρακτικές μέσα από τις οποίες θα ενισχύεται το αντίστοιχο πνεύμα. Άλλωστε η αξία της εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς αποτελεί πια δομικό στοιχείο κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και σημείο αναφοράς της ενδεχόμενης εξέλιξής του.

Η εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στον εκπαιδευτικό χώρο, έχει ως βασική επιδίωξη την απομάκρυνση από καταστάσεις ομοιομορφίας και μονομερούς προσανατολισμού στην παράδοση και την μετακίνηση προς τον εκσυγχρονισμό και την εξέλιξη, μέσα από την αναδιάρθρωση είτε της δομής, των λειτουργιών και του διοικητικού τομέα του σχολικού οργανισμού, είτε του περιεχομένου της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Σε αυτή τη λογική στηρίζεται

εξάλλου, σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), η μετατόπιση της έννοιας της καινοτομίας, από τον οικονομικό-επιχειρηματικό κόσμο, στον χώρο της εκπαίδευσης. Στον κόσμο των επιχειρήσεων μία νέα ιδέα έχει τη δύναμη να μετασχηματίζει ένα προϊόν ή μια κατάσταση. Αυτό, στον εκπαιδευτικό τομέα, στην πράξη σημαίνει πως η γνώση που δημιουργείται από μια καινοτομία, ωθεί τον εκπαιδευτικό να ενεργεί διαφορετικά προκειμένου να βελτιωθεί. Πιο συγκεκριμένα το περιεχόμενο μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, μπορεί να έχει τη μορφή ενός προγράμματος, μίας ενέργειας ή διαδικασίας και αναφέρεται στους εξής τομείς, οι οποίοι δύνανται να επηρεαστούν (Παπακωνσταντίνου, 2008):

- Σε τεχνικές, όπως για παράδειγμα η χρήση Η/Υ και βοηθητικών μέσων κατά τη διδακτική διαδικασία.
- Σε δομές και πρακτικές, όπως η εισαγωγή μιας νέας παιδαγωγικής μεθόδου.
- Σε ανθρώπινο δυναμικό, όπως η βελτίωση του «επαγγελματισμού» των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, οι καινοτόμες παρεμβάσεις, εισάγονται στον χώρο της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το αν είναι αποδεκτές από το σύνολο των υποκειμένων που εμπλέκονται και εν τέλει θα τις εφαρμόσουν (Fullan, 2007· Hall & Hord, 2011). Έτσι, πρέπει να καταστεί σαφές, ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές πτυχές των εκπαιδευτικών καινοτομιών/αλλαγών. Από τη μία υπάρχουν οι υποχρεωτικές αλλαγές/καινοτομίες, οι οποίες υπαγορεύονται από το κεντρικό διοικητικό σύστημα και απευθύνονται σε όλους ανεξαιρέτως τους σχολικούς οργανισμούς με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων (Καβούρη, 1999). Ενώ από την άλλη, συναντώνται οι προαιρετικές αλλαγές/καινοτομίες, οι οποίες εφαρμόζονται από μέρος εκπαιδευτικών και διευθυντών και επικεντρώνονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Hargreaves, 2003). Αυτού του είδους οι αλλαγές/καινοτομίες θεωρούνται αποτελεσματικότερες, διότι προάγουν την αξία των συμμετοχικών αποφάσεων αλλά και την ατομική πρωτοβουλία των εμπλεκομένων, που κάνοντας το πρώτο βήμα επιδιώκουν να πειραματιστούν και να εξελίξουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα.

1.3.2. Εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες/αλλαγές νοηματοδοτούνται και ερμηνεύονται ποικιλοτρόπως από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το πολιτικό, οικονομικό, πολιτιστικό

συγκείμενο, που αντανακλάται και στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Iordanidis, 2006). Έτσι, σε κράτη με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία παρέχεται η δυνατότητα αυξημένης αυτονομίας και παρουσιάζονται συνεχώς ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών (π.χ. Η.Π.Α.), η σημασία των εκπαιδευτικών καινοτομιών διαφοροποιείται σε σχέση με χώρες που χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία του συγκεντρωτισμού και του φορμαλισμού.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεαζόμενο από τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων κρατών της κεντρικής Ευρώπης, χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός ισχυρού κεντρικού και ιεραρχικά δομημένου συστήματος διοίκησης, όπου το Υπουργείο Παιδείας συνιστά το ανώτερο επίπεδο, έκδοσης κάθε νομοθετικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο, η κεντρική εξουσία διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο. Ταυτόχρονα όμως, σε μία προσπάθεια αποκεντρωτισμού με τον Νόμο 1566/85, προωθούνται κάποιες αρμοδιότητες στις τοπικές περιφέρειες. Ωστόσο τα περιθώρια αυτονομίας και ανάληψης πρωτοβουλιών εξακολουθούν να είναι περιορισμένα, καθώς ο ρόλος των διοικητικών στελεχών περιορίζεται στον έλεγχο και την εφαρμογή των εντολών του νομοθετικού πλαισίου (Λαΐνας, 2000· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική μονάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία οφείλει να εφαρμόζει τις εντολές ανεξάρτητα από το αν και κατά πόσο ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Ειδικότερα, παρέχονται περιορισμένα πεδία σχετικής αυτονομίας προς τους διευθυντές των σχολείων, χωρίς τη δυνατότητα αυτενέργειας και ανάληψης ζωτικής σημασίας πρωτοβουλιών από αυτούς (Κουτούζης, 2012). Έτσι, οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν τον αποκλειστικό ρόλο του εκτελεστή της κεντρικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Εφόσον μάλιστα αυτές δεν συμμετέχουν στην διαμόρφωση της ανωτέρω πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί, ωθούνται, σε περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών υπαγορευμένων από την κεντρική εξουσία, να τις ενστερνίζονται και να τις εφαρμόζουν, σχεδόν άκριτα (Δακοπούλου, 2008), αποκλειστικά και μόνο υπό τον φόβο των συνεπειών σε περίπτωση ενδεχόμενης παρέκκλισης (Λαΐνας, 2000· Ifanti, 2009).

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις αξιόλογων προσπαθειών. Ο υπερ-συγκεντρωτικός χαρακτήρας όμως του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με κυρίαρχη την εκτεταμένη νομοθεσία, αποτελεί το βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή

τους, καθιστώντας κάθε προσπάθεια αλλαγής ως αποσπασματική μεταρρύθμιση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (2011), τα πιο συνήθη εμπόδια στην επιτυχή εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, απαντώνται στον συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό χαρακτήρα του, στην ελλιπή και αποσπασματική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κλάδου, στις χαμηλές απολαβές τους και στην κακή κατανομή των πόρων. Ακριβώς αυτή η γραφειοκρατική οργάνωση, τείνει να χαρακτηρίζεται από τους μελετητές ακατάλληλη και αναποτελεσματική, ως προς την εφαρμογή και διαχείριση των αλλαγών (Κατσαρός, 2008).

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, μετά από πολλές συζητήσεις, έχουν παρατηρηθεί προσπάθειες αποκέντρωσης του κρατικού μηχανισμού, υπαγορευμένες από την ανάγκη για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τις παραινέσεις της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α. σχετική με την διασφάλιση της ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, την λογοδοσία των σχολικών οργανισμών και την διαμόρφωση του χώρου της εκπαιδευτικής πολιτικής, πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα βήματα για μία ουσιαστική αλλαγή στα εκπαιδευτικά δεδομένα (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δεληγιάννη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2008). Παρ' όλα αυτά οι αδυναμίες και τα εμπόδια που κατά καιρούς εμφανίζονται είναι πολλά. Η απουσία ενός κεντρικού άξονα συντονισμού των αλλαγών και των καινοτομιών, σε συνδυασμό με τον ασαφή διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων, λειτουργούν ανασταλτικά και αποθαρρυντικά προς την εισαγωγή νέων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυροσκούφης, 2002). Για τον λόγο αυτό, το ελληνικό σχολείο πρέπει να προβεί σε ουσιαστική αναδόμηση του ισχύοντος συστήματος με κύρια χαρακτηριστικά την αποκέντρωση και την αυτονομία της σχολικής μονάδας, παρέχοντας πρωτοβουλίες δράσεων στον διευθυντή, αποσκοπώντας στην δημιουργία ενός ομαλού πλαισίου για την υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών (Βότση, 2016). Υπό αυτές τις συνθήκες η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, δεν θα πρέπει να περιορίζεται στις νέες δεξιότητες αλλά να συσχετισθεί με τους όρους του από κοινού σχεδιασμού, της συνδιαμόρφωσης και της ενεργητικής συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού (Βαρβουράκη, 2006). Έτσι οι επίκαιρες συζητήσεις σχετικά με την εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών, έχουν μετατοπιστεί από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, στην διατήρηση της ποιότητας, στην διαδικασία της διοίκησης, την οργάνωση των σχολικών μονάδων και την στοχοθεσία αυτών αλλά και στην εκπαιδευτική ηγεσία και την αλλαγή.

1.3.3. Είδη εκπαιδευτικής αλλαγής

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού χώρου, η έννοια της αλλαγής αλλά και της καινοτομίας, λαμβάνουν –όπως προαναφέρθηκε- διαφορετική διάσταση και σύμφωνα με τον Fullan (2000) ο ακριβής ορισμός της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι δύσκολος. Αυτό συμβαίνει, διότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες επηρεάζονται και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκάστοτε ετερογενών κοινωνιών και πολιτιστικών και κοινωνικών συνθηκών στις οποίες αναφέρονται. Έτσι μπορεί κάτι να θεωρείται καινοτόμο σε μία δεδομένη χρονική στιγμή σε μία χώρα, ενώ ταυτόχρονα σε ένα άλλο κράτος να μην αντιμετωπίζεται ως καινοτόμο. Εκείνο βέβαια που σε κάθε περίπτωση χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, δεν είναι η ποσότητα των καινοτομιών που θα εισαχθούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά η ποιότητα αυτών, προκειμένου η αλλαγή που θα συντελεσθεί να έχει θετικό πρόσημο. Σύμφωνα μάλιστα με το νέο μοντέλο του Fullan (2007), μετατοπίζεται το κέντρο εστίασης από την καινοτομία καθωστή στα πρόσωπα που αποτελούν τους συντελεστές της. Άλλωστε η εκπαιδευτική αλλαγή πολύ έχει συσχετισθεί με την βελτίωση ποικιλοτρόπως, έχει αποδειχθεί πως συνδέεται στενά με βελτίωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Postholm, 2012· Timperley, 2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα αυτά διαχειρίζονται την εκπαιδευτική αλλαγή και κατά συνέπεια επηρεάζονται από αυτή. Οι Torrington και Weightman (1989), έχουν διακρίνει τέσσερα είδη των εκπαιδευτικών αλλαγών. α) επιβολή, όπου η αλλαγή επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες και το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να προσαρμοστεί στην καινούργια κατάσταση (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια), β) προσαρμογή, όπου υποδεικνύονται κάποιες αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά ή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας και στην οργάνωσή της, γ) ανάπτυξη, όπου αναδεικνύονται τα ατομικά οφέλη όπως π.χ. η προσωπική/επαγγελματική ανέλιξη και δ) δημιουργικότητα, όπου πραγματοποιείται η υλοποίηση όλων αυτών που έχει κανείς οραματιστεί, ελέγχοντας ταυτόχρονα την διαδικασία εφαρμογής των καινοτομιών (Ιορδανίδης, 2006).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική καινοτομία, μπορούν να διακριθούν τρία είδη καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο (Stoner & Freeman, 1992, όπως αναφέρεται στο Γιαννακάκη, 2005):

- Παιδαγωγικές/εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπου ανήκουν οι καινοτομίες με παιδαγωγικό χαρακτήρα, που σχετίζονται με τα δομικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος (στόχοι, μέθοδοι, διδακτικά μέσα, πρακτικές αξιολόγησης).
- Διοικητικές/οργανωτικές καινοτομίες, όπου ανήκουν οι καινοτομίες που σχετίζονται με τον διοικητικό και οργανωτικό χαρακτήρα της σχολικής μονάδας.
- Καινοτομίες που σχετίζονται με τις προσωπικές σχέσεις και το σχολικό κλίμα, που συνδέονται με την σχολική κουλτούρα και γενικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Τα ανωτέρω είδη καινοτομιών είναι αλληλένδετα και μπορούν να καταταχθούν ανάλογα με τον βαθμό πολυπλοκότητας που εμφανίζουν (Fullan, 2001). Οι καινοτομίες που αφορούν τα μέσα διδασκαλίας και τον εξοπλισμό είναι εύκολο να υλοποιηθούν, σε αντίθεση με τις καινοτομίες που σχετίζονται με την αναδιαμόρφωση των τρόπων οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, ιδίως όταν αυτό προϋποθέτει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά των υποκειμένων της σχολικής ζωής. Ακόμη περισσότερες δυσκολίες εντοπίζονται, στις καινοτομίες που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις και απαιτούν την αλλαγή προσωπικών ιδεών και στάσεων, καθώς πολλές φορές έρχονται σε αντιδιαστολή με τις ήδη υπάρχουσες στάσεις και αξίες του ατόμου. Παρά τον βαθμό δυσκολίας των τριών αυτών τύπων των σχολικών καινοτομιών, όλες αποσκοπούν στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση την αύξηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

1.4. Ετοιμότητα των σχολικών μονάδων κ διαχείριση αλλαγής/καινοτομίας (αναφορά σε Οργανωσιακούς κ εξωγενείς παράγοντες)

1.4.1. Έννοιες και φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής

Για την ομαλή εισαγωγή οποιασδήποτε καινοτομίας/αλλαγής και για την εξασφάλιση της βιωσιμότητάς της, θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και φυσικά οι ιδιαιτερότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και φυσικά του σχολικού οργανισμού. Καθώς όμως το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο ναι μεν δέχεται

επιδράσεις από το περιβάλλον αλλά την ίδια στιγμή τα αποτελέσματά του επηρεάζουν το περιβάλλον του, εξέχοντα ρόλο κατά την εφαρμογή μίας αλλαγής, διαδραματίζουν και οι συνθήκες που επικρατούν στην τοπική κοινωνία (Ψαράς, 2016) και γενικώς διάφοροι παράγοντες που δεν βρίσκονται υπό τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Heck, Brandon & Wang, 2001· Silins et al., 2002).

Το πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζεται μία αλλαγή είναι πολυδιάστατο. Καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την επιτυχία μιας επερχόμενης αλλαγής αποτελούν η δεκτικότητα του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος αλλά και η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ωστόσο, είναι ξεκάθαρο πως η εξασφάλιση της βιωσιμότητας μίας αλλαγής δεν περιορίζεται στην δράση των εξωτερικών παραγόντων, αλλά αποτελεί προϊόν συνεργασίας εξωτερικών και εσωτερικών συντελεστών, με το μεγαλύτερο βάρος μάλιστα να βρίσκεται στην εσωτερική κλίμακα της σχολικής μονάδας, στην οποία λαμβάνει χώρα η εκάστοτε αλλαγή, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Τα ανωτέρω εμπλεκόμενα μέλη του οργανισμού, τα οποία αντιλαμβάνονται την ανάγκη για αλλαγή και αναλαμβάνουν το έργο της υλοποίησής της, ονομάζονται φορείς της αλλαγής και η συνειδητοποίηση του ρόλου και των ευθυνών τους είναι καθοριστική για την εξέλιξη της αλλαγής. Οι φορείς αυτοί, διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες (Κανελλόπουλος, 2003· Χυτήρης, 2001).

- Ο ηγέτης του οργανισμού: πρόκειται για το άτομο που αντιλαμβάνεται τόσο την ανάγκη για την πραγματοποίηση μίας αλλαγής, αμφισβητώντας τις υφισταμένες συνθήκες, όσο και την κατάλληλη χρονική στιγμή για την έναρξη της διαδικασίας. Μεταξύ άλλων, ο ηγέτης ενός σχολικού οργανισμού οραματίζεται την επιθυμητή κατάσταση και αναλαμβάνει να μεταδώσει το όραμα αυτό, στους εκπαιδευτικούς, να τους εμπνεύσει και να του κινητοποιήσει με διάφορα μέσα για την αλλαγή (YanPiaow & LayTing, 2014). Από την πλευρά της ηγεσίας απαιτείται συντονισμός, τον οποίο πολλές φορές επιτυγχάνουν εκχωρώντας αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξασφαλίσουν την δέσμευσή τους προς αυτή (Brown, MacGregor & Flood, 2020· Klar, Huggins, Hammonds & Buskey, 2016).
- Οι προγραμματιστές της αλλαγής: πρόκειται για τα άτομα που μετατρέπουν το όραμα για αλλαγή σε σχέδια δράσης, ώστε να γίνει

πραγματικότητα. Εμφανίζονται δεύτεροι στην χρονική και ιεραρχική εξέλιξη μιας αλλαγής και ουσιαστικά αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των ηγετών και των ατόμων που θα εφαρμόσουν στην πράξη μια αλλαγή, δηλαδή των εργαζομένων.

- Οι εκτελεστές της αλλαγής: πρόκειται για τα άτομα που έχουν επωμιστεί την ευθύνη της υλοποίησης της αλλαγής, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες για την εφαρμογή της. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αλλαγής, τον ρόλο των εκτελεστών αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται ίσως για τον σημαντικότερο συντελεστή στην διαδικασία διαχείρισης μιας αλλαγής (Fullan, 2007· Hall & Hord, 2011), αν και φαινομενικά κάτι τέτοιο δεν είναι έκδηλο, καθώς δεν συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων περί αυτής (Μαυροσκούφης, 2002).
- Οι υποστηρικτές της αλλαγής: πρόκειται για τα άτομα που ενισχύουν το έργο των υπολοίπων, παρέχοντάς τους είτε υλικά (π.χ. χρήματα, εξοπλισμό κλπ.), είτε άυλα μέσα (ενίσχυση εμπιστοσύνης, ψυχολογική υποστήριξη, χρόνο). Οι υποστηρικτές μεταξύ άλλων, αναλαμβάνουν να αντιμετωπίσουν τυχόν αντιδράσεις, γι' αυτό και πολλές φορές η διοίκηση του οργανισμού επωμίζεται τον ρόλο αυτό, ώστε οι δέκτες της αλλαγής να εδραιώσουν τη νέα κατάσταση (Hughes, 2006).

Γίνεται επομένως κατανοητό, πως η ετοιμότητα ενός σχολικού οργανισμού για μία αλλαγή, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, τόσο εξωτερικούς, όσο και εσωτερικούς, οι οποίοι δρουν εντός της σχολικής μονάδας. Μιλώντας για ετοιμότητα για αλλαγή, γίνεται λόγος για μία συνολική στάση του οργανισμού εξαρτώμενη ταυτόχρονα από το περιεχόμενο (τι), την διαδικασία (πώς), το πλαίσιο (πού) και τα εμπλεκόμενα άτομα (ποιοι) (Holt, Armenakis, Field & Harris, 2007).

Σύμφωνα με τους Coburn, Hill, & Spillane (2016), υπάρχουν διάφοροι όροι σχετικοί με την ετοιμότητα για αλλαγή στον εκπαιδευτικό χώρο: ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, ετοιμότητα του μαθητή, ετοιμότητα για διδασκαλία και μάθηση, ετοιμότητα για εκπαιδευτική αλλαγή. Μία προσπάθεια εισαγωγής αλλαγής ή καινοτομίας, μπορεί να επιφέρει επιπτώσεις σε μικρό- μακρο- επίπεδο ατόμου, οργανισμού ή συστήματος (Zayim & Kondakci, 2015). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι συντελεστές που ενεργούν κατά την εισαγωγή μιας αλλαγής είναι οι εκπαιδευτικοί

(ατομικό), το σχολείο ως οργανισμός (οργανωτικό) και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα (συστημικό πεδίο). Ο καθορισμός του τελευταίου διαφέρει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική (δημοτικό, επαρχιακό, εθνικό επίπεδο). Η ετοιμότητα επομένως ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται, είτε από δομικούς, είτε από ψυχολογικούς παράγοντες, σε επίπεδο οργανισμού ή ατόμου (Holt et al, 2007). Σε ατομικό επίπεδο οι ψυχολογικοί παράγοντες αφορούν την υποστήριξη, την αποτελεσματικότητας της αλλαγής και το σθένος, ενώ σε επίπεδο οργανισμού οι ψυχολογικοί παράγοντες αφορούν τη συλλογική δέσμευση και αποτελεσματικότητα (Weiner, 2009)

1.4.2.Ο ρόλος του διευθυντή στην εδραίωση της αλλαγής κ την κάμψη των αντιστάσεων

Όπως συμβαίνει όμως με όλα τα συστήματα, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν αντιδράσεις σε επερχόμενες αλλαγές και στην εισαγωγή καινοτομιών, εφόσον τα υποκείμενα που εμπλέκονται αντιλαμβάνονται με την αλλαγή, την είσοδο νέων στοιχείων στον οργανισμό και την αναδιάταξη της υφισταμένης κατάστασης. Πολλές μελέτες σχετικές με την αλλαγή (Burke, 2013·Lai, 2015· Saiti, 2015· Μυλούλη, 2012· Νούτση, 2008) έχουν αναδείξει την αντίσταση του οργανισμού, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, ως τον σημαντικότερο παράγοντα αποτυχίας μίας προσπάθειας για αλλαγή. Στις περισσότερες περιπτώσεις μάλιστα, η αντίσταση παρουσιάζεται, όχι απλώς σαν κάτι αναπόφευκτο, αλλά σαν ένα φυσικό επακόλουθο της ίδιας της διαδικασίας της εφαρμογής της αλλαγής (Ungureanu, Rascu-Pistol & Ungureanu, 2014).

Σύμφωνα με τους DeVal & Fuentes (2003), η αντίσταση σε μια επικείμενη αλλαγή είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που συνεπάγεται εμπόδια και καθυστερήσεις με στόχο την διατήρηση της ισχύουσας τάξης πραγμάτων, επιδρώντας ανασταλτικά προς την επιτυχή έκβαση μία προσπάθειας για αλλαγή ή καινοτομία. Η αντίσταση αυτή, είναι πιθανό να εκδηλωθεί με αρνητικές ενέργειες και συμπεριφορές από την πλευρά των εργαζομένων ή ακόμη και με απουσία ενεργειών ή συμμετοχής σε αυτή (Starr, 2011· Tai&Omar, 2016). Ωστόσο στην πραγματικότητα, τα άτομα δεν αντιστέκονται στην ίδια την αλλαγή αλλά στην αβεβαιότητα και στις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να επέλθουν από αυτή.

Κατά τη διάρκεια μιας αλλαγής, το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να αφήσει την μέχρι πρότινος άνεσή του, εκδηλώνοντας αρνητικά συναισθήματα. Ουσιαστικά οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή περιορίζονται σε δύο γενικές κατηγορίες. Ο πρώτος είναι το ανεπαρκές και μη κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο εισάγεται μία αλλαγή ή μία καινοτομία από την κεντρική διοίκηση, με αποτέλεσμα την μη ικανοποιητική πληροφόρηση σχετικά με την διαδικασία της αλλαγής και κατά συνέπεια την αρνητική έκβαση της προσπάθειας (Γερμανός, 2012). Ο δεύτερος συντελεστής είναι η ανατροπή της καθιερωμένης ρουτίνας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όσο διαρκεί η διαδικασία εφαρμογής μίας αλλαγής, αγωνίζονται να συνδυάσουν και να διατηρήσουν σε μία κοινή γραμμή, τις ενέργειες προς ολοκλήρωση της αλλαγής, με τις προσωπικές τους αξίες (Πασιαρδής, 2004). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά την αλλαγή, παρουσιάζοντας συνήθως χαμηλή προσαρμοστικότητα σε αυτή (Katsarou & Tsafos, 2008). Γι' αυτό και οι σχολικοί ηγέτες τείνουν να θεωρούν την διαδικασία της αλλαγής, ως μία από τις δυσκολότερες προκλήσεις του εργασιακού τους χώρου (Starr, 2011).

Γνωρίζοντας βέβαια τους λόγους για την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και την καινοτομία, μπορούν να μεταδοθούν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα πληροφορίες για την αναγκαιότητα και την χρησιμότητα της αλλαγής από τους σχολικούς διευθυντές ή ακόμη και να εφαρμοστούν ενέργειες για την εξάλειψή τους (Young, 2000). Η διοίκηση αλλαγών αποτελεί ένα πολύπλοκο έργο, διότι έχει να κάνει κυρίως με τη διοίκηση ενός απρόβλεπτου παράγοντα, του ανθρώπινου δυναμικού (Moran & Brightman, 2011).

Η σημασία βέβαια της δράσης του σχολικού διευθυντή κατά τη διαχείριση μιας αλλαγής, αναδεικνύεται περισσότερο στις περιπτώσεις αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου εκχωρούνται στους διευθυντές ουσιαστικές αρμοδιότητες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους περισσότερο ως διεκπεραιωτικό/διαχειριστικό (Κουτούζης, 2012), διαμορφώνονται ορισμένα πεδία περιορισμένης σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως το έργο του διευθυντή γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκο, καθώς έχει διπλό ρόλο. Από τη μία, οφείλει να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα για αλλαγή και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομιών ενώ από την άλλη θα πρέπει να εγγυηθεί στο προσωπικό για την εφαρμογή της αυτής της αλλαγής/καινοτομίας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο κυριότερος παράγοντας, ο οποίος προβάλλει αντίσταση στην εκπαιδευτική αλλαγή, όπως έχει προαναφερθεί, είναι ο εκπαιδευτικός. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, πως σε πολλές περιπτώσεις, παρά την ενεργή συμμετοχή τους στην υλοποίηση αλλαγών και καινοτόμων δραστηριοτήτων, επιδεικνύουν παράλληλα έντονη αμφισβήτηση ως προς την αποτελεσματικότητά τους, με την σταδιακή εγκατάλειψη της προσπάθειας (Μαυροσκούφης, 2002). Έτσι, μέγιστης σημασίας στη διαχείριση της αλλαγής σε μια σχολική μονάδα, είναι η έγκαιρη αναγνώριση από την πλευρά του διευθυντή, της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην επικείμενη προσπάθεια. Οι Vakola και Nikolaou (2005) ορίζουν την «στάση απέναντι στην αλλαγή» ως ορισμένες «κανονικότητες» των συναισθημάτων ενός ατόμου, σκέψεις και προθέσεις απέναντι στην αλλαγή που εφαρμόζεται από τον οργανισμό. Στις περιπτώσεις εμφάνισης αρνητικών στάσεων και αντιδράσεων απέναντι στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, καθοριστική σημασία έχει η ετοιμότητα που επιδεικνύει η σχολική ηγεσία, να μεν για την διεξοδική ενημέρωση των εμπλεκόμενων μελών αλλά και για την επιτυχή αντιμετώπιση τυχόν αρνητικών συμπεριφορών και συγκρούσεων (Smollan, 2012). Στην προκειμένη διαδικασία απαντάται μία ιδιαιτερότητα στον τρόπο αντίδρασης της σχολικής ηγεσίας απέναντι στις αντιστάσεις κατά την αλλαγή. Αυτό διότι, ο διευθυντής είναι αδύνατο να αντιμετωπίσει τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών βασιζόμενος πάντοτε στην λογική του, καθώς η αντίδραση είναι μία αμιγώς συναισθηματική λειτουργία. Ο Blackmore (2011), επεσήμανε πως αν οι διευθυντές των σχολείων καταφέρουν να ρυθμίσουν τον παράγοντα «συναίσθημα» κατά την αλληλεπίδρασή τους με το προσωπικό, μπορούν να δημιουργήσουν θετικό συναισθηματικό κλίμα, γεγονός ζωτικής σημασίας για την επίτευξη αλλαγών. Σε γενικές γραμμές οι σχολικοί διευθυντές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές θα πρέπει να ενεργήσουν και να επιτύχουν τα εξής (Ζαβλανός, 2002· Χυτήρης, 2001· Burns, 2004):

- *Εντοπισμός και περιγραφή της ανάγκης για αλλαγή:* Για την αντιμετώπιση όσων εμφανίσουν αντίσταση προς την αλλαγή, ο διευθυντής θα πρέπει να περιορίσει τον ρόλο τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί, με το να καταστήσει σαφές σε όλο το προσωπικό την αναγκαιότητα και τον προγραμματισμό για την υλοποίηση της αλλαγής. Στη συνέχεια αν δεν πεισθούν οι εκπαιδευτικοί, πολλοί διευθυντές υιοθετούν την τεχνική να δεχθούν την εξαίρεση των ατόμων αυτών από τη συμμετοχή τους στα πρώτα στάδια της

αλλαγής και όταν διαφαίνεται η επιτυχία της αλλαγής, σταδιακά παύουν να αντιτίθεται και συμμετέχουν ενεργά.

- *Εξασφάλιση συμμετοχής των εμπλεκόμενων μελών:* η εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών και αντιστάσεων θα είναι περιορισμένη, αν όλοι όσοι εμπλέκονται και επηρεάζονται από την αλλαγή, έχουν λόγο στον σχεδιασμό και προγραμματισμό της.
- *Παροχή διεξοδικής πληροφόρησης:* Με την σαφή ενημέρωση από τους ηγέτες της αλλαγής, μειώνεται η ανησυχία και δημιουργείται ένα κατάλληλο και αξιόπιστο επικοινωνιακό δίκτυο, όπου αυξάνει την αξιοπιστία.
- *Δημιουργία συνθηκών όπου ακούγονται οι αντιρρήσεις:* Θα πρέπει ο διευθυντής να παρέχει την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τη γνώμη τους, ακόμη κι αν αυτή είναι αντίθετη, αναδεικνύοντας ένα κλίμα συλλογικότητας.
- *Εξασφάλιση ενεργητικής συμμετοχής:* Χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες πρακτικές (ανταμοιβής, ενθάρρυνσης), πρέπει να τονισθεί η σπουδαιότητα της αλλαγής για την εξέλιξη του ίδιου του οργανισμού ή ακόμη και της επιβίωσής τους (Hallinger & Heck, 2010).
- *Παροχή κινήτρων:* Με το να παρέχουν κίνητρα έχει αποδειχθεί, πως η αλλαγή γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από τους εργαζομένους, οι οποίοι υιοθετούν την κατάλληλη συμπεριφορά πιο άμεσα (Kools & Stoll, 2016).
- *Κατάλληλος χειρισμός χρόνου:* Αρχικά είναι σημαντική η επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής για την εισαγωγή της αλλαγής, όπου οι συνθήκες θα είναι βοηθητικές (διαθέσιμοι πόροι, σχολικό κλίμα, εξωτερικοί τοπικοί παράγοντες). Η διαχείριση του χρόνου κατά την υλοποίηση της διαδικασίας θα πρέπει να γίνει σωστά, χωρίς βιαστικές ενέργειες, διότι μία αλλαγή απαιτεί αρκετό χρόνο.
- *Πραγματοποίηση μόνο των αναγκαίων τροποποιήσεων:* Οι συχνές αλλαγές δημιουργούν ένα ασταθές περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να πραγματοποιούνται μόνο οι απαραίτητες αλλαγές τόσο για την εφαρμογή, όσο και για την μετέπειτα διατήρηση της αλλαγής, ώστε να μην κουραστεί το προσωπικό και ενισχυθεί το αίσθημα της ανασφάλειας.

Κεφάλαιο 2. Συναισθηματική Νοημοσύνη

*«Εκείνος που τίποτε δεν ένωσε ποτέ,
τίποτε δεν μπορεί να μάθει»
Vergilius*

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1.1. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Αν και η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί μία αόριστη έννοια που έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλαπλών ερευνών και μελετών για την σε βάθος κατανόησή της, τις τελευταίες δύο δεκαετίες γίνεται ολοένα και πιο κεντρικό θέμα ερευνών (Goldring et al., 2015· Ittner, Hagenauer, & Hascher, 2019· Wong & Law, 2007). Η μελέτη της ΣΝ έχει τις ρίζες της σε πολύ παλαιότερες κοινωνικές και ψυχολογικές θεωρίες προ αρκετών δεκαετιών. Το 1937 η έννοια της ΣΝ άρχισε να εξελίσσεται, ύστερα από έρευνες των Thorndike και Stein, οι οποίοι προτείνοντας τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη», διαπίστωσαν ότι κάποια άτομα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να διαχειριστούν και να επηρεάσουν τους άλλους, καθώς και υψηλότερο βαθμό κοινωνικής προσαρμογής (Cherniss & Goleman, 2001). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Gardner (1983) ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προσδιορίζοντας επτά είδη νοημοσύνης: τη μουσική, τη λογικο-μαθηματική, τη γλωσσική, τη χωρική, τη σωματοκινητική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Μεταξύ αυτών, οι πρωτοποριακές του αντιλήψεις σχετικά με την διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ως βασικά στοιχεία για την εξασφάλιση καλών σχέσεων με τον εαυτό και τους άλλους, έθεσαν τα θεμέλια για μεταγενέστερα μοντέλα ΣΝ. Οι Salovey και Mayer εισήγαγαν για πρώτη φορά τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» το 1990. Ορίζουν την ΣΝ ως μία σειρά δεξιοτήτων που συνδυάζει τις γνώσεις και τις σκέψεις με τα συναισθήματα.

Ωστόσο η ιδέα της ΣΝ κέρδισε μεγάλη προσοχή προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα μετά τη δημοσίευση του έργου «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ, από τον Goleman (1998). Ο Goleman ορίζει την ΣΝ ως ικανότητα ρύθμισης και κατανόησης των δικών μας συναισθημάτων, αλλά και των άλλων. Θεώρησε την ΣΝ ως μία νέα λειτουργία, η οποία περιλάμβανε μια σειρά από κοινωνικές και

επικοινωνιακές δεξιότητες, που δύνανται να επηρεαστούν από την έκφραση και την κατανόηση των συναισθημάτων. Η ΣΝ προϋποθέτει το άτομο να έχει επίγνωση των συναισθημάτων του και να τα χρησιμοποιεί για την λήψη ορθών αποφάσεων, για κινητοποίηση και αυτοβελτίωση, προκειμένου να ολοκληρώσει τους στόχους, για τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, σε προσωπικό αλλά και επαγγελματικό επίπεδο (Goleman, 1998, 2002) και φυσικά να μπορεί να αυτορυθμίζεται απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις (Mayer et al., 2001).

Ο Goleman (1995) προτείνει τις εξής πέντε συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες θα αναλυθούν σε μεταγενέστερο στάδιο: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Goleman (2006), τα άτομα με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να κατανοούν και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και φυσικά να αντιλαμβάνονται πλήρως τα συναισθήματα των άλλων και την πηγή αυτών. Αυτό σημαίνει πως μπορούν να εντοπίσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις ή ελλείψεις των γύρω τους, εφόσον χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, γεγονός που τους διευκολύνει να αναπτύξουν δεσμούς, να συνάψουν σχέσεις και να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τους άλλους.

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά την εξελικτική πορεία της ΣΝ, πιστώνεται στους Thorndike & Stein (1937) η δημιουργία της κοινωνικής νοημοσύνης, στον Gardner (1983) η ανάπτυξη μιας πιο πολύπλοκης θεωρίας για την ΣΝ, στους Salovey & Mayer (1990) η ανάπτυξη του όρου «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και στον Goleman (1995) τη διάδοση της θεωρίας της ΣΝ.

2.1.2. Γνωστική Νοημοσύνη και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ) πολλές φορές συγχέεται με την Γνωστική Νοημοσύνη (IQ). Ωστόσο ο δείκτης νοημοσύνης του ανθρώπινου εγκεφάλου και ο δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν δύο διακριτές έννοιες και όχι ταυτόσημες, που όμως εμφανίζουν μία άρρηκτη σύνδεση μεταξύ τους. Σε αντίθεση με την γνωστική νοημοσύνη, η οποία εξελίσσεται ως τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου, η ΣΝ μπορεί να τροποποιηθεί με την πάροδο του χρόνου, χωρίς ηλικιακό όριο, με την προϋπόθεση βέβαια ότι της παρέχεται η κατάλληλη προσοχή και προσπάθεια. Ειδικότερα, το IQ είναι προκαθορισμένο από τη γέννηση του ανθρώπου, υφίσταται ασήμαντες τροποποιήσεις μέχρι τα εφηβικά χρόνια και

εμφανίζει περιορισμένο πεδίο βελτίωσης (αριθμητικό-μαθηματικό) και είναι απαραίτητο για την επιτέλεση οποιασδήποτε μορφής εργασίας, ενώ το EQ δύναται να βελτιωθεί στο πέρασμα του χρόνου με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στις σχέσεις με τους άλλους και στη διαχείριση αυτών.

Η παραπάνω διαφορά επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες στο πεδίο της Νευροεπίστημης, όπου σύμφωνα με τα ευρήματά τους, η ΣΝ εντοπίζεται σε διαφορετικό σημείο του εγκεφάλου, από το σημείου που είναι υπεύθυνο για τη γνωστική νοημοσύνη (Bechara, Tranel, & Damasio, 2000· Goleman, 2006).

Επιπρόσθετα, αρκετές μελέτες υποστηρίζουν πως διάφορα χαρακτηριστικά, τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαφέρουν ανάλογα με το φύλο¹, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι απολύτως πιστοποιημένο (Ahmad, Bangash, & Khan, 2009).

Ο Gardner (1983), σε μια προσπάθεια να αναδείξει την σημαντικότητα της ΣΝ επισημαίνει, πως το EQ είναι το επίπεδο ικανότητας του ατόμου να κατανοεί τους ανθρώπους, να αντιλαμβάνεται τι τους παρακινεί και πώς να συνεργάζονται μαζί τους. Έχει διαπιστωθεί άλλωστε σε πολλές έρευνες (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005· Day, Therrien & Carroll, 2005) πως το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου έχει θετική συσχέτιση με την ποιότητα της ζωής του, την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον, ακόμη και την προσωπική επιτυχία, ενώ άλλες μελέτες (Saklofske, Austin, & Minski, 2003) έχουν αποδείξει πως έχει σχετιστεί αρνητικά με την αρνητική διάθεση, το άγχος ακόμη και την προσωπική αποτυχία.

2.1.3. Θεωρητικά Μοντέλα

¹Πιο συγκεκριμένα οι άνδρες με υψηλό δείκτη ΣΝ, διακατέχονται από περισσότερη αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία, ενώ αυτοί με υψηλό δείκτη ΓΝ, ασχολούνται περισσότερο με την ικανοποίηση των φιλοδοξιών τους και όχι με τις εσωτερικές τους ανάγκες (Irum, Rehman, Hayat, & Tahira, 2016). Στον αντίποδα, γυναικείος πληθυσμός με υψηλό δείκτη ΣΝ, αντιλαμβάνεται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων, είναι κοινωνικά ευπροσάρμοστος και διαθέτει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση από τον ανδρικό πληθυσμό. Οι γυναίκες με υψηλό δείκτη ΓΝ, εκφράζουν εύκολα τις αντιλήψεις τους, τείνουν όμως να είναι ενοχικές και αρνούνται να εκδηλώσουν εύκολα τα συναισθήματά τους.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, παρατηρείται μια αντίφαση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς εκλαμβάνουν τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη. Κάποιοι συγγραφείς, που τυχαίνει να είναι και οι «πρωτοπόροι» στον τομέα και στην μελέτη της ΣΝ (Neubauer & Freudenthaler 2005· Goleman, 1995· Salovey & Mayer, 1990· Sullivan, 19990) την αντιμετωπίζουν ως μία ικανότητα του νου, μια μορφή νοημοσύνης και ευφυΐας. Αντίθετα, μεταγενέστεροι μελετητές (Petrides & Furnham, 2000, 2001· Tett, Fox, & Wang, 2005), υποστηρίζουν πως πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Αυτό εξηγεί την ύπαρξη πληθώρας ερευνών, που οι μεν αντιμετωπίζουν την ΣΝ ως δεξιότητα και οι δε ως χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε ατόμου. Γι' αυτό και σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) τα θεωρητικά μοντέλα της ΣΝ μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες:

- *Μοντέλα ικανότητας:* τα μοντέλα ικανότητας αντιμετωπίζουν την ΣΝ ως ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων του νου, που σχετίζονται με τα συναισθήματα, τα οποία καθιστούν δυνατή την επεξεργασία και την ανάλυση συναισθηματικών πληροφοριών. Ουσιαστικά, το μοντέλο αυτό, βασίζεται στην επίλυση κατηγοριοποιημένων συναισθηματικών δυσκολιών όπως ζητήματα αντίληψης και διαχείρισης συναισθημάτων. Στην συγκεκριμένη κατηγορία ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso.
- *Μικτά μοντέλα:* τα μικτά μοντέλα αντιμετωπίζουν την ΣΝ ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας, μη γνωστικών ικανοτήτων, συντελεστών κινήτρων, κοινωνικών – ηθικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στις οποίες στηρίζεται το άτομο προκειμένου να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες και στις απαιτητικές συνθήκες του περιβάλλοντος. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται τα μοντέλα του Goleman, των Bar-On και των Petrides και Furnham.

Στην πρώτη περίπτωση, όπου η νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως ικανότητα, μετράται με ειδικά τεστ απόδοσης, όπως τα τεστ αξιολόγησης της νοημοσύνης. Στην δεύτερη περίπτωση, όπου η νοημοσύνη θεωρείται χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μετράται με ειδικά διαμορφωμένα ερωτηματολόγια (όπως αυτά της προσωπικότητας), τα οποία βέβαια χρήζουν προσεκτικής παρατήρησης αφού περιλαμβάνουν πολλές όψεις (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007).

Το θεωρητικό μοντέλο Mayer, Salovey & Caruso

Στην δεκαετία του 1990 ξεκίνησε η ενασχόληση των Salovey, Mayer & Caruso με την Συναισθηματική Νοημοσύνη, την οποία αρχικά διερεύνησαν εμπειρικά (Mayer & Salovey, 1993). Η θεωρία την οποία ανέπτυξαν, αντιμετωπίζει την ΣΝ ως ένα είδος νοημοσύνης, ανάλογο με αυτό που συμπεριλαμβάνει και τις γνωστικές ικανότητες. Το παρόν μοντέλο (Mayer, Salovey & Caruso, 2000), εμπρικλείει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, δεν περιορίζεται όμως σε αυτά. Περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και ικανότητες, οι οποίες αναφέρονται τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα, οι οποίες ταξινομούνται σε τέσσερις διαστάσεις (Πλατσίδου, 2004):

- *Αναγνώριση και αντίληψη των συναισθημάτων:* πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα προσωπικά του συναισθήματα και των άλλων, μέσα από τις εκφράσεις, την χροιά της φωνής και τον τρόπο ομιλίας κλπ.
- *Εσωτερίκευση και αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης:* είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να ανασύρει και να χρησιμοποιεί τα «σωστά» συναισθήματα ανάλογα με την κατάσταση που βιώνει, μέσα από την κατάλληλη επεξεργασία συναισθηματικών πληροφοριών και γεγονότων.
- *Κατανόηση των συναισθημάτων:* αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του και να ρυθμίζει τις αντιδράσεις που αυτά επιφέρουν. Ο τρόπος δηλαδή κατά τον οποίο η εξωτερίκευση ενός συναισθήματος προκαλεί αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις. Η συγκεκριμένη ικανότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων.
- *Διαχείριση των συναισθημάτων:* πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού αλλά και των άλλων, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτό τι κρύβεται πίσω από κάθε συναίσθημα.

Το θεωρητικό μοντέλο Bar-On

Στο θεωρητικό μοντέλο του Bar-on (1997) η Συναισθηματική Νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως σύνθετη έννοια, αποτελούμενη από πληθώρα μη γνωστικών

δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, οι οποίες βοηθούν το άτομο να ανταπεξέλθει στις καταστάσεις και στις πιέσεις του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι ανωτέρω ικανότητες οργανώνονται σε πέντε κατηγορίες:

- *Ενδοπροσωπικές ικανότητες*: αναφέρονται στην σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και συμπεριλαμβάνουν δεξιότητες αυτό-ενημερότητας, συναισθηματική αυτοεπίγνωση, θετική διεκδίκηση, αυτονομία και ανεξαρτησία.
- *Διαπροσωπικές ικανότητες*: αναφέρονται στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και αφορούν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνική υπευθυνότητα.
- *Ικανότητα προσαρμογής*: πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις αλλαγές, να είναι ευπροσάρμοστο και αφορά δεξιότητες ευελιξίας και ελέγχου των υφιστάμενων συνθηκών.
- *Ικανότητα διαχείρισης του άγχους*: η ικανότητα να ανταπεξέρχεται κάποιος ικανοποιητικά σε στρεσογόνες καταστάσεις. Συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες αντιμετώπισης του άγχους και ελέγχου των παρορμήσεων.
- *Γενική παράγοντες διάθεσης και ενεργοποίησης*: αναφέρεται στην ικανότητα του να είναι κάποιος αισιόδοξος και να εξωτερικεύει συναισθήματα ευτυχίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Bar-on (2000), η ΣΝ ακολουθεί μία σταθερά εξελικτική πορεία ως την 5^η δεκαετία της ζωής του ατόμου και αποτελεί ενδεικτικό παράγοντα για επιτυχίες σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου (προσωπικό, επαγγελματικό).

Το θεωρητικό μοντέλο Goleman

Στο θεωρητικό του μοντέλο ο Goleman (1995, 2000) περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν συνδυασμό ικανοτήτων που βοηθούν το άτομο να αναπτύσσει κίνητρα με σκοπό την κατάκτηση στόχων, να επιμένει ανεξάρτητα από ενδεχόμενες αποτυχίες, να αυτορυθμίζεται και να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να μην καταβάλλεται από το άγχος και επηρεάζει την σκέψη του και να είναι εκ φύσεως ένα άτομο με ενσυναίσθηση και αισιοδοξία. Δημιουργήθηκε έτσι το αναπτυξιακό μοντέλο του Goleman, το οποίο υποστήριξαν αρκετοί μελετητές όπως οι Bar-On, 1997, Schutte & Malouff, 2007. Με τη συστηματική μελέτη και την εμπάθυνση στην υπό εξέταση έννοια της ΣΝ, ο Goleman ταξινομεί πέντε διαστάσεις

ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες εμπερικλείουν συνολικά 25 συναισθηματικές δεξιότητες, που αφορούν τόσο τις προσωπικές όσο και τις κοινωνικές σχέσεις (Goleman, 2002).

Τις προσωπικές σχέσεις αφορούν οι ικανότητες:

- *Αυτογνωσία (self-awareness)*: η επίγνωση του εσωτερικού συναισθηματικού κόσμου και των ορίων, αυτοπεποίθηση. Η συγκεκριμένη συναισθηματική διάσταση επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει την ταυτότητά του, τις ανάγκες και τα συναισθήματά του (Μπουραντάς, 2002). Περιλαμβάνει τρεις δεξιότητες: αυτοεπίγνωση, αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση.
- *Αυτορρύθμιση (self-regulation)*: διαχείριση της εσωτερικής κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα είναι η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επαρκώς τον εσωτερικό του κόσμο, τις επιθυμίες, τις παρορμήσεις του. Έτσι, το άτομο γίνεται περισσότερο ευέλικτο χρησιμοποιώντας τα συναισθήματά του για να προσαρμόζεται σε καταστάσεις και κατευθύνοντάς τα προς την εμφάνιση θετικών συμπεριφορών. Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως ο αυτοέλεγχος, η ακεραιότητα, η προσαρμοστικότητα.

Τις κοινωνικές σχέσεις αφορούν οι ικανότητες:

- *Κίνητρα συμπεριφοράς (motivation)*: η τάση προς επίτευξη. Ειδικότερα πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να παρακινεί τον εαυτό του αλλά και τους άλλους με προσανατολισμό την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Περιλαμβάνει δεξιότητες όπως: η πρωτοβουλία, η αισιοδοξία και η δέσμευση.
- *Κοινωνική επίγνωση (social awareness)*: η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Ουσιαστικά πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να ρυθμίζει την συμπεριφορά του ανάλογα με αυτά. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως ο ηγέτης έχει επίγνωση του σχολικού πλαισίου στο οποίο εργάζεται (Bradberry & Greaves, 2006) και είναι ικανός να αντιμετωπίσει προκύπτοντα ζητήματα από ποικίλες οπτικές γωνίες.
- *Κοινωνικές δεξιότητες (social skills)*: η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους, να τους καθοδηγεί (έμπνευση), να προωθεί τις αλλαγές και την ανάληψη πρωτοβουλιών, να εφαρμόζει τους κατάλληλους τρόπους πειθούς (επιρροή) και να αναδεικνύει την συλλογικότητα. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες συνιστούν την τέταρτη και τελευταία διάσταση της ΣΝ και πρόκειται ουσιαστικά για την ικανότητα να επικοινωνεί κανείς

αποτελεσματικά με τους άλλους, συνάπτοντας προσωπικές σχέσεις και προκαλώντας τις αντιδράσεις που επιθυμεί. Οι κοινωνικές σχέσεις συνιστούν μία δύσκολη υπόθεση (Goleman et al., 2002· Spencer, 2001). Επομένως ένας φιλικός διευθυντής που μπορεί να εμπνέει και να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη κοινών στόχων, αποτελεί σημαντικό προσόν.

2.2. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας

Η σύγχρονη εποχή είναι μία εποχή κυριαρχίας του συναισθήματος. Αυτό σημαίνει, πως σε καμία περίπτωση δεν επιβάλλεται η αγνόηση των συναισθημάτων, όπως ίσχυε παλαιότερα. Αντίθετα, επιτάσσεται η παρατήρηση και η διεξοδική μελέτη των συναισθημάτων, σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής. Από αυτό τον κανόνα, δεν μπορεί να εξαιρεθεί και ο χώρος της εργασίας, αφού εκεί το άτομο περνά ένα σημαντικό ποσοστό της καθημερινότητάς του. Αυτό διότι, το συναίσθημα είναι ο πρωταγωνιστής, τόσο για τη δημιουργία και την διατήρηση επαγγελματικών και κοινωνικών σχέσεων, όσο και για τη διαχείριση τυχόν προβληματικών καταστάσεων και συγκρούσεων.

Παλαιότερα, περιπτώσεις εκδήλωσης και εξωτερίκευσης συναισθημάτων από εργαζόμενους, αντιμετωπίζονταν ως σημεία αδυναμίας, αρνητικότητας και επαγγελματικής αποτυχίας. Κάτι τέτοιο σήμερα, όχι μόνο δεν ισχύει, αλλά κυριαρχεί η εντελώς αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή η εκδήλωση των συναισθημάτων στον επαγγελματικό χώρο συνιστά σημαντική πηγή πληροφοριών, οι οποίες δύνανται να αξιοποιηθούν και να επιφέρουν την σύναψη διαπροσωπικών επαγγελματικών σχέσεων και την ικανοποίηση στόχων που έχουν τεθεί από τον εργοδότη. Ειδικότερα στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, προσδοκούνται από τους εργαζόμενους όλων των θέσεων, συγκεκριμένες δεξιότητες αποτελεσματικής συνεργασίας με συναδέλφους, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ευελιξία και δυνατότητα να ανταποκρίνονται σε μεταβαλλόμενες συνθήκες / προσαρμοστικότητα. Γίνεται λοιπόν κατανοητό, για ποιο λόγο ο Cherniss (2000) υποστηρίζει πως ο εργασιακός χώρος είναι ο καταλληλότερος, προκειμένου να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση αλλά και ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ΣΝ. Οι λόγοι που ενισχύουν την ανωτέρω θέση είναι οι εξής:

- Ο χώρος της εργασίας είναι ο δεύτερος χώρος, στον οποίο το άτομο περνά αρκετό χρόνο της ημέρας και κατά συνέπεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, εκτός από την επαγγελματική, και στην προσωπική του ανάπτυξη.
- Οι σχετικές με τη ΣΝ δεξιότητες, έχουν πρωταρχικό ρόλο στην επαγγελματική επιτυχία του ατόμου σε οποιαδήποτε θέση απασχόλησης.
- Συναντάται όλο και συχνότερα, η παροχή κινήτρων από την πλευρά του εργοδότη και ο σχεδιασμός συγκεκριμένων μέτρων, αποσκοπώντας στην συναισθηματική εκπαίδευση των εργαζομένων.

Ακόμη η μορφή των σύγχρονων εργασιακών χώρων αναδεικνύει τη συλλογικότητα και την ομαδική δουλειά. Η χρήση των συναισθημάτων λοιπόν λειτουργεί βοηθητικά, στη εγκαθίδρυση υγιών και ισχυρών επαγγελματικών σχέσεων, στις εποικοδομητικές συνεργασίες και στην αποτελεσματική επικοινωνία των όσων σκέφτεται κανείς. Ακριβώς αυτή η αρμονία καταλήγει στη σύμπνοια και στην υπηρετήση κοινών στόχων και δικαιολογεί την άποψη πολλών ερευνητών (Carmeli, 2003· Gardenswartz et al., 2010· Goleman, 2011· Μπρίνια, 2008), πως η ΣΝ αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα όπλα στην «φαρέτρα» κάθε στελέχους στον εργασιακό χώρο. Κάτι τέτοιο βέβαια, δεν σημαίνει πως η ΣΝ αντιμετωπίζεται από εδώ και στο εξής ως «από μηχανής θεός» για την επίλυση οποιωνδήποτε προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο, αλλά ως ένα προοδευτικό «εργαλείο μάθησης» που δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της παραγωγικότητας σε βελτιωμένες επικοινωνιακές συνθήκες, χωρίς διαπροσωπικές συγκρούσεις (Clarke, 2000).

Φυσικά, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η ΣΝ, όχι μόνο από την πλευρά των απασχολούμενων αλλά και των ηγετών. Άτομα με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμφανίζουν συχνά ειδικές συμπεριφορές που οδηγούν σε αποτελεσματική ηγεσία. Επικρατεί ένα ισχυρό επιχείρημα, πως στις σημερινές προκλήσεις του επαγγελματικού χώρου, οι ηγέτες πρέπει να είναι συναισθηματικά ευφείς, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα υφισταμένων και πελατών (Bagshaw, 2000· Cherniss et al., 2006· Humphrey, 2002). Σε πολλές έρευνες έχει αποδειχθεί, πως όσο ανελίσσεται κάποιο στέλεχος σε ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα στην επιχείρηση, τόσο περισσότερο αυξάνονται τα επίπεδα Συναισθηματικής νοημοσύνης, επιδεικνύοντας χαρακτηριστικά όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση, η ευελιξία και ο επιτυχής τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων

(Berkovich & Eyal, 2015). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Bennis & Chen (στο Connell & Travaglione, 2004), υπεύθυνη για την επιτυχία και αποτελεσματική ηγεσία είναι η ΣΝ του ατόμου σε ποσοστό 90%. Εν κατακλείδι, οι σχετικές θεωρίες ηγετικών χαρακτηριστικών, στο σύνολό τους, υποστηρίζουν πως οι ηγέτες διαφοροποιούνται από τους μη ηγέτες, όταν ασκούν την ηγεσία τους με βάση τις απαιτήσεις των καθηκόντων τους και των αναγκών των εργαζομένων και των πελατών, αναγνωρίζοντας πως δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένος «καλύτερος τρόπος» προσέγγισης της εκάστοτε κατάστασης, αλλά διαφοροποιώντας κάθε φορά την προσέγγισή τους, κατανοώντας τα συναισθήματα των λοιπών υποκειμένων (Gronn & Lacey, 2004· Hallgrímsson, 2008).

2.3. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης

2.3.1. Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σχολείο

Πέραν όμως του επαγγελματικού περιβάλλοντος, τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ΣΝ μεταξύ άλλων και στο σχολικό περιβάλλον, για όλα τα υποκείμενα της σχολικής ζωής (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές). Διαρκώς ενισχύεται η θέση, πως τα συναισθήματα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην καθημερινή λειτουργία του ανθρώπου. Η απουσία συναισθημάτων, αλλά και η δυσκολία κατανόησης και εξωτερίκευσής τους, συνεπάγεται δυσκολίες σε ποικίλους τομείς της καθημερινότητας, όπως οι επιδόσεις και η κοινωνική ζωή του ατόμου. Δεν είναι λίγες άλλωστε οι έρευνες, που έχουν συσχετίσει τα επίπεδα ΣΝ με την ποιότητα ζωής, την κοινωνικότητα του ανθρώπου και κατά συνέπεια το ποσοστό ευτυχίας του (Austin, Salkofske & Egan, 2005a· Day et al., 2005).

Τα σχολικό περιβάλλον, αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα εργασιακά περιβάλλοντα, λόγω του πλήθους και της ποικιλίας των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί: φόρτος εργασίας, διαφορετικής φύσης προβλήματα σχετιζόμενα με τον μαθητικό πληθυσμό, προσδοκίες από τη σχολική ηγεσία, επικοινωνιακή δυσκολία με γονείς κ.α. Για τον λόγο αυτό, συγκριτικά με τα λοιπά επαγγέλματα, εμφανίζουν εντονότερες συναισθηματικές δυσκολίες και πιέσεις (Brotheridge & Grandey, 2002).

Αν και το επάγγελμα του δασκάλου συμπεριλαμβάνεται στα δέκα επαγγέλματα που απαιτούν υψηλά επίπεδα ΣΝ, η εκπαίδευση τους περιορίζεται σε

γνωστικές/ακαδημαϊκές δεξιότητες (Yate, 1997). Σύμφωνα με τους Murray & Greenberg (2000), εκτός από τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί στην τάξη ο εκπαιδευτικός, εξίσου σημαντικός – αν όχι σημαντικότερος – είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τον μαθητικό πληθυσμό, επικοινωνεί και αναπτύσσει δεσμούς μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, η κατάρτιση του σύγχρονου εκπαιδευτικού προσωπικού, θα πρέπει να δώσει έμφαση στη συναισθηματική τους εκπαίδευση και στην συμπερίληψη δεξιοτήτων ΣΝ στην διδακτική διαδικασία (Hawkey, 2006), καθιστώντας το έργο τους πιο αποτελεσματικό (Rathi & Rastogi, 2009).

Ωστόσο η εργασία των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών, οι οποίες επικεντρώνονται στο συναίσθημα, δεδομένου ότι επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα, όχι μόνο τους ίδιους, αλλά και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής ζωής (Butler & Shibaz, 2008). Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν επιβεβαιώσει πως μεταξύ άλλων, ένα από τα κυριότερα επιθυμητά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της αποδοτικότητάς τους και την ευελιξία σε αγχωτικές συνθήκες εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (Anastasiou, 2020· Vasely, Saklofske & Leschied, 2013).

Αν και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το συναίσθημα, με εξαίρεση τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο, σπανίως έχει θέση στα σχολεία, τα οποία, ως επί το πλείστο προωθούν αποκλειστικά την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η ανάγκη για συναισθηματική «εκπαίδευση». Δεδομένου ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους, εμφανίζουν δυσκολίες και στην έκφραση αυτών, είναι πολύ πιθανότερο να παρουσιάζουν συμπεριφορές πιο παραβατικές, που σχετίζονται ακόμη και με συμβάντα σχολικού εκφοβισμού (Kokkinos & Kipritsi, 2011), διάσπαση προσοχής και επιθετικότητα (Gottman & Declaire, 2009· Petrides et al, 2004· Ash&Huebner, 2001· Παππά, 2013). Αντίθετα, η συναισθηματική γνώση και συναισθηματική νοημοσύνη, έχει συσχετιστεί θετικά με την σχολική επίδοση (Izard et al, 2001), την αισιοδοξία και την αίσθηση σκοπού (Goleman, 2011· Στάινερ, 2006) και με θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο (Suldo & Huebner, 2006).

Τέλος, η ΣΝ σύμφωνα με πλήθος ερευνών, έχει σχετιστεί θετικά με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία (George, 2000· Μπρίνια, 2008). Ο διευθυντής δεν είναι εφικτό να βασίζεται αποκλειστικά στην “νομιμοποιημένη ισχύ» λόγω της ιεραρχικής θέσης του, αλλά οφείλει να δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση και στην εμπιστοσύνη που του δείχνουν οι συνάδελφοι (Hoy & Miskel, 2007; Kotter, 2012).

Έτσι τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία περικλείει και αναδεικνύει ικανότητες διαφορετικές από αυτές της γνωστικής νοημοσύνης, που σταδιακά χαίρουν ίσης αντιμετώπισης στον τομέα της ηγεσίας. Έχει αποδειχθεί εξάλλου, πως το 90% της επιτυχημένης ηγεσίας οφείλεται στην ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και όχι στις γνωστικές ικανότητες του ηγέτη (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002· Goleman, 2004).

2.3.2. Δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχολικού ηγέτη

Στις μέρες μας, για να είναι εφικτός και ρεαλιστικός ο χαρακτηρισμός ενός σχολικού ηγέτη ως αποτελεσματικός, θα πρέπει να συνδυαστεί η οργάνωση της σχολικής μονάδας και η βελτίωση του παραγόμενου έργου της με τον συντονισμό μιας ανομοιόμορφης ομάδας ατόμων (Κιρκιγιάννη, 2011). Πολλοί ερευνητές έχουν συνδέσει την αποτελεσματική ηγεσία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ειδικότερα, τα επτά χαρακτηριστικά, τα οποία σύμφωνα με μελετητές, είναι κοινά και οδηγούν στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας είναι τα εξής: δυναμισμός, αυτοπεποίθηση, θέληση για καθοδήγηση, εξωστρέφεια, ευφυΐα, ακεραιότητα και επίγνωση εργασιακών καθηκόντων (Judge et al., 2002). Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή, σταδιακά κρίθηκε ανεπαρκής, διότι δεν λάμβανε υπόψη της το συναίσθημα και την αλληλεπίδραση του ηγέτη με τα υπόλοιπα μέλη.

Καθώς το τοπίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας μεταβάλλεται, με τις αυξημένες απαιτήσεις για λογοδοσία, οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα και περισσότερες συναισθηματικές προκλήσεις (Gronn, 2003). Το συναίσθημα λοιπόν, παρά το γεγονός πως μέχρι πρότινος θεωρούταν ως τροχοπέδη για την βελτίωση ενός σχολικού οργανισμού, αποτελεί πια κυρίαρχο στοιχείο στον χώρο της σχολικής ηγεσίας, αναδεικνύοντας έτσι την Συναισθηματική Νοημοσύνη του διευθυντή. Άλλωστε τη σχέση μεταξύ ΣΝ και διευθυντή, ενισχύει ακόμη περισσότερο το πρωταρχικό καθήκον του εκάστοτε σχολικού ηγέτη: την εγγενή ανάπτυξη συναισθημάτων.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που εμπνέει και δημιουργεί πλήθος συναισθημάτων στα άτομα που καθοδηγεί. Καλλιεργώντας συναισθηματικό κλίμα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ο σχολικός ηγέτης παρέχει συναισθηματική υποστήριξη οδηγώντας έτσι στην βελτίωση

της σχολικής απόδοσης (Zorn & Boler, 2007). Οι επιτυχημένοι επικεφαλής επενδύουν σημαντικά στις συναισθηματικές σχέσεις τους (Beatty, 2000· Day et al., 2000) και προκειμένου να διευρυνθούν οι σχέσεις αυτές, δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Leithwood, Harris&Hopkins, 2019). Δείχνουν επίσης κατανόηση, ώστε να δημιουργήσουν ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον εργασίας. Αυτή είναι και μία από τις θεμελιώδεις αρμοδιότητες του διευθυντή, η δημιουργία δηλαδή ενός κλίματος συλλογικότητας και αισιοδοξίας στην ομάδα, που ενισχύει τη συνεργασία και την μεταξύ τους εμπιστοσύνη.

Φυσικά, μιλώντας για τη ΣΝ του διευθυντή, δεν μπορούν να παραλειφθούν οι πέντε βασικές διαστάσεις της ΣΝ (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, η κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες), οι οποίες λαμβάνουν καταλυτική θέση στην επιτυχημένη ηγεσία (Καφέτσιος, 2003). Οι συγκεκριμένες διαστάσεις είναι αλληλεξαρτώμενες, ακολουθώντας ιεραρχική δομή, κάτι που σημαίνει πως η καθεμία οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη και έχει αντίκτυπο στην επόμενη. Η εκάστοτε συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει συγκεκριμένες δεξιότητες, απαραίτητες για έναν δυνητικά αποτελεσματικό ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα:

Η πρώτη συναισθηματική διάσταση που είναι η αυτογνωσία περιλαμβάνει:

1. αυτοεπίγνωση: η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τις προδιαθέσεις του απέναντι σε διάφορες συνθήκες, ώστε να είναι ικανός να γνωρίζει τις αντιδράσεις του σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Goleman, et al., 2002). Βοηθά τον εκάστοτε σχολικό ηγέτη σε καταστάσεις διαχείρισης άγχους ή και θυμού, καθώς ένα άτομο με αυτοεπίγνωση μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα που νιώθει και το πώς τα συναισθήματα αυτά επηρεάζουν την απόδοσή του.
2. αυτοαξιολόγηση: η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του, γεγονός που καθιστά ευκολότερο το να δεχθεί ανατροφοδοτικές και εποικοδομητικές συμβουλές (Goleman, 2006).
3. αυτοπεποίθηση: η αίσθηση του ατόμου για τις δυνατότητές του και η επίγνωση του τι αξίζει. Η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη του τι μπορεί να καταφέρει, λειτουργεί ενισχυτικά στον εκάστοτε σχολικό διευθυντή, στην λήψη δύσκολων αποφάσεων, ακόμη κι αν αυτές είναι

αντικρουόμενες με πιέσεις που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον (Goleman et al., 2002· Μπουραντάς, 2002).

Η δεύτερη συναισθηματική διάσταση που είναι η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει:

1. αυτοέλεγχος: η ικανότητα να ελέγχει το άτομο διασπαστικά συναισθήματα και παρορμήσεις, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να διατηρεί την ψυχραιμία του σε απαιτητικές συνθήκες (Bradberry&Greaves, 2006). Ο διευθυντής που χαρακτηρίζεται από αυτοέλεγχο, έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τυχόν ενοχλητικά συναισθήματα, να τα δαμάζει και να εργάζεται ψύχραιμα προς την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Πρόκειται για μία αδιάκοπη εσωτερική διεργασία, που είναι ίσως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό μιας ηγετικής φυσιογνωμίας, προκειμένου να διατηρείται η ηρεμία σε συνθήκες πίεσης και σύγχυσης. Η απουσία του και η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων αποδυναμώνει τον σκεπτόμενο εγκέφαλο να στοχεύσει στην υλοποίηση μιας συγκεκριμένης εργασίας και να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις (Damasio, 1994).
2. ακεραιότητα: βασικό στοιχείο για να κερδίσει η εκάστοτε ηγετική προσωπικότητα την εμπιστοσύνη των άλλων, είναι η ακέραιη συμπεριφορά και η αξιοπιστία. Οι ηγέτες αυτοί, επιδεικνύουν άμεμπτη συμπεριφορά, εμπνέοντας συναισθήματα εμπιστοσύνης είτε από ανωτέρους είτε από υφισταμένους (Goleman, 2011).
3. προσαρμοστικότητα: η ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά εμπόδια και να προσαρμόζεται με ευελιξία σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Οι προσαρμοστικοί ηγέτες είναι ανοικτοί σε νέες προοπτικές και αντιδρούν σύμφωνα με τη ρευστότητα των καταστάσεων (Kotter, 2012). Πρόκειται για σημαντικό «όπλο» ενός ηγετικού στελέχους, καθώς οι διαρκώς μεταβαλλόμενες τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν μια κατάσταση αναγκαιότητας της ανάπτυξης της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας του διευθυντή.

Η τρίτη διάσταση της ΣΝ σχετίζεται με τα κίνητρα συμπεριφοράς περιλαμβάνει:

1. τάση προς επίτευξη στόχων: η ικανότητα του ατόμου να αναζητά διαρκώς τρόπους για να υλοποιήσει τους στόχους του, να «φιλτράρει»

πληροφορίες του περιβάλλοντος, ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες για αποτελεσματικότητα, όντας προσηλωμένος πάντοτε στο αποτέλεσμα.

2. δέσμευση: η συμπεριφορά των ατόμων αυτών «υπαγορεύεται» από τη στοχοθεσία και το συμφέρον του οργανισμού ακόμη και αν πρέπει να θυσιάσουν τα προσωπικά τους οφέλη (George, 2000).
3. πρωτοβουλία: η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί οποιαδήποτε ευκαιρία κρίνει ως κατάλληλη, ώστε να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι. Τέτοια άτομα συνήθως είναι ικανά να παρακινούν τους γύρω τους με πρωτότυπες και καινοτόμες ιδέες.
4. αισιοδοξία: η ικανότητα του ατόμου να εστιάζει στην θετική πλευρά των πραγμάτων και να αναμένει θετικά αποτελέσματα. Ο διευθυντής που διακατέχεται από αισιοδοξία, χαρακτηρίζεται από όραμα και θέτει υψηλούς στόχους, διαμορφώνοντας ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα (Chatziangelaki, 2019) ενώ μένει ανεπηρέαστος από τον φόβο της αποτυχίας, έχοντας την ώθηση να υπερβαίνει κάθε πιθανό εμπόδιο. Τα άτομα αυτά αναλαμβάνουν συνήθως ευκολότερα το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί, σε περιπτώσεις αποτυχίας.

Η διάσταση της ΣΝ που αφορά την κοινωνική επίγνωση, μεταξύ άλλων περιλαμβάνει:

1. ενσυναίσθηση: η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων και του εσωτερικού κόσμου των γύρω του δείχνοντας παράλληλα ενεργό ενδιαφέρον (Goleman, 2011· Μαλικώση - Λοϊζου, 2003). Να μπαίνει στην θέση του άλλου, χωρίς αναγκαστικά να συμφωνήσει, απλώς να συμπεριφέρεται με τον κατάλληλο τρόπο (Μπουραντάς, 2002). Ένα ηγετικό στέλεχος στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι εξαιρετικά σημαντικό να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να διαθέτει ενσυναίσθηση, κάτι που θα του επιτρέψει να αναλάβει και να διαμοιράσει νέους ρόλους, να λάβει τις σωστές αποφάσεις και να καθορίσει τις αντιλήψεις των ατόμων που διοικούν (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011). Οι διευθυντές με ενσυναίσθηση έχουν την ικανότητα να ακούν τους συνομιλητές τους, να αντιλαμβάνονται το κλίμα που έχει δημιουργηθεί και να το διαμορφώνουν με γνώμονα την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Kellet, Humphrey & Sleeth, 2002).

2. ακρόαση των άλλων: η ικανότητα του ατόμου να ακούει με προσοχή τους άλλους και να αντιμετωπίζει με κατανόηση τις απόψεις και τα προβλήματά τους. Η σωστή ακρόαση είναι ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός ηγετικού στελέχους (Ανθης & Κακλαμάνης, 2006). Πρόκειται για μία δεξιότητα η οποία απαιτεί εξάσκηση, ενέργεια και υπομονή (Murphy, 2000) και επηρεάζει θετικά τα συναισθήματα και την στάση των συνομιλητών του σε έναν εργασιακό χώρο. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής, προκειμένου να δημιουργήσει ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας, ακούει με προσοχή και προσήλωση, σεβόμενος τον συνομιλητή του. Κάτι τέτοιο ευνοεί την διαχείριση σύνθετων ζητημάτων, την ακρίβεια στην εκτέλεση οδηγιών, την σωστή επεξεργασία ανθρώπινων πόρων και φυσικά την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μέσα στη σχολική μονάδα.

Οι Κοινωνικές δεξιότητες, που συνιστούν την πέμπτη και τελευταία συναισθηματική διάσταση, περιλαμβάνουν:

1. επιρροή: η ικανότητα του ατόμου να πείθει τους άλλους χρησιμοποιώντας το κύρος του και κατάλληλες μεθόδους. Η άσκηση επιρροής από ένα ηγετικό στέλεχος, προϋποθέτει την ικανότητα να αισθανθεί ή και να προβλέψει τον τρόπο αντίδρασης των άλλων και να οδηγήσει το ακροατήριο στην επιθυμητή κατεύθυνση. Κατά κάποιο τρόπο πρόκειται για έναν χειρισμό των συναισθημάτων των συνομιλητών. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαραίτητο είναι το υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης.
2. ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων: η ικανότητα του ατόμου να ενισχύει την ανάπτυξη και τα θετικά στοιχεία των άλλων, αναγνωρίζοντας τα προσόντα τους. Το άτομο αυτό είναι συνήθως πρόθυμο να προσφέρει συμβουλές και να καθοδηγήσει τους άλλους, γεγονός που ενισχύει την αφοσίωση τους και την εργασιακή τους ικανοποίηση (Goleman et al, 2002).
3. επικοινωνία: η ικανότητα του ατόμου να ανταλλάσσει μηνύματα και πληροφορίες και η νοηματοδότηση αυτών, η οποία ενεργοποιεί τον μηχανισμό της ανατροφοδότησης (Κατσαρός, 2008). Εφόσον βέβαια, επικοινωνιακή διαδικασία δεν περιορίζεται στην ανταλλαγή σημάτων και πληροφοριών, αλλά και ιδεών και συναισθημάτων, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της επικοινωνιακής ικανότητας ενός σχολικού διευθυντή, ο

οποίος μέσα από αυτή μπορεί να προσδιορίσει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και να μεταλαμπαδεύσει το όραμα του.

4. διαχείριση συγκρούσεων: η ικανότητα του ατόμου να διαπραγματεύεται και να βρίσκει την «μέση λύση» σε καταστάσεις διχογνωμιών. Οι ηγέτες που μπορούν να επιλύουν αποτελεσματικά συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό χώρο, χειρίζονται διπλωματικά και με διακριτικότητα έντονες προσωπικότητες, ενθαρρύνουν τον διάλογο και εξετάζουν το θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες (Goleman et al., 2002).

Κεφάλαιο 3. Συναισθηματική Νοημοσύνη του ηγέτη και διαχείριση της αλλαγής

«Ο κόσμος, όπως τον δημιουργήσαμε, είναι μια διαδικασία της σκέψης μας. Δεν μπορεί να αλλάξει, χωρίς να αλλάξει η σκέψη μας...»

Albert Einstein

3.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του σχολικού ηγέτη και η επιτυχής διαχείριση αλλαγών/καινοτομιών: οφέλη και προκλήσεις

Τα τελευταία χρόνια, επικρατεί ευρεία πεποίθηση στον εκπαιδευτικό χώρο, πως το σχολικό περιβάλλον οφείλει να καλύπτει, εκτός από τις γνωστικές, και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Αναλογιζόμενοι, το αυξημένο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, που ολοένα και συχνότερα εμφανίζει προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, αναδεικνύεται αναντίρρητη η ανάγκη μετασχηματισμού του σχολικού περιβάλλοντος, σε ένα σχολείο που θα «νοιιάζεται» και θα καλύπτει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Προς αυτή την κατεύθυνση οδηγεί και η διαρκώς μεταβαλλόμενη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίοι προέρχονται πια, από διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογικών και οικονομικών συνθηκών, που αυξάνει τις προσδοκίες από τις σχολικές μονάδες και το έργο που επιτελούν.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ένα παγκοσμίως αναγνωρισμένο μέσο βελτίωσης και εξέλιξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων, αποτελεί η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών σε αυτές, διαδικασία κατά την οποία η σχολική ηγεσία έχει εξέχοντα ρόλο, προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα που

ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών. Ο όγκος των προκλήσεων, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι σχολικοί ηγέτες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε μια τέτοια διαδικασία εφαρμογής μιας αλλαγής ή καινοτομίας, έχει αναδείξει τον ηγετικό ρόλο τους, ως έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες εξασφάλισης της βιωσιμότητας και της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε αλλαγής (Kotter, 2001· Pashiardis, 2011).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, κατά τη διαδικασία εισαγωγής και υλοποίησης αλλαγών ή καινοτομιών είναι ποικίλες, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο. Αρχικά, η δομή του ίδιου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενός παραδοσιακά συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος, δεν βοηθά σε επικείμενες προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών. Αυτό διότι, ο ρόλος του διευθυντή, αναπτύσσεται σε ένα αποκλειστικά κανονιστικό περιβάλλον (Κουτούζης, 2012), όπου η εκ του νόμου οριοθέτηση των διοικητικών αρμοδιοτήτων, δεν επιτρέπει την ανάληψη ουσιαστικών ευθυνών και πρωτοβουλιών, που θα ήταν χρήσιμες για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την δημιουργία πρόσφορου σχολικού κλίματος προς οτιδήποτε νέο και διαφορετικό.

Ταυτόχρονα, η αυξημένη πίεση που δέχονται οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί, για την πιστή τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος και οι ελάχιστες ευκαιρίες ευελιξίας που παρουσιάζονται, ο μειωμένος οικονομικός προϋπολογισμός που αναλογεί σε κάθε σχολική μονάδα και ως εκ τούτου η απουσία υλικο-τεχνικού και ψηφιακού εξοπλισμού από τις τάξεις, λειτουργούν ως τροχοπέδη για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών (Nikoroulou & Gialamas, 2015).

Ωστόσο μεγαλύτερη πρόκληση, συνεχίζει να αποτελεί ο παράγοντας «εκπαιδευτικός», είτε λόγω της εκπαιδευτικής μακροβιότητας, του υψηλού δηλαδή μέσου όρου ηλικίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, είτε λόγω της εμφάνισης αντιδράσεων και αρνητικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσωπικού, απέναντι σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Αναλογιζόμενοι τις ανωτέρω προκλήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα διευθυντικά στελέχη, γίνεται αντιληπτό, πως εκτός από τις γνώσεις και τις διοικητικές ικανότητες, απαραίτητες είναι δεξιότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους εκπαιδευτικούς, ώστε τυχόν προσπάθειες εκπαιδευτικής αλλαγής, να στεφθούν με επιτυχία. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία χρησιμοποιεί ένα δίκτυο συμπεριφορών και συναισθημάτων, προκειμένου να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους, προς όφελος της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, σε συνθήκες αλλαγών, ο διευθυντής, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθεί τον σκοπό και την ουσία της αλλαγής, ώστε να μπορεί να τη μεταλαμπαδεύσει σε όλους αυτούς που θα εμπλακούν στην διαδικασία μεταβολής (Ράπτης, 2006), αίροντας την αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικού, σε ζωτικής σημασίας συντελεστή για την έκβαση μια αλλαγής. Μάλιστα, πρόσφατες μελέτες σχετικά με τις προσπάθειες διάχυσης καινοτομιών για την επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών, αναδεικνύουν την ηγεσία ως κρίσιμο παράγοντα σε συνεργατικές διαδικασίες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (DeJong et al. 2020· Vennebo, 2016). Ταυτόχρονα όμως οφείλει να μπορεί να ελέγχει καταστάσεις και συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι, που δεν είναι εύκολα ορατά (Pasiardis & Kafa, 2015) και που συνήθως σε συνθήκες εκπαιδευτικών αλλαγών δεν είναι θετικά. Σημαντικό είναι ο διευθυντής- ηγέτης να επιδεικνύει ευελιξία και προσαρμοστικότητα, όντας ο ίδιος πάντοτε ανοικτός σε αλλαγές, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες. Θα πρέπει για παράδειγμα, να συνδυάζει την ικανότητα ευελιξίας σε αντιφατικές καταστάσεις, προχωρώντας σε αλλαγές, εμφανίζοντας ταυτόχρονα σταθερότητα (Γούλα, 2014).

Έτσι, είναι έκδηλο, πως η ΣΝ της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστική και τα οφέλη της πολλά, αφού παρέχει τη δυνατότητα στον διευθυντή, να ενθαρρύνει, να καθοδηγεί και να ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την ανάπτυξη και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας γενικά (Μπουραντάς, 2018). Σημαντικότερο βέβαια στοιχείο της ΣΝ, είναι η ενσυναίσθηση, με τη βοήθεια της οποίας ο διευθυντής, αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και δύναται να τα χρησιμοποιήσει προς όφελος της αλλαγής (Goleman, 2011), έχοντας τη δυνατότητα λήψης ορθών αποφάσεων, βασισμένων στις ικανότητες και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εάν ο διευθυντής κατορθώσει να ενισχύσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και την αυτοπεποίθησή τους (Πλατσίδου, 2010) και να εδραιώσει στο σχολείο ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα, μέσω της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008) και όχι μέσω της «θέσης» που κατέχει, τότε είναι δυνατό να δημιουργηθεί μια μακροπρόθεσμη βάση, που θα ευνοεί την επιτυχή πραγματοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών.

3.2. Συναφείς Έρευνες

Έρευνες για τον ρόλο του συναισθήματος του διευθυντή σε περιπτώσεις εισαγωγής καινοτομιών/αλλαγών

Προς επίρρωση των παραπάνω τίθενται ακολούθως ευρήματα αξιοσημείωτων ερευνών, οι οποίες έχουν λάβει χώρα στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη ΣΝ των σχολικών ηγετών. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία «συναισθηματική στροφή» στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας (Zembylas, 2021). Μια αξιοσημείωτη αύξηση στην έρευνα που επικεντρώνεται σε θέματα συναισθήματος και ενσωμάτωσης των συναισθημάτων. Ωστόσο δεν είναι πολλές οι μελέτες που εστιάζουν στην μελέτη της συναισθηματικής εμπειρίας των διευθυντών αναφορικά με την εφαρμογή σχολικών αλλαγών και καινοτομιών. Παρά το γεγονός, ότι σημαντικοί μελετητές, όπως οι Beatty (2000) και Patti et al. (2015) έχουν τονίσει στους μετέπειτα ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα της σχολικής αλλαγής και αποτελεσματικότητας να μην αγνοήσουν τη ΣΝ, η πλειονότητα των υπάρχουσών ερευνών εστιάζει στις γνωστικές ικανότητες του σχολικού ηγέτη σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών και την υλοποίηση αλλαγών στους σχολικούς οργανισμούς, προσδίδοντας μικρή βαρύτητα στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των σχολικών ηγετών. Επιπλέον οι Spillane, Halverson & Diamond (2001) αναφέρουν πως κατά την τελική διαδικασία αξιολόγησης του αντίκτυπου της αλλαγής και της ηγεσίας, η ΣΝ σχεδόν πάντα παραβλεπόταν ως σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευση.

Εν τούτοις την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μία ανοδική τάση στη μελέτη της ΣΝ του διευθυντή σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη σχολική αλλαγή/καινοτομία, τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα (Foltin & Keller, 2012· Moser, 2017). Πιο συγκεκριμένα οι Gage & Smith (2016) υποστήριξαν ότι η σχολική ηγεσία για να θεωρείται επιτυχημένη, απαιτεί την ύπαρξη ΣΝ, καθώς έτσι δύναται να ανακατευθύνει σχολικές μονάδες που οδεύουν σε αποτυχία, προς την βελτίωση και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους. Κυριαρχεί μία αυξανόμενη συνειδητοποίηση, πως προκειμένου να επιτευχθούν σχολικές αλλαγές, θα πρέπει να επικρατεί μία θετική προδιάθεση των ίδιων των διευθυντών (Oplatka, 2016). Όπως υποδεικνύεται από τους Benson et al. (2014), ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός καινοτόμου και αποτελεσματικού διευθυντή είναι η ΣΝ, λειτουργώντας ως συμπληρωματική πηγή στη δημιουργία ικανών σχολικών ηγετών σε ζητήματα διαχείρισης οργανισμών κατά τη διάρκεια σχολικών αλλαγών. Έτσι, η ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων αλλά και κοινωνικών γνωρισμάτων

συμβάλλει σε επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία. Σύμφωνα με ευρήματα της ποσοτικής έρευνας των Maulding, Peters, Roberts, Leonard & Sparkman (2012), όσο αυξάνεται η ΣΝ του σχολικού ηγέτη αυξάνεται ανάλογα και η ικανότητα ηγεσίας.

Οι σχολικοί ηγέτες με ανεπτυγμένη ΣΝ φαίνεται να δρουν περισσότερο αποτελεσματικά σε σύνθετες συνθήκες, όπως αυτές που επιφέρουν τυχόν αλλαγές, ρυθμίζοντας εξ αρχής τα δικά τους συναισθήματα (Maldonado-Torres, 2012), αίροντας την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση, ως σημαντικά προτερήματα στη διαδικασία της αλλαγής. Πολλές έρευνες (Humphrey, 2002· Kafetsios et al. 2012· Newcombe & Ashkanasy, 2002) επισημαίνουν πως η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί συντελεστή ζωτικής σημασίας μιας αποτελεσματικής ηγεσίας. Μάλιστα αυτή συναισθηματική ικανότητα, αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιόδους δυσκολιών και αλλαγών (Dickman & Stanford-Blair, 2002). Σε μελέτη που διεξήχθη στο Χονγκ Κονγκ, οι Wong et al. (2010) επεσήμαναν πως η ΣΝ σχετίζεται με βελτιωμένες επιδόσεις σχολικών ηγετών, ενώ ο Cliffe (2011) υποστήριξε πως διευθυντές με υψηλή ΣΝ έχουν καλύτερες επιδόσεις ως διαχειριστές δύσκολων καταστάσεων. Ομοίως, ο Blackmore (2011), τόνισε πως σε περιπτώσεις που οι σχολικοί ηγέτες καταφέρνουν να διαχειρίζονται τον παράγοντα «συναίσθημα» στις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, κατορθώνουν να δημιουργούν θετικό συναισθηματικό κλίμα, γεγονός εξέχουσας σημασίας για την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ένας ηγέτης με αυξημένα επίπεδα ΣΝ αναγνωρίζει τα συναισθήματά του τα συναισθήματα των άλλων και διαχειρίζοντάς τα μπορεί να τα ανακατευθύνει και να οδηγήσει σε θετικές προς την επίτευξη της αλλαγής ενέργειες. Αυτό σημαίνει πως η συγκέντρωση του εκάστοτε διευθυντή στα δικά του συναισθήματα πιθανότητα συμβάλλει στην ύπαρξη ενός βελτιωμένου σχολικού οργανισμού.

Διάφοροι μελετητές έχουν ερευνήσει διεξοδικότερα τη ΣΝ, αναφερόμενοι ξεχωριστά στην εκάστοτε δεξιότητα συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι Louis et al. (2010) και Pati et al. (2015) έχουν συσχετίσει τις ικανότητες ΣΝ των σχολικών διευθυντών με βελτιωμένα πρότυπα απόδοσης, όπου οι βελτιωμένες ικανότητες ΣΝ επιφέρουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και βελτιωμένα/αποτελεσματικά σχολεία. Επίσης έχουν προσδιοριστεί συγκεκριμένες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες των διευθυντών προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στον ρόλο τους, στο πλαίσιο καθοδήγησης των σχολικών υποκειμένων σε περιπτώσεις σχολικών αλλαγών (Stone et al. 2005). Για παράδειγμα οι σχολικοί ηγέτες με τη μεγαλύτερη

επίδοση παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία στην αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και στην επίλυση συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Moore (2009), σε οποιοδήποτε οργανωτικό περιβάλλον που διαδραματίζεται μία αλλαγή, τα συναισθήματα μπορεί να είναι αποδιοργανωτικός, παρακινητικός ή αποθαρρυντικός παράγοντας, θετικός ή αρνητικός και μπορεί να αμφισβητήσει τις ικανότητες οποιουδήποτε ατόμου. Επιπλέον ηγέτες με αυτογνωσία έχουν αυτοπεποίθηση. Αν οι εκπαιδευτικοί παρατηρήσουν πως ο διευθυντής είναι σίγουρος για την αλλαγή που προτείνει, εμπιστεύονται ευκολότερα την ικανότητα του να πετύχει την αλλαγή (George, 2000). Συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες, εφαρμόζοντας στο σύνολό τους συναισθηματικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, καινοτομία και πρωτοβουλία, είναι σε θέση να παρέχουν υποστήριξη, να ενθαρρύνουν και να αλλάξουν την στάση των συμμετεχόντων στη διαδικασία της αλλαγής (Gaubatz & Ensminger, 2017· Amels et al., 2020).

Σε κάθε περίπτωση είναι έκδηλο πως η μελέτη για την σχολική ηγεσία απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή, μετατοπίζει το ενδιαφέρον της στον τρόπο με τον οποίο αυτή επιδρά στα εμπλεκόμενα στη σχολική αλλαγή υποκείμενα. Αυτό αίρει τη συναισθηματική και ψυχική διάσταση σε μια πολύπλοκη διαδικασία, όπως αυτή της σχολικής αλλαγής και συνάμα αποδεικνύει πως η σχολική αλλαγή κατά τον 21^ο αιώνα συνιστά ένα φαινόμενο ομαδικό. Ηγέτες που προσπαθούν να εφαρμόσουν μόνοι τους την αλλαγή είναι πιθανότερο να απομονωθούν και να αποτύχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία (Kotter, 2012). Ο κυριότερος ρόλος του σχολικού ηγέτη σε αυτή την περίπτωση, είναι να δημιουργήσει μία νικητήρια ομάδα, έναν συνασπισμό με αξιόπιστα και αφοσιωμένα άτομα, προκειμένου να διασφαλιστεί ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας (Kotter, 2012· Srivastava, 2013). Η σχολική ηγεσία οφείλει να ενεργήσει με αποτελεσματικότητα μέσα στην ομίχλη πιθανών αμφισβητήσεων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και τα συναισθήματα όσων επηρεάζονται από τις αλλαγές (Foltin & Keller, 2012). Πράγματι οι Barbuto & Burbach (2006) προτείνουν, ότι για να επιφέρουν την αλλαγή, οι ηγέτες θα πρέπει να δεσμεύονται και να συνδέονται με το προσωπικό τους. Απαραίτητη συνιστώσα για την επιτυχή εισαγωγή μιας καινοτομίας/αλλαγής αποτελεί το περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες γνωρίζουν πώς να διαμορφώνουν ένα πρόσφορο πλαίσιο ανοιχτής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αναλύοντας την επικρατούσα και την επιθυμητή κατάσταση, στην οποία οδεύει ο εκάστοτε σχολικός οργανισμός, παρακάμπτοντας τις

αβεβαιότητες και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών (Issah & Zimmerman, 2016). Οι σχολικοί ηγέτες σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να σταματούν όταν συναντούν αντίσταση αλλά χρησιμοποιώντας τις συναισθηματικές τους δεξιότητες οφείλουν να τις ξεπερνούν. Για παράδειγμα, πολλές ποσοτικές έρευνες (Brown et al., 2017· DeMatParthews, 2014· Klar et al., 2016· VanGeel et al., 2019) έχουν αποδείξει πως η διαδικασία της ολοκλήρωσης μίας αλλαγής υλοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία, όταν οι διευθυντές εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς ενεργά στην συγκεκριμένη διαδικασία, ενθαρρύνοντάς τους να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν κατά το δυνατόν σε ηγετικές δραστηριότητες.

Ακόμη και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διακρίνεται από τον έντονα συγκεντρωτικό και φορμαλιστικό του χαρακτήρα, σε περιπτώσεις εισαγωγής καινοτομιών και αλλαγών, έχει αποδειχθεί πως ο διευθυντής, είναι ικανός να ασκήσει επιρροή στους συναδέλφους «κτίζοντας» μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να «συμμορφώνονται» εκούσια και εθελοντικά, δίχως η συνεργασία τους να αποτελεί αποτέλεσμα εξαναγκασμού (Μπουραντάς, 2005). Ομοίως ο Γεωργογιάννης (2005) επισημαίνει πως ο σχολικός ηγέτης να μεν τοποθετείται στην ανώτερη ιεραρχικά και διοικητικά θέση στην σχολική μονάδα, ωστόσο η επιρροή προς τους υφισταμένους ώστε να παράγουν έργο, δεν βασίζεται στη νομιμοποιημένη ισχύ και εξουσία που του παρέχει η θέση του, αλλά στις σχέσεις και στο υφιστάμενο κλίμα που κυριαρχεί στο σχολικό πλαίσιο. Ο Προκορίου (2009) επισημαίνει πως σε περιπτώσεις διαχείρισης καινοτομιών από την πλευρά του σχολικού διευθυντή, η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος που να ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών και η επικοινωνία των επιθυμητών στόχων προς τους εκπαιδευτικούς, συνιστά βασική αρχή για την επίτευξη της ανταγωνιστικότητας και την επιτυχία των καινοτόμων δράσεων στο μέλλον.

Φυσικά η βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από διαδικασίες αλλαγών μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον η σχολική ηγεσία καταφέρει να ενθαρρύνει και να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό και να μεταδώσει ένα κοινό όραμα (Zacharis, 2003). Για τον λόγο αυτό αίρεται η σημαντικότητα του επικοινωνιακού χαρίσματος του διευθυντή, της δημιουργικότητας, της έμπνευσης και της ικανότητας να αποδέχεται τις ιδέες και να αναγνωρίζει την συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2002). Τέλος, οι Brinia, Zimianiti & Panagiotopoulos (2014), μέσα από μία ποσοτική μελέτη σε 301 εκπαιδευτικούς και 36 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Αθήνας, κατέληξαν στο

συμπέρασμα πως πολλές συναισθηματικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, η ενθάρρυνση, η αλληλεγγύη, η αξιοπιστία και η αυτογνωσία, είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά για μία επιτυχημένη σχολική ηγεσία, τονίζοντας μάλιστα πως η έλλειψη μίας τέτοιας συναισθηματικής βάσης δεν επιτρέπει στον διευθυντή να υιοθετήσει την καινοτομία και να ενεργοποιήσει τους συναδέλφους του.

Αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται να υποδεικνύουν πως τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας επηρεάζονται από τη συναισθηματική ευφυΐα και κατά συνέπεια την επιρροή που ασκούν οι διευθυντές στους εκπαιδευτικούς, κατά την προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως, τόσο η κοινωνική επίγνωση όσο και οι κοινωνικές/συναισθηματικές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας, συνιστούν προδρόμους για τη βιωσιμότητα των αλλαγών και τη μετέπειτα αποτελεσματικότητα των σχολείων. Άλλωστε όπως επισημαίνουν και οι Foltin & Keller (2012), προετοιμάζοντας κάποιος ηγέτες σε τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, τους επιτρέπει να ασχοληθούν με το προσωπικό, να οικοδομήσουν σχέσεις δέσμευσης και εμπιστοσύνης και να αυξήσουν την προσωπική τους ικανοποίηση.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Σκοπός

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων, αναφορικά με τις διαστάσεις της ΣΝ της σχολικής ηγεσίας και την υιοθέτηση αλλαγών και καινοτομιών στο σχολείο. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί βάσει των απόψεων του δείγματος, η συσχέτιση των διαστάσεων ΣΝ του διευθυντή με την διαχείριση αλλαγών και καινοτομιών στο σχολείο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα φιλοδοξεί να αναδείξει τα ανωτέρω, μέσα από την εξέταση των πέντε διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, ενσυναίσθηση, κοινωνική επιρροή), αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι ικανότητες αυτές δύνανται να

ενισχύσουν την επιρροή του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της αλλαγής και της καινοτομίας.

Με βάση τον προαναφερθέντα σκοπό η έρευνα επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την έννοια της ΣΝ και ποιες βασικές διαστάσεις ΣΝ αναδεικνύονται;
2. Πώς αντιλαμβάνονται την αλλαγή και την καινοτομία στο σχολείο;
3. Ποιοι είναι, σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι σημαντικοί παράγοντες κατά την υιοθέτηση των αλλαγών/καινοτομιών; (θετικοί και αρνητικοί)
4. Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τον δικό τους ρόλο κατά τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα διευθυντές δημοτικών σχολείων από τους εξής νομούς: Κοζάνης, Φλώρινας και Πέλλας. Από αυτούς οι τέσσερις ήταν γυναίκες, ενώ οι οκτώ ήταν άνδρες διευθυντές. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν άνω των 50 ετών, εκτός από δύο. Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, οι περισσότεροι είχαν σπουδάσει σε διετή παιδαγωγική ακαδημία με εξομοίωση αργότερα. Ακόμη, από τους δώδεκα συμμετέχοντες οι έξι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και οι δύο κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, ενώ δύο είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου.

4.2. Συλλογή δεδομένων: Διαδικασία και τεχνικές

4.2.1. Ποιοτική έρευνα

Κατά την υλοποίηση μιας έρευνας, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη του ερευνητή είναι η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου. Οι Stanley&Wise (1985) υπογραμμίζουν ότι, οι ποιοτικές έρευνες είναι περισσότερο προοδευτικές, κοινωνικές και «απελευθερωτικές» απ' ότι οι ποσοτικές. Αυτό διότι, ο ερευνητής έρχεται σε άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας, γνωρίζοντάς τα εκ του σύνεγγυς.

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, η καταλληλότητα της οποίας βασίστηκε στην άποψη, πως η προκύπτουσα γνώση για τους ανθρώπους, επέρχεται μέσα από την περιγραφή απόψεων και εμπειριών των ίδιων των πρωταγωνιστών. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να υλοποιήσει την έρευνά του σε πραγματικές συνθήκες, όπου ακούγοντας τις απόψεις των ατόμων και γνωρίζοντας το πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται, δύναται να κατανοήσει τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των υποκειμένων. Έτσι, η σε βάθος κατανόηση των υποκειμένων σε μία έρευνα, αναδεικνύει την ποιοτική μέθοδο ως την πιο κατάλληλη επιλογή (Ιωσηφίδης, 2008· Τσιώλης, 2014).

Ειδικότερα, στην συγκεκριμένη έρευνα, της οποίας ο στόχος είναι η διερεύνηση και η ανάδειξη της ΣΝ των διευθυντών μέσα από την προσωπική γνώμη τους σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικές με την ΣΝ, κρίθηκε ως καταλληλότερη η χρήση ποιοτικής μεθόδου. Καθώς μάλιστα, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην περιγραφή και στην κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003), ενδείκνυται για την παρούσα έρευνα, διότι οι απόψεις των σχολικών διευθυντών για την ΣΝ της σχολικής ηγεσίας και τον τρόπο με τον οποίο επιδρά σε τρίτους σχετικά με την διαχείριση των αλλαγών, είναι ένα πεδίο που εμφανίζει κοινωνικές και συνάμα ψυχολογικές προεκτάσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο λοιπόν, καταγράφει τη «φωνή» και τις εκφράσεις των συμμετεχόντων (Eisner, 1991), εμβαθύνει στην γλώσσα τους, παρέχοντας τη δυνατότητα να αποκρυσταλλωθεί η αλήθεια μέσα από τα δικά τους λεγόμενα και βιώματα (Denzin & Lincoln, 2011).

4.2.2. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων έχει επιλεγθεί η συνέντευξη. Η συνέντευξη συνιστά ένα από τα κυριότερα εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής μεθόδου και προσφέρει τη δυνατότητα συγκέντρωσης ποικίλων πληροφοριών, καλύπτοντας αρκετές πτυχές του υπό εξέταση κάθε φορά θέματος. Πρόκειται για οργανωμένη συνομιλία, αλληλεπίδραση, μεταξύ ενός ερευνητή και ενός συνεντευξιαζόμενου, που καθοδηγείται από τον πρώτο με σκοπό την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το θέμα της έρευνάς του (Cohen&Manion, 1992· Walford, 2012· Τσιώλης, 2014). Η ανωτέρω τεχνική, δημιουργώντας ένα πλαίσιο προσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Ιωσηφίδης, 2008), συμβάλει στην άντληση πληροφοριών και στην αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων από τον ερευνητή, σε βαθμό μεγαλύτερο από ότι

άλλες μέθοδοι. Δεν είναι τυχαίο πως ο Tuckman (1972) έχει ορίσει την συνέντευξη ως «δυνατότητα εισόδου» σε όσα διαδραματίζονται στο μυαλό του συνεντευξιαζόμενου.

4.2.3. Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Στην παρούσα μελέτη, η ερευνήτρια έχει επιλέξει ως εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημι-δομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για μια αμφίδρομη επικοινωνία, κατά την οποία ο ερωτηθείς έχει την ευκαιρία να εκφράσει την γνώμη του χωρίς περιορισμούς (Creswell, 2011) και δίχως ο ερευνητής να κατευθύνει τις απαντήσεις. Επιπλέον η ημι-δομημένη συνέντευξη παρέχει ευελιξία στον ερευνητή, καθιστώντας εφικτή από την πλευρά του την πλήρη αξιοποίηση των απαντήσεων που λαμβάνει. Ο ερευνητής λειτουργεί ως οδηγός της συνέντευξης, θέτοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις, αν και όπου χρειαστεί, για την αποσαφήνιση τυχόν αμφισημιών, στοχεύοντας στα βέλτιστα αποτελέσματα για την έρευνά του. Πολύ σημαντικό κατά την υλοποίηση της συνέντευξης, είναι ο ερωτώμενος να νιώσει άνετα, ώστε να κατορθώσει να εκφράσει και να αναλύσει την άποψή του και κατά συνέπεια τα συναισθήματά του (Robson, 2010).

4.3. Ανάλυση δεδομένων – Θεματική Ανάλυση

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, ο τρόπος προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού που επιλέχθηκε, ήταν η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία παρέχει στον ερευνητή πληροφορίες και δεξιότητες, χρήσιμες για τη διεξαγωγή εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Οι Braun & Clarke (2006) θεωρούν πως η θεματική ανάλυση είναι μία διαδικασία που εμφανίζει να μεν ευελιξία, ωστόσο ακλουθεί μία σχετική συστηματικότητα και επαναφορά όπως περιγράφεται στα παρακάτω βήματα.

Σε πρώτο στάδιο απαιτείται η εξοικείωση του ερευνητή με τα συλλεχθέντα δεδομένα. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και μετατροπή τους σε γραπτό λόγο, ώστε να είναι εφικτή η ανάλυσή τους. Μετά την προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων, γίνεται η κωδικοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα μετά την αρχική επεξεργασία των πληροφοριών, προέκυψε η κατηγοριοποίησή τους και αναδείχθηκαν τυχόν συσχετισμοί μεταξύ τους (Φίλιας, 2007). Ειδικότερα προέκυψαν

θεματικοί άξονες, οι οποίοι προαναφέρθηκαν, οι οποίοι αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Με βάση τους θεματικούς αυτούς άξονες υλοποιήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων όπου ουσιαστικά αυτό οδηγεί στην «νοηματοδότηση» των αρχικών ερευνητικών δεδομένων και στην οργάνωση τους σε ομάδες. Μετά την κωδικοποίηση, η ανάλυση εστιάζει στην αναγνώριση και την ανάδειξη πιθανών θεμάτων ή αλλιώς μοτίβων που μπορεί να διακρίνει ο ερευνητής, του οποίου ο ρόλος σε αυτή τη φάση της ανάλυσης είναι ουσιαστικός. Σε αυτό το σημείο, μετά από την επανεξέταση των θεμάτων δημιουργείται ένας «θεματικός χάρτης», ένα οργανωμένο αρχείο των συλλεχθέντων πληροφοριών, που αποκτούν συγκεκριμένες μονάδες νοήματος (Braun&Clarke, 2006) και στις οποίες βασίζεται ο ερευνητής για τη συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνάς του.

4.3.1. Δομή της συνέντευξης

Με βάση τα παραπάνω, η συνέντευξη έχει δομηθεί βασισμένη σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τα συναισθήματα και συγκεκριμένα διερευνώνται η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αλλά και οι κυριότερες διαστάσεις αυτής που πιθανώς αναδεικνύονται στη σχολική καθημερινότητα. Οι υπόλοιποι τρεις θεματικοί άξονες σχετίζονται με τις έννοιες της αλλαγής και της καινοτομίας. Ειδικότερα, στον δεύτερο άξονα εξετάζονται οι έννοιες της καινοτομίας και της αλλαγής στο σχολικό περιβάλλον, ενώ στον τρίτο άξονα διερευνώνται οι παράγοντες που σχετίζονται με την εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών, θετικοί και αρνητικοί. Στον τέταρτο και τελευταίο θεματικό άξονα επιχειρείται να προσδιοριστεί ο ρόλος του διευθυντή κατά τη διαχείριση αλλαγών/καινοτομιών και να εξεταστεί τυχόν σύνδεση με πρακτικές και διαστάσεις ΣΝ.

Παρατίθενται οι ερωτήσεις αναλυτικότερα:

1^{ος} θεματικός άξονας: Συναισθηματική Νοημοσύνη – διαστάσεις

1^α) Ποιο ρόλο θεωρείτε πως διαδραματίζει το συναίσθημα στην άσκηση του έργου σας στο σχολείο; Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα;

1^β) Σε ποιο βαθμό ελέγχετε τα συναισθήματά σας κατά την αλληλεπίδρασή σας με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τους γονείς; (Παράδειγμα)

1^γ) Πώς αντιμετωπίζετε τους άλλους όταν προκύπτουν διαφωνίες στο σχολείο; Πώς διαχειρίζεστε τυχόν συγκρούσεις μεταξύ συνεργατών σας; (Παράδειγμα)

1^δ) Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη και πόσο σημαντική την θεωρείτε στην άσκηση του έργου σας;

1^ε) Με ποιους τρόπους επηρεάζετε και παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα στο σχολείο;

2^ος θεματικός άξονας: εκπαιδευτική αλλαγή – καινοτομία

2^α) Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία; (Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;)

2^β) Ποια πιστεύετε πως μπορεί να είναι τα οφέλη ενός σχολικού οργανισμού ύστερα από την εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών;

3^ος θεματικός άξονας: Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή αλλαγών/καινοτομιών

Πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η εισαγωγή της αλλαγής ή της καινοτομίας στο σχολείο; Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως δυσχεραίνουν και ποιοι διευκολύνουν την εισαγωγή και την υλοποίηση αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον;

4^ος θεματικός άξονας: - Προσδιορισμός του ρόλου του διευθυντή κατά τη διαχείριση αλλαγής/καινοτομίας

Ποια είναι η στάση σας κατά την εισαγωγή μιας αλλαγής/καινοτομίας στο σχολείο; Ποιες πρακτικές ακολουθείτε συνήθως; (Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;)

4.4. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Είτε γίνεται λόγος για ποιοτικές έρευνες, είτε για ποσοτικές, συναντώνται ορισμένοι περιορισμοί. Οι περιορισμοί που εμφανίστηκαν στην παρούσα έρευνα, είχαν να κάνουν κυρίως με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ενώ αρχικά είχε σχεδιαστεί όλες οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν διά ζώσης, κάτι τέτοιο κατέστη αδύνατο, με αποτέλεσμα ορισμένες συνεντεύξεις να υλοποιηθούν εξ αποστάσεως.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα διεξήχθη σε διάστημα τριών μηνών (Φεβρουάριος – Απρίλιος 2022) και κάθε συνέντευξη διήρκησε από δεκατρία ως είκοσι πέντε λεπτά. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τέθηκαν σε ορισμένες

περιπτώσεις που κρίθηκε αναγκαίο, διευκρινιστικά υποερωτήματα, προκειμένου ο συνεντευξιαζόμενος να παρακινηθεί και να καταθέσει επιπλέον πληροφορίες (Creswell, 2015).

Αρχικά όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων, τηλεφωνικά ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για το θέμα και τον σκοπό της συνέντευξης, το πλαίσιο και δόθηκαν σχετικές πληροφορίες για το διαδικαστικό κομμάτι. Ζητήθηκε επιπλέον η άδειά τους για τη μέθοδο καταγραφής των απαντήσεων, τη μαγνητοφώνηση. Οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν επίσης και για τη διατήρηση εχεμύθειας και ανωνυμίας, ενώ τους κατέστη γνωστό ότι για οποιοδήποτε προσωπικό λόγο δύνανται να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις ή να διακόψουν τη συνέντευξη όταν και αν το επιθυμούν. Τέλος δόθηκε στους συμμετέχοντες το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της ερευνήτριας και ενημερώθηκαν για τη δυνατότά τους να λάβουν γνώση εκ των υστέρων, όσοι το επιθυμούν, για τα αποτελέσματα της έρευνας (Howitt, 2010).

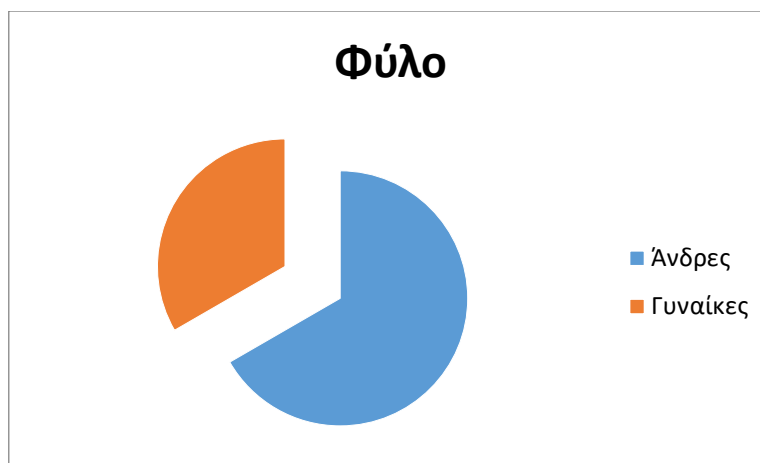
Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης, έλαβαν χώρα στο σχολείο του κάθε ερωτώμενου και μέσα στο επαγγελματικό του ωράριο. Ωστόσο στο διάστημα των παραπάνω μηνών, αρκετοί από τους συμμετέχοντες θέλησαν η συνέντευξη να πραγματοποιηθεί εξ αποστάσεως και όχι διά ζώσης, όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί. Στην επιθυμία τους αυτή οδήγησε είτε η επιδημιολογική κατάσταση της χώρας λόγω της πανδημίας του covid-19, είτε οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των ερωτώμενων, οι οποίες άφηναν ελάχιστο χρόνο, κατά τον οποίο η ερευνήτρια θα μπορούσε να βρίσκεται διά ζώσης στα σχολεία, όπου υπηρετούν ως διευθυντές. Έτσι ορισμένες συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Δημογραφικά στοιχεία

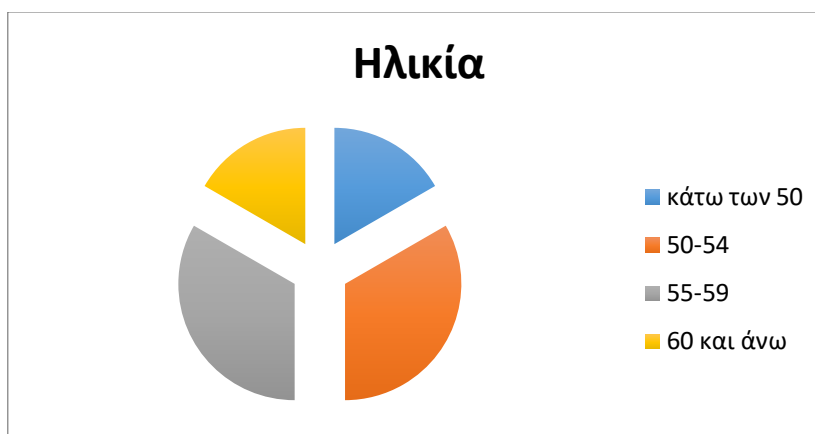
Οι πληροφορίες που προέκυψαν από το δείγμα και αφορούν σε δημογραφικά στοιχεία παρατίθενται ακολούθως:

- * ΦΥΛΟ : Οι άνδρες συμμετέχοντες ήταν περισσότεροι, 8 στον αριθμό, ενώ οι γυναίκες ήταν 4.



Γράφημα 1: Φύλο συμμετεχόντων

- * **ΗΛΙΚΙΑ:** Από τους 12 συμμετέχοντες, μόνο δύο συμμετέχοντες είναι κάτω των 50 ετών, τέσσερις από τους ερωτηθέντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50-54, τέσσερις ανήκουν στην ομάδα 55-59 και δύο βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 60 και άνω .



Γράφημα 2: Ηλικία συμμετεχόντων

- * **ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:** Τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 21 έως 35. Πιο συγκεκριμένα ένας ερωτηθείς είχε 21 (από 20-24) χρόνια υπηρεσίας, έξι είχαν από 25-29, οι τρεις είχαν συνολική προϋπηρεσία από 30-34 έτη και οι δύο από 35 και άνω (35 συγκεκριμένα).



Γράφημα 3. Έτη συνολικής υπηρεσίας διευθυντών

- * **ΕΤΗ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ:** Τα έτη κατά τα οποία οι συμμετέχοντες κατέχουν διευθυντική θέση, κυμαίνονται από 1-35. Πιο συγκεκριμένα οι τέσσερις είναι διευθυντές από 1-5 έτη, οι πέντε από 6-10 έτη, οι δύο έχουν διευθυντική θέση από 11-15 έτη και ο ένας από 16-20 έτη (συγκεκριμένα 16).



Γράφημα 4. Έτη σε διευθυντική θέση

- * **ΣΠΟΥΔΕΣ:** Από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δύο ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και δεύτερου πτυχίου, οι έξι είχαν μεταπτυχιακό, οι δύο ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ενώ δύο ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών.

	ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ
ΦΥΛΟ	8	4
ΗΛΙΚΙΑ	49 έως 64	49 έως 57

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	21 έως 35	25 έως 29
ΕΤΗ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	3 έως 16	1 έως 10
ΕΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1 έως 12	1 έως 6

5.2. Ευρήματα συνεντεύξεων

1^ο ερώτημα: Ποιο ρόλο θεωρείτε πως διαδραματίζει το συναίσθημα στην άσκηση του έργου σας στο σχολείο;

[Αντιλήψεις διευθυντών σχετικά με το ρόλο του συναισθήματος στον σχολικό χώρο.]

Σχετικά με τον ρόλο του συναισθήματος κατά την άσκηση του έργου τους, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα οι έντεκα στους δώδεκα, αναγνώρισε τον καταλυτικό ρόλο του συναισθήματος σε ένα περιβάλλον, όπως το σχολικό, τονίζοντας πως μόνο οι γνώσεις δεν αρκούν για να ανταπεξέλθει κανείς σε ένα επάγγελμα που ασχολείται με παιδιά.

Στον αντίποδα μόνο ένας συμμετέχων, υποστήριξε πως το συναίσθημα είναι καλό να απουσιάζει απ' τον επαγγελματικό χώρο, προκειμένου να μην επηρεάζεται και να παραμένει αντικειμενικός και τυπικός απέναντι σε συναδέλφους και μαθητές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως αρκετοί διευθυντές προχώρησαν σε διάκριση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά.

*** Σημαντικός ρόλος του συναισθήματος**

Ειδικότερα:

Οι έντεκα διευθυντές – διευθύντριες αναγνωρίζουν έναν σημαντικό ρόλο του συναισθήματος στον σχολικό χώρο.

Ο Δ2 αναφέρει: «Ο ρόλος του συναισθήματος για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικός γιατί πρέπει να αναγνωρίζουμε και να μπορούμε να διαχειριζόμαστε και τα δικά μας συναισθήματα από την πλευρά της διεύθυνσης αλλά και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, για να είναι το έργο του διευθυντή αποτελεσματικό...»

Ο Δ3 αναφέρει: «Κοίταξε το συναίσθημα γενικά θεωρώ πως έχει μία σημαντική θέση στην ζωή μου, είτε μιλάμε για την προσωπική μου ζωή, είτε για την επαγγελματική. Γενικά αν θέλεις θα με χαρακτηρίζα ως αρκετά συναισθηματικό άνθρωπο. Και κάπως έτσι λειτουργώ και στην επαγγελματική μου ζωή...»

Η Δ4 αναφέρει: «Για μένα το συναίσθημα είναι βασικό σε όλους τους τομείς και φυσικά σε όσους έχουν να κάνουν εεε και ασχολούνται με παιδιά, όπως εμείς οι δάσκαλοι, διευθυντές και όλα αυτά.... Για να σου απαντήσω εεε πιο ορθά εεεε φυσικά και αφήνω το συναίσθημα να υπάρχει στην επαγγελματική μου ζωή, αλλά φυσικά όχι να με εξουσιάζει αυτό....»

Ο Δ6 αναφέρει: «Ναι, το συναίσθημα είναι πολύ σημαντικό στο επάγγελμά μας. Το επάγγελμα του δασκάλου πρέπει να το δούμε από την οπτική του λειτουργήματος, είναι λειτουργήμα και πρέπει να βλέπουμε τους μαθητές όχι μόνο σαν αντικείμενα, να τους βλέπουμε σαν συναισθηματικές οντότητες, κάτι που είναι πολύ σημαντικό, όχι μόνο να τους δώσουμε γνώσεις αλλά και να αναπτύξουμε το συναίσθημά τους».

Ο Δ8 αναφέρει: «Εννοείται για μένα η σημασία του να εκφράζεις τα συναισθήματά σου είναι μεγάλη... και αυτό όχι μόνο για εμάς, αλλά και το να εκφράζουν οι συνάδελφοι τα συναισθήματά τους πάλι μας βοηθάει εμάς... ξέρουμε τι να πούμε, τι απόφαση να πάρουμε... τα χρησιμοποιούμε κι αυτά δηλαδή (τα συναισθήματα των συναδέλφων) προς όφελός μας»

Ο Δ 9 αναφέρει: « Το συναίσθημα είναι εξαιρετικά σημαντικό και πιστεύω πως είναι σχεδόν αδύνατο ή μάλλον αδύνατο κυριολεκτικά να αφήσεις το συναίσθημα απ' έξω απ' το σχολείο. Και είναι κάτι που δεν θα το ήθελα κιόλας..»

Η Δ11 αναφέρει: «Μάλιστα. Εεε βέβαια. πολύ σημαντικός ο ρόλος του συναισθήματος γενικά. Εεεε φυσικά και μέσα στο σχολείο κυριαρχεί το συναίσθημα. Είτε από την δική μου πλευρά ως διευθύντρια, είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών, είτε και από τους ίδιους τους μαθητές φυσικά. Όταν εεε μέσα σε ένα χώρο επιχειρούν να συνυπάρξουν τόσα άτομα και να παράγουν έργο, νομίζω ότι είναι αυτονόητο ότι στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις θα υπάρχει έντονο το συναίσθημα. Εξάλλου αν δεν υπάρχει στο σχολείο τότε πού;...»

ΟΔ12 αναφέρει: « Φυσικά. Είναι εξαιρετικά σημαντικό το συναίσθημα και μην σου πω πολύ περισσότερο για εμάς τους διευθυντές εεεε γιατί και λόγω που η φύση της δουλειάς μας είναι τέτοια, εεε πολλές ώρες κλεισμένοι στο γραφείο, χαρτιά, γραφειοκρατία και λοιπά, κοντεύουμε να απομονωθούμε και να αποκοπούμε τελείως από τους συναδέλφους...»

Μη σημαντικότητα της έκφρασης συναισθημάτων

Μόνο ένας από όλους τους συμμετέχοντες υποστηρίζει πως το συναίσθημα είναι προτιμότερο να λείπει από τον χώρο του σχολείου.

Συγκεκριμένα ο Δ5 αναφέρει: *«Εεεεε το συναίσθημα εεεε είναι κάτι που προσπαθώ να το αφήσω πίσω μου όταν μπαίνω στον εργασιακό μου χώρο, στο χώρο του σχολείου δηλαδή. Εεε είμαι ορθολογιστής γενικά στη ζωή μου, ρεαλιστής και προτιμώ και προσπαθώ δηλαδή, να αντιμετωπίζω τις καταστάσεις της καθημερινότητας με γνώμονα πρωτίστως την λογική..... Είναι η δουλειά μας, έχουμε να κάνουμε με παιδιά και οφείλουμε να είμαστε σοβαροί και υπεύθυνοι. Έτσι ας πούμε λειτουργώ εγώ.»*

*** Διάκριση συναισθημάτων σε θετικά – αρνητικά (διατήρηση θετικών – απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων)**

Αξίζει να αναφερθεί πως οι μισοί από τους 12 συμμετέχοντες, προχώρησαν σε διάκριση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά, τονίζοντας πως τα αρνητικά συναισθήματα είναι καλό να μην τους ακολουθούν στον χώρο του σχολείου, ενώ τα θετικά δεν τα περιορίζουν, καθώς, κατά τη γνώμη τους επιδρούν θετικά στη διάθεσή τους κατά την εκτέλεση του έργου τους, με αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία .

Συγκεκριμένα ο Δ1 αναφέρει: *«...Σε ότι αφορά βέβαια τα παιδιά εκεί ειδικά θετικά συναισθήματα του παρελθόντος, να είναι πιο δεκτικός, να τα αφήνει ένας εκπαιδευτικός ή ένας διευθυντής, γιατί λόγω της αλληλεπίδρασης που υπάρχει με το μαθητή εε ένα θετικό συναίσθημα σε ένα θετικό γεγονός που θα περάσει ο εκπαιδευτικός ή ο διευθυντής όταν είναι μες στην τάξη στα παιδιά, ενδεχομένως να έχει θετικότερο αντίκτυπο και στα ίδια τα παιδιά. Να θέλει ο εκπαιδευτικός να το αφήσει να λειτουργήσει αυτό για να τα επηρεάσει με θετικό τρόπο στην κρίση τους ή το πώς θα προσλάβουνε την πληροφορία ή μια καινούργια κατάσταση και πολλές φορές αφήνουν και θετικότερα αποτελέσματα αυτά...»*

Η Δ4 αναφέρει: *«...Ε αυτό δεν το αφήνω, αυτά τα αρνητικά συναισθήματα του θυμού ας πούμε, δεν τα αφήνω να επηρεάσουν την υπόλοιπη μέρα μου και την δουλειά μου, γιατί στην τελική δεν μου φταίνε οι άλλοι, καλά τα παιδιά δεν το συζητώ εννοείται πως απέναντι στα παιδιά δεν αφήνεις να φανούν τέτοια συναισθήματα, αλλά και στους συναδέλφους γιατί κάτι τέτοιο όχι μόνο δεν θα ωφελούσε αλλά θα είχε και αρνητικές*

συνέπειες...Ότι εεεε κάποιες φορές τέλος πάντων που ήμουν χαρούμενη είδα ότι επηρέασε αυτό θετικά και τους άλλους εκπαιδευτικούς και γενικά το κλίμα στο γραφείο ήταν πολύ ωραίο. Αυτό πιστεύω ότι ισχύει ότι δηλαδή όταν έχει κάποιος θετικά συναισθήματα μπορεί να επηρεάσει και τους άλλους και αυτό να βγει και προς την δουλειά τους...»

Ο Δ8 αναφέρει: «... όταν είμαι ευδιάθετος π.χ. και έρχομαι τα πρωινά σχολεία έχω παρατηρήσει πως η μέρα πάει καλά. Και το ίδιο τυχαίνει και όταν κάποιος συναδέλφος είναι κεφάτος. Μας μεταδίδει αν θέλεις αυτό το κέφι και την ωραία διάθεση και κατόπιν αυτό σίγουρα θα φανεί και στη διδασκαλία και στην μεταξύ μας επικοινωνία και συνεργασία... Βέβαια όταν κάποιος έχει άλλα συναισθήματα, νεύρα κλπ, εεε και εγώ ο ίδιος δεν θα σου πω ψέματα, εγώ ο ίδιος πρώτος το έχω ζητήσει να μην αφήνουμε τα άσχημα συναισθήματα να επηρεάζουν τη δουλειά μας και να μην κουβαλάμε το σπίτι στο σχολείο και το αντίθετο εννοείται βέβαια.»

Ο Δ9 αναφέρει: «... φυσικά πρέπει να θέσουμε ένα όριο στα συναισθήματα.. όπως σου είπα εεεε θα τύχει εννοείται άνθρωποι είμαστε και να έχω νεύρα και να θυμώσω ενδεχομένως για λόγους μη επαγγελματικούς. Ε αυτό προφανώς είμαι υποχρεωμένος να το ελέγξω. Και αν μη τι άλλο θα τύχει και το αντίθετο έτσι; Όταν όμως συμβαίνει αυτό, να έχει γίνει κάτι και να με έχει επηρεάσει θετικά, όπως για παράδειγμα όταν γέννησε η κόρη μου, αυτό που μου έρχεται πρόχειρα στο μυαλό, εννοείται γιατί να το ελέγξω και να το κρύψω; Ήμουν ευδιάθετος και αυτό άρεσε και στους συναδέλφους. Μου το είπαν και οι ίδιοι πραγματικά...»

Τέλος η Δ 10 αναφέρει: «... Τα συναισθήματα είναι για μένα υγεία κορίτσι μου. Θα έχω μία μεγάλη χαρά και δεν θα τη μοιραστώ με τους συναδέλφους; Βεβαίως και θα το κάνω και να ξέρεις ότι πολλές φορές το καταλαβαίνουν, το αντιλαμβάνονται και τα παιδιά και εεε χαίρονται κι αυτά. Μου έχει τύχει αυτό δηλαδή που σου λέω δεν το λέω έτσι. Και καταλαβαίνουν και το αντίθετο. Όσο κι αν προσπαθώ να το κρύψω, γιατί δεν θέλω να με βλέπουν έτσι τα παιδιά και οι συναδέλφοι, φορές που δεν ήμουν καλά και είχα στεναχώριες με ρωτούσαν αν έχω κάτι...»

Περιορισμός θετικών και αρνητικών συναισθημάτων

Ένας ερωτηθείς υποστήριξε πως, προκειμένου να διατηρήσει την αντικειμενικότητά και την ορθή κρίση του, είναι καλό να αποκλείει, τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά συναισθήματα από το σχολικό περιβάλλον.

Ο Δ5 αναφέρει: «...Εεεε παραδείγματος χάριν εεεε μπορεί να έχει γίνει το οτιδήποτε στην προσωπική μου ζωή, κάτι να με στεναχωρήσει, κάτι να με θυμώσει, εεεε φυσικά δεν θα επιτρέψω τέτοιου είδους συναισθήματα, ε όπως η λύπη ή ο θυμός να εισβάλουν στον σχολικό χώρο και να με επηρεάσουν... Και επίσης να σου πω την αλήθεια, όχι μόνο τα αρνητικά συναισθήματα αλλά και αν έχει συμβεί κάτι, οτιδήποτε έτσι που θα με κάνει χαρούμενο ή θα με ενθουσιάσει στην προσωπική μου ζωή, επίσης θα το κάνω στην άκρη, για να μην επηρεάσει την κρίση μου, και να μην μου αποσπά γενικά την προσοχή όταν εργάζομαι....»

**2^ο Ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ελέγχετε τα συναισθήματά σας κατά την αλληλεπίδρασή σας με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τους γονείς;
[Αντιλήψεις διευθυντών για τον έλεγχο των συναισθημάτων στο σχολείο]**

*** Διαχείριση συναισθημάτων –Αυτοέλεγχος**

Το σύνολο των ερωτηθέντων, δηλαδή 12 στους 12, επεσήμαναν τον απαραίτητο έλεγχο του συναισθήματος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ο Δ1 αναφέρει: «...πρέπει να ελέγχεται το συναίσθημα, γιατί πολλές φορές είναι κακός σύμβουλος στη διαχείριση καταστάσεων στην καθημερινότητα ενός σχολείου».

Ο Δ2 αναφέρει: «Προσπαθώ προσπαθώ να το ελέγχω ε όσο γίνεται περισσότερο γιατί ως άνθρωποι ο καθένας μας κάποια στιγμή μπορεί να θυμώσει με κάτι περισσότερο, αλλά είναι πολύ σημαντικό να ελέγχεις το συναίσθημα, να ελέγχεις τον θυμό και δίκιο να έχεις σε κάποιες περιπτώσεις εε δεν πρέπει να ξεφύγεις, γιατί αν ξεφύγεις θα χάσεις το δίκαιό σου...».

Ο Δ3 αναφέρει: «...Ο κάθε διευθυντής, όχι μόνο στα σχολεία αλλά και σε οποιαδήποτε επιχείρηση για να μπορέσει να έχει διάρκεια και να είναι αποτελεσματικός σε αυτό που κάνει πρέπει να μπορεί να έχει τον αυτοέλεγχο, το οποίο είναι μεγάλο προτέρημα. Πολύ πολύ σημαντικό. Πρέπει να μπορεί να ελέγχει τα άσχημα συναισθήματά του παραδείγματος χάριν τα νευράκια μας ή τον θυμό του ώστε να μην αδικεί πολλές φορές κάποιον που δεν φταίει...»

Ο Δ6 αναφέρει: «Καλό είναι να τα ελέγχω, θεωρώ ότι τα ελέγχω σε σημαντικό βαθμό, γιατί είναι καλό αυτό... Αποφεύγονται οι διενέξεις, προστριβές, είτε μεταξύ συναδέλφων, είτε μεταξύ συναδέλφων και μαθητών, είτε μεταξύ μαθητών...»

Ο Δ8 αναφέρει: «... Εννοείται δηλαδή ότι ο ρόλος του συναισθήματος είναι σπουδαίος σε έναν τέτοιο χώρο, εεε για να μην παρεξηγηθώ όμως δεν σημαίνει ότι θα λειτουργούμε αποκλειστικά με βάση αυτό. Πρέπει να υπάρχει μία ισορροπία σε όλα. Δεν σημαίνει ότι θα αφήσω τα όσα νιώθω να με επηρεάζουν στην σχέση μου για παράδειγμα με τους συναδέλφους ή στις αποφάσεις ας πούμε εεε που θα κληθώ να πάρω για πρακτικά π.χ. ζητήματα...»

Η Δ 11: «...Ωστόσο εγώ ως διευθύντρια και ο καθένας μας, πρέπει να ξέρει να το ελέγχει, γιατί αν είναι ανεξέλεγκτο σίγουρα θα υπάρξουν προβλήματα... Εεε θεωρώ ότι το να ελέγχει ο διευθυντής τα συναισθήματά του, όχι μόνο στο σχολείο αλλά παντού, σε κάθε δουλειά, είναι μία απαραίτητη ικανότητα που θα πρέπει να έχει. Και φυσικά θα πρέπει να ελέγχουμε το συναίσθημα απέναντι στον καθένα, στους συναδέλφους, στους μαθητές μας, στους γονείς, αν θέλουμε να λειτουργήσει ομαλά η σχολική καθημερινότητα...»

Ο Δ12 αναφέρει: «... τι εννοώ; Ναι καλό είναι το συναίσθημα και πρέπει να υπάρχει αδιαμφισβήτητα αλλά δεν θα το αφήσω να κυριαρχήσει και να με παρασύρει.... Σε ορισμένα θέματα κυριαρχεί η λογική ενώ σε άλλα το συναίσθημα. Το κλειδί είναι να ξέρεις να τα ξεχωρίσεις και να μην υπερβαίνεις τα όρια...»

*** Δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων**

Από το σύνολο των συμμετεχόντων που αναγνώρισαν ως αναγκαίο τον έλεγχο των συναισθημάτων, τρεις διευθύντριες επεσήμαναν ότι δυσκολεύονται σε αυτό.

Η Δ4 αναφέρει: «Εεεε η αλήθεια είναι ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό, πολύ σημαντικό. Και άλλο τόσο δύσκολο βέβαια... με όμως αυτό είναι πολύ δύσκολο, πάρα πολύ δύσκολο και φυσικά δεν είναι πάντα εφικτό. Εεεε είτε σε περιπτώσεις που σχετίζονται με τα παιδιά, βασικά κυρίως σε αυτές, αλλά και σε περιπτώσεις με γονείς ας πούμε έχει τύχει να καταβάλω μεγάλη προσπάθεια και να σφίζω για να σου δώσω να καταλάβεις τις γροθιές μου κάτω από το τραπέζι, για να καταφέρω να συγκρατηθώ. Θέλει θέλει να έχεις πολλή ψυχραιμία και αυτοέλεγχο για να ξέρεις τι λες και να μην μετανιώνεις αργότερα...»

Η Δ7 αναφέρει: «... Καλά τα λέμε βέβαια εμείς εδώ αλλά το τι γίνεται στην πράξη έχει σημασία. Στην πράξη στην καθημερινότητα κάτι τέτοιο είναι δύσκολο, πολύ δύσκολο και απαιτεί να ξέρεις φοβερή μεγάλη προσπάθεια. Εεεε άνθρωποι είμαστε και όποιος πει ότι στο σχολείο δεν έχει παρεκτραπεί σου το εγγνώμαι δεν είναι αλήθεια...»

Η Δ10 αναφέρει: «... χρειάζεται να προσπαθώ καθημερινά γι' αυτό όμως και σε κάποια φάση σε κουράζει. Λες στον εαυτό σου εντάξει δεν γίνεται να είσαι πάντοτε η τέλεια. Θέλει πολλή προσπάθεια, είναι δύσκολο και νομίζω πως είναι και ανέφικτο να ελέγχεις πάντοτε αυτά που θα πεις και αυτά που θα νιώσεις».

Συγκεντρωτικός πίνακας 5.2.1.: Ο ρόλος του συναισθήματος στη σχολική καθημερινότητα

Συναίσθημα στη σχολική καθημερινότητα				
Συμμετέχοντες	Ρόλος του συναισθήματος στο σχολικό περιβάλλον	Διάκριση θετικών – αρνητικών συναισθημάτων	Διαχείριση συναισθημάτων - αυτοέλεγχος	Δυσκολία ή ευκολία κατά τον έλεγχο των συναισθημάτων
Δ1	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος	Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων → επίδραση σε μαθητές	Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	
Δ2	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος		Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	
Δ3	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος		Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	
Δ4	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος	Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων → επίδραση σε εκπαιδευτικούς Περιορισμός/απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων	Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	Δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων
Δ5	Μη σημαντικότητα έκφρασης συναισθημάτων	Περιορισμός/απόκρυψη θετικών και αρνητικών συναισθημάτων	Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	

Δ6	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος		Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	
Δ7	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος		Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	Δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων
Δ8	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος	Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων → επίδραση σε εκπαιδευτικούς Περιορισμός/απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων	Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	
Δ9	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος	Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων → επίδραση σε εκπαιδευτικούς Περιορισμός/απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων	Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	
Δ10	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος	Ενίσχυση θετικών συναισθημάτων → επίδραση σε μαθητές	Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	Δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων
Δ11	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος		Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	Δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων
Δ12	Αναγνώριση σπουδαιότητας συναισθήματος		Απαραίτητος ο έλεγχος των συναισθημάτων	

3^ο Ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζετε τους άλλους όταν προκύπτουν διαφωνίες στο σχολείο; Πώς διαχειρίζεστε τυχόν συγκρούσεις μεταξύ συνεργατών σας;
[Ενέργειες διευθυντών προκειμένου να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις στον σχολικό χώρο]

*** Διατήρηση αντικειμενικότητας**

Είναι χαρακτηριστικό πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων και ειδικότερα οι δέκα στους δώδεκα, ανέφερε πως προσπαθεί σε κάθε περίπτωση διαφωνίας ή σύγκρουσης εντός του σχολικού χώρου, να διατηρήσει την αντικειμενικότητά της, χωρίς να επηρεάζεται από υπάρχοντα συναισθήματα.

Ο Δ1 αναφέρει: «...καλό είναι να προσπαθείς να είσαι αντικειμενικός, όσο πιο αντικειμενικός γίνεται, χωρίς να έχεις ήδη μέσα σου συναισθήματα που να σε επηρεάζουν ως προς το ποια θέση θα πάρεις, και αυτό αν είσαι αντικειμενικός νομίζω θα το εκτιμήσει ακόμη και ο πιο θιγμένος αυτής της περίπτωσης, γιατί καλώς ή κακώς ένας απ' τους δύο θα θιχτεί περισσότερο...»

Ο Δ3 αναφέρει: «...Εγώ από την πλευρά μου όπως σου έχω πει, προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός, να μην αφήνω συμπάθειες ή αντιπάθειες να με επηρεάζουν...»

Η Δ4 αναφέρει: «Για μένα ένα εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ο διευθυντής είναι να είναι δίκαιος και φυσικά αντικειμενικός...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Φυσικά σε κάθε περίπτωση διατηρώ την αντικειμενικότητά μου και φροντίζω να λύνονται τα ζητήματα χωρίς υπερβολικές συμπεριφορές που δεν αρμόζουν σε σχολεία».

ΟΔ8 αναφέρει: «...ανεξάρτητα από το ποιοι συνάδελφοι εμπλέκονται είναι καθήκον μου να παραμείνω αντικειμενικός, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσω να βοηθήσω ουσιαστικά».

Ο Δ9 αναφέρει: «...προφανώς δεν θα πάρω ξεκάθαρη θέση, εκτός αν δεν είναι κάτι που επηρεάζει φυσικά το σχολείο γενικότερα ή τους ίδιους τους μαθητές. Έεεε αν δεν είναι κάτι τόσο οφθαλμοφανές δεν θα πάρω θέση όχι, αλλά θα προσπαθήσω με τον τρόπο μου να τους οδηγήσω στο να λυθεί η όποια διαφωνία τέλος πάντων...».

Η Δ10 αναφέρει: «...δεν χωράνε συμπάθειες, φιλίες, προσωπικές σχέσεις σε αυτές τις καταστάσεις. Πρέπει να είμαι αντικειμενική, ώστε να καταφέρω να βγάλω το δικό μου συμπέρασμα και να κρίνω ποιες θα είναι οι επόμενες κινήσεις μου...»

*** Αναζήτηση αιτιών**

Οι πέντε από τους δώδεκα συμμετέχοντες ανέφεραν ως πρώτη κίνησή τους, κατά την αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, την διερεύνηση των αιτιών που την προκάλεσαν. Αυτό, διότι πιστεύουν πως για να λυθεί η οποιαδήποτε διαφωνία, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τα αίτια αυτής, τόσο για να επιλέξουν τις ενέργειες στις οποίες θα προβούν εν συνεχεία, όσο και για να βρεθεί η κατάλληλη λύση.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Θα πρέπει πρώτα να μου εξηγήσουν οι συναδέλφοι τον λόγο και φυσικά δεν θα βασιστώ μόνο σε αυτό αλλά θα κάνω και μόνος μου μία έρευνα ας πούμε για το πώς και το γιατί οδηγηθήκαμε σε διαφωνία...»

Η Δ4 αναφέρει: «...αλλά να κατανοήσεις και τον βαθύτερο λόγο. Δεν αρκεί να αναγνωρίσεις πότε κάποιος θα υπερβεί τα όρια αλλά και για ποιο λόγο το έκανε...»

Ο Δ6 αναφέρει: «...να δούμε ποια είναι η ρίζα του προβλήματος...»

Η Δ7 αναφέρει: «... και κάτι που ξέχασα να σου αναφέρω, είναι πως πριν από οποιαδήποτε ενέργεια, πριν κάνω κάτι θα πρέπει να σιγουρευτώ εγώ η ίδια για το τι έγινε, τι ειπώθηκε και είχε ως κατάληξη την εκάστοτε σύγκρουση».

Ο Δ12 αναφέρει: «...σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να κάνεις και λίγο τον ντετέκτιβ (γελάει). Σε πρώτη φάση θα διερευνήσω από μόνος μου, μιλώντας με άλλους συναδέλφους που μπορεί να έτυχε να είδαν, να άκουσαν κάτι παραπάνω, για να διαπιστώσω και ιδίως όμασι πώς προκλήθηκε η όλη κατάσταση. Μα δεν θα μπορέσω να συμβάλλω αν δεν εεε αν δεν ξέρω τον λόγο που τους οδήγησε σε διαφωνία ή σε τσακωμό κτλ. Και έτσι μόνο, εεεε αν ξέρω το γιατί θα σχεδιάσω μετά και θα δράσω αναλόγως...».

*** Διάλογος – ακρόαση εμπλεκομένων**

Οι μισοί ακριβώς από τους συμμετέχοντες τόνισαν το πόσο σημαντική είναι η ακρόαση των δύο πλευρών, κάτι που απαιτεί πολλή υπομονή και πολλές φορές παραλείπεται, διότι λαμβάνεται ως δεδομένο. Επεσήμαναν ακόμη, πως λειτουργούν ενθαρρυντικά, ενισχύοντας τον διάλογο, τόσο μεταξύ των ίδιων και των συναδέλφων, όσο και μεταξύ των αποκλειστικά εμπλεκομένων στην εκάστοτε διαφωνία.

Ο Δ3 αναφέρει: «...τους φωνάζω και τους ενθαρρύνω γιατί πολλοί άνθρωποι δεν θα ανοιχτούν τόσο εύκολα να μου πει ο καθένας την θέση του και την άποψή του, ώστε να λυθεί το ζήτημα. Είναι πολύ σημαντικός ο διάλογος σε τέτοιες περιπτώσεις και πολύ

σημαντικό ο διευθυντής να κάτσει και να ακούσει τι έχει να του πει ο άλλος. Πολύ σημαντικό αυτό...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Σίγουρα λειτουργώ ενθαρρυντικά, όπως σε κάθε τομέα νομίζω, και προτείνω τον διάλογο, να ακουστούν δηλαδή οι απόψεις και των δύο...»

Η Δ7 αναφέρει: «...Δεν θα βιαστώ να βγάλω συμπεράσματα. Είναι βασικό να μου εξηγήσουν και οι δύο πλευρές, ο καθένας απ' τη δική του οπτική γωνία, το τι έγινε, τι ειπώθηκε, εεε θεωρώ βασικό το να δώσεις στον συνάδελφο τον χώρο και τον χρόνο να πει την άποψή του. Λειτουργεί βοηθητικά στο να βρεθεί μία λύση, γιατί και οι δύο εμπλεκόμενοι, ακούγοντας την άποψη του άλλου, ίσως συνειδητοποιήσουν διάφορα σημεία εεε κάποιες συμπεριφορές που είχαν λάθος, ή αν αντέδρασαν κάπου υπερβολικά...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...γιατί ο σωστός διευθυντής για μένα, εεε πρέπει να ξέρει να ακούει, εεε να έχει αυτή την ικανότητα, να έχει την υπομονή και τον χρόνο ακούει τους άλλους, όχι μόνο να παίρνει αποφάσεις και να καθοδηγεί. Θα αφήσω τον άλλο να μου πει τη γνώμη του, να υπάρξει διάλογος, με τον διάλογο όλα λύνονται...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...Προφανώς θα πρέπει να ξέρω τι έχει προηγηθεί και είναι κάτι που με ενδιαφέρει να μου το πουν οι ίδιοι, εεεε εγώ δηλαδή θα τους ρωτήσω και αν δυσκολεύονται ή νιώθουν άσχημα για κάτι θα τους πω, θα τους ενθαρρύνω ας πούμε να πουν τη γνώμη τους...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε σε κάθε περίπτωση δεν οδηγούμαι σε συμπεράσματα αν δεν ακούσω πρώτα τους ίδιους τους εμπλεκόμενους έτσι; Τι έχουν να μου πουν. Εεε και το επιζητώ αυτό. Εεεε κάποιιοι είναι δύσκολο σαν άνθρωποι να ανοιχτούν. Αυτό νομίζω είναι και κάτι που πρέπει να το έχει ο διευθυντής, να το κατέχει, δηλαδή να κάνει τον άλλο να νιώσει άνετα, να νιώσει οικειότητα και τότε νομίζω μπορεί να καταλάβει πολλά, αν ο άλλος του μιλήσει. Εεε γενικά μου αρέσει στο σχολείο μου να ξέρουν οι συνάδελφοι, ότι ανά πάσα ώρα και στιγμή, οτιδήποτε κι αν προκύψει, μπορούν να έρθουν να μου μιλήσουν. Να έχουν το θάρρος να το κάνουν αυτό. Και είναι κάτι που τους το λέω σε κάθε ευκαιρία, γιατί ξέρεις δεν είναι δεδομένο...»

* Μεσολάβηση διευθυντή– Συμβιβασμός

Οι πέντε διευθυντές επιλέγουν να «μπουν ανάμεσα» στους δύο εμπλεκόμενους, να λειτουργήσουν δηλαδή ως διαμεσολαβητές, προκειμένου να βρεθεί μία μέση λύση.

Χαρακτηριστικά ο Δ1 αναφέρει: «...εκείνο που εγώ προσωπικά προσπαθώ να κάνω είναι να λειάνω τις διαφωνίες, να μπω ας πούμε σφουγγάρι ανάμεσα σε δύο συναδέλφους όταν έχουν μία διαφωνία έντονη ή φτάσουν μέχρι και σε επίπεδο τσακωμού, εεε δεν είναι καλό να πάρεις ξεκάθαρη θέση υπέρ του ενός ή του άλλου...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Γιατί ο διευθυντής είναι αυτός που μπαίνει ανάμεσα στους δασκάλους όταν διαφωνούν, αυτός θα δεχτεί την γνώμη και την άποψη του καθενός για το ποιος φταίει, ποιος έχει δίκαιο ή άδικο και θα πρέπει να βρει την μέση λύση ώστε να μην αδικηθεί κανείς...».

Ο Δ8 αναφέρει: «... Θα τους φωνάξω και θα προσπαθήσω ακούγοντάς τους φυσικά, να βρούμε μία λύση εεε όλα λύνονται μέσα από τη συζήτηση και αν δεν μπορούν να τα βρουν μόνοι τους εκεί είναι που θα αναλάβω δράση εγώ...»

Η Δ10 αναφέρει: «... Καμιά φορά τι να κάνουμε θα χρειαστεί να παίξουμε και τον ρόλο του διαιτητή (γελάει). ... Εκεί ναι θα μπω στη μέση και θα βρεθεί η χρυσή τομή...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε κατά τη γνώμη μου ο διευθυντής έχει βαρύνοντα ρόλο σε τέτοιες περιπτώσεις συγκρούσεων. Όσο και να θέλουμε έτσι να τις προλαμβάνουμε, ε όταν θα εμφανιστούν, γιατί σίγουρα θα εμφανιστούν πρέπει να αναλάβουμε δράση αμέσως και να μεσολαβήσουμε, ώστε να εξομαλυνθεί άμεσα η διαφωνία...»

*** Ενσυναίσθηση**

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες, και συγκεκριμένα οι επτά από αυτούς, επεσήμαναν ως σημαντική ενέργεια το «να μπαίνουν στην θέση των εμπλεκομένων» και να προσπαθούν να εξετάζουν το θέμα και από τη δική τους οπτική γωνία. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να κατανοήσουν το τι αισθάνονται οι εμπλεκόμενοι, τον τρόπο που σκέφτονται, πράγμα που θα τους δώσει τη δυνατότητα να βρουν τον κατάλληλο τρόπο για να τους βοηθήσουν σε περιπτώσεις διχογνωμιών και συγκρούσεων.

Ο Δ3 αναφέρει: «...προσπαθώ κάθε φορά να μπω στην θέση του καθενός, να εξετάσω το θέμα και από τις δύο οπτικές γωνίες για να καταλήξουμε τελικά σε μία μέση λύση...»

Η Δ7 αναφέρει: « ...βεβαίως πρέπει να έχεις αναπτύξει σωστή επικοινωνία με τους συναδέλφους και όταν συμβαίνουν τέτοια περιστατικά είναι καλό να προσπαθείς – εγώ το κάνω τουλάχιστον- εεε να προσπαθείς να δεις τα πράγματα σφαιρικά μεν αλλά και πώς τα βλέπουν αυτοί από τη δική τους μεριά τα πράγματα. Τους καταλαβαίνεις έτσι καλύτερα...»

Ο Δ8 αναφέρει: «... πρέπει μπεις αυτό που λέμε στα παπούτσια του άλλου και να δεις και να ακούσεις την δική του πλευρά...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...κατά τη γνώμη ο διευθυντής οφείλει να μπει για λίγο στην θέση του άλλου, να κατανοήσει τον τρόπο που σκέφτεται, ή τι νιώθει ο συνάδελφος.. εεε και αυτό το αναγνωρίζουν οι συνάδελφοι, αναγνωρίζουν την προσπάθειά σου και το εκτιμούν τις περισσότερες φορές..»

Η Δ10 αναφέρει: «... και φυσικά θέλω να δω κι απ' τη δική τους σκοπιά τα πράγματα. Γιατί μερικές φορές μπορεί να μου φαίνεται εμένα κάτι ασήμαντο αλλά ο άλλος να το θεωρεί πολύ σημαντικό και ότι αυτό επηρεάζει τη δουλειά του. Εννοείται πως πρέπει να σκεφτώ όπως εκείνος και να νιώσω εεε κάπως να νιώσω τα όσα νιώθει...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ενσυναίσθηση απ' την πλευρά μου σε κάθε περίπτωση. Μου αρέσει να επιχειρώ έτσι να αισθανθώ και να κατανοήσω όλα αυτά που αισθάνονται και λένε οι συνάδελφοί μου πρέπει να υπάρχει ενσυναίσθηση απ' την πλευρά μου σε κάθε περίπτωση...»

Ο Δ12 αναφέρει: «... και σίγουρα είναι καλό να μην βλέπεις τα πάντα από την καρέκλα του διευθυντή αλλά να μπαίνεις και στη θέση του άλλου, του συνάδελφου που διαφώνησε με κάποιον ή του μαθητή που μάλωσε με τον συμμαθητή του, οτιδήποτε αν θες να είσαι αποτελεσματικός και να λυθεί το θέμα σωστά».

*** Καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων**

Τρεις από τους ερωτηθέντες προκειμένου να διαχειριστούν καταστάσεις διαφωνιών ή και συγκρούσεων, δήλωσαν πως προτιμούν να καλλιεργήσουν ένα πιο προσωπικό-συναισθηματικό κλίμα, όπου συζητώντας με πιο «χαλαρό» ύφος, η επικοινωνία είναι αποτελεσματικότερη.

Ο Δ1 αναφέρει: «...πολλές φορές το έχω κάνει, αφού επέλθει το γεγονός, μία συνέντευξη εκτός σχολικού χώρου σε πιο χαλαρό χαρακτήρα, είναι αυτό που θα λειάνει τελείως τέτοιες περιπτώσεις».

Η Δ4 αναφέρει: «Και φυσικά για να δοθεί μια κάποια λύση σε μια διαφωνία ανάμεσα εεε ή μια σύγκρουση αν θέλεις δύο συναδέλφων εκπαιδευτικών, πρέπει να μπορεί ο διευθυντής να υπάρχει μια σωστή επικοινωνία και επομένως να έχει τη σωστή επικοινωνιακή ικανότητα. ...Ας πούμε όταν φωνάζω στο γραφείο τους συναδέλφους, αν δω ότι με παίρνει, θέλω να δημιουργήσω σκόπιμα ένα πιο χαλαρό κλίμα, πιο παρεϊστικο ας πούμε...».

Ο Δ8 αναφέρει: «...και εντάζει σε τέτοιες περιπτώσεις, ανάλογα βέβαια και το ζήτημα, αλλά σε τέτοιες περιπτώσεις συνήθως βοηθά και το ύφος αν για παράδειγμα δεν έχεις τόσο αυστηρό ύφος, ξέρεις το κλασικό ύφος του διευθυντή, και επικρατεί ένα άλλο πιο προσωπικό και καθημερινό κλίμα με τους συναδέλφους, εεε εμένα π.χ. με βοηθάει, βοηθάει να λύνονται πιο εύκολα τέτοιες καταστάσεις όταν τους μιλάω πιο προσωπικά και χαλαρά ας πούμε... Η επικοινωνία και οι σχέσεις οι προσωπικές που έχεις αναπτύξει με τους δασκάλους σε τέτοια ζητήματα παίζουν μεγάλο ρόλο..»

* Χιούμορ

Σε συνέχεια του προηγούμενου ευρήματος, έχοντας άμεση συνάρτηση, πέντε από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι το χιούμορ δρα βοηθητικά στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς βελτιώνει τις διαπροσωπικές – συναισθηματικές σχέσεις και την επικοινωνιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα πιο «χαλαρό» κλίμα.

Ο Δ1 αναφέρει: «... Ένας άλλος τρόπος είναι να διασκεδάσεις λίγο τις εντυπώσεις. Η χρήση του χιούμορ είναι καλό να υπάρχει από τον διευθυντή, ειδικά σε διαχείριση τέτοιων καταστάσεων...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Α και κάτι που εε να μην το παραλείψω, κάτι μέσα από αυτά τα χρόνια και την εμπειρία μου που έχω δει ότι βοηθάει πολύ είναι το χιούμορ. Πραγματικά κάνει θαύματα σε τέτοιες περιπτώσεις.... οπότε με το χιούμορ χαλαρώνουν και οι ίδιοι και βλέπουν την κατάσταση με άλλο μάτι...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...Πολλές φορές είναι καλό να μην δείχνεις τόσο απρόσιτος αν θες πραγματικά να βγει κάτι καλό μέσα από αυτό και να λυθεί η παρεξήγηση. Με έχει βοηθήσει αρκετά και το να κάνω χιούμορ σε τέτοιες καταστάσεις, βλέπεις τους άλλους ότι χαλαρώνουν κατευθείαν, είναι πιο έτοιμοι και δεκτικοί στο να ακούσουν μετά μια παρατήρηση, μια συμβουλή, το οτιδήποτε..»

Ο Δ9 αναφέρει: «... και καμιά φορά δεν βλάπτει να κάνεις και λίγο χιούμορ, να πεις και καμιά κουβέντα στην πλάκα. Είναι καλό ξεχνιούνται λίγο και συνειδητοποιούν ότι πολλές φορές δεν αξίζουν συγκρούσεις κτλ για ασήμαντους λόγους. Διευκολύνεται έτσι η συζήτηση πολύ..»

Η Δ10 αναφέρει: «...και σε κάποιες περιπτώσεις, εε ανάλογα την κάθε περίπτωση αλλά τις περισσότερες φορές βοηθάει πολύ και να το γυρίσεις κατά κάποιο τρόπο στην πλάκα. Πολλές φορές με το να προχωρήσεις σε τύπου αστεϊσμούς, κάνοντας και λίγο χιούμορ, χαλαρώνουν ας πούμε οι συνάδελφοι και φεύγει εκείνο το κλίμα της

διαφωνίας το αρνητικό κλίμα που κυριαρχούσε και εξομαλύνεται σταδιακά η κατάσταση...»

*** Επιβολή εξουσίας**

Δύο από τους διευθυντές ανέφεραν ως τελευταία λύση αμφοτέρω, πως αν δυσκολευτούν στην επίλυση της εκάστοτε σύγκρουσης, προβαίνουν στην επιβολή μιας λύσης λόγω της θέσης που κατέχουν.

Ο Δ5 αναφέρει: «...Αν ωστόσο, δω ότι δεν βγαίνει και δεν οδηγούμαστε πουθενά, δεν αφήνω και πολλά περιθώρια, διότι όπως εεε σου ξαναείπα δεν είμαι μόνο διευθυντής αυτών των συναδέλφων, είμαι και διευθυντής των υπολοίπων, των μαθητών κτλ και πρέπει τέτοιες καταστάσεις να επιλύονται άμεσα και καμιά φορά θα χρειαστεί να εκμεταλλευτείς και τη θέση σου και να τελειώνει το ζήτημα μια ώρα αρχύτερα»

Ο Δ9 αναφέρει: «... ε τώρα αν έχω εξαντλήσει αυτά που μπορώ και έχω όλη την καλή διάθεση να κάνω, και πίστεψε με έχω πολλή υπομονή και εεεε αν όμως εξαντληθεί τότε ναι μπορεί και να πω ως διευθυντής στοπ. Μου έχει τύχει δύο ή τρεις φορές στην πολυετή εμπειρία μου να μην σου λέω ψέματα το έχω κάνει δυο-τρεις φορές. Γιατί από ένα σημείο κι έπειτα σε κουράζει κι όταν επηρεάζεται και το κλίμα όλου του σχολείου από αυτό το σταματάς επί τόπου».

*** Σύλλογος Διδασκόντων**

Τέλος τρεις από τους ερωτηθέντες ανέφεραν και μία επιπλέον ενέργεια, ώστε να αντιμετωπιστεί η περίπτωση μιας διαφωνίας ή σύγκρουσης, η οποία είναι η συνεδρίαση Συλλόγου Διδασκόντων, όπου αποφασίζεται εκ του συνόλου η λύση του ζητήματος.

Ο Δ2 αναφέρει: « Όταν προκύπτουν κάποιες διαφωνίες στο σχολείο συνήθως αν το θέμα αν το ζήτημα είναι σημαντικό θα καλέσω σύλλογο, τον σύλλογο σε συνεδρίαση. Και εκεί πιστεύω εεεε με τη συμμετοχή όλων ή των περισσότερων θα λυθούν τα προβλήματα, αρκεί να υπάρχει καλή διάθεση και απ' τις δυο πλευρές».

Ο Δ8 αναφέρει: « ...σε κάποιες περιπτώσεις ίσως χρειαστεί να καλέσω σύλλογο διδασκόντων, και εκεί εεε ακούγοντας και τη γνώμη των υπόλοιπων συναδέλφων εεε ορισμένες φορές δίνεται λύση έτσι...»

Η Δ10 αναφέρει: «...και ο σύλλογος των δασκάλων λειτουργεί εεε βοηθάει κάποιες φορές να βρεθεί λύση. ...οπότε μερικές φορές γίνεται έτσι με τη βοήθεια και των άλλων συναδέλφων...»

4^ο Ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη και πόσο σημαντική την θεωρείτε στην άσκηση του έργου σας;

[Αντιλήψεις διευθυντών για τον ορισμό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης]

Διερευνώντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι εξ αυτών γνώριζαν σε γενικές γραμμές το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου. Ειδικότερα οι περισσότεροι όρισαν την ΣΝ ως την ικανότητα του ατόμου «να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και των άλλων». Επιπλέον μέσα από τις απαντήσεις αναδείχθηκαν και κάποιες άλλες διαστάσεις της ΣΝ, όπως ο αυτοέλεγχος και η αυτοκυριαρχία, η ενσυναίσθηση, οι κοινωνικές δεξιότητες.

*** Επίγνωση και Διαχείριση συναισθημάτων εαυτού και άλλου**

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες, οι οκτώ από τους δώδεκα, αναφερόμενοι στην έννοια της ΣΝ, έκαναν λόγο και γνώση των συναισθημάτων του εαυτού αλλά και των άλλων και ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισής τους.

Ο Δ2 αναφέρει: «Συναισθηματική νοημοσύνη. Εεεεε τι σημαίνει για μένα. Να μπορούμε να αναγνωρίζουμε πάνω απ' όλα τα δικά μας συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων...Είναι πολύ σημαντικό εεε η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαχείριση όπως είπαμε νωρίτερα των συναισθημάτων»

Ο Δ3 αναφέρει: «Συναισθηματική νοημοσύνη πιστεύω πως είναι το να αναγνωρίζεις τα συναισθήματα του άλλου και να τα λαμβάνεις υπόψη σου στις αποφάσεις που θα λάβεις. Ειδικά στο σχολείο που έχουμε να κάνουμε με έμψυχα όντα πρέπει να δίνουμε μεγάλη αξία σε αυτά που νιώθει ο άλλος...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Εεεε είναι η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει αρχικά τα δικά του συναισθήματα και να είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται σωστά, και μετέπειτα να κάνει το ίδιο και με τα συναισθήματα των άλλων. Δηλαδή να μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους έρχεται σε επαφή και να ενεργεί με γνώμονα αυτά...»

Ο Δ5 αναφέρει: «*Η συναισθηματική νοημοσύνη νομίζω είναι εεεεε το να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματα που έχει ο απέναντί σου, τον λόγο που νιώθει έτσι και να διαχειρίζεσαι άριστα τα όσα νιώθεις εσύ ο ίδιος...*»

Ο Δ6 αναφέρει: «*Ναι. Συναισθηματική Νοημοσύνη θα έλεγα ότι είναι να μπορεί κάποιος να αποτιμά τα συναισθήματα τα δικά του, τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους και να αλληλεπιδρά δημιουργικά, ώστε να ξεπερνάει τα προβλήματα και να βρίσκει λύσεις σε αυτά.*»

Η Δ7 αναφέρει: «*Η ικανότητα εεε νομίζω δηλαδή πως είναι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και να αναγνωρίζει και τα συναισθήματα των τρίτων... και να τα βάζεις σε μία τάξη ας πούμε, να μην είναι ανεξέλεγκτα..*».

Ο Δ8 αναφέρει: «*εεεε πιστεύω πως είναι το να μπορεί κάποιος να αναγνωρίσει τι νιώθει αυτός και οι άλλοι βέβαια εεε και να τα ονομάσει αυτά τα συναισθήματα και να λειτουργεί με βάση αυτά...*»

Η Δ11 αναφέρει: «*Ναι. Συναισθηματική νοημοσύνη. Βέβαια. Θεωρώ ότι είναι η ικανότητα κάποιου να αντιληφθεί τα συναισθήματά του, τον τρόπο σκέψης και του ίδιου αλλά και τον τρόπο σκέψης των άλλων ατόμων και να δρα σύμφωνα με αυτά, να μην τα παραμελεί...*»

*** Αυτοέλεγχος – Αυτοκυριαρχία – Αυτορρύθμιση**

Από τις απαντήσεις ορισμένων διευθυντών (τέσσερις εξ αυτών) σχετικά με τον ορισμό της ΣΝ, προέκυψε και ο αυτοέλεγχος-αυτοκυριαρχία, επισημαίνοντας πως η ΣΝ έχει να κάνει με τον έλεγχο των συναισθημάτων του εαυτού.

Ο Δ1 αναφέρει: «*...Είναι σημαντική η μνήμη συναισθημάτων, αλλά νομίζω ότι πιο σημαντικός είναι ο έλεγχός τους στην καθημερινότητα, στη διαχείριση νέων καταστάσεων, δηλαδή να είναι καλός σύμβουλος και όχι ένας κακός σύμβουλος, που να σε κάνει να έχεις υποκειμενική κρίση και να σε κάνει να μην είσαι αντικειμενικός*».

Η Δ4 αναφέρει: «*...πολύ σημαντική η Συναισθηματική Νοημοσύνη και όλα αυτά τα σχετικά με αυτή, εεε ικανότητές της. Σίγουρα όπως είπαμε και πριν ο αυτοέλεγχος και η αυτοκυριαρχία θα προσθέσω εγώ, είναι βασικά απαιτούμενα για να ανταπεξέλθουμε στην σχολική μας καθημερινότητα, αν θέλουμε να είμαστε σωστοί...*».

Ο Δ9 αναφέρει: «*...και μαζί μ' αυτά πρέπει και να υπάρχει σίγουρα εεε να μην αφήνεις να σε επηρεάσουν όμως τα συναισθήματα και όλα αυτά που νιώθεις ή που*

«διαβάζεις» ότι νιώθουν οι άλλοι. Πρέπει να είσαι κυρίαρχος του εαυτού σου και να μην επηρεάζεσαι...».

Η Δ11 αναφέρει: «...Και εεε αυτά τα συναισθήματα βέβαια, δεν πρέπει να τα αφήνεις ανεξέλεγκτα, ναι μεν να δρας σύμφωνα με αυτά, αλλά να μπορείς να τα ρυθμίσεις όταν χρειάζεται, εε να τα έχεις υπό έλεγχο...».

*** Ενσυναίσθηση**

Χαρακτηριστικό είναι πως πολλοί από τους συμμετέχοντες μίλησαν για ενσυναίσθηση– χωρίς απαραίτητα να την ονοματίζουν σε κάθε περίπτωση- σε συνάρτηση με τη ΣΝ, τονίζοντας πως είναι αδύνατο να υπάρξει ΣΝ χωρίς ενσυναίσθηση.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Ειδικά στο σχολείο που έχουμε να κάνουμε με έμψυχα όντα πρέπει να δίνουμε μεγάλη αξία σε αυτά που νιώθει ο άλλος και να μπορούμε να μπαίνουμε στη θέση του. Να έχεις την ικανότητα να μπεις στη θέση του άλλου και να δεις τι νιώθει και πως βλέπει τα πράγματα αυτός...».

Η Δ7 αναφέρει: «...Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι επίσης η ενσυναίσθηση, να είσαι σε θέση να νιώσεις αυτά που νιώθουν οι άλλοι, να μπορείς να τους κατανοήσεις τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους».

Ο Δ9 αναφέρει: «Να μπορείς, να είσαι σε θέση να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση του άλλου.»

Η Δ11 αναφέρει: «...Επίσης νομίζω ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να κάνει και με το να βλέπεις από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου, δηλαδή να μην περιορίζεσαι μόνο στα δικά σου συναισθήματα εεε ή στις δικές σου επιθυμίες και φιλοδοξίες...»

Ο Δ12 αναφέρει: «.. και φυσικά να ταυτίζεσαι, να μπορείς δηλαδή αν το θέλεις και όπου χρειαστεί να ταυτιστείς με τον άλλο, με τα συναισθήματά του, με αυτά που βιώνει και να είσαι ανοιχτός για να τον καταλάβεις καλύτερα. Να μπορείς να τον ψυχολογήσεις..».

*** Κοινωνικές δεξιότητες – Επικοινωνία**

Από τις απαντήσεις προέκυψε και η διάσταση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η ΣΝ είναι

απαραίτητη για μία ορθή κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία για να είναι αποτελεσματική απαιτεί την ύπαρξη και τη δράση συναισθημάτων.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Και επίσης δεν ξέρω αν είναι ορθό αυτό που θα πω αλλά θεωρώ πως η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα και με την κοινωνική νοημοσύνη και γενικότερα με την κοινωνικότητα ή αν θες τις κοινωνικές δεξιότητες του καθένα. Αυτό που σου είπα και πριν δηλαδή το να ξέρεις σε ποιες περιπτώσεις θα κάνεις χιούμορ και γενικά να ξέρεις πώς θα επικοινωνήσεις με τον καθένα όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά».

Η Δ4 αναφέρει: «... Γιατί μόνο έτσι μπορεί να επικοινωνήσει σωστά έτσι; Η κοινωνικότητα σε ένα μεγάλο βαθμό στηρίζεται στα συναισθήματα...»

Η Δ10 αναφέρει: «.. πώς θα μπορέσω να συζητήσω με κάποιον, ή να προσπαθήσω να βρω λύση σε κάτι που τον απασχολεί όπως λέγαμε και προηγουμένως εεε αν δεν χρησιμοποιήσω και τα συναισθήματά μου ή και τα δικά του; Βέβαια και για να επικοινωνήσει κάποιος με έναν άλλο, να μιλήσουν χρειάζεται η ΣΝ...».

*** Μνήμη συναισθημάτων**

Δύο απ' τους ερωτηθέντες υποστήριξαν πως η ΣΝ ταυτίζεται με τη ανάκληση συναισθημάτων του παρελθόντος.

Ο Δ1 αναφέρει: «Συναισθηματική Νοημοσύνη ναι... Είναι ειδικός όρος. Συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ανάκληση, ανάσυρση συναισθημάτων, από το παρελθόν και από την εκπαιδευτική σου εμπειρία...».

Ο Δ5 αναφέρει: «... να δρας και θυμούμενος παλιά συναισθήματα που έχεις βιώσει...».

*** Σπουδαιότητα ΣΝ στο σχολείο**

Εκτός από την προσπάθεια να ορίσουν την έννοια της ΣΝ αλλά και των προαναφερθέντων διαστάσεων αυτής που αναδείχθηκαν στην συγκεκριμένη ερώτηση, ενδιαφέρον παρουσιάζει πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες επεσήμαναν τον σπουδαίο ρόλο της στο σχολικό περιβάλλον.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια αποσπάσματα:

Ο Δ2 αναφέρει: «...Είναι πολύ σημαντικό εεε η συναισθηματική νοημοσύνη και η διαχείριση όπως είπαμε νωρίτερα των συναισθημάτων».

Ο Δ3 αναφέρει: «.... Ειδικά στο σχολείο που έχουμε να κάνουμε με έμφυχα όντα πρέπει να δίνουμε μεγάλη αξία σε αυτά που νιώθει ο άλλος..»

Η Δ4 αναφέρει: «.... Για έναν διευθυντή, βασικά για οποιονδήποτε, αλλά ένα παραπάνω για έναν διευθυντή σχολείου, είναι πολύ σημαντική η Συναισθηματική Νοημοσύνη και όλες οι ικανότητες αυτής...».

Ο Δ5 αναφέρει: «...Εννοείται πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν διευθυντή να έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί ο διευθυντής είναι ένα πρόσωπο με ιδιαίτερη βαρύτητα πάλι σε εισαγωγικά βάλ' το μέσα στο σχολείο, είναι ένα πρόσωπο κλειδί ο οποίος μέσα από αυτά που κάνει έχεις ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, να τους εμπνεύσει ώστε όλοι μαζί σαν σύνολο να δουλέψουν για το καλό του σχολείου».

Ο Δ6 αναφέρει: «Ναι, φυσικά είναι σημαντική η ΣΝ γιατί όπως είπαμε είναι ένα επάγγελμα το δικό μας που το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο. Έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους και πρέπει να σεβόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, τις κακές τους μέρες, όπως και αυτοί τα δικά μας».

Η Δ7 αναφέρει: «καταλαβαίνεις λοιπόν νομίζω την γνώμη μου για τη ΣΝ, απαραίτητο προσόν για έναν διευθυντή από κάθε άποψη. Εεε είτε για να τα πάει καλά με συναδέλφους είτε διοικητικά...»

Η Δ11 αναφέρει: «..Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, ο διευθυντής να είναι σε θέση να τα κάνει όλα αυτά, εεε και βασικά να επιζητά να τα κάνει έτσι; Να μην καλύπτει όλα αυτά εε τα περί συναισθήματος εεε και να μην θέλει να τα κρύψει..»

5^ο Ερώτημα: Με ποιους τρόπους επηρεάζετε και παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα στο σχολείο;

[Πρακτικές διευθυντών για παρακίνηση εκπαιδευτικών]

Στο παρόν ερώτημα αναδείχθηκαν μέσα από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων ποικίλες ενέργειες και πρακτικές, στις οποίες καταφεύγουν οι ερωτηθέντες προκειμένου να παρακινήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να έχουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Οι κυριότεροι μηχανισμοί παρακίνησης που αναδείχθηκαν είναι οι ακόλουθοι.

*** Προσυμφωνημένοι στόχοι και παροχή κινήτρων**

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες έκαναν λόγο για καθορισμό συγκεκριμένων στόχων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να οριστεί και σαφέστερα η «αποτελεσματικότητα» που επιζητείται. Οι ερωτηθέντες επεσήμαναν πως το να ορίζουν στόχους και το να δίνουν συνεχώς νέα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Εεεε είναι τα κίνητρα σίγουρα. Και για παράδειγμα ας πούμε ένα πρόγραμμα Erasmus που μου έτυχε να τρέξω σ' ένα το οποίο είχε σε εισαγωγικά γηρασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.... Κι όμως ένα πρόγραμμα Erasmus πολλαπλής κινητικότητας δηλαδή δασκάλων και μαθητών διετές, ήταν το έναυσμα για να αναζωπυρωθεί η φλόγα που είχαν μέσα τους οι εκπαιδευτικοί...».

Ο Δ3 αναφέρει: «...Εεεεε μετά σίγουρα πρέπει να παρέχεις κίνητρα στους εκπαιδευτικούς αν θες να είναι πιο αποτελεσματικοί, τόσο για την ατομική δουλειά του καθένα, η οποία θα φανεί κυρίως από τα παιδιά της τάξης του, τι έχουν μάθει δηλαδή μέσα στη χρονιά, αν έχουν βελτιωθεί αλλά και πώς είναι η συμπεριφορά τους, όσο και για την συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου, τι έχουμε καταφέρει δηλαδή ως σχολείο όλοι μαζί...».

Ο Δ5 αναφέρει: «...Εεε αρχικά πιστεύω πως από την αρχή του κάθε σχολικού έτους πρέπει να είμαι ξεκάθαρος απέναντι στους συναδέλφους και να ορίσουμε μαζί τι είναι αυτό που ζητάμε, ποια είναι αυτή η αποτελεσματικότητα. Πρέπει να ακολουθούμε όλοι μαζί μία κοινή γραμμή, είμαστε μία ομάδα με έναν κοινό στόχο...».

Ο Δ9 αναφέρει: «...ε βέβαια για να προσπαθούν συνεχώς και να θέλουν να γίνουν καλύτεροι πρέπει ήδη να ξέρουν τι ζητάω εγώ από αυτούς. Πού θέλουμε να οδηγήσουμε το σχολείο μας γενικά, σε ποια κατεύθυνση.. εεε δεν γίνεται να τους αφήσω να πηγαίνουν στα τυφλά...».

Η Δ10 αναφέρει: «... και φυσικά να τους δίνω διαρκώς κίνητρα. Να μην βαριούνται αλλά να τους δίνω λόγο να θέλουν να γίνουν καλύτεροι και να γίνονται, να κάνουν τη δουλειά τους πιο σωστά».

*** Δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος - εμπιστοσύνης**

Κάποιοι από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα και ειδικότερα οι έξι από αυτούς, μίλησαν για δημιουργία ευχάριστου και θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο θα εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Φροντίζω να δημιουργείται ένα ευχάριστο και θετικό εργασιακό κλίμα, γιατί όπως είπαμε ο καθένας πρέπει να είναι ευχαριστημένος με το εργασιακό του περιβάλλον προκειμένου να αποδώσει...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Εεε όπως είπαμε και προηγουμένως σίγουρα βοηθάει ένα θετικό και ευχάριστο και φυσικά συνεργατικό κλίμα μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και του διευθυντή...»

Ο Δ6 αναφέρει: «...Ναι, πρώτα απ' όλα θα πρέπει να επιτύχουμε να έχουμε ένα σχολικό κλίμα που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου, να υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συνεργατικό πνεύμα, πάντα καλή διάθεση μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου..»

Ο Δ8 αναφέρει: «Αποτελεσματικότητα; Για να γίνει οποιαδήποτε εεε κίνηση οτιδήποτε τέτοιο προς μια κατεύθυνση πρέπει να έχει ήδη δημιουργηθεί μεταξύ του διευθυντή και των συναδέλφων ένα ωραίο κλίμα, να μπορούν να συζητήσουν, να έχουν το θάρρος..»

Δ12 αναφέρει: «...και πιστεύω ο διευθυντής έχει την ευθύνη να τους δώσει να καταλάβουν πως μπορούν να τον εμπιστευτούν και να του πουν τα πάντα, αν τους απασχολεί κάτι.... Πολύ σημαντικό το κλίμα του σχολείου σε αυτό...»

*** Συνεργασία – Ομαδικότητα**

Σε επέκταση του προηγούμενου ευρήματος, απόρροια του θετικού εργασιακού κλίματος, αναφέρθηκε από ορισμένους ερωτηθέντες πως είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων επιτυγχάνεται ευκολότερα η βέλτιστη απόδοσή τους.

Η Δ4 αναφέρει: «...αν υπάρχει καλή επικοινωνία και κλίμα συνεργασίας στο σχολείο πιστεύω ότι θα έρθει και η αποτελεσματικότητα σε όλους τους τομείς.»

Ο Δ6 αναφέρει: «...συνεργατικό πνεύμα, πάντα καλή διάθεση μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου...».

Η Δ11 αναφέρει: «Αρχικά στο σχολείο μου αρέσει η ομαδικότητα, να λειτουργούμε όλοι μαζί έτσι σαν μια ομάδα. Όταν λειτουργούμε σαν ομάδα μπορούμε με πολύ μεγαλύτερη ευκολία να πετύχουμε όποιο στόχο κι αν έχουμε θέσει εξαρχής...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...και να υπάρχει συνεργασία, εεε συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή φυσικά. Ο καθένας μόνος του δεν κάνει τίποτα. Όμως όταν είμαστε όλοι μαζί οι δυνατότητές μας πολλαπλασιάζονται...»

*** Αποτελεσματική επικοινωνία – ακρόαση**

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες, συγκεκριμένα οι επτά από αυτούς, δήλωσαν, πως προκειμένου να καταφέρουν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, οφείλουν να έχουν αναπτύξει ένα ανοικτό πλαίσιο επικοινωνίας μαζί τους και να μπορούν όχι μόνο να τους ζητήσουν κάτι, αλλά και να ακούσουν οτιδήποτε έχουν να τους πουν, δείχνοντας κατανόηση μέσω ενός άμεσου συστήματος επικοινωνίας.

Ο Δ1 αναφέρει: «...να έχει καλή προσωπική σχέση με τον καθέναν ξεχωριστά και με όλους τους εκπαιδευτικούς...».

Ο Δ3 αναφέρει: «Εεε όπως είπαμε και προηγουμένως κομβική σημασία για να λειτουργήσει σωστά το σχολείο και να εμφανίσει βελτίωση μέσα στη χρονιά, είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων. Αν ο διευθυντής έχει καλές προσωπικές σχέσεις και μπορεί να συνεννοηθεί με τους εκπαιδευτικούς σίγουρα θα βρεθεί μία κοινή γραμμή πλεύσης. Εεε εγώ δηλαδή σαν διευθυντής, ας πάρουμε τον εαυτό μου, θεωρώ και ελπίζω πως δίνω στους συναδέλφους να καταλάβουν ότι η πόρτα μου είναι πάντα ανοιχτή να συζητήσουμε οτιδήποτε τους απασχολεί.».

Η Δ4 αναφέρει: «...εεε το πετυχαίνουμε με τη σωστή επικοινωνία, τη σωστή ακρόαση, επαναλαμβάνομαι τώρα αλλά είναι σημαντικά και άξια αναφοράς θεωρώ αυτά».

Η Δ7 αναφέρει: «...όταν υπάρχει σωστή εεε και αποτελεσματική αλληλεπίδραση, επικοινωνία ας πούμε, μεταξύ εμού και των συναδέλφων, γίνονται όλα ευκολότερα...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...πρέπει να επικοινωνούμε... Να μην είναι το μυαλό των μεν εδώ και των δε αλλού. Να μπορούμε να συζητάμε και να τους λέω ότι χρειάζεται χωρίς να παρεξηγούνται όπως και το αντίστροφο έτσι;»

Η Δ10 αναφέρει: «Πιστεύω όταν υπάρχει επικοινωνία με τους συναδέλφους και μπορούμε να συνεννοηθούμε για το τι θέλουμε, εεε το τι ζητάμε, εεε να αλληλοβοηθηθούμε, να βοηθάει ο ένας τον άλλο, τότε μπορούν να με ακούσουν και ευκολότερα...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...για να μπορέσει ο συνάδελφος να έρθει πρέπει εσύ να του έχεις δώσει το θάρρος, να μπορεί να σου πει τι χρειάζεται, να σου πει τις ιδέες του και να ξέρει ότι θα τα λάβεις υπόψη σου. Πώς θα έρθει αλλιώς η αποτελεσματικότητα αν δεν του αφήσεις χώρο και ελευθερία και να του δώσεις να καταλάβει ότι μπορεί να έρχεται σ' εσένα για ότι χρειαστεί...»

*** Δέσμευση**

Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες ανέδειξαν τη δέσμευση ως σημαντικό στοιχείο, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αυτό, διότι έτσι ενισχύεται η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό τους και κατά συνέπεια η συμμετοχή τους στην όποια προσπάθεια.

Η Δ7 αναφέρει: «...και να το βλέπουν και οι ίδιοι αυτό.. ότι είμαι εκεί 100% (προσανατολισμένη στην εκάστοτε προσπάθεια)...»

Ο Δ9 αναφέρει: «... γιατί αυτό που με νοιάζει – και πρέπει να νοιάζει τον κάθε διευθυντή ανεξαρτήτως προσωπικής ανέλιξης και φιλοδοξίας – είναι η ευημερία του ίδιου του σχολείου... το αναγνωρίζουν αυτό (οι συνάδελφοι) και το εκτιμούν πιστεύω...»

*** Ενθάρρυνση – ενίσχυση αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών**

Τέσσερις από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ως μηχανισμό παρακίνησης των συνεργατών τους, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, μέσα από έναν έπαινο ή ένα θετικό σχόλιο.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διαδικασία, εεε η θέληση για ποιοτικότερο έργο αναβαθμίστηκε, μεγάλωσε η θέληση, έζησαν όλη αυτή την εμπειρία και τελικά αυτό που έμεινε και ήταν σημαντικό είναι ότι ενίσχυσα έτσι και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και του έργου που παρείχαν».

Ο Δ5 αναφέρει: «...Εεεε σίγουρα για να έρθει η αποτελεσματικότητα πρέπει να ενισχύω τους συναδέλφους, να τους ενθαρρύνω και να τους ανεβάζω αν θέλεις την αυτοπεποίθηση.»

Ο Δ6 αναφέρει: «...Και ακόμη καλό είναι, όταν κάποιος κάνει κάτι θετικό, συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου να τον επαινούμε, να τον επιβραβεύουμε και με σχόλια απλά. Και αυτό νομίζω είναι αρκετό ώστε ο άνθρωπος να καταλάβει ότι πραγματικά είναι σημαντικός για τη λειτουργία του σχολείου».

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεεε όταν ένας συνάδελφος είναι αποτελεσματικός στο έργο του, έχει μια επιτυχία, εε φυσικά και θα το αναφέρω. Γιατί το καλό και το σωστό,

θεωρώ ότι πρέπει να ειπωθεί. Είναι έτσι ωραίες αυτές οι.. οι ηθικές ανταμοιβές ας πούμε και σου δημιουργούν και κίνητρο για να συνεχίσεις αυτό που ήδη κάνεις, εφόσον έχει αποδειχθεί κιόλας ότι το κάνεις και καλά».

*** Πρότυπο – παράδειγμα διευθυντή**

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως ένας από τους μηχανισμούς παρακίνησης των εκπαιδευτικών ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί είναι να δράσουν και να λειτουργήσουν αυτοί οι ίδιοι ως πρότυπο, το οποίο θα ακολουθήσουν οι συνάδελφοι.

Ο Δ2 αναφέρει: « Προσπαθώ σε κάποια ζητήματα σε κάποια σημαντικά θέματα να δίνω πρώτος εγώ το παράδειγμα γιατί δεν παύει, δεν σπουδάσαμε διευθυντές, δάσκαλοι σπουδάσαμε, κι όταν ο διευθυντής η κορυφή ας πούμε του σχολείου δείξει το παράδειγμα προς τον εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικός θα το ακολουθήσει. Είναι πολύ σημαντικό να αποτελεί ο διευθυντής παράδειγμα...».

Ο Δ3 αναφέρει: «...Και φυσικά σε περιπτώσεις που ενδείκνυται θέλω να δίνω εγώ το παράδειγμα, δεν μπορώ να ζητάω πράγματα από τους εκπαιδευτικούς και εγώ να μην συμμετέχω. Πρέπει να αποτελέσω εγώ το πρότυπο για να ακολουθήσουν και αυτοί...»

Η Δ4 αναφέρει: «....Εεε επίσης για να παρακινήσω τους εκπαιδευτικούς σε κάτι σίγουρα θα είμαι εγώ αυτή που θα μπει μπροστά, για να λειτουργήσω σαν πρότυπο ας το πω. Έτσι δίνοντας το παράδειγμα πιστεύω ότι ακόμη και οι πιο δύσπιστοι σε κάτι, θα πεισθούν και θα συμμετέχουν.».

Ο Δ6 αναφέρει: «...Τα παιδιά παραδειγματίζονται πολλές φορές από τη δική μας συμπεριφορά και μαθαίνουμε στα παιδιά να ελέγχουν τα συναισθήματά τους όπως και εμείς ελέγχουμε τα δικά μας...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...γιατί μπαίνοντας μπροστά είναι πολύ ευκολότερο να με ακολουθήσουν μετά και οι συνάδελφοι..»

*** Προτροπή για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως προκειμένου να επέλθει αποτελεσματικότητα στο σχολείο, χρειάζεται να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι. Για τον λόγο αυτό κάνουν οι ίδιοι σχετικές κινήσεις και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες οργάνωσης ή συμμετοχής σε επιμορφώσεις των ίδιων και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η Δ7 αναφέρει: «...και φυσικά είναι καλό να αναγνωρίζουμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μας και να επιμορφωνόμαστε διαρκώς ώστε να είμαστε αποτελεσματικοί...».

Η Δ10 αναφέρει: «...όπου και όποτε μπορώ και όταν έχω την ευκαρία την αξιοποιώ κατευθείαν. Δεν είναι λίγες οι φορές που έχω παρακινήσει εγώ τους άλλους συναδέλφους να πάμε σε κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση για πολλά εκπαιδευτικά θέματα, διδακτικά ή σχετικά με τις τεχνολογίες...»

* Άσκηση κριτικής

Τέλος, δύο από τους ερωτηθέντες έκαναν λόγο για άσκηση μιας μορφής κριτικής σε συναδέλφους, ώστε να διορθωθούν λανθασμένες ενέργειες ή συμπεριφορές και να βελτιωθεί η εργασιακή τους απόδοση. Αμφότεροι τόνισαν τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν την κριτική, όντας πολύ προσεκτικοί, με δεδομένο πως η εκάστοτε κριτική ασκείται σε πράξεις και όχι σε πρόσωπα. Περισσότερο ασκούν κριτική σαν συμβουλή και όχι ως επίπληξη.

Ο Δ5 αναφέρει: «...Βέβαια όταν πρέπει εεε θα ασκήσω και την κριτική μου, αλλά κάθε φορά όταν εεε το κάνω αυτό είμαι διακριτικός και εννοείται πως πάντα εεε θέλω να λέω και το γιατί, αιτιολογώ κάθε φορά την άποψή μου και την παρατήρηση που θα κάνω σε κάποιον, εεε γιατί μόνο αν του πω τον λόγο θα μπορέσει και να το διορθώσει και να γίνει καλύτερος.».

Ο Δ8 αναφέρει: «...ναι, είναι σημαντική και η αξιολόγησή τους κατά κάποιο τρόπο από εμένα, σε κάθε πρότζεκτ που αναλαμβάνουμε. Οπότε ναι, θα πω και τα σωστά αλλά και τα λάθη τους, πάντοτε βέβαια με σεβασμό. Ξέρεις είχα ακούσει κάποτε κάτι και το κρατάω αυτό στη ζωή μου και μια που το 'φερε η κουβέντα θα το πω. Αν θες λέει να κάνεις μια παρατήρηση ας πούμε σε κάποιον για να διορθωθεί, πρώτα λες κάτι θετικό, ένα προτέρημα που έχει το άτομο, μετά λες την παρατήρησή σου και στο τέλος πάλι κάτι θετικό, κάτι που κάνει σωστά. Έτσι το άτομο δέχεται ευκολότερα την κριτική, χωρίς εεε και μπορεί να διορθωθεί στην πραγματικότητα, να διορθώσει τα λάθη του.»

Συγκεντρωτικός πίνακας 5.2.2.: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη της σχολικής ηγεσίας

Συναισθηματική Νοημοσύνη της σχολικής ηγεσίας

Συμμετέχοντες	Έννοια Συναισθηματικής Νοημοσύνης	Πρακτικές κατά τη διαχείριση συγκρούσεων	Πρακτικές για σχολική αποτελεσματικότητα
Δ1	Μνήμη συναισθημάτων Έλεγχος συναισθημάτων κατά τη λήψη αποφάσεων	Διατήρηση αντικειμενικότητας Μεσολάβηση διευθυντή – συμβιβασμός Καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων χιούμορ	Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς Αποτελεσματική επικοινωνία Ενθάρρυνση – ενίσχυση αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών
Δ2	Επίγνωση και διαχείριση συναισθημάτων εαυτού και των άλλων	Συζήτηση με εμπλεκόμενους Σύλλογος διδασκόντων	Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης Συνεργασία – ομαδικότητα Πρότυπο – παράδειγμα διευθυντή
Δ3	Επίγνωση συναισθημάτων των άλλων και λήψη αποφάσεων σύμφωνα με αυτά Ενσυναίσθηση Κοινωνικές δεξιότητες - επικοινωνία	Διατήρηση αντικειμενικότητας Αναζήτηση αιτιών Διάλογος – ακρόαση εμπλεκομένων Ενσυναίσθηση	Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης Αποτελεσματική επικοινωνία – ακρόαση συναδέλφων Πρότυπο – παράδειγμα διευθυντή
Δ4	Επίγνωση συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων και δράση σύμφωνα με αυτά	Διατήρηση αντικειμενικότητας Αναζήτηση αιτιών Διάλογος – ακρόαση εμπλεκομένων Μεσολάβηση διευθυντή –	Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης Συνεργασία – ομαδικότητα Αποτελεσματική επικοινωνία – ακρόαση

	<p>Αυτοέλεγχος – αυτοκυριαρχία</p> <p>Κοινωνικές δεξιότητες - επικοινωνία</p>	<p>συμβιβασμός</p> <p>Καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων</p> <p>Χιούμορ</p>	<p>Πρότυπο – παράδειγμα διευθυντή</p>
Δ5	<p>Επίγνωση και διαχείριση συναισθημάτων των άλλων</p> <p>Μνήμη συναισθημάτων</p>	<p>Διατήρηση αντικειμενικότητας</p> <p>Επιβολή εξουσίας</p>	<p>Ενθάρρυνση – ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών</p> <p>Άσκηση κριτικής</p>
Δ6	<p>Επίγνωση και διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων</p> <p>Επικοινωνία σύμφωνα με τα συναισθήματα</p>	<p>Αναζήτηση αιτιών</p> <p>Επικοινωνία με εμπλεκομένους</p>	<p>Δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος</p> <p>Καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων</p> <p>Συνεργασία – ομαδικότητα</p> <p>Επιβράβευση – ενίσχυση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών</p> <p>Πρότυπο – παράδειγμα διευθυντή</p>
Δ7	<p>Επίγνωση συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων</p> <p>Αυτοέλεγχος</p> <p>Ενσυναίσθηση</p>	<p>Αναζήτηση αιτιών</p> <p>Ακρόαση εμπλεκομένων – συζήτηση</p> <p>Ενσυναίσθηση και κατανόηση συμπεριφορών</p>	<p>Αποτελεσματική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς</p> <p>Δέσμευση σε κάθε προσπάθεια</p> <p>Προτροπή για επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p>

Δ8	Αναγνώριση συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων	Διατήρηση αντικειμενικότητας Ακρόαση εμπλεκόμενων και διάλογος Μεσολάβηση διευθυντή – συμβιβασμός Ενσυναίσθηση Καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων Χιούμορ Σύλλογος διδασκόντων	Δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος Αποτελεσματική επικοινωνία – συζήτηση Άσκηση κριτικής
Δ9	Έλεγχος συναισθημάτων Ενσυναίσθηση	Διατήρηση αντικειμενικότητας Αποτελεσματική επικοινωνία και ενθάρρυνση για διάλογο Ενσυναίσθηση Χιούμορ Επιβολή εξουσίας ως έσχατη λύση	Καθορισμός στόχων και παροχή κινήτρων Δέσμευση στην κάθε προσπάθεια Πρότυπο – παράδειγμα διευθυντή
Δ10	Κοινωνικές δεξιότητες – επικοινωνία βασισμένη στα συναισθήματα	Διατήρηση αντικειμενικότητας Μεσολάβηση διευθυντή – συμβιβασμός Ενσυναίσθηση Χιούμορ	Προχή κινήτρων Αποτελεσματική επικοινωνία – συζήτηση με συναδέλφους Προτροπή για επιμόρφωση εκπαιδευτικών
Δ11	Αναγνώριση συναισθημάτων εαυτού και άλλων και	Ακρόαση εμπλεκόμενων – διάλογος Μεσολάβηση	Συνεργασία – ομαδικότητα Επιβράβευση εκπαιδευτικών και

	δράση σύμφωνα με αυτά Έλεγχος συναισθημάτων Ενσυναίσθηση	διευθυντή – συμβιβασμός Ενσυναίσθηση	ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους
Δ12	Ενσυναίσθηση	Αναζήτηση αιτιών Ενσυναίσθηση	Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης Συνεργασία – ομαδικότητα Ακρόαση συναδέλφων – επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας

6ο Ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία; (Μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;)

[Αντιλήψεις διευθυντών για τον ορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας]

Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη γνώμη τους για την έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, ταυτίστηκαν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι εκπαιδευτική καινοτομία είναι οτιδήποτε νέο, διαφορετικό, μια πρωτοποριακή αλλαγή, είτε σε επίπεδο σχολείου, συστήματος, είτε ατομικό. Εκτός από αυτό, κάποιοι διευθυντές έγιναν πιο συγκεκριμένοι προσδιορίζοντας τους τομείς, οι οποίοι είναι πιθανό να δεχθούν την καινοτομία, όπως για παράδειγμα οι διδακτικές μέθοδοι, βελτίωση της μάθησης κ.α.

*** Καινούργιο – Πρωτοποριακή αλλαγή**

Ειδικότερα σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας «εκπαιδευτική καινοτομία», η μεγάλη πλειοψηφία απάντησε πως πρόκειται για κάτι καινούργιο, κάτι πρωτοποριακό, μία επερχόμενη αλλαγή.

Ο Δ2 αναφέρει: «Κάποια εκπαιδευτική καινοτομία, δηλαδή με λίγα λόγια νέες αντιλήψεις, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και νέα διδακτικά μέσα...»

Ο Δ3 αναφέρει: «Εεεε εκπαιδευτική καινοτομία πιστεύω είναι οτιδήποτε νέο, εεεε οτιδήποτε καινούργιο που εισάγεται στον εκπαιδευτικό χώρο και έρχεται για να τον εκσυγχρονίσει, να τον κάνει πιο σύγχρονο και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις σε όλους τους χώρους, στον τεχνολογικό, στον οικονομικό ας πούμε...»

Η Δ4 αναφέρει: «Εκπαιδευτική καινοτομία εεεε πιστεύω πως είναι εεεε κάποια εεεε οποιαδήποτε αλλαγή, εεεε οποιαδήποτε ενέργεια που φέρνει μια αλλαγή, η οποία οδηγεί σε μία κατάσταση ανάπτυξης αν μπορώ να το πω έτσι, εεεε σε μία εξελικτική πορεία, η οποία σίγουρα θα πρέπει να συνάδει με τις γενικότερες εξελίξεις της κοινωνίας...»

Ο Δ5 αναφέρει: «εκπαιδευτική καινοτομία είναι οτιδήποτε το νέο, το καινοτόμο, κάτι διαφορετικό και πιο σύγχρονο ας πούμε από αυτό που μέχρι στιγμής συναντούσαμε στον χώρο του σχολείου...»

Ο Δ6 αναφέρει: «Ναι. Εκπαιδευτική καινοτομία είναι μια πρωτοποριακή αλλαγή που εφαρμόζεται στο σχολείο, εφαρμόζεται για πρώτη φορά... είναι γενικά μια πρωτοποριακή αλλαγή που βοηθάει το σχολείο να προσαρμόζεται στις συνθήκες, στο ρευστό περιβάλλον κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, που ζούμε.»

Ο Δ8 αναφέρει: «...κάτι νέο, κάτι πρωτοποριακό..»

Η Δ10 αναφέρει: «...και φυσικά κάτι το διαφορετικό, που εισάγεται και εμφανίζεται στο σχολείο για πρώτη φορά, πέρα από τα καθιερωμένα.»

Η Δ11 αναφέρει: «Βεβαίως, ναι. Εκπαιδευτική καινοτομία είναι οτιδήποτε καινούργιο, οτιδήποτε νέο, εεεε μια ριζική αλλαγή, η οποία θα μας οδηγήσει σε εξέλιξη, στο να εναρμονιστούμε με τις ισχύουσες συνθήκες. Εεε οτιδήποτε μας βοηθάει να μην μείνουμε πίσω, είτε ως άνθρωποι, είτε ως σχολείο...»

* Εμπλουτισμός διδασκαλίας

Οι τέσσερις ερωτηθέντες έκαναν λόγο για βελτίωση στις διδακτικές μεθόδους που δύναται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, χωρίς να γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που μπορεί να φέρει η εκάστοτε καινοτομία.

Η Δ4 αναφέρει: «... Φυσικά εεεε εκπαιδευτική καινοτομία νομίζω είναι και το καθετί καινούργιο και ως προς τα διδακτικά μέσα ή στις προσεγγίσεις, τις διδακτικές μεθόδους δηλαδή που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος...»

Η Δ7 αναφέρει: «...γενικά μπορεί να είναι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στο ποιες μεθόδους θα ακολουθήσει ο δάσκαλος για να κάνει το μάθημα του στην τάξη..»

Ο Δ9 αναφέρει: «...κάποιος νέος τρόπος διδασκαλίας ίσως...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...αλλαγές και νέες ιδέες ως προς τη διδασκαλία, νέες μέθοδοι και υλικά, ο τρόπος που θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός τη νέα γνώση στους μαθητές...»

*** Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων**

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες έκαναν επίσης λόγο για εμπλουτισμό της διδασκαλίας και των διδακτικών προσεγγίσεων, αναφερόμενοι όμως και στα αποτελέσματα αυτής. Υποστήριξαν πως οι καινοτομίες βελτιώνουν τη διδακτική διαδικασία και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο Δ2 αναφέρει: «...Και είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να μεταφερθούν παραδείγματος χάρη για ένα ιστορικό γεγονός ή σε ένα μουσείο εεεε ή σε μια εκκλησία πριν από πόσες, πριν από πόσα χρόνια, που μπορείς να μπεις στο εσωτερικό και να δεις πράγματα που όσα και να περιγράψεις με το βιβλίο δεν είναι το ίδιο. Είναι αυτή η εικόνα που συναρπάζει τα παιδιά και το μάθημα γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρον».

Ο Δ6 αναφέρει: «...Μπορεί να αφορά τη διδακτική μεθοδολογία μέσα στην τάξη, κάποιες μέθοδοι διδασκαλίας εε που βοηθούν τον μαθητή να είναι ενεργός μέτοχος της γνώσης...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...κάποιος νέος τρόπος διδασκαλίας που θα είναι προς όφελος των παιδιών ας πούμε...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...όταν κάτι εφαρμόζεται και βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο... κι από άλλη άποψη να βελτιώνονται τα παιδιά, οι μαθητές...»

Η Δ10 αναφέρει: «...οτιδήποτε που θα βοηθήσει τα παιδιά να μαθαίνουν ευκολότερα, γρηγορότερα, να κάνει πιο εν διαφέρουσα τη διδακτική διαδικασία...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε καινοτομία είναι όλες αυτές οι νέες τεχνικές, τις οποίες θα εφαρμόσουμε στο ήδη υπάρχον σύστημα με στόχο φυσικά να βελτιωθεί η μάθηση των παιδιών έτσι; Να τους αρέσει όλη η διαδικασία και φυσικά να βρίσκει αυτό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα...»

*** Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας**

Τρεις από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ως εκπαιδευτικές καινοτομίες, νέες μεθόδους διδασκαλίας, που θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή.

Η Δ4 αναφέρει: «...Για μένα μία εκπαιδευτική καινοτομία που τώρα βέβαια δεν ξέρω αν θεωρείται καινοτομία, αλλά κάτι που δεν υπήρχε και έχει εισαχθεί πια στα σχολεία σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας είναι η βιωματική μάθηση. Και είναι από όλα αυτά τα χρόνια αυτό που θα μου μείνει και που πιστεύω έχει βοηθήσει πολύ και όταν εφαρμόζεται βοηθάει εξαιρετικά τη μάθηση των παιδιών. Για μένα πια η μετωπική διδασκαλία και η παπαγαλία που λέμε έχουν ξεπεραστεί...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Εεεε θεωρώ πως αυτές οι καινοτόμες δράσεις έχουν ως προς την πλειονότητά τους εεεε στο επίκεντρο τον μαθητή, και γι' αυτό είναι καλές. Εεε για παράδειγμα η βιωματική μάθηση εε περισσότερες συνεργατικές μέθοδοι..»

Ο Δ8 αναφέρει: «...ή και κάποιες προσεγγίσεις, κάποιες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι πια, ώστε η γνώση να εξάγεται σταδιακά από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να τους μένει και στο μυαλό πολύ ευκολότερα..»

*** Εκπαιδευτικά Προγράμματα**

Πολλοί ήταν αυτοί που μιλώντας για εκπαιδευτικές καινοτομίες, έδωσαν παραδείγματα διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία προωθούνται από ανώτερα διοικητικά όργανα π.χ. το Υπουργείο Παιδείας και έχουν είτε υποχρεωτικό, είτε προαιρετικό χαρακτήρα.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Βέβαια κάποια μαθήματα και κάποιες δράσεις άλλες, όπως η Ευέλικτη Ζώνη τα τελευταία χρόνια βοήθησαν. Τα διαθεματικά προγράμματα που περνάνε μέσα από όλα τα μαθήματα και τώρα πρόσφατα τα εργαστήρια δεξιοτήτων, πιστεύω ότι δίνουν χώρο και χρόνο για καινοτομίες...»

Η Δ4 αναφέρει: «... Εεεε τώρα άλλο παράδειγμα φυσικά πιο πρόσφατο ας πούμε είναι και τα εργαστήρια δεξιοτήτων που προστέθηκαν αυτό το σχολικό έτος '21-'22 στα σχολεία. Αν και μέχρι πρότινος υπήρχε η Ευέλικτη Ζώνη που προωθούσε τη διαθεματικότητα, απλώς θεωρώ πως έχει αλλάξει όνομα και έγινε ας πούμε πιο συγκεκριμένο, με πιο υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς».

Ο Δ9 αναφέρει: «... διάφορα άλλα προγράμματα όπως η αγωγή υγείας, τα διαθεματικά ή περιβαλλοντικά προγράμματα...»

Η Δ10 αναφέρει: «... μαθήματα και προγράμματα όπως η Ευέλικτη Ζώνη που είχαμε ή και τώρα με τα Εργαστήρια δεξιοτήτων..»

Ο Δ12 αναφέρει: «... και πολλά projects ή προγράμματα, περιβαλλοντικές δράσεις, προγράμματα ευρωπαϊκά, το Erasmus ας πούμε...»

*** Υλικοτεχνικός εξοπλισμός**

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες, έδωσαν ως παράδειγμα κάποιας εκπαιδευτικής καινοτομίας την ανανέωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού ή προχώρησαν σε μια σχετική ταύτιση με την εξέλιξη της τεχνολογίας.

Ο Δ2 αναφέρει: «...Προσπάθησα, όταν εξοπλιστήκαμε εδώ ως σχολείο με το εργαστήριο πληροφορικής και με τον διαδραστικό πίνακα εεε να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα και να γίνει πιο παραστατικό πιο ζωντανό, όταν βέβαια προσφέρεται και το αντικείμενο μέσα από τον διαδραστικό πίνακα...»

Η Δ4 αναφέρει: «... Ας πούμε οι εξελίξεις στην τεχνολογία σίγουρα οδηγούν σε μια ανάγκη να εκσυγχρονιστούν τα σχολεία, να μη μένουν πίσω και για αυτό έχουμε και νέες καινοτομίες όπως η ρομποτική στα σχολεία...»

Ο Δ6 αναφέρει: «...Για καινοτομία; Παράδειγμα η αναβάθμιση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού μπορεί να συνιστά καινοτομία...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...διάφορα μέσα που μέχρι πρότινος δεν τα είχαμε στη διάθεσή μας, στη διάθεση των εκπαιδευτικών όπως οι διαδραστικοί πίνακες, βιντεοπροβολείς και Η/Υ σε κάθε τάξη...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεεπίσης καινοτομίες συνιστούν και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τα οποία έχουμε τη δυνατότητα να τα δουλεύουμε λόγω και της τεχνολογικής εξέλιξης. Εεε μέσα όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι υπολογιστές, εεε τα λάπτοπ, η χρήση γενικά της τεχνολογίας και η αξιοποίησή της στο μάθημα, ναι, είναι κάτι το καινοτόμο...»

*** Προαιρετική εφαρμογή**

Τρεις από τους ερωτηθέντες επεσήμαναν πως οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται από υποχρεωτικότητα αλλά να έχουν προαιρετικό χαρακτήρα.

Ο Δ8 αναφέρει: «...για να τις κρατήσουμε όμως, εεε για να τις δεχθούν ο εκπαιδευτικός κόσμος και να έχουν διάρκεια, θεωρώ πως δεν πρέπει να μας το επιβάλλουν...»

Η Δ10 αναφέρει: «..και περισσότερη ελευθερία, αυτό είναι το ζητούμενο γι' αυτό που συζητάμε...»

Οφέλη εκπαιδευτικών καινοτομιών

Από τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα προέκυψαν και ορισμένα οφέλη των εκπαιδευτικών καινοτομιών/αλλαγών σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει οφέλη των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών για τους μαθητές όπως π.χ. βελτίωση στην απόδοση ή αλλαγή της συμπεριφοράς τους προς το καλύτερο. Ορισμένοι ακόμη, έκαναν λόγο και για οφέλη στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους ίδιους ως διευθυντές, βελτιώνοντας κυρίως τη γραφειοκρατική φύση της εργασίας τους.

*** Οφέλη σε μαθητές**

Οι περισσότεροι διευθυντές επιχειρώντας να προσδιορίσουν τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία έκαναν λόγο για τα οφέλη που εμφανίζονται κυρίως στον μαθητικό πληθυσμό.

Ο Δ2 αναφέρει: «...εγώ όταν ξεκίνησα τα πρώτα χρόνια δεν υπήρχαν όλα αυτά τα μέσα, και τώρα βλέπω όταν το μάθημα μπορείς να το συνδυάσεις ε και με την εικόνα γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρον και συναρπαστικό και μένει στα παιδιά, που αυτό θεωρούμε ως προστιθέμενη αξία. Να μείνει κάτι στο παιδί, γι' αυτό και προσπαθούμε όλοι μας».

Ο Δ3 αναφέρει: «Πολλά. Καταρχάς θα ωφεληθούν οι ίδιοι οι μαθητές που είναι και ο σκοπός μας, όλων των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο αλλά και η μαθησιακή διαδικασία μπορούν να βελτιωθούν και κατά συνέπεια να βελτιωθούν και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης εκπαιδευτικές αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια και ευνόησαν την ένταξη παιδιών μη τυπικής εκπαίδευσης ή και προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, ενισχύει και την κοινωνικότητα και την ευαισθησία των παιδιών, επομένως έχει οφέλη και ψυχο-συναισθηματική τους ανάπτυξη εκτός από τη γνωστική..»

Η Δ4 αναφέρει: «...Για τους μαθητές φερ' ειπείν συμβάλλει σίγουρα στο να διαμορφώσουν έναν πιο σωστό μέσα σε εισαγωγικά χαρακτήρα, στην κοινωνικοποίησή τους πολλές φορές όπως με τη συμπεριληπτική τάξη και στο να ανοιχτούν προς τα έξω όπως σε κάτι τέτοιο ίσως τους βοηθούσε η συμμετοχή σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα ή ένα Erasmus ας πούμε...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...και κυρίως πιστεύω εεεε πως είναι για τους μαθητές και αυτό είναι πολύ καλό. Είπαμε πριν για τα προγράμματα και τις δράσεις αυτές που θέτουν στο επίκεντρο τον μαθητή, προγράμματα νέων εεε τεχνολογιών που τον εξοικειώνουν και με τις νέες τεχνολογίες και με τις εξελίξεις σε αυτό το κομμάτι»

Ο Δ6 αναφέρει: «..οι μαθητές κάνουν κτήμα τους τη νέα γνώση μέσω των βιωματικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται, οι μαθητές ωθούνται να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση άρα την κάνουν και κτήμα τους, δεν είναι παθητικοί δέκτες των μηνυμάτων, όπου ήταν στην μετωπική διδασκαλία, όταν ήταν δασκαλοκεντρικό το μάθημα...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...και οι μαθητές ωφελούνται τόσο στη γνώση που θα λάβουν και θα αποκτήσουν όσο και στον χαρακτήρα που θα διαμορφώσουν και εεεε στον τρόπο που θα γίνει αυτό...»

Η Δ10 αναφέρει: «...είναι διαφορετικές ας πούμε οι δεξιότητες ενός παιδιού 10 χρονών τώρα και διαφορετικές πριν από είκοσι χρόνια.. και σ' όλα αυτά βοηθούν σίγουρα οι καινοτομίες..»

* Οφέλη σε εκπαιδευτικούς

Κάποιοι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η εισαγωγή και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών βοηθά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Ενισχύονται οι γνώσεις τους και σημαντικές δεξιότητές τους, ειδικά τα τελευταία χρόνια με την εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών, σίγουρα έχουν υπάρξει βελτιώσεις και στην τεχνογνωσία τους....»

Η Δ4 αναφέρει: «...Για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξασκούνται σε καινούργια πράγματα, μαθαίνουν συνεχώς κάτι νέο και προοδεύουν σε πολλούς τομείς...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Και φυσικά υπάρχει κέρδος και για εμάς τους εκπαιδευτικούς. Όσο και να μας τρομάζει εεε το να καταπιαστούμε ας πούμε με κάτι νέο και όση κούραση και να προκύψει στην πορεία, ως απόρροια βγαίνουμε σίγουρα κερδισμένοι, έχουμε αποκτήσει νέα γνώση ίσως και νέες δεξιότητες. Μαζί με τα παιδιά ανοίγουν και για μας ορίζοντες εεε ειδικά για εμάς τους πιο παλιούς».

Ο Δ6 αναφέρει: «...κάνουν την δουλειά τους πιο εύκολη, γίνονται πιο αποδεκτοί από την κοινωνία...»

Η Δ7 αναφέρει: «...και το είδαμε και από τα τελευταία δύο χρόνια, που μπορώ να σου πω ότι οι εκπαιδευτικοί του δικού μου σχολείου μόνο, θα σου μιλήσω γι' αυτό που είδα εγώ προσωπικά, ενώ πολύ λίγα άτομα είχαν γνώσεις πάνω σε Η/Υ, τώρα όλοι πια ξέρουν να χειρίζονται έστω και τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης... εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις και οι ικανότητες όλων μας στις τεχνολογίες...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...και για τους δασκάλους βοηθάει παντού, τους εξελίσσει... και σαν επαγγελματίες και σαν ανθρώπους...»

*** Οφέλη προς τους διευθυντές**

Ένας μόνο από τους ερωτηθέντες ανέφερε πως από τις εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι πιθανό να προκύψουν οφέλη και στον διοικητικό τομέα, για τους ίδιους τους διευθυντές.

Συγκεκριμένα ο Δ6 αναφέρει: «...στο διοικητικό κομμάτι όπως είπαμε, οι διοικητικές εργασίες να διεκπεραιώνονται πιο γρήγορα και και με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα και πιο οργανωμένες, να μη χάνονται στοιχεία και να μπορούν τα στοιχεία αυτά, να μπορούμε να τα διαχειριζόμαστε για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου».

*** Οφέλη σχολικής μονάδας**

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες επεσήμαναν οφέλη που δύνανται να επιφέρουν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στη σχολική μονάδα γενικά ως οργανισμό, αναβαθμίζοντας την ποιότητα του έργου της.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Μικρές καινοτόμες δράσεις όμως που δίνουν ποιοτικότερο χαρακτήρα στο σχολείο και αφήνουν και καλύτερο αποτύπωμα συνολικά στο σχολείο».

Ο Δ3 αναφέρει: «... Γενικά οι εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως οι εκπαιδευτικές καινοτομίες συνεισφέρουν στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί».

Ο Δ5 αναφέρει: «...βελτιώνεται φυσικά και το σχολείο. Η εικόνα που βγάζει το σχολείο εεε προς τα έξω είναι σίγουρα ανανεωμένη και είναι καλό τέλος πάντων να ακούγεται και εεεε να γίνονται αναφορές στο σχολείο εεε μέσα από τις επιτυχίες των παιδιών που φοιτούν σε αυτό...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...βοηθάει όλο αυτό και στο να γίνει το σχολείο σαν σχολείο πιο αποτελεσματικό και ποιοτικό θα έλεγα...»

8^ο Ερώτημα: Πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η εισαγωγή της αλλαγής ή της καινοτομίας στο σχολείο; Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως δυσχεραίνουν και

ποιοι διευκολύνουν την εισαγωγή και την υλοποίηση αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον;

[Υποβοηθητικοί παράγοντες και εμπόδια κατά την εφαρμογή αλλαγών/καινοτομιών]

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι περισσότερες απαντήσεις εστίασαν στις δυσκολίες και στα εμπόδια που συναντώνται κατά την εισαγωγή και την υλοποίηση μιας αλλαγής ή και καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν οικονομικοί παράγοντες αλλά και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ωστόσο αυτοί που έκαναν λόγο για τους παράγοντες που διευκολύνουν την εισαγωγή αλλαγών και ενώ πριν είχαν αναφερθεί στην στάση των εκπαιδευτικών ως «εμπόδιο» για την εφαρμογή τους, υποστήριξαν, προβαίνοντας σε μια αντίφαση, πως ο κυριότερος παράγοντας που συμβάλλει στην εφαρμογή των αλλαγών είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η προσπάθεια που καταβάλουν.

Παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή αλλαγών/καινοτομιών

*** Οικονομικοί παράγοντες**

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες ανέφεραν πως ένας βασικός λόγος για τον οποίο η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών είναι από δύσκολη έως αδύνατη είναι η μείωση των οικονομικών πόρων που αναλογούν στις σχολικές μονάδες.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εισαγωγή αλλαγών είναι κυρίως οικονομικοί παράγοντες, έχουν γίνει περικοπές στα λειτουργικά έξοδα των σχολείων, τουλάχιστον σε ένα ποσοστό 30% την τελευταία δεκαετία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει οικονομική άνεση. Καθετί κοστίζει. Όταν θες να εφαρμόσεις κάτι καινοτόμο στο σχολείο θα έχει και ένα οικονομικό κόστος. Δυστυχώς τα σχολεία τα τελευταία χρόνια δεν έχουν αυτή την άνεση, με το ζόρι εκπληρώνουν τις βασικές τους υποχρεώσεις...»

Ο Δ2 αναφέρει: «..Όταν υπάρχει οικονομική άνεση και είναι επαρκής η χορήγηση από τη σχολική επιτροπή ή να είναι επανδρωμένο το σχολείο ανά τάξη πιστεύω σ' όλες τις τάξεις με προτζέκτορα εε σταθερό και λάπτοπ και υπολογιστή, εεεε ή με διαδραστικούς πίνακες στις μεγάλες τάξεις, αυτό βοηθάει πάρα πολύ, αλλά να υπάρχει

οικονομική άνεση. Τώρα όταν δεν υπάρχουν όλα αυτά τα μέσα σίγουρα θα είναι πολύ πιο δύσκολο στην πορεία...»

Ο Δ3 αναφέρει: «...Και φυσικά μην ξεχνάμε και το οικονομικό κομμάτι έτσι; Για να γίνει οτιδήποτε τη σημερινή ημέρα χρειάζονται οικονομικοί πόροι, που στα σχολεία τα τελευταία χρόνια έχουν μειωθεί κατά πολύ...»

Ο Δ6 αναφέρει: «... Ακόμη μπορεί να απαιτούνται κάποιοι πόροι οικονομικοί ας πούμε, για την εισαγωγή μιας καινοτομίας, εξοπλισμός και τα λοιπά, που το σχολείο δε διαθέτει...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...σίγουρα παίζει τον ρόλο του σε αυτό και οι οικονομικοί παράγοντες εεεε και ειδικά τα τελευταία χρόνια ο προϋπολογισμός που αναλογεί στα σχολεία έχει μειωθεί σημαντικά...»

Η Δ10 αναφέρει: «Πιστεύω ότι η έλλειψη χρηματοδότησης είναι ένα σημαντικό εμπόδιο των τελευταίων ετών...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες έτσι που εμποδίζουν την αλλαγή, όπως πρωτίστως οι οικονομικοί. Εε για παράδειγμα έχει μειωθεί κατά πολύ ο προϋπολογισμός που αναλογεί στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα, οι σχολικές μονάδες δεν είναι πλήρως έτσι εξοπλισμένες, όπως θα έπρεπε τουλάχιστον. Εεε δεν υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες, δεν υπάρχουν υπολογιστές, δεν υπάρχουν εξοπλισμένα εργαστήρια για πειράματα. Γενικά θεωρώ ότι λείπει έτσι τεχνολογικός εξοπλισμός...»

*** Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού**

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων και ειδικότερα οι εννιά από τους δώδεκα συμμετέχοντες, ονομάτισαν ως ένα σημαντικό εμπόδιο την αρνητική αντίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε οτιδήποτε νέο και διαφορετικό, είτε λόγω του αισθήματος του φόβου απέναντι στο άγνωστο είτε λόγω της διατάραξης της ρουτίνας των δασκάλων.

Ο Δ2 αναφέρει: «Γενικά δεν είναι εύκολο. Δεν είναι εύκολο. Υπάρχουν πάντα οι μηχανισμοί που προσπαθεί ο καθένας μας να αντιδράσει σε κάτι καινούργιο, σε κάτι διαφορετικό εεεεεε γιατί μάθαμε σε έναν τρόπο διδασκαλίας και ότι καινούργιο μας φαίνεται δύσκολο. Πρέπει όμως να προσπαθήσουμε να το επιχειρήσουμε γιατί αν δεν προσπαθήσουμε δεν θα υπάρχουν βήματα βελτίωσης και ας γίνουν και λάθη...»

Ο Δ3 αναφέρει: «...το κυριότερο εμπόδιο που συναντούν είναι ο εκπαιδευτικός. Και είναι και λογικό αν με ρωτάς διότι καθετί καινούργιο και άγνωστο τρομάζει τους εκπαιδευτικούς γιατί τους βγάζει από τα νερά τους που λέμε. Τους δημιουργεί

αβεβαιότητα γιατί δεν γνωρίζουν τι έπεται. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν είναι –δεν είμαστε, θα βάλω και τον εαυτό μου μέσα- επαρκώς επιμορφωμένοι τις περισσότερες φορές να ακολουθήσουμε τις καινοτομίες που εισάγονται. Χρειάζονται κατά τη γνώμη μου περισσότερες επιμορφώσεις για παράδειγμα στον τομέα της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών για να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε...»

Η Δ4 αναφέρει: «...σίγουρα είναι και οι δάσκαλοι και γενικά ο τρόπος εεε η αντίδρασή τους τέλος πάντων σε οτιδήποτε καινούργιο. Θα σου μιλήσω πάλι για τον κλάδο μας γενικά, εεεε δεν μας αρέσουν οι αλλαγές, στο σύνολό μας τουλάχιστον, εγώ αυτό πιστεύω. Εντάξει από τη μία είναι λογικό, σε ποιον αρέσει να αναδιαμορφώνεται συνεχώς η καθημερινότητά του; Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να βγαίνουν από τη ρουτίνα τους πιστεύω εεεε τώρα το κάνουν από φόβο για το άγνωστο, εεε το κάνουν από ανασφάλεια, δεν τους εμπνέει κάποιος ανώτερος; Πάντως το κάνουν...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...σύστημα ο καθένας μας ανά πάσα στιγμή και σε κάθε συνθήκη πρέπει να είναι σε θέση να υπερβαίνει εαυτόν κάθε φορά, είτε αυτό αφορά τις γνώσεις είτε τη συνύπαρξη με συναδέλφους, είτε και την προσαρμοστικότητα του σε νέες εεε σε αλλαγές αν θέλεις... Εδώ σε θέματα της τεχνολογίας τα παιδιά ξέρουν περισσότερα από εμάς (χαμογελά)...»

Ο Δ6 αναφέρει: «Σίγουρα η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι πάντα εύκολη δουλειά, γιατί υπάρχουν λόγοι που οι εκπαιδευτικοί γενικά αντιστεκόμαστε στην εκπαιδευτική αλλαγή, στην καινοτομία. Πρώτα απ' όλα είναι ο συντηρητισμός που έχουμε, μπορεί να έχουμε συνηθίσει σε έναν τρόπο δουλειάς για χρόνια και δεν θέλουμε να τον αλλάξουμε, μπορεί η καινοτομία να απαιτεί εξωδιδακτική απασχόληση που δεν είμαστε πρόθυμοι πολλές φορές να ακολουθήσουμε... Ή μπορεί εμείς οι δάσκαλοι να μην είμαστε πάλι ενημερωμένοι, επιμορφωμένοι όσο πρέπει πάνω στον συγκεκριμένο τομέα...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...όχι ότι κι εμείς οι εκπαιδευτικοί, εεε ο εκπαιδευτικός κόσμος πάει πίσω.... Σίγουρα τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι ξεκινούν με μια πιο αρνητική συμπεριφορά, δεν βλέπουν με καλό μάτι τις αλλαγές στο σχολείο... αισθάνονται πολλές φορές «λίγοι» ή ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες εεε τις γνώσεις που απαιτούνται για να θέσουν σε εφαρμογή κάτι το νέο και το καινοτόμο...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...είναι πιο επιφυλακτικοί συνήθως και παίρνει αρκετό χρόνο να αλλάξουν μυαλά...»

Η Δ10 αναφέρει: «Ξεκινάμε απ' τους συναδέλφους που δεν έχουν και την καλύτερη διάθεση σε αυτά τα πράγματα.... Γενικά είναι απρόθυμοι να μπουν σε μια τέτοια διαδικασία...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει έτσι την αλλαγή είναι οι αντιδράσεις που συναντάμε από εκπαιδευτικούς, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι δεν θέλουν τις αλλαγές, γιατί έχουν συνηθίσει έτσι σε έναν συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς και δυσκολεύονται έτσι να αφήσουν την ρουτίνα τους...»

*** Μακροβιότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών**

Κάποιοι από τους διευθυντές έγιναν πιο συγκεκριμένοι στις απόψεις τους σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας και επέδειξαν ως λόγο, τον μεγάλο μέσο όρο ηλικίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάγκη πρόσληψης νέων, οι οποίοι είναι περισσότερο «ανοιχτοί» σε αλλαγές.

Ο Δ1 αναφέρει: «...ένας ακόμα παράγοντας που πιστεύω ότι δυσκολεύει την εφαρμογή αλλαγών και καινοτόμων δράσεων στα σχολεία είναι το γηρασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό της Ελλάδας. Κατά κανόνα οι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλης ηλικίας πλέον μετά την πάροδο της τελευταίας δεκαετίας και καθετί καινοτόμο ή διαφορετικό τρομάζει τον εκπαιδευτικό μεγάλης ηλικίας, θέλει να μένει στα σίγουρα, σε αυτά που ήξερε και έπραττε και λειτουργούσε με έναν συγκεκριμένο τρόπο τα τελευταία χρόνια και ενδεχομένως να τρομάζει και να του δημιουργεί αβεβαιότητα για το μέλλον...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...σίγουρα η κατάσταση στα ελληνικά σχολεία δεν βοηθάει εεε να εφαρμοστούν νέα πράγματα και η ηλικία και ο μέσος όρος της ηλικίας των δασκάλων είναι μεγάλος. Σίγουρα αυτό δρα επιβαρυντικά. Οποσδήποτε πρέπει να γίνουν νέες και μόνιμες προσλήψεις για εσάς τα νέα παιδιά που είναι φυσικό να αντιμετωπίζετε αλλιώς με μια πιο φρέσκια ματιά τα πράγματα. Καλώς ή κακώς οι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν φθαρεί κατά κάποιο τρόπο και δεν δείχνουν ούτε την ίδια όρεξη και ούτε έχουν τις γνώσεις για κάποια ζητήματα...»

Η Δ7 αναφέρει: «...και καλώς ή κακώς τα περισσότερα σχολεία, ειδικά στην περιοχή μας, έχουν μεγάλους εκπαιδευτικούς. Εννοώ μεγάλους σε ηλικία. Αυτοί δεν είναι το ίδιο πρόθυμοι εεενα εφαρμόσουν κάτι καινοτόμο, με τους νέους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερη όρεξη και τεχνογνωσία...»

Η Δ11 αναφέρει: «...οι αντιδράσεις που συναντάμε από εκπαιδευτικούς, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας...»

* Δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Πέντε από τους ερωτηθέντες έκαναν λόγο για δυσμορφίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, το οποίο δεν προσφέρεται για την εισαγωγή και εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών. Αυτό γιατί απουσιάζει ένας κεντρικός άξονας που θα καθοδηγεί με σαφήνεια την πορεία των αλλαγών αλλά αναφέρθηκε και η απουσία της «φωνής» των διευθυντών σε αυτή τη διαδικασία.

Ο Δ3 αναφέρει: «Εεεεε η γνώμη μου είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι και το πιο πρόσφορο εκπαιδευτικό σύστημα για να εφαρμοστούν αλλαγές και καινοτομίες. Είναι αρκετά συγκεντρωτικό, πράγμα που σημαίνει πως δεν αφήνει σχετικά περιθώρια αυτονομίας και ανάληψης πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον διευθυντή του σχολείου, που στην ουσία εεεε ξέρουν καλύτερα το τι χρειάζεται εεεε και τις ανάγκες του σχολείου τις καθημερινές απ' τον καθένα και πόσο μάλλον από το Υπουργείο Παιδείας που κάθε φορά προβαίνει στην εισαγωγή αλλαγών χωρίς να εξετάζονται οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου ξεχωριστά....»

Η Δ4 αναφέρει: «...Εεεεε σίγουρα για μένα το θέμα ξεκινάει από τη φύση και τη δομή του ίδιου του συστήματος όλου γενικά. Δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες. Είναι σχεδόν πάντα, όλα πολύ γενικά και αόριστα. Εεεεε εγώ από την εμπειρία μου έχω καταλάβει ότι εμείς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σαν κλάδος, θέλουμε να έχουμε κάτι πολύ συγκεκριμένο στο μυαλό μας για να το πετύχουμε, θέλουμε κάποιον να μας πει τι να κάνουμε, θέλουμε ακριβείς οδηγίες. Μόνο έτσι λειτουργούμε αποτελεσματικά. Ε, κάτι τέτοιο λείπει από το δικό μας σύστημα και από τις προσπάθειες για αλλαγή στην εκπαίδευση...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Και θα σου ζαναπώ και αυτό που σου είπα λίγο πριν για το εκπαιδευτικό σύστημα, ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι πολύ διαφορετικός από αυτό που ισχύει σε άλλα κράτη έτσι; Ουσιαστικά δεν έχει το περιθώριο να αποφασίζει για τη σχολική μονάδα. Πολλές αποφάσεις είναι αποτέλεσμα του συλλόγου διδασκόντων ή κάποιου ανώτερου και αυτό δεν είναι πάντοτε προς όφελος της σχολική μονάδας και προς τον εκσυγχρονισμό της. Ο διευθυντής θα έπρεπε να έχει πιο ενεργό ρόλο και να λαμβάνει από μόνος του πρωτοβουλίες και ουσιαστικές αποφάσεις, να έχει εεεε τη δυνατότητα να εισηγηθεί νέες αλλαγές στο σχολείο του γιατί αυτός ξέρει τις ανάγκες της».

Ο Δ9 αναφέρει: «...προαναγγέλλονται κάποια νέα πρότζεκτ, νέα μαθήματα και διάφορες καινοτομίες και ξέρουμε ότι θα είναι αυτό που λέμε φωτοβολίδες. Κρατούν

λ'κίγιο και ξέρουμε ότι σύντομα θα σταματήσουν. Γιατί; Γιατί δεν υπάρχει σωστός σχεδιασμός από το Υπουργείο πρώτα πρώτα...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...και θεωρώ ότι είναι πιο δύσκολο στη χώρα μας απ' ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες... είναι τέτοιο το σύστημα το δικό μας... λείπει η οργάνωση, ένας κεντρικός ρόλος που να διανέμει αρμοδιότητες, να δώσει οδηγίες...»

* Η ελληνική κοινωνία

Τρεις από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η ελληνική κοινωνία, επειδή είναι πιο «κλειστή» και λιγότερο ανεκτική στην καινοτομία, δυσχεραίνει την σωστή και αποτελεσματική εφαρμογή της στον σχολικό χώρο.

Ο Δ6 αναφέρει: «...Ακόμη μπορεί η κοινωνία να μην είναι δεκτική σε στην εισαγωγή μιας αλλαγής ή και θα πρέπει να ενημερωθεί γι' αυτό...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...και η κοινωνία δεν βοηθάει σε αυτό... εεεε δεν έχουμε μάθει σαν λαός γενικά να αποδεχόμαστε εύκολα το καινούργιο, οπότε αυτό, η στάση αυτή καθρεφτίζεται και στο σχολικό περιβάλλον...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...πρέπει να υιοθετηθούν τέτοιες αντιλήψεις από όλους μας, να αντιμετωπίζουμε το νέο και το διαφορετικό με άλλο τρόπο, πιο θετικό... σίγουρα ξεκινά από το σπίτι, από το σχολείο αλλά βρίσκει εφαρμογή και αργότερα, όταν θα τελειώσουν τα παιδιά το σχολείο....»

* Παράγοντες επικαιρότητας (πανδημία)

Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν και σε παράγοντες της επικαιρότητας, οι οποίοι δυσχεραίνουν την εισαγωγή αλλαγών στα σχολεία, όπως είναι η πανδημία του covid19 των τελευταίων ετών.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Δύσκολη θα μπορούσε να πει κανείς ότι είναι η υιοθέτηση αλλαγών, λόγω της τρέχουσας κατάστασης, αυτό που διανύουμε δηλαδή τα τελευταία χρόνια με την πανδημία, με την οικονομική κατάσταση, πας να εφαρμόσεις κάτι καινοτόμο, κάτι καινούργιο, έρχεται ένα Lockdown και σε πηγαίνει πίσω, τουλάχιστον αυτό γινόταν τα τελευταία χρόνια. Εεεε λιγότερες οι ευκαιρίες λόγω των υγειονομικών μέτρων, μέχρι πρότινος δεν επιτρεπόταν να πάνε εκδρομή τα σχολεία, να τρέξουνε διάφορα άλλα προγράμματα με Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είτε Erasmus...»

Ο Δ3 αναφέρει: «..Επίσης όλο αυτό που ζούμε τα τελευταία δύο χρόνια επίσης δεν βοηθάει στην υλοποίηση αλλαγών στα σχολεία, αν σκεφτεί κανείς πως και την χρονιά 20-21 και την προηγούμενη χρονιά που εμφανίστηκε ο κορωνοϊός 19-20, έμειναν

αρκετούς μήνες τα σχολεία κλειστά, πράγμα που σημαίνει πως δεν ήταν εφικτό στην πράξη να εισάγουμε και να εφαρμόσουμε καινοτομίες...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...και η ρευστότητα των ημερών, όλα αυτά που βιώνουμε δεν βοηθάνε σε όλο αυτό..»

Η Δ11 αναφέρει: «...Επίσης εεεε θα πρέπει να αναφέρουμε και τις υγειονομικές συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έτσι με τον κορωνοϊό. Ε που δεν μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε καινοτόμες πρακτικές στις σχολικές μονάδες....»

[Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή αλλαγών/καινοτομιών]

Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες απαντήσεις σχετικά με το ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την εισαγωγή σχολικών αλλαγών και καινοτομιών, ανέφεραν το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό και την προσπάθεια που αυτό καταβάλει, προκειμένου να στεφθεί μία καινοτόμα προσπάθεια με επιτυχία. Βέβαια ορισμένοι ανέφεραν πως προς σε αυτή την κατεύθυνση, οδηγεί και η συνεργασία με εξωτερικούς παράγοντες όπως οι οικογένειες των μαθητών, κάποιοι σύλλογοι και η κοινωνία γενικότερα, ενώ δύο απαντήσεις ανέδειξαν και τη σημασία των ενεργειών του ίδιου του διευθυντή, ο οποίος με τον τρόπο του βοηθά τους εκπαιδευτικούς.

*** Η ευσυνειδησία και η υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Οι περισσότερες απαντήσεις σχετικά με τους παράγοντες που βοηθούν στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον είχαν να κάνουν με τον ρόλο των δασκάλων, τονίζοντας πως παρά τις όποιες αρχικές αντιδράσεις οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καταβάλλουν ικανοποιητική και πολλές φορές υπερβολική προσπάθεια για να φέρουν εις πέρας αποτελεσματικά μία εκπαιδευτική καινοτομία.

Ο Δ1 αναφέρει: «...ο Έλληνας εκπαιδευτικός εεε κατά κανόνα επιζητά το νέο. Επιζητά το καινοτόμο, θέλει εεεε (παύση) θέλει να ενημερώνεται, θέλει να εκπαιδεύεται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να είναι σύγχρονος. Άρα υπάρχει το κατάλληλο έδαφος...»

Ο Δ3 αναφέρει: «...Εεεε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι έχουν έντονα ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης του επαγγέλματος ή μάλλον του λειτουργήματος που επιτελούν. Οπότε ακόμη και αν αντιδράσουν σε πρώτη φάση για κάποια αλλαγή, πιστεύω ότι στο τέλος την αποδέχονται. Και όχι μόνο την αποδέχονται αλλά δίνουν και τον καλύτερό τους εαυτό για να το πετύχουν...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Εεεε πάλι θα σου αναφέρω τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν την καλή διάθεση να αναβαθμίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.... Δηλαδή, αν εξαιρέσεις τις αρχικές αντιδράσεις, όταν το πάρουμε απόφαση υπάρχει καλή συνεργασία και στο τέλος αποδίδουμε τα μέγιστα. Γενικά ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να προσφέρει στους συναδέλφους του, είτε γνώσεις αν είναι περισσότερο καταρτισμένος στο εκάστοτε θέμα, εεεε είτε να τον διευκολύνει σε ένα πρακτικό ζήτημα και τα λοιπά»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Αλλά απ' την άλλη είμαι σίγουρος ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός όσο και να γκρινιάζει και να δυσανασχετήθει στο τέλος θα κάνει την προσπάθειά του και θα κάνει υπερπροσπάθεια για να φέρει εις πέρας το καινούργιο πρότζεκτ. Είναι έτσι η νοοτροπία μας, στα δύσκολα ο ένας βοηθά τον άλλο...»

Ο Δ6 αναφέρει: «...Ναι πιστεύω ότι υπάρχει διάθεση από τους συναδέλφους όλους να αλλάξουν τη δουλειά τους προς το καλύτερο, να την κάνουν πιο αποτελεσματική και να δείξουν στην κοινωνία ότι πραγματικά το σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας».

Η Δ10 αναφέρει: «... στην πραγματικότητα είναι λίγο «τραβάτε με κι ας κλαίω» που λέμε... Μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες στην αρχή αλλά όταν το πάρουν απόφαση και όταν πιστέψουν σε αυτό, δίνουν το 100% του εαυτού τους. Αυτό μου έχει δείξει η εμπειρία μου...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Παράγοντες που διευκολύνουν την καινοτομία. Εεε είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μας. Όταν έχουν όρεξη και πραγματικά πιστέψουν στην αλλαγή, θεωρώ ότι προσπαθούν αρκετά και τα καταφέρνουν. Ε για παράδειγμα η πλατφόρμα της webex. Ε παρά τα όποια έτσι τεχνικά προβλήματα υπήρχαν, οι εκπαιδευτικοί μας επιμορφώθηκαν και κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία, να μην χαθεί η επαφή των μαθητών με το σχολείο....»

Ο Δ12 αναφέρει: «.... Τους ενθουσιάζει το νέο και το βλέπουν σαν μια πρόκληση.... Προσπαθούν πολύ για να επιτύχουν...»

*** Ενέργειες διευθυντών**

Δύο από τους συνεντευξιζόμενους αναγνώρισαν την σημασία του ρόλου τους ως διευθυντές στην προσπάθεια υλοποίησης μια αλλαγής ή καινοτομίας, επισημαίνοντας πως μπορούν να προβούν σε διάφορες ενέργειες, ώστε να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς ή να οργανώσουν με σωστό τρόπο την όλη προσπάθεια.

Ο Δ8 αναφέρει: «...κάθε τέτοια προσπάθεια πιστεύω ότι εεε σε κάθε τέτοια προσπάθεια βοηθάει αυτό. Όταν ο διευθυντής δεν αφήνει τους δασκάλους μόνους αλλά είναι μαζί τους και σχεδιάζουν κάθε κίνηση από κοινού, τότε είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα πάει καλά...»

Η Δ10 αναφέρει: «...και αυτό πετυχαίνει τις περισσότερες φορές όταν έχει αναλάβει δράση και ο διευθυντής. Το βλέπω καθημερινά αυτό. Όταν αφήνω τους συναδέλφους μόνους χωρίς καθοδήγηση και χωρίς έλεγχο, υπάρχει μια ανακατωσούρα, μια αναστάτωση, όταν όμως είμαι από πάνω και θα πω κι εγώ τη γνώμη μου, θα δώσω καμιά συμβουλή πάμε πολύ καλά...»

*** Συνεργασία με γονείς-κοινωνία**

Ένας παράγοντας που αναφέρθηκε πως δρα βοηθητικά στην εισαγωγή και στη βιωσιμότητα μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, είναι η συνεργασία του σχολείου και του εκπαιδευτικού προσωπικού με διάφορους εξωτερικούς παράγοντες όπως οι γονείς, διάφοροι σύλλογοι ή γενικά την τοπική κοινωνία.

Ο Δ5 αναφέρει: «...μας έχουν υποστηρίξει κάποιες φορές ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, γενικά οι οικογένειες των παιδιών ...»

Η Δ7 αναφέρει: «...κάποιες φορές έχει βοηθήσει, έχει παρουσιάσει μια εξέλιξη αυτή η συνεργασία με διάφορους παράγοντες... πολλές φορές είναι άσχετοι με το σχολικό περιβάλλον άνθρωποι όπως π.χ. με έχει και μας έχει βοηθήσει πιο πολύ ο πρόεδρος του χωριού ας πούμε. Στέκεται πολύ κοντά μας...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...εξωτερικοί παράγοντες ξέρω 'γω, καμιά φορά πρέπει να ζητήσεις και από αλλού βοήθεια για να προχωρήσει...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε τέλος, θεωρώ ότι σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει την υλοποίηση έτσι καινοτομιών στο σχολείο είναι η συνεργασία. Η συνεργασία θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική. Συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, εεε με τους διάφορους φορείς, εεε και με την τοπική κοινωνία φυσικά.»

Συγκεντρωτικός Πίνακας 5.2.3.: Εκπαιδευτική Καινοτομία

Εκπαιδευτική Καινοτομία	
--------------------------------	--

Συμμετέχοντες	Έννοια Εκπαιδευτικής καινοτομίας	Οφέλη	Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	Παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών
Δ1	Εκπαιδευτικά προγράμματα	Όφελος στους μαθητές → αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας Όφελος στη σχολική μονάδα → αναβάθμιση ποιότητας	Οικονομικοί παράγοντες Μακροβιότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών Πανδημία covid-19	Προσπάθεια και ευσυνειδησία εκπαιδευτικού προσωπικού
Δ2	Κάτι καινούργιο – πρωτοποριακή αλλαγή Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων Υλικοτεχνικός εξοπλισμός	Όφελος στους μαθητές → αναβάθμιση εκπαιδευτικής διαδικασίας	Οικονομικοί παράγοντες Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού	Συνεργασία σχολείου με εξωτερικούς φορείς
Δ3	Κάτι καινούργιο και σύγχρονο	Όφελος στους μαθητές → βελτίωση εκπαιδευτικής διαδικασίας Όφελος στους εκπαιδευτικούς → ανάπτυξη δεξιοτήτων Όφελος στη σχολική μονάδα → ενίσχυση ποιότητας	Οικονομικοί παράγοντες Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος → συγκεντρωτικό Πανδημία covid-19	Υπευθυνότητα εκπαιδευτικού προσωπικού
Δ4	Κάτι νέο που οδηγεί σε ανάπτυξη Εμπλουτισμός διδασκαλίας Εναλλακτικές	Όφελος στους μαθητές → βελτίωση συμπεριφοράς Όφελος στους εκπαιδευτικούς → ανάπτυξη δεξιοτήτων	Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	Προθυμία και ευσυνειδησία εκπαιδευτικού προσωπικού

	<p>μέθοδοι διδασκαλίας → βιωματική μάθηση</p> <p>Εκπαιδευτικά προγράμματα</p> <p>Υλικοτεχνικός εξοπλισμός</p>			
Δ5	<p>Κάτι καινούργιο και σύγχρονο</p> <p>Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας</p>	<p>Όφελος στους μαθητές → ανάπτυξη δεξιοτήτων</p> <p>Όφελος στους εκπαιδευτικούς → ανάπτυξη δεξιοτήτων</p> <p>Όφελος στη σχολική μονάδα → ανάπτυξη αποτελεσματικότητας</p>	<p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Μακροβιότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών</p> <p>Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος</p>	<p>Προσπάθεια εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Συνεργασία με γονείς και φορείς</p>
Δ6	<p>Πρωτοποριακή αλλαγή</p> <p>Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων</p> <p>Υλικοτεχνικός εξοπλισμός</p>	<p>Όφελος στους μαθητές → βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων</p> <p>Όφελος στους εκπαιδευτικούς → διευκόλυνση εργασίας</p> <p>Όφελος στους διευθυντές → διευκόλυνση διοικητικών και γραφειοκρατικών εργασιών</p>	<p>Οικονομικοί παράγοντες</p> <p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>ελληνική κοινωνία</p>	<p>Προθυμία και ευσυνειδησία εκπαιδευτικού προσωπικού</p>
Δ7	<p>Εμπλουτισμός διδασκαλίας</p>	<p>Όφελος στους εκπαιδευτικούς → ανάπτυξη δεξιοτήτων</p>	<p>Μακροβιότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών</p>	<p>Συνεργασία με τοπική κοινωνία</p>
Δ8	<p>Κάτι νέο και πρωτοποριακό</p> <p>Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων</p>	<p>Όφελος στη σχολική μονάδα → αναβάθμιση ποιότητας</p>	<p>Οικονομικοί παράγοντες</p> <p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Παράγοντες</p>	<p>Ενέργειες διευθυντών</p>

	<p>Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας</p> <p>Υλικοτεχνικός εξοπλισμός</p> <p>Προαιρετική εφαρμογή</p>		επικαιρότητας	
Δ9	<p>Εμπλουτισμός διδασκαλίας</p> <p>Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων</p> <p>Εκπαιδευτικά προγράμματα</p>	Όφελος στους μαθητές → ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων	<p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>Ελληνική κοινωνία</p>	Συνεργασία σχολείου με εξωτερικούς φορείς
Δ10	<p>Κάτι νέο και διαφορετικό</p> <p>Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων</p> <p>Εκπαιδευτικά προγράμματα</p> <p>Προαιρετική εφαρμογή</p>	Όφελος στους μαθητές → ανάπτυξη δεξιοτήτων	<p>Οικονομικοί παράγοντες</p> <p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού</p>	<p>Προσπάθεια εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Ενέργειες διευθυντών</p>
Δ11	<p>Κάτι νέο που οδηγεί στην ανάπτυξη</p> <p>Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων</p> <p>Υλικοτεχνικός εξοπλισμός</p>		<p>Οικονομικοί παράγοντες</p> <p>Αντιδράσεις εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Μακροβιότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών</p> <p>Πανδημία Covid-19</p>	<p>Ευσυνειδησία εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Συνεργασία με γονείς και κοινωνία</p>

Δ12	Εμπλουτισμός διδασκαλίας Εκπαιδευτικά προγράμματα	Όφελος στους εκπαιδευτικούς → ανάπτυξη δεξιοτήτων	Δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος → απουσία κεντρικού άξονα οργάνωσης Ελληνική κοινωνία	Προσπάθεια εκπαιδευτικού προσωπικού
-----	--	---	--	-------------------------------------

9ο Ερώτημα: Ποια είναι η στάση σας κατά την εισαγωγή μιας αλλαγής/καινοτομίας στο σχολείο; Ποιες πρακτικές ακολουθείτε συνήθως; [Πρακτικές διευθυντή κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας/αλλαγής]

Από τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα αναδείχθηκαν ορισμένες ενέργειες και πρακτικές, τις οποίες ακολουθούν οι διευθυντές σε περιπτώσεις όπου επιθυμούν να εισάγουν και να εφαρμόσουν μια αλλαγή ή καινοτομία στη σχολική τους μονάδα. Υπήρξαν πολλές και διαφορετικές πρακτικές οι οποίες αναφέρθηκαν, με κυριότερες την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την επιρροή του διευθυντή πάνω σε αυτό το θέμα, την προσαρμοστικότητα του ανάλογα και με την εκάστοτε αλλαγή αλλά και με τα άτομα που έχει απέναντί του κάθε φορά, με τις δικές τους αντιδράσεις και τον δικό τους συναισθηματικό κόσμο, αναδεικνύοντας έτσι την ΣΝ του διευθυντή. Ακόμη ορισμένοι διευθυντές υποστήριξαν πως σε τέτοιου τύπου προσπάθειες (εισαγωγής μιας καινοτομίας), λειτουργεί υποστηρικτικά η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και πρωτοβουλιών σε εκπαιδευτικούς. Τέλος, λίγοι ήταν αυτοί που ανέφεραν την επιβολή ως τελευταίο μέσο επιρροής προς το προσωπικό, κάμψης τυχόν αντιστάσεων και κατά συνέπεια ως έσχατη λύση για την εισαγωγή μιας αλλαγής.

*** Θετική διάθεση του σχολικού ηγέτη για αλλαγή**

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως σε τέτοιες προσπάθειες εισαγωγής μια καινοτομίας ή αλλαγής, είναι πολύ σημαντική η διάθεση του ίδιου του σχολικού ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να είναι, αν όχι πάντοτε, τις περισσότερες φορές, θετικά προσκείμενος σε μία εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία. Αυτό θα βοηθήσει αργότερα και στην αποδοχή της αλλαγής από το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και θα επηρεάσει δυνητικά τυχόν αρνητικές αντιδράσεις και συμπεριφορές.

Η Δ7 αναφέρει: «...είναι πολύ σημαντικό να το δουν αυτό... έτσι βλέποντας εμένα θετική, ξεκινάμε την προσπάθεια με μια πιο θετική ματιά, συνήθως αγκαλιάζουν την προσπάθεια ευκολότερα...»

Ο Δ8 αναφέρει: «Αρχικά εεε να πω ότι γενικά εμείς οι διευθυντές πρέπει να θέλουμε τις αλλαγές και εεε να το δείχνουμε αυτό στους συναδέλφους... το βλέπουν αλλιώς κι εκείνοι, οι περισσότεροι τουλάχιστον...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...είμαι ανοικτός στις καινοτομίες... εεε εξελίσσουν το σχολείο όπως είπαμε και συνήθως είμαι ανοικτός σε αυτά ναι... και έχει αντίκτυπο αυτό και στους άλλους...»

*** Σωστή παρουσίαση της επιχειρούμενης αλλαγής**

Τρεις από τους ερωτηθέντες επεσήμαναν πως μια σημαντική ενέργεια, η οποία πολλές φορές προαναγγέλλει και την έκβαση μιας προσπάθειας για εκπαιδευτική αλλαγή, είναι ο τρόπος που θα την παρουσιάσει στους συναδέλφους ο διευθυντής.

Ο Δ1 αναφέρει: «Το πώς θα φέρει κάτι καινούργιο στο σχολείο ή γενικά μια αλλαγή είναι πολύ σημαντικό το ποιον τρόπο θα μεταχειριστεί. Ε βασικό είναι να να σερβίρει κάτι, το νέο και το καινοτόμο, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην τρομάξει τους εκπαιδευτικούς... Άρα είναι σημαντικός ο τρόπος που θα σερβίρει το καινούργιο ο διευθυντής να μην τρομάξει..»

Ο Δ3 αναφέρει: «...Δηλαδή αρχικά πρέπει να το παρουσιάσεις σωστά. Όλα ξεκινούν από εκεί....»

Η Δ7 αναφέρει: «...η πρώτη επαφή με την καινοτομία που πρόκειται να εισάγουμε στο σχολείο παίζει μεγάλο ρόλο... πρέπει να γίνει με το σωστό τρόπο και οφείλω να είμαι προετοιμασμένη για κάτι τέτοιο...»

*** Έγκυρη ενημέρωση**

Πέρα από τη σωστή παρουσίαση της κάθε αλλαγής ή καινοτομίας, αρκετοί διευθυντές και συγκεκριμένα οι μισοί από αυτούς, επεσήμαναν πως απαραίτητη είναι η πλήρης ενημέρωση επί του θέματος. Αρχικά η δική του ενημέρωση και σε δεύτερο στάδιο η ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε από ανώτερα ιεραρχικά όργανα είτε από άτομα που διαθέτουν μία περισσότερη ειδίκευση πάνω σε αυτό.

Ο Δ2 αναφέρει: «...Όταν όμως γίνει ενημέρωση εεεεε από το συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ή αν υπάρχει στο σχολείο συνάδελφος που έχει παρακολουθήσει

αντίστοιχα σεμινάρια πάνω σ' αυτό που θέλουμε να εντάξουμε στο σχολείο, εκεί πιστεύω ότι θα προχωρήσει πολύ καλύτερα και όπως είπα και νωρίτερα θα ωφελήσει και το σύνολο της εκπαιδευτικής μας κοινότητας...»

Ο Δ3 αναφέρει: «...Εεεεε ξεκινώντας την ενημέρωση του προσωπικού για την επικείμενη αλλαγή ας πούμε, πρέπει να είσαι σίγουρος πρώτα απ' όλα πως εσύ ο ίδιος είσαι επαρκώς πληροφορημένος για αυτή και έπειτα να την παρουσιάσεις λεπτομερώς στους συναδέλφους. Δεν μπορεί ο άλλος να δει με θετικό μάτι κάτι, για το οποίο δεν γνωρίζει τίποτα ή έστω γνωρίζει ελάχιστες πληροφορίες...»

Η Δ4 αναφέρει: «... θα πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι και σαφώς πολύ καλά ενημερωμένοι. Πρώτα εγώ η ίδια και δευτερευόντως το προσωπικό... Οφείλω να ξέρω πληροφορίες και σε δεύτερη φάση οφείλω να ενημερώσω πολύ καλά το εκπαιδευτικό προσωπικό...»

Ο Δ5 αναφέρει: «Εεε αρχικά σε πρώτη φάση θέλω να ενημερωθώ εγώ ο ίδιος πολύ καλά πάνω σε αυτό που πρόκειται να προτείνω σε συναδέλφους να εισάγουμε στο σχολείο. Εε δεν γίνεται να το παρουσιάσω αλλιώς αν δεν ξέρω ας πούμε να τους πω τα βασικά. Και μετέπειτα καλώ τους συναδέλφους σε σύλλογο για να τους ενημερώσω κι αυτούς. Σίγουρα πριν διαμορφώσουν την άποψή τους θα πρέπει να ξέρουν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες...»

Ο Δ9 αναφέρει: «... και όταν είμαι έτοιμος να το αναφέρω... δεν μπορώ να καλέσω σύλλογο για ενημέρωση και να με πιάσουν αδιάβαστο (χαμογελάει)... κάποιες πληροφορίες είναι απαραίτητες...»

Η Δ11 αναφέρει: «Ναι η στάση μου. Λοιπόν. Ναι. Εεε αρχικά θέλω να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες για αυτή την καινοτομία ή την αλλαγή τέλος πάντων, που πρόκειται να εφαρμόσουμε στο χώρο του σχολείου, θέλω να ενημερωθώ. Και φυσικά όταν έρθει η ώρα να ενημερώσω και τους συναδέλφους μου. Θεωρώ ότι ενημέρωση των συναδέλφων είναι το άλφα και το ωμέγα, οπότε φροντίζω όσο μπορώ τουλάχιστον, να γνωρίζω τις απαιτούμενες πληροφορίες...»

*** Καλλιέργεια θετικού προς τις αλλαγές σχολικού κλίματος**

Από τρεις ερωτηθέντες αναφέρθηκε, πως, προκειμένου μία προσπάθεια για αλλαγή να βρει πρόσφορο έδαφος, θα πρέπει ήδη να έχει καλλιεργηθεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα από τον διευθυντή. Είναι καλό σε αυτές τις περιπτώσεις να υπάρχει ένα σχολικό κλίμα «ανοικτό» στις αλλαγές και στις καινοτομίες, που θα εμπνέει στους συναδέλφους ασφάλεια για να συνεχίσουν.

Ο Δ6 αναφέρει: «...: Ναι. Θα πρέπει το σχολείο εε στο σχολείο να έχουμε ένα ανοικτό σχολικό κλίμα, να υπάρχει διάθεση από όλους τους εκπαιδευτικούς να δεχτούν την καινοτομία, να είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην καινοτομία, απέναντι στην εισαγωγή της αλλαγής, ακόμη κι αν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας...»

Η Δ7 αναφέρει: «...παίζει πολύ σημαντικό ρόλο αυτό... να έχουμε δημιουργήσει ένα περιβάλλον ευχάριστο και όχι κλειστό σε οτιδήποτε... να μην είμαστε απομονωμένοι...»

Ο Δ12 αναφέρει: «...όπως σου είπα και πριν πρέπει να υπάρχει και το κατάλληλο κλίμα, να μπορείς να επικοινωνήσεις με τους συναδέλφους, να είσαι ανοικτός και να τους έχεις καταστήσει σαφές, πως το σχολείο θα πρέπει να δέχεται τέτοιες αλλαγές και να τις εφαρμόζει...»

*** Καθοδήγηση εκπαιδευτικών**

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες επεσήμαναν πως είναι απαραίτητη η συνεχής καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία, με σκοπό πρώτα την αποδοχή και μετέπειτα την αποτελεσματική υλοποίηση μιας αλλαγής. Κάποιοι υιοθετούν μια περισσότερο «ανοικτού» τύπου καθοδήγηση ενώ, κάποιοι άλλοι μιλούν για έλεγχο και οδηγίες.

*** Καθοδήγηση και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών**

Η Δ11 αναφέρει: «...Στην ουσία είναι ο μαέστρος θα έλεγα, ο μαέστρος που πρέπει να διευθύνει την ορχήστρα. Εεε έτσι το βλέπω εγώ. Οπότε καλό είναι να είναι εμφανής η παρουσία του σε αυτού του είδους τις προσπάθειες. Εεε οπωσδήποτε θα είμαι εκεί για να τους καθοδηγήσω, να τους σταθώ σε ότι χρειαστούν...»

Τρεις από τους ερωτηθέντες επεσήμαναν πως είναι σημαντική η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτή τη διαδικασία.

Η Δ4 αναφέρει: «...σε όλα ή τουλάχιστον στα περισσότερα, προσπαθώ να λειτουργώ ενθαρρυντικά. Λειτουργώ ενθαρρυντικά αλλά ξέρεις δεν πιάνει σε όλους αυτό, γιατί εννοείται πως ο καθένας το αντιλαμβάνεται διαφορετικά, έχει άλλες κεραιές, το εκλαμβάνει με άλλο τρόπο, επιδεικνύει αν θες ο καθένας διαφορετικά ποσοστά δεκτικότητας. Εγώ πιστεύω πως κάνω αυτό που περνάει απ' το χέρι μου...»

Η Δ 7 αναφέρει: «...πρέπει να τους ενθαρρύνεις καθ' όλη τη διάρκεια αν θες να συνεχίσουν... αλλιώς τις περισσότερες φορές θα τα παρατήσουν...»

Ο Δ12 αναφέρει: «... πρέπει να είσαι εκεί, να λες έναν καλό λόγο και να τους πεις τα θετικά... να τους βοηθάς και να τους ενισχύεις κατά κάποιο τρόπο...»

Καθοδήγηση και επικέντρωση στους στόχους

Η Δ4 αναφέρει: «...Σημαντικό είναι να καθοδηγεί ο διευθυντής διαρκώς τους συναδέλφους. Να μην παρεκκλίνουμε από την αρχική πορεία που είχαμε σχεδιάσει...»

Ο Δ8 αναφέρει: «... να τους καθοδηγούμε, να υπενθυμίζουμε πού βαδίζουμε και γιατί, με ποιο στόχο...»

Η Δ10 αναφέρει: «...δεν θα τους αφήσω και ανεξέλεγκτους... από πλευράς μου θα δώσω κάποιες οδηγίες...»

*** Αυτογνωσία**

Από δύο διευθυντές αναδείχθηκε και η αυτογνωσία ως ένα χαρακτηριστικό των διευθυντών που θα τους βοηθήσει στην εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει να έχουν αυτογνωσία, να ξέρουν τα όριά τους και να είναι σίγουροι για τον εαυτό τους, ώστε να κατορθώσουν σε δεύτερο στάδιο να το περάσουν αυτό και στους συναδέλφους και να τους επηρεάσουν αποτελεσματικά.

Ο Δ5 αναφέρει: «...εντάξει όταν έχεις αποδείξει κάποια πράγματα για τον εαυτό σου, είναι πιο εύκολο στον άλλο να σ' εμπιστευτεί και να βασιστεί επάνω σου. Αυτό θεωρώ ότι το έχω πετύχει. Ξέρω τον εαυτό μου και ξέρω πώς να λειτουργώ, τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω, γιατί δεν είμαστε και ρομπότ έτσι; Φυσικά και έχω αδυναμίες. Μπορώ να πω όμως 'ξέρεις αυτό το έχεις και μπορείς να παρασύρεις και τους συναδέλφους γιατί αυτό θα είναι προς όφελος του σχολείου και όλων μας'...»

Ο Δ6 αναφέρει: «... Εεε θα πρέπει ακόμη εε να έχω αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση, εγώ πρώτα ως διευθυντής, την οποία πρέπει να μεταδώσω και στους υπόλοιπους συναδέλφους, ώστε όλοι μαζί να μπορέσουμε να προβούμε στις ενέργειες εκείνες που είναι απαραίτητες για την εισαγωγή ή υιοθέτηση της σχολικής καινοτομίας...»

*** Ενίσχυση αυτοπεποίθησης –αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, σημαντική αναδείχθηκε η ενθάρρυνση προς τους συναδέλφους, από την αρχή έως το τέλος της κάθε προσπάθειας, ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά αλλά αντίθετα να τονώνεται το ηθικό τους για να συνεχίσουν.

Ο Δ1 αναφέρει: «...και να πείσει ότι το νέο και το καινοτόμο θα προσδώσει άλλη υπεραξία στη δουλειά τους. Θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, με λίγα λόγια θα τους κάνει να κοιμούνται με ήσυχη τη συνείδησή τους, ότι εκπλήρωσαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το λειτούργημα που ασκούν...»

Ο Δ6 αναφέρει: «...Εεεε θα πρέπει να ενισχύσουμε την αυτοεκτίμηση όλων των συναδέλφων, ώστε να να μπορέσουν να ασχοληθούν αποτελεσματικά και να ενσωματώσουν ομαλά τη σχολική καινοτομία....»

Η Δ10 αναφέρει: «...και αν δω ότι προχωράμε καλά φυσικά και θα πω μια καλή κουβέντα, να πάρουν τα πάνω τους οι συνάδελφοι...»

Η Δ11 αναφέρει: «...και όχι μόνο δηλαδή στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια της προσπάθειας – εε προσπαθώ να εμψυχώνω τους συναδέλφους και να τους ανεβάζω το ηθικό με μια καλή κουβέντα. Οπότε ναι συχνά πρέπει να δίνεις πιστεύω τις ηθικές αυτές ανταμοιβές, όπως είπαμε και προηγουμένως, για να ενισχύσεις και την αυτοπεποίθηση των συναδέλφων ε που έχουν αναλάβει έτσι κάτι νέο και δύσκολο γι' αυτούς...»

*** Προσαρμοστικότητα – Ευελιξία**

Κάποιοι διευθυντές ανέφεραν πως είναι βασικό οι ίδιοι να παρουσιάζουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις αλλαγές από την αρχή της όποια διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής ξεπερνώντας τυχόν δυσκολίες.

Η Δ4 αναφέρει: «..... Προσωπικά εμένα, εεε θεωρώ απόλυτα φυσικό και φυσιολογικό αν θέλεις ένα εκπαιδευτικός και δη ένας διευθυντής να είναι προσαρμοστικός. Πρέπει από τη στιγμή που εργαζόμαστε σε σχολεία να επιδεικνύουμε προσαρμοστικότητα, να ακολουθούμε τις εξελίξεις και εεε να ξεπερνάμε τα εμπόδια....»

Ο Δ9 αναφέρει: «...είμαι ανά πάσα στιγμή έτοιμος να αντιδράσω...»

Η Δ10 αναφέρει: «...πρέπει να προσαρμοστούμε όλοι στις νέες συνθήκες... δεν μπορώ να ζητάω κάτι τέτοιο απ' τους συναδέλφους αν δεν είμαι εγώ πρώτα πρώτα έτοιμη για κάτι τέτοιο...»

*** Πειθώ - Επιρροή**

Η ικανότητα της πειθούς των διευθυντών αναδείχθηκε, μέσα από τις απαντήσεις ορισμένων συμμετεχόντων, ότι διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην αποδοχή μιας

εκπαιδευτικής αλλαγής από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό, διότι ο διευθυντής δύναται να τους επηρεάσει και να τους κάνει να δουν αυτό που ίσως δεν βλέπουν.

Ο Δ5 αναφέρει: «... Ζητάω απ' τους συναδέλφους να μ' εμπιστευτούν, προσπαθώ να τους πείσω...»

Η Δ7 αναφέρει: «...για να μην τα παρατήσουν, όπως σου είπα πριν, θα πρέπει να τους δώσεις να καταλάβουν αυτό που σκέφτεσαι εσύ, να τους το περάσεις αυτό και να τους πείσεις για τον λόγο που θες την αλλαγή ή που σκέφτεσαι με τον τρόπο που σκέφτεσαι τέλος πάντων...»

Ο Δ8 αναφέρει: «.. ναι, σίγουρα ο κάθε διευθυντής θα πρέπει να το έχει εξασκήσει αυτό... κι έτσι μπορεί να τους πείσεις πολύ ευκολότερα... ακόμη και αν στην αρχή είναι αρνητικοί...»

Ο Δ9 αναφέρει: «... πρέπει να μπορώ να ασκώ επιρροή πάνω στους συναδέλφους...»

*** Παράδειγμα – πρότυπο διευθυντή**

Δύο από τους συμμετέχοντες ανέφεραν, πως λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα και βλέποντάς τους οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν αυτοί (οι διευθυντές) πρώτα τις αλλαγές/καινοτομίες, είναι πολύ ευκολότερο να τους επηρεάσουν και να δεχθούν κι εκείνοι το νέο και το διαφορετικό.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Εεεε και φυσικά θεωρώ πως ο διευθυντής πρέπει να δίνει το παράδειγμα όπως σου ξαναείπα και να λειτουργεί ως πρότυπο...»

Ο Δ9 αναφέρει: «... όταν δουν οι συνάδελφοι εμένα, και τους δείξω και τον τρόπο που σκέφτομαι, μπορώ να έχω καλύτερα αποτελέσματα έτσι.. η πρακτική εφαρμογή από εμένα βοηθάει πολύ... γρηγορότερα θα πεισθούν και πιο εύκολα...»

*** Ενσυναίσθηση**

Ως σημαντικό προσόν των διευθυντών, σύμφωνα με ορισμένες απαντήσεις, εμφανίστηκε η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να προσπαθούν να μπουν στη θέση του άλλου και να αντιμετωπίσουν την κατάσταση από τη δική τους οπτική.

Η Δ4 αναφέρει: «..Εεε αν υπάρξουν βέβαια αντιδράσεις, που στο 98% των περιπτώσεων νομίζω ότι έστω ένας θα βρεθεί να αντιταχθεί, εδώ πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντική η ενσυναίσθηση. Εεε πρέπει εννοείται και εμείς οι διευθυντές να μπαίνουμε στα παπούτσια του άλλου, όπως λέμε χαρακτηριστικά και να έχουμε την

διάθεση να κατανοήσουμε αυτά που μας λέει και τα συναισθήματά του φυσικά. Εε αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως θα συμφωνήσουμε κιόλας με τον άλλο, αλλά είναι σημαντικό να τον κατανοήσουμε, να αντιληφθούμε τη θέση του...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Γι' αυτό και εεε θεωρώ ότι σε τέτοια θέματα δεν πρέπει να είμαι απόλυτος, αλλά να μπαίνω και κατά κάποιο τρόπο στη θέση τους...»

Η Δ7 αναφέρει: «...για να τους κατανοώ περισσότερο... τον τρόπο που σκέφτονται ή την συμπεριφορά και τις πράξεις τους...»

Η Δ10 αναφέρει: «...μην ξεχνάμε πως σε αυτούς στηριζόμαστε στον μεγαλύτερο βαθμό... οφείλουμε να κατανοήσουμε τα συναισθήματα και τους φόβους τους και να σκεφτούμε για λίγο όπως αυτοί...»

Η Δ11 αναφέρει: «...Τώρα η αλήθεια είναι ότι απ' την άλλη, ε προσπαθώ και να τους καταλάβω. Ε δεν είμαι εεε δεν κοιτάζω μόνο σε μία κατεύθυνση, προσπαθώ και να κατανοήσω και να καταλάβω τον λόγο για τον οποίο αντιδρούν...»

*** Διαχείριση εκπαιδευτικών – επικοινωνία**

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες επεσήμαναν την σπουδαιότητα της καλής επικοινωνίας με τους συναδέλφους και τη σωστή διαχείρισή τους σε περιπτώσεις αρνητικών αντιδράσεων ή διαφωνιών.

Ο Δ5 αναφέρει: «... Είναι σημαντικό αυτό το πώς θα επικοινωνήσουμε, παίζει μεγάλο ρόλο...»

Ο Δ8 αναφέρει: «...είναι βασικό το να μπορείς να επικοινωνήσεις όπως είπαμε και πριν... φυσικά θα υπάρξουν και αντιδράσεις, αλλά νομίζω πως αν έχεις χτίσει ένα περιβάλλον σωστής επικοινωνίας, μπορείς να εξηγήσεις και να αντιμετωπίσεις τον κάθε συνάδελφο ξεχωριστά, εφόσον τον ξέρεις και ξέρεις και τις ανάγκες και τις ικανότητές του...»

Ο Δ9 αναφέρει: «...και βέβαια να ξέρεις να αντιμετωπίζεις τέτοιες καταστάσεις, γιατί αυτές οι περιπτώσεις κρύβουν κινδύνους ας το πω... μπορεί ακόμη και να μαλώσουν μεταξύ τους, οι μεν να συμφωνούν και οι δε να διαφωνούν με κάτι...»

Η Δ10 αναφέρει: «...και έχει τύχει κάποιοι να είναι επιφυλακτικοί, να μου το πουν και να το λύσουμε με τη συζήτηση...»

*** Αισιοδοξία**

Από τις απαντήσεις τριών ερωτηθέντων αναδείχθηκε η αισιοδοξία των διευθυντών, ως ένας μηχανισμός που χρησιμοποιούν κατά την εφαρμογή μιας αλλαγής ή καινοτομίας.

Ο Δ6 αναφέρει: «...Πάντα υπάρχει η πιθανότητα αποτυχίας όπως είπαμε, και σ' αυτή την περίπτωση πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους, τις συνθήκες και να προσπαθήσουμε ξανά να την ενσωματώσουμε με σκοπό το συμφέρον του σχολείου».

Η Δ10 αναφέρει: «... και κοιτάμε μπροστά... να προσπαθούμε να τα ξεπεράσουμε (τυχόν εμπόδια) ...και να μην μας πτοούν..»

Η Δ11 αναφέρει: «...Εεε σίγουρα μπορεί να πάει κάτι στραβά, αλλά μπορεί να και επιτευχθούν οι στόχοι γρηγορότερα απ' ότι περιμέναμε...»

*** Επιμορφώσεις**

Αρκετοί διευθυντές ανέφεραν πως μία από τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν, είναι να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται διαρκώς και πολλές φορές οι ίδιοι αναλαμβάνουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.

Ο Δ3 αναφέρει: «...Εεεε βοηθάει επίσης και η συνολική επιμόρφωση του προσωπικού...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Εεεε φυσικά τους ενημερώνω για σχετικές επιμορφώσεις, ημερίδες, έρευνες και τα λοιπά ώστε να συμμετάσχουν...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Αν πάλι δω ότι σε κάτι είμαστε εεε δεν έχουμε ας πούμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις έχει τύχει να οργανώσω διάφορες τύπου επιμορφώσεις στο πλαίσιο του σχολείου για να μπορέσουμε αργότερα να ανταπεξέλθουμε....»

Ο Δ12 αναφέρει: «...είπαμε και πριν να ενισχύουν συνεχώς τις γνώσεις τους και να εξελίσσονται. Έτσι δεν θα αισθάνονται «λίγοι» και θα έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση απέναντι στο καινοτόμο..»

*** Εκχώρηση αρμοδιοτήτων**

Σε αυτή τη διαδικασία της εισαγωγής και υλοποίησης μιας αλλαγής, ορισμένοι ανέφεραν ως αποτελεσματικό μηχανισμό, την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνοντας έναν πιο ενεργό ρόλο στην προσπάθεια αυτή. Αξίζει να αναφερθεί, πως οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες που ανέφεραν τα παραπάνω, τόνισαν, πως είναι σημαντικό ο διευθυντής να ξέρει τις αδυναμίες και τις

ικανότητες του κάθε συναδέλφου, ώστε να ξέρει κάθε φορά πώς θα διαμοιράσει τους ρόλους και τις ευθύνες.

Ο Δ3 αναφέρει: «... Εεεε μετά αναλογιζόμενος και τις αντιδράσεις που θα έχουν οι συναδέλφοι κινούμαι ανάλογα. Εεεε ας πούμε πολλές φορές οργανώνω ή ορίζω μία επιτροπή αν θέλεις από συναδέλφους που είτε προσφέρονται εθελοντικά γιατί είναι αρκετά σύμφωνοι με αυτό που παρουσίασα είτε είναι πιο κατάλληλοι από θέμα γνώσεων και ικανοτήτων... Φυσικά πρέπει να ξέρεις σε ποιο άτομο και τι αρμοδιότητες θα του εκχωρήσεις, αλλά από ένα σημείο και μετά ξέρεις να διαβάζεις πιο εύκολα τους ανθρώπους και γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις...»

Η Δ4 αναφέρει: «...Και αυτό μας βοηθά κι εμάς γιατί έτσι μπορούμε να χωρίσουμε ρόλους, ομάδες και να διανέμουμε τις κατάλληλες αρμοδιότητες στην εκάστοτε ομάδα...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Εεε μετά ζητάω από τους συναδέλφους συνήθως εεε όταν το επιτρέπει η κατάσταση, εθελοντικά αν κάποιος θέλει να συντάξουμε κατά κάποιο τρόπο μία ομάδα που θα συντονίζει τις κινήσεις μας. Έχει τύχει να προσφερθούν συναδέλφοι εθελοντικά ή και να προτείνω εγώ κάποιους που πιστεύω θα είναι περισσότερο ικανοί σε αυτό...»

Ο Δ9 αναφέρει: «... βοηθάει πολύ σε τέτοιες καταστάσεις να δίνεις το ελεύθερο και να αφήνεις εεε χώρο ας πούμε στους συναδέλφους...»

Η Δ10 αναφέρει: «...και δεν είναι κακό να ζητήσω κι εγώ κάποια βοήθεια απ' τους συναδέλφους και να αναθέσω σε αυτούς κάποια κομμάτια...»

* Επιβολή

Δύο από τους ερωτηθέντες ανέφεραν και την επιβολή λόγω της θέσης τους, ως μέσο, με το οποίο δύνανται να επηρεάσουν τους συναδέλφους, ώστε να συμμετέχουν σε μία προσπάθεια εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Ωστόσο τόνισαν, πως πρέπει να είναι η τελευταία λύση στην οποία θα προσφύγουν. Ο τελευταίος βέβαια, υποστήριξε πως ακριβώς λόγω της θέσης του, οι εκπαιδευτικοί θα πεισθούν πιο εύκολα.

Ο Δ1 αναφέρει: «...Η επιβολή εεεε ο τρόπος της επιβολής θα έλεγα ότι πρέπει να είναι ο τελευταίος που πρέπει να μεταχειριστεί ένας διευθυντής για να πείσει τους εκπαιδευτικούς. Δεν λειτουργεί πάντα θετικά...»

Ο Δ5 αναφέρει: «...Οπότε ναι, όσο και αν κάποιος αντιδράσει, κάνω μία κουβέντα μαζί του και εκεί τον πείθω, άλλωστε ως διευθυντής πρέπει και οι συνάδελφοι να αναγνωρίζουν πως έχω έναν λόγο παραπάνω».

Συγκεντρωτικός πίνακας 5.2.4.: Πρακτικές σχολικής ηγεσίας κατά τη διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών

Πρακτικές διευθυντή κατά τη διαχείρισης αλλαγής			
Συμμετέχοντες	Ρόλος σχολικής ηγεσίας κατά τη διαχείριση αλλαγών/καινοτομιών	Πρακτικές που αφορούν συναισθηματικές διαστάσεις	Πρακτικοί μηχανισμοί
Δ1	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή	Ενίσχυση ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	Σωστή παρουσίαση της αλλαγής/καινοτομίας Επιβολή ως έσχατη λύση
Δ2	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή	Λειτουργία διευθυντή ως πρότυπο - παράδειγμα	Έγκυρη ενημέρωση του ίδιου και του εκπαιδευτικού προσωπικού
Δ3	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή	Λειτουργία διευθυντή ως πρότυπο – παράδειγμα Καλλιέργεια θετικού κλίματος «ανοικτού» προς τις αλλαγές	Σωστή παρουσίαση της αλλαγής/καινοτομίας Έγκυρη ενημέρωση Προτροπή για επιπλέον επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού Εκχώρηση αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό Επιβολή ως έσχατη λύση

Δ4	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή	Καθοδήγηση και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών Καθοδήγηση και Επικέντρωση στους στόχους Επίδειξη προσαρμοστικότητας και ευελιξίας ενσυναίσθηση	Έγκυρη ενημέρωση Προτροπή για επιπλέον επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού Εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς
Δ5	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή	Αυτογνωσία – αναγνώριση ικανοτήτων και αδυναμιών του εαυτού και ρύθμιση προς όφελος της σχολικής μονάδας Διαχείριση εκπαιδευτικών – αποτελεσματική επικοινωνία Πειθώ – επιρροή Ενσυναίσθηση	Έγκυρη ενημέρωση του ίδιου και μετέπειτα του εκπαιδευτικού προσωπικού (από τον ίδιο) Εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς Επιβολή
Δ6	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή	Καλλιέργεια θετικού προς τις αλλαγές σχολικού κλίματος Αυτογνωσία Ενίσχυση ανάπτυξης και αυτοπεποίθησης εκπαιδευτικών Αισιοδοξία	
Δ7	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή Θετική διάθεση για αλλαγές	Καλλιέργεια θετικού προς τις αλλαγές σχολικού κλίματος Καθοδήγηση και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών Πειθώ – επιρροή Ενσυναίσθηση	Σωστή παρουσίαση της αλλαγής/καινοτομίας

Δ8	<p>Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή</p> <p>Θετική διάθεση για αλλαγές</p>	<p>Καθοδήγηση εκπαιδευτικών και επικέντρωση στους στόχους</p> <p>Πειθώ – επιρροή</p> <p>Σωστή διαχείριση προσωπικού – αποτελεσματική επικοινωνία</p>	
Δ9	<p>Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή</p>	<p>Επίδειξη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας</p> <p>Πειθώ – επιρροή</p> <p>Λειτουργία διευθυντή ως πρότυπο – παράδειγμα</p> <p>αποτελεσματική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς</p>	<p>Έγκυρη ενημέρωση</p> <p>Εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς</p>
Δ10	<p>Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή</p>	<p>Καθοδήγηση εκπαιδευτικών και επικέντρωση στον στόχο</p> <p>Ενίσχυση ανάπτυξης των εκπαιδευτικών</p> <p>Ενσυναίσθηση</p> <p>Διαχείριση εκπαιδευτικών – επικοινωνία</p> <p>Αισιοδοξία</p>	<p>Εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς</p>
Δ11	<p>Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή</p>	<p>Καθοδήγηση και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών</p> <p>Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης εκπαιδευτικών – επιβράβευση</p> <p>Ενσυναίσθηση</p>	<p>Έγκυρη ενημέρωση της ίδιας</p>

		Αισιοδοξία	
Δ12	Σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή Θετική διάθεση για αλλαγές	Καλλιέργεια θετικού προς τις αλλαγές σχολικού κλίματος Καθοδήγηση και ενθάρρυνση εκπαιδευτικών	Προτροπή για επιπλέον επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η εκπαίδευση, είτε σε διεθνές είτε σε εθνικό επίπεδο, θεωρείται ως ένας σημαντικός καταλύτης, που επιφέρει την αλλαγή σε μια κοινωνία. Έτσι, οι εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες, τίθενται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος, συνιστώντας κορυφαία προτεραιότητα κάθε χώρας. Γι' αυτό και συναντάται ευρέως η πεποίθηση, πως η επερχόμενη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, εξαρτάται από την ικανότητα των διευθυντικών στελεχών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις εκπαιδευτικών αλλαγών (Ιορδανίδης, 2006· Hall & Hord, 2011· Fullan, 2007). Υπάρχει ακόμη, η αυξανόμενη άποψη, πως δεν δύναται να εφαρμοστεί επιτυχώς μία εκπαιδευτική αλλαγή, εάν ο διευθυντής δεν ξεκινήσει τη διαδικασία με ικανοποίηση και διασφάλιση της συμμετοχής των υφισταμένων, στα διάφορα στάδια της αλλαγής (Orlatka, 2016). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως σε καταστάσεις εκπαιδευτικών αλλαγών, η διοίκηση ως ηγεσία, αφορά ουσιαστικά την ποιότητα της σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους και ως εκ τούτου, οι σημερινές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας, πρέπει να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και τη συναισθηματική διάσταση και ειδικότερα τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Brinia et al., 2014· Goleman, 2002· Leithwood et al., 2019).

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε, πως τα διευθυντικά στελέχη δεν αντιμετωπίζουν ζητήματα σχετικά με τη ΣΝ με καχυποψία. Αντίθετα, παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος σε θέματα σχετικά με το συναίσθημα και ενεργοποίηση ποικίλων πρακτικών σε τομείς της σχολικής καθημερινότητας, που αναδεικνύουν τις

διαστάσεις της ΣΝ, σύμφωνα με τη θεωρία του Goleman. Παρατηρείται μία μετατόπιση της εστίασης στη συναισθηματική διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών, από την πλευρά των διευθυντών και ειδικότερα σε συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν την τελευταία διάσταση της ΣΝ, αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό, διότι σε μια διαδικασία εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας, ο διευθυντής περισσότερο και από το πρακτικό ζήτημα, πρέπει να επικεντρωθεί στο ζήτημα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, αφού πρέπει να εμψυχήσει στους εκπαιδευτικούς ένα κοινό όραμα και να εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους.

Επομένως, η εκπαιδευτική αλλαγή, είναι εγγενώς μία συναισθηματική – κοινωνική διαδικασία, καθώς ο ανθρώπινος παράγοντας παραμένει ο κεντρικός άξονας οποιασδήποτε σημαντικής και βιώσιμης αλλαγής. Άλλωστε, για να θεωρείται αποτελεσματικός ένας διευθυντής, πρέπει να θέτει συνεχώς νέους στόχους, αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό και τις υποδομές που διαθέτει (Κουτούζης, 2012), επιδεικνύοντας ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ενισχύοντας τη δημιουργία μια κουλτούρας συνεχούς αλλαγής (Ιορδανίδης, 2006· Boyatzis et al., 2013· Leitwood & Jantzi, 2006), μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Πασιαρδής, 2012).

Το συναίσθημα στη σχολική καθημερινότητα

Αρχικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων είναι ανοικτοί προς τις αλλαγές και πρόθυμοι να συμβάλουν με ποικίλους τρόπους στην δημιουργία ενός θετικότερου προς τις αλλαγές και τις καινοτομίες περιβάλλοντος. Οι διευθυντές έχουν επίγνωση της σπουδαιότητας του δικού τους ρόλου στην προσπάθεια αυτή, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το «βάρος» εισαγωγής και αποτελεσματικής υλοποίησης μίας αλλαγής, αναλαμβάνει κατά κύριο λόγο η σχολική ηγεσία (Kools & Stoll, 2016), αναγνωρίζοντας την σημασία και την ανάγκη ανάπτυξης διάφορων ικανοτήτων διαχείρισης των αλλαγών/καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς (Everard, Morris & Wilson, 2004). Συνεπώς, σε πρώτο στάδιο, οι διευθυντές επεσήμαναν πως η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού διευθυντή σε τέτοιες καταστάσεις (διαχείρισης αλλαγών), οδηγεί στην ύπαρξη μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας, εύρημα που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό ή σε διεθνές πλαίσιο (Βότση, 2016· Gurr, Drysdale & Mulford, 2005· Saiti, 2015).

Πλήθος μελετών έχει αναδείξει τη ΣΝ ως χρήσιμο εργαλείο, μεταξύ άλλων και στην διαδικασία μίας εκπαιδευτικής αλλαγής (Ζησοπούλου, 2019· Καραδήμας & Καραδήμα, 2016· Blase & Blase, 2004· Antonakis, Ashkanasy & Dasborough, 2009· Mills, 2009· Berkovich & Eval, 2015), επιβεβαιώνοντας έτσι την επικρατούσα άποψη, πως ένα αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να επιδεικνύει υψηλά επίπεδα ΣΝ. Εξετάζοντας λοιπόν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αναδεικνύεται η ύπαρξη ΣΝ και μάλιστα διαφαίνονται, εκτός από πρακτικές, και αρκετές συναισθηματικές δεξιότητες, που αφορούν και τις τέσσερις συναισθηματικές διαστάσεις: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες, καθιστώντας τον εκάστοτε ηγέτη περισσότερο αποτελεσματικό (Καφέτσιος, 2003).

Βάσει των ευρημάτων, καταδεικνύεται ότι οι διευθυντές διαθέτουν ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τόσο σε συνθήκες σχολικής καθημερινότητας (όπως η διαχείριση συγκρούσεων), όσο και κατά τη διαχείριση μια εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας.

Ειδικότερα:

Έννοια Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» είναι αδιαμφισβήτητα ένας σύνθετος όρος. Ωστόσο δεν φάνηκε να προβληματίζει και να προκαλεί σύγχυση στους συμμετέχοντες, γεγονός που επιβεβαιώνει πως ολοένα και περισσότεροι εμπλεκόμενοι στη σχολική ζωή, εμφανίζονται ενημερωμένοι, ενισχύοντας σταδιακά τον συναισθηματικό εγγραμματισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού κόσμου. Σε αντίθεση με παλαιότερα, όπου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν διστακτικοί σε θέματα σχετικά με το συναίσθημα στον σχολικό χώρο (Κόνσολας, 2007), είναι έκδηλη μία στροφή του εκπαιδευτικού κόσμου στα σχετικά με το συναίσθημα ζητήματα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις της παρούσας έρευνας. Οι διευθυντές, φάνηκε να είναι εξοικειωμένοι σχετικά με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία επεσήμανε, πως πρόκειται για την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και του άλλου.

Ταυτόχρονα, στην προσπάθεια ανάλυσης του όρου, αναδείχθηκαν και οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό επιβεβαιώνει

τη θέση, πως η σχολική ηγεσία έχει αντιληφθεί τον διττό ρόλο που καλείται να επιτελέσει, όπου εκτός από τον γραφειοκρατικό-διοικητικό τομέα, οφείλει να δώσει έμφαση στον κοινωνικό τομέα, ο οποίος έχει να κάνει με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στον εκπαιδευτικό χώρο (Benson et al., 2014· Moser, 2017). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι διευθυντές τόνισαν εκούσια (χωρίς να ερωτηθούν) τη σπουδαιότητα της ΣΝ στην εργασία τους, καθώς αντιλαμβάνονται ότι αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για να συνθέσει κάποιος την εικόνα ενός ιδανικού και αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή (Brinia et al., 2014).

Σχολική ηγεσία και συναίσθημα

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, αποτυπώθηκε ο καταλυτικός ρόλος του συναίσθηματος στην σχολική καθημερινότητα, επιβεβαιώνοντας πως η έκφραση συναισθημάτων και συναισθηματικών αναγκών σε συναδέλφους και γενικότερα σε μέλη της σχολικής ζωής, επιτρέπει στη σχολική ηγεσία να αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα ποικίλα ζητήματα στον κατάλληλο χρόνο και με τον κατάλληλο τρόπο. Η αξιοποίηση των συναισθημάτων, τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, ή αλλιώς η συναισθηματική χρήση, αναδεικνύεται σύμφωνα με τις απαντήσεις, ως βασική ικανότητα των σχολικών ηγετών, οι οποίοι διευκολύνονται στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση συγκρούσεων και διαφωνιών (Brennan & MacRuairc, 2011), στην κρίση τους κ.α.. Τα συναισθήματα άλλωστε, είναι λειτουργικά και δρουν βοηθητικά, όταν ερμηνεύονται με ακρίβεια από τον δέκτη (Bracket, Susan & Salovey, 2011). Ακόμη, η έκφραση των συναισθημάτων ενισχύει την κοινωνικότητα και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Tai&Omar, 2016), καθώς χωρίς αυτή είναι πιθανό να κυριαρχήσει μία αίσθηση απομόνωσης του ρόλου τους. Ως εκ τούτου, τα συναισθήματα και συγκεκριμένα η έκφραση αυτών, αναδείχθηκε ως απαραίτητη στην εργασία του διευθυντή, η οποία είναι μία διαδικασία εμπλουτισμένη με συναισθήματα (George, 2000). Αυτό, διότι δύναται να διευκολύνει τη σκέψη, να καθοδηγήσει τις ενέργειές τους και να επιφέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, που είναι και το ζητούμενο για μία σχολική μονάδα.

Οι απαντήσεις έδειξαν επίσης, πως οι ίδιοι οι σχολικοί ηγέτες προχωρούν σε μία διάκριση μεταξύ θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, επισημαίνοντας την θετική επίδραση των θετικών συναισθημάτων στη σχολική ζωή και αντίστροφα την αρνητική επίδραση ή και την στασιμότητα των άσχημων συναισθημάτων σε διάφορες

καταστάσεις. Η ικανότητα ενσωμάτωσης της εμπειρίας θετικών συναισθημάτων στη σχολική καθημερινότητα είναι ζωτικής σημασίας για τον χειρισμό πολύπλοκων ζητημάτων. Αυτή η ικανότητα βοηθά τους διευθυντές να αξιοποιήσουν τα θετικά συναισθήματά τους, ώστε να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα και να επηρεάσουν τη συναισθηματική εμπειρία των γύρω τους (Brinia et al., 2014· Harris, 2007), εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών. Εξάλλου, η κυριαρχία θετικών συναισθημάτων, έχει χαρακτηριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της προθυμίας και της θετικής εργασίας των υφισταμένων (Lynch, 2012· Newcombe & Ashkanasy, 2002), καθώς και των αποτελεσμάτων αυτών (Kafetsios & Zambetakis, 2008). Αυτό που αναγνωρίστηκε λοιπόν από τους διευθυντές της παρούσας έρευνας, είναι πως θετικά συναισθήματα των διευθυντών οδηγούν σε θετικά συναισθήματα και θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους θα ενισχύσουν την απόδοση του σχολείου.

Διαστάσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Εφόσον λοιπόν, τα συναισθήματα σε έναν οργανισμό μεταδίδονται, είναι λογικό τα συναισθήματα της ηγεσίας να μεταφέρονται και να επιδρούν στη συμπεριφορά και γενικά τον τρόπο εργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι συναισθηματικές δεξιότητες του διευθυντή, αποτελούν «εργαλείο» καθοριστικής σημασίας, καθώς σηματοδοτούν την δυνατότητά του να επηρεάσει, να ενισχύσει και να λειτουργήσει ως συναισθηματικός καθοδηγητής, σε ένα θετικό, συνεργατικό πλαίσιο, που εμπνέει εμπιστοσύνη. Από τις συναισθηματικές διαστάσεις, αναδείχθηκαν ιδιαίτερα οι κοινωνικές δεξιότητες του ηγέτη, γεγονός που επιβεβαιώνει, πως μια επιτυχής προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής, αναμφίβολα στηρίζεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται ο διευθυντής το ανθρώπινο δυναμικό (Leithwood et al., 2012). Μάλιστα, οι Brinia et al., (2014), συμφωνούν, ότι η εμφάνιση υψηλών επιπέδων διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης ενοποιούν τις δεξιότητες ηγεσίας, σχετικά με την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών/καινοτομιών για την σχολική βελτίωση, επισημαίνοντας, πως η διοίκηση και η διαχείριση των σχολικών μονάδων απαιτεί την σε βάθος γνώση των ανθρώπινων παραγόντων.

Συναισθηματική Νοημοσύνη της σχολικής ηγεσίας στη σχολική καθημερινότητα

Η ΣΝ ως εργαλείο στη διαχείριση συγκρούσεων

Από τα δεδομένα προέκυψε, πως σε διάφορες εκφάνσεις της σχολικής καθημερινότητας, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιδεικνύουν υψηλή ΣΝ, αναδεικνύοντάς τη σε σημαντικό «εργαλείο» της δουλειάς τους (Johnson, Moller, Jacobson & Wong, 2008· Singh, Manser & Mestry, 2008). Συγκεκριμένα σε περιπτώσεις διαχείρισης πιθανών συγκρούσεων αναδείχθηκαν ποικίλες δεξιότητες της ΣΝ, οι περισσότερες εκ των οποίων αφορούν τις δύο τελευταίες διαστάσεις: της κοινωνικής επίγνωσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζονται και άλλες δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση.

Αρχικά διαπιστώθηκε η καθοριστικής σημασίας εμπλοκή της σχολικής ηγεσίας σε καταστάσεις συγκρούσεων (Φιλίππου, 2016), καθώς οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεώρησε απολύτως απαραίτητη και «φυσική», την ανάμειξη του διευθυντή σε τέτοιες περιπτώσεις. Επιβεβαιώθηκε, πως η διαμεσολάβηση του διευθυντή, προκειμένου να βρεθεί μία κοινή λύση, που θα ικανοποιήσει κατά το δυνατό και τις δύο πλευρές, είναι ο συνηθέστερος μηχανισμός που ακολουθεί η σχολική ηγεσία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε πλήθος σχετικών ερευνών του ελληνικού χώρου (Γιαννίκας, 2014· Μαχιά, 2018· Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014). Ουσιαστικά ο διευθυντής επιχειρεί να συμβιβάσει τις δύο πλευρές χωρίς να υπάρχει ξεκάθαρα νικητής και ηττημένος (Βακόλα & Ιωάννου, 2011).

Προκειμένου κάτι τέτοιο να επιτευχθεί, αναδείχθηκαν αρκετές δεξιότητες, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, σχετίζονται περισσότερο με την κοινωνική διάσταση του διευθυντή, αφού η διαχείριση συγκρούσεων έχει να κάνει περισσότερο με τρίτους και τα συναισθήματα αυτών.

Σχετικά με τη διάσταση της κοινωνικής επίγνωσης, οι δεξιότητες που επιβεβαιώθηκαν, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, ήταν αυτή της ενσυναίσθησης και της ακρόασης των άλλων. Συμπεραίνεται λοιπόν, πως ο διευθυντής θα πρέπει να αντιμετωπίζει την εκάστοτε σύγκρουση και το κάθε άτομο ξεχωριστά, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα συναισθήματά του, επιχειρώντας να μπει στην θέση του και να κατανοήσει την οπτική γωνία του καθένα, ώστε να είναι σε θέση να βρει την κατάλληλη λύση, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2013· Huang et al., 2010).

Όσον αφορά τη διάσταση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναδείχθηκαν δεξιότητες που σχετίζονται με τη ΣΝ όπως: η σωστή επικοινωνία, ο διάλογος και το χιούμορ. Οι διευθυντές που έχουν αναπτύξει ένα κλίμα συνεργασίας, που

χαρακτηρίζονται από έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των σχολικών μελών, όντας προσεγγίσιμοι και όχι απόμακροι (Hulria & Devos, 2010), μπορούν ευκολότερα να αντιμετωπίσουν καταστάσεις διαφωνιών στον σχολικό χώρο.

Ωστόσο προέκυψε και η αυτορρύθμιση ως μία εκ των διαστάσεων ΣΝ σε περιπτώσεις διαχείρισης των συγκρούσεων, όπου σύμφωνα με τους διευθυντές, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο η διατήρηση της αντικειμενικότητας τους. Αυτό, διότι η ουδετερότητα από την πλευρά της ηγεσίας, συμβάλλει στην σωστή καθοδήγηση και στην αντικειμενική κρίση και λήψη αποφάσεων, χωρίς να επιβάλλει την δική του βούληση (Σαΐτης, 2008β). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, πως από ορισμένους αναφέρθηκε, ως πρακτικός μηχανισμός για την αντιμετώπιση συγκρούσεων, και η επιβολή εξουσίας λόγω θέσης του διευθυντή, ως έσχατη πιθανή λύση (Iordanides et al., 2014).

ΣΝ και σχολική αποτελεσματικότητα

Έκδηλη ήταν η παρουσία ποικίλων συναισθηματικών δεξιοτήτων και σε πρακτικές που ακολουθούν οι σχολικοί ηγέτες, προκειμένου να επιφέρουν αποτελεσματικότητα στις σχολικές μονάδες. Αρχικά, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι διευθυντές φάνηκε να συνειδητοποιούν τον ρόλο τους, συνδέοντας την αποτελεσματικότητα και την ικανότητα των ίδιων (των διευθυντών) με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, γεγονός που επιβεβαιώνεται σε πλήθος ερευνών (Gurretal., 2005· Hawley & Rollie, 2007· Leithwood & Jantzi, 2006).

Από τις απαντήσεις προέκυψαν συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν ορισμένες διαστάσεις της ΣΝ, με συχνότερη και πάλι αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ως δεύτερη διάσταση παρουσιάστηκαν τα κίνητρα συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες αναδείχθηκαν η σωστή επικοινωνία και η δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος εργασίας, η ανάπτυξη της συνεργασίας καθώς και η επιρροή που ασκεί ο διευθυντής σε συναδέλφους. Η δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου σχολικού κλίματος, είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή, διότι έχει τη δυνατότητα να αυξήσει την συμμετοχή και να ενισχύσει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Gagnin, Paquet, Courcy & Parker, 2009), να επικοινωνεί μαζί τους αποτελεσματικότερα (Σαΐτης, 2008β) και κατά συνέπεια να αυξηθεί η απόδοσή τους (Pont et al., 2008). Γίνεται έτσι αντιληπτό, πως οι επικοινωνιακές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας, κυριαρχούν στις ανθρώπινες σχέσεις και στην κοινωνική του

αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, συνιστώντας βασική προϋπόθεση για ένα αποτελεσματικό σχολείο (Στραβάκου, 2003· Hulria & Devos, 2010).

Σχετικά με τα κίνητρα συμπεριφοράς, αναδείχθηκαν συναισθηματικές δεξιότητες των διευθυντών, όπως η τάση προς επίτευξη, η παροχή κινήτρων, η δέσμευση και η πρωτοβουλία. Τα συγκεκριμένα στοιχεία της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα σχετικών μελετών, σύμφωνα με τα οποία ο διευθυντής πρέπει να αφιερώνει αρκετό χρόνο στη στοχοθεσία και να δεσμεύεται για την εκπλήρωση των καθορισμένων στόχων (Πασιαρδής, 2004), ιδιαίτερα όταν τα κίνητρα του διευθυντικού στελέχους ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007· Ingvarson et al., 2006). Επίσης, επισημάνθηκε πως μία αποτελεσματική πρακτική είναι να αποτελούν οι ίδιοι οι διευθυντές πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, εμπνέοντάς τους με το παράδειγμά του (Κιρκιγιάννη, 2011· Farah, 2013).

Όσον αφορά τη διάσταση της κοινωνικής επίγνωσης, παρουσιάστηκε σαν χρήσιμη πρακτική για βελτίωση της αποτελεσματικότητας, η ενίσχυση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπου ο διευθυντής ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση των υφισταμένων του με την αναγνώριση των θετικών στοιχείων και της προσφορά τους (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008). Ακόμη, αρκετοί διευθυντές επεσήμαναν, πως λειτουργεί πολλαπλασιαστικά προς την αποτελεσματικότητα, η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την τεχνογνωσία τους (Hill et al., 2010).

Έννοια Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, πως οι διευθυντές ήταν εξοικειωμένοι με τον όρο και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής καινοτομίας, υποστηρίζοντας πως πρόκειται για κάτι καινούργιο, μία νέα και πρωτοποριακή αλλαγή, αντιμετωπίζοντάς τη σε κάθε περίπτωση ως διαδικασία με θετικό πρόσημο. Οι περισσότεροι εξ αυτών συνέδεσαν την εκπαιδευτική καινοτομία με τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, με την εξέλιξη και την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας αλλά και πρακτικών, γεγονός που επιβεβαιώνεται σε σχετικές μελέτες (Δακοπούλου, 2008· Cohen & Ball, 2006· Hargreaves, 2003). Αρκετοί ήταν αυτοί, οι οποίοι συσχέτισαν την εκπαιδευτική καινοτομία με την γενικότερη τεχνολογική εξέλιξη και την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τον ψηφιακό εγγραμματισμό και τον εμπλουτισμό του υλικοτεχνικού εξοπλισμού

(Παπακωνσταντίνου, 2014· Ynetal, 2020). Αξίζει να αναφερθεί, ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, επεσήμανε ως αναντίρρητο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εξέλιξη και κατά συνέπεια τη βελτίωση, τόσο της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και των μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Δακοπούλου, 2008· Gaubatz & Ensminger, 2017).

Οφέλη

Από τα δεδομένα σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αναδείχθηκαν και οι απόψεις των διευθυντών, σχετικά με τα οφέλη αυτής, σε διάφορους τομείς. Οι απόψεις των ερωτηθέντων έρχονται σε συμφωνία με σχετικές έρευνες, καθώς οι περισσότεροι συνέδεσαν την εκπαιδευτική καινοτομία με οφέλη στους μαθητές, προσανατολισμένα κυρίως στην μαθησιακή διαδικασία/εκπαιδευτικά αποτελέσματα και δευτερευόντως στην ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων, σχετικών με τη συμπεριφορά και τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών (Stringer, 2015· Walford, 2012). Με δεύτερη συχνότητα, αναφέρθηκαν οφέλη που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός, πως υποδείχθηκε από ελάχιστους διευθυντές, η σύνδεση της εκπαιδευτικής καινοτομίας με την διοικητική – γραφειοκρατική εργασία του διευθυντή (Hofman et al., 2011).

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την υιοθέτηση της καινοτομίας

Σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εισαγωγή και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας, παρατηρήθηκε συμφωνία απόψεων ως προς τον παράγοντα «εκπαιδευτικό» και συγκεκριμένα στις αρνητικές αντιδράσεις και στην αντίσταση που πιθανώς να εμφανίσουν. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα ποικίλων ερευνών στον ελληνικό αλλά και στον διεθνή χώρο (Χατζηπαναγιώτου, 2014· Clement, 2014· Starr, 2011), καθώς οτιδήποτε νέο πολλές φορές έρχεται σε σύγκρουση με τις υφιστάμενες δομές του ίδιου του οργανισμού, προκαλώντας έτσι αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές στο προσωπικό. Ένας ακόμη ανασταλτικός προς τις αλλαγές συντελεστής, που υποδείχθηκε και αφορά ξανά τον παράγοντα «εκπαιδευτικό», είναι ο μεγάλος μέσος όρος ηλικίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Πηγιάκη, 2006). Έχει συσχετιστεί άλλωστε αρνητικά σε πολλές μελέτες, η ηλικία του εκπαιδευτικού με την αποδοχή

και βιωσιμότητα μίας καινοτόμου προσπάθειας, είτε λόγω φόβου (Γερμανός, 2012· Katsarou & Tsafos, 2008), είτε λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Νικολοπούλου, 2010).

Επιπρόσθετοι παράγοντες που αναδείχθηκαν, ήταν κυρίως οι οικονομικοί και συγκεκριμένα η μείωση του οικονομικού προϋπολογισμού, που αναλογεί στις σχολικές μονάδες τα τελευταία έτη. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε ελλιπή στελέχωση των σχολείων με υλικοτεχνικό εξοπλισμό και έλλειψη ψηφιακών μέσων (Nikolopoulou & Gialamas, 2015). Κάτι τέτοιο, συνδυαστικά με τον τρόπο που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δρουν ως τροχοπέδη για την εξασφάλιση της δέσμευσης των δασκάλων (Νικολοπούλου, 2010· Jimoyiannis, 2010). Τέλος αναφέρθηκαν και οι υφιστάμενες κοινωνικές και υγειονομικές συνθήκες των τελευταίων δύο ετών, όπου η πανδημία του covid-19, ελάττωσε –αν όχι εκμηδένισε– τις ευκαιρίες υλοποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών (Hargreaves & Fullan, 2020).

Παράγοντες που διευκολύνουν την υιοθέτηση της καινοτομίας

Όσον αφορά παράγοντες που διευκολύνουν την εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρθηκαν δύο κύριοι παράγοντες. Ο πρώτος είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μετά το αρχικό στάδιο των αρνητικών συναισθημάτων (φόβου, θυμού, απογοήτευσης), σταδιακά δεσμεύονται και εργάζονται προσανατολισμένοι προς την επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Αξίζει να αναφερθεί πως σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας (Γιαννακάκη, 2002· Brundrett & Duncan, 2011), η οποία σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας είναι έκδηλη σε τέτοιου είδους προσπάθειες.

Πρακτικές σχολικής ηγεσίας κατά τη διαχείριση της αλλαγής/καινοτομίας

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι διευθυντές προκειμένου να ανταποκριθούν στην επιτυχή εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας και να εξασφαλίσουν τη βιωσιμότητά της, χρησιμοποιούν αρκετές πρακτικές, οι οποίες αναδεικνύουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η πλειονότητα μάλιστα των μηχανισμών που προέκυψαν μετά από την εξέταση των δεδομένων, αφορά έστω και μία διάσταση της ΣΝ, εντείνοντας έτσι τη θέση, πως καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο – αν όχι αδύνατο – η σχολική ηγεσία να ολοκληρώσει επιτυχώς μία προσπάθεια

αλλαγής, στηριζόμενη μόνο σε γνωστικές δεξιότητες (Brinia et al., 2014· Vakola, Tsaousis & Nikolaou, 2004· Foltin & Keller, 2012).

Σε πρώτο στάδιο διαπιστώθηκε, πως κατέχει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εκάστοτε προσπάθειας, η διάθεση του διευθυντή για αλλαγή και το κατά πόσο είναι «ανοικτός» σε τέτοιου είδους προσπάθειες. Μάλιστα, κάτι τέτοιο συμβάλλει μεταξύ άλλων και στην εξασφάλιση μιας θετικής προδιάθεσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτή (την καινοτομία/αλλαγή). Το συγκεκριμένο εύρημα, έρχεται σε συμφωνία με σχετικές μελέτες, όπου η αποτελεσματικότητα και η «επιτυχία» της σχολικής ηγεσίας, έχει σχετιστεί με τον προσανατολισμό της προς την καινοτομία (Παπακωνσταντίνου, 2014· Leithwood et al., 2019). Εξάλλου σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2006), επιτυχημένα δύνανται να χαρακτηριστούν τα ηγετικά στελέχη, τα οποία προβαίνουν συχνά σε αλλαγές. Εφόσον βέβαια, η αλλαγή επιδρά σε ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό, είτε συνολικά είτε ατομικά, συνιστά ζήτημα υψίστης σημασίας, η δημιουργία ενός θετικού προς τις αλλαγές κλίματος, μιας συλλογικής κουλούρας, η οποία θα εμπνέει εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του διευθυντή (Pashiardis, 2014d· Early, 2013). Κάτι τέτοιο, προέκυψε και στην παρούσα έρευνα, όπου αρκετοί ήταν αυτοί που υπέδειξαν ως απαραίτητη προϋπόθεση τη δημιουργία ενός συλλογικού περιβάλλοντος, ανοικτού απέναντι στο «νέο».

Η συμβολή της ΣΝ στην εισαγωγή της καινοτομίας

Για την επιτυχή διεκπεραίωση της όλης διαδικασίας από πλευράς σχολικής ηγεσίας, υποδείχθηκαν ποικίλες πρακτικές, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, αφορούν όλες τις διαστάσεις της ΣΝ, όπως αυτές αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο. Με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς σε μία τέτοια διαδικασία εκτός από τον κατάλληλο συντονισμό και προγραμματισμό, απαιτείται συνεχής αλληλεπίδραση με τους άλλους. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Πασιαρδή & Καφά (2015) η αλλαγή εκτός από «συστημική», είναι και ατομική υπόθεση για τον καθένα, που εμπλέκεται στη διαδικασία. Αρκετές δεξιότητες που αναφέρθηκαν, αφορούν τις διαστάσεις της κοινωνικής επίγνωσης και της αυτορρύθμισης, ενώ με μικρότερη συχνότητα

παρουσιάστηκαν συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζοντας με τις διαστάσεις την αυτοεπίγνωσης και των κινήτρων συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, αναφορικά με τη διάσταση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναδείχθηκε η σημασία της κατάλληλης επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων και η σωστή αντιμετώπισή τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα συναισθήματα του καθενός (Goleman, 2011· Hall & Hord, 2011). Η αναγνώριση και η αξιοποίηση των συναισθημάτων των υφισταμένων, από την πλευρά του ηγέτη, αυξάνει κατά πολύ τις πιθανότητες επιτυχίας της αλλαγής (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000), ενώ σύμφωνα με τους Wong & Law (2002), αυτή η ικανότητα του σχολικού ηγέτη, μπορεί να βελτιώσει τις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα και των δύο πλευρών. Η επικοινωνία μέσα στον οργανισμό συνιστά κομβικό στοιχείο, διότι συνεπάγεται συνειδητοποίηση των αναγκών, ενημέρωση και αποδοχή διαφορετικών θέσεων. Εξάλλου, για να υπάρξει πρόοδος σε ένα σχολείο, ο διευθυντής οφείλει να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και ευκαιρίες για πρόοδο, πράγμα που επιτυγχάνεται μόνο με αποτελεσματική επικοινωνία (Parrett & Budge, 2009).

Βέβαια, εκτός από το επικοινωνιακό κλίμα, προέκυψαν από την πλευρά των διευθυντών και πιο συγκεκριμένοι τρόποι και πρακτικές διαχείρισης των υφισταμένων, όπως: η ενθάρρυνση, η καθοδήγηση και άσκηση επιρροής, προκειμένου να τους εμψυχήσει ένα κοινό όραμα. Σε περιπτώσεις διαχείρισης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας ή αλλαγής, ίσως το δυσκολότερο με το οποίο έρχεται αντιμέτωπη η σχολική ηγεσία είναι η αντιμετώπιση του ανθρώπινου δυναμικού (Starr, 2011), η ενθάρρυνση και η μετάδοση μιας καινοτόμου και δημιουργικής σκέψης. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη, χρησιμοποιώντας τη δύναμη της πειθούς και της επιρροής, καθοδηγούν και στηρίζουν συναισθηματικά το εκπαιδευτικό προσωπικό, να εφαρμόσει την αλλαγή, με διαρκή ενθάρρυνση από την πλευρά τους (Haiyan, Walker, & Xiaowei, 2017), αναγνωρίζοντας τη βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στον παράγοντα εκπαιδευτικό, για μια επιτυχημένη προσπάθεια.

Σχετικά με την διάσταση της κοινωνικής επίγνωσης, ως σημαντικό εργαλείο αναδείχθηκε η ενσυναίσθηση των ηγετικών στελεχών, αφού αρκετοί δήλωσαν πως είναι σημαντικό για την πορεία της αλλαγής, να «βλέπει» ο διευθυντής με τα μάτια των εκπαιδευτικών. Τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, συμβάλλουν στην κατανόηση από την πλευρά της ηγεσίας των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και στην ρύθμισή τους προς όφελος της αλλαγής, ενώ ταυτόχρονα η ενσυναίσθηση δρα

καταλυτικά για τη βελτίωση των προσωπικών σχέσεων (Goleman, 2011) μεταξύ του διευθυντή και των άλλων μελών του σχολικού περιβάλλοντος, γεγονός που, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί προάγγελο της επιτυχίας ή της αποτυχίας μιας τέτοιας προσπάθειας (Tai & Omar, 2019). Ακόμη, από αρκετούς διευθυντές αναφέρθηκε η σημασία της ενίσχυσης της ανάπτυξης και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Είναι σημαντικό, να πιστέψουν στον εαυτό τους, διότι έχει αποδειχθεί πως ο κυριότερος ίσως λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρνητικά μια προσπάθεια για καινοτομία, είναι η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητά τους και η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση (Μαυροσκούφης, 2002).

Σχετικά με τα κίνητρα συμπεριφοράς, αίρεται η σημασία των κινήτρων, που οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν τόσο στην αρχή, όσο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αλλαγής στο προσωπικό αλλά και η αισιοδοξία που πρέπει να επιδεικνύουν για την έκβαση της διαδικασίας (Kools & Stoll, 2016). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, θέτοντας σαφείς στόχους και παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή μιας αλλαγής, συμβάλλει στην μείωση της αβεβαιότητας, μέσα από την αναζήτηση τρόπων για επίτευξη του αρχικού σκοπού και ανάληψη πρωτοβουλιών (Barni et al., 2019). Προς την ίδια κατεύθυνση οδηγεί και η αισιοδοξία που επιδεικνύει η σχολική ηγεσία, παρέχοντας έτσι η δυνατότητα για μία ρεαλιστικότερη θεώρηση της κατάστασης, χωρίς να ελλοχεύει διαρκώς ο φόβος αποτυχίας.

Τέλος, αναφέρθηκαν ορισμένες απαντήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την πρώτη διάσταση της ΣΝ, την αυτοεπίγνωση. Η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση που εμφανίζει ένα ηγετικό στέλεχος κατά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, υποδεικνύονται ως σημαντικά «όπλα» στην «φαρέτρα» του διευθυντή, διότι επιτρέπουν την επιλογή των κατάλληλων τρόπων διαχείρισης της αλλαγής, είτε αυτοί έχουν να κάνουν με πρακτικά ζητήματα, είτε με ζητήματα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην όλη προσπάθεια (Augusty & Mathew, 2020). Η αυτογνωσία, συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση που ίσως να εμφανίσουν εν καιρώ τα διευθυντικά στελέχη, άμεσα σχετιζόμενη με την μεταξύ τους αρμονική επικοινωνία (Goleman et al., 2013). Από την άλλη η αυτοπεποίθηση, οδηγεί στην λήψη σωστών αποφάσεων υπό συνθήκες πίεσης (Brinia et al., 2014), λειτουργώντας και αυτή ενισχυτικά, προς τις όποιες αμφιβολίες του εκπαιδευτικού

προσωπικού, σε καταστάσεις αβεβαιότητας, όπως αυτές της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Πρακτικοί μηχανισμοί κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας

Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά άλλων μηχανισμών, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς είναι λανθασμένο να παρανοηθεί πως ενεργοποιούνται αποκλειστικά συναισθηματικές δεξιότητες. Ειδικότερα υποδείχθηκαν διάφοροι πρακτικοί μηχανισμοί, με συχνότερους την σωστή προετοιμασία από πλευράς της ηγεσίας, την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της εφαρμογής της αλλαγής αλλά και την επιπλέον επιμόρφωση του εκπαιδευτικού κόσμου, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στην εκάστοτε διαδικασία.

Αρχικά επισημάνθηκε η ανάγκη διαχείρισης οποιασδήποτε επιχείρησης εισαγωγής μίας εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας, μεμονωμένα, χωρίς δηλαδή να γενικεύονται οι πρακτικές, αλλά δίνοντας βαρύτητα στο συγκεκριμένο, στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε αλλαγής. Ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζεται η σχολική ηγεσία την εκπαιδευτική αλλαγή, αποτελεί κάθε φορά μοναδική περίπτωση, βασισμένη στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και στα στοιχεία που διέπουν τη λειτουργία της (Anderson, 2010· Hallinger & Heck, 2010). Γι' αυτό και σε κάθε περίπτωση, οι διευθυντές ανέδειξαν την ανάγκη για πλήρη ενημέρωσή τους σχετικά με τον σκοπό και τα χαρακτηριστικά κάθε καινοτομίας/αλλαγής, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους διαχείρισης αυτής, οργανώνοντας έτσι με ακρίβεια, την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας. Η πλήρης ενημέρωση της σχολικής ηγεσίας, χωρίς εκκρεμότητες, συμβάλλει μεταξύ άλλων, στην μετέπειτα ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά την οποία, όσο περισσότερο κατατοπιστικός και σίγουρος εμφανιστεί ο διευθυντής, μειώνει την αίσθηση ανασφάλειας και φόβου των εκπαιδευτικών και παράλληλα αυξάνει τη δέσμευσή τους (Amels, Küger & van Veen, 2020).

Σημαντική πρακτική, σύμφωνα με τα δεδομένα, αναδείχθηκε η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, η οποία λειτουργεί βοηθητικά, τόσο στο αρχικό στάδιο, στην συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της ανάγκης για αλλαγή, όσο και στο στάδιο της υλοποίησης, όπου ενισχύει τον προσανατολισμό τους προς την επίτευξη των στόχων (Brown et al., 2020· Klar et al., 2016). Η τακτική αυτή

επιβεβαιώνεται σε πλήθος ερευνών, όπου η ενεργητική συμμετοχή των δασκάλων σε διαδικασίες εκπαιδευτικών αλλαγών και η εμπλοκή τους σε ηγετικές δραστηριότητες, οδηγούν σε ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά τους και σε ενίσχυση της δέσμευσής τους (DeMathews, 2014· Sarafidou & Nikolaidis, 2009· VanGeel et al., 2019).

Τέλος, από πολλούς διευθυντές, επισημάνθηκε η σπουδαιότητα των επιμορφώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να είναι σε ετοιμότητα να αντεπεξέλθουν σε καινοτόμες προσπάθειες. Η επιμόρφωση μπορεί να έχει τη μορφή ενδοσχολικών ημερίδων ή σεμιναρίων για την ενημέρωση σχετικά με τη θεωρία στην οποία στηρίζεται η αλλαγή, ή μπορεί να έχει μία περισσότερο πρακτική εφαρμογή, με τη δημιουργία αρμόδιων ομάδων εργασίας του διδακτικού προσωπικού (Wood, 2007). Σε κάθε περίπτωση, όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά και ενθαρρύνονται από τη σχολική ηγεσία να αναλάβουν ζωτικής σημασίας για την πορεία της εκπαιδευτικής αλλαγής πρωτοβουλίες, δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις, για την επιτυχή διεκπεραίωση της υλοποίησης της αλλαγής (Fullan, 2001· Amels et al., 2020).

Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα, ως περιορισμός θα μπορούσε να αναφερθεί, η δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ ερευνήτριας και διευθυντών-διευθυντριών, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στη χώρα, εξαιτίας της πανδημίας του covid-19. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, την άρνηση συμμετοχής από αρκετούς διευθυντές και τη διεξαγωγή ορισμένων συνεντεύξεων μέσω τηλεφώνου, καθώς δεν ήταν εφικτή η διά ζώσης επικοινωνία με όλους τους συμμετέχοντες.

Ακόμη, περιορισμό συνιστά η μονομέρεια της διερεύνησης της ΣΝ των διευθυντικών στελεχών και των διαστάσεων αυτής, κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας, μέσω των απόψεων των ίδιων των διευθυντών, γεγονός που αποκλείει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Χρήσιμο θα ήταν, σε επερχόμενες σχετικές μελέτες, να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών, καθώς πρόκειται για έναν ουσιαστικής σημασίας παράγοντα για την έκβαση της αλλαγής αλλά και λοιπών μελών της σχολικής ζωής όπως μαθητών, γονέων κ.α.

Θα μπορούσε να αναφερθεί και ο περιορισμός που προκύπτει από την αποκλειστική χρήση της ποιοτικής έρευνας, η οποία, λόγω της προσωπικής επαφής

του ερευνητή με τον συνεντευξιζόμενο που προαπαιτείται, μειώνει κατά πολύ τον συνολικό αριθμό του δείγματος. Έτσι, ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί, μόνο μετά από μακροχρόνιες ερευνητικές μελέτες. Σε μελλοντικές έρευνες, εκτιμάται ότι θα παρείχε μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα, ο συνδυασμός ποιοτικής με ποσοτικής έρευνα, ο οποίος θα επέτρεπε και την ανάδειξη πιο γενικευμένων συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες Αναφορές

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2002). «Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ν. Αχαΐας για τον ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (33), σσ. 72-94.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην

Άνθης, Χ., & Κακλαμάνης, Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.

- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008) Ο Επιτυχημένος Σχολικός Ηγέτης: Μια Μελέτη Περίπτωσης. *Πρακτικά του 10 ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία, 413-427
- Βαβουράκη, Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, (389-397). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. Εκδ. Κριτική, Αθήνα
- Βότση, Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Περιστέρι: Όμιλος Ίων
- Γερμανός, Δ. (2012). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη: Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παραβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα* 24: 33-67. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Γιαννακάκη, Μ., Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*(3), 136-147.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gottman, J., M. & Declaire, J. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς – Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. (Μτφρ.: Ξενάκη, Χ. Επιμ.: Χατζηχρήστου, Χ., Γ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ.,

- Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, 165-211, Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης
- Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καραγιάννης, Η. & Μπακούρος, Ι. (2010). *Καινοτομία και Επιχειρηματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Καραδήμας, Θ., & Καραδήμα, Π. (2016). Η Σχέση μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αποτελεσματικής Ηγεσίας. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*.
- Καρυωτάκης, Κ. (2014). *Δ.Ο.Π. και διαχείριση αλλαγής στους Δημόσιους Φορείς*. Πολυτεχνείο Κρήτης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καφέτσιος, Κ. (2003). *Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*. 99-100. σ. 96-113
- Κρεμιάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κόνσολας, Μ., (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολικής εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 440-447
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 66-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής, Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Κυθραιώτης, Α. (2010). «Ο σχεδιασμός της αλλαγής», στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. Τόμ. Ι: *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση*. Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κωνσταντίνου Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003) Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, 295-309.
- Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μπαλοδήμας, Δ. (2008). *Ο ρόλος της ηγεσίας στη διοίκηση της αλλαγής*. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Μπαμπινιώτης, Δ.Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπουραντάς, Δ., (2018). *Επιτυχημένος ηγέτης και Μάνατζερ, πρακτικές, μέθοδοι, εργαλεία για εξαιρετικά αποτελέσματα μέσω ομάδας*. Εκδόσεις: Ψυχογιός, Αθήνα
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη
- Μυλούλη, Ε. (2012). *Οργανωσιακή αλλαγή – Εφαρμογή Π.Σ. στη Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Ο.Ο.Σ.Α., (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ISBN 978-89-26-411958-1 (PDF)

Παπαγεωργάκης, Π., & Σισμανίδου Ε., (2013) Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας-Ηγέτηστη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 1, Τεύχος 3,

Παπαδόπουλος, Π. (2011). *Η διοίκηση αλλαγών στον δημόσιο τομέα: η περίπτωση της εφαρμογής του σύγχρονου δημοσιονομικού ελέγχου*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 141

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων – Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ

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

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

Πασιαρδής, Π. & Καφά, Α. (2015). Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στο *Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Οριζόντιων Δεξιοτήτων*, Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου, 2021, από <http://ats2020.eu/deliverables>

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μια παλιάς έννοιας, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.

Ρεκλείτης, Π., Στεφοπούλου, Ε. & Χαλάς, Ι. (2010). *Εκπαίδευση διευθυντικών στελεχών*. ΙΝΕΠ

Ρεκλείτης, Π. & Π. Τριβέλλας (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*. 19. Αθήνα.

Robins, S., & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Κρήτη

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Σαρμανιώτης, Χ. (2005). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ν. Γκιούρδας
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Συγγραφέας.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (197-240)*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη με καρδιά*. (Μτφρ.: Β. Παππά). Αθήνα: Καστανιώτης
- Τερζής, Ν. (2004). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ Κυριακίδη
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 113, 57-63.
- Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Διαχείριση Αλλαγής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks
- Ψαράς, Χ. (2016). *Διαχείριση της καινοτομίας και ηγεσία στην εκπαίδευση: η περίπτωση της φιλαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσσες Αναφορές

- Amels, J., Krüger, M., & van Venn, K. (2020). Relationships in distributed leadership, inquiry-based working and realizing educational change in Dutch primary education: teachers and their school leader's perceptions. *International Journal of Leadership in Education*. 10 (1), 15-23.

- Anastasiou, S. (2020). A moderate effect of age on preschool Teachers' Trait Emotional Intelligence in Greece and implications for preschool Human Resources Management. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 26-36.
- Ash, L., & Huebner, E.S. (2001). Environmental events of life satisfaction reports of Adolescents: A test of Cognitive meditation. *School Psychology International*, 22 (4), 320-336.
- Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Daus, C. S. (2002). Diversity and emotion: The new frontiers in organizational behavior research, *Journal of Management*, 28(3), 307–338.
- Ashworth, R., S. (2013). *The relationship between the emotional intelligence of secondary public school principals and school performance*. Texas: Texas A&M University.
- Augusty, P. A., and Mathew, J. (2020). Theoretical framework of the relationship between Emotional Intelligence and effective leadership to ensure sustainability. *Int. J. Sci. Technol. Res.*(9), 6314–6320.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005a). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005b). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barbuto, J. E., Jr., & Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146, 51-64.
- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: Demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201–222

- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992- 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167
- Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management, Administration & Leadership*, 49(3), 493–517
- Bourda (2013). *Change Management – theories and methodologies*. White Paper. TATA consultancy services.
- Boyatzis, R., E., Smith, M., L., VanOosten, E. & Woolford, L. (2013). Developing resonant leaders through emotional intelligence, vision and coaching. *Organizational dynamics*, 42, 17-24
- Brackett, M. A., Susan, E. R., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103
- Brennan, J., & Mac Ruairc, G. (2011). Taking it personally: Examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Leadership in Education*, 14, 129–150
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brown, C., MacGregor, S. & Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*. 94: 103101
- Burke, W. W. (2013). *Organizational change: Theory and practice (4th Ed.)*. California: Sage Publications.
- Burns, B. (2004). *Managing Change*. London, FT Prentice Hall
- Chatziangelaki, D. (2019). The role of emotional intelligence and the leadership models adopted by the school headmaster on effective management. *2nd international Congress on Management on Education units*. 31-45
- Cherniss, C. (2000). *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. Annual meeting of the society for industrial and organizational psychology. New Orleans LA
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001) *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco, CA: John Wiley.

- Chermiss, S., Exterin, M., Goleman, D. & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41, 239-245
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)*, London: Sage, 222-248
- Cliffe, J. (2011). Emotional intelligence: A study of female secondary school headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 205-218.
- Connell, J., & Travaglione, A. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change? *Strategic Change*, 55-59.
- Coburn, C. E., Hill, H. C., & Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The common core state standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45(4), 243–251
- Daus, CS, & Tuholski, S. (2000). Emotional intelligence, cognitive ability and mood: Their interactive influence on task performance, in Peter J. Jordan (Chair), *Emotional Intelligence at Work: Does it Make a Difference*, a symposium conducted at the Academy of Management Meeting, Toronto, Canada.
- Day, A. L., Therrien, D. L., & Carroll, S. A. (2005). Predicting psychological health: Assessing the incremental validity of emotional intelligence beyond personality, Type A behaviour and daily hassles. *European Journal of Personality*, 19, 519-536.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's error*. New York: Putnam.
- De Jong, W., Lockhorst, D., de Kleijn, R., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–17.
- Del Val, P., & Fuentes, C. (2003). Resistance to change: a literature review and empirical study. *Management Decision*, vol. 41, no.2, 148-155
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2011) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Earley, P. (2013). Leading and managing change: why is it so hard to do?. *Keynote article for discussion*. European Policy Network on School Leadership.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

- Elmore, R. F. (2007). *School reform from the inside out*. Cambridge: Harvard Education Press
- Fagerberg, J., Martin, B., R., & Andersen, E., S. (Eds.) (2013). *Innovation studies: evolution and future challenges*. Oxford: Oxford University Press
- Foltin, A., & Keller, R. (2012). Leading change with emotional intelligence. *Nursing Management*, 43, 20-25
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press
- Gage, T., & Smith, C. (2016). Leadersip intelligence: Unlocking the potential for school leadership effectiveness. *South African Journal of Education*, 36(4), 1–9.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J., & Rowe, A. (2010). Emotional Intelligence and Diversity: A model for differences in the workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), 74-84.
- Gaubatz, J. A., & Ensminger, D. C. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration and Leadership*, 45, 141-163.
- George, J., M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*. 53(8): 1027-1055.
- Goldring E, Cravens X, Porter A, Murphy J and Elliott S (2015) The convergent and divergent validity of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), instructional leadership and emotional intelligence. *Journal of Educational Administration* 53(2): 177–196
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books
- Goleman, D. (2000), “Leadership that gets results”, *Harvard Business Review*, vol. 78, pp. 78 – 90
- Goleman, D. (2004). *What makes a leader?* Harvard Business Review, 82, 82-91

- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2013). *Primal leadership, with a new preface by the Authors: unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Gronn, P. (2003). Distributing and intensifying school leadership. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.), *Rethinking educational leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60–74). London: Sage
- Gronn, P., & Lacey, K. (2004). Positioning oneself for leadership: Feelings of vulnerability among aspirant school principals. *School Leadership and Management*, 24, 405–424
- Hallgrimsson, T. (2008). *Organizational change and change readiness: Employees' attitudes during times of proposed merger* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tromso, Tromso.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110
- Hall, G. E., & Hord, S. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working Laterally : How Innovation networks make an Education Epidemic*. Nottingham: DfES Publications.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137–147.
- Hawley, W., & Rollie, D. (Eds.). (2007). *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin. 117-137.
- Heck, R.H., Brandon, P.R. & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15(2), 302-322

Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232–255.

<https://doi.org/10.1177/0021886306295295>

Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

Huang, X., Chan, S.C.H., Lam, W., & Nan, X. (2010) The joint effect of leader-member exchange and emotional intelligence on burnout and work performance in call centers in China, *The International Journal of Human Resource Management*, 21:7, 1124-1144,

Humphrey, R. H. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 493–504.

Ifanti, A. A. (2009). Attempts to empower schools in the Greek educational system. In A. Nir (Ed.), *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice* (107-119). New York: Nova Biomedical Books.

Iordanidis, G. (2006). *Headship and innovation in the Greek primary education : Head-teachers' points of view*. Proceedings (CR-ROM) of the Commonwealth Council of Educational Administration and Management Conference (Cyprus, 13-15 October). Nicosia.

Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014), "Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece", *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 2(2), 37-58

Issah, M., & Zimmerman, J. A. (2016). A change model for 21st century leaders: The essentials. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 4(1), 23-29

Izard, C., Fine, S. & Schultz, D. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor Of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.

Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of social psychology*, 152(4), 436-457.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710–720.

- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2008). Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece, *Teacher Development*, Vol. 12, Issue 2, 125 – 138.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., & Sleeth, R.G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership, *Leadership Quarterly*, 13(5), pp. 524–540.
- Klar, H.W., Huggins, K.S., Hammonds, H.L., & Buskey, F.C. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: A post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137.
- Kokkinos, M., C. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* (OECD Education Working Paper (No. 137)). Paris: OECD Publishing
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Lai, E. (2015). Enacting principal leadership: exploiting situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education*, 30(1), 70-94.
- Law, K., Wong, C. & Song, L., (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019): Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40, 5-22
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, vol 5, 20-29.
- Mavroveli, S., & Sanchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242

- Moran, J.W., & Brightman, B.K. (2011). Leading organization change. *Career Development*, vol.17, no2, 111-118
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Sage Publications.
- Moser, M.A. (2017) *An Exploration of the Relationship between Principal Leadership, Emotional Intelligence and Student Achievement*, PhD dissertation, Bowling Green State University, Ohio, USA.
- Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 601-614.
- Oplatka, I. (2016). A call to adopt the concept of responsible leadership in our schools: Some insights from the business literature. *International Journal of Leadership in Education*.
- Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32
- Pashiardis, P. (2014d). *Management of Change, School Effectiveness and Strategic Planning* (2). Nicosia: Open University of Cyprus.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C. and Stern, M. (2015) ‘Growing school leaders who can grow learning cultures’, in Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P. and Gullotta, T.P. (Eds): *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, Guilford Publications, New York, NY
- Petrides, K. V., Furham, A. (2000a). Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*. 42: 449-461.
- Petrides, K. V., Furham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. 29: 313-32
- Petrides, K. V., & Furham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 15(6): 425-448.
- Petrides, K., Furnham, A. & Frederickson, N. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277

- Petrides, K.V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI., In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts, R. (Eds.). *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*. Series in Affective Science. Oxford: Oxford University Press. 151-166.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' Professional Development: A Theoretical Review. *Educational Research*, 54, 405-429.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Robson, C. (2010). *Real-World Research - A Tool for Social Scientists and Professional Researchers* (Translated by Dalakou, V., Vasilikou, K.). Gutenberg (1993 Edition), Athens.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, (43)4, 582-609.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2002). Incorporating emotional skills content in a college transition course enhances student retention. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 14(1), 7-21
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Smollan, K. (2012). Trust in change managers: the role of affect. *Department of Management, Auckland University of Technology*, Auckland, New Zealand
- Spencer, L. (2001). The economic value of Emotional Intelligence competencies. *Emotionally Intelligent Workplace*. C. Cherniss & D. Goleman (Eds). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Srivastava, K. (2013). Emotional intelligence and organizational effectiveness. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 97-99
- Stanley, & Wise. (1983). *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist R*. London: Routledge .

- Starr, K. 2011. Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration and Leadership* 39(6), 646–660
- Suldo, S.M., & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(1), 179–203.
- Sullivan, S. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*. 25(3): 457-484.
- Tai, M. K., & Omar, A. K. (2016). Teacher attitudes toward Change: A comparison between high- and mediocre performing secondary schools in Malaysia. *International Studies in Educational Administration*, 41(1), 105–128
- Tai, M. K., & Omar, A. K. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22 (4), 469-485
- Tett, R. P., Fox, K. E, & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality, Society, Psychology Bulletin*. 31(7): 859-888
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275–285
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *The Educational Practices Series*, Ed. Jere Brophy, International Academy of Education & International Bureau of Education: Brussels
- Todd, A. (1999). Managing radical change. *Long Range Planning*. 32 (2). σ. 237–244.
- Ungureanu, A., Rascu-Pistol, S., & Ungureanu, A. (2014). Management and change in Romanian education. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 6(1), 371-377.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes toward organizational change: What is the role of employees, stress and commitment? *Employee Relations*, 27(2), 160–174.
- Van Geel, M., Keuning, T., Frerejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67
- Van Haften, W. (1997). The concept of development, in: Van Haften, W., Korthals, M. and Wren, T. (eds) *Philosophy of Development*, Dordrecht: Kluwer, 13-29.

- Vennebo, K. F. (2016). Innovative work in school development: Exploring leadership enactment. *Educational Management, Administration and Leadership*, 45(2), 298–315.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Walford, G. (2012). Researching the powerful in education: a re-assessment of the problems-International. *Journal of Research & Method in Education*, 35(2), 111-118.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4 (67)
- Wong CS, Wong PM and Law KS (2007) Evidence of the practical utility of Wong’s emotional intelligence scale in Hong Kong and mainland China. *Asia Pacific Journal of Management* 24: 43–60.
- Yan Piaw, C., Lay Ting, L. (2014). “Are school leaders borrowmade?” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 5120-5124.
- Yate, M.J. (1997) *Career Smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.
- Young, A. (2000). I’m just me; a study of managerial resistance. *Journal of Organizational Change Management*. Vol.13, no4, 375-388
- Zacharis D (2003) *Psychology of Motivation and Motives*. Athens: Gregory Publications.
- Zayim, M., &Kondakci, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610–625
- Zembylas, M. (2021). *The affective turn in educational theory*. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης

Στοιχεία:

Φύλο: γυναίκα

Ηλικία: 49

Σπουδές: Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης

Χρόνια υπηρεσίας: 25

Έτη σε διευθυντική θέση: 1

Έτη στο συγκεκριμένο σχολείο: 1

Ποιο ρόλο θεωρείτε πως διαδραματίζει το συναίσθημα στην άσκηση του έργου σας στο σχολείο;

Μάλιστα. Εεε βέβαια. πολύ σημαντικός ο ρόλος του συναισθήματος γενικά. Εεεεφυσικά και μέσα στο σχολείο κυριαρχεί το συναίσθημα. Είτε από την δική μου πλευρά ως διευθύντρια, είτε από την πλευρά των εκπαιδευτικών, είτε και από τους ίδιους τους μαθητές φυσικά. Ότανεεε μέσα σε ένα χώρο επιχειρούν να συνυπάρξουν τόσα άτομα και να παράγουν έργο, νομίζω ότι είναι αυτονόητο ότι στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις θα υπάρχει έντονο το συναίσθημα. Εξάλλου αν δεν υπάρχει στο σχολείο τότε πού; Και γενικά εφόσον έχουμε να κάνουμε με παιδιά, εννοείται ότι θα υπάρξει έντονο το συναίσθημα. Εννοείται ότι θα υπάρχει η χαρά, η λύπη, η αγωνία εεε ο θυμός, η ανασφάλεια.»

Σε ποιο βαθμό ελέγχετε τα συναισθήματά σας κατά την αλληλεπίδρασή σας με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τους γονείς;

Ναι. Όπως είπαμε υπάρχει το συναίσθημα στο σχολικό χώρο, δεν μπορούμε να το περιορίσουμε γενικά. Ωστόσο εγώ ως διευθύντρια και ο καθένας μας, πρέπει να ξέρει να το ελέγχει, γιατί αν είναι ανεξέλεγκτο σίγουρα θα υπάρξουν προβλήματα... Εεε θεωρώ ότι το να ελέγχει ο διευθυντής τα συναισθήματά του, όχι μόνο στο σχολείο αλλά παντού, σε κάθε δουλειά, είναι μία απαραίτητη ικανότητα που θα πρέπει να έχει. Και φυσικά θα πρέπει να ελέγχουμε το συναίσθημα απέναντι στον καθένα, στους συναδέλφους, στους μαθητές μας, στους γονείς, αν θέλουμε να λειτουργήσει ομαλά η σχολική καθημερινότητα. Εεεε σίγουρα έχουν υπάρξει φορές κατά τη διάρκεια έτσι του σχολικού έτους που έχω ταραχθεί, έχουν υπάρξει έντονα συναισθήματα ε νεύρα, θυμός, αλλά στο τέλος φυσικά και δεν τα άφηνα ανεξέλεγκτα κι έτσι η κατάσταση επανερχόταν γρήγορα.

Πώς αντιμετωπίζετε τους άλλους όταν προκύπτουν διαφωνίες στο σχολείο; Πώς διαχειρίζεστε τυχόν συγκρούσεις μεταξύ συνεργατών σας;

Κοιτάζτε. Διαφωνίες γενικά μεταξύ συναδέλφων, μεταξύ εκπαιδευτικών – γονιών, μεταξύ μαθητών, εννοείται ότι υπάρχουν κάθε σχολική χρονιά. Και το λέω περισσότερο απ' την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός. Αλλά το έζησα και αυτή τη χρονιά ως διευθύντρια. Εεεσε κάθε περίπτωση δεν οδηγούμαι σε συμπεράσματα αν δεν ακούσω πρώτα τους ίδιους τους εμπλεκόμενους έτσι; Τι έχουν να μου πουν. Εεε και το επιζητώ αυτό. Εεεε κάποιιοι είναι δύσκολο σαν άνθρωποι να ανοιχτούν. Αυτό νομίζω είναι και κάτι που πρέπει να το έχει ο διευθυντής, να το κατέχει, δηλαδή να κάνει τον άλλο να νιώσει άνετα, να νιώσει οικειότητα και τότε νομίζω μπορεί να καταλάβει πολλά, αν ο άλλος του μιλήσει. Εεε γενικά μου αρέσει στο σχολείο μου, να ξέρουν οι συνάδελφοι, ότι ανά πάσα ώρα και στιγμή, οτιδήποτε κι αν προκύψει, μπορούν να έρθουν να μου μιλήσουν. Να έχουν το θάρρος να το κάνουν αυτό. Και είναι κάτι που τους το λέω σε κάθε ευκαιρία, γιατί ξέρεις δεν είναι δεδομένο. Εγώ τα περισσότερα χρόνια ως εκπαιδευτικός το είχα σαν παράπονο εντός εισαγωγικών αυτό. Εεε κατά τη γνώμη μου ο διευθυντής έχει βαρύνοντα ρόλο σε τέτοιες περιπτώσεις συγκρούσεων. Όσο και να θέλουμε έτσι να τις προλαμβάνουμε, ε όταν θα εμφανιστούν, γιατί σίγουρα θα εμφανιστούν, πρέπει να αναλάβουμε δράση αμέσως και να μεσολαβήσουμε, ώστε να εξομαλυνθεί άμεσα η διαφωνία...Εεε θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ενσυναίσθηση απ' την πλευρά μου σε κάθε περίπτωση. Μου αρέσει να επιχειρώ έτσι να αισθανθώ και να κατανοήσω όλα αυτά που αισθάνονται και λένε οι συνάδελφοί μου. Και μέσα από αυτή την προσπάθεια μπορώ να κατανοήσω πως έφτασαν σε σύγκρουση, δηλαδή πώς είδαν οι ίδιοι όλο αυτό που έγινε και να βρούμε μετά όλοι μαζί μια λύση, τη χρυσή τομή».

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη και πόσο σημαντική την θεωρείτε στην άσκηση του έργου σας;

Ναι. Συναισθηματική νοημοσύνη. Βέβαια. Θεωρώ ότι είναι η ικανότητα κάποιου να αντιληφθεί τα συναισθήματά του, τον τρόπο σκέψης και του ίδιου αλλά και τον τρόπο σκέψης των άλλων ατόμων και να δρα σύμφωνα με αυτά, να μην τα παραμελεί. Και εεε αυτά τα συναισθήματα βέβαια, δεν πρέπει να τα αφήνεις ανεξέλεγκτα, να μην να δρας σύμφωνα με αυτά, αλλά να μπορείς να τα ρυθμίσεις όταν χρειάζεται, εε να τα έχεις υπό έλεγχο. Επίσης νομίζω ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει να κάνει και με το να βλέπεις από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου, δηλαδή να μην περιορίζεσαι μόνο στα δικά

σου συναισθήματα εε ή στις δικές σου επιθυμίες και φιλοδοξίες. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, ο διευθυντής να είναι σε θέση να τα κάνει όλα αυτά, εε και βασικά να επιζητά να τα κάνει έτσι; Να μην καλύπτει όλα αυτά εε τα περί συναισθήματος εε και να μην θέλει να τα κρύψει..

Με ποιους τρόπους επηρεάζετε και παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα στο σχολείο;

Αρχικά στο σχολείο μου αρέσει η ομαδικότητα, να λειτουργούμε όλοι μαζί έτσι σαν μια ομάδα. Όταν λειτουργούμε σαν ομάδα μπορούμε με πολύ μεγαλύτερη ευκολία να πετύχουμε όποιο στόχο κι αν έχουμε θέσει εξ αρχής. Εε είναι καλό επίσης να είναι πάντα ανοικτός ο διευθυντής στην επικοινωνία, δηλαδή να είναι πρόθυμος να συζητήσει το το οτιδήποτε. Όποιες αμφιβολίες, ε απόψεις, ε όποιες έτσι δεύτερες σκέψεις υπάρχουν, ε μου αρέσει και επιδιώκω να το ξέρει αυτό ο κάθε συνάδελφος, ότι δηλαδή μπορεί να έρθει και να μου πει ότι κι αν θελήσει. Γιατί θεωρώ ότι με τη συζήτηση μπορεί να μου πει κάτι, να του πω κι εγώ κάτι και έτσι όλο αυτό να γίνει εφαλτήριο για να υπάρξει κάτι καινούργιο. Εεε όταν ένας συνάδελφος είναι αποτελεσματικός στο έργο του, έχει μια επιτυχία, εε φυσικά και θα το αναφέρω. Γιατί το καλό και το σωστό, θεωρώ ότι πρέπει να ειπωθεί. Είναι έτσι ωραίες αυτές οι.. οι ηθικές ανταμοιβές ας πούμε και σου δημιουργούν και κίνητρο για να συνεχίσεις αυτό που ήδη κάνεις, εφόσον έχει αποδειχθεί κιόλας ότι το κάνεις και καλά...»

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία και αν μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα.

Βεβαίως, ναι. Εκπαιδευτική καινοτομία είναι οτιδήποτε καινούργιο, οτιδήποτε νέο, εε μια ριζική αλλαγή, η οποία θα μας οδηγήσει σε εξέλιξη, στο να εναρμονιστούμε με τις ισχύουσες συνθήκες. Εεε οτιδήποτε μας βοηθάει να μην μείνουμε πίσω, είτε ως άνθρωποι, είτε ως σχολείο. Εεε καινοτομία είναι όλες αυτές οι νέες τεχνικές, τις οποίες θα εφαρμόσουμε στο ήδη υπάρχον σύστημα με στόχο φυσικά να βελτιωθεί η μάθηση των παιδιών έτσι; Να τους αρέσει όλη η διαδικασία και φυσικά να βρίσκει αυτό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Εεε επίσης καινοτομίες συνιστούν και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, τα οποία έχουμε τη δυνατότητα να τα δουλεύουμε λόγω και της τεχνολογικής εξέλιξης. Εεε μέσα όπως οι διαδραστικοί πίνακες, οι υπολογιστές, εεε τα λάπτοπ, η χρήση γενικά της τεχνολογίας και η

αξιοποίησή της στο μάθημα, ναι, είναι κάτι το καινοτόμο. Και θεωρώ ότι αυτές οι καινοτομίες συμβάλλουν στην εξέλιξη του σχολείου γενικότερα αλλά και την επαγγελματική εξέλιξη, και τη γνωστική ανάπτυξη και των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και φυσικά των μαθητών μας.

Πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η εισαγωγή της αλλαγής ή της καινοτομίας στο σχολείο; Ποιοι παράγοντες θεωρείτε πως δυσχεραίνουν και ποιοι διευκολύνουν την εισαγωγή και την υλοποίηση αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον;

Ναι. Κοιτάζτε. Η εισαγωγή της καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον, η αλήθεια είναι δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες έτσι που εμποδίζουν την αλλαγή, όπως πρωτίστως οι οικονομικοί. Εε για παράδειγμα έχει μειωθεί κατά πολύ ο προϋπολογισμός που αναλογεί στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα, οι σχολικές μονάδες δεν είναι πλήρως έτσι εξοπλισμένες, όπως θα έπρεπε τουλάχιστον. Εεε δεν υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες, δεν υπάρχουν υπολογιστές, δεν υπάρχουν εξοπλισμένα εργαστήρια για πειράματα. Γενικά θεωρώ ότι λείπει έτσι τεχνολογικός εξοπλισμός. Εεε ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει έτσι την αλλαγή είναι οι αντιδράσεις που συναντάμε από εκπαιδευτικούς, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι δεν θέλουν τις αλλαγές, γιατί έχουν συνηθίσει έτσι σε έναν συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς και δυσκολεύονται έτσι να αφήσουν την ρουτίνα τους. Επίσης εεεε θα πρέπει να αναφέρουμε και τις υγειονομικές συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας έτσι με τον κορωνοϊό. Ε που δεν μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε καινοτόμες πρακτικές στις σχολικές μονάδες. Εεεε τώρα. Παράγοντες που διευκολύνουν την καινοτομία. Εεε είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μας. Όταν έχουν όρεξη και πραγματικά πιστέψουν στην αλλαγή, θεωρώ ότι προσπαθούν αρκετά και τα καταφέρνουν. Ε για παράδειγμα η πλατφόρμα της webex. Ε παρά τα όποια έτσι τεχνικά προβλήματα υπήρχαν, οι εκπαιδευτικοί μας επιμορφώθηκαν και κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για να συνεχιστεί η μαθησιακή διαδικασία, να μην χαθεί η επαφή των μαθητών με το σχολείο. Εεε τέλος, θεωρώ ότι σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει την υλοποίηση έτσι καινοτομιών στο σχολείο είναι η συνεργασία. Η συνεργασία θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική. Συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, εεε με τους διάφορους φορείς, εεε και με την τοπική κοινωνία φυσικά.

Ποια είναι η στάση σας κατά την εισαγωγή μιας αλλαγής/καινοτομίας στο σχολείο; Ποιες πρακτικές ακολουθείτε συνήθως;

Ναι η στάση μου. Λοιπόν. Ναι. Εεε αρχικά θέλω να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες για αυτή την καινοτομία ή την αλλαγή τέλος πάντων, που πρόκειται να εφαρμόσουμε στο χώρο του σχολείου, θέλω να ενημερωθώ. Και φυσικά όταν έρθει η ώρα να ενημερώσω και τους συναδέλφους μου. Θεωρώ ότι ενημέρωση των συναδέλφων είναι το άλφα και το ωμέγα, οπότε φροντίζω όσο μπορώ τουλάχιστον, να γνωρίζω τις απαιτούμενες πληροφορίες. Και μετά εεε αναλόγως με το τι έχουμε να κάνουμε θα πράξουμε. Ε σίγουρα ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός σε αυτό. Στην ουσία είναι ο μαέστρος θα έλεγα, ο μαέστρος που πρέπει να διευθύνει την ορχήστρα. Εεε έτσι το βλέπω εγώ. Οπότε καλό είναι να είναι εμφανής η παρουσία του σε αυτού του είδους τις προσπάθειες. Εεε οπωσδήποτε θα είμαι εκεί για να τους καθοδηγήσω, να τους σταθώ σε ότι χρειαστούν.εεεε σίγουρα δεν είναι εύκολη διαδικασία και πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται και εύκολα τέτοιου είδους αλλαγές, αλλά προσπαθώ να είμαι έτοιμη να να αντιμετωπίσω τέτοιες συμπεριφορές. Τώρα η αλήθεια είναι ότι απ' την άλλη, ε προσπαθώ και να τους καταλάβω. Ε δεν είμαι εεε δεν κοιτάζω μόνο σε μία κατεύθυνση, προσπαθώ και να κατανοήσω και να καταλάβω τον λόγο για τον οποίο αντιδρούν. Εεε σίγουρα μπορεί να πάει κάτι στραβά, αλλά μπορεί να και επιτευχθούν οι στόχοι γρηγορότερα απ' ότι περιμέναμε. Σε αυτή την περίπτωση - και όχι μόνο δηλαδή στο τέλος αλλά και κατά τη διάρκεια της προσπάθειας - εε προσπαθώ να εμψυχώνω τους συναδέλφους και να τους ανεβάζω το ηθικό με μια καλή κουβέντα. Οπότε ναι συχνά πρέπει να δίνεις πιστεύω τις ηθικές αυτές ανταμοιβές, όπως είπαμε και προηγουμένως, για να ενισχύσεις και την αυτοπεποίθηση των συναδέλφων ε που έχουν αναλάβει έτσι κάτι νέο και δύσκολο γι' αυτούς.