

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων
Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή,
εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών.**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ:
Παναγιώτα Τζουνοπούλου (ΑΜ : 205832)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

ΒΟΛΟΣ 2012



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.:	10502/1
Ημερ. Εισ.:	24-04-2012
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	371.200 92
	ΤΖΟ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Τζουννοπούλου Παναγιώτα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΤΖΟΥΝΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων
Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή,
εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών.**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ:

Παναγιώτα Τζουνοπούλου (ΑΜ : 205832)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

ΒΟΛΟΣ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή..... 11

1.2 Διατύπωση προβληματισμών..... 11

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... 15

1.4 Σημαντικότητα της έρευνας..... 17

1.5 Περιορισμοί και όρια της έρευνας..... 18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ: Ηγεσία και καινοτομία

2.1 Εισαγωγή..... 20

2.2 Καινοτομία..... 20

 2.2.1 Ορισμός-διάκριση «αλλαγής»,
 «καινοτομίας», «μεταρρύθμισης»..... 20

 2.2.2 Ιστορική αναδρομή προσπαθειών εισαγωγής και εφαρμογής
 καινοτομιών διεθνώς..... 22

 2.2.3 Τρόποι εισαγωγής καινοτομιών..... 23

 2.2.4 Είδη καινοτομιών..... 26

 2.2.5 Διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών..... 27

 2.2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή, εφαρμογή και
 διάχυση καινοτόμων δράσεων..... 29

 2.2.7 Εμπόδια στην εισαγωγή και εφαρμογή
 καινοτόμων δράσεων..... 32

2.3 Ο ρόλος των εκπ/κών στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών
και προϋποθέσεις ενεργοποίησής τους..... 34

2.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών..... 35

2.5 Ηγεσία..... 39

 2.5.1 Γνωρίσματα και στάσεις του ηγέτη
 της καινοτομικότητας..... 39

2.5.2 Τρόπος σκέψης και ανάλυσης δεδομένων του ηγέτη της καινοτομικότητας.....	40
2.5.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της άσκησης ηγεσίας του ηγέτη της καινοτομικότητας.....	41
2.6 Ηγετικοί τύποι.....	42
2.6.1 Καθοδηγητική ηγεσία.....	45
2.6.2 Συναλλακτική ηγεσία.....	49
2.6.3 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	50
2.6.4 Παιδαγωγική ηγεσία.....	55
2.6.5 Επιμεριστική ηγεσία.....	57
2.7 Συμπεράσματα.....	59
2.8 Καινοτόμες δράσεις στην Ελλάδα.....	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή.....	63
3.2 Ερευνητική μεθοδολογία	66
3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	69
3.3.1 Ερωτηματολόγιο προκαταρκτικής έρευνας.....	69
3.3.2 Ατομικές συνεντεύξεις κύριας έρευνας.....	71
3.3.3 Εργαλεία παρατήρησης κυρίως έρευνας.....	75
3.4 Εγκυρότητα-Αξιοπιστία.....	76
3.5 Περιγραφή περιπτώσεων σχολείων έρευνας.....	78
3.5.1 Περιγραφή των χαρακτηριστικών των τεσσάρων περιπτώσεων σχολείων και περιγραφή της καινοτομικής τους δράσης.....	78
3.5.2 Περιγραφή προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα, δ/ντών και εκπ/κών.....	89
3.4 Επεξεργασία δεδομένων.....	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή.....	96
4.2 Σχολείο αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ).....	97
4.2.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	97
4.2.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.ΧΑ.....	98
4.2.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΧΑ.....	100
4.3 Σχολείο αστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ).....	113
4.3.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	113
4.3.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.ΥΑ.....	114
4.3.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΥΑ.....	116
4.4 Σχολείο ημιαστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΗ).....	133
4.4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	133
4.4.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.ΧΗ.....	135
4.4.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΧΗ.....	137
4.5 Σχολείο ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΗ).....	155
4.5.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	155
4.5.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.σχ.ΥΗ.....	156
4.5.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΥΗ.....	158
4.6 Ανασταλτικοί προς την καινοτομία παράγοντες.....	179

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Προφίλ συμμετεχόντων.....	181
5.1.1 Προφίλ συμμετεχόντων διευθυντών.....	181
5.1.2 Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	183
5.2 Θεματικοί άξονες.....	185
5.2.1 Στάσεις σχολείων απέναντι στην καινοτομία.....	185
5.2.2 Σχολικό κλίμα.....	191
5.2.3 Ανάγκες σχολείων.....	193
5.2.4 Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία.....	194

5.2.5 Λήψη αποφάσεων.....	197
5.2.6 Ηγεσία.....	200

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα.....	213
6.2 Προτάσεις.....	217
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	219

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο προκαταρκτικής έρευνας.....	227
Ερωτήσεις συνέντευξης διευθυντή.....	231
Ερωτήσεις συνέντευξης εκπαιδευτικού.....	236
Οδηγός καταγραφής.....	241

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 : <i>Εννοιολογική συσχέτιση των ηγετικών τύπων των Harris και Braukman & Pashiardis</i>	43
Πίνακας 2 : <i>Καινοτομική δράση ανά τομέα των οκτώ σχολείων της προκαταρκτικής έρευνας</i>	79
Πίνακας 3 : <i>Χαρακτηριστικά των τεσσάρων σχολικών μονάδων της κυρίας έρευνας</i>	81
Πίνακας 4 : <i>Περιγραφή υλικοτεχνικής υποδομής σχολικών μονάδων κυρίας έρευνας</i>	82
Πίνακας 5 : <i>Βαθμός εφαρμογής καινοτομιών ανά τομέα στις τέσσερις περιπτώσεις σχολείων της κυρίας έρευνας</i>	84
Πίνακας 6 : <i>Βαθμός και περιοχή διάχυσης καινοτομιών σε κάθε σχολείο της κυρίας έρευνας</i>	85
Πίνακας 7 : <i>Αξιολόγηση καινοτόμων δράσεων στα σχολεία</i>	

της κύριας έρευνας.....	86
Πίνακας 8 : Γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων δ/ντών των σχολείων της έρευνας.....	90
Πίνακας 9 : Γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων στην έρευνα εκπ/κών.....	91
Πίνακας 10 : Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα εκπ/κών που υλοποίησαν καινοτόμες δράσεις.....	92
Πίνακας 11 : Προφίλ του διευθυντή και των εκπ/κών του σχ.ΧΑ.....	97
Πίνακας 12 : σχ.ΧΑ-Στάσεις απέναντι στην καινοτομία.....	100
Πίνακας 13 : Προφίλ του διευθυντή και των εκπ/κών του σχ.ΥΑ.....	113
Πίνακας 14 : σχ.ΥΑ-Στάσεις απέναντι στην καινοτομία.....	116
Πίνακας 15 : Προφίλ του διευθυντή και των εκπ/κών του σχ.ΧΗ.....	134
Πίνακας 16 : σχ.ΧΗ-Στάσεις απέναντι στην καινοτομία.....	137
Πίνακας 17 : Προφίλ του διευθυντή και των εκπ/κών του σχ.ΥΗ.....	155
Πίνακας 18 : σχ.ΥΗ-Στάσεις απέναντι στην καινοτομία.....	158
Πίνακας 19 : Κατανομή της συχνότητας αναδυόμενων εννοιών.....	179

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 2.1 Εφαρμογή καινοτομιών με φορά από πάνω προς τα κάτω (bottom-up orientation).....	24
Σχήμα 2.2 Διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών με φορά από πάνω προς τα κάτω (top-down).....	25
Σχήμα 2.3 Ορισμός ηγεσίας κατά τον Hallinger.....	38
Σχήμα 2.4 Παράγοντες δόμησης του δ/ντή ως ηγέτη της καινοτομικότητας και χαρακτηριστικά ηγεσίας του.....	42
Σχήμα 2.5 Το Ολοκληρωμένο μοντέλο (Augmentation Model) της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας των Avolio & Bass.....	52

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου σ' αυτό το ιδιαίτερα δύσκολο και επίπονο ταξίδι στην εκπαιδευτική έρευνα. Πρωτίστως, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία, για την ουσιαστική καθοδήγηση, την πολύτιμη συνεργασία και τη συνεχή υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής. Την ευχαριστώ ιδιαιτέρως, για την συνεχή διάθεση της να με καθοδηγεί σε όλα τα στάδια της έρευνας. Θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες για τη συμβολή τους στη μεταπτυχιακή μου ερευνητική εργασία, προς τους διευθυντές των σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας, που με δέχτηκαν και συνεργάστηκαν μαζί μου επιδεικνύοντας συναδελφική αλληλεγγύη, αλλά και τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς, που κατανόησαν τους προβληματισμούς μου και συμμετείχαν στην έρευνα. Αισθάνομαι επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης” του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, που μου προσέφεραν τα εφόδια για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Θα ήθελα, τέλος, να αφιερώσω αυτήν την προσπάθειά μου στην οικογένειά μου, για την πολύτιμη υποστήριξη και την υπομονή τους κατά την διάρκεια αυτής της διαδρομής και ιδιαίτερα στα παιδιά μου, Δημήτρη, Ολυμπία και στην μικρή Όλγα που γεννήθηκε ταυτόχρονα με την παρούσα έρευνα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η σχέση μεταξύ ηγεσίας-περιβάλλοντος και καινοτομίας. Μέσω της καταγραφής των στάσεων και πρακτικών των συμμετεχόντων στην έρευνα διερευνούνται οι ηγετικές στάσεις και πρακτικές των διευθυντών που σχετίζονται με την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων. Ειδικότερα διερευνάται το ηγετικό προφίλ του διευθυντή που προωθεί την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και οι τρόποι που επηρεάζει την γενικότερη στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία και κατ' επέκταση οι ηγετικοί παράγοντες που αναστέλλουν την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: [α] στην φάση της προκαταρκτικής έρευνας, από τον Ιανουάριο ως τον Φεβρουάριο του διδακτικού έτους 2010-2011, για τον εντοπισμό των σχολείων που βάση της καινοτομικής τους δράσης, θα αποτελούσαν τις προς μελέτη περιπτώσεις της κύριας έρευνας, και [β] στην φάση της κύριας έρευνας, από τον Μάρτιο ως τον Ιούνιο του ίδιου διδακτικού έτους, για την διερεύνηση του βασικού σκοπού της έρευνας. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν [α] στην προκαταρκτική έρευνα: ερωτηματολόγια για την μέτρηση της καινοτομικής δράσης των σχολείων και [β] στην κυρίως φάση της έρευνας: ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με ταυτόχρονη επιτόπια παρατήρηση μέσω ενός οδηγού καταγραφής και ενός προσωπικού ημερολογίου.

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικοί ηγετικοί ανασταλτικοί προς την καινοτομία παράγοντες σχετίζονται τόσο με την απουσία οράματος, στόχων, στρατηγικού σχεδιασμού, παροχής κινήτρων παρακίνησης των εκπαιδευτικών και καλλιέργειας κατάλληλου σχολικού κλίματος από τον διευθυντή όσο και με την αδυναμία του να αναπτύξει τον σχολικό οργανισμό ως οργανισμό μάθησης μέσω της προώθησης και οργάνωσης διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα ο πιο σημαντικός ανασχετικός παράγοντας που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς είναι η απουσία διάθεσης για ανάληψη καινοτόμων δράσεων λόγω του φόβου κυρίως των παλαιότερων εκπαιδευτικών για νέες ιδέες και πρακτικές. Η έρευνα έδειξε ότι το δεδομένο αυτό απαιτεί από τους διευθυντές την ανάπτυξη των προαναφερθέντων παραγόντων και

πρακτικών για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης οι ηγετικοί τύποι του επιμεριστικού και μετασχηματιστικού ηγέτη διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται θετικά με την αυξημένη καινοτομική δράση του σχολικού οργανισμού, ενώ η μίξη κατάλληλων ηγετικών πρακτικών με την καλλιέργεια υψηλής διαχρονικής καινοτομικής δράσης

(Λέξεις-κλειδιά: *Καινοτομία, ηγεσία, διεύθυνση σχολείου, μετασχηματιστικός ηγέτης, επιμεριστική ηγεσία, επιμόρφωση*)

ABSTRACT

The present study investigated the relationship between leadership, environment and innovation. By recording the attitudes and practices of participants, it explored the leadership practices and attitudes of principals associated with the introduction, implementation and dissemination of innovations. Specifically, it investigated the leadership style of the principal who promotes the introduction and implementation of innovative actions and how that affects the school's general attitude towards innovation, and furthermore the leadership-related factors that inhibit the introduction, implementation and dissemination of innovative actions.

The survey was conducted in two phases: [a] in the phase of preliminary investigation, from January to February of the academic year 2010-2011, in order to identify those schools which, according to their innovative activity, would constitute the study cases in the main survey, and [b] the main stage of research, from March to June of the same school year, to investigate the main research questions of the survey. As data collection instruments were used [a] in the preliminary survey: questionnaires, in order to measure the innovative activities of schools and [b] in the main phase of the research: semi-structured individual interviews together with on-site observations, using a specially-designed observation schedule and a personal diary.

The findings showed that the main innovation-inhibiting factors were associated with the lack of vision, goals, strategic planning, incentives to motivate

teachers, an appropriate change culture within the school and the principal's inability to develop the school as a learning organization through the promotion of teachers' professional development. Moreover, the most important inhibiting factor associated with teachers was their unwillingness to undertake innovative action due to fear of new ideas and practices, especially among older, teachers. The survey showed that this fact requires the principals to develop the aforementioned factors and practices to enable teachers to innovate. Also the styles of shared and transformative leadership were found to be associated positively with increased innovative activity, while a mix (combination) of leadership practices were associated with the promotion of long-term innovative action.

(Keywords: Innovation, Leadership, Principalship, Transformational Leader, Distributed leadership, Training)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί μία διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση της σχέσης ηγεσίας-περιβάλλοντος-καινοτομίας. Συγκεκριμένα προσπαθεί να ανιχνεύσει τις ηγετικές πρακτικές και το ηγετικό προφίλ του διευθυντή που προωθεί καινοτόμες δράσεις, τον τρόπο που αυτό επηρεάζει την γενικότερη στάση του σχολείου και των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία αλλά και τους ηγετικούς παράγοντες που αναστέλλουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις: στην φάση της προκαταρκτικής έρευνας για τον εντοπισμό των σχολείων που θα αποτελούσαν τις προς έρευνα περιπτώσεις της κύριας έρευνας με βάση και κριτήριο την καινοτομική τους δράση και την περιοχή τοποθέτησής τους, και στην φάση της κύριας έρευνας για την διερεύνηση του βασικού σκοπού της έρευνας.

Ως κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο στην προκαταρκτική φάση για τη μέτρηση της καινοτομικότητας των σχολείων και η συνέντευξη στην δεύτερη φάση της κύριας έρευνας, με ταυτόχρονη επιτόπια παρατήρηση μέσω ενός οδηγού καταγραφής και ενός προσωπικού ημερολογίου ώστε στην συνέχεια να διασταυρωθούν τα ευρήματα των δύο μεθόδων μεταξύ τους αλλά και με τα ευρήματα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Στις παρακάτω ενότητες και υποενότητες ακολουθούν: η διατύπωση κάποιων προβληματισμών σε σχέση με τα κύρια θέματα της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι της καθώς και η σημαντικότητα, αλλά και κάποιοι περιορισμοί και όρια που έχουν τεθεί.

1.2 Διατύπωση προβληματισμών

Στη δίνη των ραγδαίων εξελίξεων στην οικονομία, την επιστήμη και την τεχνολογία που κυριαρχούν στο παγκόσμιο γίνεσθαι και με κυρίαρχο γνώρισμα

τους την ταχύτατη παραγωγή και διακίνηση πληροφοριών και γνώσεων, η σύγχρονη εποχή θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως η εποχή της καινοτομικότητας. Εύλογα λοιπόν μέσα σ' αυτό το κυκλώνα εξελίξεων, αλλαγών και καινοτομιών, το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός αλλά και ζωντανός οργανισμός, που τρέφει και τρέφεται από το κοινωνικό γίγνεσθαι και όλους τους παράγοντες που το συνθέτουν, οφείλει να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες με ταχύτητα αλλά και αποτελεσματικότητα και να παρακολουθεί τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς σε κοινωνικοοικονομικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο ανταποκρινόμενο στις γενικότερες αλλά και ειδικότερες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών του (Γιαννακάκη, 2005). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οφείλει να εκπληρώνει έναν από τους βασικότερους σκοπούς της ύπαρξής του, την προετοιμασία συνειδητοποιημένων, ενημερωμένων αλλά κυρίως ενεργών πολιτών, οι οποίοι όχι μόνο θα έχουν την ικανότητα να ακολουθούν τις εξελίξεις και να υιοθετούν τις καινοτομίες αλλά και να τις παράγουν, υπηρετώντας ταυτόχρονα παναθρώπινες αξίες και αρχές.

Συνέπεια της αυξανόμενης πίεσης που βιώνει το σχολείο να ανταποκριθεί σ' όλες τις σύγχρονες απαιτήσεις, ώστε να μην καταστεί αναχρονιστικό και ξεπερασμένο ως μανσωλείο διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, ιδεών ή διοικητικών πρακτικών διαχείρισης, είναι η αύξηση της ανάγκης μέσα από την προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης (Clement & Vandenberghe, 2001), της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων σε όλο το φάσμα δραστηριοτήτων και παραγόντων που το συνθέτουν. Αποτέλεσμα αυτής της πραγματικότητας και αναγκαιότητας που προκύπτει είναι η προώθηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών είτε με θεσμοθετημένη και επίσημη μορφή είτε ως ανεπίσημες καινοτόμες δράσεις και αλλαγές που καλύπτουν όλο το φάσμα της δραστηριότητας και των διαδικασιών του σχολικού οργανισμού (Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Ωστόσο οι έρευνες στο εκπαιδευτικό τοπίο κατέδειξαν μία σειρά παραγόντων που επηρεάζουν την όλη διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτόμων δράσεων στους σχολικούς οργανισμούς. Αυτοί σχετίζονται τόσο με χαρακτηριστικά του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντός

τους. Συγκεκριμένα, σχετίζονται με την γενικότερη δομική συγκρότηση της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα γενικά γνωρίσματα της σχολικής μονάδας αλλά και της στενής και ευρύτερης κοινότητας στην οποία εντάσσεται (Cavanagh & Dellar, 2001· Cohen & Ball, 2006· Cox et al.,1987· Earl & Lee, 2000· Filby et al.,1990· Fullan, 2002· Hirsch,n.d· Inbar, 1996· Sarafidou & Nikolaidis, 2009· Vandenberghe, 1995).

Τα ευρήματα των εκπαιδευτικών ερευνών επίσης καταδεικνύουν τόσο τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως αποδεκτών, κοινωνών και φορέων όλων των καινοτόμων προσπαθειών (Vandenberghe, 1995· Στυροπούλου κ.α., 2007), όσο και τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στην όλη διαδικασία, ως συνδετικού κρίκου όλων των παραπάνω συνιστωσών (Vandenberghe, 1995). Συγκεκριμένα ο διευθυντής, ως ηγέτης και όχι ως απλώς διεκπεραιωτής κάποιων διαχειριστικών διαδικασιών του σχολικού οργανισμού, μπορεί μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον των προκλήσεων της σύγχρονης εποχής να προωθήσει την αλλαγή και την καινοτομικότητα (Braukman & Pashiardis, 2011), αναδεικνύοντας μέσα από πρωτοβουλίες και πρακτικές του τις δυνατότητες τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών μελών της.

Πώς όμως ορίζεται η έννοια της ηγεσίας; Ποιος είναι συγκεκριμένα ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών; Ποια είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι πρακτικές του ηγέτη της καινοτομικότητας; Ποιος ηγετικός τύπος τα περικλείει; Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν το έναυσμα για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και αποτελούν τα κομμάτια ενός παζλ που αφορά τόσο την έννοια της ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά των διάφορων ηγετικών τύπων που έχουν καταγραφεί, όσο και την σχέση τους με την καινοτομία. Η μελέτη διερευνά βιβλιογραφικά και εμπειρικά τις έννοιες αλλαγή-καινοτομία-μεταρρύθμιση και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες.

Είναι κοινός τόπος ότι η σχέση ηγεσίας και καινοτομίας έχει βρεθεί στο επίκεντρο πολλών ερευνών διεθνώς, πιο έντονα τις δύο τελευταίες δεκαετίες και κυρίως στην πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα, δεδομένης της ταχύτατης αλλαγής των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών όπως έχει ήδη αναφερθεί (Blase &

Blase, 2000 □ Braukmann & Pashiardis, 2011 □ Cox et al., 1987 □ Filby et al., 1990 □ Foster & Hilaire, 2003 □ Fullan, 2001,2002 □ Geijsel et al., 1999 □ Hallinger, 2003 □ Harris, 2004 □ Heck & Hallinger, 2009 □ Normore, 2004 □ Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, n.d. □ MacNeil et al., 2003 □ Vandenberghe, 1995), καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα των πλευρών, παραγόντων, συστατικών και εκφάνσεων της. Στην Ελλάδα το πεδίο είναι σχετικά νέο και ανεξερεύνητο δεδομένου ότι η καινοτομία ως έννοια και πρακτική είναι σχετικά πρόσφατη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι πρώτες καινοτόμες δράσεις που εφαρμόστηκαν αργά και σταδιακά, ήταν τα επίσημα θεσμοθετημένα προγράμματα με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Σπυροπούλου κ.α., 2007), τα οποία ωστόσο στην πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα είχαν ευρεία εξάπλωση και εφαρμογή λόγω κυρίως της προώθησής τους από την επίσημη ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία. Ωστόσο ανεπίσημες, τοπικού χαρακτήρα, καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται με πρωτοβουλία αποκλειστικά εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων, και δεν εντάσσονται σε επίσημες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας, εμφανίζονται σε πολύ μικρό ως ελάχιστο βαθμό στα ελληνικά σχολεία. (Μπελικάϊδη, 2011)

Σε ένα τέτοιου είδους ασφυκτικό, γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο πλαίσιο ο ρόλος του διευθυντή είναι καθορισμένος για όλη την επικράτεια στενεύοντας τα όρια κινήσεων και πρωτοβουλιών του. Σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο έδειξαν ότι οι αλλαγές και οι περισσότερες καινοτόμες δράσεις κατά κάποιο τρόπο “επιβάλλονται” από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, με συνέπεια να περιορίζουν τον ρόλο του διευθυντή στον τύπο του διεκπεραιωτή – συναλλακτικού, ελαχιστοποιώντας τις περιπτώσεις ανάδυσης μετασχηματιστικών ηγετών ή επιμεριστικών τύπων ηγεσίας (Ράπτης, 2006 □ Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Σύμφωνα ωστόσο με σχετική έρευνα (Μπελικάϊδη, 2011) οι περισσότεροι διευθυντές των Δημοτικών σχολείων που προωθούν καινοτόμες δράσεις, έχουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, δεδομένο που δεν συμφωνεί με τις προαναφερθείσες έρευνες. Μία εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι αφορούν διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να ερευνηθούν εις βάθος περιπτώσεις σχολικών μονάδων που παρουσιάζουν υψηλή καινοτομική δραστηριότητα, ώστε να εντοπιστούν τα ηγετικά χαρακτηριστικά και οι ηγετικές πρακτικές των συγκεκριμένων διευθυντών που προωθούν την καινοτομικότητα και αντίστροφα τα χαρακτηριστικά των διευθυντών σχολείων με χαμηλή καινοτομική δράση, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και στο τοπικό πλαίσιο της ελληνικής επαρχίας.

Η όλη προβληματική συνέβαλλε στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία εκτός των άλλων επικεντρώθηκε ειδικά σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Γυμνάσια, λόγω του ερευνητικού κενού που εμφανίζεται στον συγκεκριμένο τομέα στον ελληνικό χώρο αλλά και της επαγγελματικής ιδιότητας και εμπειρίας της ερευνήτριας σε σχολεία της αντίστοιχης βαθμίδας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες και βιβλιογραφικές αναφορές στον ελληνικό χώρο επικεντρώνονται στην διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών σε σχολικές μονάδες, κυρίως σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2002γ· Γιαννακάκη, 2005· Ματσαγγούρας, 2002α,2002β· Τελόπουλος & Ζαχοπούλου, 1994· Χρυσafiδης, 1994) ενώ ελάχιστα στην σχέση ηγεσίας και καινοτομίας (Ράπτης, 2006), ιδιαίτερα στον χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέρος αυτού του κενού έρχεται να αναπληρώσει η παρούσα έρευνα μέσω της εις βάθος διερεύνησης ποιοτικών χαρακτηριστικών και συνδέσεων αυτής της σχέσης.

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η ανάλυση των προβληματισμών και δεδομένων που οδήγησαν στη διενέργεια της παρούσας έρευνας προσδιορίζουν και τον βασικό σκοπό της. Θα επιχειρηθεί η διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση της σχέσης των ηγετικών πρακτικών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών διευθυντών με την προώθηση καινοτόμων δράσεων ώστε να επιχειρηθεί η σκιαγράφηση του ηγετικού προφίλ και τύπου του διευθυντή που προωθεί την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών στο συγκεκριμένο πλαίσιο Γυμνασίων του Ν. Ημαθίας.

Ο γενικός σκοπός της έρευνας προσδιορίζεται από δύο επιμέρους στόχους. Συγκεκριμένα ο πρώτος στόχος επικεντρώνεται στην διερεύνηση του τρόπου που το ηγετικό στυλ του διευθυντή επηρεάζει την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων. Αντίστοιχα ο δεύτερος στην διερεύνηση των παραγόντων ηγεσίας που αναστέλλουν την προσπάθεια εφαρμογής και διάχυσης καινοτομιών στις σχολικές μονάδες. Ο συγκεκριμένος σκοπός και οι στόχοι διερευνώνται φυσικά μέσα στο συγκεκριμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις αγκυλώσεις και την δυσκαμψία που το χαρακτηρίζει δημιουργώντας ένα κλειστό κύκλωμα αλληλεπιδράσεων από το οποίο είναι πολύ δύσκολο να μείνουν ανεπηρέαστοι τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών.

Απόρροια του γενικού σκοπού και των ειδικότερων στόχων της έρευνας είναι οι διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της. Συγκεκριμένα προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. πώς επηρεάζει το στυλ ηγεσίας του δ/ντή την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών στα ελληνικά σχολεία δ/θμιας εκπ/σης;
2. ποιοι παράγοντες ηγεσίας αναστέλλουν την εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών στα ελληνικά σχολεία δ/θμιας εκπ/σης;

Λόγω της ποιοτικής προσέγγισης το σκοπού της έρευνας δεν επιχειρείται εξαγωγή συμπερασμάτων με στόχο την γενίκευσή τους στον ευρύτερο πληθυσμό των Γυμνασίων της ελληνικής επικράτειας αλλά η διερεύνηση της σύνδεσης, ηγετικού προφίλ του διευθυντή – καινοτομίας, μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και ειδικότερα στο τοπικό πλαίσιο ενός νομού με συγκεκριμένα βιοτικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά αλλά και εσωτερικές διαφοροποιήσεις από περιοχή σε περιοχή. Ευρύτερος στόχος είναι να γίνει προσπάθεια εις βάθος κατανόησης αυτής της σχέσης, διερευνώντας την υποκειμενική δομημένη πραγματικότητα των υποκειμένων της έρευνας μέσω της ανίχνευσης των προσωπικών βιωμάτων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και σκέψεων τους, οι οποίες δεν μπορούν άμεσα να παρατηρηθούν (Σαραφίδου, 2011). Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους αναγνώστες της δίνοντάς τους την δυνατότητα να κρίνουν τον βαθμό μεταφερσιμότητάς τους σε παρόμοια πλαίσια (Holloway, 1997, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011).

1.4 Σημαντικότητα έρευνας

Η σημαντικότητα μιας έρευνας προσδιορίζεται τόσο από το ίδιο το ζήτημα και τον βαθμό που αυτό απασχολεί ομάδες, κοινωνικές και επαγγελματικές, όσο και από την συμβολή της στην ήδη κεκτημένη γνώση τομέων της επιστημονικής έρευνας (Καραγεώργος, 2002). Υπό το πρίσμα της άνωθεν λογικής η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να προσδιοριστεί και από τις δύο προαναφερθείσες συνιστώσες. Η εφαρμογή καινοτομιών στα ελληνικά σχολεία απασχολεί όλο και περισσότερο πλέον την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της, από την ηγεσία όλων των βαθμίδων ως τους απλούς εκπαιδευτικούς, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα τους για την ανάπτυξη ενός “νέου σχολείου” προσαρμοσμένου στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Αντίστοιχα η προσπάθεια διερεύνησης και κατανόησης των συνδέσεων των ηγετικών χαρακτηριστικών και πρακτικών των διευθυντών με την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων θα μπορούσε να συνεισφέρει στην ανάπτυξη καλύτερα στοχευμένων επιμορφωτικών προσπαθειών για τα ηγετικά στελέχη των σχολικών οργανισμών, για την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών προώθησης και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στον τομέα της επιμόρφωσης στελεχών της καθώς οι περισσότερες επιμορφωτικές προσπάθειες των τελευταίων ετών πάνω σε καινοτόμες δράσεις επικεντρώνονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς, ως τους κύριους φορείς τέτοιων δράσεων, και λιγότερο ως καθόλου στους διευθυντές, ως τους ηγέτες και καταλύτες της όλης διαδικασίας παρακίνησης και καλλιέργειας πλαισίου εφαρμογής καινοτομιών. Ενδιαφερόμενοι αποδέκτες της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν ακολούθως να είναι οι υπεύθυνοι σχεδίασης και οργάνωσης ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων μαζί με την ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία. Ωστόσο τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και για τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων για την βελτίωση ή τον επαναπροσδιορισμό της ηγετικής τους συμπεριφοράς και πρακτικής στην διαδικασία εφαρμογής καινοτόμων δράσεων. Η χρησιμότητά της θα ήταν εξίσου σημαντική και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν τους

άμεσους αποδέκτες τέτοιων πρακτικών και συμπεριφορών ώστε να μπορέσουν να αναγνωρίσουν κοινά σημεία και αποκλίσεις με τις συγκεκριμένες αναφερόμενες περιπτώσεις σχολείων που πραγματεύεται η έρευνα.

Τέλος η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην αναπλήρωση του κενού που παρατηρείται στην εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα αναφορικά με την σχέση ηγεσίας και καινοτομίας ιδιαίτερα στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εγείροντας ταυτόχρονα σειρά νέων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα καταλήξουν σε νέες ερευνητικές προσπάθειες.

1.5 Περιορισμοί και όρια έρευνας

Δεδομένου του γεγονότος ότι η έρευνα χωρίστηκε σε δύο φάσεις: α) την προκαταρκτική έρευνα για τον εντοπισμό δύο Γυμνασίων με χαμηλή και υψηλή καινοτομική δράση από αστικές-αναβαθμισμένες περιοχές και δύο σχολείων με αντίστοιχη διαβάθμιση στην καινοτομική δράση από ημιαστικές-υποβαθμισμένες περιοχές και β) την κύρια έρευνα για την διερεύνηση του βασικού σκοπού της, ο βασικός περιορισμός της ήταν αρχικά ο χρονικός της ορίζοντας καθώς έπρεπε να διεξαχθεί μέσα στο χρονικό διάστημα ενός ακαδημαϊκού έτους. Αυτό περιόρισε αρκετά την χρονική διάρκεια και των δύο φάσεων της, ιδιαίτερα της προκαταρκτικής έρευνας για την επιλογή των σχολείων του δείγματος.

Αν υπήρχε η χρονική δυνατότητα θα γινόταν ευρύτερη προκαταρκτική έρευνα σε μεγαλύτερο και ευρύτερο, τοπογραφικά, δείγμα Γυμνασίων του Ν. Ημαθίας, ώστε να γίνει διερεύνηση της πιθανότητας εύρεσης σχολείων με μεγαλύτερη διαφορά καινοτομικής δράσης κυρίως σε αστικές περιοχές, όπου οι διαφορές σ' αυτό το πεδίο των τεσσάρων σχολείων του αρχικού δείγματος, παρουσίαζαν σχετικά μικρές διακυμάνσεις. Καθώς η έρευνα στηρίζεται στη σκόπιμη δειγματοληψία το αποτέλεσμα θα ήταν η αύξηση της εστίαση του δείγματος της έρευνας, ώστε να αυξηθεί και ο βαθμός κάλυψης των στόχων της έρευνας από τα συλλεχθέντα δεδομένα των συνεντεύξεων (Σαραφίδου, 2011).

Ένας επιπλέον περιοριστικός παράγοντας ήταν και η χρονική και οικονομική συγκυρία διεξαγωγής της έρευνας καθώς η οικονομική δυσχέρεια στην οποία έχει περιέλθει η Ελλάδα από τον προηγούμενο χρόνο είχε επιπτώσεις όπως

ήταν φυσικό και στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στην χρηματοδότηση καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία με την περιστολή της οικονομικής ενίσχυσης τους. Το παραπάνω δεδομένο αποτέλεσε έναν απρόβλεπτο εξωγενή παράγοντα που έπρεπε να ληφθεί υπόψη κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η περαιτέρω διερεύνησή του θα μπορούσε να προσδιορίσει τον βαθμό που επηρεάζει την σχέση ηγεσίας- καινοτομίας καθώς μπορεί να λειτουργήσει είτε ως ανασχετικός παράγοντας εφαρμογής καινοτομιών είτε ως παράγοντας ανάδειξης ηγετικών ικανοτήτων και πρακτικών από τους διευθυντές των σχολείων. Ο βαθμός, το είδος αλλά και ο τρόπος επιρροής ενός τέτοιου είδους παράγοντα θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνος του αντικείμενο περαιτέρω διεξοδικής διερεύνησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

2.1 Εισαγωγή

Στις ακόλουθες ενότητες θα επιχειρηθεί μία βιβλιογραφική αναζήτηση και προσέγγιση των θεμάτων που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η διατύπωση ενός γενικού και περιεκτικού ορισμού του όρου «καινοτομία», συσχέτιση του με τους όρους «αλλαγή» και «μεταρρύθμιση», με ταυτόχρονη παρουσίαση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά και αρνητικά την εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση των καινοτόμων δράσεων στους σχολικούς οργανισμούς. Εξετάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην βιβλιογραφική τεκμηρίωση της σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή στην προαναφερθείσα διαδικασία αναφορικά με τις καινοτόμες δράσεις, ως ένας από τους θεμελιώδεις παράγοντες της. Το κεφάλαιο καταλήγει δίνοντας έμφαση, καθώς αποτελεί τον βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας, με την βιβλιογραφική αναζήτηση των χαρακτηριστικών και πρακτικών του ηγέτη που προωθεί την καινοτομικότητα με αναλυτική αναφορά στα χαρακτηριστικά διάφορων ηγετικών τύπων, για τους οποίους υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα ότι σχετίζονται με την εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση των καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς. Το κεφάλαιο τελειώνει με μία σύντομη παρουσίαση της κατάστασης στην Ελλάδα αναφορικά με την εφαρμογή καινοτομιών.

2.2 Καινοτομία

2.2.1 Ορισμός - διάκριση «αλλαγής», «καινοτομίας», «μεταρρύθμισης»

Ο όρος «καινοτομία» ορίζεται ως μία πρωτοποριακή οπτική προσδιορισμού της πραγματικότητας (Σπυροπούλου, 2007). Αντιστοίχως ο Inbar (1996, σελ. 23) την καθορίζει ως: «...την πρόκληση λειτουργικών αλλαγών μέσω νέων τρόπων. Είναι ο επαναπροσδιορισμός οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και η

δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων». Στην βιβλιογραφία συναντάται πληθώρα παρόμοιων ορισμών της έννοιας ‘καινοτομία’, οι οποίοι αλληλοσυμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον δομούν κάποιους βασικούς άξονες. Αυτοί αφορούν σύμφωνα με αρκετές σχετικές έρευνες (Cohen & Ball, 2006 □ Glatter et al., 2005 □ Inbar, 1996 □ Russell & Russell, 1992 □ Σπυροπούλου κ.α., 2007):

α) τον προσδιορισμό της ως μίας **μακροχρόνιας** και πολλές φορές δύσκολης και επώδυνης **διαδικασίας** ολικής ή μερικής **αλλαγής** στοιχείων του οργανισμού,

β) την **εξάρτηση** της καινοτομίας κατά πολύ από το **πλαίσιο** και το περιβάλλον από το οποίο και στο οποίο εφαρμόζεται και προσδιορίζεται,

γ) την προώθηση **νέων αντιλήψεων** μέσω της χρήσης **νέων πρακτικών** με πρωτοβουλία των μελών του οργανισμού και αξιοποίησης νέων τεχνολογικών εργαλείων, νέων ιδεών και γνώσεων, νέων διδακτικών μέσων και προσεγγίσεων και τέλος

δ) την **αλλαγή αρχών** και **πεποιθήσεων**, στοχεύοντας μέσω όλων αυτών είτε στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, είτε στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων για την πιο αποτελεσματική εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών σκοπών του σχολικού οργανισμού, είτε εντέλει στην δημιουργία νέων στόχων και σκοπών για τον σχολικό οργανισμό.

Στην σχετική εκπαιδευτική βιβλιογραφία επίσης εμφανίζονται συχνά και οι όροι «αλλαγή» και «μεταρρύθμιση», οι οποίοι σαφώς δεν ταυτίζονται στο περιεχόμενο και στο μέγεθος τόσο μεταξύ τους όσο και με τον όρο «καινοτομία», ωστόσο από τους ορισμούς τους φαίνεται να συνδέονται άρρηκτα. Ο όρος ‘αλλαγή’ αναφέρεται σε οποιαδήποτε διαφοροποίηση των καταστάσεων μέσα στο σχολείο, έχοντας την μορφή περισσότερο μιας προγραμματισμένης ή μη διαδικασίας και όχι ενός υφιστάμενου γεγονότος, η οποία σηματοδοτείται και νοηματοδοτείται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις. Δεν ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος αλλά και ο λόγος που λαμβάνει χώρα μία αλλαγή ούτε και η σύνδεσή της με κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό σκοπό (Normore, 2004· Glatter et al., 2005). Τα τελευταία στοιχεία την διαφοροποιούν από την καινοτομία, της οποίας

βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν η ύπαρξη ή η δημιουργία συγκεκριμένων στόχων και σκοπών με τους οποίους συνδέεται και στην εκπλήρωση των οποίων αποσκοπεί μέσω προγραμματισμένων και σχεδιασμένων διαδικασιών. Επιπροσθέτως η «μεταρρύθμιση» έχοντας θέσει με την σειρά της διατυπωμένους σκοπούς και στόχους και συμπεριλαμβάνοντας μια σειρά λιγότερο ή περισσότερο καλά συνδεδεμένων καινοτομιών αναφέρεται σε διαδικασίες στοχευμένων και διευρυμένων αλλαγών σε γενικότερο επίπεδο, πρωτίστως συστημικό (Glatter et al., 2005). Σε περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων απαιτείται επίσης και η νομοθετική νομιμοποίησή της σειράς των καινοτομιών που λαμβάνουν χώρα, από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα (Inbar, 1996). Διαφοροποιείται από τις προηγούμενες έννοιες κυρίως ως προς το μέγεθος διάχυσης των ενεργειών αλλά και το μέγεθος των προς επίτευξη σκοπών και στόχων.

2.2.2 Ιστορική αναδρομή προσπαθειών εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών διεθνώς

Επιχειρώντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην ιστορία των προσπαθειών εισαγωγής και εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας εντοπίζουμε πολλές διακυμάνσεις των προσπαθειών αλλά και των άμεσων και έμμεσων στόχων αυτών.

Στις δεκαετίες του 1950 ως 1970 επιχειρήθηκε εκτενώς η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία ως μέρος μίας ευρύτερης κίνησης αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων κυρίως σε χώρες του εξωτερικού, καθώς εκείνη την εποχή η Ελλάδα είχε άλλου είδους προτεραιότητες και προβλήματα κυρίως πολιτικής σταθερότητας και ελευθεριών που δεν της άφηναν περιθώριο για εκπαιδευτικές συστημικές αναμορφώσεις τέτοιου είδους. Ωστόσο και αυτές οι διεθνείς ανασχηματιστικές προσπάθειες, που άρχισαν στην δεκαετία του 1950 αλλά συνεχίστηκαν πιο έντονα κυρίως στην δεκαετία του 1960, παρόλη την ευφορία που δημιούργησαν αρχικά για την εισαγωγή κοινωνικών αλλαγών μέσω της εκπαίδευσης (Inbar, 1996), εφαρμόζονταν με τέτοιο πρόχειρο και ανοργάνωτο τρόπο χωρίς ουσιαστική αξιολόγηση ώστε είχαν ως αποτέλεσμα την περιορισμένη διάχυσή τους (Glatter et al., 2005 □ Normore, 2004). Αυτές οι

προσπάθειες εστιάζονταν κυρίως στον σχεδιασμό και διάχυση νέων ωρολόγιων προγραμμάτων και παιδαγωγικών υλικών αλλά και στην προσπάθεια κατανόησης των τρόπων, των λόγων και παραμέτρων της επιτυχούς εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών, κυρίως στην δεκαετία του 1970.

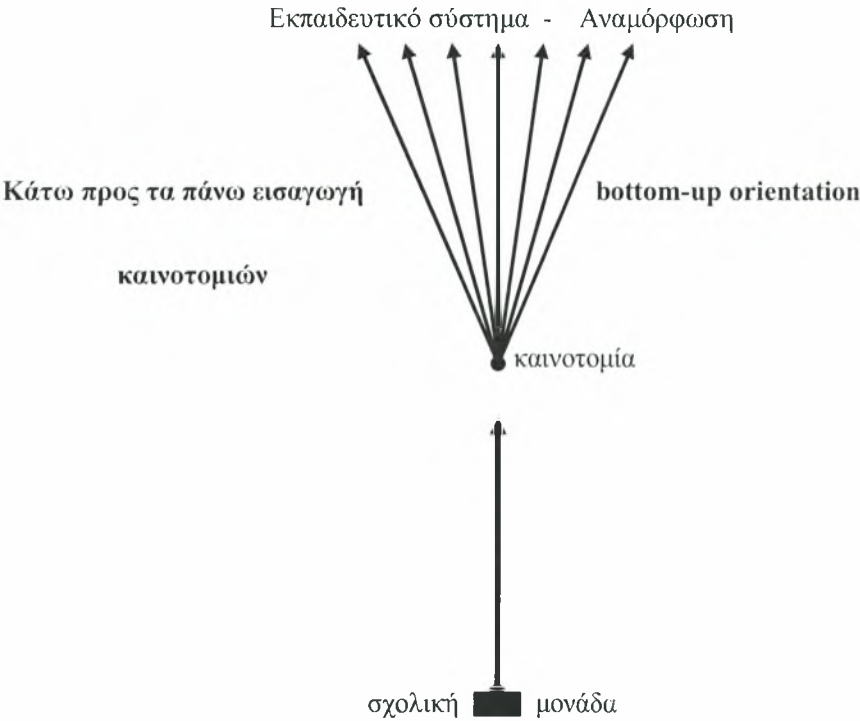
Δεν μπορεί να παραβλεφθεί όμως το γεγονός ότι εκείνη η εποχή, η οποία εν τέλει ήταν μία γόνιμη για την έρευνα πάνω στην καινοτομία, εποχή, με αφετηρία τις Η.Π.Α, έδωσε τις θεωρητικές βάσεις και το έναυσμα στους ερευνητές στις επόμενες δεκαετίες να ασχοληθούν με διάφορες παραμέτρους που εφάπτονται ή προσδιορίζουν τις διαδικασίες αλλαγών και εισαγωγής καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς. Μία από τις παραμέτρους, λόγου χάρη, ήταν η επικέντρωση των ερευνητών στις δεκαετίες των 1980 και 1990 στην διερεύνηση προσεγγίσεων και μοντέλων που αφορούν στην βελτίωση του σχολείου. Ως κύριος στόχος ήταν να αποτελέσουν αυτά τα μοντέλα τους οδηγούς των προσπαθειών, των σχετικών με τα εκπαιδευτικά θέματα, για αλλαγή και αναμόρφωση του σχολείου, με βασικό και κυρίαρχο στόχο την αποτελεσματικότητα και όχι απλώς την αλλαγή για την αλλαγή και την εισαγωγή καινοτομιών χωρίς συγκεκριμένο παιδαγωγικό αποτέλεσμα (Glatter et al., 2005 □ Normore, 2004).

Στο κατώφλι της δεύτερης πλέον δεκαετίας του εικοστού πρώτου αιώνα και λαμβάνοντας υπόψη την ρευστότητα του παγκόσμιου κοινωνικού, οικονομικού, τεχνολογικού και επιστημονικού γίνεσθαι, η ανάγκη επικέντρωσης στην εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση αλλά και θεσμοποίηση καινοτομιών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλα τα επίπεδα, διαδικασίες και λειτουργίες τους γίνεται επιτακτική. Η ανάπτυξη ανάλογου κλίματος και σχολικής κουλτούρας αλλαγής (Fullan, 2002) αναγνωρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς όλων των βαθμίδων. Η ανάγκη επιτυχούς προσαρμογής και ανταπόκρισης των σχολικών οργανισμών στα νέα δεδομένα και προκλήσεις της σύγχρονης εποχής είναι πλέον επιτακτική.

2.2.3 Τρόποι εισαγωγής καινοτομιών

Η βιβλιογραφική διερεύνηση των όρων «αλλαγή», «καινοτομία» και «μεταρρύθμιση» κατέδειξε τις διαφοροποιήσεις αλλά και την συσχέτιση και

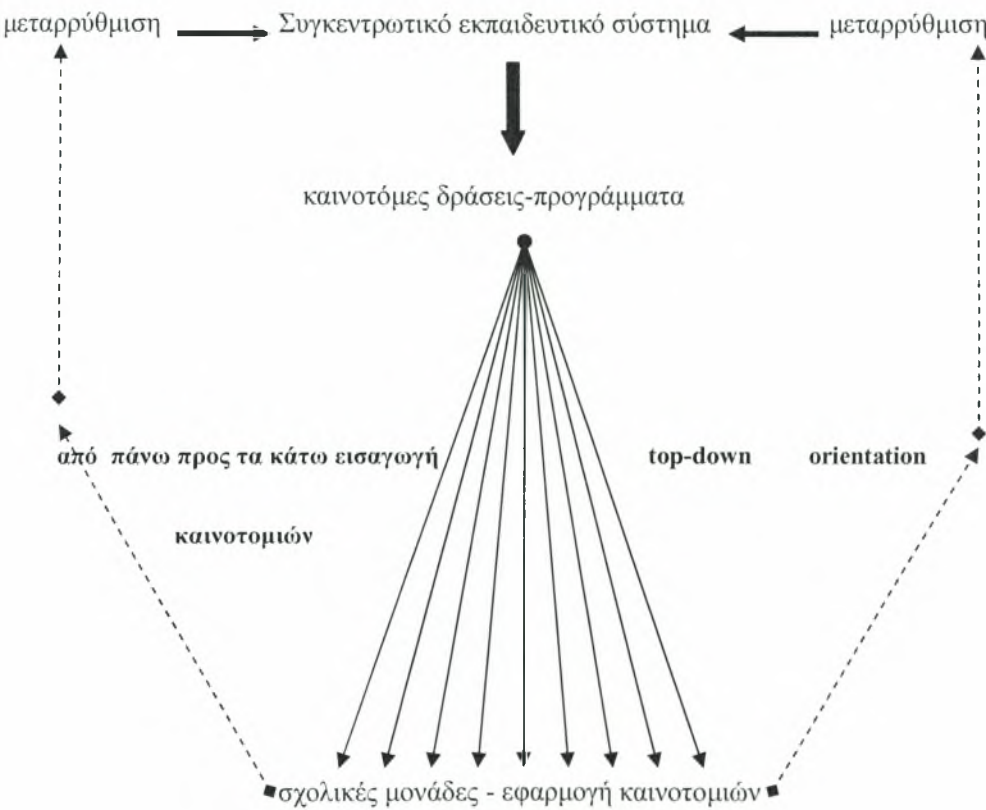
σύνδεση των τριών εννοιών. Ακολουθώντας μία αλλαγή που συντελείται στον σχολικό οργανισμό μπορεί κάλλιστα να μετατραπεί σε καινοτόμο δράση αν συνδεθεί με συγκεκριμένες ανάγκες, προβλήματα ή στόχους του σχολικού οργανισμού. Επιπροσθέτως μπορεί να καταλήξει σε αναμόρφωση είτε του σχολικού οργανισμού ως μικροσυστήματος είτε σε μεταρρύθμιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αν η εφαρμογή των αλλαγών και καινοτομιών εξαπλωθεί σε ευρύτερη κλίμακα. Αυτή είναι η διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών και αναμόρφωσης με φορά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up orientation) (Cox et al.,1987 □ Inbar, 1996) μη τυποποιημένη, η οποία προωθείται συνήθως με την εθελοντική δράση των εκπαιδευτικών και με πιθανότερο σενάριο τον μικρότερο βαθμό εφαρμογής και διάχυσής της (Cohen & Ball, 2006) κυρίως σε πολύ συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό.



Σχήμα 2.1 Εφαρμογή καινοτομιών με φορά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up orientation)

Συνήθως οι αλλαγές και οι αναδομήσεις σε τέτοιου είδους συστήματα (συγκεντρωτικά) συμβαίνουν, κατά κάποιο τρόπο επιβάλλονται, με φορά από πάνω προς τα κάτω (top-down) (Cox et al.,1987), στηριζόμενες σε έναν ευρύ σχεδιασμό

που οδηγεί σε εφαρμογή καινοτομιών σε εθνικό επίπεδο (Inbar, 1996), παίρνοντας συνήθως υποχρεωτικό χαρακτήρα, γι’ αυτό μπορεί να παρατηρηθεί και μεγαλύτερος βαθμός διάχυσής τους (Cohen & Ball, 2006). Το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζει και προωθεί την εφαρμογή και διάχυση προγραμμάτων που αφορούν την καινοτομία στοχεύοντας σε λιγότερο ή περισσότερο ριζικές αλλαγές στις μαθησιακές και διδακτικές πρακτικές, αλλά και στις διαδικασίες, οργανωσιακές και διοικητικές, του σχολικού οργανισμού με απώτερο στόχο την γενική ή μερική μεταρρύθμισή του.



Σχήμα 2.2 Διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών από πάνω προς τα κάτω (top-down orientation)

Βέβαια η προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων από τις εκπαιδευτικές αρχές δεν είναι πάντα υποχρεωτική, μπορεί να είναι και προαιρετική. Αυτό το δεδομένο συνάδει περισσότερο με τον ορισμό και το νόημα της καινοτομίας, όπως δόθηκε πιο πάνω, καθώς λαμβάνει σε μεγαλύτερο ποσοστό υπόψη της ειδικότερες

συνθήκες και ανάγκες κάθε σχολικού οργανισμού. Υποχρεωτικό χαρακτήρα λαμβάνει η αλλαγή αν επιβάλλεται από κάποιον π.χ. νόμο του υπουργείου παιδείας και αποσκοπεί στην συνολική αλλαγή κάποιων καταστάσεων σε συνολική βάση στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να επιτευχθεί η συνολική του μεταρρύθμιση.

2.2.4 Είδη καινοτομιών

Σ' αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμη μία αναφορά και προσδιορισμός των ειδών καινοτομιών που μπορούν να εισαχθούν και εφαρμοστούν, ανάλογα με τον σκοπό, το περιεχόμενο, τον τρόπο, τα μέσα που χρησιμοποιούνται αλλά και σε ποιους αναφέρονται και απευθύνονται.

Μία καινοτομία λοιπόν μπορεί να είναι είτε απλά μία προγραμματισμένη εφαρμογή νέων πρακτικών μίας γενικότερης διαδικασίας αναδόμησης του σχολικού οργανισμού ή του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μία απάντηση σε μη προγραμματισμένες αλλαγές ή αναταράξεις και στρεβλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (λ.χ. αλλαγή δημογραφικών δεικτών και συνιστώσεων), (Glatter et al., 2005). Αυτή είναι μία γενικότερη ταξινόμηση, από εκεί και πέρα οι καινοτομίες μπορούν να διαχωριστούν σύμφωνα με τους Cohen & Ball, (2006) ανάλογα:

- με τις **πηγές χρηματοδότησής** τους, από ιδιωτικούς ή δημόσιους οργανισμούς,
- με τον **τομέα** στον οποίο **εισάγονται** και αναφέρονται (διδασκτικές, μαθησιακές, διοικητικές, οργανωσιακές πρακτικές, αλλά και σχολικό κλίμα και κουλτούρα),
- με τον **χαρακτήρα** της **εφαρμογής** και λειτουργίας τους, αν δηλαδή εισάγονται με τυποποιημένες ή όχι διαδικασίες.

Μία επιπλέον διάκριση γίνεται ανάμεσα στις πρωτογενείς (first- order) και δευτερογενείς (second - order) καινοτομίες (Inbar, 1996):

- Οι **πρωτογενείς** (first- order) καινοτομίες είναι μικρές αλλαγές για την αντιμετώπιση προβλημάτων κυρίως ελέγχου των καταστάσεων, στηριζόμενες στην υπόθεση ότι η υπάρχουσα δομή και οι οργανωτικοί

στόχοι του σχολικού οργανισμού είναι επαρκείς για την αντιμετώπιση τους και είναι αναγκαία μόνο η αλλαγή των πρακτικών και πολιτικών για την αντιμετώπισή τους (Inbar, 1996).

- Οι **δευτερογενείς** (second - order) αντιθέτως στηρίζονται στην εκ βάθρων αλλαγή των τρόπων επίτευξης των οργανωσιακών στόχων. Έχουν στο κέντρο ένα γενικότερο όραμα, το οποίο θα επιτευχθεί μέσω της αλλαγής εξ' ολοκλήρου των στόχων και σκοπών του σχολικού οργανισμού. Επιδιώκουν ταυτόχρονα τον μετασχηματισμό παραδοσιακών ρόλων, σχέσεων και τρόπων δράσης σε καινοτόμες λύσεις που θα λύσουν μεγάλα και μόνιμα προβλήματα (Inbar, 1996).

2.2.5 Διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών

Οι Cox et al.(1987) διακρίνουν την διαδικασία αλλαγής σε τρεις φάσεις της **εισαγωγής - εφαρμογής - "θεσμοποίησης"** (*initiation-implementation-institutionalization*), περιγράφοντας με τον όρο θεσμοποίηση την διαδικασία αφομοίωσης των καινοτόμων δράσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και στην οργανωσιακή δομή της σχολικής μονάδας και των μελών της. Καθίσταται μ' αυτό τον τρόπο δυνατή η βιωσιμότητά τους αλλά και η ενσωμάτωσή τους ως μόνιμων πλέον θεσμών του σχολικού οργανισμού.

Φυσικά το στάδιο πριν την 'θεσμοποίηση' των καινοτόμων δράσεων περιλαμβάνει την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η.), η οποία θα παράσχει και την απαιτούμενη ανατροφοδότηση για την συνέχιση και ποιοτική της βελτίωση σε βάθος χρόνου. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας θα είναι η συνέχεια αλλά και η παραγωγή ευεργετικών αποτελεσμάτων για όλους τους εκπαιδευτικούς παράγοντες με άμεση αντανάκλαση στην βελτίωση των μαθησιακών, και όχι μόνο, αποτελεσμάτων των μαθητών. Αυτό είναι και το τελικό ζητούμενο και επιδίωξη όλων των διαδικασιών και ενεργειών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην σχολική μονάδα και οι οποίες ακολουθώντας μία αμφίδρομη πορεία θα καταλήξουν στην αύξηση της ικανότητας του σχολικού οργανισμού εκ νέου να εισαγάγει, να υιοθετήσει, να εφαρμόσει και να εγκαθιδρύσει αλλαγές και καινοτόμες δράσεις επιτυχώς (Hirsch, χ.η.). Με πιο

γλαφυρό τρόπο παρουσιάζουν την ίδια διαδικασία αλλαγής οι Filby et al. (1990) καθώς μέσω της παρομοίωσης της διαδικασίας αλλαγής και εφαρμογής καινοτομιών ως ένα ναυτικό ταξίδι με όλη την ομορφιά, τους κινδύνους και τις αναταράξεις που αυτό κρύβει περιγράφουν τα στάδια χαρακτηριστικά ως:

- ο επιλογή προορισμού (establishing a destination): προσδιορισμός στόχων και οράματος
- ο απόπλου (getting launched): εισαγωγή και εκκίνηση των καινοτόμων δράσεων,
- ο υποστήριξη του πληρώματος (supporting the crew): επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ο πλοήγηση (navigating): εφαρμογή καινοτομιών
- ο λιμάνια-σταθμοί (ports of calls): αξιολόγηση-επανατροφοδότηση διαδικασίας
- ο βοήθεια στη θάλασσα (not alone at sea): δημιουργία υποστηρικτικών μηχανισμών.

Ο Inbar (1996) παρουσιάζει την παραπάνω διαδικασία με μια πιο ολιστική προσέγγιση, περιγράφοντας την όχι ως μία σταδιακή βήμα προς βήμα λειτουργία αλλά καταγράφοντας τις προαναφερθείσες φάσεις ως στοιχεία που την χαρακτηρίζουν και υπογραμμίζουν τον σκοπό και την ουσία της. Χωρίζει συνεπώς την διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών σε πέντε φάσεις:

- της **κατανόησης** (understanding): κατά την οποία γίνεται μία αξιολόγηση των αναγκών, χαρακτηριστικών του τοπικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής και οργανωσιακής κουλτούρας και πραγματικότητας του σχολικού οργανισμού.
- του **οράματος** (vision): στην οποία δίνεται έμφαση στην οικοδόμηση των στόχων που θα παρακινήσουν τους συμμετέχοντες και θα δώσουν σκοπό νοηματοδοτώντας όλες τις δράσεις κάτω από το πλαίσιο ενός οράματος (Filby et al., 1990).
- των **προσδοκιών** (expectations): κατά την οποία γίνεται η μετάβαση και μετάφραση του οράματος και των συμβόλων που αυτό περιλαμβάνει σε ξεκάθαρες και απτές προσδοκίες και απτούς προσιτούς στόχους δημιουργώντας και καλλιεργώντας θετικές στάσεις προς τις καινοτομίες.

- της **ενδυνάμωσης** (empowerment): στην οποία οργανώνεται η γνωστική ενδυνάμωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μελών ώστε μέσω της μάθησης και εξοικείωσης με τις καινοτόμες δράσεις να παρακινηθούν και να δεσμευτούν στην όλη διαδικασία αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο τις πιθανότητες «θεσμοποίησης» των καινοτομιών (Filby et al., 1990 □ Fullan, 1993,2002 □ Vandenberghe, 1995 □ Earl & Lee, 2000 □ Cohen & Ball, 2006 □ Hirsch, χ.η),
- της **υποστήριξης** (supportiveness): στην οποία επιδιώκεται η ανάπτυξη υποστηρικτικών, προς τις καινοτόμες δράσεις, μηχανισμών και συστημάτων, τα οποία θα μειώσουν την αίσθηση ανασφάλειας, κινδύνου και αβεβαιότητας που από την φύση τους εγείρουν οι καινοτόμες δράσεις.

Οι προαναφερθείσες φάσεις, με τον τρόπο που περιγράφονται θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως η εσωτερική δομή της κλασσικής διάκρισης των φάσεων εφαρμογής καινοτομιών: «του σχεδιασμού - έρευνας - ανάπτυξης – διάχυσης» ή «εκκίνησης - ανάπτυξης - εφαρμογής – θεσμοποίησης» (Inbar, 1996). Ωστόσο συμπερασματικά, όποια περιγραφή της διαδικασίας και αν επιλεγεί όλες συγκλίνουν σε κάποια πολύ βασικά χαρακτηριστικά στο σύνολό τους όπως είναι: η δόμηση οράματος, η προώθηση και ενδυνάμωση των προσπαθειών επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η δημιουργία υποστηρικτικών μηχανισμών. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ενδυναμώνουν την διαδικασία αλλαγής, μειώνουν τους κινδύνους, την αβεβαιότητα αλλά και τις πιθανότητες εμφάνισης αρνητικών αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην δημιουργία δέσμευσης προς τους σκοπούς και την διαδικασία.

2.2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή, διάχυση και θεσμοποίηση των καινοτόμων δράσεων

Ο τρόπος και ο τομέας εφαρμογής και η πηγή χρηματοδότησης, αλλά και προέλευσης των καινοτομιών, εκτός του ότι προσδιορίζουν την μορφή και το είδος τους, επηρεάζουν επίσης την πορεία εισαγωγής τους στους σχολικούς οργανισμούς. Υπάρχει αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων τόσο με την ταχύτητα

εφαρμογής, το μέγεθος της καινοτόμου δράσης, όσο και με την απόσταση της από την καθεστηκυία πρακτική (Hirsch, χ.η). Αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί και οδηγεί πολλές φορές σε ανάπτυξη αντίστασης από τα μέλη του σχολικού οργανισμού (Inbar, 1996), επηρεάζοντας τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και το εύρος διάχυσης της (Cohen & Ball, 2006).

Άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες, στους οποίους συγκλίνουν πολλές έρευνες και οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τις προαναφερθείσες συνιστώσες επηρεάζοντας τον βαθμό αποτελεσματικότητας αλλά και διάχυσης των καινοτόμων δράσεων συνοψίζονται και σχετίζονται σύμφωνα με μια γενική εικόνα της σχετικής βιβλιογραφίας (Cox et al.,1987 □ Filby et al.,1990 □ Fullan, 1993,2002 □ Vandenberghe, 1995 □ Inbar, 1996 □ Earl & Lee, 2000 □ Cavanagh & Dellar, 2001 □ Cohen & Ball, 2006 □ Sarafidou & Nikolaidis, 2009 □ Hirsch,χ.η.):

- με το **εκπαιδευτικό κλίμα και κουλτούρα**, η οποία διαμορφώνεται από την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών παραγόντων και τις συλλογικές αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τους στόχους της σχολικής μονάδας, δεδομένο που μπορεί να διευκολύνει ή να δυσκολεύει την προσπάθεια εφαρμογής αλλαγών και καινοτομιών,
- τις **ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης** που δημιουργούνται και παρέχονται στους εκπαιδευτικούς,
- με τη **δομική συγκρότηση της σχολικής μονάδας**, καθώς η χαμηλή ή καθόλου δομική ελαστικότητα της συγκρότησης του σχολικού οργανισμού μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία και την τελική απόρριψη της καινοτόμου δράσης,
- την **ετοιμότητα, δεκτικότητα και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών** προς την υιοθέτηση νέων πρακτικών, ετοιμότητα που προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό, από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την οικειότητά τους με διαδικασίες αλλαγής, αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία (Αλεξόπουλος κ.α., 2004 □ Ρούσσοι & Πολίτης, 2004 □ Ράπτης, 2006 □ Μπελικάϊδη, 2011 □ Sarafidou & Nikolaidis, 2009)
- το **επαγγελματικό κλίμα και επίπεδο** των εκπαιδευτικών παραγόντων, δηλαδή την προϊστορία τους ως ομάδα, την αντίληψη και αυτοαντίληψη τους ως επαγγελματίες και τις επαγγελματικές τους αξίες και αρχές. Γενικά με την

επαγγελματική τους ταυτότητα, τα επίπεδα του επαγγελματισμού τους αλλά και την αίσθηση αυτοεπάρκειας που διαθέτουν ώστε να πετύχουν την μεγαλύτερη κινητοποίηση των μαθητών με θετικά γνωστικά αποτελέσματα (Bandura, 1994).

- την **εμπειρία και σταθερότητα** του προσωπικού της σχολικής μονάδας.
Επιπροσθέτως αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την φύση της σχολικής κοινότητας και των εσωτερικών και εξωτερικών στοιχείων που την συνθέτουν και συνοψίζονται σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες:
- στα γενικότερα **χαρακτηριστικά** και δεδομένα του **εξωτερικού περιβάλλοντος** (δημογραφικοί παράγοντες, κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινότητας),
- στο **βαθμός σύνδεσης των καινοτόμων δράσεων με τις ανάγκες, απαιτήσεις και προκλήσεις που παρουσιάζει το εξωτερικό πλαίσιο** της σχολικής μονάδας,
- στο **βαθμό υποστήριξης του εξωτερικού πλαισίου** γενικά και της τοπικής κοινωνίας ειδικότερα σε τέτοιου είδους προσπάθειες και
- στα **γνωρίσματα του εσωτερικού της σχολικής μονάδας** όπως το μέγεθος της.

Τέλος βασικό ρόλο στο βαθμό επιτυχίας μίας καινοτόμου δράσης παίζουν και τα γνωρίσματα της ίδιας της δράσης σύμφωνα με τον Morrison, (1998), όπως:

- η πολυπλοκότητά της,
- η έκτασή της,
- η συμβατότητα με τον οργανισμό,
- η ορατότητα της,
- η ικανότητα μετάδοσής της,
- η σαφήνειά της,
- το σχετικό πλεονέκτημά της σε σύγκριση με υπάρχουσες πρακτικές,
- η ανατρεψιμότητά της,
- η ευκολία επίλυσης που προσφέρει σε συγκεκριμένα προβλήματα,
- τα ωφέληματα που προσφέρει,
- η ιδιαιτερότητά της και τέλος
- η συνεισφορά της στο όραμα του οργανισμού.

Ωστόσο η διάχυση των καινοτόμων δράσεων και η συνεχής και οργανωμένη εστίαση των εκπαιδευτικών παραγόντων στην διατήρηση και βιωσιμότητα αυτών των διαδικασιών σε βάθος χρόνου ώστε να καταστούν θεσμοί στην σχολική πρακτική αποτελεί ακόμα ζητούμενο για την σχολική κοινότητα (Cox et al.,1987). Η βιωσιμότητα και «θεσμοποίηση» των καινοτόμων δράσεων απαιτεί την υποστήριξη όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, εσωτερικών (διευθυντή, εκπαιδευτικών) και εξωτερικών (γονέων, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών φορέων και μηχανισμών). Η υποστήριξη αυτή πρέπει να υφίσταται σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αλλαγής, μέσω της ανάπτυξης ενός σταθερού μηχανισμού διατήρησης των αλλαγών ακόμα και στην περίπτωση μετακίνησης των ατόμων που τον δημιούργησαν και τον λειτούργησαν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Cox et al.,1987). Το παραπάνω δεδομένο, σχετίζεται άμεσα και καταλυτικά με την ύπαρξη και δημιουργία εσωτερικού κλίματος αποδοχής και συνειδητοποίησης της ανάγκης για καινοτομία μέσω της αλλαγής και ανάπτυξης κοινών σχετικών πεποιθήσεων και αξιών (Russell & Russell, 1992· Inbar, 1996) και ακολούθως με την δημιουργία ‘κουλτούρας αλλαγής’ (Fullan, 2002), η οποία θα αποτελεί απόρροια των διοικητικών και ηγετικών πρακτικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σχετίζεται με άλλα λόγια, με την άσκηση ηγεσίας με κέντρο την βιώσιμη ανάπτυξη της καινοτομικότητας, τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές της οποίας θα αναλυθούν σε επόμενη ενότητα.

2.2.7 Εμπόδια στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών

Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και συνιστώσες ανάλογα με τον τρόπο που θα επιδράσουν μπορούν να καταστούν είτε υποστηρικτικοί μηχανισμοί της προσπάθειας εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία είτε εμπόδια της, με αποτέλεσμα την δημιουργία προβληματικών καταστάσεων που αναστέλλουν, μειώνουν ή καταργούν στην πράξη τις καινοτόμες προσπάθειες και τα αποτελέσματά τους. Συνεπώς το αρνητικό εκπαιδευτικό κλίμα, η έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, η ύπαρξη άκαμπτης δομής της σχολικής μονάδας, η έλλειψη δεκτικότητας των αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη επικοινωνίας, συλλογικότητας και συναδελφικότητας ως

απόρροια ενός κακού επαγγελματικού κλίματος αλλά και η έλλειψη σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας αποτελούν εμπόδια για την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών.

Ακολούθως σ' αυτή την περίπτωση παρουσιάζονται και καταγράφονται ανασταλτικά για την καινοτομία δεδομένα που σύμφωνα με τον Hirsch (χ.η.) συνοψίζονται:

- στην ανάπτυξη **διαφορετικών απόψεων** για το **τι θεωρείται καινοτόμο** και μπορεί να βελτιώσει το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, παρά την γενική συμφωνία για την ανάγκη εισαγωγής καινοτόμων δράσεων και αλλαγών στα σχολεία, δεδομένο με το οποίο συμφωνεί και ο Inbar (1996),
- στην εισαγωγή και **εφαρμογή πολλών ειδών καινοτομιών**, που σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλης ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραγόντων γίνεται τροχοπέδι των προσπαθειών εφαρμογής τους,
- στην **ασύνδετη** πολλές φορές **εφαρμογή** τους και μεταξύ τους και σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες και την καθημερινότητα του σχολείου,
- στην **ύπαρξη**, σε πολλές περιπτώσεις, **ανταγωνιστικών τάσεων** μεταξύ των καινοτομιών για πηγές και χρηματοδοτήσεις, με αποτέλεσμα καμία να μην λαμβάνει τις πηγές αλλά ούτε και την προσοχή που απαιτείται για την αποτελεσματική εφαρμογή της,
- στην ύπαρξη **κακού σχεδιασμού** και **οργάνωσής** τους που αντί να βελτιώνει συγκεκριμένους τομείς ή να αλλάζει τα κακώς κείμενα της σχολικής μονάδας, προσθέτει περισσότερη και πολλές φορές ανούσια εργασία στους εκπαιδευτικούς,
- στην **ανάπτυξη αρνητικών** προς τις καινοτομίες **τάσεων** από τους **εκπαιδευτικούς**, λόγω του ψυχολογικού υπόβαθρου τους να αναπτύσσουν μία φυσική αντίδρασή σε οτιδήποτε νέο και διαφορετικό που ξεφεύγει από τους ήδη καθιερωμένους ρόλους τους αλλά και ως συνακόλουθο της προαναφερθείσας κατάστασης, η οποία τους δημιουργεί την αίσθηση ότι

γίνονται ‘αλλαγές για τις αλλαγές’, χωρίς συνέπεια και συνέχεια, ως επιπλέον βάρος και φόρτο εργασίας και όχι ως λύσεις στα προβλήματα ή απαντήσεις στις προκλήσεις των καιρών. Ο παράγοντας αυτός επίσης επισημαίνεται ως ιδιαίτερα ανασταλτικός προς την καινοτομία και από τον Inbar (1996) .

2.3 Ο ρόλος των εκπ/κών στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και προϋποθέσεις ενεργοποίησής τους

Από την παραπάνω παράθεση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση των καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς, λειτουργώντας άλλοτε ως κίνητρα ενεργοποίησης και άλλοτε ως παράγοντες ανάσχεσης της διαδικασίας αλλαγής, διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η σημασία του τρόπου που αντιλαμβάνονται την ανάγκη για αλλαγές και εφαρμογές καινοτομιών. Οι εκπαιδευτικοί εντέλει ως ενεργοί φορείς στάσεων, πεποιθήσεων και αντιλήψεων και λειτουργοί όλων των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, άρα και αλλαγών, αποτελούν το ‘κλειδί’ για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή κάθε καινοτόμας προσπάθειας καθώς από την δική τους ενεργοποίηση, εμπλοκή και συμμετοχή θα κριθεί η επιτυχής εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Vandenberghe, 1995· Σπυροπούλου κ.α., 2007) .

Παρουσιάζεται ακολούθως και επιτακτική η ανάγκη για προσφορά κινήτρων για συμμετοχή και ενεργοποίηση τους, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν σύμφωνα με την βιβλιογραφία σε δύο μεγάλες κατηγορίες πρακτικών (Filby et al.,1990 □ Fullan, 1993 □ Inbar, 1996 □ Γιαννακάκη, 2005):

- *στην παροχή εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων*: στην ηθική δηλαδή και υλική τους ανταμοιβή μέσα από ένα σύστημα επιβραβεύσεων και θετικής ανατροφοδότησης αλλά και στην ανάπτυξη εσωτερικής παρώθησης στον εκπαιδευτικό που πηγάζει από την ηθική του ικανοποίηση από την δράση του, ασχέτως υλικών ή ηθικών επιβραβεύσεων.

- στην παροχή κατάλληλης και καλά οργανωμένης ενημέρωσης και επιμόρφωσης: είτε μέσα στο σχολείο είτε από εξωτερικούς θεσμικούς φορείς,

Μέσα λοιπόν από την ανάπτυξη τέτοιου είδους κινήτρων και διαδικασιών τα επίπεδα κινητοποίησης των εκπαιδευτικών θα αυξηθούν αυξάνοντας ταυτόχρονα και τα επίπεδα επαγγελματισμού τους αλλά και την δέσμευσή τους τόσο στην εφαρμογή όσο και στην εμπέδωση και βιωσιμότητα των καινοτόμων διαδικασιών και πρακτικών (Inbar, 1996), ώστε να καταστούν θεσμοί πλέον του σχολικού οργανισμού.

2.4 Ο ρόλος του δ/ντή στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών

Συνδυετικό κρίκο όλων αυτών των συνιστωσών του εκπαιδευτικού πλαισίου, εσωτερικού και εξωτερικού, αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου ως καταλύτης και κινητήριος δύναμη των προσπαθειών εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτόμων δράσεων (Fullan, 2001 □ Vandenberghe, 1995). Ως επικεφαλής είναι απαραίτητο να έχει την ικανότητα και τις ειδικές γνώσεις να εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική και βιώσιμη εφαρμογή και διάχυσή τους (Normore, 2004), μέσω της ανάπτυξης ανάλογου οργανωσιακού πλαισίου που θα προκύπτει από αντίστοιχες επεμβάσεις, επιλογές, αποφάσεις και ενέργειες του (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Vandenberghe, 1995). Ακολούθως έχει και την κύρια ευθύνη της αναγνώρισης εκ των προτέρων και αντίληψης των εμποδίων που μπορούν να παρουσιαστούν κατά την πορεία εφαρμογής των καινοτομιών ώστε είτε να λύνει είτε να προλαμβάνει προβλήματα που θα προκαλούνται και θα παρουσιάζονται

Επίσης από τις έρευνες φαίνεται ο ρόλος του να είναι πρωταρχικός και καταλυτικός και στην ανάπτυξη γόνιμου και δημιουργικού εκπαιδευτικού και ηθικού κλίματος, κουλτούρας, σκοπού και οράματος της σχολικής μονάδας (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Vandenberghe, 1995· Πασιαρδή, 2001), μέσω της ενεργοποίησής του για την ανάπτυξη ατμόσφαιρας προσπάθειας, επιδίωξης, επαγγελματικής εξέλιξης, επιτυχίας, επικοινωνίας, ανάδρασης, συμμετοχής, πρωτοβουλίας, αλληλοϋποστήριξης και συναδελφικότητας, κριτικής και αλλαγής.

Μπορεί εμμέσως να δημιουργήσει την βάση ανάπτυξης κοινών αξιών και πεποιθήσεων (Bredenson & Johanson, 2000) και κατά συνέπεια γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος καθιερώνοντας «κουλτούρα αλλαγής» (Fullan, 2002).

Μέσα σε ένα τέτοιου είδους και ήθους πλαίσιο μπορεί ο διευθυντής και με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, να περάσει στην φάση της εκκίνησης των διαδικασιών και ενεργοποίησης των καινοτόμων δράσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις γενικότερες ανάγκες αλλά και τα ειδικά χαρακτηριστικά της περιρρέουσας ατμόσφαιρας του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Hirsch, χ.η· Cohen & Ball, 2006) αλλά και τις ιδιαιτερότητες και προκλήσεις που μπορεί αυτή να αντιμετωπίσει ως οργανισμός κατά την όλη διαδρομή. Η προαναφερθείσα διαδικασία μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα από την ανάπτυξη από τον διευθυντή, συγκεκριμένων στόχων και οργανωμένων δραστηριοτήτων (Vandenberghe, 1995), αλλά και ανάλογης προετοιμασίας, με την συλλογή πηγών και πληροφοριών και του καταγισμού δημιουργικών καινοτόμων ιδεών (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η.).

Η εκκίνηση μπορεί να δοθεί, είτε άμεσα με προσωπική του δέσμευση, είτε έμμεσα με την εμφύτευση κατάλληλων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, που θα βοηθήσουν στην σταδιακή ανάπτυξη αλλαγών σε βάθος χρόνου, είτε με την συνεργατική διερεύνηση των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας με την συμμετοχή όλου ή μέρους του προσωπικού που θα οδηγήσει σε πειραματική ή πιλοτική εφαρμογή καινοτομιών (Filby et al., 1990).

Στο στάδιο της εφαρμογής, η αναγνώριση, η εκτίμηση και η επιβράβευση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών από μέρους του διευθυντή μπορεί να λειτουργήσει θετικά, ως κίνητρο για την ευρύτερη, εντονότερη και δημιουργικότερη συμμετοχή τους (Filby et al., 1990 □ Γιαννακάκη, 2005). Ενισχυτικά στην διαδικασία εφαρμογής μπορούν να λειτουργήσουν επίσης και συγκεκριμένες επικοινωνιακές τακτικές και κατευθυντήριες γραμμές του διευθυντή για την δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού κλίματος. Οι Filby et al. (1990) τις καταγράφουν αναλυτικά ως:

- την προσπάθεια του διευθυντή να φαίνεται αλλά και να είναι πάντα ανοιχτός, προσιτός και διαθέσιμος για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για αντιμετώπιση των όποιων θεμάτων προκύπτουν κατά την εφαρμογή καινοτομιών,
- την άμεση αντίδρασή του και ενεργοποίησή του στην επίλυση προβλημάτων, την διευκόλυνση της μετάδοσης πληροφοριών αλλά και εύρεσης λύσεων που αφορούν την όλη καινοτόμο διαδικασία,
- την προσπάθεια δημιουργίας ενός γενικευμένου αισθήματος και στάσης αλληλοσεβασμού μεταξύ τους, ασχέτως τις όποιες διαφωνίες, θέματα ή προβλήματα προκύπτουν,
- την δημιουργία και παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης και ανάδρασης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξής τους,
- την προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα αλλά και συμμετοχής του σε ευρύτερα σχολικά δίκτυα επικοινωνίας και γνώσης (Earl & Lee, 2000).

Εν κατακλείδι κατά την διάρκεια όλης της διαδικασίας, έχει την δυνατότητα ως προϊστάμενος της σχολικής μονάδας να πετύχει, μέσω ανάλογων αποφάσεων και δράσεων, την σύνδεση των μακροπρόθεσμων στόχων με τους ατούς καθημερινούς βραχυπρόθεσμους στόχους (Vandenberghe, 1995). Απόρροια της όλης διαδικασίας θα είναι η ανάπτυξη της κουλτούρας και του υποστηρικτικού μηχανισμού που θα ενισχύσουν την αποτελεσματική εμπέδωση και αφομοίωση των αλλαγών και την μετατροπή τους πλέον σε μόνιμους θεσμούς της σχολικής μονάδας. Λειτουργώντας μέσα σ' αυτή την προοπτική περνά πλέον από την απλή άσκηση διαχείρισης και διοίκησης στην άσκηση ηγεσίας.

2.5 Ηγεσία

Για τον ορισμό του όρου ηγεσία υπάρχουν στην σχετική με το θέμα βιβλιογραφία πλήθος προσεγγίσεων καθώς αποτελεί μία «απροσδιόριστη έννοια» (Canal, ,1990σελ. 201, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002) της οποίας τα συστατικά

στοιχεία και παράγοντες είναι δύσκολα προσδιορίσιμα (Σαΐτης, 2002) λόγω της πολυεπίπεδης δομής και σύνθεσής της (Brauckman & Pashiardis, 2010).

Οι Koontz & O'Donnell (1982,σελ. 91)(όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002, σελ.108) την προσδιορίζουν ως: «*την επιρροή, την τέχνη ή την διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων*». Μέσω αυτής της διαδικασίας τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να ενεργοποιηθούν πρόθυμα προς την επίτευξη των σκοπών και στόχων του οργανισμού. Απαραίτητη προϋπόθεση ωστόσο αποτελεί η ύπαρξη του ατόμου που θα ηγηθεί μίας τέτοιας προσπάθειας, και μέσα από την καθοδήγηση, παρότρυνση και παρώθηση του, θα βοηθήσει στην δημιουργία κατάλληλου οργανωσιακού κλίματος και υπόβαθρου ανάπτυξης στοιχείων παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας των μελών του οργανισμού (Σαΐτης, 2002). Ο Hallinger (2003) ωστόσο διαφοροποιούμενος από τους Koontz & O'Donnell (1982) που προσδιορίζουν την ηγεσία ως μία μονόδρομη διαδικασία, διατυπώνει μία πιο ολιστική προσέγγιση περί ηγεσίας, προσδιορίζοντάς την ως μία «*αμφίδρομη διαδικασία επηρεασμού*» κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει και επηρεάζεται από το πλαίσιο του οποίου ηγείται.

ΗΓΕΣΙΑ ΠΛΑΙΣΙΟ-
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Αμφίδρομη διαδικασία

Σχήμα 2.3 Ορισμός ηγεσίας κατά τον Hallinger

Οι όροι «*ηγεσία*» και «*ηγέτης*» δεν ταυτίζονται με τους όρους *διοίκηση* και «*διοικητής*» καθώς οι δύο τελευταίοι έχουν περισσότερο διαχειριστική και διεκπαιρεωτική εξουσία που απορρέει από την θεσμική τους νομιμοποίηση (Σαΐτης, 2002). Αντιθέτως και ένα μέλος του οργανισμού που δεν έχει θεσμική εξουσία αλλά η εξουσία του απορρέει από την άτυπη νομιμοποίησή του από τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, λόγω της βοήθειας, παρώθησης και έμπνευσης που προσφέρει σ' αυτά μπορεί να αναδειχθεί ως ο άτυπος ηγέτης τους. Σ' αυτή την περίπτωση παρουσιάζεται ο διαχωρισμός της ηγεσίας σε «*τυπικής*» - με *θεσμική*

νομιμοποίηση και «άτυπης» - χωρίς θεσμική εξουσία (Cox et al.,1987 □ Σαΐτης, 2002 □ MacNeil et al., 2003).

Στα προαναφερθέντα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν και διαχωρίζουν τον ηγέτη και την ηγεσία (τυπική και άτυπη) από τον απλό διαχειριστή και την διεκπεραίωση των διοικητικών θεμάτων ενός οργανισμού και στην προκειμένη περίπτωση ενός σχολικού οργανισμού, μπορεί να προστεθεί ως ακρογωνιαίος λίθος του εννοιολογικού διαχωρισμού τους και η έννοια της αλλαγής. Η αλλαγή σύμφωνα με τους MacNeil et al. (2003) “αποτελεί *a priori* κομμάτι της ηγεσίας, καθώς ηγεσία δίχως αλλαγή είναι διαχείριση του *status quo*” και όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η αλλαγή όταν αποσκοπεί στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων και σκοπών γίνεται καινοτομία και όταν διαχυθεί σε μεγάλη κλίμακα καταλήγει σε μεταρρύθμιση. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω λογική, για να χαρακτηριστεί ηγέτης πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην αλλαγή και καινοτομία ξεπερνώντας απλές πρακτικές διαχείρισης και διεκπεραίωσης.

2.5.1 Γνωρίσματα, στάσεις και πρακτικές του ηγέτη της καινοτομικότητας

Η ανάλυση του ηγετικού προφίλ και στυλ του διευθυντή που προωθεί την καινοτομία αλλά επιπλέον θέτει και τις βάσεις για την βιώσιμη και μακροχρόνια διάχυσή της στον σχολικό οργανισμό, έχει ως σημείο αφετηρίας την διερεύνηση των ιδιαίτερων προσωπικών χαρακτηριστικών του, των τρόπων συμπεριφοράς και στάσεων του αλλά και των πρακτικών του απέναντι σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, που οικοδομούν την βάση ανάπτυξης καινοτομικότητας. Ακολούθως ο διευθυντής της καινοτομικότητας σύμφωνα με την βιβλιογραφία, διαθέτει και επιδεικνύει ενέργεια, ενθουσιασμό και ελπίδα για την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών αφοσιώνεται ολόψυχα στην επιτυχία του σκοπού του με ισχυρή θέληση και πίστη, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα αυξημένη αυτοπεποίθηση. Έχει ως βάση την θεώρηση ότι κάθε πρόβλημα έχει την λύση του, επιδεικνύοντας αυξημένη ευαισθησία και φροντίδα για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία. Είναι ανοιχτόμυαλος και δεκτικός σε νέες απόψεις, ιδέες, πρακτικές και στάσεις **αφήνοντας πάντα**

ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας και ανάδρασης με τους συναδέλφους του, αντιμετωπίζοντας κάθε θέμα με χιούμορ αλλά και αίσθημα παρότρυνσης, εξερεύνησης, περιπέτειας και αγάπης για καθετί νέο και καινούριο (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Fullan, 2002 □ Vandenberghe, 1995).

2.5.2 Τρόπος σκέψης και ανάλυσης δεδομένων του ηγέτη της καινοτομικότητας

Τα παραπάνω στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον διευθυντή της καινοτομικότητας προκύπτουν αφενός και από ανάλογους τρόπους σκέψης, όπως:

- την ανάπτυξη μιας δημιουργικής ανάλυσης των δεδομένων και μιας βαθύτερης ενόρασης των γεγονότων,
- την έμφαση περισσότερο στις διαδικασίες και όχι στο παραγόμενο αποτέλεσμα,
- την αποφασιστική εξερεύνηση της αλήθειας των ζητημάτων,
- την πολυδιάστατη συστηματική θεώρηση επίλυσης προβλημάτων,
- την άμεση ανάληψη ευθυνών για τυχόν λάθη και αποτυχίες με ταυτόχρονη ανάλυση των δεδομένων για την εύρεση της καταλληλότερης λύσης,
- την αυξημένη συνείδηση και ευθύνη για την καλύτερη προσωπική και οργανωσιακή προετοιμασία πριν την έναρξη οποιασδήποτε καινοτόμας προσπάθειας,
- την συνεχή αξιολόγηση, παρουσίαση αλλά και παραγωγή νέων ιδεών και εναλλακτικών διαδρομών για επιτυχή αποτελέσματα των δράσεων τους,
- την κριτική θεώρηση όλων των διαδικασιών μέσω της καλλιέργειας διαλογικού κλίματος και κουλτούρας, (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Mai, 2004).

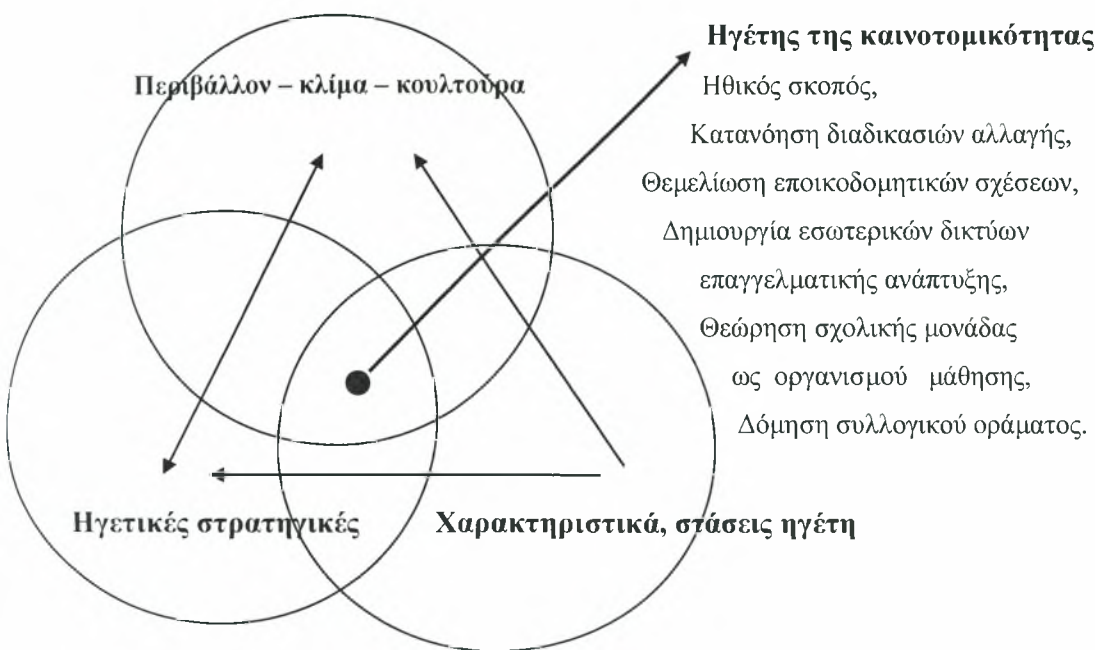
2.5.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της άσκησης ηγεσίας του

Αναλόγως και ο προαναφερθείς τρόπος σκέψης μετουσιώνεται σε άσκηση ηγεσίας που, σύμφωνα με τον Fullan (2002 □ Fullan et al., 2005), στηρίζεται σε πέντε θεμελιώδη συστατικά:

- **τον ηθικό σκοπό (moral purpose)**, ο οποίος παίζει έναν ρόλο μετασχηματιστικό και θεμελιωτικό των συστημικών αλλαγών στους σχολικούς οργανισμούς.
- **την κατανόηση των διαδικασιών αλλαγής**, ώστε να μπορεί να πείσει όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς για την αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτόμων διαδικασιών,
- **την θεμελίωση εποικοδομητικών σχέσεων** μεταξύ διαφορετικών και σε πολλές περιπτώσεις αντικρουόμενων απόψεων και στάσεων ατόμων ή ομάδων (Vandenberghe, 1995),
- **την δημιουργία γνώσης και εσωτερικών δομών διάχυσης της** μέσω επαγγελματικών δικτύων συνεχούς μάθησης και
- **την ανάπτυξη συλλογικού κλίματος συνοχής** μέσω της δόμησης και σύνδεσης των διάφορων καινοτομιών με το εσωτερικό όραμα του σχολείου, έχοντας ως βάση και κέντρο την δημιουργικότητα (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χη.),
- **την θεώρηση γενικότερα της σχολικής μονάδας ως οργανισμού μάθησης**, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση και ενεργοποίηση για την βελτίωση του μέσα από την εισαγωγή και εφαρμογή νέων τρόπων, διαδικασιών και αξιολόγησής τους (Mai, 2004).

Μέσα πλέον σ' αυτό το οργανωσιακό πλαίσιο και κλίμα που προκύπτει με κατάλληλες διοικητικές και ηγετικές πρακτικές φαίνεται να αναπτύσσεται η δυνατότητα του διευθυντή ως ηγέτη, να μεταβεί από την απλή διαχείριση των θεμάτων και προβλημάτων του σχολικού οργανισμού στην άσκηση ηγεσίας με κέντρο την καινοτομία και την βιωσιμότητά της (Filby et al., 1990 □ Fullan, 2001, 2002, 2003 □ Mai, 2004). Στην μετάβαση δηλαδή σε μορφές ηγεσίας του μέλλοντος, με τις οποίες ο διευθυντής συντονισμένος με το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό, τεχνολογικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, ως ένας διανοούμενος της εκπαίδευσης, με την καλλιέργεια κουλτούρας αλλαγής θα μετασχηματίσει τον σχολικό οργανισμό μέσω ατόμων, ομάδων και συλλογικών οργάνων (Fullan, 2001)

σε ζωντανό οργανισμό συνεχούς μάθησης, ανανέωσης, καινοτομίας και βελτίωσης (Mai, 2004) και θα αναδειχθεί ως ο ηγέτης της καινοτομικότητας



Σχήμα 2.4 Παράγοντες δόμησης του διευθυντή ως ηγέτη της καινοτομικότητας και χαρακτηριστικά ηγεσίας του.

2.6 Ηγετικοί τύποι

Ως ηγετικό στυλ προσδιορίζεται «η σύνδεση όλων των συμπεριφορών και πρακτικών που ο σχολικός διευθυντής χρησιμοποιεί για να επηρεάσει την συμπεριφορά των άλλων» (Pashiardis, 2004, όπ. αναφ. στο Braukman & Pasiardis, 2011). Στην σχετική ερευνητική βιβλιογραφία υπάρχει αφθονία περιγραφών ηγετικών στυλ και τύπων ανάλογα με τον τομέα στον οποίο ρίχνει το βάρος ο ηγέτης αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά-συμπεριφορές και τις ηγετικές πρακτικές που χρησιμοποιεί.

Οι Braukman & Pasiardis (2011) περιέγραψαν και διαχώρισαν την ηγεσία σε πέντε βασικά ηγετικά στυλ:

- 1.το καθοδηγητικό (instructional): με έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και διαδικασιών

- ii. **το δομικό (stucturing)**: με έμφαση στη παροχή κατευθυντήριων γραμμών και στόχων μέσω του συντονισμού της σχολικής μονάδας και του προσωπικού οράματος του διευθυντή
- iii. **το συμμετοχικό (participative)**: με έμφαση στην συμμετοχική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διοίκηση του σχολικού οργανισμού
- iv. **το επιχειρηματικό (entrepreneurial)**: με έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασιών με εξωτερικά δίκτυα και γενικά το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού και τέλος
- v. **της ανάπτυξης του προσωπικού (personnel development)**: με έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα η Alma Harris (2004) αναφέρει περίπου την ίδια ταξινόμηση ηγετικών τύπων:

- **το δομικό (structural)**,
- **το εκπαιδευτικό (educational)**, το οποίο ταυτίζεται στο περιεχόμενο με το αντίστοιχο του καθοδηγητικού και της ανάπτυξης προσωπικού των Braukman & Pasiardis (2011),
- **το πολιτικό (political)**, αντίστοιχο του επιχειρηματικού, και
- **το επιμεριστικό (distributed)**, αντίστοιχο του συμμετοχικού,

Πίνακας 1: *Εννοιολογική συσχέτιση των ηγετικών τύπων των Harris και Braukman & Pashiardis*

Harris	Braukman & Pashiardis
Δομικό (structural)	Δομικό (structuring)
Εκπαιδευτικό (educational)	Καθοδηγητικό(instructional)-ανάπτυξης προσωπικού (personnel development)
Επιμεριστικό (distributed)	Συμμετοχικό (participative)
Πολιτικό (political)	Επιχειρηματικό (entrepreneurial)

Ηγετικούς τύπους, τους οποίους ωστόσο η Alma Harris εντάσσει κάτω από μία γενικότερη και ευρύτερη έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας

(*transformational leadership*). Διατυπώνει την άποψη ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης κατ' ουσία μετασχηματίζει τον σχολικό οργανισμό μέσω πρακτικών που χαρακτηρίζουν τους παραπάνω τύπους. Αναπτύσσοντας δηλαδή στόχους όπως ο δομικός τύπος, οικοδομώντας συμμαχίες όπως ο πολιτικός, υποστηρίζοντας διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών όπως ο παιδαγωγικός και ενδυναμώνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να μπορούν να ηγηθούν όπως ο επιμεριστικός τύπος, μέσω πάντα της έμπνευσης οράματος.

Αναφέροντας πρώτος ο Bass (1998) (όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005) για κοινωνικούς οργανισμούς, την έννοια του μετασχηματιστικού ηγέτη διαχωρίζει τους ηγετικούς τύπους σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- **του ελευθεριώδους ηγέτη (*laissez-faire*):** ο οποίος αποφεύγει την λήψη σημαντικών αποφάσεων και δράσεων για σημαντικά θέματα του οργανισμού, την ανάληψη ευθυνών και την ανάληψη οποιασδήποτε διαδραστικής και ανατροφοδοτικής δραστηριότητας προς τους εκπαιδευτικούς, αφήνοντας τις διαδικασίες και τις δομές να λειτουργούν μόνες τους χωρίς καμιά αλλαγή. Πρόκειται ουσιαστικά για την απουσία ηγεσίας.
- **του συναλλακτικού (*transactional*):** ο οποίος λειτουργεί με το σύστημα των αμοιβών και ανταλλαγών και
- **του μετασχηματιστικού (*transformational*):** ο οποίος κατά τον Bass αποτελεί πλήρες ηγετικό μοντέλο, άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνεί και η Alma Harris.

Στην παρούσα φάση ακολούθως προκύπτει το ερώτημα, ποιες ηγετικές πρακτικές και ποιος ηγετικός τύπος περικλείει όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη που προωθεί την εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση καινοτόμων δράσεων, όπως έχουν καταγραφεί, ώστε να χαρακτηριστεί ως ο ηγετικός τύπος της καινοτομικότητας; Στις ακόλουθες υποενότητες θα επιχειρηθεί με βάση τον βασικό διαχωρισμό των ηγετικών τύπων, όπως έχουν καταγραφεί από τους Alma Harris, Bass και Braukman & Pashiardis, μία βιβλιογραφική αναζήτηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και πρακτικών των εξής μοντέλων ηγεσίας:

- της καθοδηγητικής,
- της συναλλακτικής,
- της παιδαγωγικής
- της μετασχηματιστικής, και
- της επιμεριστικής ή διανεμημένης,

οι οποίοι συνοψίζουν τις κατατάξεις των προαναφερθέντων ερευνητών, ώστε να ανιχνευθεί ο τύπος ή οι τύποι ηγεσίας που προωθούν την εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς.

2.6.1 Καθοδηγητική ηγεσία (*instructional leadership*)

Στην δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε και προωθήθηκε σε μεγάλο βαθμό ο τύπος του καθοδηγητικού ηγέτη ως αποτέλεσμα μιας ευρύτερης κίνησης για πιο αποτελεσματικά σχολεία, προωθώντας την εικόνα του διευθυντή ως την πρωταρχική πηγή εκπαιδευτικών και διοικητικών γνώσεων (Hallinger, 2003· Marks & Printy, 2003). Ο καθοδηγητικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από τους Marks & Printy (2003) ως ο «παιδαγωγικός ηγέτης» του σχολείου ο οποίος θέτει στο κέντρο όλων των διαδικασιών την υπηρετηση και βελτίωση του λεγόμενου *curriculum*. Θέτει δηλαδή στη βάση των ηγετικών του πρακτικών τις λειτουργίες εκείνες της σχολικής μονάδας που σχετίζονται άμεσα και καθοριστικά με την οργάνωση και βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών υλικών, προγραμμάτων πρακτικών και διαδικασιών (Hallinger, 2003· Murphy, 1988 όπ. αναφ. στο Marks & Printy, 2003) και γενικά στην ενδυνάμωση των ατομικών και συλλογικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Marks & Printy, 2003). Πολλά μοντέλα περιγράφουν την καθοδηγητική ηγεσία ως την ενσωμάτωση των στόχων της παροχής άμεσης βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, της ανάπτυξης και βελτίωσης του αναλυτικού προγράμματος αλλά και της ανάπτυξης της έρευνας δράσης στον σχολικό οργανισμό (Glikman et al., 1995, όπ. αναφ. στο Blase & Blase, 2000)

Συνοψίζοντας, οι βασικές λειτουργίες που σχετίζονται με την καθοδηγητική ηγεσία σύμφωνα με τον Murphy (1990) (όπ. αναφ. στο Marks & Printy, 2003) τους Bredenson & Johansson (2000) αλλά και την National Association of Elementary

School Principals (2002) (όπ. αναφ. στο MacNeil et al.,2003), καταγράφονται ως εξής:

- i. στην ανάπτυξη των στόχων και της βασικής αποστολής του σχολικού οργανισμού τοποθετώντας στο κέντρο την μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών μελών του οργανισμού
- ii. στο συντονισμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που αφορούν το ωρολόγιο πρόγραμμα, την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους μέσω της χρήσης πολλαπλών διαγνωστικών εργαλείων και πηγών με στόχο την αναγνώριση και εφαρμογή καθοδηγητικών βελτιωτικών πρακτικών,
- iii. στη προσπάθεια δημιουργίας και ανάπτυξης σταθερού εκπαιδευτικού κλίματος υψηλών προσδοκιών με κέντρο την συνεχή ακαδημαϊκή μάθηση και ανάπτυξη που αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς αλλά πολύ περισσότερο τους μαθητές,
- iv. στη δημιουργία και ανάπτυξη εργασιακού κλίματος υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς,
- v. στην δέσμευση για δημιουργία συλλογικού πνεύματος ευθύνης τόσο για την επιτυχία των μαθητών όσο και για την γενικότερη επιτυχία της σχολικής μονάδας και τέλος
- vi. στην ανάπτυξη καθοδηγητικού πλαισίου το οποίο θα διασφαλίζει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των μαθητών σύμφωνα με συγκεκριμένα και εγκεκριμένα ακαδημαϊκά στάνταρντς.

Οι Blase & Blase (2000) αντιστοίχως δίνοντας έμφαση στο κομμάτι που αφορά τις σχέσεις εκπαιδευτικών και καθοδηγητικού ηγέτη καταγράφουν τις παραπάνω λειτουργίες διαχωρίζοντας τες πρωτίστως σε δύο ομάδες στρατηγικών πρακτικών: α) στην προώθηση διαλογικών διαδικασιών με τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη ανάδρασης μεταξύ τους και β) στην προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Στην προσπάθεια ανάπτυξης δημιουργικού και ανατροφοδοτικού διαλόγου ο καθοδηγητικός διευθυντής αξιοποιεί την στρατηγική της καθοδήγησης μέσω στοχευμένων και κατάλληλων για κάθε περίπτωση οδηγιών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από τον ενθαρρυντικό και όχι απειλητικό τους τόνο. Ο ίδιος

γίνεται πρότυπο προς μίμηση μέσω των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιεί, δίνοντας συμβουλές με έμμεσο τρόπο στους εκπαιδευτικούς μέσω της χρήσης της μαιευτικής μεθόδου των ερωτήσεων και αναπτύσσοντας παρωθητικές δυνάμεις, μέσω της αναγνώρισης και του επαίνου των προσπαθειών τους (Blase & Blase, 2000). Επιπροσθέτως κατά την προσπάθεια προώθησης από τον καθοδηγητικό διευθυντή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα δώσει σύμφωνα με τους Blase & Blase (2000) έμφαση στην παροχή πολλών και ποικίλων ευκαιριών για μάθηση νέων διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών και τεχνικών, αυξάνοντας εμμέσως και την δημιουργικότητα και τάση τους για καινοτομία και αλλαγή. Βοηθώντας τους μ' αυτό τον τρόπο να ενεργοποιηθούν, να νοιώσουν επαρκής και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους ξεπερνώντας την ανασφάλεια τους και αναλαμβάνοντας ρίσκα που σε άλλες περιπτώσεις θα απέφευγαν. Εν κατακλείδι, η υποστήριξη κάθε συλλογικής προσπάθειας, αλληλοβοήθειας και μαθησιακής αλληλεπίδρασης, κάθε αναδιοργανωτικής ενέργειας του ωρολόγιου προγράμματος αλλά και προώθησης των αρχών της διαβίου μάθησης και ανάπτυξης, αποτελούν δομικά στοιχεία των στρατηγικών της καθοδηγητικής ηγεσίας.

Πιο ενισχυμένα εμφανίζονται τα άνωθεν χαρακτηριστικά υπό τον όρο «διανεμημένη καθοδηγητική ηγεσία» (*shared instructional leadership*), στην οποία δίνεται έμφαση στην ενεργή συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντή για την επίτευξη των στόχων του συγκεκριμένου μοτίβου ηγεσίας. Θέτοντας πάλι στο κέντρο όλων των ενεργειών του διευθυντή την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά πλέον με την προοπτική να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης τους και της εξεύρεσης και εφαρμογής νέων ιδεών και γνώσεων τους με στόχο την βελτίωση των δομών και διαδικασιών του σχολικού οργανισμού (Marks & Printy, 2003). Σ' αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί αναζητούν εναλλακτικές λύσεις και δράσεις σε θέματα που προκύπτουν ξεπερνώντας το στάδιο των καθοδηγητικών οδηγιών και της κριτικής, αναπτύσσοντας ομάδες ατόμων με σκοπό την μάθηση, πάντα με στόχο την ανάπτυξη καλύτερων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων που αφορούν τους μαθητές (Blase & Blase, 2000). Μέσα σ' αυτό το κλίμα ανάδρασης με τον

διευθυντή οι εκπαιδευτικοί καθώς εμπλέκονται και δεσμεύονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πιο δεκτικοί και αποτελεσματικοί στην εφαρμογή αλλαγών και χρήσης καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών αναλαμβάνοντας ρίσκα (Blase & Blase, 2000). Ο διευθυντής πλέον σ' αυτό το πλαίσιο, όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Glikman (1989) (όπ. αναφ. στο Marks & Printy, 2003), γίνεται « ο ηγέτης των καθοδηγητικών ηγετών» του σχολικού οργανισμού.

Όλα τα χαρακτηριστικά του καθοδηγητικού ηγέτη αλλά και της επέκτασής του, της διανεμημένης καθοδηγητικής ηγεσίας πληρούν πολλούς από τους παράγοντες που ήδη έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη υποενότητα και οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματική εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα. Παράγοντες δηλαδή όπως η ανάπτυξη εκπαιδευτικού κλίματος μέσω της επικοινωνίας, η προσφορά ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, η προώθηση καλού επαγγελματικού κλίματος, αλλά και η δημιουργία υποστηρικτικών μηχανισμών σαφώς συμπίπτουν με τους στόχους της καθοδηγητικής ηγεσίας. Επιπροσθέτως χαρακτηριστικά και επικοινωνιακές πρακτικές του διευθυντή της καινοτομικότητας, τα οποία ήδη έχουν αναφερθεί όπως: η άμεση αντίδρασή του στην επίλυση προβλημάτων, η ανοιχτή και προσιτή επικοινωνιακή πολιτική του, η δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού, ανάδρασης, αλληλεπίδρασης και συλλογικότητας αποτελούν και αυτά δομικά στοιχεία του καθοδηγητικού ηγέτη. Ένα τέτοιο μοντέλο ηγεσία, το οποίο στηρίζεται σε μία εμπειρική, πραγματιστική θεώρηση περί ηγεσία, σαφώς εμπεριέχει στοιχεία που συμβάλλουν σημαντικά στην εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και θεσμοποίηση *πρωτογενών (first-order)* κυρίως καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Hallinger, 2003). Εστιάζει κυρίως στην διαμόρφωση των συνθηκών που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του curriculum και των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών μέσα στην τάξη (Cuban 1984, 1988, όπ. αναφ. στο Hallinger, 2003). Ωστόσο αυτού του είδους η ηγεσία δεν αποσκοπεί σε μεγαλύτερης κλίμακας αλλαγές και σε γενικότερες αναμορφώσεις των σχολικών οργανισμών ως μικροσυστημάτων αλλά και ως στοιχείων ευρύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στηρίζεται πρωτίστως στην διατήρηση των δομικών

στοιχείων των σχολικών οργανισμών πάνω στα οποία στοχεύει να χτίσει μέσω μικρής κλίμακας αλλαγών.

Θα μπορούσε αυτού του είδους η ηγεσία να αξιοποιηθεί σε σχολικές μονάδες με προβλήματα δομικά που χρειάζονται πρώτα σταθεροποίηση και μετά την εμφύτευση αναπτυξιακών στοιχείων, όπως ένας μαθητής που στην παιδική του ηλικία ο δάσκαλος του το καθοδηγεί και το εμπνέει πρακτικά και λεκτικά ώστε στη αρχή να μάθει να διαβάζει και να εκφράζεται δίνοντάς του τα υλικά, ψυχικά και πνευματικά εφόδια για να ενδυναμωθεί γνωστικά και πνευματικά ώστε κάποια στιγμή να φτάσει στην ωρίμανση.

2.6.2 Συναλλακτική ηγεσία

Στα πλαίσια της ίδιας πραγματιστικής θεώρησης περί ηγεσίας, που τίθεται ωστόσο σε ένα στενότερο πλαίσιο και εύρος στόχων, σκοπών και πρακτικών, εντάσσεται ο τύπος του συναλλακτικού ηγέτη. Ο Bass (1985a) (όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005) αναφερόμενος πρώτος σ' αυτού του είδους ηγεσίας σε κοινωνικούς οργανισμούς, καταγράφει ως βασική θεώρησή της μία πραγματιστική λογική του *δούναι και λαβείν*, στο πλαίσιο της οποίας ο διευθυντής ως ηγέτης αντιδρά και ικανοποιεί τις υλικές και ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ανταμοιβή, επιβράβευση και αντάλλαγμα για την κινητοποίηση και διεκπεραίωση των καθηκόντων που τους έχει αναθέσει.

Η συναλλακτική ηγεσία εμπεριέχει σημαντικές διακυμάνσεις στην παρεμβατική άσκηση εξουσίας που εκτείνονται από: α) την *ηγεσία που στηρίζεται στην μελλοντική παροχή επιβραβεύσεων (contingent reward leadership)*, όπου η παρέμβαση του ηγέτη είναι άμεση μέσω της διευκρίνησης των ρόλων και των απαιτήσεων των δράσεων και την υπόσχεση παροχής ανταμοιβών στους εκπαιδευτικούς για μελλοντικές δράσεις, β) την *ενεργή διοίκηση κατ'εξαίρεση (active management-by-exception)*, όπου ο ηγέτης προσπαθεί να διατηρήσει υψηλά επίπεδα ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών μέσω του συνεχούς ελέγχου της απόδοσής τους και επεμβαίνει μόνο για να λάβει διορθωτικά μέτρα μόλις φανεί ότι πρόκειται να προκύψει κάποιο πρόβλημα, ως γ) την *παθητική διοίκηση*

κατ'εξάιρεση (*passive management-by-exception*), στην οποία ο διευθυντής μένει απαθής και ανενεργός παρεμβαίνοντας μόνο όταν τα προβλήματα γίνουν πολύ σοβαρά (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005).

Ο συναλλακτικός λοιπόν ηγέτης θα ήταν αποτελεσματικός ως προς την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για την προώθηση καινοτόμων δράσεων και την ευρύτερη διάχυση σε περιπτώσεις σχολικών μονάδων, των οποίων οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικού κλίματος, μικρό βαθμό ετοιμότητας, δεκτικότητας και ενεργοποίησής τους αναφορικά με κάθε είδους αλλαγή, χαλαρό και αδιάφορο εκπαιδευτικό κλίμα και γενικά με μια κακώς νοούμενη δημοσιοϋπαλληλική αντίληψη για το λειτούργημά τους (Bass, 1985a όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005). Το εξωτερικό κίνητρο της ανταμοιβής θα λειτουργούσε θετικά ως προς την κινητοποίησή τους για την εισαγωγή και εφαρμογή μικρών κυρίως αλλαγών (Avolio & Bass, 2004). Οι αλλαγές αυτές ωστόσο ακόμα και όταν έχουν ευρύτερη διάχυση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, δεν θα είχαν διάρκεια και η ποιότητα των αποτελεσμάτων των δράσεων τους θα ήταν πιθανόν επιφανειακά, και περιστασιακά καθώς η διάρκεια προϋποθέτει δέσμευση, η οποία αναπτύσσεται μέσω της εσωτερικής κινητοποίησης και παρώθησης των εκπαιδευτικών μελών (Inbar, 1996).

2.6.3 Μετασχηματιστική ηγεσία

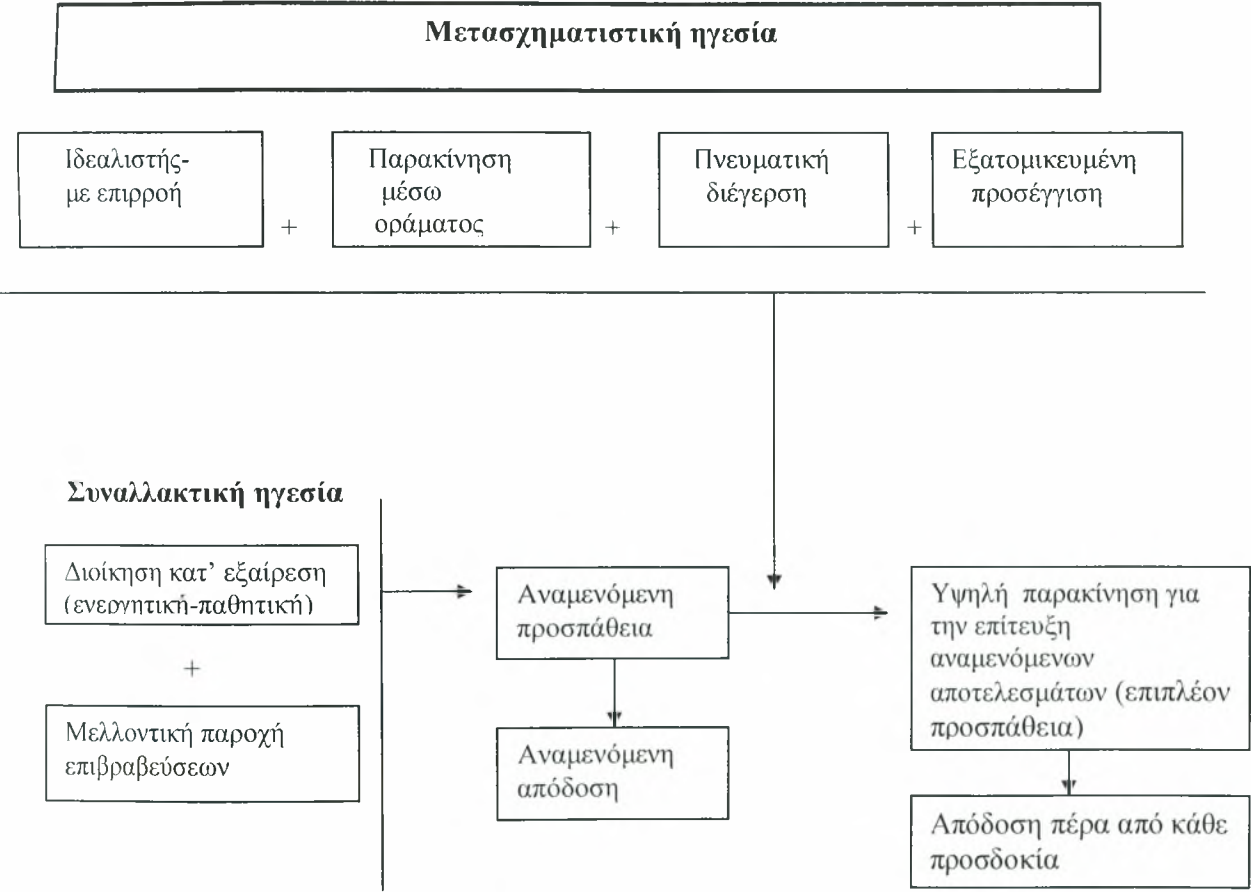
Ξεπερνώντας την πραγματιστική λογική του καθοδηγητικού ηγέτη και ως προέκταση του τύπου του συναλλακτικού ηγέτη αναπτύσσεται η λογική της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία εντασσόμενη σε μία καθαρά ηθική - φιλοσοφική προσέγγιση, εμφανίζεται δυναμικά στην εκπαιδευτική κοινότητα, ως έννοια και πρακτική, στην δεκαετία του 1990. Συγκεκριμένα έρχεται ως απάντηση στην διαφαινόμενη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών μελών της από την έμφαση στην καθοδηγητική ηγεσία της δεκαετίας του 1980, για την οποία πολλοί πίστευαν ότι είχε επικεντρωθεί υπερβολικά στον ρόλο του διευθυντή ως πηγή γνώσης, εξουσίας και δύναμης και στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών με φορά από πάνω προς τα κάτω (*top-down*)(Hallinger, 2003). Ο James MacGregor Burns

(1978) (όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005 □ Avolio & Bass, 2004) ήταν ο πρώτος που ανέφερε τον τύπο του μετασχηματιστικού ηγέτη σε πολιτικό επίπεδο. Ο Bass (Hoy & Miskel, 2005) πάλι τον επέκτεινε και στους κοινωνικούς οργανισμούς .

Σύμφωνα λοιπόν με τον Bass (1985a) (όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005) ο μετασχηματιστικός ηγέτης, ξεπερνώντας το σύστημα των ανταλλαγών και αμοιβών του συναλλακτικού ηγέτη, στοχεύει μέσω της δυναμικής και ενεργής επίδρασής του στην προσπάθεια επίτευξης υψηλών επιδόσεων των υφισταμένων του, στην καλλιέργεια υψηλών επιπέδων δραστηριοποίησής και αφύπνισής τους αλλά και στην ανάπτυξη δέσμευσης τους για την καλλιέργεια και επίτευξη συλλογικών συμφερόντων που συνάδουν με τους ειδικότερους και γενικότερους στόχους και σκοπούς του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός δηλαδή ηγέτης περνά και στην άσκηση κατά την Harris (2004)(όπ. αναφ. στο Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η.) *συναισθηματικής ηγεσίας (emotional ή 'heart' leadership)* που ξεπερνά την τεχνοκρατική λογική της ηγεσίας και την προσεγγίζει και από την συναισθηματική-ψυχολογική της προοπτική αναπτύσσοντας εκτός από τις γνωστικές δεξιότητες των μελών του οργανισμού και τις ψυχολογικές τους πλευρές, δεσμεύοντάς τους εμμέσως να προωθούν τις αλλαγές και τις καινοτόμες δράσεις σε μεγαλύτερο και εντονότερο βαθμό. Συγκριτικά επομένως με τον συναλλακτικό ηγέτη ο μετασχηματιστικός δεν αναγνωρίζει απλώς τις ανάγκες των μελών του προσωπικού αλλά μέσω της επίτευξη πλήρους δέσμευσής τους προσπαθεί να τις αναπτύξει και να τις ικανοποιήσει μέσω της προσωπικής και επαγγελματικής ωρίμανσης τους τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο ώστε να εξελιχθούν σε εν δυνάμει ηγετικές δυνάμεις. (Avolio & Bass 2004 □ Hoy & Miskel, 2005).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο Bass (1985a) (όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005) διατύπωσε την θεωρία των 5Ι, η οποία συνίσταται σε πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μετασχηματιστικού ηγέτη: **I**dealised, **I**nfluence, **I**nspirational motivation, **I**ntellectual stimulation, **I**ndividualized consideration. Σε ελεύθερη μετάφραση μπορούν να αποδοθούν και να συνοψιστούν ως χαρακτηριστικά ενός ηγέτη ιδεαλιστή, ο οποίος δομεί όραμα για τον οργανισμό, με μεγάλη επιρροή στους υφισταμένους του, με ικανότητα παρακίνησης τους, λειτουργώντας ως έμπνευση γι' αυτούς αλλά και διεγείροντάς τους σε πνευματικό

επίπεδο μέσα από μία εξατομικευμένη προσέγγιση των ικανοτήτων, ιδιοτεροτήτων και αναγκών τους. Οι Avolio & Bass (2004) επίσης διατυπώνουν την άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα είδος ανώτερης ποιοτικά διαδικασίας, εκ βάθρων αλλαγής προσανατολισμού, και όχι απλής άμεσης ή έμμεσης συναλλαγής, με αντίκτυπο τόσο στους βραχυπρόθεσμους όσο και στους μακροπρόθεσμους στόχους ανάπτυξης και επιδόσεων του οργανισμού. Μάλιστα αποτυπώνουν την παραπάνω θεώρησή τους με το *Ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας (Augmentation Model)* τονίζοντας ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης αναφέρεται σε οργανισμούς με υψηλά επίπεδα επιδόσεων και ωριμότητας ενώ ο συναλλακτικός σε χαμηλότερα.



Σχήμα 2.5 Το Ολοκληρωμένο μοντέλο (Augmentation Model) της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας των Avolio & Bass (2004)

Η όλη οπτική και έρευνα περί μετασχηματιστικής ηγεσίας μεταφέρθηκε στο εκπαιδευτικό πεδίο από τον Leithwood και τους συνεργάτες του από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Ερευνών του Οντάριο του Καναδά (Ontario Institute for Studies in

Education) στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Geijel, Sleeper & van den Berg, 1999). Οι Leithwood et al. (1996)(όπ. αναφ. στο Geijel, Sleeper & van den Berg, 1999) παρουσιάζουν επίσης τρεις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση που προσιδιάζουν με τα 5I του Bass:

- ***Χάρισμα/έμπνευση/όραμα***
- ***Εξατομικευμένη προσέγγιση***
- ***Πνευματική διέγερση***

Συνοψίζοντας λοιπόν τα βασικά γνωρίσματα και πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως έχουν ήδη καταγραφεί, θα τα διατυπώναμε ως εξής: την παροχή έμπνευσης, κοινών στόχων και κοινού οράματος αλλά και την καλλιέργεια μίας ισχυρής αίσθησης σκοπού, πνευματικής διέγερσης και ανταμοιβών που θα καταλήγει στην εσωτερική παρώθηση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια κουλτούρας υψηλών προσδοκιών και στόχων, την δημιουργία προτύπων δράσης (Leithwood et al., 1998, όπ. αναφ. στο Hallinger, 2003) και εντέλει την δομική και οργανωσιακή ενδυνάμωση της ικανότητας του οργανισμού για εισαγωγή και ευρύτερη διάχυση αλλαγών και καινοτομιών (Leithwood, 1994, όπ. αναφ. στο Geijel, Sleeper & van den Berg, 1999). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επομένως χωρίς να χάσει τον καθοδηγητικό του ρόλο, ο οποίος αποσκοπεί περισσότερο στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ως ατόμων αλλά και ως ομάδας, θέτει στο κέντρο των προσπαθειών και στόχων του την δομική ενίσχυση της σχολικής μονάδας ως οργανισμού στο σύνολό της. Ο τύπος ηγεσίας που συνδυάζει την καθοδηγητική με την μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως *ηγεσία της ενσωμάτωσης (integration leadership)* (Marks & Printy, 2003). Αυτός ο τύπος άρχισε να εμφανίζεται κυρίως στα μέσα της δεκαετίας του 1990, ως μία συνδυαστική κίνηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας των σχολικών οργανισμών που απορρέει από πάνω προς τα κάτω (*top- down*) και αυτής που απορρέει από κάτω προς τα πάνω (*bottom-up*) (Hallinger, 2003). Ο Hallinger (2003) επεκτείνοντας την παραπάνω οπτική, θεωρεί την μετασχηματιστική ηγεσία ως ένα είδος της *διανεμημένης ή επιμεριστικής ηγεσίας (shared or distributed leadership)*. Αντί δηλαδή να επικεντρώνεται στον ρόλο του διευθυντή ως μονάδας που συντονίζει και ελέγχει όλες τις διαδικασίες από ψηλά όπως η καθοδηγητική

ηγεσία, η μετασχηματιστική τονίζει και στηρίζει την επιτυχία και αποτελεσματική εκτέλεση των διαδικασιών και άρα και των αλλαγών και καινοτόμων δράσεων, στην ευρεία συμμετοχή, συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των εκπαιδευτικών μελών, αντλώντας εξουσία και δύναμη από την βάση και όχι την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας (Marks & Printy, 2003).

Συμπερασματικά από όποια οπτική και αν θεωρηθεί, ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να είναι καθοριστικός στην εισαγωγή κυρίως δευτερογενών αλλαγών (*second - order*) στους σχολικούς οργανισμούς. Ο διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης αναπτύσσει υψηλά επίπεδα ανεκτικότητας και δημιουργικότητας στην αβεβαιότητα που δημιουργεί η δύσκολη και πολλές φορές ταραχώδης διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων (Jackson, 2000, όπ. αναφ. στο Hallinger, 2003). Αναπτύσσει επίσης εμμέσως τις συνθήκες και προϋποθέσεις δέσμευσης και ενεργοποίησης για την βελτίωση του σχολικού οργανισμού, χωρίς την άσκηση στενής και άμεσης αλλά έμμεσης καθοδήγησης και ελέγχου των διαδικασιών και ατόμων μέσω:

- δόμησης συλλογικού οράματος,
- ενεργής παρώθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών,
- παροχής αναγνώρισης των προσπαθειών τους,
- προληπτικής και έγκαιρης διάγνωσης των προβλημάτων της σχολικής μονάδας,
- ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων της,
- αμεσότητας στην άσκηση της εξουσίας που καταλήγει σε συλλογικότητα,
- συνεχούς αναζήτησης νέων ιδεών
- επιμερισμού των λειτουργιών, πρακτικών και ρόλων μέσα και έξω από την σχολική μονάδα,
- ανάπτυξης συλλογικών και συνεργατικών διαδικασιών και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και

- ανάπτυξης των σχέσεων σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος, γονέων και κοινότητας ως συνεργατών στην προσπάθεια αναβάθμισης των μαθησιακών διαδικασιών (Hallinger, 2003 Leithwood & Jantzi, 2005).

Αυτή η προσέγγιση της ηγεσίας, θα ήταν ωφέλιμη και αποτελεσματική σε σχολικές μονάδες, οι οποίες περνώντας τα πρώτα στάδια ανωριμότητας και έντονης καθοδήγησης θα μετέβαιναν στο στάδιο της εσωτερικής διεργασίας και αναζήτησης νοημάτων, στόχων και σκοπών ώστε να φτάσουν στον μερικό ή πλήρη μετασχηματισμό τους και στην μετάβασή τους σε ανώτερα επίπεδα οργάνωσης και λειτουργίας. Κάτω από αυτή την προοπτική η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί το πολιτιστικό πλαίσιο που προωθεί και καλλιεργεί την καινοτομία χτίζοντας δέσμευση και κινητοποίηση (Inbar, 1996). Όπως ακριβώς το παιδί που περνάει την εφηβεία του με έντονες αναζητήσεις, οράματα, μελλοντικούς στόχους και σκοπούς, αλλαγές και διαδικασίες εσωτερικές και εξωτερικές, σταδιακά ωριμάζει υλικά και πνευματικά προετοιμαζόμενο για το στάδιο της ενηλικίωσης και ανεξαρτητοποίησής του.

2.6.4 Παιδαγωγική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι ένας όρος σχετικά πρόσφατος και ευρύτερος εννοιολογικά, εστιάζοντας στην μάθηση με την ευρεία της έννοια και όχι την καθαρά ακαδημαϊκή και καλύπτοντας περισσότερες πλευρές της μαθησιακής και διδακτικής πρακτικής, αντικαθιστώντας ταυτόχρονα τους όρους καθοδηγητής και δάσκαλος με τον όρο παιδαγωγός (MacNeil et al., 2003). Μέσα σ' αυτή την προοπτική τα χαρακτηριστικά της νέας τάσης, της *παιδαγωγικής*, μπορούν να συνοψιστούν σύμφωνα με τους MacNeil et al. (2003):

- στην δυνατότητα να αναγνωρίζει το πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο της γνώσης αλλά και αλλά και του σκοπού της,
- στην αναγνώριση της αξίας και σημασίας του λεγόμενου «κρυμμένου» curriculum,
- στην αποδόμηση όλων των πλευρών της διδακτικής μεθοδολογίας ώστε να αποκαλυφθεί το υπόβαθρο των συνειδητών και ασυνειδητών

αποφάσεων των σχολικών ηγετών που λειτουργούν ως παράγοντες διαμόρφωσης κουλτούρας και

- στην δημιουργία κινήτρων ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών μελών μέσω την υποβοήθησης και διευκόλυνσης της προσαρμογής στην διαμορφωθείσα κουλτούρα.

Αναλόγως διαμορφώνονται και τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας, η οποία επικεντρωμένη περισσότερο στην παιδαγωγική πλευρά του σχολείου και της ηγεσίας παρά την διαχειριστική - διοικητική, μπορεί να θεωρηθεί είτε ως ένα στοιχείο της σχολικής ηγεσίας είτε ως ξεχωριστός ηγετικός τύπος, παρουσιάζοντας τα εξής γνωρίσματα (MacNeil et al., 2003):

- αποδέσμευση για το σχολείο από την ηθική υποχρέωση της εκπλήρωσης των κοινωνικών προσδοκιών,
- παρουσία στην διαμόρφωση και υπηρετηση ενός συλλογικού οράματος με κέντρο την μάθηση των μαθητών,
- δέσμευση στην παρώθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών για την εκπλήρωση των σχολικών στόχων και σκοπών,
- εφαρμογή εξειδικευμένων γνώσεων για την ανάπτυξη και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας,
- βελτιωτική παρέμβαση στις παιδαγωγικές διαδικασίες,
- δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών,
- ανάπτυξη πολλαπλών πηγών ηγεσίας μέσα στα εκπαιδευτικά μέλη,
- δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών δικτύων μάθησης και γνώσης,
- ανάπτυξη των συναδελφικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την δημιουργία συλλογικού αισθήματος εσωτερικής κοινότητας και τέλος
- τον επαναπροσδιορισμό της εσωτερικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας μέσω της αλλαγής αξιών, ιδεών και πεποιθήσεων προς την οπτική της βελτίωσης του σχολείου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας και λαμβάνοντας υπόψη ότι η κίνηση για αποτελεσματική σχολική ηγεσία θέτει στο κέντρο των προς επίτευξη σκοπών και οραμάτων της, την βελτίωση των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ο γενικότερος σκοπός της ηγεσίας αφορά πρωτίστως την παιδαγωγική πλευρά του σχολείου. Επομένως και η προώθηση αλλαγών και καινοτομιών πρέπει να επικεντρωθεί στην βελτίωση της παιδαγωγικής προοπτικής του (MacNeil et al., 2003), ώστε η όλη διαδικασία να διευκολυνθεί και να αποκτήσει διάρκεια και συνέχεια. Πρόκειται δηλαδή για μία θεωρητική-φιλοσοφική θεώρηση περί ηγεσίας, που εντάσσεται και ολοκληρώνει την φιλοσοφική θεώρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας διευρύνοντας το κομμάτι της που αναφέρεται στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, μέσω της επικέντρωσής της περισσότερο στην βελτίωση της παιδαγωγικής προοπτικής του σχολείου.

2.6.5 Επιμεριστική ηγεσία

Η επιμεριστική ηγεσία, η οποία ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενες υποενότητες, συγκεκριμένα στα πλαίσια της καθοδηγητικής, παιδαγωγικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, αποτελεί το τελικό ζητούμενο κάθε μορφής ηγεσίας. Έχει ως βάση μορφές συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Heck & Hallinger, 2009) που μετεξελίσσονται σε επιμερισμό αρμοδιοτήτων, εξουσιών και ευθυνών, έχοντας ως βάση ένα αναπτυγμένο επίπεδο ωρίμανσης της σχολικής μονάδας ως οργανισμού αλλά και των εκπαιδευτικών μελών της. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχει ένα κενό σημείο στην έρευνα που αφορά τις ηγετικές πρακτικές και ακολούθως τους τύπους ηγεσίας που συμβάλλουν στη διαχρονική βελτίωση του σχολείου μέσω αλλαγών και καινοτόμων δράσεων. Το κενό αυτό αφορά την επικέντρωση των ερευνών στην ανάλυση τυπικών κυρίως μορφών ηγεσίας και όχι στις λειτουργίες της ηγεσίας που μπορούν να διανεμηθούν άτυπα σε πολλά πρόσωπα και ρόλους (Harris et al., 2003, 2007 □ Harris, 2004), επεκτείνοντας εννοιολογικά τη σημειολογία του όρου «ηγεσία».

Οι Bennet et al. (2003, σελ. 2) (όπ. αναφ. στο Harris, 2004) διατυπώνουν την άποψη ότι η καλύτερη θεώρηση της επιμεριστικής ηγεσίας είναι ως «*μία μορφή αντίληψης περί ηγεσίας*» και όχι απλώς ως ένας επιπλέον τύπος ή ηγετική τεχνική και πρακτική. Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης εντάσσονται και ο τύπος της διανεμημένης καθοδηγητικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς ανάλογα με την δομή, το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο, τις συνθήκες της σχολικής μονάδας και τον βαθμό ωριμότητας και ετοιμότητας στην αποδοχή και εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών, μπορούν να ασκηθούν και οι ανάλογες καθοδηγητικές ή μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές. Το βασικό στοιχείο λοιπόν της επιμεριστικής ηγεσίας είναι ότι μέσω μίας συλλογικής άσκησης ηγεσίας δομεί διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω συλλογικής δουλειάς. Επίσης επικεντρώνεται στην εξεύρεση και αξιοποίηση ατόμων με δεξιότητες όχι απαραίτητα μόνο σε επίσημες θέσεις και ρόλους, δίνοντάς τους λόγο, δύναμη επιρροής και συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Δημιουργεί παράλληλα τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κλίματος και κουλτούρας συλλογικότητας, συνεργασίας, συνεκτικότητας συνυπευθυνότητας και δέσμευσης για την αλλαγή και βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Harris et al., 2003, 2007· Harris, 2004· Rizni, 2008· Wahlstrom & Louis, 2008) .

Στην έρευνα υπάρχουν αρκετές ενδείξεις αλλά όχι αποδείξεις, ότι η συνεχής και βιώσιμη βελτιωτική πορεία των σχολικών οργανισμών βασίζεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό στην ενδυνάμωση της δομικής συγκρότησης τους μέσω της ανάπτυξης των δυνατοτήτων τους ως σύνολο. Δεδομένο που συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των ικανοτήτων όλων των εκπαιδευτικών μελών και ακολούθως με την επιμεριστική ηγεσία (Day et al., 2000· Fullan, 2001· Harris et al., 2003, 2007), η οποία λόγω ακριβώς της φύσης της, προϋποθέτει ανάπτυξη γνωστική και δομική προσώπων και ρόλων ώστε να αναλάβουν επιμερισμένες εξουσίες, ευθύνες και λειτουργίες. Είναι λοιπόν μια μορφή ηγεσίας που μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της δόμησης και ύπαρξης συλλογικής εσωτερικής ικανότητας για καινοτομία, εξέλιξη και βιώσιμη ανάπτυξη (Harris et al., 2003, 2007 □ Harris, 2004).

Ένα είδος ηγεσίας που θα μπορούσε να ταυτιστεί με την επιμεριστική ηγεσία καθώς έχει ως θεμελιώδη θεώρηση της, την ηγεσία ως συνεχή συστημική διαδικασία μέσα στην οποία αναπτύσσονται τα άτομα ως ηγέτες διαχρονικά μέσα στον σχολικό οργανισμό ώστε να υπάρχει χρονική ηγετική ακολουθία και συνέχεια, είναι η *ηγεσία της βιωσιμότητας (sustainable leadership)* (Hargreaves, 2005). Κύρια στοιχεία του συγκεκριμένου ηγετικού τύπου είναι ότι δεν στηρίζεται σε χαρισματικούς ηγέτες ως άτομα, οι οποίοι δημιουργούν και προκαλούν αλλαγές μέσω καινοτόμων δράσεων αλλά μόλις φύγουν από τον σχολικό οργανισμό οι βελτιωτικές και καινοτόμες προσπάθειες σταματούν ή ξεφτίζουν. Αντίθετα με την ανάπτυξη ηγετών με τυπικούς ή άτυπους ρόλους σε βάθος χρόνου και ακολουθία, καλλιεργείται μία κουλτούρα βιώσιμης αλλαγής και βελτίωσης στην σχολική μονάδα που εντέλει ξεπερνάει τα πρόσωπα ως άτομα και επεκτείνεται χρονικά και συστημικά (Hargreaves, 2005). Κάτω από αυτήν την προοπτική θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η ηγεσία της βιωσιμότητας αποτελεί μία άλλη μορφή επιμεριστικής ηγεσίας, η οποία δεν εκτείνεται οριζόντια στον χρόνο αλλά κάθετα με την ανάπτυξη ακολουθίας ηγετών. Μέσω της σύνδεσης δηλαδή των επιλογών και πρακτικών τους με αυτές των προκατόχων αλλά και των μεταγενέστερών τους ασκούν ένα είδος συλλογικής ηγεσίας καθώς οι δράσεις και οι επιλογές τους έχουν συνέχεια και συνέπεια, αποφεύγοντας τις πρόσκαιρες αλλαγές και επενδύοντας σε καινοτόμες δράσεις που βελτιώνουν τον σχολικό οργανισμό διαχρονικά δημιουργώντας μία διαχρονική κουλτούρα ηγεσίας και αλλαγής (Hargreaves, 2005). Μία τέτοια προοπτική μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων αλλά κυρίως στην διαχρονικότητα τους καθιστώντας τους εντέλει θεσμούς του σχολικού οργανισμού.

2.7 Συμπεράσματα

Από την παραπάνω παράθεση και έκθεση των κυριότερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και πρακτικών των ηγετικών τύπων, σύμφωνα με μια σύντομη ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας που αποτελεί πανάκεια σε όλες τις περιπτώσεις

για την εισαγωγή, εφαρμογή και θεσμοποίηση καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες. Ανάλογα με την δομή, το εσωτερικό και εξωτερικό πλαίσιο και το επίπεδο ωρίμανσης και ετοιμότητας τόσο των δομών όσο και των προσώπων του σχολικού οργανισμού, τις συγκεκριμένες χρονικές συγκυρίες, τον χαρακτήρα και τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της τοπικής κοινότητας αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να γίνει επιλογή του κατάλληλου τύπου ηγεσίας (Hallinger, 2003) ή σύμφωνα με τους Braukman & Pasiardis (2011) το καταλληλότερο μίγμα ηγετικών τύπων και πρακτικών που θα συμβάλλουν στην προώθηση αλλαγών και καινοτόμων δράσεων.

2.8 Καινοτόμες δράσεις στην Ελλάδα

Η προσπάθεια εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία στην Ελλάδα, όπως και σε πολλά άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, έγινε πιο έντονη κυρίως τα τελευταία χρόνια μέσω της εισαγωγής, εφαρμογής και αξιολόγησης καινοτόμων προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση με βασικούς στόχους:

1. την μετάβαση από την επικρατούσα επί δεκαετίες απομνημονευτική-ατομική προσέγγιση της μάθησης στην διερευνητική-ομαδοσυνεργατική μέσω μίας ολιστικής θεώρησης της γνώσης (Γιαννακάκη, 2005) και
2. την ανάπτυξη των νοητικών και ψυχοσωματικών δεξιοτήτων των μαθητών και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών (C.I.a .ο .Ε.Ε., 1999, όπ. αναφ. στο Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ξεκίνησε η προσπάθεια του ελληνικού σχολείου να ανταποκριθεί στις κοινωνικοοικονομικές, τεχνολογικές, πολιτισμικές - πολιτιστικές και παιδαγωγικό-διδασκτικές και μαθησιακές απαιτήσεις και ανάγκες των σύγχρονων καιρών (Σπυροπούλου κ.α., 2007.). Συγκεκριμένα τα καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα που εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992) και μαζί με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Δ' Διεύθυνση του Υ.Π.Ε.Π.Θ. είναι (Σπυροπούλου κ.α., 2007) :

1. η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*: το πρώτο καινοτόμο πρόγραμμα στην Ελλάδα, βασισμένο στις διεθνείς προτάσεις της UNESCO (1980), που αφορά το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία του μέσα από την βιωματική και ομαδική μάθηση και τον δημοκρατικό διάλογο.

2. η *Αγωγή υγείας*: που προωθεί την έννοια της πρόληψης και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων.

3. τα *Πολιτιστικά Θέματα* και η *Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Αγώνες*: με στόχο την σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες μέσω της καλλιέργειας της αισθητικής αγωγής.

4. η *Αγωγή Σταδιοδρομίας*: με βασικό αντικείμενο το εργασιακό περιβάλλον και τις εργασιακές σχέσεις.

Υπάρχουν επίσης:

5. τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.), “*Σωκράτης*” (1995-2006), “*Comenius*” και “*Πρόγραμμα δια Βίου Μάθησης*”, με βασικό σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών και της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης μέσα από την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών.

6. τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.): “*Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.)*”, “*το Ολοήμερο Σχολείο*”, και “*η Ευέλικτη Ζώνη*”, με βασικό στόχο την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών και του περιεχομένου της γνώσης μέσω του επαναπροσδιορισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών και του σχολείου μέσα στο σύγχρονο επιστημονικό, κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον.

7. η *εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών*, που ξεκίνησε την δεκαετία του 1980 στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα πλαίσια του μαθήματος της πληροφορικής και συνεχίστηκε με προγράμματα όπως το “*Οδύσσεια*” και “*Κοινωνία της Πληροφορίας*”, με ταυτόχρονη ανάπτυξη ευρυζωνικών συνδέσεων και εκπαιδευτικών λογισμικών στα πλαίσια της “*Εκπαιδευτικής Πύλης*”, με στόχο την καλλιέργεια πολιτών τεχνολογικά ενημερωμένων σε όλες τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις.

Ταυτόχρονα αρχίζουν να αναπτύσσονται υπολογιστικά συστήματα για την διοικητική υποστήριξη των σχολικών μονάδων αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα με την διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού, των στοιχείων των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης (Vavouraki, 2005,2007, όπ. αναφ. στο Σπυροπούλου κ.α., 2007). Πρόσφατα επίσης, συγκεκριμένα για το σχολικό έτος 2010-2011, στην προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων να αξιοποιήσει τις καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις και δυνάμεις του ελληνικού σχολείου με στόχο τον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου θέσπισε την δράση “*Αριστεία και καινοτομία στην Εκπαίδευση*” (Υ.Α. Γ2/4867,1992) στο πλαίσιο του προγράμματος “*Διαύγεια*”, για την επιβράβευση και δημόσια ανάδειξη “*βέλτιστων πρακτικών*” της μαθησιακής διαδικασίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Ενώ παράλληλα την φετινή χρονιά, όχι πλέον σε επίπεδο προγραμμάτων αλλά ως μία προσπάθεια ευρύτερου εναρμονισμού του ελληνικού σχολείου με την σύγχρονη τεχνολογική πραγματικότητα, πρέπει να σημειωθεί ότι παραδόθηκαν στα γυμνάσια διαδραστικοί πίνακες. Εκκρεμούσε ωστόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα λειτουργούσαν ως πολλαπλασιαστές στα σχολεία τους για την ευρύτερη αξιοποίησή τους στην διδακτική πράξη.

Πρέπει να τονιστεί ότι, ως προς επί το πλείστον, όταν γίνεται αναφορά στην καινοτομία στην Ελλάδα συνήθως εννοούνται τα επίσημα προαιρετικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, από το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και λιγότερο καινοτόμες αλλαγές τοπικού χαρακτήρα που ξεκινούν ως δράσεις μικρής κλίμακας που αφορούν συγκεκριμένα ζητήματα και προβλήματα των σχολικών μονάδων και μπορούν να διαχυθούν ευρύτερα. Στην συγκεκριμένη έρευνα με τον όρο καινοτομία εννοείται οποιαδήποτε στοχευμένη αλλαγή σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο και όχι μόνο τα συγκεκριμένα θεσμοθετημένα καινοτόμα προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Οι κοινωνικές επιστήμες βρίσκονταν επί χρόνια στο μέσο δύο αντιτιθέμενων φιλοσοφικών αντιλήψεων για την προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, οι οποίες αντανακλώνται σε δύο θεωρίες περί πραγματικότητας, της ρεαλιστικής-ντετερμινιστικής και της νομιναλιστικής- βολονταριστικής. Η μία πρεσβεύει την **θετικιστική** αντίληψη ότι η πραγματικότητα είναι εξωτερική- αντικειμενική και επιβάλλεται έξωθεν στις συνειδήσεις των ατόμων, οπότε αυτά και οι εμπειρίες τους αποτελούν προϊόντα του εξωτερικού περιβάλλοντος και η άλλη την **ερμηνευτική** αντίληψη ότι η πραγματικότητα μπορεί να δομηθεί από το σύνολο των υποκειμενικών κριτηρίων και κρίσεων κάθε ατόμου, ο οποίος μπορεί να το ελέγξει και να το διαμορφώσει (Burrell & Morgan, 1979, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1999 □ Σαραφίδου, 2011).

Όσοι ερευνητές συμφωνούν με την πρώτη προσέγγιση αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό κόσμο ως μία σκληρή, εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία έχει δύο επίπεδα, μία συνεχώς μεταβαλλόμενη επιφάνεια και μία αμετάβλητη θεμελιακή βάση και τάξη που εκφράζεται μέσω καθολικών νόμων. Επικεντρώνονται σε μία ποσοτική επιστημονική διερεύνηση και ανάλυση των σχέσεων και κανονικοτήτων ανάμεσα σε επιλεγμένους παράγοντες αυτού του κόσμου δίνοντας έμφαση στις ίδιες τις έννοιες, την μέτρησή τους και στην αναζήτηση καθολικών κανόνων και νόμων που διέπουν την αντικειμενική πραγματικότητα και οι οποίοι μπορούν να προβλεφθούν και να ελεγχθούν (Cohen & Manion, 1999 □ Σαραφίδου, 2011).

Οι ερευνητές που συντάσσονται με την ερμηνευτική οπτική θεωρούν ότι η κοινωνική πραγματικότητα δημιουργείται από την υποκειμενική εμπειρία των ατόμων. η οποία κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται μέσω της αντιληπτικής τους ικανότητας ως ένα δυναμικό σχήμα νοημάτων και εννοιών. Οπότε η προσπάθεια εστιάζεται, μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων και εργαλείων διερεύνησης, στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο δημιουργεί, τροποποιεί και

ερμηνεύει την πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει (Cohen & Manion, 1999 □ Σαραφίδου, 2011).

Οι δύο παραπάνω θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας διαμόρφωσαν και τις δύο επικρατούσες, επί χρόνια, σχολές της επιστημονικής έρευνας, την *ποσοτική* και την *ποιοτική*. Η μεν χρησιμοποιεί ποσοτικά και η δε ποιοτικά εργαλεία για την αναζήτηση των συσχετίσεων και αιτιών των φαινομένων με αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των επιστημονικών ερευνών σε δύο μεγάλες κατηγορίες τις *ποσοτικές (quantitative)* και τις *ποιοτικές (qualitative)* (Σαραφίδου, 2011). Οι ποσοτικές έρευνες στοχεύουν στην εξεύρεση των σχέσεων των μεταβλητών που επηρεάζουν την εμφάνιση και εξέλιξη ενός φαινομένου χρησιμοποιώντας τυποποιημένες μεθόδους συλλογής αριθμητικών δεδομένων, τα οποία μελετούν με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης και έχοντας δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους σε ευρύτερους πληθυσμούς και στόχο την ανακάλυψη καθολικών νόμων. Οι ποιοτικές έρευνες από την άλλη, στοχεύουν στην βαθύτερη κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων των φαινομένων με την χρήση ερευνητικών εργαλείων όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση και με την επικέντρωσή τους σε μικρότερα και περιορισμένα δείγματα και χωρίς την δυνατότητα γενίκευσης (Καραγεώργος, 2002 □ Σαραφίδου, 2011).

Οι υποστηρικτές των ποσοτικών ερευνών τονίζουν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των αριθμητικών μετρήσεων λόγω των τυποποιημένων εργαλείων και μεθόδων ανάλυσης τους ενώ οι θιασώτες των ποιοτικών υπερτονίζουν την αξία τους για την διερεύνηση και κατανόηση απόψεων, στάσεων και γεγονότων δηλαδή πως προσλαμβάνουν, αισθάνονται, αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα που βιώνουν (Σαραφίδου, 2011). Αυτό που έχει ωστόσο σημασία δεν είναι η επιλογή της μίας ή άλλης ερευνητικής μεθόδου αλλά της πιο κατάλληλης για την διερεύνηση κάποιου συγκεκριμένου φαινομένου ή πλευράς του φαινομένου. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Merton & Kendal (1946) (όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994, σελ.68): *“Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν φτάσει να εγκαταλείψουν την κίβδηλη επιλογή ανάμεσα σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα: τους νοιάζει περισσότερο εκείνος ο συνδυασμός και των δύο ο οποίος αξιοποιεί τα πιο πολύτιμα γνωρίσματα του καθενός. Το πρόβλημα έγκειται πια στο να καθοριστεί*

σε ποια απ' όλα τα σημεία θα πρέπει να υιοθετήσουν τη μία, και σε ποια την άλλη προσέγγιση”.

Στο πλαίσιο λοιπόν της συγκεκριμένης οπτικής, στην παρούσα έρευνα ο συνδυασμός της ποσοτικής με την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση θεωρήθηκε ο καταλληλότερος τρόπος διερεύνησης του σκοπού της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα η ποσοτική προσέγγιση για την μέτρηση της καινοτομικής δράσης των σχολείων και η ποιοτική προσέγγιση για την βαθύτερη διερεύνηση και κατανόηση της σχέσης των ηγετικών πρακτικών των διευθυντών, ως ηγετών, Γυμνασίων του Ν. Ημαθίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς τους, με την διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτόμων δράσεων, ώστε να κατανοηθεί και σκιαγραφηθεί το ηγετικό προφίλ του ηγέτη της καινοτομικότητας. Οι στόχοι της έρευνας απορρέουν από την παραπάνω οπτική διερεύνησης. Συγκεκριμένα επικεντρώνονται στην διερεύνηση του τρόπου που το ηγετικό στυλ του διευθυντή επηρεάζει την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων και στην διερεύνηση των παραγόντων ηγεσίας που αναστέλλουν την προσπάθεια εφαρμογής και διάχυσης καινοτομιών στις σχολικές μονάδες. Ακολούθως προκύπτουν και τα προς διερεύνηση ερωτήματα:

1. πώς επηρεάζει το στυλ ηγεσίας του δ/ντή την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών στα ελληνικά σχολεία δ/θμιας εκπ/σης;
2. ποιοι παράγοντες ηγεσίας αναστέλλουν την εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών στα ελληνικά σχολεία δ/θμιας εκπ/σης;

Υπό το πρίσμα αυτής της λογικής η χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (συνέντευξη, παρατήρηση) και ανάλυσής τους (τυπολογική ανάλυση) (Ιωσηφίδης, 2003) θεωρήθηκε η αποτελεσματικότερη για την επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας έρευνας: αναλύονται οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα εργαλεία της, περιγράφεται η όλη ερευνητική διαδικασία, παρουσιάζονται οι προς διερεύνηση περιπτώσεις σχολείων, τα γενικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διευθυντών και εκπαιδευτικών και τέλος οι τρόποι ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων.

3.2 Ερευνητική μεθοδολογία

Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Στην φάση της προκαταρκτικής έρευνας και στην φάση της κύριας έρευνας.

Α' φάση- Προκαταρκτικής έρευνας: διεξήχθη από τον Ιανουάριο ως τις αρχές Φεβρουαρίου του 2011, μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που θα συνέβαλλε στην επιλογή των θεωρητικών δομημάτων της έρευνας.

Αρχικά έγινε διαχωρισμός των περιοχών του Ν. Ημαθίας σε αστικές και ημιαστικές, βάση της τοπογραφικής τους τοποθέτησης και τον πληθυσμό. Σε δεύτερο επίπεδο σε αναβαθμισμένες και υποβαθμισμένες βάση στατιστικών στοιχείων για τα ποσοστά και το είδος απασχόλησης που αντλήθηκαν από την εταιρία Αναπτυξιακή Ημαθίας, τα οποία είναι μεν από το 1991 αλλά σε επίπεδο νομαρχίας δεν υπήρχε κάτι πιο σύγχρονο μετά διαβεβαιώσεων των αρμοδίων της εταιρίας. Τα ανάλογα στατιστικά στοιχεία που αντλήθηκαν από την Στατιστική Υπηρεσία του Ν. Ημαθίας αφορούσαν μόνο ποσοστά σε εθνικό επίπεδο και δεν ήταν αξιοποιήσιμα. Επίσης αξιοποιήθηκε και η προσωπική κρίση της ερευνήτριας, η οποία λόγω εντοπιότητας, τόπου κατοικίας και εργασίας είχε ίδια άποψη για το ποσοστό, είδος και την ποιότητα των υποδομών (αθλητικών, πολιτιστικών, κοινωνικών) των προς διερεύνηση περιοχών.

Στην συνέχεια ακολούθησε η προσωπική επαφή με τους διευθυντές των σχολείων της περιοχής όπου εργάστηκε τα προηγούμενα χρόνια. Λόγω της ιδιότητας κάποιων από αυτούς (αιρετών μελών τοπικού Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) μπόρεσε να πάρει μέσω συζητήσεων αρχικές πληροφορίες για σχολεία και διευθυντές της περιοχής ενδιαφέροντος της έρευνας ώστε να επιλεγεί το αρχικό δείγμα των οκτώ (8) σχολείων. Επιπλέον για την επιλογή των οκτώ προαναφερθέντων σχολείων τέθηκαν εξ' αρχής κάποια στοιχειώδη κριτήρια επιλογής. Συγκεκριμένα τα μισά σχολεία έπρεπε να προέρχονταν από αστική-αναβαθμισμένη περιοχή και τα άλλα μισά από ημιαστική-υποβαθμισμένη. Συνεπώς προέκυψαν οι οκτώ (8) περιπτώσεις σχολείων του αρχικού δείγματος, για την επιλογή του οποίου έγινε συνδυασμός δύο μεθοδολογικών τεχνικών. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή η τεχνική της *χιονοστιβάδας (snowballing)* ή

δικτύωσης, επειδή η επιλογή των σχολείων πραγματοποιήθηκε αρχικώς μέσω προσωπικών επαφών, συζητήσεων και συστάσεων, και κατά συνέπεια το αρχικό δείγμα των σχολείων να μπορεί να χαρακτηρίζεται και ως “*δείγμα-χινοοστιβάδα*” (Qualitative Research Methods Overview, www.fhi.org/nr/rdonlyres/.../overview1.pdf □ Σαραφίδου, 2011). Επίσης λόγω των κριτηρίων επιλογής που τέθηκαν εξ’ αρχής και στα οποία έπρεπε να ανταποκρίνονται οι περιπτώσεις των σχολείων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά και η τεχνική της *δειγματοληψίας με κριτήριο* (Goetz & LeCompte, 1984).

Η πρώτη επαφή με τους διευθυντές των οκτώ αρχικών περιπτώσεων σχολείων έγινε τηλεφωνικά. Έγινε πλήρης ενημέρωση για το θέμα, τον σκοπό της έρευνας και τα μέσα διεξαγωγής της αλλά και για τον καθορισμό συγκεκριμένων ημερομηνιών συναντήσεων. Δόθηκαν οι απαιτούμενες διαβεβαιώσεις από την ερευνήτρια για την διατήρηση και σεβασμό του απορρήτου και της ανωνυμίας ώστε να καλλιεργηθεί πνεύμα εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό της. Ακολούθησε η επίσκεψη στα σχολεία όπου δόθηκαν προς συμπλήρωση τα ερωτηματολόγια στους διευθυντές και σε έναν εκπαιδευτικό κάθε σχολείου που είχε εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα, για την μέτρηση της καινοτομικότητας του κάθε σχολείου. Παράλληλα μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ακολουθούσαν άτυπες συζητήσεις με τους συμμετέχοντες πάνω στο θέμα τις παρούσας έρευνας ώστε να αναπτυχθεί κλίμα προσωπικής οικειότητας, αμεσότητας και εμπιστοσύνης μέσα από την προσωπική επαφή (Ιωσηφίδης, 2003). Όλοι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί και των οκτώ σχολείων που πήραν μέρος στο προκαταρκτικό κομμάτι της έρευνας συνεργάστηκαν άψογα και πρόθυμα με την ερευνήτρια. Ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων ώστε να επιλεγούν οι τέσσερις προς διερεύνηση περιπτώσεις σχολείων της έρευνας. Από το συγκεκριμένα οκτώ (8) Γυμνασία του Ν. Ημαθίας, τέσσερα (4) από αστική και τέσσερα (4) από ημιαστική περιοχή, στα οποία διεξήχθη η προκαταρκτική έρευνα, εντέλει έγινε η επιλογή των τεσσάρων (4) προς διερεύνηση περιπτώσεων σχολείων.

Β' φάση – Κυρίως έρευνα: διήρκεσε από τέλη Μαρτίου ως τα τέλη Ιουνίου του 2011. Διεξήχθη σε δημόσια Γυμνάσια του Ν. Ημαθίας και το δείγμα αποτελούσαν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί τεσσάρων (4) σχολείων της περιοχής. Οι συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολείων επιλέχθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από οκτώ (8) Γυμνάσια του Ν. Ημαθίας, τέσσερα (4) από αστική-αναβαθμισμένη και τέσσερα (4) από ημιαστική-υποβαθμισμένη περιοχή, μετά από την πρώτη φάση της προκαταρκτικής έρευνας, ώστε εντέλει να επιλεγούν οι τέσσερις προς διερεύνηση περιπτώσεις σχολείων. Αυτές οι περιπτώσεις αφορούν δύο σχολεία, από αστικές-αναβαθμισμένες περιοχές, με υψηλή και χαμηλή καινοτομικότητα αντίστοιχα και δύο από ημιαστικές-υποβαθμισμένες με την ίδια διαβάθμιση στο βαθμό καινοτομικότητας. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε με βάση:

- **τα δεδομένα** που συλλέχθηκαν κατά την προκαταρκτική έρευνα που διεξήχθη τον Ιανουάριο-Φεβρουάριο του 2011 των οκτώ αρχικών περιπτώσεων σχολείων για την υλικοτεχνική υποδομή και τον **βαθμό καινοτομικότητας** κάθε σχολείου,

- **την φήμη** των σχολείων στην περιοχή, μετά από άτυπες συζητήσεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους η πρόσβαση λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας ήταν εύκολη και πιο διεισδυτική,

- **την προσωπική εμπειρία** της ερευνήτριας σε κάποια από αυτά λόγω εντοπιότητας και εργασιακής εμπειρίας και

- **τα στατιστικά στοιχεία** για το **βιοτικό επίπεδο** των συγκεκριμένων περιοχών του Ν. Ημαθίας που διατέθηκαν στην ερευνήτρια από την Αναπτυξιακή Εταιρεία Ν. Ημαθίας. (ΑΝ.ΗΜΑ), ώστε να προσδιοριστεί και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών.

Επιλέχθηκε, και στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας, η χρήση της **σκοπίμης δειγματοληψίας** (*purposive sampling*) και ειδικότερα της **δειγματοληψίας με κριτήριο** (Goetz & i eCompte, 1984), κατά την οποία ο ερευνητής θέτει κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Σ' αυτά πρέπει να ανταποκρίνονται τα υποκείμενα για να επιλεγούν στο δείγμα της έρευνας. Ο ερευνητής εστιάζοντας σε χαρακτηριστικές περιπτώσεις του πληθυσμού που θέλει

να ερευνήσει, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έχει την δυνατότητα να κατανοήσει τα φαινόμενα και να διερευνήσει καλύτερα τους στόχους της έρευνας. Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουν την σύνθεση του δείγματος λαμβάνοντας υπόψη σημαντικές πτυχές και μεταβλητές του προς διερεύνηση θέματος (Σαραφίδου, 2011). Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών θεωρήθηκε η καταλληλότερη δειγματοληπτική μέθοδος λόγω κυρίως του σκοπού της έρευνας που χρήζει εστιασμένης εμβάθυνσης, διερεύνησης και κατανόησης της σχέσης των ηγετικών πρακτικών και προφίλ των διευθυντών των σχολείων με την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών, υπό ορισμένες συνθήκες και συγκεκριμένα κριτήρια, καθώς περιβάλλον – ηγεσία – καινοτομία φαίνεται να είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Μετά την επιλογή των τεσσάρων προς διερεύνηση περιπτώσεων σχολείων ακολούθησε σειρά τηλεφωνικών επαφών με τους διευθυντές των σχολείων για τον επαναπρογραμματισμό νέων επισκέψεων. Αφιερώθηκε μία εβδομάδα συνεντεύξεων και παρατήρησης σε κάθε σχολείο ώστε αφενός να ενισχυθεί το κλίμα οικειότητας και προσωπικής επαφής, το οποίο είχε ήδη αναπτυχθεί με τους ερωτώμενους, στοιχείο σημαντικό για την επίτευξη υψηλής εγκυρότητας των δεδομένων των συνεντεύξεων, και αφετέρου για να μπορέσει η ερευνήτρια να αποκομίσει πολύτιμα για την έρευνα δεδομένα από την προσωπική παρατήρηση του έμψυχου και άψυχου προς έρευνα υλικού. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν, για μεν τους διευθυντές στο γραφείο τους ώστε να γίνει παρατήρηση του χώρου για δε τους εκπαιδευτικούς σε μία αίθουσα κενή και διαθέσιμη την στιγμή της συνέντευξης, ώστε να διαφυλαχθεί το απόρρητο και όλοι να αισθανθούν ασφάλεια, στοιχείο που θα συνέβαλλε στην ανάπτυξη αμεσότητας και εμπιστευτικότητας. Ταυτόχρονα με τις συνεντεύξεις γινόταν και παρατήρηση των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων των σχολείων αλλά και στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, από τα οποία αντλήθηκαν χρήσιμα δεδομένα που καταγράφηκαν σε έναν *οδηγό καταγραφής* με χρήση και του *προσωπικού ημερολογίου* της ερευνήτριας για μη αναμενόμενα γεγονότα που έλαβαν χώρα. Σ' όλες τις φάσεις της έρευνας η συνεργασία με όλους διευθυντές και εκπαιδευτικούς υπήρξε εξαιρετική.

3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι ερωτήσεις τόσο του ερωτηματολογίου της προκαταρκτικής όσο και των συνεντεύξεων της κύριας έρευνας διαμορφώθηκαν με βάση:

1. την ανάπτυξη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας
2. τις σημειώσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας Μαρίνας Γιαννακάκη στα πλαίσια ομαδικής εργασίας του Β' εξαμήνου του Μεταπτυχιακού προγράμματος “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης”, Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με θέμα τον ρόλο των διευθυντών στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών.

3. την εργασία των Μπατζιάκα Γ., Κουτζιούμπα Γ. και Μπλούνας Μ., 2010, “Η καινοτομία στο τεχνικό σχολείο: η περίπτωση του 4ου ΕΠΙΑΛ Ν. Ιωνίας Μαγνησίας” στο πλαίσιο του μαθήματος “Ανάπτυξη & διαχείριση καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα” του Μεταπτυχιακού προγράμματος “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης”, Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

3.3.1 Ερωτηματολόγιο προκαταρκτικής έρευνας

Στην προκαταρκτική φάση της έρευνας έγινε χρήση ποσοτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, για την μέτρηση της καινοτομικότητας των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, ενισχύοντας την αξιοπιστία και εγκυρότητα της διαδικασίας λόγω των αντικειμενικών αριθμητικών μετρήσεων.

Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο της προκαταρκτικής έρευνας περιέχονταν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, με τις οποίες αντλούνταν πληροφορίες για τα γενικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων,

Οι ερωτήσεις της προκαταρκτικής έρευνας χωρίστηκαν στους εξής άξονες:

- ι. **χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας**, με τρεις (3) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τον αριθμό των μαθητών, τα ποσοστά μαθητών από μειονότητες και την περιοχή τοποθέτησης του σχολείου,

ii. **υλικοτεχνική υποδομή σχολείων**, με δέκα (10) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με την επιφάνεια του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, τον αριθμό των ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας, το έτος κατασκευής του σχολείου, τον αριθμό των βιβλίων στη βιβλιοθήκη. Επίσης δύο (2) ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο απαντήσεις (ΝΑΙ ή ΟΧΙ), αναφέρονταν στην ύπαρξη πρόσβασης του σχολείου στο internet, την ύπαρξη συστήματος μηχανογράφησης και αθλητικών εγκαταστάσεων (το είδος των οποίων ζητούνταν ταυτόχρονα να αναφερθεί). Ενώ στην ερώτηση που αφορούσε την γενική κατάσταση του σχολικού κτιρίου, χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

iii. **Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων** με μία εισαγωγική ερώτηση ανοιχτού τύπου για τους τομείς όπου εφαρμόστηκαν καινοτομίες στο σχολείο. Ακολούθησαν δεκατρείς (13) ερωτήσεις κλειστού τύπου με την χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert που αφορούσαν εξειδικευμένους τομείς στους οποίους μπορεί να παρατηρηθεί εφαρμογή καινοτομιών.

iv. **Αξιολόγηση καινοτομιών** με δύο ερωτήσεις. Η πρώτη ήταν ερώτηση διαβάθμισης τεσσάρων επιλογών και αφορούσε την ύπαρξη αξιολόγησης ή όχι σε κάθε σχολείο ενώ η δεύτερη ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσε τους τομείς στους οποίους δόθηκε έμφαση κατά την φάση της αξιολόγησης των καινοτομιών.

Στην προκαταρκτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς.

3.3.2 Ατομικές συνεντεύξεις κυρίας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε στην δεύτερη φάση, της κυρίως έρευνας, ως κύριο ερευνητικό εργαλείο, η συνέντευξη. Συγκεκριμένα η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί από τους Cannell & Kahn (1968) (όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1999, σελ. 374) ως *“συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει με τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και*

επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία". Πέρα, ωστόσο, από λεκτική επικοινωνία για την συλλογή πληροφοριών που αφορούν τις γνώσεις, τις αξίες, τις προτιμήσεις, στάσεις και πεποιθήσεις ενός ατόμου (Tuckman, 1972, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1999) η συνέντευξη αποτελεί και ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εμβάθυνση και καλύτερη κατανόηση των στάσεων, σχέσεων και συνδέσεων των φαινομένων αλλά και την βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων και του υποκειμενικού τρόπου βίωσης των εμπειριών τους (Cohen & Manion, 1999· Ιωσηφίδης, 2003· Σαραφίδου, 2011). Λόγω ακριβώς της πρόσωπο με πρόσωπο επαφής, οι συνεντεύξεις δίνουν την δυνατότητα ακόμα και τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες απαντήσεις των ερωτώμενων αποσκοπώντας στην διερεύνηση των υποκειμενικών κριτηρίων τους. Επίσης μέσω και της μη λεκτικής επικοινωνίας μπορούν να δοθούν σημαντικά μηνύματα για την κατανόηση των προφορικών απαντήσεων αλλάζοντας ή και αντιστρέφοντας το νόημά τους, στοιχείων που δεν είναι εφικτά με την χρήση του ερωτηματολογίου (Robson, 2007).

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, η εμβάθυνση δηλαδή των σχέσεων ώστε να κατανοηθούν οι συνδέσεις και σχέσεις ηγεσίας-περιβάλλοντος-καινοτομίας, μέσω της διερεύνησης τους από την υποκειμενική ματιά των προς έρευνα υποκειμένων, και του τρόπου που αυτά εντέλει τις αντιλαμβάνονται, τις διαμορφώνουν και τις νοηματοδοτούν (Robson, 2007), δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί με την χρήση ποσοτικών εργαλείων. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων με την χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Γενικότερα οι συνεντεύξεις ως εργαλεία διερεύνησης διακρίνονται ανάλογα με το βαθμό της δόμησης και τυποποίησής τους από τον ερευνητή σε:

- **δομημένες**, οι οποίες στηρίζονται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων και τίθενται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους συμμετέχοντες, έχοντας προκαθορισμένη διατύπωση και διάταξη,

- **ημιδομημένες**, οι οποίες στηρίζονται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την σειρά, το περιεχόμενο και την προσθαφαίρεσή τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και

- **μη δομημένες**, με την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων βασιζόμενες κυρίως σε θεματικές περιοχές και αφήνοντας την συζήτηση ελεύθερα να αναπτυχθεί, παίρνοντας πολλές φορές πλήρως άτυπη μορφή (Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2003).

Υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και στα τρία είδη συνεντεύξεων, ωστόσο αυτές που χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα είναι οι *ημιδομημένες* καθώς θεωρούνται ως η χρυσή τομή των δύο ακραίων περιπτώσεων, δηλαδή της απόλυτης δόμησης με την απόλυτη ελευθερία, συνδυάζοντας την οργάνωση της δόμησης με την εμβάθυνση της ελευθερίας έκφρασης και κατά συνέπεια την επίτευξη κάποιων αποδεκτών επιπέδων αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Ακολουθώντας στην κυρίως έρευνα χρησιμοποιήθηκαν *ημιδομημένες* συνεντεύξεις περιέχοντας συνδυασμό α) ερωτήσεων με απαντήσεις “κλίμακας”, στις οποίες οι απαντήσεις των ερωτώμενων εντάσσονται σε μία κλίμακα καθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων, που αυξάνουν το βαθμό αξιοπιστίας και β) ερωτήσεων “ανοιχτού τύπου”, οι οποίες κατά τον Kerlinger (1970) (όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1999, σελ.381) “παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά βάζουν ελάχιστους περιορισμούς στις απαντήσεις και στην έκφρασή τους”. Επιπροσθέτως οι “ανοιχτού” τύπου ερωτήσεις ενθαρρύνουν την συνεργασία και την δημιουργία επαφής, παρέχουν δυνατότητες ελέγχου των ορίων γνώσεων των ερωτώμενων, σωστής εκτίμησης των βαθύτερων απόψεων τους αλλά και την πιθανότητα ανάδειξης σχέσεων και υποθέσεων που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα (Cohen & Manion, 1999) αυξάνοντας το βαθμό εγκυρότητας.

Συγκεκριμένα στις τρεις πρώτες ερωτήσεις για την στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις συνδυαστικά και με ερωτήσεις κλίμακας για διευκόλυνση της σύγκρισης των δεδομένων μεταξύ των τεσσάρων σχολείων. Λόγω της προσπάθειας εμβάθυνσης

και κατανόησης των σχέσεων ηγετικών τύπων-καινοτομίας-περιβάλλοντος, οι υπόλοιπες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προκαθορισμένες αλλά αρκετά ευέλικτες ως προς την σειρά και το περιεχόμενο ώστε όπου χρειαζόταν δινόταν διευκρινήσεις προς τους ερωτώμενους.

Οι ερωτήσεις της κύριας έρευνας κατατάχθηκαν σε έξι θεματικούς άξονες, βάση των δεδομένων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τόσο για την καινοτομία και τον ρόλο του διευθυντή όσο και για την ηγεσία που προωθεί την καινοτομία.

A. Ο πρώτος θεματικός άξονας του φύλλου συνέντευξης διερευνά τις στάσεις γενικά του σχολείου αλλά και ειδικότερα τις απόψεις των μελών του απέναντι στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

B. Ο δεύτερος θεματικός άξονας διερευνά τις απόψεις των ερωτώμενων για το σχολικό κλίμα του σχολείου τους, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει και επηρεάζεται κατά την διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών.

Γ. Ο τρίτος θεματικός άξονας επικεντρώνεται στην διερεύνηση των αναγκών του κάθε σχολείου.

Δ. Ο τέταρτος θεματικός άξονας διερευνά την ύπαρξη του κατάλληλου πλαισίου για την εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών σε κάθε σχολείο.

Ε. Ο πέμπτος θεματικός άξονας διερευνά τον τρόπο λήψης αποφάσεων σε κάθε σχολείο.

ΣΤ. Ο έκτος θεματικός άξονας επικεντρώνεται στην έννοια της ηγεσίας διερευνώντας τις απόψεις των ερωτώμενων γενικά για την έννοια της διεύθυνσης και τον ρόλο του διευθυντή αλλά και ειδικότερα για τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους και το ηγετικό προφίλ και τις ηγετικές πρακτικές του διευθυντή τους.

Μέσω της επιλογής αυτών των αξόνων επιχειρήθηκε η βαθύτερη μελέτη και κατανόηση της συσχέτισης καινοτομίας - πλαισίου - ηγετικών τύπων μέσα από την υποκειμενική θεώρηση των υποκειμένων που την διαμορφώνουν.

Στην κύρια έρευνα χρησιμοποιήθηκε διαφορετικό φύλλο συνέντευξης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, με τους ίδιους θεματικούς άξονες αλλά ελαφρώς διαφοροποιημένες τέσσερις ερωτήσεις στην θεματική ενότητα: ηγεσία, προσαρμοσμένες για την θέση του κάθε ρόλου.

Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας έγινε μία πιλοτική συνέντευξη τόσο για τον έλεγχο της αλληλουχίας, σαφήνειας και ευκρίνειας των ερωτήσεων όσο και για τον έλεγχο του χρόνου διεξαγωγής των συνεντεύξεων ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες εμφάνισης προβληματικών καταστάσεων που θα εμπόδιζαν την απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας.

3.3.3 Εργαλεία παρατήρησης της κυρίως έρευνας

Η παρατήρηση συνίσταται στην οργανωμένη παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών αλληλεπίδρασης και ανάδρασης, κοινωνικής (λεκτικής και μη) επικοινωνίας και γενικότερα κοινωνικών πλαισίων και διαδικασιών. Ταυτόχρονα παρέχει άμεση πληροφόρηση για συμπεριφορές και διαδικασίες καθώς και άμεση κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται ένα φαινόμενο, με δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικών διαδικασιών σε πραγματικά περιβάλλοντα και στον πραγματικό χρόνο διεξαγωγής των φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Χρησιμοποιήθηκαν ακολούθως εκτός από τις συνεντεύξεις και εργαλεία παρατήρησης όπως ο “οδηγός καταγραφής” και το “ημερολόγιο προσωπικών παρατηρήσεων” της ερευνήτριας. Με τον οδηγό καταγραφής επιχειρήθηκε η περιγραφή και καταγραφή στοιχείων του περιβάλλοντος του σχολείου ως παιδαγωγικού πλαισίου αλλά και χώρου εργασίας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Γι’ αυτό και χωρίζεται σε δύο μέρη: α) στην καταγραφή παρατηρήσεων σχετικά με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και το γραφείο των διευθυντών και των εκπαιδευτικών (χρώματα, μέγεθος, διαρρύθμιση, εξοπλισμός, επίπλωση, διακόσμηση) και β) καταγραφή των παρατηρήσεων από την λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς (εκφράσεις, τόνος ομιλίας, χειρονομίες). Αντίστοιχα με το ημερολόγιο προσωπικών παρατηρήσεων, το οποίο είναι ένα είδους “αναστοχαστικού ημερολογίου”, επιχειρήθηκε η καταγραφή κάποιων γεγονότων που έλαβαν χώρα και δεν προβλέφθηκαν κατά την σύνταξη του οδηγού καταγραφής αλλά και ως προσωπικό “εργαλείο” της ερευνήτριας για επιλογές της

στην όλη ερευνητική διαδικασία και το σκεπτικό πίσω από αυτές (Σαραφίδου, 2011), ώστε η παρατήρηση να φτάσει σε όσο το δυνατόν υψηλότερα επίπεδα καταγραφής και εγκυρότητας.

3.4 Εγκυρότητα-Αξιοπιστία

Αρχικά πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι όροι *αξιοπιστία* και *εγκυρότητα* είναι κυρίως όροι των ποσοτικών ερευνών και δεν έχουν το ίδιο νόημα, περιεχόμενο και εφαρμογή στις ποιοτικές έρευνες, δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα αντιμετωπίζει την πραγματικότητα από άλλη οπτική με συνέπεια και «*η διασφάλιση της ποιότητας της να αντιμετωπίζεται διαφορετικά*» (Σαραφίδου, 2011, σελ. 85). Ακολούθως στις ποιοτικές έρευνες αναφέρονται οι όροι: α) *περιγραφική εγκυρότητα* (Maxwell, 1992, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011) για να δηλώσει την ακρίβεια τεκμηρίωσης των περιγραφών του ερευνητή, β) *ερμηνευτική εγκυρότητα* για να δηλώσει κατά πόσο οι ερμηνείες του υλικού από τον ερευνητή επιβεβαιώνονται από τα υποκείμενα της έρευνας και γ) *θεωρητική εγκυρότητα* για τον βαθμό που οι παραγόμενες έννοιες αντιστοιχούν στα δεδομένα της έρευνας (Σαραφίδου, 2011). Αντίστοιχα για την έννοια της *αξιοπιστίας* (*trustworthiness*) υιοθετείται μία γενικότερη αντίληψη της, η οποία έχει ως βασική συνιστώσα την έννοια της *φερεγγυότητας* (*credibility*). Αυτή η έννοια ενισχύεται με διαδικασίες που αφορούν την επίμονη και μακροχρόνια παρατήρηση, την χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων αλλά και την χρήση πολλαπλών μεθόδων ανάλυσης τους (Σαραφίδου, 2001). Τα αποτελέσματα βέβαια των ποιοτικών ερευνών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν προορίζονται για γενίκευση σε γενικότερους πληθυσμούς. Συνεπώς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω κυρίως του μικρού δείγματος των σχολείων και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και διευθυντών. Ωστόσο στην βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος της *μεταφερσιμότητας* (*transferability*) των ευρημάτων τους, σύμφωνα με την οποία ανάλογα με την πυκνότητα των περιγραφών υπάρχει η δυνατότητα αναγνώρισης κοινών στοιχείων και μεταφοράς των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια (Holloway, 1997, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011).

Καθ' όλη την διάρκεια της παρούσας έρευνας δόθηκε έμφαση ώστε να υπάρξει η απαιτούμενη ελευθερία έκφρασης, με την αποφυγή επιρροών και έμμεσης επιβολής κατευθύνσεων από την ερευνήτρια, αλλά και ανάπτυξης αμεσότητας με τους ερωτώμενους, στοιχείων που αναπόφευκτα μειώνουν τα επίπεδα αξιοπιστίας αλλά αυξάνουν αντιστρόφως τα επίπεδα εγκυρότητας της έρευνας, δηλαδή της δυνατότητας να συλλεχθούν τα δεδομένα που θα βοηθήσουν στην βαθύτερη κατανόηση των στάσεων, πεποιθήσεων και κινήτρων των υποκειμένων. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Kitwood (1977) (όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1999, σελ. 388): *“...για ορισμένους σκοπούς, είναι απαραίτητο να προκαλείται ένα είδος συζήτησης στο οποίο ο “ερωτώμενος θα αισθάνεται άνετα. Με άλλα λόγια, το ξεχωριστό ανθρώπινο στοιχείο της συνέντευξης είναι απαραίτητο για την “εγκυρότητα” της. Όσο περισσότερο ο συνεντευκτής γίνεται ορθολογιστής, υπολογιστής και αποστασιοποιημένος, τόσο λιγότερο πιθανό να εκληφθεί η συνέντευξη ως μία φιλική συναλλαγή και τόσο πιθανότερο είναι η απάντηση να είναι υπολογισμένη.”* Ταυτόχρονα στο πρόβλημα της επιλογής μεταξύ της υψηλής αξιοπιστίας ή της υψηλής εγκυρότητας προτείνει την κατεύθυνση ενός “*συνετού συμβιβασμού*”, οπτικής που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα μέσω της συνδυαστικής χρήσης πολλαπλών μεθόδων λήψης δεδομένων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), πολλαπλών μεθοδολογικών εργαλείων (ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου) και την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες.

Ειδικότερα όπως έχει ήδη αναφερθεί έγινε χρήση συνδυασμού ερωτήσεων “*ανοιχτού*” τύπου και ερωτήσεων “*κλίμακας*” για την ενίσχυση της αξιοπιστίας. Αντίστοιχα για την ενίσχυση της *εγκυρότητας* της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της “*τριγωνοποίησης*”. Η “*τριγωνοποίηση*” ορίζεται ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για την μελέτη και εξήγηση, ειδικά στις κοινωνικές επιστήμες, του πλούτου, της πολυμορφίας και ποικιλίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς από διάφορες και διαφορετικές οπτικές γωνίες (Cohen & Manion, 1999). Γι' αυτό τον λόγο στην συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η “*Μεθοδολογική τριγωνοποίηση*” δηλαδή η χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων και ειδικότερα η χρήση ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων

σε συνδυασμό με την χρήση εργαλείων παρατήρησης (Cohen & Manion, 1999· Σαραφίδου, 2011) .

3.5 Περιγραφή περιπτώσεων σχολείων έρευνας

3.5.1 Περιγραφή των χαρακτηριστικών των τεσσάρων περιπτώσεων σχολείων και περιγραφή της καινοτομικής τους δράσης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην προκαταρκτική έρευνα, οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων της κυρίως έρευνα και ο οδηγός παρατήρησης παρατίθενται στο Παράρτημα. Στην συγκεκριμένη υποενότητα περιγράφεται η καινοτομική δράση των οκτώ αρχικών περιπτώσεων σχολείων. Ακολούθως περιγράφονται οι τέσσερις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα, αναφορικά με τα γενικά χαρακτηριστικά, την υλικοτεχνική τους υποδομή και την καινοτομική τους δράση, βάση των απαντήσεων των διευθυντών και εκπαιδευτικών (ενός από κάθε σχολείο) στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

Αρχικά παρατίθενται τα δεδομένα σχετικά με την καινοτομική δράση των οκτώ (8) αρχικών περιπτώσεων σχολείων της προκαταρκτικής έρευνας. Τα τέσσερα σχολεία της αστικής περιοχής αρχικά κωδικοποιήθηκαν ως εξής: σχ.Α1, σχ.Α2, σχ.Α3, σχ.Α4.

Αντίστοιχα τα τέσσερα σχολεία της ημιαστικής περιοχής ως: σχ.Η1, σχ.Η2, σχ.Η3, σχ.Η4. Στις ερωτήσεις “κλίμακας” χρησιμοποιήθηκε η εξής διαβάθμιση απαντήσεων με την αντίστοιχη κωδικοποίησή τους σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert:

Για τον πίνακα 2: Καθόλου:1 Λίγο:2 Αρκετά:3 Πολύ:4 Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5

Πίνακας 2: Καινοτομική δράση ανά τομέα των οκτώ σχολείων της προκαταρκτικής έρευνας

ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ	Μ.Ο. Σχ.Α1	Μ.Ο. Σχ.Α2	Μ.Ο. Σχ.Α3	Μ.Ο. Σχ.Α4	Μ.Ο. Σχ.Η1	Μ.Ο. Σχ.Η2	Μ.Ο. Σχ.Η3	Μ.Ο Σχ.Η4
Σχολικοί στόχοι	3	3	3	3	2	4	3	1
Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι	3	3	3	2	1,5	4	3,5	1,5
Διδακτικά μέσα/υλικό	3,5	4	3	3,5	1	5	3,5	1,5
Διδακτικοί και μαθησιακοί μέθοδοι	3	3	3	3	4	4	3,5	2,5
Οργάνωση /διοίκηση σχολείου	3	3	2,5	2	4	4,5	4	1
Χρηματοδότηση/πόροι	2	3,5	2,5	1	1,5	3	2	1,5
Εκπαιδευτικά προγράμματα	3	3	3	2	4	5	3	3
Σχολικό κλίμα	4	5	4	4,5	4	4,5	4,5	1,5
Ωρολόγιο πρόγραμμα	1	1,5	1	1,5	1,5	3	3,5	2,5
Φυσικό περιβάλλον σχολείου	2	2	2,5	2	5	4,5	5	3,5
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπ/κών	3	3,5	3	3,5	1,5	4,5	5	1,5
Τρόπος συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	3	4	3,5	3	4	4	4	3
	Σ=33,5	Σ=41,5	Σ= 34	Σ=31	Σ=41	Σ=50	Σ=44,5	Σ=24
	Μ.Ο.:2,7	Μ.Ο.:3,4	Μ.Ο.:2,8	Μ.Ο.:2,5	Μ.Ο.:3,4	Μ.Ο.:4,1	Μ.Ο.:3,7	Μ.Ο.:2
	(55,8%)	(69,1%)	(56.6%)	(51,6%)	(68,3%)	(83%)	(74.1%)	(40%)

Καταγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των απαντήσεων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού κάθε σχολείου που συμμετείχαν στην προκαταρκτική έρευνα, αλλά και ο γενικός μέσος όρος (Μ.Ο.) όλων των τομέων καινοτομικότητας για κάθε σχολείο. Τέλος υπολογίστηκε επί τοις εκατό η συνολική καινοτομική δράση κάθε σχολείου με αναγωγή του γενικού μέσου όρου καινοτομικότητας κάθε σχολείου στα εκατό.

Από τα τέσσερα σχολεία της αστικής περιοχής, βάση των δεδομένων του πίνακα για τον βαθμό καινοτομικότητας, επιλέχθηκαν τα σχολεία **σχ.Α2** ως το πιο καινοτόμο από τα τέσσερα της αστικής περιοχής με ποσοστό καινοτομικότητας 69,1Β και το **σχ.Α4** ως το λιγότερο καινοτόμο με ποσοστό 51,6Β. Αντίστοιχα επιλέχθηκε το **σχ.Η2** ως το πιο καινοτόμο από τα τέσσερα της ημιαστικής περιοχής με ποσοστό καινοτομικότητας 83Β και το **σχ. Η4** ως το λιγότερο καινοτόμο με ποσοστό 40Β. Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά, υλικοτεχνική υποδομή και η καινοτομική δραστηριότητα των τεσσάρων περιπτώσεων σχολικών μονάδων που επιλέχθηκαν από το σύνολο των οκτώ αρχικών.

Προς διευκόλυνση της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας τα σχολεία κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

Σχολείο υψηλής καινοτομικότητας αστικής - αναβαθμισμένης περιοχής = **σχ.ΥΑ**

Σχολείο χαμηλής καινοτομικότητας αστικής - αναβαθμισμένης περιοχής = **σχ.ΧΑ**

Σχολείο υψηλής καινοτομικότητας ημιαστικής- υποβαθμισμένης περιοχής = **σχ.ΥΗ**

Σχολείο χαμηλής καινοτομικότητας ημιαστικής-υποβαθμισμένης περιοχής= **σχ.ΧΗ.**

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά των τεσσάρων σχολικών μονάδων της κυρίας έρευνας

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	σχ.ΥΑ	σχ.ΧΑ	σχ.ΥΗ	σχ.ΧΗ
Αριθμός μαθητών	224	242	250	200
Ποσοστό μειονοτήτων	8,5%	20%	10%	5%
Επιφάνεια εσωτερικού χώρου	500m ²	500m ²	800m ²	1000m ²
Επιφάνεια αύλειου χώρου	2 στρεμ.	5 στρεμ.	7 στρεμ	10 στρεμ
Κατάσταση κτιρίου	κακή	καλή	Μέτρια	Πολύ κακή
Έτος κατασκευής	1966	1995	1985	1978

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί μία αδυναμία της έρευνας καθώς τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων εμφανίζεται ένα αυξημένο ποσοστό (20Β) μεταναστών στο σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΧΑ) σε σχέση με τα υπόλοιπα τρία σχολεία. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν στοιχεία για τις αντικειμενικές αξίες των ακινήτων στην περιοχή, που θα μπορούσαν να δώσουν μία πιο σαφή εικόνα για το αν το βιοτικό επίπεδο της συγκεκριμένης περιοχής επηρεάστηκε από το συγκεκριμένο στοιχείο, χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση ως εργαλείο διερεύνησης του βιοτικού επιπέδου της περιοχής. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ότι η συγκεκριμένη περιοχή είναι μία σχετικά νεόδμητη περιοχή. Οι υποδομές και η γενική εικόνα της δείχνει να είναι μία περιοχή με υψηλό βιοτικό επίπεδο. Επίσης δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα μόνο από το ποσοστό των μεταναστών αλλά θα ήταν σκόπιμη και η διερεύνηση των ειδικών χαρακτηριστικών τους όπως: η σύνθεσή τους, τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα και στην συγκεκριμένη

περιοχή και το είδος απασχόλησή τους, από τα οποία θα μπορούσαν να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα για τον τρόπο που επηρεάζουν το βιοτικό επίπεδο της περιοχής. Μία τέτοιου είδους διερεύνηση ωστόσο θα απαιτούσε περισσότερο χρόνο ώστε να συγκεντρωθούν τα στοιχεία και να γίνει η ανάλυσή τους από την ερευνήτρια, τον οποίο δεν διέθετε λόγω των χρονικών ορίων στα οποία έπρεπε να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4: Περιγραφή υλικοτεχνικής υποδομής σχολικών μονάδων κυρίας έρευνας

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ	σχ.ΥΑ	σχ.ΧΑ	σχ.ΥΗ	σχ.ΧΗ
Αίθουσες ειδικά εξοπλισμένες	Εργαστήριο Πληροφορικής, Εργαστήριο Φυσικής-Χημείας, 3αίθουσες βιντεοπροβολών και διαδραστικών πινάκων	Εργαστήριο Πληροφορικής, Εργαστήριο Τεχνολογίας	Αίθουσα Φυσικών επιστημών,Εργαστήριο Καλλιτεχνικών,Αίθουσα Τεχνολογίας,Αίθουσα Φιλολόγων,αίθουσα Αγγλικών, αίθουσα Γαλλικών	Εργαστήριο Πληροφορικής,Εργαστήριο Φυσικής
Αριθμός βιβλίων βιβλιοθήκης	3000	800	5000	5000
Πρόσβαση στο internet	διαθέτει	διαθέτει	διαθέτει	διαθέτει
Σύστημα μηχανογράφησης	διαθέτει	διαθέτει	διαθέτει	διαθέτει
Αθλητικές εγκαταστάσεις	Γυμναστήριο,2 γήπεδα βόλεϋ, 2 γήπεδα μπάσκετ	Γήπεδα μπάσκετ, ποδοσφαίρου, βόλεϋ	Κλειστό γήπεδο βόλεϋ, μπάσκετ, εξωτερικό γήπεδο μπάσκετ, βόλεϋ, ποδοσφαίρου, σκάμμα ρίψεων	Γυμναστήριο, εξωτερικά γήπεδα μπάσκετ, ποδοσφαίρου

Από την παράθεση των στοιχείων υλικοτεχνικής υποδομής των παραπάνω πινάκων παρατηρείται ότι οι τέσσερις σχολικές μονάδες είναι σχετικά ισότιμες ως προς τον αριθμό των μαθητών και ως προς την επιφάνεια του εσωτερικού και εξωτερικού τους χώρου καθώς και των αθλητικών εγκαταστάσεων τους, με ποσοστά μειονοτικών μαθητών που δεν ξεπερνούν το 20Β και με μηχανογράφηση

και πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο. Αντίθετα παρατηρείται έντονη διαβάθμιση ως προς την κατάσταση του κτιρίου, δεδομένο που σχετίζεται και με το έτος κατασκευής τους καθώς τα παλαιότερα κτίρια φαίνονται να έχουν μεγαλύτερα προβλήματα. Επίσης τα σχολεία με υψηλή καινοτομική δράση παρουσιάζουν περισσότερες ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες και περισσότερους τίτλους βιβλίων στις βιβλιοθήκες τους από τα σχολεία με χαμηλή καινοτομικότητα. Ωστόσο παρατηρείται και ένα αξιοσημείωτο δεδομένο ότι δηλαδή η κατάσταση των σχολικών κτιρίων στην αστική - αναβαθμισμένη περιοχή, δεν συνάδει με τον αντίστοιχο βαθμό καινοτομικότητας των προς έρευνα σχολείων. Το υψηλής δηλαδή καινοτομικής δράσης σχολείο της αστικής περιοχής στεγάζεται σε ένα πολύ παλιό και κακής κατάστασης κτίριο ενώ το χαμηλής στο πιο νέο και καλύτερης κατάστασης κτίριο σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Για την μέτρηση της καινοτομικότητας των σχολείων στην προκαταρκτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί ερωτήσεις “κλίμακας”. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η εξής διαβάθμιση απαντήσεων με την αντίστοιχη κωδικοποίησή τους στην κλίμακα Likert:

Για τον πίνακα 5:

Καθόλου:1,

Λίγο:2,

Αρκετά:3,

Πολύ:4,

Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5.

Καταγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των απαντήσεων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού κάθε σχολείου αλλά και ο γενικός μέσος όρος (Μ.Ο.) όλων των τομέων καινοτομικότητας για κάθε σχολείο. Τέλος υπολογίστηκε επί τοις εκατό η συνολική καινοτομική δράση κάθε σχολείου με αναγωγή του μέσου όρου καινοτομικότητας κάθε σχολείου στα εκατό.

Πίνακας 5: Βαθμός εφαρμογής καινοτομιών ανά τομέα στα σχολεία της κυρίας έρευνας

ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.
	Σχ.ΥΑ	Σχ.ΧΑ	Σχ.ΥΗ	Σχ.ΧΗ
Σχολικοί στόχοι	3	3	4	1
Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι	3	2	4	1,5
Διδακτικά μέσα/υλικό	4	3,5	5	1,5
Διδακτικοί και μαθησιακοί μέθοδοι	3	3	4	2,5
Οργάνωση /διοίκηση σχολείου	3	2	4,5	1
Χρηματοδότηση/πόροι	3,5	1	3	1,5
Εκπαιδευτικά προγράμματα	3	2	5	3
Σχολικό κλίμα	5	4,5	4,5	1,5
Ωρολόγιο πρόγραμμα	1,5	1,5	3	2,5
Φυσικό περιβάλλον σχολείου	2	2	4,5	3,5
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπ/κών	3,5	3,5	4,5	1,5
Τρόπος συνεργασίας σχολείου-οικογένειας	4	3	4	3
	Σ=41,5	Σ=31	Σ=50	Σ=24
	Μ.Ο.:3,45	Μ.Ο.:2,50	Μ.Ο.:4,16	Μ.Ο.:2
	(69,1%)	(51,6%)	(83%)	(40%)

Ο βαθμός διάχυσης των καινοτομιών μετρήθηκε με βάση την ίδια πεντάβαθμη κλίμακα:

Για τον πίνακα 6:

Καθόλου:1 Λίγο:2 Αρκετά:3 Πολύ:4 Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5

Γίνεται καταγραφή του μέσου όρου (Μ.Ο.) των απαντήσεων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού κάθε σχολείου αλλά και ο γενικός μέσος όρος όλων των περιοχών διάχυσης για κάθε σχολείο. Στην συνέχεια υπολογίστηκε το γενικό ποσοστό επί τοις εκατό της διάχυσης της καινοτομικής δράσης κάθε σχολείου και στους τρεις τομείς με αναγωγή του μέσου όρου στα εκατό.

Πίνακας 6: Βαθμός και περιοχές διάχυσης καινοτομιών σε κάθε σχολείο της κυρίας έρευνας

ΔΙΑΧΥΣΗ	Μ.Ο. σχ.ΥΑ	Μ.Ο. σχ.ΧΑ	Μ.Ο. σχ.ΥΗ	Μ.Ο. σχ.ΧΗ
Μέσα στο σχολείο	2,5	2,5	5	2,5
Σε άλλα σχολεία	1,5	1,5	3	1
Στην τοπική κοινωνία	3	3	4	2
	Σ=7 Μ.Ο:2,33 (46,6%)	Σ=7 Μ.Ο:2,33 (46,6%)	Σ=12 Μ.Ο:4 (80%)	Σ=5,5 Μ.Ο:1,83 (36,6%)

Ο πίνακας 7 αφορά τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις: α) «κατά πόσο αξιολογήθηκαν οι παραπάνω καινοτομίες;» και β) «που δόθηκε έμφαση κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών;». Η πρώτη ερώτηση είναι κλειστού τύπου και χρησιμοποιήθηκε η εξής διαβάθμιση:

- α. Σε όλες τις περιπτώσεις
- β. Στις περισσότερες περιπτώσεις
- γ. σε ορισμένες περιπτώσεις
- δ. καθόλου

Η δεύτερη ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου και δίνονται ανοιχτές απαντήσεις.

Και στις δύο ερωτήσεις καταγράφονται οι απαντήσεις όπως δόθηκαν από τους διευθυντές (Δ) και τον εκπαιδευτικό (Ε) κάθε σχολείου.

Πίνακας 7: Αξιολόγηση καινοτόμων δράσεων στα σχολεία της κυρίας έρευνας

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Με έμφαση:
Σχ.ΥΑ	(Δ): Σε όλες τις περιπτώσεις (Ε): σε ορισμένες περιπτώσεις	(Δ,Ε): Αποτελέσματα στα παιδιά και στους εκπ/κούς
Σχ.ΧΑ	(Δ): Στις περισσότερες περιπτώσεις (Ε): Σε όλες τις περιπτώσεις	(Δ): Επικοινωνιακό τομέα (Ε): Αποτελέσματα στις ανθρώπινες σχέσεις
Σχ.ΥΗ	(Δ): Σε όλες τις περιπτώσεις (Ε): Σε όλες τις περιπτώσεις	(Δ): Στην εκπλήρωση των στόχων/στην συμμετοχή μαθητών- εκπ/κών/ στην συνεργασία σχολείου – κοινωνίας (Ε): Στην κοινωνικοποίηση των μαθητών
Σχ.ΧΗ	(Δ): καμία αξιολόγηση (Ε): καμία αξιολόγηση	_____

Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων το:

σχ.ΥΑ: παρουσιάζει **καινοτομικότητα** [α] σε πολύ μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα, [β] σε μεγάλο βαθμό αναφορικά με τα διδακτικά μέσα και υλικό, τη χρηματοδότηση και τους πόρους καθώς και τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείου-οικογένειας και [γ] σε αρκετό βαθμό σε ό,τι αφορά τους σχολικούς, διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους, τις διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την οργάνωση του σχολείου. Αντίστοιχα εμφανίζει χαμηλή ή καθόλου καινοτομικότητα σε ό,τι αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα και το φυσικό περιβάλλον. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.)

όλων των επιμέρους υποερωτημάτων της κλίμακας είναι 3,45 (σε αρκετό ως μεγάλο βαθμό). Δηλαδή το συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζει αρκετή ως πολύ καινοτομική δράση, σε ποσοστό 69,1Β. Η **διάχυση** των καινοτόμων δράσεων επιτυγχάνεται από μικρό έως αρκετό βαθμό μέσα στο σχολείο και σε αρκετό βαθμό στην τοπική κοινωνία ενώ δεν παρουσιάζεται διάχυση σε άλλα σχολεία. Γενικά ο Μ.Ο. της διάχυσης και των τριών τομέων μαζί είναι 2,33 (λίγο ως αρκετό βαθμό) και κυμαίνεται σε ποσοστό 46,6Β. **Αξιολόγηση** έγινε σε όλες τις περιπτώσεις σύμφωνα με τον διευθυντή και σε ορισμένες περιπτώσεις σύμφωνα με τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, με έμφαση όπως υποστηρίχθηκε και από τους δύο *“στα αποτελέσματα των καινοτόμων δράσεων στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς”*.

σχ.ΧΑ: παρουσιάζει **καινοτομικότητα** [α] πολύ ως πολύ μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα, [β] από αρκετό ως πολύ μεγάλο βαθμό στα διδακτικά μέσα και υλικό και στους τρόπους συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, [γ] σε αρκετό βαθμό στους σχολικούς στόχους, στις διδακτικές-μαθησιακές μεθόδους και στους τρόπους συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Αντίστοιχα εμφανίζει λίγη και χαμηλή ή καθόλου καινοτομική δράση αναφορικά με τους διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους, οργάνωση και διοίκηση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το φυσικό περιβάλλον του σχολείου, τη χρηματοδότηση και πόρους και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) όλων των επιμέρους υποερωτημάτων της κλίμακας είναι 2,50 (σε λίγο ως αρκετό βαθμό). Δηλαδή το συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζει καινοτομική δράση από λίγη ως αρκετή, σε ποσοστό 51,6Β. Παρουσιάζει **διάχυση** των καινοτόμων δράσεων σε αρκετό βαθμό στην τοπική κοινωνία, λίγη ως αρκετή διάχυση μέσα στο σχολείο και λίγη ως καθόλου διάχυση σε άλλα σχολεία. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) της διάχυσης και των τριών τομέων μαζί είναι 2,33 (λίγο ως αρκετό βαθμό) και κυμαίνεται σε ποσοστό 46,6Β. Η **αξιολόγηση** έγινε στις περισσότερες περιπτώσεις με έμφαση στον *“επικοινωνιακό τομέα”* σύμφωνα με την διευθύντρια και σε όλες τις περιπτώσεις με έμφαση *“στα αποτελέσματα στις ανθρώπινες σχέσεις”* σύμφωνα με την συμμετέχουσα εκπαιδευτικό.

σχ.ΥΗ: αποτελεί την πιο ενδιαφέρουσα περίπτωση καθώς όλοι ανεξαιρέτως, διευθυντές και εκπαιδευτικοί της προκαταρκτικής έρευνας αλλά και

άλλων διοικητικών παραγόντων του νομού με τους οποίους συνομίλησε η ερευνήτρια, το υποδείκνυαν ως το πιο πρωτοπόρο και καινοτόμο σχολείο της ευρύτερης περιοχής. Παρουσιάζει **καινοτομική δράση** [α] σε πολύ μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά διδακτικά μέσα και υλικό αλλά και εκπαιδευτικά προγράμματα, [β] πολύ ως πολύ μεγάλο βαθμό σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, σχολικού κλίματος, φυσικού περιβάλλοντος και τρόπων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, [γ] σε πολύ μεγάλο βαθμό στους σχολικούς, διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους και μεθόδους και στους τρόπους συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και [δ] αρκετή καινοτομική δράση στην χρηματοδότηση και πόρους και στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) όλων των επιμέρους υποερωτημάτων της κλίμακας είναι 4,16 (σε μεγάλο βαθμό). Δηλαδή το συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζει καινοτομική δράση σε πολύ μεγάλο βαθμό, σε ποσοστό 83Β. Αντίστοιχα σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι η **διάχυση** των καινοτόμων δράσεων μέσα στο σχολείο, σε μεγάλο βαθμό στην τοπική κοινωνία και σε αρκετό βαθμό σε άλλα σχολεία. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) της διάχυσης και των τριών τομέων μαζί είναι 4 (σε μεγάλο βαθμό) και κυμαίνεται σε ποσοστό 80Β. Η **αξιολόγηση** έγινε σε όλες τις περιπτώσεις σύμφωνα και με τον διευθυντή αλλά και των συμμετέχοντα εκπαιδευτικό του σχολείου. Δόθηκε έμφαση “στην εκπλήρωση των στόχων, στην συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στην συνεργασία σχολείου και κοινωνίας” σύμφωνα με τον διευθυντή και στην “κοινωνικοποίηση των μαθητών” σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό

σχ.ΧΗ: Παρουσιάζει **καινοτομικότητα** [α] σε αρκετό ως πολύ μεγάλο βαθμό σε ό,τι αφορά το φυσικό περιβάλλον, [β] σε αρκετό βαθμό στα εκπαιδευτικά προγράμματα και τους τρόπους συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, [γ] σε λίγο ως αρκετό βαθμό στις διδακτικές – μαθησιακές μεθόδους και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, [δ] σε μικρό βαθμό στους τομείς των διδακτικών μέσων και υλικών, των διδακτικών και μαθησιακών στόχων, της χρηματοδότησης και των πόρων, του σχολικού κλίματος και των τρόπων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και [ε] καθόλου στους σχολικούς στόχους και στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) όλων των επιμέρους υποερωτημάτων της κλίμακας είναι 2 (σε λίγο βαθμό). Δηλαδή το συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζει καινοτομική δράση

σε μικρό βαθμό, σε ποσοστό 40B. Η **διάχυση** της καινοτομικής δραστηριότητας μέσα στο σχολείο είναι σε μικρό ως αρκετό βαθμό, στην τοπική κοινωνία σε μικρό βαθμό και ανύπαρκτη σε άλλα σχολεία. . Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) της διάχυσης και των τριών τομέων μαζί είναι 1,83 (σε μικρό βαθμό) και κυμαίνεται σε ποσοστό 36,6%. **Αξιολόγηση** δεν υπήρξε σε καμία περίπτωση σύμφωνα με τον διευθυντή και τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό.

Βασικός στόχος ήταν οι τρεις εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν από καθένα από τα τέσσερα σχολεία για να συμμετάσχουν στην έρευνα, να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, εργασιακής εμπειρίας αλλά και καινοτομικής δράσης. Ακολουθώντας στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο με πολύχρονη εργασιακή εμπειρία αλλά και σχετικά νέοι στο επάγγελμα και στην ηλικία, από τους οποίους τουλάχιστον ένας στους τρεις είχε εφαρμόσει ή εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο του. Στόχος αυτής της επιλογής ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων μίας ευρείας γκάμας εκπαιδευτικών καθώς και του τρόπου αντίληψης της διαμορφωθείσας πραγματικότητας σε σχέση με τις ηγετικές πρακτικές του διευθυντή τους και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

3.5.2 Περιγραφή προφίλ, συμμετεχόντων στην έρευνα, διευθυντών και εκπαιδευτικών

Από τους τέσσερις διευθυντές της έρευνας, οι τρεις είναι άντρες και όλοι κυμαίνονται μεταξύ 50-60 ετών. Οι μισοί προέρχονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και οι άλλοι μισοί από τις θετικές επιστήμες. Επίσης οι μισοί είναι κάτοχοι μίας ξένης γλώσσας και οι άλλοι μισοί πάνω από μία. Όλοι έχουν περάσει την βασική επιμόρφωση στις Γ.Π.Ε. ενώ μόνο ένας έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα. Οι περισσότεροι έχουν προϋπηρεσία από 20-30 χρόνια ενώ μόνο ένας έχει πάνω από 30 χρόνια. Οι τρεις στους τέσσερις είναι διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο εδώ και τέσσερα χρόνια ενώ μόνο ένας έχει προϋπηρεσία που ξεπερνά τα 4 χρόνια. Το γενικό προφίλ των διευθυντών των τεσσάρων περιπτώσεων σχολείων που ερευνώνται στην παρούσα έρευνα καταγράφονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Γενικά δημογραφικά χαρακτηριστικά διευθυντών σχολείων της έρευνας

		Σύνολο δ/ντών N=4
Φύλο:	γυναίκες	1
	άνδρες	3
Ηλικία:	50-60	4
Σπουδές:	Ανθρωπιστικές	2
	Θετικές	2
Ξένες γλώσσες:	=1	2
	>1	2
Μεταπτυχιακά		1
Επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε.		4
Προϋπηρεσία:	>20	3
	>30	1
Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο:	=4	3
	>4	1

Σύμφωνα με την σύγκριση του προφίλ των τεσσάρων διευθυντών της έρευνας διαπιστώνεται ότι τρεις είναι άνδρες και μία γυναίκα και όλοι είναι πάνω 50 ετών. Οι διευθυντές των σχολείων με την χαμηλότερη καινοτομική δράση είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, συγκεκριμένα ένας είναι κοντά στα 60 και ένας ίσα με 60 ετών. Οι τρεις έχουν καλή γνώση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας εκτός του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομικότητα (σχ.ΧΗ) που γνωρίζει λίγα γαλλικά. Μόνο ο διευθυντής του σχολείου της ημιαστικής περιοχής με υψηλή καινοτομικότητα (σχ.ΥΗ) είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και μάλιστα του εξωτερικού. Όλοι έχουν περάσει την βασική επιμόρφωση στις τεχνολογίες και κατέχουν τις βασικές δεξιότητες στους υπολογιστές. Επίσης όλοι έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, ενώ η διευθύντρια του σχολείου της αστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομικότητα (σχ.ΧΑ) έχει πάνω από 30 και βρίσκεται κοντά στην σύνταξη. Οι τρεις από τους τέσσερις έχουν 4 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο της έρευνας και μόνο ο διευθυντής του σχολείου της ημιαστικής περιοχής (σχ.ΥΗ) με υψηλή καινοτομικότητα έχει 9 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο.

Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 7 γυναίκες και κατά 5 άνδρες. Το ηλικιακό φάσμα που καλύπτουν είναι από 28 ως 54 χρονών,

με τους περισσότερους (10) να κυμαίνονται μεταξύ 30 και 50 ετών. Μόνο τρεις έχουν κάνει επιπλέον σπουδές με δεύτερα πτυχία και μεταπτυχιακά ενώ 11 στους δώδεκα γνωρίζουν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα και όλοι έχουν Πιστοποίηση Α΄ στους Τ.Π.Ε. Οι περισσότεροι (6 συμμετέχοντες) έχουν εργασιακή εμπειρία από 11 ως 20 χρόνια ενώ 5 συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία από 8-10 χρόνια και ένας (1) μεγαλύτερη από 20 χρόνια. Ο χρόνος παραμονής των περισσότερων (9 συμμετέχοντες) στο συγκεκριμένο σχολείο που εργάζονται την φετινή χρονιά κυμαίνεται από 1 ως 10 έτη και τρεις (3) συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι στο συγκεκριμένο σχολείο εργασίας τους πάνω από 10 έτη.

Το γενικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας παρουσιάζεται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Γενικά δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών

		Σύνολο εκπαιδευτικών N=12
Φύλο:	Γυναίκες	7
	Ανδρες	5
Ηλικία:	=28	1
	>30	10
	>50	1
Επιπλέον σπουδές		3
Ξένες γλώσσες		11
Γνώση Η/Υ		12
Χρόνια προϋπηρεσίας:	8-10	5
	11-20	6
	>20	1
Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο:	1-2	6
	3-10	3
	>10	3

Από τους 12 συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, συνολικά 6 ανέλαβαν καινοτόμες δράσεις τα τελευταία δύο χρόνια. Αυτοί κατανέμονται ανά σχολείο σε: ένας εκπαιδευτικός για το σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΧΑ) (με υλοποίηση θεσπισμένων προαιρετικών προγραμμάτων του Υπουργείου τα προηγούμενα χρόνια) και ένας με την

αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων κατά την σχολική χρονιά 2010-2011, ένας στο σχολείο της αστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΑ) (με υλοποίηση θεσπισμένων προαιρετικών προγραμμάτων), ένας στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομικότητα (σχ.ΧΗ) (με υλοποίηση θεσπισμένων προαιρετικών προγραμμάτων τα προηγούμενα χρόνια) και δύο στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής με υψηλή καινοτομικότητα (σχ.ΥΗ) (με υλοποίηση τόσο προαιρετικών προγραμμάτων όσο και εκτενή χρήση όλων των τεχνολογικών μέσων που διαθέτει το σχολείο στον διδακτικό τομέα).

Το προφίλ των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν καινοτόμες δράσεις και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται στον πίνακα 10.

Πίνακας10: Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών που υλοποίησαν καινοτόμες δράσεις

	Αριθμός εκπ/κών N=6
Φύλο: γυναίκες:	4
άντρες:	2
Ηλικία: 35-45	3
46-54	3
Σπουδές:	
Ανθρωπιστικές:	3
Θετικές:	2
Άλλες επιστήμες της αγωγής:	1
Μεταπτυχιακά	0
Ξένες γλώσσες:	
=1	2
=2	1
>2	2
Γνώση Η/Υ: Πιστοποίηση Α΄	5
Πιστοποίηση Β΄	1
Χρόνια προϋπηρεσίας: 8-15	4
16-21	2
Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο:	
1-6	4
7-14	2

Οι τέσσερις στους τρεις από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν καινοτόμα προγράμματα είναι γυναίκες. Ηλικιακά είναι μοιρασμένοι οι μισοί μεταξύ 35-45 ετών και οι άλλοι μισοί μεταξύ 46-54. Επίσης οι μισοί προέρχονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες ενώ δύο από τις θετικές και ένας από άλλες επιστήμες της αγωγής. Όλοι γνωρίζουν τουλάχιστον μία γλώσσα ενώ δύο εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πάνω από 2 γλώσσες. Όλοι έχουν περάσει το πρώτο επίπεδο της βασικής επιμόρφωσης στους Τ.Π.Ε., ενώ ένας έχει περάσει και το δεύτερο επίπεδο. Η πλειοψηφία έχει προϋπηρεσία από 8-15 έτη (4 εκπαιδευτικοί) ενώ δύο έχουν από 16-21 έτη. Επίσης οι περισσότεροι (4 εκπαιδευτικοί) βρίσκονται στο συγκεκριμένο σχολείο από 1-6 χρόνια ενώ δύο εκπαιδευτικοί εργάζονται στο ίδιο σχολείο από 7-14 χρόνια.

3.6 Επεξεργασία δεδομένων

Η διερεύνηση του θέματος της έρευνας έγινε βάση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, των δεδομένων των συνεντεύξεων και της παρατήρησης με έμφαση στην αύξηση του βαθμού αξιοπιστίας και εγκυρότητας τους.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα και μετά την συλλογή τους ακολούθησε η ποσοτική τους επεξεργασία για την αξιοποίηση των ποσοτικών δεδομένων αναφορικά με την καινοτομική δράση κάθε σχολείου ώστε να προχωρήσει η ερευνήτρια στην δεύτερη φάση της κυρίας έρευνας. Αντίστοιχα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω μαγνητοφώνησης και οι απαντήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν με την μορφή κειμένου με απόλυτη πιστότητα απόδοσης του λεκτικού περιεχομένου τους. Ωστόσο δόθηκε έμφαση και στην καταγραφή των μη λεκτικών δεδομένων των συνεντεύξεων και της συσχέτισής τους με την λεκτική απόδοση των στάσεων και απόψεων των συμμετεχόντων.

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε βάση της “*τυπολογικής ανάλυσης*”, η οποία στηρίζεται στην δόμηση του ποιοτικού υλικού σε κατηγορίες ή θεματικά πεδία, εξαντλητικές του θέματος. Εκτός από την διερεύνηση του υλικού κάθε ξεχωριστής θεματικής ενότητας γίνεται και ανάλυση των σχέσεων και

συνδέσεων των διαφορετικών κατηγοριών μεταξύ τους (Ιωσηφίδης, 1999). Συγκεκριμένα η ανάλυση σύμφωνα με τους Ritchie & Spencer (1994) (όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011, σελ. 69) περιλαμβάνει πέντε διακριτά αλλά αλληλοσυνδεόμενα στάδια: *της εξοικείωσης με τα δεδομένα, του προσδιορισμού του θεματικού πλαισίου, της κωδικοποίησης, της διαγραμματικής απεικόνισης και της χαρτογράφησης.*

Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Αφού το μαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντεύξεων, οι σημειώσεις των παρατηρήσεων από τον οδηγό καταγραφής και το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο έγινε μία πρώτη επαφή και εξοικείωση με το σύνολο του υλικού για την απόκτηση μίας συνολικής εικόνας. Ταυτόχρονα γινόταν μία πρώτη καταγραφή λέξεων-κλειδιών και εννοιών που επαναλαμβάνονταν ώστε να αρχίσει η διαδικασία αφαίρεσης και σχηματισμού ενός αρχικού καταλόγου βασικών εννοιών και θεμάτων, τα οποία στην συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν (Σαραφίδου, 2011).

Κατά την κωδικοποίηση τα δεδομένα χωρίστηκαν σε διακριτά και ολοκληρωμένα νοηματικά κομμάτια κειμένου, ανάλογα με τα ζητούμενα του βασικού σκοπού, των ειδικότερων στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Κάθε νοηματικά ολοκληρωμένη ενότητα κειμένου αποδόθηκε και χαρακτηρίστηκε με την προσθήκη συγκεκριμένων ετικετών, οι οποίες απέδιδαν την κάθε ξεχωριστή έννοια μέσω περιγραφικών λέξεων, οι οποίες ήταν ήδη γνωστές από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που είχε προηγηθεί (Σαραφίδου, 2011). Ακολούθησε μία μακρά αφαιρετική διαδικασία επανειλημμένης αναπροσαρμογής του εννοιολογικού πλαισίου και δομής των δεδομένων ως την τελική διαμόρφωση του καταλόγου των βασικών θεματικών κατηγοριών, ο οποίος συμπύκνωνε και ερμήνευε το υλικό. Η παραπάνω διαδικασία συνέβαλλε στην κατανόηση κάποιων ασαφειών αλλά και στην τελική απόδοση γεγονότων και εννοιών με όρους, βοηθώντας στην ομαδοποίηση τους και στην εύρεση συνδέσεων, (Σαραφίδου, 2011). Με την κατασκευή λοιπόν μίας βασικής ιεραρχικής δομής εννοιών μέσω της υπαγωγής των θεματικών κατηγοριών σε γενικότερες εννοιολογικές δομές αλλά και την εύρεση συνδέσεων μεταξύ τους, όπως σχέσεων συνάφειας και αιτιότητας,

έγινε η *σύνθεση* και *ερμηνεία* του υλικού (Σαραφίδου, 2011). Συγκεκριμένα η έκθεση των αποτελεσμάτων της σύνθεσης του υλικού έγινε με αφηγηματικό τρόπο, από τον οποίο αναδείχθηκαν συνδέσεις και τυπολογίες που συνόψιζαν και χαρτογραφούσαν τα αποτελέσματα συμβάλλοντας στην ερμηνεία τους.

Στο πλαίσιο αυτού του είδους ανάλυσης δεδομένων με βάση τις θεματικές ενότητες των ερωτήσεων και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, έγινε χωριστά η διερεύνηση της στάσης κάθε σχολείου απέναντι στην καινοτομία, η διερεύνηση του σχολικού του κλίματος, η ανάλυση των αναγκών του, η διερεύνηση του πλαισίου κάθε σχολείου στήριξης της εισαγωγής και διαχείρισης καινοτομιών, η διερεύνηση του τρόπου λήψης αποφάσεων σε κάθε σχολείο και η διερεύνηση των στάσεων, απόψεων και ηγετικών πρακτικών του διευθυντή στο συγκεκριμένο πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας του δείγματος. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των σχέσεων και συνδέσεων των έξι θεματικών κατηγοριών ώστε να κατανοηθεί η σχέση της γενικότερης στάσης κάθε σχολείου απέναντι στην καινοτομία με το ηγετικό προφίλ και τις ηγετικές πρακτικές του διευθυντή του μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό κλίμα του κάθε σχολείου. Επιχειρήθηκε μ' αυτό τον τρόπο να βρεθούν οι σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων ηγετικών πρακτικών των διευθυντών, που διαμορφώνουν το αντίστοιχο ηγετικό τους προφίλ, με το πλαίσιο της σχολικής μονάδας (σχολικό κλίμα – περιβάλλον) και την εμφάνιση αυξημένης ή μειωμένης καινοτομικής δράσης, ώστε να εντοπιστεί ο ηγετικός τύπος ή τύποι που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την προοπτική εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτόμων δράσεων.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης τόσο των συνεντεύξεων όσο και της παρατήρησης, από τον οδηγό καταγραφής, το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στην έρευνα συμμετείχαν τέσσερα Γυμνάσια του Ν. Ημαθίας, δύο από αστική περιοχή του νομού και δύο από ημιαστική. Συνολικά ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ανέρχεται στους δώδεκα και των διευθυντών στους τέσσερις.

Πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η επίσημη κατεύθυνση του τοπικού γραφείου Β/θμιας Εκπαίδευσης ήταν να υλοποιηθούν τα επίσημα καινοτόμα προγράμματα του Υπουργείου εκτός επίσημου ωραρίου των εκπαιδευτικών, εφόσον δηλαδή οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου που ασχολούνται με αυτά συμπληρώσουν το κανονικό τους ωράριο. Το προαναφερθέν δεδομένο λειτούργησε ανασταλτικά για την πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων σε πολλά σχολεία του νομού, δεδομένο που συμπεραίνεται τόσο από τα στοιχεία των συνεντεύξεων όσο και από την προσωπική παρατήρηση της ερευνήτριας.

Θα ακολουθήσει παρουσίαση τόσο των προσωπικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων που αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο, όσο και των αποτελεσμάτων της παρατήρησης και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ανά σχολείο και ανά θεματική ενότητα. Μέσα από τον απαιτούμενο σχολιασμό και ανάλυση καθώς και την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων των απαντήσεων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου, θα επιχειρηθεί μία αποτύπωση την συνολικής εικόνας σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις στάσεις και πρακτικές σχετικές με την καινοτομία αλλά και την διοίκηση του κάθε σχολείου.

Στην ενότητα που αφορά κάθε σχολείο αναγράφεται ο κωδικός του σχολείου: **σχ.ΧΑ** (Σχολείο Χαμηλής καινοτομικότητας Αστικής περιοχής), **σχ.ΥΑ** (Σχολείο Υψηλής καινοτομικότητας Αστικής περιοχής), **σχ.ΧΗ** (Σχολείο Χαμηλής

καινοτομικότητας Ημιαστικής περιοχής και **σχΥΗ** (Σχολείο Υψηλής καινοτομικότητας Ημιαστικής περιοχής). Επίσης στις αναφορές των απαντήσεων αναγράφεται η συντομογραφία: **δ** (διευθυντής) ή **Ε** (Εκπαιδευτικός) καθώς και ο αύξων αριθμός της συνέντευξης του κάθε εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος αριθμός αφορά των αύξοντα αριθμό της ερώτησης.

4.2 ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΧΑΜΗΛΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ (σχ. ΧΑ)

4.2.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στον πίνακα 11 γίνεται μία παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων του σχολείου της αστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομικότητα.

Πίνακας 11: Προφίλ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του Σχ. ΧΑ

	<i>Δ/ντής</i>	<i>Εκπ1</i>	<i>Εκπ2(υποδ/ντρια)</i>	<i>Εκπ3</i>
<i>Φύλο</i>	<i>γυναίκα</i>	<i>άνδρας</i>	<i>γυναίκα</i>	<i>γυναίκα</i>
<i>Ηλικία</i>	<i>60</i>	<i>45</i>	<i>54</i>	<i>35</i>
<i>Σπουδές</i>	<i>Φιλολογία</i>	<i>Φυσική</i>	<i>Γαλλική Φιλολογία</i>	<i>Φιλοσοφική</i>
<i>Ξένες γλώσσες</i>	<i>Αγγλικά, Γαλλικά</i>	<i>Αγγλικά</i>	<i>Αγγλικά, Γαλλικά, Ισπανικά, Ρώσικα, Ιταλικά</i>	<i>Αγγλικά</i>
<i>Γνώση Η/Υ</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄και Β΄</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>
<i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i>	<i>35</i>	<i>15</i>	<i>21</i>	<i>10</i>
<i>Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>14</i>	<i>1</i>

Τα στοιχεία δείχνουν ότι 3 στους τέσσερις συμμετέχοντες είναι γυναίκες, μεταξύ των οποίων και η διευθύντρια. Ηλικιακά δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς είναι κάτω των πενήντα ετών (<50) και ένας άνω των πενήντα (>50). Ως προς τις ειδικότητες δύο εκπαιδευτικοί προέρχονται από τις ανθρωπιστικές – κοινωνικές

επιστήμες και ένας από τις θετικές. Ταυτόχρονα ένας έχει προϋπηρεσία στο δημόσιο πάνω από 20 έτη (>20), ενώ δύο κάτω από 20 (<20). Αντίστοιχα δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχουν πάνω από δύο χρόνια (>2) προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο και ένας κάτω από 2 (<2). Η διευθύντρια είναι 60 ετών, με σπουδές στις ανθρωπιστικές – κοινωνικές επιστήμες. Έχει 35 χρόνια προϋπηρεσίας στο δημόσιο και είναι κοντά στην συνταξιοδότηση, έχοντας ωστόσο λιγότερα χρόνια παραμονής στο σχολείο από την Ε2, την υποδιευθύντρια.

Όλοι είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, χωρίς όμως κανέναν να έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Όλοι επίσης έχουν γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, με την Εκπ2 (υποδ/ντρια) να ξέρει πέντε γλώσσες. Όλοι έχουν περάσει την επίσημη βασική επιμόρφωση στους υπολογιστές, κατέχοντας τις βασικές δεξιότητες, ενώ ο Εκπ1 έχει περάσει και το δεύτερο επίσημο επίπεδο επιμόρφωσης των ειδικοτήτων στους υπολογιστές και κατέχει πολύ καλή γνώση χρήσης υπολογιστών.

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η Εκπ2, η οποία υπηρετεί στο σχολείο τα περισσότερα χρόνια, έχει πραγματοποιήσει καινοτόμα προγράμματα τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο, όπως Αγωγή υγείας και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, και φέτος ο Εκπ1 είναι ο μοναδικός που ασχολήθηκε και χρησιμοποίησε τους διαδραστικούς πίνακες στην τάξη για την διεξαγωγή του μαθήματος, λόγω ίσως και της καλύτερης γνώσης του πάνω στους υπολογιστές. Την σχολική χρονιά κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα στο σχολείο δεν υλοποιήθηκε κανένα από τα επίσημα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα του Υπουργείου μετά από την επίσημη κατεύθυνση της τοπικής Β/θμιας Διεύθυνσης.

4.2.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.ΧΑ

Μετά την συγκριτική μελέτη του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου σχετικά με την παρατήρηση του χώρου του συγκεκριμένου σχολείου προκύπτουν οι εξής επισημάνσεις:

Το σχολείο βρίσκεται στην αρχή της πόλης, σε ένα από τα πιο νέα κομμάτια της, όπου υπάρχουν καινούριες οικοδομές και υποδομές αλλά και υπηρεσίες, όπως η αστυνομία και η πυροσβεστική. Η πρόσβαση επιπλέον στο σύνολο των υποδομών της πόλης είναι και εύκολη και γρήγορη όπως στα γραφεία

της Β/θμιας Εκπαίδευσης, στην Δημοτική Βιβλιοθήκη, στην Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, στις αθλητικές εγκαταστάσεις της πόλης. Το κτίριο στο οποίο στεγάζεται το συγκεκριμένο σχολείο είναι μεγάλο και καινούριο κάτι που προκύπτει και από τα δεδομένα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή που συλλέχτηκαν κατά την προκαταρκτική έρευνα. Στο κτίριο συστεγάζονται δύο σχολεία, το Λύκειο στον πρώτο και το Γυμνάσιο στον δεύτερο όροφο. Το γραφείο των καθηγητών είναι αρκετά μικρό για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπάρχουν στο σχολείο με απλή επίπλωση, με γραφεία σιδερένια παραταγμένα σε σχήμα π και κάποιες σιδερένιες βιβλιοθήκες στον ένα τοίχο και έναν μόνο υπολογιστή σε ένα γραφείο. Η αίθουσα φαινόταν ακόμα πιο μικρή όταν μαζευτόταν το σύνολο των εκπαιδευτικών, δεδομένο που σαφώς θα δυσχεραίνει το έργο τους. Το γραφείο της διευθύντριας βρίσκεται απέναντι από το γραφείο των καθηγητών και είναι αρκετά άνετο, με δύο γραφεία και δύο υπολογιστές και έναν δερμάτινο καναπέ. Η άνεση και ο προσεγμένος τρόπος επίπλωσης, ο οποίος υπερέχει αισθητά από την αντίστοιχη του γραφείου των καθηγητών, δείχνει και τον τρόπο που η συγκεκριμένη διευθύντρια αντιλαμβάνεται τον ρόλο της και την θέση που τον τοποθετεί σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Και στις δύο αίθουσες δεν υπήρχαν επιγραφές που να προσδιορίζουν την χρήση τους, στοιχείο που δυσκολεύει όσους πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο. Οι αίθουσες ήταν αρκετά ευρύχωρες και καθαρές με τον κλασσικό εξοπλισμό των θρανίων, της έδρας, του πίνακα και κάποιων εικόνων στους τοίχους. Ένα μόνο αιθουσάκι, το οποίο χρησιμοποιείται ως εργαστήριο Φυσικής, λόγω έλλειψης κανονικής αίθουσας, ήταν πολύ μικρό, με καθόλου φυσικό φως, έχοντας μέσα δύο μικρές βιβλιοθήκες και ελάχιστο εξοπλισμό. Ο αύλειος χώρος, ο οποίος είναι κοινός και για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο είναι περιποιημένος αλλά σαφώς μικρός για δύο σχολεία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχή της συνέντευξης η διευθύντρια από τον τρόπο ομιλίας της φαινόταν ευχάριστη και χαλαρή ακούγοντας μουσική, την οποία έκλεισε μόνο μετά από παράκληση της ερευνήτριας. Καθώς προχωρούσαν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων άρχισε να νοιώθει άβολα και να κάνει ερωτήσεις του τύπου «ποιος σε έστειλε σε μένα;» αλλά μετά την διαβεβαίωση της ερευνήτριας για

ακόμα μία φορά για την εχεμύθεια της και την ανωνυμία της έρευνας, η συνέντευξη κύλησε ομαλά. Η πόρτα του γραφείου της διεύθυνσης ήταν μονίμως κλειστή όσες φορές παραβρέθηκε η ερευνήτρια στο σχολείο και η διευθύντρια κλεισμένη σ’ αυτό με τους εκπαιδευτικούς να πηγαίνουν στο γραφείο της για να συζητήσουν διάφορα θέματα. Έδινε την αίσθηση ότι θέλει την ησυχία της χωρίς ιδιαίτερες ενοχλήσεις αφήνοντας στους εκπαιδευτικούς την πρωτοβουλία των επαφών μαζί της. Οι εκπαιδευτικοί όλοι ήταν πολύ συνεργάσιμοι, ενώ ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε στην ερευνήτρια η Εκπ2, η οποία είναι και η υποδιευθύντρια του σχολείου με τις πολλές γνώσεις που κατείχε για θέματα του σχολείου, δίνοντας την εντύπωση ότι έχει βαθύτερη επίγνωση τους από την διευθύντρια, η οποία αξίζει να σημειωθεί βρίσκεται κοντά στην συνταξιοδότηση.

4.2.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΧΑ

A. Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις διερευνούν την στάση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας απέναντι στην καινοτομία.

Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: 1. «Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.);», 2. «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Καθόλου:1, Λίγο:2, Αρκετά:3, Πολύ:4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5.

Ενώ στην ερώτηση: 3. «Ποια είναι η δική σας στάση (της διευθύντριας) απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς;», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Πολύ αρνητική: 1 , Αρνητική:2 , Ουδέτερη:3 , Θετική: 4 , Πολύ θετική: 5.

Πίνακας 12: σχ.ΧΑ-Στάσεις απέναντι στην καινοτομία

ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ

ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΗ

σχ.ΧΑ.δ.1	4
σχ.ΧΑ.Ε1.1	2
σχ.ΧΑ.Ε2.1	3
σχ.ΧΑ.Ε3.1	2
Μ.Ο. 2, 75	

σχ.ΧΑ.δ.2	3
σχ.ΧΑ.Ε1.2	1
σχ.ΧΑ.Ε2.2	2
σχ.ΧΑ.Ε3.2	2
Μ.Ο. 2	

σχ.ΧΑ.δ.3	4
σχ.ΧΑ.Ε1.3	3
σχ.ΧΑ.Ε2.3	4
σχ.ΧΑ.Ε3.3	4
Μ.Ο.3,75	

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η γενική στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία τείνει να είναι 'αρκετά θετική', με την διευθύντρια να θεωρεί ότι είναι 'πολύ θετική'. Η στάση των εκπαιδευτικών είναι 'λίγο θετική' απέναντι στην καινοτομία, ενώ της διευθύντριας τείνει να είναι 'θετική'. Αναλύοντας τα παραπάνω στοιχεία βγαίνει το συμπέρασμα ότι ενώ η διευθύντρια διατηρεί θετική στάση απέναντι σε πρωτοβουλίες και πειραματισμούς, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν αναλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό τέτοιες πρωτοβουλίες και δράσεις καινοτομικές.

Οι απαντήσεις «ανοιχτού» τύπου φωτίζοντας περισσότερο τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι δεν υπάρχει γενικά διάθεση για ανάληψη καινοτόμων δράσεων παρά μόνο μεμονωμένα από ορισμένους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι ανέλαβαν τα προηγούμενα χρόνια την πραγματοποίηση επίσημων καινοτόμων προγραμμάτων όπως: Αγωγή Υγείας και Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί: «..... υπάρχει (διάθεση), αλλά σε περιορισμένο βαθμό.....» (Ε1), και «.....αν υπάρχουν (εκπαιδευτικοί) θα είναι ελάχιστοι, δεν έχει υποπέσει κάτι στην αντίληψή μου» (Ε3). Η διευθύντρια και η νεότερη εκπαιδευτικός αποδίδουν αυτό το φαινόμενο στην έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης πάνω σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα τονίζοντας ταυτόχρονα και την ανάγκη για επιμορφωτικές διαδικασίες. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της διευθύντριας:

δ.1: «..... πελαγοδρομούμε λίγο, πελαγοδρομούμε γιατί δεν έχουμε τους τρόπους,..... Κατεύθυνση δεν έχουμε.....».

Η στάση της διευθύντριας απέναντι στην καινοτομία περιγράφεται με χαρακτηρισμούς από τους εκπαιδευτικούς όπως: «ανοιχτή, θετική»(Ε2), δηλώνοντας και η ίδια ότι: «.....Μου αρέσουν οι πρωτοβουλίες.....». Όλοι συμφωνούν ότι κατάλληλος για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων είναι όποιος έχει την διάθεση να ασχοληθεί και επιπλέον εντοπίζουν σημαντικά στοιχεία μίας «επιτυχημένης» καινοτομίας αναδεικνύοντας τόσο την σημασία της συμμετοχής και ανταπόκρισης των μαθητών όσο και τις επιδράσεις σε γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Παράλληλα τονίζουν ότι: «Επιτυχία είναι όχι το αποτέλεσμα που θα δώσουνε και θα παρουσιάσουνε στο τέλος αλλά και η διεργασία που ακολουθούν τα παιδιά μέσα σ' αυτό..... Όλο αυτό, η συνεργασία μεταξύ τους, το

ψάξιμο μεταξύ τους, το να ανοίξουν οι ορίζοντες τους, κατά τη διάρκεια, όχι το τέλος, όχι το αποτέλεσμα, αυτό καθ' εαυτό. Το οποίο βέβαια θα υπάρξει, αλλά το κέρδος δεν είναι το αποτέλεσμα αλλά όλη αυτή η διαδρομή»(Ε2). Η έλλειψη στρατηγικών επιλογών και στόχων, που φαίνεται και από το σχόλιο της Ε1, η οποία υποστηρίζει ότι «..... ο καθένας πράττει κατά βούληση.....» όσον αφορά την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών αλλά και η έλλειψη διαδικασιών αξιολόγησης σε περιπτώσεις αποτυχίας ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμός των διαδικασιών, λειτουργεί ανασχετικά στην διάθεση των εκπαιδευτικών να δράσουν καινοτομικά.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ένα περιστατικό από το «προσωπικό ημερολόγιο» της ερευνήτριας. Κατά την διαδικασία των συνεντεύξεων και την παραμονή μέσα στο γραφείο των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε η ιδιότητά της καθώς και ο σκοπός της παρούσας έρευνας. Η αντίδραση ενός από τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων που δεν πήραν μέρος στην έρευνα ήταν χαρακτηριστική καθώς το σχόλιο που έκανε όταν αναφέρθηκε ο όρος «καινοτομία» και «καινοτόμα προγράμματα», κουνώντας ενοχικά το κεφάλι του, ήταν: «που διάθεση για τέτοια πράγματα!». Το σχόλιο αυτό είναι ενδεικτικό της στάσης και διάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία.

Β. Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα τόσο γενικά όσο και ειδικότερα αναφορικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εκπαιδευτικών και μαθητών φαίνεται να είναι πολύ καλό όπως τονίζεται από όλους τους συμμετέχοντες. Αλλά και η διευθύντρια φαίνεται να διατηρεί ένα πολύ καλό επίπεδο σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τη χαρακτηρίζουν: «.....ανοιχτή, ελεύθερη να ακούει προτάσεις.....»(Ε1), «.....φιλική.....πολύ κοντά σε μας δηλ. ανθρώπινη..... Δεν είναι έτσι αποξενωμένη, να την φοβόμαστε»(Ε3) αλλά «.....δεν παροτρύνει.....»(Ε1) τους εκπαιδευτικούς για δράσεις.

Οι μαθητές με την συμπεριφορά τους δεν δημιουργούν ιδιαίτερα προβλήματα. Τα όποια προβλήματα παρατηρούνται χαρακτηρίζονται από την διευθύντρια ως «παιδικά». Φαίνεται να επηρεάζουν το γενικότερο κλίμα του

σχολείου θετικά καθώς τόσο με την συμπεριφορά όσο και με «....το γεγονός ότι οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι»(δ), συμβάλλουν στην ύπαρξη ενός ομαλού θετικού σχολικού κλίματος. Ωστόσο οι απόψεις για το κατά πόσο το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση δίστανται καθώς ο κάθε συμμετέχων εκφράζει την αντίληψή του για το θέμα ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες, την παρατηρητικότητα αλλά και την ικανότητα ανάλυσης που διαθέτει. Δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει την συμπεριφορά ή τις επιδόσεις ή τουλάχιστον «δεν έχω αντιληφθεί κάτι τέτοιο» όπως δηλώνει η Ε3. Η διευθύντρια ωστόσο εκφράζει την άποψη ότι το Κ.Ο.Ε. επηρεάζει περισσότερο τον τομέα των ακαδημαϊκών επιδόσεων, άποψη στην οποία συντάσσεται και ο Ε1 σχολιάζοντας:

Ε1.17: «....επηρεάζει όπως σε κάθε σχολείο.....όταν τα παιδιά είναι υψηλού επιπέδου, από οικογένειες που γνωρίζουν πράγματα και έχουν εμπειρίες, προφανώς το επίπεδο ανεβαίνει γενικά.»

Όλοι συμφωνούν επίσης και στο ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποτελούν θετικούς παράγοντες με την «θετική διάθεση που διαθέτουν»(Ε2) όσο και η διευθύντρια, η οποία με χαρακτηριστική αυτοπεποίθηση μιλάει για τον ρόλο της τονίζοντας ότι: «..... φροντίζω να είμαι και απόμακρη αλλά και κοντά ουσιαστικά τα παιδιά να με έχουν και σαν συμβουλάτορα αλλά και σαν σημείο αναφοράς..... το τελικό στάδιο που θα φτάσουν, πριν από την τιμωρία τους, να είμαι εγώ. Επομένως το επηρεάζω θετικά, κατά τη γνώμη μου, γι' αυτό κρατάω και αυτή τη στάση.»

Γ. Ανάλυση αναγκών σχολείου

Οι ανάγκες του σχολείου συνοψίζονται σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στο πρόβλημα χώρου λόγω της συστέγασης του Γυμνασίου με το Λύκειο. Δεν υπάρχουν εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, ούτε αρκετές αίθουσες αλλά και ούτε αρκετός χώρος για τους εκπαιδευτικούς να κάνουν την δουλειά τους. Οι προσπάθειες για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια για τον χωρισμό των δύο σχολείων κτιριακά μέσω προσφυγής

στις αρμόδιες υπηρεσίες. Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών ήταν η δημιουργία μίας επιπλέον αίθουσας με την χρηματοδότηση του συλλόγου γονέων και την ύπαρξη προοπτικής εντέλει να φύγει το Λύκειο από το συγκεκριμένο κτίριο.

Δ. Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

Στο σχολείο φαίνεται να υπάρχει η ανάγκη αλλαγών και νέων ιδεών, ωστόσο εντοπίζεται από κάθε συμμετέχοντα σε διαφορετικό επίπεδο. Συγκεκριμένα η διευθύντρια θεωρεί ότι τις ουσιαστικές αλλαγές τις επιζητούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και όχι τόσο τα παιδιά, τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή με νέα, τεχνολογικά κυρίως, μέσα αλλά μένουν περισσότερο στην επιφανειακή και ανούσια χρήση τους. Υποστηρίζει χαρακτηριστικά: «.....τα παιδιά άγονται και φέρονται, θέλουν να μπαίνουν στο internet και να κάνουν γνωριμίες.....». Ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές ως άμεσοι αποδέκτες κάθε νέας διδακτικής προσέγγισης επιζητούν περισσότερο τις αλλαγές, καθώς «...αυτή η πεπατημένη που ακολουθείται έχει κουράσει. Και κουράζει τα παιδιά και δεν είναι και το αποτέλεσμα που όλοι θέλουμε και ονειρευόμαστε για τα παιδιά μας....»(Ε2). Όπως συμπληρώνει και ο Ε1, ο μόνος που χρησιμοποίησε στο σχολείο τους διαδραστικούς πίνακες:

Ε1.24: «.....τα παιδιά έχουν βαρεθεί το κλασσικό μάθημα, τον κλασσικό τρόπο δηλ. που μπαίνεις μέσα και αρχίζεις.... πάρτε για το σπίτι, πάρτε αυτό, πήγαινε στο φροντιστήριο, δείξτε και αυτά...οπότε θέλουν κάτι διαφορετικό. Σήμερα ήταν η πρώτη μέρα που κάναμε μάθημα με διαδραστικούς και ήταν το μάθημα τόσο εύκολο που τα παιδιά δεν έκαναν κιχ μέσα στην τάξη, όλοι να σηκωθούν στον πίνακα.....χρειάζεται κάποια αλλαγή.»

Το συγκεκριμένο σχολείο, κατά τα λεγόμενα της διευθύντριας και της Ε2, παρέχει κατάλληλες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις. Υπήρχε ωστόσο ασάφεια μέσα από σύντομες απαντήσεις, οι οποίες είτε ήταν καταφατικά μονολεκτικές, όπως της διευθύντριας, είτε πολύ θεωρητικές, όπως της Ε2, αναφέροντας απλώς την διάθεση της διευθύντριας να

δεχθεί νέες ιδέες. Δεν περιγράφηκαν απτές πρακτικές και διαδικασίες που δημιουργούν ευκαιρίες καινοτομικότητας και αποδεικνύουν την ύπαρξη συγκεκριμένης και ουσιαστικής κατεύθυνσης και πολιτικής του σχολείου ως προς το θέμα των καινοτομιών. Επίσης η διευθύντρια δήλωσε ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν δείξει προθυμία να βοηθήσουν όσους δείχνουν ανάγκη για ενημέρωση και βοήθεια πάνω στην εφαρμογή καινοτομιών, δεδομένο που υποστηρίζουν και ο Ε1 και η Ε2. Η Ε3 ωστόσο αναφέρει ότι όταν ζήτησε βοήθεια για χρήση κάποιων πολυμέσων στο σχολείο οι εμπειρότεροι την βοήθησαν αλλά αναφορικά με καινοτόμες δράσεις και προγράμματα τονίζει: «Εγώ δεν βλέπω να υπάρχουν άτομα με τέτοια εμπειρία...» συμπληρώνοντας την αιτία «.....Δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή μου να ασχολείται κάποιος ούτε με προγράμματα αγωγής υγείας, ούτε με άλλο πρόγραμμα.....κάτι είχε πάρει το αντί μου στην αρχή ότι άλλες χρονιές γινότανε μόνο όταν ήθελαν να συμπληρώσουν κάποιο ωράριο και κάνανε συν δύο ώρες ένα πρόγραμμα Υγείας. Αλλά φέτος εγώ έχω καταλάβει ότι δεν ασχολείται κανείς με τέτοιο πρόγραμμα....». Επιπλέον στην παρατηρούμενη απουσία ουσιαστικών καινοτόμων δράσεων στο συγκεκριμένο σχολείο συμβάλλει, σύμφωνα με όλες τις σχετικές απαντήσεις και η απουσία διαδικασιών ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η διευθύντρια, έχει την δυνατότητα να εξασφαλίσει την δημιουργία ομάδας για την προώθησή αλλαγών και την γενικότερη στήριξη της από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, λόγω των καλών σχέσεων μαζί τους. Αυτό το δεδομένο όμως όπως τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς είναι υποθετικό, καθώς όπως τονίζουν:

Ε1.29: «Δεν έχουμε δοκιμάσει κάτι τέτοιο για να σου πω. Μόνο υποθετικά μπορώ να απαντήσω. Υποθετικά θα έλεγα ναι, αλλά κρατώ επιφυλάξεις γιατί δεν έχει γίνει στην πράξη....»

Ε3.29: «Τώρα.....εγώ πιστεύω ναι, από το γενικό κλίμα, γιατί δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, ώστε να πω ότι ναι.....ήθελε κάτι και εμείς αρνηθήκαμε ή δεχθήκαμε.....γενικά ναι, θα έλεγα.»

Η απουσία οποιασδήποτε πρωτοβουλίας και προωθητικών προς την καινοτομία πρακτικών, οδηγεί τόσο την ίδια όσο και τους εκπαιδευτικούς να

μιλούν για μία ακόμη φορά σε υποθετική βάση για την ύπαρξη σχεδίου κατά την εφαρμογή καινοτομιών καθώς: «..... δεν έγινε έτσι κάτι το τόσο δραστικό, που να πω γύρισαν τα πάνω κάτω. Ναι νομίζω ότι αν θα είχε συμβεί θα γινόταν έτσι (με σχέδιο) αλλά από εκεί και πέρα πρέπει να γίνουν στην πράξη. Δεν έτυχε, δεν χρειάστηκε, δεν προέκυψε» (E1).

E. Λήψη αποφάσεων

Οι αποφάσεις στο συγκεκριμένο σχολείο παίρνονται «συλλογικά»(δ) μέσω του συλλόγου διδασκόντων, ο οποίος είναι ενεργός και πρωταγωνιστικός. Πέρα από τον σύλλογο, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν το έργο τους, αλλά κάθε εκπαιδευτικός για «...ό,τι και να αναλάβει θα ενημερώσει τη δ/ντρια.....Μπορεί ο καθηγητής να αναλάβει να κάνει ό,τι είναι να κάνει αλλά δεν είναι εν αγνοία της δ/ντριας»(E2). Αντιστοίχως ο ρόλος των μαθητών στην λήψη αποφάσεων περιορίζεται κυρίως στην συμμετοχή τους στις αποφάσεις που αφορούν «εκδρομές και καταλήψεις» όπως χαρακτηριστικά τονίζεται από όλους τους συμμετέχοντες. Το κλίμα ενισχύεται επίσης και από την επίτευξη συναίνεσης για καθημερινά θέματα σχολικής ζωής δημιουργώντας «σύμπνοια», όπως τονίζει η E3.

Αναφορικά με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων όλοι συμφωνούν ότι αυτές οι αποφάσεις περνάνε «...μέσω του συλλόγου» (E1) με πρωτοβουλία κυρίως των εκπαιδευτικών καθώς για να προτείνει η διευθύντρια την εισαγωγή αλλαγών και νέων ιδεών, όπως η ίδια τονίζει, πρέπει να έρθει «..... κάποιο έγγραφο.....» ώστε να το προτείνει στο σύλλογο, δείχνοντας ότι ο μόνος τρόπος για να ξεκινήσει από την ίδια κάποια καινοτόμα πρωτοβουλία είναι μέσω επίσημης παρακίνησης. Φαίνεται επίσης ότι η κατεύθυνση της διεύθυνσης είναι να αξιοποιεί τον σύλλογο διδασκόντων, προοπτική που ενισχύεται και από την στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της ίδιας ότι η εισαγωγή μίας σημαντικής αλλαγής στο σχολείο πρέπει να είναι κοινή απόφαση και όχι κατευθυνόμενη από τον διευθυντή. Η E2 χαρακτηριστικά τονίζει:

E2.38. «.....ο δ/ντής, είναι ο δ/ντής μπορεί να προτείνει, μπορεί να αναθέσει, μπορεί να κάνει, αλλά ο σύλλογος είναι, αυτός που θα καθορίσει πράγματα.....».

Στ. Ηγεσία

Τόσο η διευθύντρια όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν μία ξεκάθαρη αντίληψη για την βασική αποστολή του σχολείου στο οποίο εργάζονται όπως καταδεικνύει η αμηχανία και η αοριστία των απαντήσεών τους. Εντέλει αναφέρουν ως γενικούς στόχους την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων και την καλλιέργεια της «...βασικής γνώσης...»(E1) και της «... κοινωνικής μόρφωσης....»(E3), δείχνοντας ωστόσο ξεκάθαρα την απουσία συγκεκριμένου σκοπού και στόχων, των οποίων να είναι κοινωνοί όλα τα εκπαιδευτικά μέλη του οργανισμού και για την επίτευξη των οποίων να εργάζονται συλλογικά.

Η έμφαση της διευθύντριας στην καλλιέργεια καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου διαφαίνεται και μέσα από την αντίληψή της για την ουσία της διεύθυνσης ενός σχολικού οργανισμού. Χαρακτηριστικά παρομοιάζει την «διεύθυνση σχολείου» με «διεύθυνση ορχήστρας», ως μία διαδικασία δηλαδή εξισορρόπησης σχέσεων, άποψη την οποία συμμερίζεται και η E2, η οποία εμπλέκεται και η ίδια στην διοίκηση του σχολείου ως υποδιευθύντρια.. Οι άλλοι δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον ιδιαίτερο και διακριτό ρόλο ενός διευθυντή ως τον βασικό παράγοντα διοίκησης και οργάνωσης, τα χαρακτηριστικά του οποίου συνοψίζουν στο: «... να έχει έναν λόγο έτσι λίγο πιο αποτελεσματικό, να είναι αποστασιοποιημένος.....»(E1) αλλά και «.....να κρατάει το σχολείο.....λειτουργεί το σχολείο καλύτερα και ως προς τους μαθητές, αν είναι αυστηρός όταν χρειάζεται και ως προς τους καθηγητές»(E3). Τονίζοντας όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία ως ουσιώδη χαρακτηριστικά του ρόλου του διευθυντή, κατά βάση τονίζουν την διοικητική οργανωτική έκφανση του ρόλου του. Ωστόσο όλες οι απόψεις των συμμετεχόντων συμφωνούν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ πιο σημαντικός από την απλή διεκπεραίωση κάποιων διοικητικών υποθέσεων παρ' όλο που όπως τονίζει ο E1 στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: «..... έτσι έχει φθάσει να γίνεται.» Πολύ περισσότερο αναγνωρίζουν τον διευθυντή ως

παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τους σχολικούς στόχους και να δώσει «όραμα» στον σχολικό οργανισμό. Το θέμα ωστόσο που αναδεικνύεται παράλληλα, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, είναι ότι κάτι ανάλογο μπορεί να επιτευχθεί από μία ηγετική προσωπικότητα που θα: «..... έχει ιδέες, προτείνει πράγματα, είναι ανήσυχος και φέρνει επαναστατικά πράγματα για συζήτηση, προτάσεις, παροτρύνσεις, δίνει κίνητρα»(E1) και «....να παίρνει πρωτοβουλίες, να βάζει στόχους, να κάνει προγράμματα...»(E3), συνδέοντας άμεσα την «ηγεσία» και το «όραμα», σύνδεση η οποία αποτελεί την βάση μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας (Avolio & Bass, 2004).

Οι απόψεις τόσο της διευθύντριας όσο και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το αποτελεσματικό σχολείο και τους παράγοντες που το καθιστούν αποτελεσματικό, συγκλίνουν σε ένα σχολείο με έντονο παιδαγωγικό προσανατολισμό και κυριότερο παράγοντα επίτευξής του την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας όσο και σε επίπεδο μέσων και πρακτικών. Η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων ως παράγοντας που οδηγεί στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών (OFSTED (2008), αναφέρεται τόσο από την διευθύντρια όσο και από τον Ε1: «Καινοτόμα προγράμματα, μέσα που θα χρησιμοποιηθούν....ακόμα και μέσα σε μια κλασσική τάξη, μπορείς να βάλεις καινοτόμα πράγματα, δηλαδή το πως θα κάνεις το μάθημα, το που θα επιμένεις, πως θα το διαχειριστείς». Αυτή η στάση τόσο της διευθύντριας όσο και των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία ως παράγοντα αποτελεσματικότητας ωστόσο δεν συνάδει με την ουσιαστική απουσία καινοτόμων δράσεων στο σχολείο καθώς ενώ αντιλαμβάνονται την σημασία της και την συμβολή της στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, ειδικά η διευθύντρια δεν βάζει στόχους και δεν αξιοποιεί δυνατότητες και διαδικασίες που οδηγούν στην αύξηση της καινοτομικής δράσης του. Η εξήγηση βρίσκεται στον τρόπο διοίκησης του σχολείου ο οποίος χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως «καλός» αλλά «..... σχετικά χαλαρός θα έλεγα»(E1) και «.....Ας πούμε ικανοποιητικός αλλά με ερωτηματικό.....Θα μπορούσαν να είναι και καλύτερα τα πράγματα και θα μπορούσε να είναι και χειρότερα. Μία μέση κατάσταση»(E3), φωτίζοντας καλύτερα κάποιες εκφάνσεις του τρόπου διοίκησης

και των πρακτικών που ακολουθούνται και που μπορούν να εξηγήσουν ως ένα βαθμό αυτό το κενό στόχων, δράσεων και διαδικασιών.

Όλοι συμφωνούν ότι η διευθύντρια έχει καταφέρει την καλλιέργεια καλών σχέσεων και κλίματος θεωρώντας ότι αυτό είναι το βασικότερο έργο της στο σχολείο. Κατάφερε δηλαδή να κάνει «..... ένα σύλλογο ήρεμο, ένα σύλλογο.....δηλαδή καθηγητές που μπορούν να μουν στην τάξη χωρίς να' χουν την αγωνία ότι караδοκεί πάνω τους ο ελεγκτής,..... ότι είναι μονίμως στην τσίτα, ότι δίνουν προσοχή στρατιωτάκια....Αυτό νομίζω ότι είναι η μεγαλύτερη επιτυχία της δ'ντριάς μας»(E2) και επίσης πέτυχε «.....να μην υπάρχουνε σοβαρά προβλήματα, τύπου καταγγελίες και να υπάρχει φόβος, ότι θα μας καταγγείλει....Υπάρχει ένα καλό κλίμα»(E3). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν πληροφορίες που δόθηκαν στην ερευνήτρια και καταγράφηκαν στο προσωπικό της ημερολόγιο, για την προτέρα κατάσταση αναφορικά με την διεύθυνση του σχολείου, στην οποία κατά δήλωση της υποδιευθύντριας ήταν πολύ αυταρχική.

Στο ίδιο κλίμα κυμαίνονται και όλες οι απαντήσεις σχετικά με τις αξίες που προωθούνται από την διευθύντρια και αφορούν κυρίως ηθικές αξίες που συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών μελών δίνοντας μια αίσθηση ότι υπάρχει : «..... ελευθερία....είμαστε.....ελεύθεροι να κάνουμε αυτό που θέλουμε να κάνουμε, να μπορούμε να το κάνουμε. Και επιπλέον να μην χρειάζεται να είμαστε μονίμως με την αγωνία αν μην τύχει κάτι δεν πάει καλά»(E2). Η διευθύντρια επίσης τονίζει για τις αξίες που προωθεί:

δ.48: « Οι αξίες, όπως φοβάμαι.....είναι οι χαμένες αξίες, δηλαδή μία ηθική που ξεφεύγει απ' τα πρότυπα που έχει η σημερινή κοινωνία. Μία πραγματική ηθική που να βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση, στην αγάπη και γενικότερα σε πράγματα που έχουν πραγματική αξία.....»

Πέρα ωστόσο από το καλό κλίμα που υπάρχει στο σχολείο, και με δεδομένο ότι η διευθύντρια κατά δήλωσή της περιορίζει τον ρόλο της ως ενός ισορροπιστή σχέσεων, εντοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ένα στοιχείο που τους δυσαρεστεί σχετικά με την διοίκηση του, η οποία πολλές φορές κλίνει έντονα προς την χαλαρότητα που καταλήγει και στην έλλειψη επαρκούς οργάνωσης. Χαρακτηριστικά τονίζουν:

E1.48. «Είναι και αυτό που είχα πει και πριν, το είχα αναφέρει πως θα προτιμούσα να είναι ο δ/ντής. Να έχει ένα ρόλο που να ξέρει πότε θα είναι, που θα είναι, να εμπλέκεται περισσότερο με την διαδικασία του ότι παραδειγματικά δείχνω στα παιδιά, έχω ένα ρόλο που είμαι εκεί... ..»

E3.48. «Εντάξει, ότι βλέπω ότι κάποιες φορές πολλά πράγματα δεν είναι οργανωμένα όσο θα έπρεπε και επικρατεί χάος. Θέλουμε κάτι και δεν ξέρουμε, ξέρω γω; που να το βρούμε ή υπάρχει μία ασάφεια σχετικά με το τι ισχύει αυτό ή δεν ισχύει. Μερικές φορές δηλαδή πιστεύω ότι θα έπρεπε να είναι πιο οργανωμένο το σχολείο».

Τονίζοντας παράλληλα ότι δεν αντιμετωπίζουν άλλου είδους δυσκολίες από την διευθύντρια κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Αντίστοιχα η διευθύντρια δηλώνει ότι αυτό που την δυσαρεστεί είναι «.....όταν καταλαβαίνω ότι οι αξίες που προσπαθώ να μεταλαμπαδεύσω δεν εισπράττονται όπως θα ήθελα...». Ενώ αντλεί ικανοποίηση από «το χαμόγελο των παιδιών από τις πράξεις μου», χωρίς να αντιμετωπίζει καμιά δυσκολία κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων της, όπως δηλώνει.

Σχετικά με τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, η οποία γίνεται με βάση περισσότερο την «...παλαιότητα, ...εμπειρία και τη διάθεση»(δ) των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται από όλες τις απαντήσεις να υπάρχει δυσκολία επιμερισμού. Ενώ τονίζεται από όλους ότι «.... δεν υπάρχουν σοβαρές διαμάχες και δεν χρειάστηκε η επέμβαση του δ/ντή.....»(E3) καθώς είναι σχεδόν ανύπαρκτες, ενώ ό,τι θέμα προκύψει λύνεται με «συζήτηση»(δ). Επίσης παρατηρείται διευκόλυνση για συμμετοχή σε επιμορφωτικές διαδικασίες καθώς «....γίνεται ενημέρωση αν συμβαίνει κάτι, από την δ/ντρια ή την υποδ/ντρια, οπότε από εκεί και μετά όταν κάποιος ενδιαφερθεί παρέχονται, όλες οι ευκολίες για να μπορέσει να το παρακολουθήσει»(E1) και μπορεί «....να δοθεί άδεια, μπορεί να είναι ελαστικό το ωράριο»(E2). Ωστόσο όλα ξεκινούν από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται όπως τονίζει ο E3: «.... όποιος θέλει και αν θέλει....μόνος του ψάχνει, βρίσκει, κάνει» χωρίς την άμεση ή έμμεση παρότρυνση και παρακίνηση από την διευθύντρια, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κίνητρο για την ανάληψη ουσιαστικών καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Filby et

al., 1990, Fullan, 1993, Inbar, 1996, Γιαννακάκη, 2005). Σε θεωρητικό επίπεδο για μία ακόμη φορά κινούνται οι απαντήσεις για τους τρόπους παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις απροθυμίας ανάληψης καινοτόμων δράσεων, εφόσον είναι λιγότες και γίνονται κυρίως για την συμπλήρωση ωραρίου κάποιων εκπαιδευτικών όπως ήδη τονίστηκε. Θεωρητικά λοιπόν όλοι συμφωνούν ότι «...επειδή είναι δ/τρια, δεν θα τον αναγκάσει να κάνει κάτι.....»(E2) και «...δεν επιβάλλει ...» (E3) αλλά με την «συζήτηση» όπως και η ίδια δηλώνει θα προσπαθούσε να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Το σχολείο ως σχολικός οργανισμός δεν έχει οργανώσει κάποια ενημερωτική και επιμορφωτική προσπάθεια με δική του πρωτοβουλία όπως όλοι συμφωνούν ενώ το κίνητρο της «ηθικής επιβράβευσης» των εκπαιδευτικών ως κίνητρο παρακίνησής τους (Filby et al., 1990, Fullan, 1993, Inbar, 1996, Γιαννακάκη, 2005), φαίνεται να υπάρχει από το σύνολο των απαντήσεων.

Διερευνώντας τις σχέσεις και σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό του πλαίσιο ως έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων δράσεων (Cohen & Ball, 2006, Cox et al, 1987) προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων ότι το σχολείο έχει οικοδομήσει μία αρκετά καλή σχέση συνεργασίας με τον σύλλογο γονέων, ο οποίος συνδράμει, κυρίως οικονομικά, για την επίλυση διάφορων προβλημάτων του σχολείου. Πέρα όμως από αυτή την σχέση σε θέματα χρηματοδότησης του σχολείου με τον σύλλογο γονέων δεν έχει καταφέρει να αναπτύξει ουσιαστικότερες σχέσεις ισοτιμίας και συνεργασίας μαζί του αλλά και καμία σχέση με άλλους τοπικούς κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς ενώ οι σχέσεις με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από όλους ως καθαρά «τυπικές».

Φυσικά ο ρόλος του διευθυντή σε όλες αυτές τις διαδικασίες είναι πρωταρχικός ως συνδετικός κρίκος (Fullan, 2003, σελ. 82, Vandenberghe, 1995) όλων όσων έχουν ήδη αναφερθεί, τόσο σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις διαδικασίες εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών, όσο και με την αντιμετώπιση των αναγκών του σχολείου, την διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και των διοικητικών και ηγετικών του πρακτικών, καθώς μέσω των πρωτοβουλιών και της δυναμικότητάς του μπορεί να προωθήσει ή όχι καινοτόμες δράσεις. Συνεπώς, το

στίγμα των πρακτικών και χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης διευθύντριας μπορούν να συμπληρώσουν τα κενά της συνολικής εικόνας του τρόπου διεύθυνσης του σχολείου. Συγκεκριμένα, η στάση της διευθύντριας στην ερώτηση αν θα ρίσκαρε την θέση της αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες που θα θεωρούσε ότι προάγουν το καλό του σχολείου είναι ενδεικτική: *«Δεν μου συνέβη μέχρι τώρα κάτι. Οπότε δεν ξέρω τι θα 'κανα»(δ)*. Αλλά κι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι θα έφτανε ποτέ να βάλει σε ρίσκο την καριέρα της. Όπως τονίζει η E2: : *«Όχι, παραβίαση νομοθεσίας δεν θα το έκανε ποτέ. Επίπληξη προϊσταμένου, ούτε, γιατί το λέτε σε ρίσκο και είναι λίγο.....όχι, δεν θα έκανε κάτι παράνομο»*, δείχνοντας ότι δεν είναι σε θέση να διακινδυνεύσει την θέση της και να αντιπαρατεθεί για το καλό του σχολείου.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη από τους συμμετέχοντες συνοψίζονται στα: *«ικανότητα για συνεργασία»(δ)*, *«επίγνωση του ρόλου του και της ευθύνης που αυτός εμπεριέχει»(E1)*, *«ύπαρξη μίας δυνατής χωρίς ανασφάλειες προσωπικότητας»(E2)*, *«δυναμικότητα στην ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και ικανότητα επιβολής τους όπου χρειάζεται»(E3)*. Η διευθύντρια με αυτοπεποίθηση υποστηρίζει ότι διαθέτει το χαρακτηριστικό της συνεργασίας που ανέφερε και που από τα δεδομένα όλων των συνεντεύξεων φαίνεται. Το ίδιο υποστηρίζει και η E2 (υποδ/ντρια) για την ύπαρξη μίας δυνατής προσωπικότητας. Ωστόσο φαίνεται ότι δεν είναι αρκετά αυτά τα στοιχεία για να χαρακτηριστεί η διευθύντρια ως ηγετική προσωπικότητα. Καθώς σύμφωνα με την άποψη των E1 και E3 της λείπουν τα στοιχεία που αυτοί ανέφεραν ως ηγετικά δηλαδή η πλήρης επίγνωση του ρόλου της, η δυναμικότητα και η ικανότητα έμπνευσης και επιρροής (στην οποία αναφέρονται με τον όρο 'επιβολή'), θεωρώντας ότι δεν είναι ηγετικός τύπος διευθυντή και τονίζοντας αντίστοιχα:

E1.63: « Ίσως όχι στον βαθμό που εγώ θα ήθελα.»

E3.63. «Είναι πολύ καλός άνθρωπος αλλά δεν θεωρώ ότι είναι ηγέτης»

Εκείνο που μάλλον λείπει τελικά στη διευθύντρια είναι τόσο το προσωπικό όραμα, όσο και η λεγόμενη 'αυθεντικότητα' – δηλ. η συνέπεια λόγων και πράξεων – ή με άλλα λόγια η αίσθηση σιγουριάς ώστε να μην φοβάται να υποστηρίξει τις

αξίες και τα πιστεύω της ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έρθει σε σύγκρουση με κάποιους ανθρώπους ή ομάδες.

4.3 ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΥΨΗΛΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ (σχ. ΥΑ)

4.3.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στον πίνακα 13 γίνεται η παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων του σχολείου της αστικής περιοχής με υψηλή καινοτομικότητα.

Πίνακας 13: Προφίλ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχ.ΥΑ

	<i>Δ/ντής</i>	<i>Εκπ1</i>	<i>Εκπ2</i>	<i>Εκπ3</i>
<i>Φύλο</i>	<i>άνδρας</i>	<i>Ανδρας</i>	<i>άνδρας</i>	<i>γυναίκα</i>
<i>Ηλικία</i>	55	34	35	48
<i>Σπουδές</i>	<i>Νομική, Θεολογία</i>	<i>Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, Μηχανικός Υπολογιστών</i>	<i>Φυσική, Πληροφορική, (μεταπτυχιακό στο εξωτερικό)</i>	<i>Γεωπονική</i>
<i>Ξένες γλώσσες</i>	<i>Γαλλικά</i>	<i>Αγγλικά</i>	<i>Αγγλικά</i>	<i>Αγγλικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Ισπανικά, Ρώσικα</i>
<i>Γνώση Η/Υ</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>	<i>Άριστη</i>	<i>Άριστη</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>
<i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i>	22	8	7	20
<i>Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο</i>	4	2	1	11

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι 3 στους τέσσερις συμμετέχοντες είναι άνδρες ανάμεσα σ΄ αυτούς και ο διευθυντής. Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι κάτω από 50 ετών (<50). Ως προς τις ειδικότητες, και οι τρεις προέρχονται από τις θετικές επιστήμες. Ταυτόχρονα ένας μόνο έχει προϋπηρεσία στο δημόσιο πάνω από 20 έτη (>20) ενώ δύο κάτω από 10(<10). Αντίστοιχα ένας εκπαιδευτικός έχει πάνω από δέκα χρόνια (>10) προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, ένας ίση με 2 χρόνια και ένας κάτω από 2 (<2). Ο διευθυντής προερχόμενος από τις

ανθρωπιστικές – κοινωνικές επιστήμες, είναι 55 ετών, με 22 χρόνια στο δημόσιο και 4 χρόνια διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ένα αρκετά υψηλό επίπεδο σπουδών. Τρεις από τους συμμετέχοντες κατέχουν δύο πτυχία, ένας από τους οποίους είναι κάτοχος μεταπτυχιακού. Όλοι γνωρίζουν από μία γλώσσα, με την Εκπ3 να γνωρίζει 5 γλώσσες. Ο διευθυντής και η Εκπ3, έχουν περάσει την επίσημη βασική επιμόρφωση στους υπολογιστές κατέχοντας τις βασικές δεξιότητες ενώ οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί έχουν άριστη γνώση χρήσης των υπολογιστών.

Αναφορικά με τις καινοτόμες δράσεις, η Εκπ3 που είναι και η παλαιότερη στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους τρεις, συνεχίζει και φέτος το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το οποίο υλοποιείται υπό την ευθύνη της τα τελευταία 10 χρόνια, με επίσημες μάλιστα βραβεύσεις τα προηγούμενα χρόνια. Εκτός αυτού, οι διαδραστικοί πίνακες παραδόθηκαν και σ' αυτό το σχολείο αλλά και εδώ πραγματοποιήθηκε μόνο μία σύντομη ενημέρωση. Το διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας, το σχολείο ήταν σε αναμονή ενός επιμορφωτή για την επιμόρφωση του Εκπ1, ο οποίος θα γινόταν ο πολλαπλασιαστής. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου, κυρίως νέοι, που τους χρησιμοποιούν στην διδακτική πράξη. Ωστόσο ο διευθυντής, ο ίδιος έχει καινοτομήσει στον τομέα εύρεσης νέων πόρων και χρηματοδότησης, καθώς για να καλύψει βασικές ανάγκες και προβλήματα του σχολείου κατάφερε να βρει εξωτερική χρηματοδότηση από ιδιώτες, με την μορφή χορηγιών, για να αντιμετωπίσει την έλλειψη χρηματοδότησης από τις επίσημες πηγές.

4.3.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.ΥΑ

Μετά την συγκριτική μελέτη του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου σχετικά με την παρατήρηση του χώρου του συγκεκριμένου σχολείου προκύπτουν οι εξής επισημάνσεις:

Το σχολείο βρίσκεται στο κέντρο της πόλης έχοντας πρόσβαση λίγων λεπτών σε όλες τις υποδομές και υπηρεσίες, όπως τα γραφεία της Β/θμιας

Εκπαίδευσης, την δημοτική Βιβλιοθήκη, την Νομαρχία, το Δημαρχείο, τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών και σε όλες τις αθλητικές εγκαταστάσεις της πόλης. Το κτίριο του σχολείου είναι σαφώς παλιό καθώς χρονολογείται από το 1966, πράγμα που φαίνεται και στην αρχιτεκτονική του χώρου αλλά είναι καλοδιατηρημένο, καθαρό και περιποιημένο. Με την πρώτη ματιά φαίνεται και το πρόβλημα χώρου που αντιμετωπίζει τόσο στους εσωτερικούς όσο και στους εξωτερικούς χώρους, με ένα μικρό προαύλιο όπου χρησιμοποιείται για όλα τα αθλήματα. Το γραφείο των καθηγητών ήταν ωστόσο αρκετά μεγάλο με μοντέρνα επίπλωση. Οι αίθουσες που στην αρχή ήταν μεγάλες με πρωτοβουλία του διευθυντή χωρίστηκαν και αγοράστηκαν καινούρια θρανία, έχοντας ωστόσο τον κλασικό εξοπλισμό μίας κλασσικής τάξης. Το ίδιο και το γραφείο του διευθυντή που βρίσκεται απέναντι από την αίθουσα των καθηγητών, είναι ευρύχωρο με μοντέρνα επίπλωση, τρία γραφεία με τρεις υπολογιστές και μία μεγάλη βιβλιοθήκη. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι όλη αυτή η ανανέωση του χώρου, των γραφείων και του εξοπλισμού έγινε με πρωτοβουλία, αλλά και έντονες προσπάθειες, του διευθυντή του σχολείου. Επίσης παρατηρήθηκε ότι η γενικότερη επιμεριστική φιλοσοφία του, που φαίνεται από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, διαφαίνεται και στον τρόπο που έχει προσέξει την επίπλωση του γραφείου των εκπαιδευτικών εξίσου με τον δικό του.

Η πόρτα του γραφείου του διευθυντή ήταν πάντα ανοιχτή και το γραφείο του καθ' όλη την διάρκεια της παραμονής της ερευνήτριας στο σχολείο ήταν γεμάτο από εκπαιδευτικούς αλλά και από μέλη του συλλόγου γονέων. Η μόνη φορά που έκλεισε η πόρτα ήταν όταν ζητήθηκε από την ερευνήτρια για την πραγματοποίηση της συνέντευξης μαζί του. Ο διευθυντής ήταν ιδιαίτερα πολυσχολος και ενεργητικός αλλά πρόσχαρος και όχι σοβαροφανής αντίθετα πολλές φορές μιλούσε με χιούμορ τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με την ερευνήτρια. Κατά την διάρκεια ωστόσο της συνέντευξης ήταν ιδιαίτερα προσηλωμένος στις ερωτήσεις, χωρίς να νοιώθει άβολα σε καμία φάση της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την άλλη συνεργάστηκαν χωρίς κανένα πρόβλημα με την ερευνήτρια και έδειξαν να τρέφουν έναν ιδιαίτερο σεβασμό και συμπάθεια προς το πρόσωπο του διευθυντή, ιδιαίτερα η παλαιότερη στο σχολείο εκπαιδευτικός, η οποία έζησε πολλές διευθύνσεις στο σχολείο και

μάλιστα την προηγούμενη που ήταν ιδιαίτερος προβληματική όπως τονίζει στην συνέντευξή της.

4.3.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΥΑ

A. Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις διερευνούν την στάση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας απέναντι στην καινοτομία.

Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: 1. «Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.);», 2. «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Καθόλου:1, Λίγο:2, Αρκετά:3, Πολύ:4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5.

Ενώ στην ερώτηση: 3. «Ποια είναι η δική σας στάση (του διευθυντή) απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς;», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Πολύ αρνητική: 1 , Αρνητική:2, Ουδέτερη:3, Θετική: 4, Πολύ θετική: 5.

Πίνακας 14: σχ. ΥΑ- Στάσεις απέναντι στην καινοτομία

ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ		ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΗ	
σχ.ΥΑ.δ.1	4	σχ.ΥΑ.δ.2	1	σχ.ΥΑ.δ.3	4
σχ.ΥΑ.Ε1.1	3	σχ.ΥΑ.Ε1.2	2	σχ.ΥΑ.Ε1.3	5
σχ.ΥΑ.Ε2.1	3	σχ.ΥΑ.Ε2.2	4	σχ.ΥΑ.Ε2.3	5
σχ.ΥΑ.Ε3.1	5	σχ.ΥΑ.Ε3.2	4	σχ.ΥΑ.Ε3.3	5
Μ.Ο. 3,75		Μ.Ο. 3,5		Μ.Ο.4,75	

Από τον μέσο όρο των απαντήσεων της διευθύντριας και των τριών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η γενική στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία τείνει να είναι ‘πολύ θετική’, η στάση των εκπαιδευτικών ‘αρκετά’ έως ‘πολύ’ θετική και η στάση του διευθυντή ‘πολύ θετική’. Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει αρκετή διάθεση για πειραματισμούς στο σχολείο, η οποία προέρχεται στο μεγαλύτερο μέρος από τον διευθυντή και λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς κάνοντας τις «ανοιχτές» απαντήσεις που δόθηκαν απαραίτητες ώστε να φωτιστούν

καλύτερα κάποιες πλευρές που εξηγούν αυτή την στάση των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου.

Συγκεκριμένα όπως τονίζουν οι εκπαιδευτικοί: «Υπάρχει διάθεση και βλέπω ότι δοκιμάζουνε πράγματα και προς τη διδασκαλία και με δράσεις δηλαδή προγράμματα...»(E2), «.... διάθεση υπάρχει. Πολύ μεγάλη θα έλεγα, είναι συνεργάσιμος ο δ/ντής μας, αλλά δεν υπάρχει υποδομή και δεν υπάρχει χρόνος διαθέσιμος ούτε από την πλευρά τη δική μας ούτε από την πλευρά των παιδιών για να αναπτύξουμε καινοτόμα προγράμματα περισσότερο»(E3). Τα παραπάνω στοιχεία δηλώνουν την διάθεση από μέρους κυρίως των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν καινοτόμες πρωτοβουλίες. Εντοπίζεται ωστόσο κάποια απροθυμία από μέρους των παλαιότερων εκπαιδευτικών του σχολείου να αναλάβουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικά η E3, η οποία υλοποιεί επί δέκα χρόνια το πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής τονίζει:

E3.2: «...δεν ξέρω, να μην φανεί σαν κριτική προς τους συναδέλφους.....το σχολείο έχει υποστεί μια αλλαγή στο προσωπικό τον τελευταίο χρόνο.....βλέπω ότι είναι πιο ορεξάτοι, είναι πιο νέοι συνάδερφοι... Οι παλιοί που ήταν, δεν είχαν καμιά διάθεση»

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η στάση του διευθυντή είναι «θετική» και μάλιστα «....Πρωθεί. Απλά από τους καθηγητές δεν υπάρχει ενδιαφέρον μεγάλο. (ερ: γιατί;).... δεν ξέρουν καλά τεχνολογίες, είναι και μεγάλοι σε ηλικία...50-55 και πάνω όλοι. Στα χωριά όλοι είναι μικροί, εντάξει, εκεί θα βρεις...» (E1).

Επίσης όλες οι απόψεις συγκλίνουν ότι καταλληλότεροι για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί αρκεί να έχουν την διάθεση να ασχοληθούν και να μάθουν γιατί «.... όλοι έχουν να προσφέρουν κάτι. Όπως κάνεις μάθημα και προσφέρεις διδακτικό έργο, μπορείς να το εμπλουτίσεις και με τέτοιες καινοτομίες. Δεν υπάρχει κάποιος, ο οποίος δεν έχει πεδίο γνώσεων ώστε να κάνει τέτοια πράγματα....μάλλον διάθεση μας λείπει.» σχολιάζει η E3. Ο διευθυντής με ένα πιο δηκτικό σχόλιο τονίζει:

δ.4: «..... οι παλιοί δεν αγγίζουν τίποτα.....Πιστεύω πως μπορούν όλοι. Μα, δεν είναι κάτι δύσκολο, σιγά τώρα. Όρεξη να 'χεις, θα το δουν μια. δυο, τρεις θα το κάνουν, δεν θέλει πολύ.»

Το σχολείο σε μακροεπίπεδο δεν φαίνεται να έχει μία συγκεκριμένη στρατηγική σχεδιασμού καινοτομιών εντάσσοντας τες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κατεύθυνσης και δράσης, παρά μόνο σε μικροεπίπεδο για τον σχεδιασμό κάθε καινοτόμου προγράμματος που υλοποιείται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς που το έχουν αναλάβει και με «.... κάποιο πλάνο βάση του οποίου κινούμαστε»(ΕΙ) σχεδιάζουν τις κινήσεις τους. Ενώ η Ε3 συμπληρώνει ότι: «.....αν θεωρήσουμε στρατηγικούς στόχους τα προγράμματα που έχουμε, ναι. Αυτά είναι οργανωμένα βάση κάποιου στόχου..... Υπάρχει σχεδιασμός βάση του οποίου κάνουμε χρονοδιαγράμματα, βάση των οποίων προχωρούμε και υπάρχει τελικός στόχος. Τώρα είμαστε μάλιστα στη φάση που κάνουμε την ανατροφοδότηση να δούμε τι έγινε, τι κάνουμε....»

Σε περίπτωση αποτυχίας μιας καινοτομίας από τις απαντήσεις όλων προκύπτει ότι γίνεται αξιολόγηση ώστε να υπάρξει και η ανάλογη επανατροφοδότηση και όπως τονίζει η Ε3: «...προσπαθούμε να αναζητήσουμε τις αιτίες, τις ρίζες και να επανασχεδιάσουμε». Επιπλέον οι απόψεις των συμμετεχόντων για το πότε μία καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί ως επιτυχημένη ή αποτυχημένη, είναι ενδεικτικές ως προς την στάση τους απέναντι στην καινοτομία. Όλες συμπίπτουν καθώς είναι προσανατολισμένες τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στα παιδαγωγικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από την διαδικασία, αλλά και την απήχυσή της και το βαθμό στον οποίο εγείρει το ενδιαφέρον τους. Αποτυχία όπως τονίζει η Ε3 είναι «....να αναπαράγω το σύστημα της μετωπικής διδασκαλίας σε ένα τέτοιο πρόγραμμα καινοτόμο». Δεν κρίνουν δηλαδή την επιτυχία μόνο από το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και με βάση το βαθμό καινοτομικότητας του προγράμματος, δηλαδή κατά πόσο άλλαξε τις ήδη παγιωμένες πρακτικές, εστιάζοντας στον καινοτόμο χαρακτήρα του κάθε προγράμματος και όχι μόνο στα αποτελέσματα του αυτά καθαυτά.

B. Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα περιγράφεται από όλους ως «*πάρα πολύ καλό*» με τον Ε2 να δηλώνει ότι: «.....οι καθηγητές είμαστε χαρούμενοι. Ερχόμαστε με καλή διάθεση αλλά και τα παιδιά έχουν καλή διάθεση. Δηλαδή το μάθημα δεν είναι το στερεότυπο ότι μπήκα μέσα το λέω, ακούνε, συζητάμε πέντε πράγματα, ερωτήσεις, απαντήσεις και τέλος..». Οι σχέσεις επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο παρά το γεγονός ότι «.....όταν είσαι τη μισή μέρα.....μαζί κάτι θα προκύψει, εντάζει όχι όμως ρήξη,..... μικροπράγματα πάντα υπάρχουν αλλά όχι σοβαρά»(δ). Επιπροσθέτως στο καλό κλίμα συμβάλλει και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές είναι «πολύ κοντά, πάρα πολύ κοντά, τόσο που.... και εγώ επειδή είμαι πολύ κοντά, λέω ότι δεν πρέπει να είμαστε τόσο κοντά.....» όπως σχολιάζει ο διευθυντής, οικοδομώντας μία εικόνα ενός σχολείου που είναι «.....πολύ καλό.....» σύμφωνα με τον Ε1. Καταλύτης ωστόσο στην καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, συνεργασίας και υποστήριξης φαίνεται να είναι ο διευθυντής του σχολείου, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν με πολύ σεβασμό και θαυμασμό με σχόλια όπως:

E1.14: «..... Είναι φοβερός δ/ντής».

E2.14. «.....σίγουρα είναι δ/ντής..... πάντα μας βοηθάει. Δηλαδή είναι εκεί για να μας εξυπηρετήσει, όχι για να μας κάνει τη ζωή δύσκολη.....»

E3.14: «Έχοντας αλλάξει πολλούς δ/ντές (χαμογελάει) θεωρώ ότι είναι ανθρώπινος πάνω απ' όλα. Έχει διάθεση να μας βοηθήσει. Μας αντιμετωπίζει πάνω απ' όλα σαν ανθρώπους».

Παράλληλα το ανθρώπινο πρόσωπο του διευθυντή φαίνεται και στις σχέσεις του με τους μαθητές καθώς όπως τονίζει η Ε3: «*Α! Τον αγαπούν πολύ (γελάει). Ναι, είναι τύπος που είναι πολύ κοντά στα παιδιά και τον αγαπούν. Έτσι από ότι έχω ακούσει δεν θέλουνε να αλλάξει*». Ο διευθυντής ωστόσο δεν φαίνεται να χάνει τον έλεγχο των καταστάσεων καθώς παρόλο που «*έχει επικοινωνία..... μπορεί συνήθως να τους ελέγξει όταν ξεφεύγουν από μας. Τους ελέγχει αυτός και τους ξαναεπαναφέρει εκεί που πρέπει να είναι, στη θέση τους. Και τον ακούνε πάντως*» όπως σχολιάζει ο Ε2. Ακολούθως, παρά το γεγονός ότι στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τόσο από την απάντηση του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών,

προκύπτει ότι υπάρχουν κάποια προβλήματα που υποβιβάζουν το κλίμα μεταξύ τους σε μέτριο, λόγω ύπαρξης έντονου ανταγωνισμού μεταξύ τους που καταλήγει σε κάποιες, ελάχιστες ωστόσο, παραβατικές συμπεριφορές, οι συμπεριφορές τους δεν φθάνουν γενικά στα άκρα, καθώς όπως τονίζεται «.....είναι ένα από τα καλά σχολεία αυτό. Έχει καλά παιδιά.»(E1). Παρά λοιπόν την ύπαρξη κάποιων προβλημάτων στις μεταξύ τους σχέσεις τους, τα οποία ωστόσο δεν μπορούν να χαρακτηρίσουν το σύνολο των μαθητών καθώς όπως τονίζει η E3.16: «.....υπάρχουν παιδιά που επηρεάζουν με τη στάση τους, αλλά στο δικό μας το σχολείο η πλειοψηφία θα έλεγα ότι, εντάξει, πορεύεται καλά, δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα.....», οι μαθητές του σχολείου γενικά επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα. Συγκεκριμένα τόσο ο διευθυντής όσο ο E1 εντοπίζουν τις αιτίες των προβλημάτων που ανακύπτουν μέσα στην οικογένεια, ενώ η E3 τονίζει λέγοντας ότι: «..... Δεν μπορώ να βγάλω συμπέρασμα για την πλειοψηφία των παιδιών. Ξέρω ότι υπάρχουν κοινωνικά προβλήματα και ξέρω ότι επηρεάζουν κάποια παιδιά αλλά για το σύνολο δεν μπορώ να μιλήσω». Μόνο ο E2 συνδέει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των παιδιών με την έλλειψη γνώσεων και ερεθισμάτων τονίζοντας ότι:

E2.17: «Συνήθως παιδιά που είναι από οικογένειες που δεν είναι τόσο ευκατάστατες, δεν έχουν τόσο πολλές γνώσεις. Αλλά δεν μπόρεσα να βγάλω σχέσεις το πως έχει με την προσπάθεια. Δηλαδή υπάρχουν παιδιά από κατώτερες οικογένειες, οικονομικά πάντα, και δεν προσπαθούν ενώ υπάρχουν άλλα που προσπαθούν. Οπότε δεν υπάρχει στάνταρντ σ' αυτό. Απλά κάποια που είναι από κάποιες οικογένειες λίγο πιο εύπορες έχουν περισσότερες γνώσεις, εγκυκλοπαιδικές και ερεθίσματα»

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου φαίνεται να επηρεάζουν και αυτοί, σε γενικές γραμμές, θετικά με την συμπεριφορά τους καθώς δεν έχουν παρατηρηθεί ιδιαίτερα προβλήματα στην καθημερινή πρακτική όπως φαίνεται από τις απαντήσεις όλων. Ωστόσο η E3 τονίζει για μία ακόμη φορά, όπως πιο πάνω και ο διευθυντής, το θέμα σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι στην εφαρμογή νέων πρακτικών σχολιάζοντας ότι:

E3.18: «...μπορούμε να το επηρεάσουμε πολύ θετικά έχοντας κέφι για καινούρια πράγματα, όρεξη, διάθεση να τα πλησιάσουμε, να μας πλησιάσουν.

Να κάνουμε παραπάνω πράγματα από το μάθημα αλλά σίγουρα υπάρχουν και συνάδερφοι, έτσι, με λύπη το λέω, οι οποίοι, δεν ξέρω, περιορίζονται μόνο στα στενά πλαίσια του μαθήματος και παραπέρα μάλλον δεν έχουν διάθεση. Πιθανότατα να τους επηρεάζουν προσωπικά προβλήματα αλλά η δουλειά είναι δουλειά.»

Αντίστοιχα και ο διευθυντής επηρεάζει θετικά το σχολικό κλίμα, άποψη στην οποία συγκλίνουν όλοι οι συμμετέχοντες, δημιουργώντας ένα «...όμορφο σχολικό κλίμα...» (Ε3) καθώς «... συνήθως αυτός είναι που επαναφέρει τα πράγματα στην τάξη σε περίπτωση που ξεφύγουν από κάποιο έλεγχο. Οπότε κατευνάζει τα πνεύματα συνήθως. Δηλαδή όταν κάτι πάει να ξεφύγει το ξαναβάζει στο σωστό δρόμο»(Ε2.)

Γ. Ανάλυση αναγκών σχολείου

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και αυτό το σχολείο είναι το κτιριακό κυρίως λόγω της παλαιότητας του κτιρίου, της ξεπερασμένης αρχιτεκτονικής του διαρρύθμισης προκαλώντας έλλειψη χώρου και αιθουσών αλλά υπάρχει και πρόβλημα εξοπλισμού των εργαστηρίων. Έγιναν πολλές προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων από μέρους του διευθυντή, βελτιώνοντας την κατάσταση αρκετά χωρίς να λυθούν οριστικά ωστόσο τα προβλήματα.

Η καινοτομία του διευθυντή έγκειται στην αντιμετώπιση της έλλειψης πόρων και χρηματοδότησης για την κάλυψη των κτιριακών αναγκών μέσω της εύρεσης, εκτός των χρημάτων της σχολικής επιτροπής, και εξωτερικών χορηγών, οι οποίοι κάλυψαν τις ανάγκες του σχολείου με την προσφορά σε είδη που ήταν αναγκαία. Χαρακτηριστικά σχολιάζει γι' αυτή του την προσπάθεια:

δ.20: «Το πρώτο από όλα είναι το κτιριακό. Λοιπόν, άλλαξα ορισμένα πράγματα, όσο μπορούσα.....Είναι καλύτερα τα πράγματα. Ανοίγανε τα παιδιά παράθυρα και τους πέφτανε τα τζάμια πάνω τους.... Ήταν άθλια.....Αυτό ήταν καθαρά δική μου πρωτοβουλία. Είχα περίσσειμα χρημάτων από τη σχολική επιτροπή, ζήτησα προσφορές από διάφορους....και δεν έγιναν όλα μονοκόμματα, με μια φορά. Ανάλογα με τα χρήματα που περίσσευαν.....»

Αλλά και η Ε3 έκανε τον δικό της αγώνα για την αντιμετώπιση του προβλήματος χώρου του εργαστηρίου Τεχνολογίας: «.....με αγώνα δικό μου!» όπως τονίζει «προσωπικό αγώνα και έξοδα ταυτόχρονα. Και σ' αυτό είχα τη συμπαράσταση του συγκεκριμένου δ/ντή.....», αναδεικνύοντας τον υποστηρικτικό ρόλο του συγκεκριμένου διευθυντή.

Δ. Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

Ανιχνεύοντας την ύπαρξη ανάγκης για νέες ιδέες και αλλαγή στο συγκεκριμένο σχολείο εντοπίζουμε μία διάσταση απόψεων ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής μέσα από την απάντησή του εκφράζει μία πικρία για κομμάτι των μαθητών που δεν ζητάνε τόσες αλλαγές ενώ θα μπορούσαν να ζητούν την εφαρμογή περισσότερων νέων ιδεών, τονίζοντας χαρακτηριστικά ότι: «....Ζητούν ό,τι λιγότερο.....Υπάρχουν ωστόσο και εκλεκτά παιδιά.....από συμπεριφορά και από μάθηση.....». Σε αντιδιαστολή οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν αυτή την ανάγκη για αλλαγή και καινοτόμες ιδέες τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά ως κύριους αποδέκτες των απαιτήσεων αλλά και δεδομένων της σύγχρονης εποχής ως αναγκαιότητα για την καλύτερη προσαρμογή τους «.....εφόσον η κοινωνία εξελίσσεται και τα παιδιά εξελίσσονται και εμείς πρέπει να εξελισσόμαστε. Δεν μπορούμε να μείνουμε στάσιμοι» όπως δηλώνει ο (Ε2). Στον ίδιο τόνο και η Ε3 θεωρεί ότι «.....τα παιδιά παρακολουθούν τις εξελίξεις έξω στην υπόλοιπη ζωή τους και εμείς φαντάζομαι, η πλειοψηφία τουλάχιστον, και το σχολείο φωνάζουμε τόσα χρόνια πρέπει να είναι συνδεδεμένο με την πραγματικότητα έξω.....» κάνοντας την σύνδεση κοινωνίας και σχολείου. Ο Ε1 εκτός από την ανάγκη για προσαρμογή στην σύγχρονη εποχή, επισημαίνει αυτό που ο διευθυντής και η Ε3 σε άλλο σημείο των συνεντεύξεων έχουν εντοπίσει, την απροθυμία των παλαιότερων εκπαιδευτικών να πειραματιστούν τονίζοντας ότι:

Ε1.24: «Σίγουρα υπάρχει (διάθεση) ειδικά αν υπάρχουν υπολογιστές μέσα στις καινοτομίες. Βλέπετε ότι συνεχώς εξελίσσονται τα μαθήματα.....

Όλα, η εποχή το επιτάσσει και αναγκαστικά πρέπει να ακολουθούμε τις εξελίξεις, των τεχνολογιών κυρίως. Και οι εκπ/κοί και οι μαθητές. Οι μαθητές το έχουν συνειδητοποιήσει, ασχολούνται. Οι καθηγητές έχουν μείνει...εντάξει, το βλέπουν ότι, ας πούμε, εγώ σε 5 χρόνια φεύγω τώρα, τι να μάθω; να μπω στο internet; Λόγω ηλικίας. Αλλά είναι αναγκαίο.»

Γενικότερα οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν ότι δίνονται ευκαιρίες από το σχολείο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν διάθεση να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις. Ωστόσο εντοπίζονται και ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι όμως είναι δομικοί αφορώντας τις γενικές ελλείψεις των ελληνικών σχολείων αλλά και ψυχολογικοί που αφορούν τον φόβο των εκπαιδευτικών για ότι νέο και άγνωστο, στοιχείο που έχει τονιστεί πολλές φορές από τους συμμετέχοντες. Στην πορεία αυτή των δέκα χρόνων εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, η Ε3 παραδέχεται ότι λόγω των εμποδίων που συνάντησε σε αντιλήψεις και μέσα «...πολλές φορές έχω πισωγυρίσει και έχω πει το που θα μπλέξω, αλλά συνέχισα. Μέχρι τώρα τουλάχιστον», αποδεικνύοντας ότι παράγοντες όπως θέληση, εμπειρία και γνώση μπορούν να λειτουργήσουν ως προωθητικοί και να βοηθήσουν στην υπερπήδηση πολλών εμποδίων. Επιπλέον το κλίμα επικοινωνίας και ανάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της μετάδοσης των εμπειριών από καινοτόμες δράσεις από αυτούς που εμπλέκονται προς τους μη εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς που παρατηρείται στο σχολείο, το οποίο εντοπίζεται από όλους τους συμμετέχοντες, φαίνεται να στηρίζει τις καινοτόμες προσπάθειες. Συγκεκριμένα μέσα από «.....το ίδιο το έργο, το τελικό αποτέλεσμα, νομίζω ότι βλέπουνε οι συνάδερφοι και ίσως να ανοίγει η όρεξη κάποιων Ότι μεταδίδουμε εμπειρίες, ναι, μέσω της συζήτησης βλέπουμε πολλές φορές. Από τη δική μου εμπειρία λέω πάντα, βλέπουν πολλές φορές τα αποτελέσματα αυτών που κάνουμε, στο δικό τους μάθημα μέσω των παιδιών και νομίζω ότι έτσι βλέπουν τι γίνεται» τονίζει (Ε3).

Η οργάνωση διαδικασιών επιμόρφωσης με πρωτοβουλία του σχολείου, η οποία αποτελεί μία από τις βασικές πρακτικές ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων (Filby et al., 1990, Fullan, 1993, Inbar, 1996 σελ. 46, Γιαννακάκη, 2005, σελ 252), φαίνεται ότι δεν έλαβε χώρα αρκετές φορές

και αφορούσε κυρίως μόνο ενημέρωση για την χρήση των διαδραστικών πινάκων. Επιπροσθέτως παρά την πλήρη και εξατομικευμένη ενημέρωση για οποιαδήποτε επιμορφωτική διαδικασία που γίνεται, ο διευθυντής παρατηρεί μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών να δείχνουν ενδιαφέρον. Τροχοπέδι για τέτοιες προσπάθειες επιμόρφωσης η Ε3 θεωρεί την απουσία ουσιαστικής στήριξης από άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι «...μάλλον από Δονκιχωτισμό γίνονται κάποια πράγματα».

Ο διευθυντής ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από όλους, θα μπορούσε να σχηματίσει ομάδα για την προώθηση αλλαγών και νέων ιδεών, καθώς όπως σχολιάζει υπάρχουν και «..... εκλεκτοί άνθρωποι με πολύ διάθεση για δουλειά.....».. Παράλληλα όλοι συμφωνούν, ότι σε μία τέτοια προσπάθεια θα είχε και την συνολική υποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου γιατί «..... Οι σχέσεις μεταξύ δ/ντή και καθηγητών είναι ιδανική εδώ πέρα. »(Ε1). Στην επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών, όπως υποστηρίζουν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, εκτός του νεότερου στο σχολείο, ο οποίος δηλώνει ότι δεν γνωρίζει, συμβάλλει η ύπαρξη ενός συνολικού σχεδίου, το οποίο δεν «.....ακολουθεί...κατά γράμμα. Πρώτα θα το ελέγξει (ο διευθυντής) αν όντως μπορεί να υλοποιηθεί κάτι και μετά θα το εφαρμόσει.»(Ε1) και μετά «.....μπορεί να αλλάξει στο δρόμο.....»(δ), και όλοι «..... προσαρμοζόμαστε» όπως σχολιάζει η Ε3.

Ε. Λήψη αποφάσεων

Αναφορικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων οι συμμετέχοντες όλοι τονίζουν ότι «.....γίνεται συνέλευση και ομαδικά παίρνουμε την απόφαση, πλειοψηφικά δηλαδή»(δ). Το κυρίαρχο λοιπόν όργανο είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος δείχνει από τις απαντήσεις να είναι αρκετά ενεργός, τον οποίο αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό ο διευθυντής, ο οποίος τονίζει ότι: «.....Δεν παίρνω μόνος μου αποφάσεις ακόμα και σε περιπτώσεις που μπορώ να πάρω απόφαση....» επιδεικνύοντας συλλογικότητα και επιμεριστικές πρακτικές στην λήψη αποφάσεων. Ωστόσο η Ε3 όπως τονίζει θα ήθελε μεγαλύτερη ενεργοποίηση του συλλόγου σε διάφορα θέματα. Ενισχυτικό δεδομένο των επιμεριστικών πρακτικών του διευθυντή αποτελεί και η δηλωμένη από όλους, ενθάρρυνση των

εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Για μία ακόμα φορά όμως ο διευθυντής υποστηρίζει ότι θα ήθελε να δει μεγαλύτερη ανταπόκριση από κάποιους, οι οποίοι όπως δηλώνει «..... ίσως δεν θέλουν να κάνουν κάτι και δεν φέρνουν ούτε προτάσεις». Αντίστοιχα η συμμετοχή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων, αφορά κυρίως «....θέματα που τους αφορούν» (δ) αλλά όπως τονίζεται «.....πάντα ρωτάμε τη γνώμη των παιδιών....Συνήθως η ενεργός συμμετοχή κυρίως είναι στις εκδρομές αλλά γενικότερα φροντίζουμε να'χουν και τα παιδιά μία άποψη στο τι γίνεται γιατί γι' αυτά γίνεται»(Ε2) και «.....αν μιλάμε τώρα για τις ομάδες που δραστηριοποιούνται, τις επιμέρους, και πάλι συμμετέχουν γιατί εκεί παύουμε να έχουμε θέση καθηγητή, είμαστε συνεργάτες πλέον...»(Ε3). Το επιμεριστικό κλίμα επιπλέον κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων ενισχύεται αλλά και ενισχύει την επίτευξη συναίνεσης σε θέματα καθημερινότητας καθώς «.....επικρατεί η λογική και επειδή επικρατεί η λογική τα βρίσκουμε»(Ε2).

Στην ίδια επιμεριστική και συλλογική λογική γίνεται η λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων με πρωτοβουλία τόσο του διευθυντή όσο και κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι «.....ψάχνουν, έχουν ενδιαφέρον. Μπορούν να προτείνουν και να πουν: “το κάνουμε αυτό το πράγμα;” Και άλλες φορές προτείνω εγώ...» όπως αναφέρει ο διευθυντής. Αυτή η πρακτική ενισχύεται και από την στάση όλων των συμμετεχόντων ότι η εφαρμογή καινοτομιών πρέπει να είναι κοινή απόφαση και κατευθυνόμενη από τον διευθυντή, καθώς όλοι συμφωνούν ότι μ' αυτή την προοπτική έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και μεγαλύτερης διάχυσης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα κάποιων απαντήσεων:

δ.38: *«Εννοείτε, πάντοτε κοινή απόφαση. Δεν παίρνω μόνος μου αποφάσεις. Όχι γιατί φοβάμαι. Δεν είμαι ευθυνόφοβος. Αλλά θέλω να δίνω αξία στο σύλλογο και σε θέματα, ακόμα που και μόνος μου μπορώ να πάρω απόφαση. Καλό είναι για να είναι ενήμεροι.»*

Ε2.38: *«Πιστεύω ότι πρέπει να είναι απόφαση απ' το σύλλογο γιατί επηρεάζει όλους, οπότε όλοι να'χουν λόγο...και κάτι που δεν το σκέφτηκε ο δ/τής, άνθρωπος είναι, να το σκεφτεί κάποιος άλλος»*

Στ. Ηγεσία

Αναφορικά με την αποστολή του συγκεκριμένου σχολείου όλες οι απόψεις συγκλίνουν στην προσφορά μόρφωσης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών, με την Ε3 να τονίζει ότι όλα συνοψίζονται στην «.....αγωγή της ψυχής...» δίνοντας μία ευρύτερη άποψη του σκοπού ύπαρξης του σχολείου.

Η αντίληψη των συμμετεχόντων για την ουσία της διεύθυνσης σχολείου εστιάζει κυρίως στην διοίκηση, τονίζοντας ότι «.....τον βασικό ρόλο τον παίζει ο δ/ντής..... Ότι από εκεί ξεκινάν όλα.....»(Ε1). Ο συγκεκριμένος διευθυντής δείχνει να έχει πλήρη συναίσθηση του ρόλου και της ευθύνης του καθώς όπως τονίζει «..... στο επίπεδο του σχολείου....είμαστε όλοι ισότιμοι. Και εγώ καθηγητής είμαι.. Απλώς έχω μια υπεύθυνη θέση που πρέπει να τα φέρνω βόλτα σε όλα τα θέματα, είτε αφορούν τους μαθητές, τα μαθήματα, το πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς, το ωράριο τους. Θέματα υπηρεσιακά αλλά και με την κεντρική διοίκηση», τοποθετώντας τον εαυτό του στο ίδιο επίπεδο με τους εκπαιδευτικούς και διαφοροποιώντας τον ρόλο του μόνο αναφορικά με το ποσοστό και επίπεδο ευθύνης και καθηκόντων. Επιπροσθέτως αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως συντονιστικό και όχι εξουσιαστικό, επιμερίζοντας αρμοδιότητες και όχι επιβάλλοντας τις στους εκπαιδευτικούς μέσα από τον διάλογο και την άμεση ή έμμεση παρακίνησή τους, υποστηρίζοντας χαρακτηριστικά ότι: «...πιστεύω ότι είμαι ανάμεσα στο δημοκρατικό και τον επιμεριστικό διευθυντή. Δηλαδή, δεν παίρνω αποφάσεις εύκολα μόνος μου, δεν μαλώνω τους συναδέλφους μου, με τη έννοια δεν μαλώνω ποτέ δεν θα πω άσχημη κουβέντα.....επίσης δίνω κάποιες δουλειές που πιστεύω ότι θα μπορέσουν να τις καταφέρουν.....αναγνωρισμένες αρμοδιότητες σε αρκετούς συναδέλφους..... Και πάει μια χαρά το θέμα»

Παρά την σύμπτωση απόψεων των συμμετεχόντων για την διαχειριστική πλευρά του ρόλου του διευθυντή, όλοι συμφωνούν ότι ο ρόλος αυτός δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων του σχολείου αλλά σαφώς μπορεί να επηρεάσει τόσο τους στόχους και να δώσει «όραμα» στο σχολείο γιατί «....από αυτόν καθορίζεται το κλίμα του σχολείου.....»(Ε1) και «.....κατά ένα μεγάλο μέρος εξαρτάται το τι θα κάνει ένα σχολείο από το χαρακτήρα, την προσωπικότητα και την στάση ενός δ/ντή» όπως

συμπληρώνει η Ε3. Τονίζουν παράλληλα ότι αυτή η πλευρά του ρόλου του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα συναντάται στις περισσότερες περιπτώσεις σε θεωρητικό επίπεδο καθώς «.....μεγάλο μέρος του χρόνου καταναλώνεται σ' αυτό (στην διεκπεραίωση). Δυστυχώς.....» όπως τονίζει ο Ε2, επισημαίνοντας τις αγκυλώσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τον έντονο γραφειοκρατικό προσανατολισμό της, οι οποίες λειτουργούν ως «.....τροχοπέδες στο ελληνικό σχολείο»(Ε3) για την πραγματοποίηση των «οραμάτων» των εκπαιδευτικών μελών της. Ο διευθυντής σχολιάζει με γλαφυρότητα τις δυσκολίες που βιώνει καθημερινά:

δ.42: «..... Το θέμα είναι πως θα τα καταφέρνεις..... ήσουν εδώ πέρα και είδες τι γινόταν και βλέπεις εδώ τι έχω να ετοιμάσω. Μερικές φορές πηγαίνω στο σπίτι πτώμα. Δηλαδή πτώμα από τέτοιου είδους δουλειές...σε πνίγουν.....θα μπορούσε να υπήρχε βοήθεια με γραμματειακή στήριξη.....Αναγκάζεσαι πολλές φορές και είσαι απλός διαχειριστής. Σε αναγκάζουν....»

Αναφορικά με το τι θεωρούν ως αποτελεσματικό σχολείο δίνεται έμφαση από όλους τους συμμετέχοντες κυρίως στον παιδαγωγικό προσανατολισμό του σχολείου με την δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων γνωστικά και κοινωνικά. Ωστόσο τόσο ο διευθυντής όσο και η Ε3, ως παλαιότεροι και εμπειρότεροι από τους άλλους δύο, εκφράζουν μία διαφορετική αντίληψη με έμφαση στην συναισθηματική ικανοποίηση που πρέπει να προσφέρει ένα σχολείο για να θεωρείται αποτελεσματικό τονίζοντας την ύπαρξη υλικών και άυλων υποδομών και εναυσμάτων ως προϋποθέσεις δημιουργίας και αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα ο διευθυντής τονίζει ότι «....το σχολείο όταν είναι αποτελεσματικό..... δίνει μέσω του εκπαιδευτικού αλλά.....δίνει και σε ότι αφορά το συναισθήμα. Δηλαδή, να περάσει ο άλλος από δω και να μείνει ευχαριστημένος. Και να πει: “πέρασα από εκεί και πέρασα καλά. Έμεινα ικανοποιημένος από 'κει”». Συμπληρώνοντας η Ε3 σχολιάζει ότι «.....ένα σχολείο το οποίο διαθέτει υποδομή διαθέτει χώρους, τραβάει το παιδί και τον εκπ/κό όμως.....τους δίνει το έναυσμα να κάνουν και παραπάνω πράγματα.....», συνδέοντας εμμέσως την αποτελεσματικότητα με την καινοτομικότητα. Επιπροσθέτως ως

παράγοντες αποτελεσματικότητας αναφέρονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, από την εκπαιδευτική εξουσία που όπως σχολιάζει ο Ε2 «.....χρειάζεται, εδώ είναι και το μεγάλο πρόβλημα, και το Υπουργείο λίγο να βάλει το χεράκι του, με τις ύλες και με τα μαθήματα που βάζει....και τα αναλυτικά προγράμματα και οι υποδομές....», τον διευθυντή ως προϊστάμενο και υπεύθυνο της οργάνωσης του σχολείου, τους καθηγητές ως φορείς διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, τους μαθητές ως αποδέκτες και βασικούς μετόχους της παιδαγωγικής διαδικασίας και τους γονείς και την οικογένεια ως τον αρχικό πυρήνα αγωγής των μαθητών. Φαίνεται δηλαδή να μιλάνε όλοι για μία συνολική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διερεύνηση του τρόπου διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή έδειξε, σύμφωνα με τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, είναι «.....είναι καλός τρόπος..... Υπάρχει μια σωστή ιεράρχηση και τηρούνται κάποια πράγματα....»(Ε1), «Δημοκρατικός»(Ε2), «.....δεν υπάρχει αυταρχικότητα σας είπα. Νομίζω είμαστε καλά»(Ε3). Επιπλέον στον ίδιο τόνο κινούνται και οι απόψεις για το ποιο το κυριότερο έργο του διευθυντή στο σχολείο. Οι απαντήσεις όλες συγκλίνουν σε δύο σημεία: α) στην οικοδόμηση κλίματος ηρεμίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και αρμονικών σχέσεων και β) στην προσφορά του σε υλικό επίπεδο μέσω των προσπαθειών του για την βελτίωση του σχολικού κτιρίου και των υλικών υποδομών από εξωτερικούς πόρους. Ενώ ο ίδιος αποτυπώνοντας τα συναισθήματά του λέγοντας ότι: «...περνώντας απ' έξω μια μέρα είτε όταν έρθει η ώρα να πάρω σύνταξη είτε μπορεί στις επόμενες κρίσεις να μην είμαι διευθυντής ή να μην είμαι διευθυντής εδώ και να με στείλουν σε κάποιο άλλο σχολείο. Θα πω ότι έκανα....και αυτό το έργο σ' αυτό το σχολείο εδώ πέρα....». Η Ε3 συνοψίζοντας το έργο του τονίζει:

Ε3.46: «....νομίζω ότι έχει αποκαταστήσει ένα κλίμα ηρεμίας γιατί είχαμε κάποιες αναστατώσεις πριν από καιρό. Επίσης νομίζω και με τα παιδιά τα πάει καλά, γενικά υπάρχει ένα κλίμα ηρεμίας. Από εκεί και πέρα πρέπει να πω ότι άλλαξε και πράγματα στο χώρο.....Βελτίωσε το χώρο. Το σχολείο μας ήταν παλιό, το βλέπετε. Είχε πάρα πολλά προβλήματα. Και το παράθυρο που αλλάξαμε, έτσι, να το πω πολύ απλά, ήταν μεγάλη υπόθεση για

μας, πολύ μεγάλη υπόθεση. Και όσο έπαιρνε από το χέρι του, και όσο ξέρω γω τουλάχιστον, έβανε το χέρι του στην τσέπη και έκανε πράγματα.»

Ο διευθυντής φαίνεται, από τα μέχρι τώρα δεδομένα αλλά και από την προσωπική διαπίστωση της ερευνήτριας από την προσωπική επαφή μαζί του κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, να είναι ένα ιδιαίτερα συναισθηματικός άνθρωπος, ο οποίος δίνει έμφαση στην ηθική και συναισθηματική διάσταση του σχολείου αλλά και της διοίκησής του. Αυτή η πλευρά του φαίνεται και από τις αξίες που προωθεί στο σχολείο, τονίζοντας ότι αυτό που επιδιώκει είναι «.... να αγαπάνε ο ένας τον άλλο.....»(δ). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν και αυτές στο ότι «.....δεν είναι απρόσωπος δ/ντής, ο οποίος, κάθεται πίσω από το γραφείο του και δίνει διαταγές. Νομίζω πλησιάζει τα παιδιά και τους συναδέλφους. Και νομίζω ότι αυτά τα δύο, αυτές οι αξίες, νομίζω ότι βαραίνουν πολύ στην εποχή μας»(Ε3), χαρακτηρίζοντας η Ε3 τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει ως «ανθρωπιστικό». Αυτή η ηθική διάσταση των διοικητικών πρακτικών του διευθυντή που δημιουργεί το κλίμα επικοινωνίας, συνεργασίας και συνεννόησης στο σχολείο φαίνεται και από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν κάποια ιδιαίτερη δυσαρέσκεια σχετικά με τον τρόπο που διοικεί το σχολείο ούτε προβλήματα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους καθώς με τις επιμεριστικές πρακτικές του δείχνει ότι τους «.....έδωσε χώρο...»(Ε3), παρατηρώντας παράλληλα ότι κάποιες φορές θα έπρεπε να είναι ίσως «.....λίγο πιο αυστηρός...» (Ε1) με ορισμένους μαθητές κυρίως. Αντίστοιχα αυτό που δυσαρεστεί τον διευθυντή περισσότερο στο σχολείο είναι «η διάθεση ορισμένων για δουλειά. Η έλλειψη διάθεσης. Να τελειώσει το ωράριό τους.....υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι οι οποίοι μόλις τελειώσουν το πρόγραμμά τους χτυπούν την πόρτα, έρχονται μέσα: “Διευθυντή, τελείωσα το πρόγραμμα, έχει καμιά δουλειά να κάνω;” Άλλοι σηκώνονται και φεύγουν σαν τον κλέφτη...». Επίσης ως τροχοπέδι στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τονίζει για μία ακόμη φορά ότι θεωρεί την γραφειοκρατία σχολιάζοντας «....δεν έχω χρόνο να δω τα πράγματα όπως είναι. Δηλαδή να διορθώσω ορισμένα πράγματα...». Ενώ όπως δηλώνει αντλεί ικανοποίηση από την παραγωγή υλικού και άυλου έργου, παιδαγωγικού και γνωστικού, αλλά και από το

καλό κλίμα που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σχολιάζοντας με έντονο ύφος ότι «..... άμα είναι να κάθομαι μόνο στην καρέκλα, τότε τι κάνουμε;»

Όλες οι παραπάνω πρακτικές και στάσεις του διευθυντή αντανακλούν και στον τρόπο κατανομής των εργασιών, η οποία γίνεται με βάση την διάθεση, την εμπειρία αλλά και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε ορισμένες διαδικασίες, ειδικότερα τις καινοτόμες. Επιπροσθέτως μία ακόμη έκφανση του διαλογικού πνεύματος του διευθυντή φαίνεται και στον τρόπο που επιλύει τις τυχόν διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν και όπως τονίζεται λόγω του καλού σχολικού κλίματος «.... δεν είχαμε διαμάχες....συζητάμε. Υπάρχει διάλογος. Νομίζω το χαρακτηριστικό που τον διακρίνει είναι αυτό»(Ε3). Μέσα σ' αυτό το κλίμα εντάσσονται και οι προσπάθειες παρακίνησης των εκπαιδευτικών του σχολείου από τον ίδιο για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Χρησιμοποιείται και εδώ ο διάλογος και η ηθική παρότρυνση ή «λίγο το φιλότιμο....»(Ε2) αλλά και η έμπρακτη συμπαράσταση και υποστήριξη ως μέσα παρακίνησής τους όπως χαρακτηριστικά τονίζεται:

Ε1.53: «.....προσπαθεί να κερδίσει το ενδιαφέρον, να μας πει τη σημασία που έχει να μαθαίνεις συνεχώς καινούρια πράγματα....Με διάλογο, και πάντα μας παρέχει αυτά που πρέπει. Δηλαδή μας λέει ότι: «΄θα σας δώσω ό,τι χρειαστεί”....διευκολύνει, συμπαραστέκεται, όλα αυτά.»

Επιπροσθέτως όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται αλλά κυρίως διευκολύνονται και παροτρύνονται λεκτικά, να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες αλλά και για να αποβάλλουν τον φόβο τους για το καθετί καινούριο (Hirsch, χ.η.). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Ε3: «..... Κάθε φορά που υπάρχει κάτι που ξέρει ότι με αφορά, μου το δίνει προσωπικά ο ίδιος, δεν το αναρτά πάνω στον πίνακα και όποιος το δει. Και νομίζω ότι αυτός είναι ένας τρόπος να με ενημερώσει πολύ καλύτερα..... χρειάστηκε να πάω σε σεμινάριο, με έχει διευκολύνει». Ωστόσο το σχολείο δεν φαίνεται να έχει οργανώσει με δική του πρωτοβουλία ενδοσχολικές επιμορφωτικές προσπάθειες, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν, στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς κυρίως, ενισχυτικά για την αύξηση των καινοτόμων δράσεων του. Ως αιτίες αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως η έλλειψη οικονομικών

πόρων για τέτοιες δραστηριότητες και η οικονομική αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τέτοιες προσπάθειες. Η απουσία εσωτερικών προσπαθειών ανάπτυξης δεξιοτήτων αντισταθμίζεται από την ύπαρξη δημόσιας ηθικής επιβράβευσης, η οποία λειτουργεί ως ενισχυτικός προς την ανάληψη καινοτομιών παράγοντας (Filby et al., 1990 □ Fullan, 1993 □ Inbar, 1996, □ Γιαννακάκη, 2005) καθώς όπως τονίζει η E3: «....*Μα δεν νομίζω ότι οι εκπ/κοί ψάχνουν και τίποτα άλλο. Ηθική επιβράβευση ψάχνουνε, φαντάζομαι*»

Λαμβάνοντας υπόψη την σημασία του εξωτερικού του πλαισίου ως παράγοντας που ενισχύει την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών (Cox et al., 1987), από όσα δηλώνουν όλοι οι συμμετέχοντες, διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός πολύ καλού κλίματος στενής συνεργασίας με τον σύλλογο γονέων για πάρα πολλά θέματα, όπως λειτουργικά, χρηματοδότησης, εκπαιδευτικά. Ενισχυτικό αυτού του δεδομένου είναι και η μαρτυρία της ερευνήτριας, καθώς στα πλαίσια της παρατήρησης της και της παραμονής της στο σχολείο παραβρέθηκε σε μια από αυτές της επαφές για λειτουργικά θέματα, την ημέρα της συνέντευξης του διευθυντή. Στα πλαίσια μάλιστα των επαφών τους «...*κάθε μήνα έχει ημερίδα στην οποία έρχονται οι γονείς, ενημερώνονται...*»(E2), δεδομένο που όπως τονίζει ο E1: «....*αλλού δεν το είδα. Αλλά σ' αυτό (το σχολείο)είναι πάρα πολύ*» καθώς όπως φαίνεται τόσο οι γονείς «....*Είναι πολύ δραστήριοι άνθρωποι*»(E3) αλλά και το σχολείο σ' αυτόν τον τομέα. Η μόνη άποψη που διαφοροποιείται είναι του νεότερου στο σχολείου εκπαιδευτικού, ο οποίος θεωρεί ότι E2.58: «.....*δεν χώνουν την μύτη τους παντού ο σύλλογος. Στα δύσκολα βγαίνουν εκτός....*», η οποία ίσως δεν είναι ολοκληρωμένη λόγω του μικρού χρόνου παραμονής του στο σχολείο και την μικρή εμπειρία του από τις διαδικασίες του τα προηγούμενα χρόνια. Αντίθετα οι σχέσεις με το τοπικό γραφείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η «*τυπική*» και γίνεται κυρίως μέσω του διευθυντή, ενώ ο διευθυντής δηλώνει ότι «*υπάρχει πάρα πολύ στενή συνεργασία.... Και ευτυχώς γνωρίζω πολλά παιδιά, καθηγητές που εργάζονται εκεί, και συνεργαζόμαστε μια χαρά.....*». Το σχολείο επίσης φαίνεται να έχει αναπτύξει σχέσεις επικοινωνίας κυρίως «....*μέσω ομάδων, οι οποίες συνεργάζονται με διάφορους τοπικούς φορείς ...*» (E3) και όχι συνολικά ως οργανισμός.

Κλείνοντας τις συνεντεύξεις διερευνάται η οπτική των συμμετεχόντων για το αν ο διευθυντής αποτελεί ηγετικό τύπο διευθυντή ή όχι. Συνεπώς στην ερώτηση για το αν ο διευθυντής θα έβαζε σε ρίσκο την καριέρα του για το καλό του σχολείου, από τους τρεις εκπαιδευτικούς μόνο ο Ε1 θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής θα έκανε κάτι παρόμοιο, τονίζοντας χαρακτηριστικά:

Ε1.61: «Νομίζω...δεν έχει τύχει, αλλά νομίζω ότι θα το έκανε. Ότι είναι ο χαρακτήρας του τέτοιος, ναι. (ερ: ακόμα και να παραβιάσει τη νομοθεσία;).....θα το έκανε αυτός αν θα άξιζε αυτό το πράγμα ή αν κάτι είναι παράλογο βάση νόμου. Θα έπαιρνε το ρίσκο πιστεύω.»

Αντιθέτως οι άλλοι δύο δεν θεωρούν ότι θα μπορούσε να ρισκάρει τόσο πολύ καθώς «...καλός άνθρωπος είναι αλλά δεν ξέρω τώρα αν θα μπορούσε να είναι επαναστάτης. Δεν έχω δει κάτι τέτοιο....Και θέλει κότσια αλλά πρέπει να έχει και προϋποθέσεις. Συνήθως φροντίζει να είναι αρκετά προνοητικός ώστε να μην υπάρχουν τέτοια πράγματα.»(Ε2). Αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής θεωρεί ότι δεν είναι μέσα στις πρακτικές του να «ρискάρει» και το αιτιολογεί λέγοντας ότι: « Δεν μου έχει τύχει για να πω: «ναι θα το κάνω». Πιθανόν να μην το έκανα... όχι για να μην διακινδυνεύσω την θέση μου σαν διευθυντής. Εντάξει, σήμερα είμαστε και αύριο δεν είμαστε. Δεν είναι εκεί το θέμα. μπορεί να τύχει...Δεν φοβάμαι, στην ιδιωτική μου ζωή έχω ρισκάρει πάρα πολλές φορές και έχω φάει πολλές κατραπαکیες. Αλλά εκείνο είναι ιδιωτική ζωή. Εδώ πέρα., από τη στιγμή που αναλαμβάνεις και μια υπεύθυνη θέση... πληρώνεσαι για αυτό...ε, να μην κάνεις σωστά τη δουλειά σου;», δείχνοντας από τον τόνο της απάντησης την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνει στον ρόλο του ως διευθυντής και στην ευθύνη που αυτός φέρει.

Στην ερώτηση για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα συνοψίζουν: «στην ικανότητα να κερδίζει τον σεβασμό όλων των μελών του σχολικού οργανισμού και στην ικανότητα να μπορεί να περνάει την άποψή του»(Ε1), «να κρατάει τις ισορροπίες, να μπορεί να βάζει όρια και να μπορεί να είναι δυναμικός ως συγκρουσιακός όπου χρειάζεται»(Ε2) και τέλος «να είναι διαλογικός και ευγενικός»(Ε3). Αξίζει στο σημείο να τονιστεί εδώ η άποψη του διευθυντή, η οποία είναι ενδεικτική και των πρακτικών του και της φιλοσοφίας του:

δ.63: «...Δεν ξέρω, ηγέτης είναι ένας στους πολύ λίγους. Αλλά...και ασήμαντοι άνθρωποι έχουν αναδειχτεί ηγέτες ξέρεις. Ασήμαντοι άνθρωποι αναδεικνύονται και έλεγχες: “Αυτός;” (τονίζει) και αυτός έχει κάνει κάποιες επιλογές. Λοιπόν... ο ηγέτης θα πρέπει να έχει, για μένα τουλάχιστον, μεγάλη καρδιά και μπόλικο μυαλό»,

τονίζοντας χαρακτηριστικά όπως ευστροφία, συναίσθημα και ηθικές αξίες που παραπέμπουν στον τύπο του «αυθεντικού» ή «ηθικού ηγέτη» (Crippen & Wallin, 2008). Στην ερώτηση αν διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά απαντά με χιούμορ ότι «...για το δεύτερο (εννοεί την καρδιά)... πρέπει να έχω αλλά για το πολύ μυαλό, αυτό αν ρωτήσεις τη γυναίκα μου θα σου πει όχι (γελάει).....» . Οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής διαθέτει τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν ως ηγετικά, έχοντας την ικανότητα να διαχειρίζεται τις καταστάσεις και να κρατά τις ισορροπίες μέσα από την προώθηση ανθρωπιστικών αξιών και την δημιουργία καλών σχέσεων συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργικότητας που καταλήγουν στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος. Χαρακτηριστικά υποστηρίζουν ότι: «.....είναι σεβαστός από όλους, δεν το συζητάμε. Εμπνέει σεβασμό χωρίς να το επιδιώκει.>(E1), «.....από ό,τι βλέπω δουλεύει καλά»(E2), «...είναι ο τύπος του ηγέτη που μπορεί και διαχειρίζεται καταστάσεις αλλά χωρίς να είναι αυταρχικός, χωρίς να δείχνει ιδιαίτερη πυγμή, φασαρία κ.τ.λ. Αλλά διαχειρίζεται την κατάσταση μια χαρά..... Κρατάει τα ηνία πολύ καλά»(E3).

4.4 ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΙΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΧΑΜΗΛΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ (σχ. ΧΗ)

4.4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στον πίνακα 15 γίνεται μία παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων του σχολείου της ημιαστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομικότητα.

Πίνακας 15: Προφίλ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχ. ΧΗ

	<i>Δ/ντής</i>	<i>Εκπ1</i>	<i>Εκπ2</i>	<i>Εκπ3</i>
<i>Φύλο</i>	<i>Άνδρας</i>	<i>άνδρας</i>	<i>γυναίκα</i>	<i>άνδρας</i>
<i>Ηλικία</i>	<i>57</i>	<i>47</i>	<i>45</i>	<i>28</i>
<i>Σπουδές</i>	<i>Φυσικομαθηματικό</i>	<i>Φυσική</i>	<i>Φιλολογία</i>	<i>Φυσική (με μεταπτυχιακό)</i>
<i>Ξένες γλώσσες</i>	<i>Γαλλικά (λίγα)</i>	<i>—</i>	<i>Ιταλικά</i>	<i>Αγγλικά</i>
<i>Γνώση Η/Υ</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>	<i>Πιστοποίηση Α΄</i>	<i>Ελάχιστη γνώση</i>	<i>Καλή γνώση</i>
<i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i>	<i>28</i>	<i>11</i>	<i>21</i>	<i>4</i>
<i>Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>2</i>

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι 3 στους τέσσερις συμμετέχοντες είναι άνδρες ανάμεσα σ’ αυτούς και ο διευθυντής. Οι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι κάτω από 50 (<50) ετών. Ως προς τις ειδικότητες δύο προέρχονται από τις θετικές επιστήμες, ένας από τις κοινωνικές – ανθρωπιστικές. Ταυτόχρονα ένας εκπαιδευτικός έχει προϋπηρεσία στο δημόσιο πάνω από 20 έτη (>20) ενώ δύο κάτω από 20(<20). Αντίστοιχα δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχουν πάνω από δύο χρόνια (>2) προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο και ένας ίση με 2 χρόνια. Ο διευθυντής αντίστοιχα είναι πάνω από 50 ετών (>50), προερχόμενος από τις θετικές επιστήμες, με προϋπηρεσία πάνω από 20 χρόνια (>20) και με τέσσερα χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο.

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ ένας, ο νεότερος σε ηλικία και εμπειρία, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος. Ο διευθυντής εκτός από λίγα γαλλικά δεν είναι κάτοχος άλλης ξένης γλώσσας, ενώ δύο από τους εκπαιδευτικούς είναι κάτοχοι μίας ξένης γλώσσας και ένας καμίας. Αντίστοιχα ο διευθυντής και ο Ε1 κατέχουν τις βασικές δεξιότητες στην χρήση υπολογιστών, με την Ε2 να μην έχει πολλές γνώσεις υπολογιστή και τον Ε3 να είναι καλός γνώστης. Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν μία αισθητή υπεροχή των αντικειμενικών κριτηρίων γνώσεων του πιο νέου εκπαιδευτικού σε σχέση με τους παλαιότερους.

Από αυτούς μόνο ο Ε1 έχει ασχοληθεί τα προηγούμενα χρόνια με επίσημα καινοτόμα προγράμματα όπως την Περιβαλλοντική και το Καλλιστώ. Την φετινή ωστόσο χρονιά στο σχολείο δεν υλοποιείται κανένα καινοτόμο πρόγραμμα λόγω της επίσημης γραμμής της Β/θμιας Διεύθυνσης του Νομού για την εφαρμογή των επίσημων καινοτόμων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς μετά την συμπλήρωση του κανονικού ωραρίου τους, στοιχείο που δηλώνει ότι προφανώς τα προγράμματα αυτά στο σχολείο υλοποιούνταν μόνο για την συμπλήρωση του ωραρίου τους.

4.4.2 Αποτελέσματα παρατήρησης σχ.ΧΗ

Μετά την συγκριτική μελέτη του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου σχετικά με την παρατήρηση του χώρου του συγκεκριμένου σχολείου προκύπτουν οι εξής επισημάνσεις:

Το κτίριο του συγκεκριμένου σχολείου κατά τον χρόνο της διεξαγωγής της έρευνας βρισκόταν υπό πλήρη ανακατασκευή. Το κτίριο αναμενόταν να παραδοθεί όπως και παραδόθηκε για λειτουργία τον Σεπτέμβριο του 2011 πλήρως ανακαινισμένο.

Τα μέλη του σχολικού οργανισμού, μαθητές και εκπαιδευτικοί της Β΄ και Γ΄ τάξης μεταφέρθηκαν στο κτίριο του πλησιέστερου δημοτικού σχολείου ενώ η Α΄ τάξη μεταφέρθηκε στους χώρους του Δημοτικού σχολείου διπλανού χωριού. Και τα δύο σχολεία είναι σαφώς κατασκευασμένα για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών ανάλογης ηλικίας, οπότε τα προβλήματα χώρου αλλά και λειτουργίας ήταν αισθητά καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς, τα οποία επιδεινώνοντας από το γεγονός ότι το Γυμνάσιο λειτουργούσε εσπερινές ώρες.

Το ανακαινισμένο κτίριο συστεγάζει δύο σχολεία, το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Μετά από επιτόπια παρατήρηση και με βάση και την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία της ερευνήτριας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πολλές αίθουσες, αρκετά άνετες. Οι τάξεις διαθέτουν τον κλασικό εξοπλισμό, ενώ υπάρχουν ευρύχωρα και πολύ καλά εξοπλισμένα εργαστήρια Φυσικής και Πληροφορικής. Αντίστοιχα ο αύλειος χώρος είναι αρκετά μεγάλος. Το γραφείο των καθηγητών είναι ευρύχωρο, με έναν υπολογιστή μόνο, αρκετά γραφεία σε σχήμα π και δύο

μεγάλες βιβλιοθήκες. Το γραφείο του διευθυντή, το οποίο βρίσκεται δίπλα στο γραφείο των καθηγητών, είναι άνετο με δύο υπολογιστές, δύο μικρές βιβλιοθήκες και σχετικά καινούρια επίπλωση ενώ ακριβώς από έξω υπάρχει ένα γραφείο με υπολογιστή, το οποίο λειτουργεί ως γραφείο του εκάστοτε υποδιευθυντή. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μία αισθητή υπεροχή από άποψη χώρου και επίπλωσης του γραφείου του διευθυντή σε σχέση με την αντίστοιχη του γραφείου των διευθυντών. Το δεδομένο αυτό αντανακλά την επικρατούσα αντίληψη και κουλτούρα σχέσεων στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η έλλειψη χώρου καθώς και οι λειτουργικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε το σχολείο την φετινή χρονιά μετά την προσωρινή μετεγκατάστασή του στα κτίρια των δύο Δημοτικών σχολείων, ήταν εμφανή καθ' όλη την διάρκεια της παραμονής της ερευνήτριας στο σχολείο, τόσο από την διάσπασή του σε δύο διαφορετικά σχολεία και χωριά όσο και από την έλλειψη αρκετού χώρου κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στοιβάζονταν σε μία μικρή αίθουσα με τρία γραφεία και έναν υπολογιστή, που δεν επαρκούσε για να καλύψει τις ανάγκες τους. Ο διευθυντής την φετινή χρονιά ως γραφείο χρησιμοποιούσε τον χώρο της βιβλιοθήκης του Δημοτικού σχολείου.

Η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας από την εργασία της στο συγκεκριμένο σχολείο τις προηγούμενες σχολικές χρονιές, αλλά και η παρατήρησή της την φετινή σχολική χρονιά, συγκλίνουν στο ότι υπάρχει πλήρης ελευθερία πρόσβασης των εκπαιδευτικών στο γραφείο του διευθυντή, έχοντας εύκολη πρόσβαση σε αυτό και στα έγγραφα που υπάρχουν εκεί. Μία τέτοια δύσκολη κατάσταση σαφώς έχρηζε μίας πολύ καλής οργάνωσης και επικοινωνίας ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες, δεδομένο που προϋποθέτει μία δυνατή διοίκηση από μέρους της διεύθυνσης.

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ συνεργάσιμοι και ειλικρινής λόγω και της προσωπικής και εργασιακής σχέσης με την ερευνήτρια.

4.4.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων σχ.ΥΗ

Α. Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις διερευνούν την στάση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας απέναντι στην καινοτομία.

Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: 1. «Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.);», 2. «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Καθόλου:1, Λίγο:2, Αρκετά:3, Πολύ:4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5.

Ενώ στην ερώτηση: 3. «Ποια είναι η δική σας στάση (του διευθυντή) απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς;», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Πολύ αρνητική: 1, Αρνητική:2, Ουδέτερη:3, Θετική: 4, Πολύ θετική: 5.

Πίνακας 16: σχ.ΧΗ - Στάσεις απέναντι στην καινοτομία

ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ

ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΗ

σχ.ΧΗ.δ.1	2
σχ.ΧΗ.Ε1.1	2
σχ.ΧΗ.Ε2.1	2
σχ.ΧΗ.Ε3.1	1
Μ.Ο. 1,75	

σχ.ΧΗ.δ.2	2
σχ.ΧΗ.Ε1.2	1
σχ.ΧΗ.Ε2.2	2
σχ.ΧΗ.Ε3.2	3
Μ.Ο.2	

σχ.ΧΗ.δ.3	4
σχ.ΧΗ.Ε1.3	3
σχ.ΧΗ.Ε2.3	3
σχ.ΧΗ.Ε3.3	3
Μ.Ο. 3,25	

Από τον μέσο όρο των απαντήσεων προκύπτει ότι τόσο η στάση του σχολείου τείνει να είναι 'λίγο θετική', των εκπαιδευτικών επίσης 'λίγο θετική', ενώ η στάση του διευθυντή τείνει να είναι 'ουδέτερη'. Τα δεδομένα των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, φωτίζουν καλύτερα τα ποσοτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα ο Ε3 τονίζει ότι «.....δεν υπάρχει ούτε μία νύξη. Καινοτομία; Όχι δεν μπορεί να μου 'ρθει τίποτα στο μυαλό.....». Αιτιολογώντας αυτή την στάση του σχολείου, η Ε2 σχολιάζει ότι «.....το συγκεκριμένο σχολείο ούτως ή άλλως είναι ιδιαίτερο σαν σχολείο γιατί στελεχώνεται από άτομα που έρχονται από μακριά. Άρα από τη στιγμή που βιάζονται, έρχονται τελευταία στιγμή και φεύγουν κατευθείαν μόλις τελειώσουν

το ωράριό τους δεν είναι διατεθειμένοι τις περισσότερες φορές να κάνουν κάτι.» Ανασταλτικός παράγοντας επίσης είναι η «...εντολή προϊσταμένου...» όπως τονίζει ο Ε1, αναφερόμενος στην γενική κατεύθυνση του τοπικού γραφείου εκπαίδευσης αλλά και η απουσία ουσιαστικής υποστήριξης από την διεύθυνση όπως τονίζει η Ε2 δίνοντας τη γενική στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι στην καινοτομία:

Ε2.2: «.... Εγώ νομίζω ότι από τους περισσότερους δεν υπάρχει διάθεση λόγω των συνθηκών, άλλοι γιατί βαριόμαστε, άλλοι γιατί δεν βρίσκουν ανταπόκριση ή βοήθεια ή νομίζουν ότι κάπου, τελοσπάντων, κολλάει από πάνω από τη διοίκηση. Υπάρχουν άτομα πολύ ικανά....ή δεν έχουν την διάθεση ή το συγκεκριμένο κλίμα κάπου κολλάει. Δηλαδή υπάρχουνε συνάδερφοι εδώ που αζίζουν πάρα πολλά, νεαροί πάρα πολλοί.»

Όσον αφορά την στάση του διευθυντή απέναντι στην καινοτομία, ο ίδιος την χαρακτηρίζει ως θετική, με μία μονολεκτική απάντηση χωρίς περαιτέρω επεξήγηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί την χαρακτηρίζουν ομόφωνα ως ουδέτερη. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι «είναι χαλαρός πολύ ο δ/ντής. Δηλαδή τις δέχεται, δεν βοηθάει, δεν τις προωθεί....ό,τι μπορείς να κάνεις μόνος σου. Όχι να σε βοηθήσει ή να σου υποδείξει»(Ε2), αποδίδοντας ο Ε3 αυτή την στάση στο ότι δεν θεωρεί «..... να υπάρχει και γνώση.....» από μέρους του διευθυντή ώστε να μπορέσει να ενεργοποιηθεί περισσότερο. Γενικά όλοι συμφωνούν ότι για την εφαρμογή καινοτομιών ρόλο παίζει περισσότερο η διάθεση, η όρεξη και η θέληση των εκπαιδευτικών. Αυτή η διάθεση όπως τονίζει και η Ε2 επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από «....το όλο κλίμα επειδή ακριβώς από τη διοίκηση ξεκινάει που είναι λίγο χαλαρή και χαβαλετζίδικη.....Οπότε κάνουμε πίσω.....» αναδεικνύοντας την πλήρη απουσία κατάλληλων πρακτικών. Η απουσία αυτή ξεκινά από την πλήρη απουσία στρατηγικής σχεδιασμού και εφαρμογής στο σχολείο, όπως και ο ίδιος ο διευθυντής παραδέχεται με ειλικρίνεια. Ενώ για τις περιπτώσεις αποτυχίας κατά την εφαρμογή μίας νέας ιδέας ο διευθυντής υποστηρίζει ότι «παίρνουμε τα συμπεράσματά μας και από εκεί και πέρα κοιτάμε αν μπορούμε να τα διορθώσουμε». Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν καν στην ερώτηση γιατί θεωρούν ότι «.....δεν έχει γίνει καμιά τέτοια προσπάθεια (καινοτόμα δράση)»(Ε1), πέρα από τα επίσημα

προγράμματα που υλοποιούνταν τα προηγούμενα χρόνια μόνο για συμπλήρωση ωραρίου κάποιων εκπαιδευτικών.

Διερευνώντας επίσης την στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην καινοτομία μέσα από τι ορίζουν ως «επιτυχημένη» και ως «αποτυχημένη» καινοτομία, εντοπίζεται ποικιλία απόψεων. Ο διευθυντής και ο Ε1 δίνουν έμφαση στην συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και σε όσα έχουν να πάρουν από την πορεία καθώς όπως σχολιάζει ο Ε1 «.....το αποτέλεσμα, το αν είναι καλό, πολύ καλό ή άριστο, αυτό δεν πολυμετράει γιατί εμένα με ενδιαφέρει στο να μπουν σε μια διαδικασία που να μάθουν να δουλεύουν τα παιδιά.....». Αντίστοιχα οι Ε2 και Ε3 εκπαιδευτικοί, για να χαρακτηρίσουν μία καινοτομία ως επιτυχημένη, δίνουν έμφαση στο κατά πόσο το αποτέλεσμα της συμβάλλει στην μορφωτική ανάπτυξη των μαθητών και στην αλλαγή της οπτικής τους για το σχολείο αποκτώντας μία «....θετικότερη ματιά»(Ε3) γι' αυτό. Εδώ αξίζει να επισημανθεί το σχόλιο της Ε2 για τα επίσημα καινοτόμα προγράμματα, τα οποία θεωρεί «....βλακείες, έτσι για να γεμίζονται ωράρια...», με τον τρόπο και τον σκοπό που υλοποιούνται, καθώς η εμπειρία της δείχνει ότι δεν υλοποιούνται για ουσιαστικούς λόγους.

Β. Σχολικό κλίμα

Όσον αφορά το σχολικό κλίμα και το πώς οι συμμετέχοντες το περιγράφουν, οι απόψεις διίστανται ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα «καλό» αποφεύγοντας περαιτέρω σχολιασμό ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κυμαίνεται από τυπικό ως κακό, διατυπώνοντας σχόλια όπως: «....Νοιώθω πάρα πολύ άσχημα τα τελευταία χρόνια»(Ε2) και «....υπάρχουν χειρότερα»(Ε3). Ο Ε2 προσπαθώντας να διατυπώσει κάποιες αιτίες το αποδίδει και αυτός στο ότι «....πάρα πολλοί είναι εκτός..... με αποτέλεσμα δεν πολυνοιάζονται, κατά την γνώμη μου. Άρα οι σχέσεις είναι τυπικές και επαγγελματικές. Δεν είναι μόνιμο το προσωπικό. Μεγάλο μειονέκτημα.....απλώς πάνε και έρχονται και το βλέπουν σαν σκαλοπάτι για να πάνε πιο κοντά στον τόπο τους». Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και οι απαντήσεις για τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τον διευθυντή να τις χαρακτηρίζει λακωνικά «αρκετά καλές» ενώ τους εκπαιδευτικούς από «...τυπικές και επαγγελματικές...»(Ε1)

ως «.....πάρα πολύ άσχημες....»(E2), αναφέροντας ως αιτία στο ότι στην ουσία «.....δεν υπάρχει δ/ντής....ο δ/ντής που θα πρέπει να προσπαθεί, να φροντίζει και τις σχέσεις ανάμεσα στους καθηγητές.... αυτό που κάνει εμένα μου θυμίζει το “διαίρει και βασίλευε”...»(E3). Ο διευθυντής, όπως επίσης τονίζεται, εκτός από ότι δεν φαίνεται να φροντίζει ιδιαίτερα για την καλλιέργεια κλίματος επικοινωνίας, συνεργασίας και συνεννόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, φαίνεται να κάνει και διακρίσεις δημιουργώντας «.... ανισότητα....»(E2) μεταξύ τους.

Οι σχέσεις αντίστοιχα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών περιγράφονται από τον διευθυντή ως «καλές» ενώ οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι εξαρτάται από την στάση κάθε εκπαιδευτικού καθώς «.....υπάρχουν εκπ/κοί, οι οποίοι έχουν πάρα πολύ καλές σχέσεις, άλλοι τυπικές σχέσεις καθαρά. Άλλοι δεν τους ενδιαφέρει, έρχονται, κάνουν το μάθημα τους και σηκώνονται και φεύγουν....»(E1), με την πλειοψηφία ωστόσο να «.... είναι κοντά στα παιδιά....»(E2). Αλλά και οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών φαίνεται από τις απαντήσεις όλων να βρίσκονται σε γενικές γραμμές σε ένα καλό επίπεδο χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα ή όπως σχολιάζει η E1 «.....τουλάχιστον δεν έχουν γίνει αντιληπτά». Διερευνώντας τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς μέσα στο κλίμα όπως έχει ήδη περιγραφεί παρατηρούμε ότι ο διευθυντής θεωρεί ότι τον βλέπουν «θετικά». Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις του διευθυντή μαζί τους είναι σχετικά καλές γιατί είναι προσιτός αλλά χωρίς να παρεμβαίνει σε αντιπαραθέσεις και να «.....θέλει και πολλές ευθύνες στο κεφάλι του(E3). Καυστικό για μία ακόμη φορά είναι το σχόλιο της E2:

E2.14: «Είμαστε πάρα πολύ καλά, δεν φοβόμαστε καθόλου. (γελάει ειρωνικά).....είμαστε μια Βαβέλ.....Δεν τον φοβάσαι δεν αγριεύει, δεν παίρνει θέση.....καλός είναι, είναι χαμογελαστός...είναι για επίτροπος δηλαδή εκκλησίας.....»

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και οι σχέσεις του με τους μαθητές, με τον διευθυντή να υποστηρίζει ότι είναι καλές και τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι «.....δεν είναι από τους αυστηρούς δ/ντές...»(E1), «...είναι ουδέτερος...»(E2) και να χρειάζεται «.....να τηρεί κάποια αυστηρότητα κάποιες φορές που χρειάζεται.....»(E3).

Μέσα σ' αυτό το πλέγμα σχέσεων επιχειρείται και η ανίχνευση των τρόπων που οι μαθητές επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και κατά πόσο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους επηρεάζει γενικά όλες τις συνιστώσες της σχολικής τους ζωής και κατά συνέπεια την εισαγωγή καινοτομιών. Ο διευθυντής συνεχίζοντας στο ίδιο λακωνικό μοτίβο δεν θεωρεί ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει καμία συνιστώσα, δείχνοντας από την αμηχανία του τρόπου απάντησής του να μην έχει σκεφθεί αυτό το ζήτημα. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που μπαίνουν καθημερινά στην τάξη εκφράζουν έντονες απόψεις, τονίζοντας ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις όσο και την συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα τονίζουν ότι «.....ένα μειονέκτημα που υπάρχει εδώ πέρα είναι ότι οι μαθητές είναι από αγροτικές οικογένειες κατά κανόνα, με αποτέλεσμα να είναι πολύ χαμηλό το επίπεδο, όχι το πνευματικό, απλά θέμα ενδιαφέροντος προς τα μαθήματα. (Οπότε αυτό κατεβάζει όλο το επίπεδο προς τα κάτω....οι γονείς όταν είναι στο χωράφι, δεν μπορούν να ασχοληθούν με τα παιδιά τους, δηλαδή δεν μπορούν να είναι κοντά στον μαθητή. Δεν έχουν και τις γνώσεις...»)(E1). Η E2 και ο E3 δίνουν μία άλλη οπτική σχολιάζοντας ότι «.....υπάρχουν παιδιά που.....έχουν θράσος. Είναι η κατάσταση του νεοπλουτισμού, άσχετα που είναι αγρότες....»(E2) και «.....υπάρχουν και παιδιά, τα οποία έρχονται με πολλές ελλείψεις από το Δημοτικό και άρα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν εύκολα. Είναι μάλλον η πλειοψηφία ίσως που έχει ελλείψεις από το Δημοτικό στην Α' τάξη»(E3).

Το ίδιο έντονες και ποικίλες απόψεις εκφράζονται και για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Ο διευθυντής αρκετά διστακτικά απαντά ότι το επηρεάζουν θετικά ωστόσο οι E1 και E2 θεωρούν ότι υπάρχουν κάποιοι που το επηρεάζουν θετικά και άλλοι που το επηρεάζουν αρνητικά με την συμπεριφορά τους. Ο E3, εκφράζοντας μία πιο ολιστική προσέγγιση, θεωρεί ότι «το επηρεάζουμε σε ένα βαθμό και εμείς αλλά κυρίως το κλίμα επηρεάζεται από τις αντικειμενικές συνθήκες, απ' τις υλικές συνθήκες, τις δοσμένες. Δηλαδή από το πως είναι φτιαγμένο το πρόγραμμα, το πως είναι η ύλη, το με τι γνώσεις έρχονται τα παιδιά, απ' τη προηγούμενη ύλη που έχουν διδαχθεί. Τα εργαστήρια και όλα αυτά που

δεν υπάρχουνε.....είναι φυσιολογικό σε τέτοιες συνθήκες να υπάρχει και να επεκτείνεται και το burn out που λένε, η εξάντληση κ.τ.λ.....»

Επιπροσθέτως ο διευθυντής αποφεύγοντας να δώσει μία σαφή απάντηση για τον τρόπο που θεωρεί ότι ο ίδιος επηρεάζει το σχολικό κλίμα μιλά περισσότερο σε υποθετική βάση για τους τρόπους που ένας διευθυντής μπορεί να επηρεάσει το σχολικό κλίμα, τονίζοντας κυρίως το θέμα της συνέπειας των λόγων και πράξεών του. Για το ίδιο θέμα οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν ότι το επηρεάζει *«αρνητικά»* σχολιάζοντας ότι *«...λειτουργεί αρνητικά και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές»(E1)*, *«....έχει μία συγκεκριμένη τακτική.... που τελospάντων,.... είναι αναποτελεσματική.....»(E2)*, *«....έχει αυτό το ελάττωμα..... κάποια σχετική επιείκεια.... που επηρεάζει λίγο αρνητικά....»(E3)*.

Γ. Ανάλυση αναγκών σχολείου

Έχει ήδη επισημανθεί από την αρχή το ειδικό πρόβλημα που αντιμετώπιζε το σχολείο την συγκεκριμένη σχολική χρονιά με το θέμα του κτιρίου και την μετεγκατάστασή του σε άλλα σχολικά κτίρια, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα λειτουργικά προβλήματα όπως: η απογευματινή λειτουργία του, η διάσπαση των τάξεων του σε δύο χωριά, τα προβλήματα μετακίνησης και η έλλειψη χώρου για τις ανάλογες για την βαθμίδα εκπαίδευσης δραστηριότητες. Όλα αυτά τα προβλήματα αναφέρονται και από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Αξίζει εδώ ωστόσο να επισημανθεί η άποψη της E2 γι'αυτά, η οποία τονίζει *«.....εγώ νομίζω ότι αυτά δεν επηρεάζουν το εκπ/κό έργο. Δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθούν από κάποιους για να πουν ότι μας επηρεάζει ως δικαιολογία. Δεν είναι όμως.....»* θεωρώντας ότι όλα αυτά τα προβλήματα δεν είναι οι ουσιαστικές αιτίες για το άσχημο σχολικό κλίμα που έχει περιγραφεί από τους συμμετέχοντες. Σύμφωνα με όλες τις απαντήσεις έγιναν κάποιες προσπάθειες αναδιοργάνωσης, οι οποίες κατά των διευθυντή *«....βελτίωσαν το κλίμα...»*, ενώ κατά τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα δεν ήταν ιδιαίτερος θετικά καθώς τα προβλήματα κυρίως χώρου, λειτουργίας και μετακίνησης συνέχισαν να υφίσταντο σε έντονο βαθμό.

4. Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

Αναφορικά με την ανάγκη αλλαγών στο σχολείο ο διευθυντής εντοπίζει αυτή την ανάγκη στις διδακτικές μεθόδους κυρίως κρίνοντας από την ανταπόκριση των μαθητών στους διαδραστικούς πίνακες καθώς τονίζει ότι «....η συμμετοχή στο ψηφιακό σχολείο είναι πολύ θετική.....». Την ίδια ανάγκη εντοπίζουν και οι Ε2 και Ε3, καθώς θεωρούν ότι την χρήση των παλιών διδακτικών μεθόδων τις «....έχουν βαρεθεί (οι μαθητές). Και εμείς βαρεθήκαμε..»(Ε2). Ταυτόχρονα όμως τονίζουν και το βασικό γι' αυτούς εμπόδιο στην εισαγωγή αλλαγών που είναι «..... ο εξής φόβος, τουλάχιστον γι' αυτούς που έχουνε χρόνια, όχι για τους νέους, που δεν είναι και με τις τεχνολογίες εξοικειωμένοι, ότι: “δεν θα τα καταφέρω”, και κάνουνε πίσω και οι ίδιοι. Δηλαδή θέλει πολύ δουλειά το καινοτόμο, το καινούριο και επιμόρφωση και νομίζω ότι κάνουνε πίσω»(Ε2). Επιπροσθέτως ο Ε3 για μία ακόμη φορά αναφέρει τις ελλείψεις του γενικότερου εκπαιδευτικού πλαισίου, τονίζοντας την ανάγκη γενικότερης μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος με «...νέες ιδέες... στοχευμένες και σε αντίθετη στόχευση απ' αυτή που θέλει το Υπουργείο». Ο Ε1 υποστηρίζει αντίστοιχα πως στο ελληνικό σχολείο δεν βλέπει να υπάρχει κουλτούρα αλλαγής και καινοτομίας σχολιάζοντας χαρακτηριστικά

Ε1.24: « Δεν έχουμε μάθει να ζητάμε από όλο το σύστημα (εννοεί αλλαγές). Από την οικογένεια, από το νηπιαγωγείο, το Γυμνάσιο, δεν έχουμε μάθει.....»

Μία από της αιτίες της χαμηλής καινοτομικής δράσης του συγκεκριμένου σχολείου είναι ότι δεν προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς του να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις. Συγκεκριμένα ο διευθυντής θεωρεί ότι «.....το μόνο που μπορεί να κάνει το σχολείο είναι να μην τον εμποδίσει.....Αν όμως κάποιος θελήσει να κάνει κάτι, το σχολείο....είναι μαζί του.....Αρκεί να μην ζητάει χρήματα που δεν μπορεί να δώσει». Δεν θεωρεί δηλαδή ότι υπάρχει το περιθώριο και οι δυνατότητες το σχολείο από μόνο του να δημιουργήσει τέτοιες ευκαιρίες παρά μόνο να δεχθεί όποιες πρωτοβουλίες προσπαθούν να εκδηλωθούν. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους αιτιολογούν αυτή την απουσία ευκαιριών στην έλλειψη τόσο στην ουσιαστικής υποστήριξης σε επίπεδο σχολείου από τον διευθυντή ο οποίος, όπως τονίζει η Ε2: «...Θα σου πει: “άμα θέλεις προχώρα”. Δεν νομίζω να ψαχτεί

για να μπορέσει να γίνει», όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος με την απουσία ερεθισμάτων, εναυσμάτων, ενημέρωσης και επιμόρφωσης πάνω σε καινοτόμες δράσεις όπως αναφέρει ο Ε3.

Ακολουθως εφόσον δεν υπάρχουν ευκαιρίες καινοτομικών δράσεων στο σχολείο, όλοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει και κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται προς αυτούς που δεν εμπλέκονται, προβάλλοντας αιτίες όπως: α) την έλλειψη γνώσεων «...αν δεν το ξέρει ο άλλος τι να το μεταδώσει;...»(Ε1), β) την έλλειψη χρόνου «...δεν είναι πολλές ώρες η παραμονή στο σχολείο, να υπάρχουν ώρες κοινές, οι καθηγητές, οι περισσότεροι κάνουν ένα με δύο κενά. Δεν βρίσκεσαι πλέον παρά μόνο στο διάλειμμα...Το βασικότερο θέμα είναι ότι οι περισσότεροι εκπ/κοί θέλουν να φύγουν. Δηλαδή με το που τελειώνει το ωράριό τους φεύγουν κατευθείαν, δεν το συζητάμε»(Ε1), γ) την έλλειψη διάθεσης για αλλαγές και ουσιαστική δουλειά, που γλαφυρά παρουσιάζει η Ε2 με το σχόλιο της: «Ποιος ψάχνεται; (ειρωνικά). Δηλαδή υπάρχει αυτή η ελαστικότητα του να κάνει ο καθένας μας στο δημόσιο ό,τι θέλει, γιατί.....καθόμαστε έτσι: γιατί ακριβώς δεν μας ελέγχει κανένας....» που πηγάζει τόσο από την απουσία αξιολόγησης όπως αναφέρεται πιο πάνω όσο και από «...ένα αίσθημα αδυναμίας ότι δεν μπορείς να αλλάξεις τίποτα, που εντάζει, μπορεί να είναι στο 80%, έτσι, στο 20% όμως δεν είναι έτσι, και θα μπορούσε κάτι να γίνει..... το θέμα είναι γιατί να μην υπάρχει διάθεση και γιατί βολεύονται.... Σε μεγάλο βαθμό παίζουμε ρόλο οι υλικές συνθήκες και το κράτος, αν είχε διάθεση θα μας επιμόρφωνε, θα μας παρότρυνε με διάφορους τρόπους. Δεν είναι ανέφικτα πράγματα αυτά σε άλλες χώρες γίνονται» όπως τονίζει ο Ε3. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και οι απαντήσεις για τις ευκαιρίες που δημιουργεί το σχολείο για οικοδόμηση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς όλοι οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι το συγκεκριμένο σχολείο δεν δημιουργεί τέτοιου είδους ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής συγκεκριμένα αιτιολογεί αυτή την αδυναμία υποστηρίζοντας ότι «...το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να επιμορφώσει.....», δείχνοντας έλλειμμα ενημέρωσης και γνώσης πάνω στο θέμα της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών. Η παρατηρούμενη αδυναμία του διευθυντή αντανακλά και στην απουσία διαδικασιών ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών από το ίδιο το

σχολείο όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις, παρόλο που όλοι συμφωνούν ότι διευκολύνονται από τον διευθυντή να παίρνουν μέρος σε επιμορφωτικές διαδικασίες. Η αιτία διαφαίνεται από την απάντηση του Ε3: «.....Γιατί ο δ/ντής ξέρει; Δεν ξέρει ούτε αυτός από τέτοια πράγματα....».

Μέσα σ' αυτό το αρνητικό για την καινοτομία κλίμα ο διευθυντής, από τα δεδομένα των απαντήσεων φαίνεται αρκετά δύσκολα θα μπορούσε να δημιουργήσει μία ομάδα στην οποία να βασιστεί για την προώθηση αλλαγών στο σχολείο. Συγκεκριμένα ο ίδιος ομολογεί ότι «δεν το δοκίμασα καμιά φορά, να σας πω πως είναι....»(δ). Ο Ε1 και Ε2 το θεωρούν «...δύσκολο...»(Ε2) καθώς «....όταν ξεκινάει η μιζέρια σε ένα εργασιακό χώρο, τους παίρνει η μπάλα όλους.....» (Ε1). Ενώ ο Ε3 θεωρεί ότι:

Ε3.28: « Εξαρτάται από τη καινοτομία..... Πιθανόν»

Αντίστοιχα ο Ε1 και Ε2 θεωρούν ότι δύσκολα θα μπορούσε ο συγκεκριμένος διευθυντής να κερδίσει την υποστήριξη του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου αν κάποια στιγμή επιχειρούσε κάποια αλλαγή κυρίως λόγω της αδυναμίας καλλιέργειας κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης από τους εκπαιδευτικούς προς το πρόσωπό του, οι οποίοι δεν φαίνεται να εμπιστεύονται τις οργανωτικές και διοικητικές του ικανότητες. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο της Ε2 που τονίζει ότι «.....δεν έχεις εμπιστοσύνη ότι θα τηρήσει τη διαδικασία ή θα ελέγξει τι γίνεται. Γιατί από έναν που είναι ψηλά για να μην χαντακωθείς θα ήθελες να έχει την εποπτεία όλων των πραγμάτων για να σε πιάσει στην περίπτωση που εσύ πέσεις κάτω. Δεν υπάρχει αυτό». Ωστόσο ο Ε3 θεωρεί ότι παρόλο που «.....πολλές αλλαγές δεν έχουνε υπάρξει, ούτε καινοτόμες δράσεις.... γενικά θα μπορούσε να υπάρξει στήριξη» θεωρώντας ότι η ανάγκη για αλλαγή είναι τόσο έντονη που θα μπορούσε ο διευθυντής να κερδίσει στη βάση αυτής της ανάγκης την συνολική υποστήριξη των εκπαιδευτικών του συνόλου.

Επιπρόσθετος αρνητικός προς την καινοτομία παράγοντας είναι και η απουσία κατάλληλου σχεδιασμού σε περίπτωση αλλαγής. Ο Ε1 τονίζει χαρακτηριστικά:

E1.30: « Κατ' αρχάς δεν έχει επιχειρηθεί κάποια αλλαγή σοβαρή. Αλλά και....κάποιες στοιχειώδης προσπάθειες που έγιναν ήταν καθαρά στο πόδι. Δεν υπήρχε δηλ. σχεδιασμός.»

Η αμηχανία στον τρόπο απάντησης του διευθυντή δείχνει ότι μάλλον δεν έχει σκεφθεί πολύ το θέμα, υποστηρίζοντας εντέλει ότι κάθε περίπτωση αλλαγής μπορεί να ξεκινήσει με σχέδιο αλλά και χωρίς σχεδιασμό και στην συνέχεια να βρεθεί στην πορεία, θεωρώντας ότι: «....το ένα δεν αποκλείει το άλλο.... μπορούν να γίνουν και τα δύο».

E. Λήψη αποφάσεων

Αναφορικά με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις στο συγκεκριμένο σχολείο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να διαφοροποιείται καθώς ο διευθυντής και ο Ε1 υποστηρίζουν ότι όλες οι αποφάσεις παίρνονται μέσω του συλλόγου διδασκόντων ενώ οι Ε2 και Ε3 υποστηρίζουν ότι ο σύλλογος λαμβάνει μόνο τις παιδαγωγικού περιεχομένου αποφάσεις. Χαρακτηριστικά τονίζουν ότι:

E2.31: «.... Συνήθως οι περισσότερες δεν γίνονται με συνεδρίαση εκτός και αν το ζητήσουν οι καθηγητές. Τις αποφάσεις τις λαμβάνει ο δ/ντής. Τις περισσότερες. Εκτός..... αν αφορά θέμα μαθητών.....»

E3.31: « Οι αποφάσεις στο σχολείο.....για όσες ο νόμος δεν προβλέπει ότι είναι ρητή αρμοδιότητα του συλλόγου διδασκόντων αποφασίζει ο δ/ντής χωρίς να ρωτήσει κανέναν»

Αντίστοιχος είναι και ο διαχωρισμός των απόψεων σχετικά με τον ρόλο του συλλόγου διδασκόντων καθώς πάλι ο διευθυντής και ο Ε1 υποστηρίζουν ότι είναι ενεργός. Σε αντίθεση η Ε2 θεωρεί ότι «.... δεν είναι ο δ/ντής και άτομο που θα χρειαστεί να κάνει, να παλέψει, να δώσει μάχη.... Αν δεν είναι κολλημένος με ένα θέμα, είναι πολύ συζητήσιμος.... Δεν χρειάζεται να παλέψει (ο σύλλογος).....»(Ε2) και ο Ε3 που δηλώνει ότι ο σύλλογος διδασκόντων «.....δεν είναι ιδιαίτερα ενεργός.....». Όλοι συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις για παιδαγωγικά θέματα και προβλήματα, όχι ωστόσο ως αποτέλεσμα άμεσης παρακίνησής τους από τον διευθυντή αλλά ως αποτέλεσμα περισσότερο του χαλαρού τρόπου διοίκησης του σχολείου καθώς όπως

σχολιάζει ο Ε1: «...εδώ υπάρχει ελευθερία». Αντίστοιχα η συμμετοχή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων, ομοφώνως, θεωρείται ως μη ικανοποιητική καθώς οι μαθητές ενδιαφέρονται «...μόνο για εκδρομές»(δ). Η αιτιολόγηση αυτής της στάσης από τον Ε3 παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς θεωρεί ότι «....δεν τους δίνονται ερεθίσματα και δεν ξέρουνε και τις διαδικασίες για να συναποφασίσουν, για να συζητήσουν..... ούτε και τα δικαιώματα (δεν ξέρουν). Δεν υπάρχει δημοκρατική παιδεία...». Επιπροσθέτως, όπως όλοι τονίζουν, προσπαθούν να φτάσουν σε κάποια επίπεδα συνεννόησης και συναίνεσης σε θέματα καθημερινότητας αλλά όπως χαρακτηριστικά τονίζει Ε3: «... είναι η ίδια καθημερινότητα πάντα, οπότε δεν χρειάζεται να ανακαλύψουμε κάτι καινούριο».

Διερευνώντας τον τρόπο λήψης αποφάσεων σχετικές με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στο συγκεκριμένο σχολείο, μπορεί να διαπιστωθεί η απουσία συγκεκριμένης διαδικασίας αλλά και πρωτοβουλίας του διευθυντή καθώς όπως δηλώνει ο Ε1: «δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ, οπότε δεν ξέρω». Η Ε2 σχολιάζει επίσης ότι «.....μάλλον από τον εκπ/κό ξεκινάει, όχι από τον δ/ντή», ενώ ο ίδιος παραδέχεται ότι «πρέπει να δεχθούμε κάποιο ερέθισμα. Έτσι από μόνοι μας.... Αν έρθει κάποιο ερέθισμα ενδεχομένως θα το κάνουμε. Δεν το βάζω στο σύλλογο....αν κάποιος ενδιαφέρεται να ασχοληθεί, τότε εντάξει». Παρά την παραπάνω δήλωσή του, στην επόμενη ερώτηση για τον αν μία αλλαγή πρέπει να είναι κοινή απόφαση ή κατευθυνόμενη από τον διευθυντή, μαζί με τους Ε1 και Ε2, απάντησε αντιφάσκοντας ότι πρέπει να είναι συλλογική απόφαση. Μόνο η Ε2 τονίζει τον καθοδηγητικό ρόλο του διευθυντή ως μοχλό παρακίνησης και ελέγχου των διαδικασιών εφαρμογής καινοτόμων δράσεων λέγοντας χαρακτηριστικά:

E2.38: «.....Εγώ νομίζω ότι για το καλό του σχολείου εκείνος που θα πρέπει να νοιαστεί περισσότερο και από εκεί να ξεκινήσει η καινοτόμα δράση, είναι ο δ/ντής....Απ' την εμπειρία μου εδώ, επειδή ακριβώς πολλοί είναι αυτοί που μετακινούνται, δεν τους ενδιαφέρει. Το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι το πρόγραμμά τους, να τελειώνουν την ώρα τους, να έρχονται την ώρα που αυτοί θέλουν, οπότε ακόμα και αν είναι κάτι καλό για το σχολείο, εάν τους θίγει δεν το δέχονται. Άρα θεωρώ ότι ο δ/ντής είναι εκείνος που θα δει εάν κάτι είναι καλό για το σχολείο και να το προωθήσει.....»

Στ. Ηγεσία

Αναφορικά με τον συγκεκριμένο σκοπό ύπαρξης του σχολείου τους τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ποικιλία απόψεων, στοιχείο που δηλώνει την απουσία σαφώς διατυπωμένου σκοπού ύπαρξης του συγκεκριμένου σχολείου. Οι απόψεις που διατυπώνονται είναι προσωπικές εκτιμήσεις του κάθε συμμετέχοντος και κυμαίνονται από το «.....να δώσουμε κάποιες γενικές γνώσεις. Να τους προετοιμάσουμε σ' ένα βαθμό, για το επόμενο βήμα τους, που θα είναι: τι είδους σπουδές θέλουν να ακολουθήσουν και θέλουν να κάνουν στη ζωή τους.....»(δ), ως την «.....την παιδοφύλαξη.... Τώρα παιδοφύλαξη τι εννοώ....για μένα είναι πολύ σημαντικό, το ότι ο μαθητής έρχεται στο σχολείο και εκείνη την ώρα δεν είναι οπουδήποτε αλλού..... είναι πολύ πιο σημαντικό από το να βγάλεις 5 μαθητές, οι οποίοι θα πρωτεύσουν στις τάδε σχολές» όπως σχολιάζει ο Ε1. Ταυτόχρονα «....να καλύψει ίσως όσο γίνεται πιο πολλά αυτά τα κενά, των παιδιών, που έχουν από προηγούμενες τάξεις, μορφωτικά, και να προχωρήσει όσο γίνεται και από εκεί και πέρα κάποια παιδιά που έχουνε πρόβλημα προσωπικά ή να ενταχθούνε κοινωνικά....». Η Ε2 δίνοντας την γενική εικόνα τονίζει: «....απλά νομίζω ότι μεμονωμένα ο κάθε καθηγητής ανάλογα με αυτό που πιστεύει.....το προωθεί μέσα στην τάξη...»

Ως προς την αντίληψή τους για την έννοια της διεύθυνσης, διατυπώθηκαν επίσης διαφορετικές απόψεις καθώς ο κάθε συμμετέχων έδινε βάρος στην πλευρά της διεύθυνσης που αυτός θεωρούσε πιο σημαντική. Ο διευθυντής απαντώντας λακωνικά θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι: «διεύθυνση ορχήστρας», τονίζοντας την συντονιστική και εξισορροπητική πλευρά της διεύθυνσης, δεδομένο που φαίνεται και από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στο συγκεκριμένο σχολείο καθώς όπως τονίζει «..... με τις σχέσεις με τους συναδέλφους θέλω να έχουν μια ισορροπία, έτσι ώστε να μην φαίνεται ότι κάποιους ευνοώ και κάποιους δεν ευνοώ. Δηλαδή ίση αντιμετώπιση σε όλους....». Ο Ε1 δίνει έμφαση στην διοικητική πλευρά της διεύθυνσης τονίζοντας: « Κατ' αρχάς το σημαντικότερο είναι η διοίκηση, η σωστή. Γιατί υπάρχουν δ/ντές, οι οποίοι απλά διαχειρίζονται την καθημερινότητα και υπάρχουν δ/ντές που διοικούν. Είναι μεγάλη διαφορά ...». Η Ε2 συνδυάζοντας

τις πιο πάνω απόψεις αναφέρεται τόσο στην διοικητική όσο και στην επικοινωνιακή πλευρά της διοίκησης: «....Δηλαδή να μπορεί να συνδυάσει την διαχείριση του σχολείου που απαιτεί πολλές ώρες για να τα καταφέρει....αλλά ταυτόχρονα να είναι σε θέση να τα βρίσκει με τους γονείς, τους μαθητές και τους καθηγητές. Δηλαδή εγώ νομίζω είναι δύσκολο να είναι κάποιος δ/ντής.....». Τέλος ο Ε3 βλέπει την έννοια της διεύθυνσης ως «.....μία δημοκρατική διαδικασία στο να αποφασίζουν κυρίως οι καθηγητές αλλά και οι μαθητές και με τους γονείς με κάποια σαφή κριτήρια.....» φωτίζοντας την διοίκηση μέσα από την έκφανση της επιμεριστικής ηγεσίας.

Ωστόσο στο σημείο που όλοι δείχνουν να συμφωνούν είναι ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν περιορίζεται μόνο στην διεκπεραίωση κάποιων γραφειοκρατικών υποχρεώσεων αλλά «.....είναι το κλίμα που μπορεί να δημιουργήσει ένας δ/ντής...»(δ) καθώς «....υπάρχουν άλλοι που διαχειρίζονται την καθημερινότητα και άλλοι, οι οποίοι διοικούν....(Ε1), δεδομένο που όπως τονίζεται, χρειάζεται «.....πολύ δουλειά. Είναι πολύ γραφειοκρατικό αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Αυτό είναι το λιγότερο, το πιο εύκολο»(Ε2). Εδώ ξεχωρίζει η άποψη του Ε3, ο οποίος στα πλαίσια της επιμεριστικής έννοιας της διεύθυνσης την οποία εξέφρασε εντάσσει και τον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος κατά την γνώμη του «....θα έπρεπε να παίζει ένα συντονιστικό διεκπεραιωτικό ρόλο αλλά δεν θα 'πρεπε να είναι αυτός η ηγεσία του σχολείου. Θα 'πρεπε να είναι ο σύλλογος διδασκόντων η ηγεσία του σχολείου. Ο δ/ντής να εκλέγεται από το σύλλογο, να ανακαλείται απ'αυτόν και να είναι απλώς ένας συντονιστής...». Επιπλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τον ρόλο του διευθυντή στην δημιουργία «οράματος» για το σχολείο, παρουσιάζοντας ωστόσο διακύμανση στο βάρος που δίνει ο καθένας στον ρόλο του. Ο Ε1 θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι «το Α και το Ω» στην διαδικασία καλλιέργειας στόχων και οράματος, η Ε2 θεωρεί ότι το να είναι κάποιος ηγέτης με όραμα «.....είναι χάρισμα...», το οποίο «....μπορεί μετά να το παλέψει, να το εξελίξει...», αντιπαραβάλλοντας ταυτόχρονα αγκυλώσεις της ελληνικής πραγματικότητας που αφορούν τους τρόπους επιλογής διευθυντών, με αποτέλεσμα «...όσοι είναι καλοί και με ικανότητες δεν θέλουν να γίνουν δ/ντές». Συνεπώς στις απόψεις του ο Ε3 θεωρεί το «όραμα» ως μία συλλογική διαδικασία στο οποίο ο διευθυντής δεν

πρωτοστατεί αλλά συμμετέχει «....εξαιτίας του διοικητικού ρόλου που έχει....». Αντίστοιχα ο διευθυντής, του οποίου η άποψη λόγω του ρόλου του, είναι σημαντική δεν απαντάει με σαφήνεια, υπονοώντας ότι για να επιτευχθεί κάτι θετικό χρειάζεται συναίνεση πολλών παραγόντων και άρα και στο θέμα του οράματος χρειάζεται η συμβολή και άλλων προϋποθέσεων για να επιτευχθεί, μειώνοντας εμμέσως την σημασία του ρόλου του διευθυντή ως προς την δημιουργία οράματος στο σχολείο, σχολιάζοντας:

δ.42: «Προς τα θετικά, χρειάζεται συναίνεση όλων.....»

Αναφορικά με το πώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται το αποτελεσματικό σχολείο οι απαντήσεις τους εστιάζουν κυρίως στο «....να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, που θα τους χρησιμεύσουν παραπάνω»(δ), στην «...σωστή κοινωνικοποίηση των παιδιών»(Ε1), στην ύπαρξη «.....αρμονίας του εκπ/κού με τον μαθητή....»(Ε2) και στην επίτευξη μίας συλλογικής διεύθυνσης του σχολικού οργανισμού σύμφωνα με τον Ε3. Για την επίτευξη όλων αυτών των στόχων αποτελεσματικότητας, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως παράγοντες όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας: διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά και την δημιουργία σχέσεων συνεργασίας όλων καθώς «....αν δεν υπάρχει συνεργασία, με ένα μόνο από τα κομμάτια, δεν γίνεται τίποτα»(Ε1). Επίσης αναφέρουν την χρήση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών μέσω «.....μίας ριζικής αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών που να μην έχει στόχο να στέλνει τα παιδιά στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα και να πετάει τα μισά έξω....»(Ε3) αλλά «....θα. επικεντρωθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο και όχι παπαγαλίστικο στα μαθήματα.....Να επικεντρωθεί με ένα τρόπο που να συνδυάζει και την πρακτική...»(Ε3). Ως παράγοντας αποτελεσματικότητας δεν αναφέρεται η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών με άμεσο τρόπο αλλά εμμέσως υπονοείται μέσω του αιτήματος για συνολική αναμόρφωση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Ωστόσο η Ε2 αναφερόμενη στους αρνητικούς προς την αποτελεσματικότητα παράγοντες αναφέρει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχολιάζοντας:

Ε2.44: «.....υπάρχουνε καθηγητές που είναι πάρα πολύ ικανοί, πάρα πολύ. που πραγματικά σ' αυτό τον τομέα (των καινοτομιών) θα έσκιζαν, εμπειρία, ιδιωτικός τομέας, μεταπτυχιακά.....είναι το ότι ζούνε σε πόλεις, έχουνε άλλες παραστάσεις,

βλέπουν άλλα πράγματα, μπορούν να τα εφαρμόσουν σε σχέση με μας, και ορεξάτοι άνθρωποι.... Αλλά είναι το σύστημα που σε κρατάει...».

Περνώντας στην διερεύνηση του τρόπου διοίκησης του συγκεκριμένου σχολείου και των διοικητικών πρακτικών του συγκεκριμένου διευθυντή αναδύονται χαρακτηρισμοί όπως «χαλαρός»(E1), «πολύ χαλαρός»(E2), «χύμα»(E3) και από τους τρεις εκπαιδευτικούς δίνοντας τον τόνο αλλά και τον τρόπο διοίκησής του. Αντίθετα ο ίδιος ο διευθυντή χαρακτηρίζει τον τρόπο που διοικεί ως «δημοκρατικό». Ωστόσο στην ερώτηση για το ποιο θεωρεί ότι είναι το κυριότερο έργο του στο συγκεκριμένο σχολείο απαντά με ειλικρίνεια: «...τίποτα ιδιαίτερο. Δεν έχω κάνει τίποτα το ιδιαίτερο. Το κράτησα σε λειτουργία....Αν έκανα κάτι που θα το ξεκινούσα μόνος μου και να το ολοκληρώσω, θα έλεγα, εντάξει έκανα αυτό». Τα αντίστοιχα σχόλια των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα δεικτικά θεωρώντας ότι όχι μόνο δεν έκανε τίποτα αλλά συνέβαλλε και με αρνητικό τρόπο στην όλη λειτουργία του. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους:

E1.46: « εδώ γελάμε, εδώ γελάμε.»

E2.46: « Ότι το διέλυσε»

E3.46:«.....Κάποιο συγκεκριμένο δεν έχει έργο υλικό, απλά το κλίμα, το ότι δεν υπάρχει αυταρχισμός στο σχολείο...»

Στο ίδιο μοτίβο και στους ίδιους έντονους τόνους και εκφράσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής δεν προωθεί κάποιες ιδιαίτερες αξίες στο σχολείο. Ο ίδιος, όπως δηλώνει, προωθεί την αξία «της δημοκρατίας», των δημοκρατικών δηλαδή αξιών. Το παραπάνω δεδομένο ωστόσο δεν επιβεβαιώνεται από όσα υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς δηλώνουν ότι αυτό που τους δυσαρεστεί σχετικά με την διοίκηση του σχολείου είναι «...η έλλειψη ίσης αντιμετώπισης»(E1), επιπλέον, «...η ανικανότητα του...»(E2) αλλά και η χαλαρότητα που επιδεικνύει στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων με τους μαθητές όπως τονίζει ο E3. Ο ίδιος ο διευθυντής εκφράζει την δυσαρέσκειά του για τις περιπτώσεις που όπως λέει: «.....καταθέτω μια άποψη, με την οποία μπορεί να μην συμφωνούν, αλλά μέσα από την άποψη αυτή βλέπω ότι υπάρχει μια υστεροβουλία, αυτό με στεναχωρεί».

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στην άσκηση των καθηκόντων τους καθώς όπως τονίζει η Ε2: «δεν επεμβαίνει», σε σημείο μάλιστα που να μην προβαίνει και στην επίλυση κάποιων λειτουργικών προβλημάτων της καθημερινότητάς τους όπως φαίνεται εμμέσως από την απάντηση του Ε3:

Ε3.49: «.... Ίσως εμμέσως(αντιμετωπίζει δυσκολίες). Το φωτοτυπικό είναι χαλασμένο εδώ και δύο βδομάδες..... Θα ' πρεπε κάποιος να το φτιάξει.....»

Ο διευθυντής αντίστοιχα δηλώνει ότι δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων του ενώ δηλώνει ότι αντλεί ικανοποίηση όταν «.....ένας μαθητής τελειώνει με χαιρετάει στον δρόμο, με χαρά με βλέπει.....».

Ταυτόχρονα η κατανομή των διάφορων αρμοδιοτήτων, γίνεται βάση κυρίως τη διάθεση των εκπαιδευτικών γιατί «...για τα προσόντα, όλοι τα έχουνε»(Ε3) αλλά και την εμπειρία καθώς «....αυτοί, οι οποίοι γνωρίζουν ένα αντικείμενο συνηθίζουν να το κρατάνε αυτό το αντικείμενο..... όταν θέλουν να το εγκαταλείψουν, απευθύνουν ποιος θέλει να το πάρει...»(δ). Μόνο ο Ε1 διαφοροποιείται θεωρώντας ότι δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη διαδικασία και όλα γίνονται «....Όπως κάτσει. Στην κυριολεξία.....Εδώ κατ' αρχάς, υπάρχουν άτομα, τα οποία δεν κάνουν τίποτε, στην κυριολεξία, εξωδιδακτικά δηλαδή από εργασίες. Και υπάρχουν κάποιοι που την πληρώνουν» θεωρώντας ότι μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούνται αδικίες. Επιπροσθέτως η αδυναμία διαχείρισης των καταστάσεων από τον διευθυντή φαίνεται και στις περιπτώσεις διαμάχης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι «δεν ασχολείται» (Ε1), «δεν επιλύονται, δεν παίρνει θέση»(Ε2) και ότι «τ' αφήνει, δεν θέλει να μπλέκεται πουθενά, απλά άμα έρθει αντιμέτωπος προσπαθεί να μην πάρει μία σαφή θέση υπέρ κάποιου. Να λυθεί μόνο του....»(Ε3). Οι παραπάνω πρακτικές επιβεβαιώνονται εμμέσως και από την απάντηση του ίδιου του διευθυντή, ο οποίος λέει ότι:

δ.53: «Θα τους καλέσω και τους δύο να μου πουν ο ένας και ο άλλος την άποψη του. Θα μεταφέρω τι είπε ο ένας στον άλλον. Θα πω και τη δική μου άποψη

και αν καταφέρω και τους πείσω καλώς. Πάντως θα φύγουν από δω πέρα, το πώς θα φύγουν δεν ξέρω».

Ανιχνεύοντας τις διοικητικές πρακτικές που σχετίζονται με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών διερευνάται η ύπαρξη τρόπων παρακίνησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή για ανάληψη τέτοιων δράσεων. Συγκεκριμένα, τόσο το σχόλιο του διευθυντή ότι «...δεν μπορεί να γίνει τίποτε τότε...», όσο και των εκπαιδευτικών Ε2 και Ε3 ότι: «Θα επιδιώξει να βρει κάποιον άλλο» αποτυπώνουν την πλήρη απουσία τέτοιων πρακτικών. Η Ε1 προσθέτει «....δεν υπάρχουν καινοτόμες δράσεις. Ίσως, δεν υπάρχουν γιατί δεν υπάρχουν και προσπάθειες....». Το ίδιο κενό πρακτικών παρατηρείται και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα καθώς όπως δηλώνει ο διευθυντής: «.....πέρα από το να διευκολυνθούν...Να πάρουν κάποια άδεια, άλλος τρόπος, δεν υπάρχει.....», δείχνοντας το έλλειμμα γνώσεων πάνω στο θέμα. Στους ανασχετικούς προς την καινοτομία παράγοντες που υφίστανται στο συγκεκριμένο σχολείο προστίθεται και η απουσία οποιασδήποτε προσπάθειας ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά και οποιασδήποτε επιβράβευσης τους από τον διευθυντή, όπως παραδέχεται και ο ίδιος, απαντώντας αρνητικά στην σχετική ερώτηση. Το σχόλιο του Ε1 φαίνεται να αποκαλύπτει την αιτία:

Ε1.55: « Πρόσεξε να δεις. Μια απάντηση θα σου δώσω που τα απαντάει όλα. Αυτή τη στιγμή στο σχολείο δεν υπάρχει δ/ση. Υπάρχει μία διαχείριση της καθημερινότητας. Τίποτα άλλο.....»

Επιπροσθέτως διερευνώντας τις σχέσεις του σχολείου με το εξωτερικό πλαίσιο προκύπτει ότι υπάρχει μία μορφή επικοινωνίας και συνεργασίας με τον σύλλογο γονέων καλύπτοντας θέματα λειτουργικά, οικονομικά, κτιριακά και παιδαγωγικά. Ωστόσο όπως τονίζει ο Ε1: «...Ο σύλλογος γονέων, τουλάχιστον, την τελευταία διετία, τριετία, έρχεται σε επαφή με το σχολείο. Οι γονείς δεν έρχονται σε επαφή με το σχολείο.» Αντίστοιχα οι σχέσεις με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από όλους από «...τυπικές...» (δ) ως ανύπαρκτες. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο:

Ε3.59: « Τι είναι αυτό; υπάρχει;»

Υπάρχει ωστόσο κάποια «αμιδρή»(E3) συνεργασία με κάποιους πολιτιστικούς φορείς της περιοχής κυρίως «.....γιατί πιέζουν οι μαθητές και γιατί υπάρχουν πολλοί πολιτιστικοί φορείς»(E3), αποδίδοντας και αυτό το δεδομένο στο γεγονός ότι «....είναι πολλοί καθηγητές ξένοι»(E2).

Στην τελευταία υποενότητα της συγκεκριμένης θεματικής που αφορά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη και στην ερώτηση αν ο διευθυντής θα ρίσκαρε για το καλό του σχολείου του οι απόψεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών δίστανται. Ο διευθυντής υποστηρίζει ότι θα μπορούσε να βάλλει σε «ρίσκο» την καριέρα του καθώς όπως δηλώνει : «.....Αν υπήρχε θέμα συνειδησιακό....(θα ακολουθούσε) τη συνείδηση». Ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν ως ιδιαιτέρως πιθανό, σχολιάζοντας: «..... Δεν νομίζω, δεν νομίζω»(E1), « Ω πα, πα, πα, πα. (ειρωνικά)»(E3)

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη με βάση την δική τους υποκειμενική θεώρηση, ο διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά όπως «αμεροληψία» και «.....το παράδειγμα που δίνει με τη συμπεριφορά του», υποστηρίζοντας ταυτόχρονα ότι προσπαθεί να έχει αυτά τα χαρακτηριστικά, στοιχείο που από τα δεδομένα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να πετυχαίνει καθώς έχει ήδη αναφερθεί άνιση μεταχείριση από μέρους του.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί ως ηγετικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή αναφέρουν: «Να έχει όραμα, το βασικότερο για το σχολείο..... να μπορεί να συνεργάζεται με όλους»(E1), «.....να είναι έντιμος, να είναι δίκαιος, να μπορεί να ακούει τους συναδέλφους και τους μαθητές, να αναγνωρίζει τα λάθη του, να τα αποδέχεται.....να είναι δυναμικός....»(E2) αλλά και «να μπορεί να συγκρούεται με τους διοικητικά ανώτερους»(E3). Συμπληρώνουν ταυτόχρονα ότι παρ' όλο που ο συγκεκριμένος διευθυντής διαθέτει ως ένα βαθμό κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά όπως της εντιμότητας, δεν θεωρούν ότι είναι ηγέτης αλλά «.....απλά διαχειρίζεται την καθημερινότητα.....»(E1), δίνοντας «..... την εντύπωση του "διαίρει και βασιλεύει".....»(E2) και δεν αποτελεί τον τύπο του διευθυντή – ηγέτη.

4.5 ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΙΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΥΨΗΛΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ (σχ. ΥΗ)

4.5.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Στον πίνακα 17 γίνεται μία παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων του σχολείου της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης

Πίνακας 17: Προφίλ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχ. ΥΗ

	Δ/ντής	Εκπ1	Εκπ2	Εκπ3 (υποδ/ντρια)
Φύλο	άνδρας	γυναίκα	γυναίκα	γυναίκα
Ηλικία	54	35	43	50
Σπουδές	Φυσική (μεταπτυχιακό στην Αγγλία)	Φιλολογία	Αγγλική φιλολογία	Γαλλική φιλολογία
Ξένες γλώσσες	Αγγλικά, Γερμανικά	Αγγλικά	Αγγλικά, Γαλλικά	Αγγλικά
Γνώση Η/Υ	Πιστοποίηση Α΄	Πιστοποίηση Α΄	Πιστοποίηση Α΄	Πιστοποίηση Α΄ και Β΄
Χρόνια προϋπηρεσίας	25	8	12	16
Χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο	9	1	2	13

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι 3 στους τέσσερις συμμετέχοντες είναι γυναίκες και ένας άνδρας, ο διευθυντής. Ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι 50 ετών και ένας κάτω από 50 (<50). Ως προς τις ειδικότητες, και οι τρεις προέρχονται από τις κοινωνικές – ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ οι δύο έχουν προϋπηρεσία κάτω από 20(<20) και ένας κάτω από 10 (<10). Αντίστοιχα ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχει πάνω από δύο χρόνια (>2) προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, ένας ίση με 2 χρόνια και ένας κάτω από 2 (<2). Ο διευθυντής αντίστοιχα προέρχεται από τις θετικές επιστήμες, με προϋπηρεσία στο δημόσιο 25 χρόνια και στο συγκεκριμένο σχολείο 9 χρόνια .

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ μόνο ο διευθυντής είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του εξωτερικού, δεδομένο που προφανώς τον βοήθησε να έρθει σε επαφή και με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα πλην του ελληνικού αλλά και με άλλες εκπαιδευτικές κουλτούρες. Δύο επίσης γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα και δύο, ανάμεσά τους και ο διευθυντής, ξέρουν δύο γλώσσες. Όλοι έχουν περάσει την βασική εκπαίδευση στους υπολογιστές ενώ η Ε3, η υποδιευθύντρια, έχει περάσει και την Β' επιπέδου. Ωστόσο όλοι δήλωσαν ότι έχουν πολύ καλή γνώση της χρήσης των υπολογιστών. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο διευθυντής και η Ε3 (υποδ/ντρια) έχουν αρκετά χρόνια παραμονής στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως και ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών του σχολείου όπως προκύπτει από άτυπες συζητήσεις αλλά και τα δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Παρά την επίσημη κατεύθυνση του τοπικού γραφείου εκπαίδευσης, η οποία έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενες ενότητες, το συγκεκριμένο σχολείο συνέχισε κανονικά και την φετινή χρονιά την εφαρμογή όλων των καινοτόμων προγραμμάτων που είχε προγραμματίσει. Συγκεκριμένα όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει από ένα ή και δύο επίσημα καινοτόμα προγράμματα και επίσης όλοι χρησιμοποιούν τους διαδραστικούς πίνακες.

4.5.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων παρατήρησης σχ.ΥΗ

Μετά την συγκριτική μελέτη του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου σχετικά με την παρατήρηση του χώρου του συγκεκριμένου σχολείου προκύπτουν οι εξής επισημάνσεις:

Το κτίριο είναι αρκετά μεγάλο και δίνει την εντύπωση του καλοδιατηρημένου. Στους εσωτερικούς διαδρόμους υπάρχουν τοίχοι ζωγραφισμένοι με αντίγραφα γνωστών πινάκων ελλήνων ζωγράφων αλλά και αφίσες παλιών κινηματογραφικών ταινιών. Υπάρχουν κρεμασμένοι επίσης όλοι οι έπαινοι και τα βραβεία από συμμετοχές σε προγράμματα και διαγωνισμούς εγχώριους και διεθνείς, με αναρτημένα τα ονόματα όλων των παιδιών που έλαβαν μέρος. Την περίοδο παραμονής της ερευνήτριας στο σχολείο υπήρχε στους

διαδρόμους του σχολείου και μία έκθεση των δημιουργημάτων των παιδιών από τα καινοτόμα προγράμματα στα οποία συμμετείχαν, παρουσιάζοντάς τα σε όλο το σχολείο.

Οι αίθουσες είναι άνετες ενώ κάθε αίθουσα εκτός από τον κλασσικό εξοπλισμό διαθέτει έναν υπολογιστή και σε αρκετές έχουν περαστεί οι διαδραστικοί πίνακες, κυρίως σε αίθουσες εκπαιδευτικών που το μάθημά τους προσφέρεται περισσότερο για την χρήση τους όπως ξένων γλωσσών, φιλολογικής και θετικής κατεύθυνσης. Στο συγκεκριμένο σχολείο, υπάρχει και η λειτουργική καινοτομία ότι κάθε καθηγητής έχει την αίθουσα του, στην οποία εναλλάσσονται τα τμήματα του σχολείου και όχι το αντίστροφο όπως συνηθίζεται στα ελληνικά σχολεία της συγκεκριμένης βαθμίδας, δεδομένο που βοηθάει στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων των εκπαιδευτικών με τον χώρο που ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα. Ο αύλειος χώρος είναι μεγάλος και περιποιημένος όπως και το γραφείο των εκπαιδευτικών, στο οποίο υπάρχουν τρεις υπολογιστές και αρκετά μοντέρνα επίπλωση. Το ίδιο ευρύχωρο είναι και το γραφείο του διευθυντή με ένα μεγάλο μοντέρνο γραφείο σε γωνία, δύο βιβλιοθήκες, ένα δερμάτινο καναπέ και έναν υπολογιστή. Η σύγχρονη ματιά του συγκεκριμένου διευθυντή αλλά και η δημοκρατική θεώρηση του ρόλου του φαίνεται μέσα και από την παραπάνω εικόνα των δύο γραφείων. Φαίνεται επίσης και από το γεγονός ότι η πόρτα του γραφείου ήταν ανοιχτή όσες φορές παραβρέθηκε η ερευνήτρια στο σχολείο και ο διευθυντής συνήθως κυκλοφορούσε στο σχολείο ή βρισκόταν στο γραφείο των καθηγητών.

Κατά την διάρκεια της συνέντευξης ο διευθυντής έδειχνε να έχει αρκετές γνώσεις γύρω από το θέμα της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών αλλά και να έχει εμπειρίες και γνώσεις και από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του εξωτερικού λόγω των ταξιδιών και επαφών του με σχολεία του εξωτερικού. Ένα αξιοσημείωτο γεγονός που καταγράφηκε στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας είναι ότι μετά το τέλος της συνέντευξης μαζί του, αναφώνησε με ένταση και έμφαση ότι τέτοιες ερωτήσεις έπρεπε να κάνουν στους υποψήφιους διευθυντές κατά την διαδικασία επιλογής τους, υπονοώντας φυσικά και τονίζοντας τις αδυναμίες του κατεστημένου τρόπου επιλογής διευθυντών. Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί από το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας είναι το

γεγονός ότι στα πλαίσια της προκαταρκτικής έρευνας για την επιλογή των τεσσάρων περιπτώσεων σχολείων προς διερεύνηση, και σε άτυπες συζητήσεις τόσο με διευθυντές όσο και με εκπαιδευτικούς και διοικητικούς παράγοντες της εκπαίδευσης του νομού, με την αναφορά του σκοπού αυτής της έρευνας για την καινοτομία, όλοι ανεξαιρέτως υποδείκνυαν το συγκεκριμένο σχολείο ως το πιο καινοτόμο του Νομού Ημαθίας και τον διευθυντή ως «διευθυντή που προωθεί καινοτομίες».

Πρέπει εντέλει να τονιστεί η πολύ καλή συνεργασία όλων, τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου καθ’ όλη την διάρκεια της παραμονής της ερευνήτριας στο σχολείο.

4.5.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων συνεντεύξεων σχ.ΥΗ

A. Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις διερευνούν την στάση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας απέναντι στην καινοτομία.

Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις: 1. «Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.);», 2. «Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Καθόλου:1, Λίγο:2, Αρκετά:3, Πολύ:4, Σε πολύ μεγάλο βαθμό:5.

Ενώ στην ερώτηση: 3. «Ποια είναι η δική σας στάση (του διευθυντή) απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς;», η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι: Πολύ αρνητική: 1, Αρνητική:2, Ουδέτερη:3, Θετική: 4, Πολύ θετική: 5.

Πίνακας 18: σχ.ΥΗ-Στάσεις απέναντι στην καινοτομία

ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΣΤΑΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ		ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΤΗ	
σχ.ΥΗ.δ.1	5	σχ.ΥΗ.δ.2	5	σχ.ΥΗ.δ.3	5
σχ.ΥΗ.Ε1.1	4	σχ.ΥΗ.Ε1.2	3	σχ.ΥΗ.Ε1.3	5
σχ.ΥΗ.Ε2.1	3	σχ.ΥΗ.Ε2.2	3	σχ.ΥΗ.Ε2.3	5
σχ.ΥΗ.Ε3.1	3	σχ.ΥΗ.Ε3.2	4	σχ.ΥΗ.Ε3.3	5
Μ.Ο.3, 75		Μ.Ο.3,75		Μ.Ο.5	

Από τα δεδομένα τόσο των ερωτήσεων κλίμακας φαίνεται ότι το συγκεκριμένο σχολείο τείνει να έχει μία ‘πολύ θετική’ τάση για έρευνα και πειραματισμό, η ίδια τάση εμφανίζεται και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ενώ η στάση του διευθυντή είναι ‘πολύ θετική’. Τα παραπάνω δεδομένα υποστηρίζονται και από τις απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Συγκεκριμένα το σχολείο παρουσιάζει «.....πάρα πολλές δράσεις.....είτε είναι αυτές ενταγμένες σε κάποια προγράμματα είτε όχι.....και υπάρχει δηλαδή μεγάλη διάθεση προσφοράς από αρκετούς συναδέλφους.....»(δ). Επιπροσθέτως «....ο δ/ντής υποστηρίζει όσους συναδέλφους θέλουν να κάνουν, να προσπαθήσουν κάτι καινούριο, υπάρχει βοήθεια, υποστήριξη και αρκετοί είναι αυτοί που πειραματίζονται με νέα πράγματα»(Ε1). Τονίζεται μάλιστα ο ρόλος του διευθυντή στην διαμόρφωση αυτής της στάσης τόσο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία καθώς «.....με ευχαρίστηση τις δέχεται και παρακινεί κιόλας θα έλεγα. Είναι δηλαδή από αυτούς που παρακινούν»(Ε1).

Αναφορικά με το ποιους θεωρούν κατάλληλους για την ανάληψη τέτοιων καινοτόμων πρωτοβουλιών υπάρχει γενική συμφωνία στο ότι όλοι είναι κατάλληλοι καθώς όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο διευθυντής: «.....αυτός που θέλει να προσφέρει, προσφέρει και δεν δέχομαι ότι κάποιος: “ πέρασαν τα χρόνια και βαρέθηκα και δεν έχω όρεξη”.....» θεωρώντας ότι όλα εξαρτώνται από την διάθεση για εξέλιξη γιατί «....η στασιμότητα δημιουργεί προβλήματα.....»(Ε2), χωρίς ωστόσο να υποτιμάται και «....το υπόβαθρο και αν έχει αναλάβει(ο εκπαιδευτικός) ξανά τέτοιες δράσεις. Είναι πιο εύκολο να συνεχίσει με τέτοια προγράμματα....»(Ε1). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ο αποτρεπτικός παράγοντας που εντοπίζεται από την Ε2 στους παλαιότερους κυρίως εκπαιδευτικούς για να ασχοληθούν με τις καινοτομίες και είναι «....μια στεγανότητα. Δηλαδή δεν ανοίγουν το μυαλό τους σε κάτι άλλο. Θεωρούν ότι δεν τους αφορά.....έχουνε μία πεπατημένη και αυτή ακολουθούν. Νομίζω ότι σε ένα βαθμό, έχει να κάνει και με το ίδιο της ανθρώπινης φύσης αυτό το πράγμα. Δηλαδή ξέρουμε αυτό και είναι το εύκολο και το κάνουμε. Και το κάνουμε ασυνείδητα. Αν ο χώρος, στον οποίο δουλεύουμε από μόνος του δημιουργούσε διαρκώς καινούριες προϋποθέσεις, τότε θα προσαρμοζόμασταν».

Ενισχυτικός παράγοντας της καινοτομικής δράσης του συγκεκριμένου σχολείου ωστόσο είναι η ύπαρξη στρατηγικών σχεδιασμού εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, την οποία ο διευθυντής αναλύει λεπτομερώς:

δ.6: «.....Υπάρχει μια διαδικασία, η οποία έχει παγιωθεί με τα χρόνια. Και αυτό είναι πλεονέκτημα, το να μένει κάποιος, είτε ως δ/ντής είτε ως εκπ/κός για πολλά χρόνια σε ένα σχολείο. Δηλαδή θα' λεγα, έχει γίνει κάποια εξειδίκευση συναδέρφων σε κάποιες δραστηριότητες που τους αρέσουν περισσότερο....Απ' την άλλη μεριά έχει δημιουργηθεί μια στρατηγική στο σχολείο που να μπαίνουν τα παιδιά απ' την πρώτη τάξη μέχρι την τελευταία τάξη σ' αυτές τις διαδικασίες με κάποια τάξη. Δηλαδή ξεκινάμε με θέματα κυκλοφοριακής αγωγής απ' την πρώτη, προχωράμε σε άλλα θέματα πολιτιστικά κ.τ.λ. Υπάρχει μία κλιμάκωση..... Στόχος μας είναι να αγαπήσουν (οι μαθητές) το σχολείο, να θέλουν να' ρθουν στο σχολείο....»

Αυτές οι γενικότερες στρατηγικές ωστόσο δεν φαίνεται να έχουν διαχυθεί πλήρως στο σύνολο των διδασκόντων καθώς όπως δηλώνει η Ε2: «....στρατηγικές δεν υπάρχουν σε επίπεδο συλλογικότητας. Σε επίπεδο ατομικότητας όμως ο δ/ντής κατά καιρούς είχε στρατηγικές.....με τον τρόπο που αυτός της θεωρούσε. Δηλαδή έβλεπε μακριά για το σχολείο..... Αλλά δεν νομίζω όμως ότι οι στρατηγικές αυτές του δ/ντή αφορούσαν τελικά συνολικά το σύλλογο. Απλώς έχει γίνει μία συγκεκριμένη επιλογή συνεργατών, όχι κακώς σώνει και καλά, οι οποίοι αυτοί προωθούσαν κάποια πράγματα.....». Ωστόσο οι άλλες δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν αντίστοιχα ότι «.....μπαίνουν τέτοιοι στόχοι»(Ε3), «....στην αρχή της χρονιάς γίνεται κάποιος προγραμματισμός αλλά από εκεί και πέρα αναλαμβάνει ο συγκεκριμένος καθηγητής συνάδερφος...»(Ε1). Προφανώς ο διευθυντής έχει στο μυαλό του την «μεγάλη εικόνα» αλλά δεν την έχει επικοινωνήσει επαρκώς με όλους τους εκπαιδευτικούς παρά μόνο με την στενή ομάδα συνεργατών του, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν ενδείξεις της ύπαρξης ενός στρατηγικού σχεδιασμού αλλά να μην είναι ενήμεροι των λεπτομερειών του. Στον σχεδιασμό επίσης εντάσσεται και η αντιμετώπιση αποτυχιών και παρ' όλο που όλοι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι δεν παρατηρήθηκαν αποτυχίες «..... γιατί υπάρχει αλληλεπίδραση και φροντίζουμε όταν υπάρχουν δυσκολίες να τις υπερβαίνουμε....»(δ), τονίζουν ότι σε μία τέτοια

περίπτωση με «....ενθάρρυνση...»(E2) και «.....επαναπροσδιορισμό...»(E3) θα συνέχιζαν για την αντιμετώπισή τυχόν αστοχιών.

Ως προς την άποψη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών για το ποιες θεωρούν ως επιτυχημένες και ποιες ως αποτυχημένες καινοτόμες δράσεις όλοι οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στην διαδικασία και στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, τονίζοντας αλληλοσυμπληρούμενες εκφάνσεις τόσο της διαδικασίας όσο και των επιδιωκόμενων στόχων. Ο διευθυντής θεωρεί ότι είναι «..... επιτυχημένη μια καινοτομία, εάν πρώτον έχει ολοκληρωθεί ένα βασικό πλάνο που έχει γίνει. Αν εισπράξουν τα παιδιά, οι συνάδερφοι αυτό που αναμένεται να εισπράξουν απ' αυτή την καινοτομία. Αν έχει γίνει διάχυση και στο σύλλογο και στην κοινή γνώμη.....αν υπάρχει γενικά μια ικανοποίηση απ' αυτό που έγινε....», εκφράζοντας ταυτόχρονα και την αντίθεσή του στην καθεστηκία πρακτική αναφορικά με τα καινοτόμα προγράμματα, που υλοποιούνται «....για διαδικαστικούς λόγους....». Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί τονίζουν θέματα όπως δημιουργία σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από την όλη διαδικασία και παρατηρούμενα αποτελέσματα σε γνωστικό, παιδαγωγικό και ψυχοπνευματικό επίπεδο στα παιδιά, δίνοντάς τους «.....μία διαφορετική οπτική για κάποια πράγματα.»(E2), αλλά ταυτόχρονα και «...ένα αίσθημα ικανοποίησης...»(E3).

B. Σχολικό κλίμα

Περιγράφοντας το σχολικό κλίμα ο διευθυντής χρησιμοποιεί πιο έντονες εκφράσεις από τους εκπαιδευτικούς για να το περιγράψει ως «πολύ ζεστό» συμπληρώνοντας ότι «...υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση και μεταξύ εκπ/κών και μεταξύ μαθητών και εκπ/κών και γονέων. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα.....Εγώ είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένος και γι' αυτό έχω παραμείνει και τόσα χρόνια εδώ πέρα....». Αντίστοιχα η E1 το χαρακτηρίζει «.....καλό, εντάζει, όσο βρίσκομαι εδώ ένα χρόνο δεν αντιμετώπισα προβλήματα»(E1). Η E3 δηλώνει αντίστοιχα: «...Εγώ προσωπικά αισθάνομαι πολύ ωραία. Για μένα δηλαδή είναι ένας χώρος πολύ ουσιαστικός στη ζωή μου, το σχολείο.....». Η μόνη που διαφοροποιείται είναι η E3 χαρακτηρίζοντάς το «....ουδέτερο... μ' αρέσει το σχολείο, αλλά όχι ότι αισθάνομαι ιδιαίτερα καλά ή κακά εδώ, υπάρχει μια ουδετερότητα»(E2). Στο

σχολικό κλίμα φαίνεται να συμβάλλουν θετικά και οι αρμονικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως δείχνουν τα δεδομένα από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων. Αναφέρονται στιγμές διαφωνιών και ενστάσεων, οι οποίες ωστόσο ξεπερνιούνται «.....επειδή υπάρχουν και δεσίματα.....ένα μεγάλο ποσοστό των συναδέρφων είναι από χρόνια εδώ.....υπήρξε η δυναμική που εξομάλυνε αυτές τις εντάσεις....»(E3). Στο ίδιο καλό επίπεδο κυμαίνονται και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές όπως τονίζουν όλοι οι συμμετέχοντες τονίζοντας «.....ότι υπάρχει επικοινωνία»(E2) «....με τα παιδιά και σε προσωπικό επίπεδο, σε θέματα προσωπικά, οικογενειακά. Δηλαδή θεωρώ ότι είναι ένας σύλλογος που νοιάζεται για τα παιδιά...»(E3).

Ο διευθυντής ταυτόχρονα δηλώνει ότι βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως «φίλους» αλλά με τόνο μετριοφροσύνης δεν θέλει να αναφέρει πως θεωρεί ότι τον βλέπουν αυτοί από την μεριά τους. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί τον περιγράφουν ως «φιλικό»(E2), «ανοιχτό»(E2), «φιλόδοξο»(E3), και ως τύπο διευθυντή που δεν «....θα καθίσει στο γραφείο του, δεν θα έχει επαφή με τους συναδέρφους και θα έχει αυτήν την ιδιότητα μόνο του δ/ντή. Είναι νομίζω πιο πολύ συνάδερφος και μετά δ/ντής. Έχεις τη δυνατότητα να του μιλήσεις, να του ζητήσεις πράγματα, να συζητήσεις κάποια θέματα που σε απασχολούνε. Και είναι και αυτός πρόθυμος, δεν είναι από τους δ/ντές τους απρόσωπους, που δεν μπορείς να τους πλησιάσεις»(E1). Εντοπίζεται ωστόσο από την E3 «.....ένα μικρό πρόβλημα επικοινωνίας με τους συναδέρφους», άποψη που έρχεται σε αντίθεση με όσα υποστηρίζουν οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί. Αλλά και στις σχέσεις του με τους μαθητές ο διευθυντής θεωρεί ότι έχει επαφή και δεν είναι απόμακρος, δεδομένο που επιβεβαιώνουν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Εντοπίζουν ωστόσο κάποιες φορές ότι «....ενώ προσπαθεί, έχει κάνει φιλότιμες προσπάθειες να αντιμετωπίσει περιπτώσεις μαθητών που είναι κάπως και δημιουργούν θέματα στην τάξη κ.τ.λ. Κάποια στιγμή βλέπει ότι δεν του βγαίνει και γίνεται έξαλλος. Οπότε είναι σαν να ακυρώνει όλη την προηγούμενη προσπάθεια»(E2). Παρόλα αυτά «....αν εξαιρέσουμε μια κυκλοθυμία που έχει κάποιες φορές, γενικά και λόγω και όγκου είναι, έτσι, μια πατρική φρονιμογνωμία νομίζω για τους μαθητές» όπως δηλώνει η E3.

Σε σχέση με τους μαθητές εντοπίζονται από όλους κάποια προβλήματα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται «...μάλλον μικρά. Ήσσανος σημασίας....αντιμετωπίσιμα....δεν έχουν την έκταση, που έχουν αλλού...»(E2), σχετίζοντάς τα « με τους τρόπους μάλλον συμπεριφοράς που έχει υιοθετήσει η σημερινή νεολαία...»(δ) αλλά και «.....με την καθυστέρηση της περιοχής, την πολιτισμική»(E2). Όπως τονίζεται «....το επίπεδο, σε κάποιες περιπτώσεις, ο μέσος όρος, ίσως είναι λίγο χαμηλότερος γιατί δεν υπάρχει κάποιος στο σπίτι σε πολλές περιπτώσεις να βοηθήσει τα παιδιά.....επηρεάζει την απόδοση...»(δ), συμπληρώνοντας η E2 ότι ακόμα «....και οι καλοί μαθητές στην περιοχή εδώ, υπολείπονται των καλών μαθητών αντίστοιχα των πόλεων.....Τους λείπουν τα ερεθίσματα, οι προσλαμβάνουσες...», τις οποίες όπως ωστόσο δηλώνει ο διευθυντής: «..... οφείλουμε να τους τα δίνουμε εμείς...». Παρά την παρατηρούμενη υστέρησή τους στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, η οποία οφείλεται στην έλλειψη ερεθισμάτων από το σπίτι, οι μαθητές σε γενικές γραμμές αποτελούν έναν θετικό παράγοντα του σχολικού κλίματος καθώς όπως σχολιάζει ο διευθυντής: «.... Νομίζω όμως είναι καλύτερα εδώ τα παιδιά. Είναι πιο προσγειωμένα γιατί μεγαλώνουν κοντά στη φύση πρώτα-πρώτα. Είναι πιο πραγματικές οι σχέσεις. Δηλαδή τα παιδιά είναι σε επαφή μεταξύ τους, παίζουν....», «.....έχουν μεγαλύτερο σεβασμό απέναντι στο θεσμό και στη διαδικασία του σχολείου...»(E3). Το ίδιο θετικοί παράγοντες φαίνεται να είναι και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τόσο με την συμπεριφορά τους όσο και με την «παιδαγωγική και εκπαιδευτική τους παρουσία»(E3). Αξίζει εδώ να αναφερθεί και το σχόλιο της E2 , η οποία αναφέρει με διάθεση αυστηρής αυτοκριτικής:

E2.18: «.....νομίζω ότι γενικά το επηρεάζουμε θετικά.....απλώς δεν κάνουμε και την διαφορά.»

Αλλά και ο διευθυντής θεωρείται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως ένας θετικός παράγοντας, αναγνωρίζοντας την γενικότερη προσφορά του στο σχολείο αλλά και ειδικότερα την συμβολή του στην προώθηση καινοτόμων δράσεων ως βασική του προτεραιότητα. Όπως αναφέρει η E1: «.....είναι πολύπλευρος ο ρόλος του δ/ντή..... Σε σχέση με τις καινοτομίες θεωρώ ότι ενθαρρύνει πολύ τα πράγματα και πάει μπροστά το σχολείο, σ' αυτό το θέμα». Ο

ίδιος μάλιστα τονίζοντας τον ρόλο του στο γενικότερο κλίμα του σχολείου, αναφέρει την μεγάλη προσπάθεια και τις δυνάμεις που έχει καταθέσει τονίζοντας:

δ.19: « Εγώ κοιτάζτε, δεν θέλω να κρύβομαι πίσω από το δάχτυλό μου. Ούτε θεωρώ ότι είμαστε ένα ευλογημένο σχολείο, απλά πρέπει πάντα ο δ/ντής να δίνει το παράδειγμα, να συμμετέχει ο ίδιος, να τραβάει μπροστά που λέμε. Όλα τ' άλλα είναι φθηνές δικαιολογίες.... Έχω χύσει πολύ ιδρώτα και έχω καταθέσει πολλές ψυχικές δυνάμεις σ' αυτό το σχολείο»

Ωστόσο η Ε3, η οποία είναι και πιο κοντά του καθώς εκτελεί καθήκοντα υποδιευθύντριας εντοπίζει για μία ακόμα φορά την κυκλοθυμική του συμπεριφορά που στέκεται πολλές φορές, κατά την γνώμη της, εμπόδιο στην επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας τόσο με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς:

Ε3.19: «.....Πιστεύω ότι μερικές φορές δεν ακούει την τάση του συλλόγου....θέλει να επιβάλλει κάτι που έχει στο μυαλό του, και αν δεν το καταφέρει,, αυτό τον κάνει να συμπεριφέρεται, έτσι, παιδικά μερικές φορές. Πεισμώνει..... η κυκλοθυμία του είναι φανερή. Και οι συνάδερφοι όμως πιστεύω ότι θεωρούν ότι αυτό είναι ένα μέτρο άσκησης πίεσης, στον δ/ντή.....».

Γ. Ανάλυση αναγκών σχολείου

Τα βασικότερα προβλήματα τους σχολείο εντοπίζονται σε επίπεδο κτιριακής υποδομής και συντήρησης που οφείλεται όπως τονίζει ο διευθυντής «στην εγκατάλειψη από την τοπική αυτοδιοίκηση» και στην «ελλιπή χρηματοδότηση»(Ε3), αλλά και μια τάση φυγής μαθητών του σχολείου σε σχολεία κοντινών αστικών περιοχών. Αναφέρονται πολλές προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των αναγκών. Συγκεκριμένα για την συντήρηση του σχολικού κτιρίου επιχειρήθηκε εξοικονόμηση πόρων που προοριζόταν για τις λειτουργικές ανάγκες του σχολείου με μια πιο εξορθολογιστική διαχείρισή τους, με αποτέλεσμα αυτό να «.....κρατούν το σχολείο σε ένα υποφερτό επίπεδο»(δ). Αλλά παράλληλα βρέθηκαν και πόροι από «διεθνής πηγές», όπως τονίζει, και αντιμετωπίστηκαν ανάγκες του σχολείου με καινοτόμες λύσεις που οδήγησαν στην τεχνολογική αναβάθμιση του. Για την τάση φυγής των μαθητών έγιναν προσπάθειες συγκράτησής του με θετικά

αποτελέσματα, όπως αναφέρει η Ε3 χαρακτηριστικά: «..... προσπαθούμε να τους κρατούμε μεν μέχρι ένα σημείο και έχουν υπάρξει περιπτώσεις που μαθητές καθυστερώντας λίγο την έξοδό τους απ' το σχολείο άλλαξαν γνώμη.....Υπήρξε, ας πούμε, ένα καλύτερο όνομα (του σχολείου)».

Δ. Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

Στο συγκεκριμένο σχολείο όπως δείχνουν τα δεδομένα των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων η ανάγκη για αλλαγές και νέες ιδέες έχει ικανοποιηθεί σε πολύ υψηλό βαθμό και όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο διευθυντής: «.....πάντα ζητούμε το καινούριο και τις καινοτομίες και αυτή τη στιγμή θα' λεγα ότι έχουμε φτάσει σ' ένα *pick* από πλευράς καινοτομιών, σε μια οροφή και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και ως προς τον εξοπλισμό του σχολείου γιατί ό,τι πιο καινούριο υπάρχει στην εκπ/ση εφαρμόζεται στο σχολείο μας. Πάντα υπάρχει φυσικά έδαφος για καινούριο και πάντα αυτό προσπαθούμε, εντάξει;» Στον ίδιο τόνο και η Ε1 αναφέρει ότι: «.....σε σχέση με άλλα σχολεία, νομίζω ότι είναι αρκετά, έτσι, πιο προχωρημένο εδώ πέρα τα πράγματα.....». Το σχολείο είναι πλήρως εξοπλισμένο σε τεχνολογικό επίπεδο αλλά και πρωτοπόρο σε πολλά πεδία όπως: στην χρήση καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας με πλήρη χρήση των διαδραστικών πινάκων, στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής καθώς κάθε εκπαιδευτικός έχει την τάξη του για την οποία είναι υπεύθυνος και στην οποία υποδέχεται αυτός τους μαθητές και όχι το αντίστροφο. Επισημαίνονται επίσης ανασταλτικοί παράγοντες σε όλη αυτή την προσπάθεια εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών, που εντοπίζονται κυρίως σε ευρύτερο επίπεδο, γενικότερης κατεύθυνσης από το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της νοοτροπίας που το διέπει και η οποία καταβάλλει κάθε εκπαιδευτικό ή σχολική μονάδα που θέλει να καινοτομήσει. Όπως σχολιάζει η Ε2: «....τον σταματάνε(τον εκπαιδευτικό) πρακτικά προβλήματα που έχουν να κάνουν πρώτα απ' όλα με το ωράριο.....Το πως είναι οργανωμένο το σχολείο επίσης....διότι.... εντάξει, εδώ είναι ένα σχολείο, το οποίο έχει και μια βιβλιοθήκη που λέει ο λόγος και μπορούμε να' ρθουμε και να κάνουμε κάποια πράγματα, να δείξουμε κάποια πράγματα κ.τ.λ. Στα περισσότερα σχολεία αυτή η πολυτέλεια δεν υπάρχει. Στο θέμα της διδασκαλίας, στο αναλυτικό πρόγραμμα έτσι όπως είναι δομημένο.....το

ελληνικό σχολείο σαν συνολικό σύστημα έχει πρόβλημα». Ενώ η Ε3 σε ειδικότερο επίπεδο επισημαίνει την ανάγκη περισσότερου χρόνου και προσπάθειας για την εμπέδωση όλων αυτών των αλλαγών που συντελούνται στο συγκεκριμένο σχολείο, τονίζοντας ότι «....είμαστε ήδη στο κατώφλι αλλαγών, οπότε χρειαζόμαστε χρόνο να βιώσουμε αυτές τις αλλαγές. Δηλαδή όλος αυτός ο εξοπλισμός που έγινε στις αίθουσες με τους διαδραστικούς πίνακες είναι πολύ μοντέρνος και έχουμε δρόμο μπροστά μας αρκετό».

Λογικά εξάγεται το συμπέρασμα ότι μέσα σε αυτό το περιβάλλον έντονης καινοτομικότητας το συγκεκριμένο σχολείο προσφέρει πολλές και ποικίλες ευκαιρίες σε όποιον εκπαιδευτικό έχει την διάθεση να πειραματιστεί μέσω καινοτόμων πρωτοβουλιών καθώς όπως δηλώνει η Ε1: «..... αν θέλει και αν έχει διάθεση (κάποιος εκπαιδευτικός)..... ο δ/ντής παρακινεί και προωθεί να γίνονται τέτοιες δράσεις. Δηλαδή σε ενθαρρύνει πολύ, οπότε έχεις το οκ άνετα, αν θέλεις κάτι εύκολα μπορείς εδώ», τονίζοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο του διευθυντή. Επιπροσθέτως η Ε1, όντας η νεότερη στο σχολείο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι υπάρχει κατάλληλο κλίμα μετάδοσης εμπειριών καθώς από την δική της εμπειρία στο σχολείο αναφέρει ότι: «εγώ πάντως προσαρμόστηκα κατευθείαν, και είδα δηλαδή ότι αν κάποιος έχει την διάθεση εύκολα μπορεί να εμπλακεί. Σίγουρα θα επηρεαστεί από κάποιους παλιότερους που είχαν κάνει τέτοιες δράσεις.....»

Στο όλο καινοτομικό κλίμα του σχολείου συμβάλλει και η εσωτερική οργάνωση διαδικασιών επιμόρφωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Δίνεται μάλιστα το παράδειγμα της χρήσης των διαδραστικών πινάκων, η λειτουργία των οποίων είναι πλήρης στο συγκεκριμένο σχολείο και μάλιστα χρησιμοποιείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών του, μετά από επιμορφωτικές προσπάθειες που οργανώθηκαν μέσα στο σχολείο και με πρωτοβουλία του διευθυντή. Επισημαίνονται ωστόσο σε ένα δεύτερο επίπεδο, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, και ορισμένα ανασταλτικά δεδομένα που εντόπισαν κατά τις διάφορες επιμορφωτικές φάσεις στο παρελθόν αλλά και της φετινής χρονιάς, που επικεντρώνονται στο ότι η επιμόρφωση αρχίζει έχοντας ως βάση ένα συγκεκριμένο επίπεδο δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα η Ε3 αναφέρει: «.....Ένα επίπεδο εσωτερικής επιμόρφωσης γίνεται. Ας πούμε, στη χρήση των διαδραστικών έγινε μέσα στο σχολείο

αυτό. Αλλά πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένο επίπεδο. Πάνω από ένα επίπεδο μπορεί το σχολείο να σε βοηθήσει». Αλλά και στον φόβο, κάποιων μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών, για το καινούριο και το άγνωστο και στην κατάθεση πολύ κόπου και προσπάθειας που απαιτείται κατά την διαδικασία επιμορφωτικών διαδικασιών, στοιχείο που φοβίζει και δυσκολεύει πολλούς, αποτρέποντας την συνέχιση της προσπάθειας για διαρκή επαγγελματική τους εξέλιξη. Τονίζεται συγκεκριμένα:

E2.27: «.....έχει να κάνει και με μια φοβία που υπάρχει, με την τεχνολογία απ' τους παλιότερους. Και δεύτερον, νομίζω είναι ο ίδιος λόγος που ανέφερα και στην αρχή, ότι δηλαδή ξέρουμε ένα πράγμα, το κάνουμε και ο κόπος που πρέπει να καταβάλλουμε για να μάθουμε ένα άλλο, μας δυσκολεύει. Δυσκολεύει στη ζωή μας, δυσκολεύει στη δουλειά μας.....δεν επενδύουμε, δεν θέλουμε να γίνουμε καλύτεροι, δεν μας ενδιαφέρει, μας δυσκολεύει αυτό το πράγμα»

Καταλύτης όλων αυτών των προσπαθειών φαίνεται να είναι ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου, ο οποίος παρά το γεγονός ότι κάποια προσωπικά του χαρακτηριστικά του, όπως έχει ήδη εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς πολλές φορές τον δυσκολεύουν στην επικοινωνία με κάποιους, έχει καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό μιας ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν ως μόνιμοι συνεργάτες τους. Είναι ένας «πυρήνας» όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Ε3, η οποία λειτουργεί ως ομάδα δράσης προωθώντας μαζί με τον διευθυντή πολλές καινοτόμες δράσεις στο σχολείο. Αυτό το δεδομένο ωστόσο δεν αποκλείει ότι ο διευθυντής μπορεί να έχει και την καθολική υποστήριξη του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου καθώς «... ..σε γενικές γραμμές τον ακολουθούν τον δ'ντή γιατί, εντάξει, και αυτός έχει μία φιλοσοφία σχετικά μ' όλα αυτά. Προσπαθεί να την προωθήσει»(Ε1), αλλά όπως σχολιάζει η Ε3: «εξαρτάται από την αλλαγή. Αν ο δ'ντής έχει ένα όραμα που μπορεί να εμπνεύσει το σύλλογο ή να πείσει το σύλλογο ή να τον κάνει να αισθανθεί ασφάλεια, νομίζω ότι τον παίρνει μαζί του. Διαφορετικά έχουν υπάρξει και θυελλώδεις καβγάδες».

Για την προώθηση οποιασδήποτε καινοτόμας δράσης ο διευθυντής έχει πάντα ένα σχέδιο. Μάλιστα στην συνέντευξή του φέρνει ως παράδειγμα το σχέδιο που είχε κατά την τοποθέτηση των διαδραστικών πινάκων, αναφέροντας ότι:

δ.30: «....ξεκινάμε με σχέδιο. Δηλαδή ένα παράδειγμα λέω, για τους διαδραστικούς. Δεν τους βάζουμε έτσι όπου να' ναι.....οι διαδραστικοί προβλέπονται να μπουν στη Δευτέρα τάξη. Εμείς έχουμε αλλιώς μοιράσει τις αίθουσες, έχει ο καθηγητής την αίθουσά του. Αυτό όμως τι έχει πλεονέκτημα; ότι ο καθηγητής των Αγγλικών, κάνει και τις τρεις τάξεις, άρα όλα τα παιδιά θα περάσουν απ' αυτό και θα επωφεληθούν όλα τα παιδιά....Δηλαδή λέμε ποια μαθήματα είναι αυτά, στα οποία έχουν αυτή τη στιγμή μεγαλύτερη εφαρμογή οι διαδραστικοί.....ξέρω γω, οι φυσικές επιστήμες.....οι ξένες γλώσσες κ.τ.λ..... έδειξαν πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον οι συνάδερφοι.»

Ωστόσο παρόλο που και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι βλέπουν να υπάρχει κάποιο σχέδιο από τον διευθυντή, η Ε2 επισημαίνει ένα μειονέκτημα στις πρακτικές του, καθώς αυτό το σχέδιο είναι «...ίσως όχι τόσο επαρκώς επεξεργασμένο. Ή ίσως όχι τόσο.....δουλεμένο με τους συναδέρφους, περισσότερο δουλεμένο στο μυαλό του. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα».

Ε. Λήψη αποφάσεων

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αποφάσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς λαμβάνονται συλλογικά μέσω συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο η Ε3, ως υποδιευθύντρια δηλώνει:«...μπορώ να πω ότι στα διοικητικά θέματα ο δ/ντής αποφασίζει...»(Ε3) τονίζοντας ταυτόχρονα ότι «....φέτος συζητούσαμε κάποια πράγματα ή πολλά πράγματα, τελοσπάντων. Ήθελε και την γνώμη μου στα υπόλοιπα θέματα του συλλόγου όμως η απόφαση είναι του συλλόγου». Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων χαρακτηρίζεται από την Ε3 ως «μαχητικός» και «ενεργός» με τον διευθυντή να δηλώνει: «.....γενικά έχει άποψη(ο σύλλογος διδασκόντων) και φροντίζουμε, επειδή γνωρίζουμε και την νοοτροπία και τον τρόπο σκέψης του καθενός, να προσεγγίσουμε τους συναδέρφους. Όχι ότι προσπαθούμε να τους παγιδεύσουμε.....(γελάει). Αλλά ξέρουμε ότι θα κάνουμε τη δουλειά, αυτός θέλει μ' αυτό τον τρόπο, τον συγκεκριμένο. Είναι σεβαστά αυτά. Ο καθένας έχει την ιστορία του. την προσπάθεια που καταβάλλει και όλα αυτά και απαιτεί σεβασμό....», τονίζοντας την προσπάθεια που καταβάλλει πολλές φορές να προσεγγίσει τον τρόπο σκέψης και πρακτικής των μελών του συλλόγου ώστε να πετύχει την

μεγαλύτερη ενεργοποίησή του. Εμφανίζεται γενικά να είναι αρκετά αποκεντρωτικός σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των εκπαιδευτικών όπως τονίζει και η Ε1: «..... όσο γι' αυτό δεν είναι καθόλου συγκεντρωτικός. Δηλαδή δεν θα σε παρατηρήσει που πήρες μια πρωτοβουλία, ίσα-ίσα νομίζω ότι θα το χαρεί.». Σε θέματα ωστόσο καθαρά διοικητικά είναι πιο συγκεντρωτικός όπως υποστηρίζει η Ε3: «.....ότι τα υπόλοιπα περνούν απ' το δ/ντή» εννοώντας τα καθαρά διοικητικά θέματα. Οι μαθητές φαίνεται να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων μόνο για θέματα που τους αφορούν άμεσα όπως εκδρομές και παραβατικότητα των συμμαθητών τους, όπως τονίζει ο διευθυντής, αποδίδοντάς αυτή την απροθυμία συμμετοχής τους στην ανωριμότητα τους λόγω ηλικίας:

δ.34: «..... Είναι και τα παιδιά.... αλλιώς είναι στο Γυμνάσιο, αλλιώς στο Λύκειο. Είναι πιο ώριμα στο Λύκειο... ..»

Γενικά δεν παρατηρούνται μεγάλες συγκρούσεις καθώς όπως τονίζουν όλοι οι συμμετέχοντες γίνονται προσπάθειες να επιτυγχάνεται ένα επίπεδο συναίνεσης σε θέματα καθημερινότητας καθώς «...δεν γίνεται και διαφορετικά. Δεν μπορείς αλλιώς. Οπότε θέλεις δε θέλεις θα κάνεις υποχωρήσεις, θα βρεις ένα κοινό τόπο»(Ε1).

Σχετικά με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο και τον τρόπο που αποφασίζεται η εφαρμογή τους τα δεδομένα όλων των απαντήσεων συγκλίνουν σε ένα κοινό τόπο: κινητήριος μοχλός όλων των πρωτοβουλιών είναι ο διευθυντής, ο οποίος προτείνει, προωθεί, παρακινεί των σύλλογο διδασκόντων, και με βάση ένα βασικό πυρήνα συνεργατών που προτείνει και αναλαμβάνει σε ετήσια βάση τέτοιες δράσεις, συμπαρασύρει και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Όπως τονίζει η Ε1: « εδώ πέρα υπάρχει και αυτό το κλίμα. Υπάρχει μια τύπου.....λίγο σε παρασύρει. Βλέπεις, είναι και αυτό τώρα, το έχουν και αυτό. Βλέπεις τον άλλο κάνει, εγώ γιατί να μην κάνω. Όταν είναι ένας στους 20 οι άλλοι εφησυχάζονται. Όταν είναι όμως μία ομάδα, που είναι δραστήρια και κινείται και βλέπεις ότι υπάρχει και αποτέλεσμα, μετά μπαίνεις στο κλίμα. Υπάρχει δηλαδή αυτό το κλίμα.. Εγώ δεν το είδα (σε άλλα σχολεία). Και αυτό όταν σε παρακινεί νομίζω και ο δ/ντής

που τα θέλει αυτά και τα κυνηγάει.....». Ωστόσο η τελική απόφαση εφαρμογής είναι του συλλόγου διδασκόντων σύμφωνα με την Ε3:

Ε3.37: «Προτείνει ο δ/ντής συνήθως ή κάποιος συνάδερφος..... και βασικά ο συνάδερφος το συζητάει με τον δ/ντή. Το προτείνει στον δ/ντή αν υπάρχει το υλικοτεχνικό υπόβαθρο. Ο δ/ντής κλασσικά ενθουσιάζεται με τα καινούρια και μετά το ανακοινώνουμε στο σύλλογο.... Το ανακοινώνει και το φέρνει για συζήτηση....»

Οι πρακτικές του διευθυντή σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο συνάδουν πλήρως και με την στάση του όπως εκφράζεται στην ερώτηση για τον αν μια επιχειρούμενη αλλαγή πρέπει να είναι κοινή απόφαση ή κατευθυνόμενη από τον διευθυντή. Χωρίς να αποκλείει ότι αυτές οι πρωτοβουλίες πρέπει να έχουν την κοινή έγκριση και υποστήριξη και των εκπαιδευτικών, δεδομένο που υποστηρίζουν και όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους, παράλληλα όντας συνεπής στις πρακτικές του υποστηρίζει ότι ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει και την υποχρέωση να βλέπει την ευρύτερη εικόνα. Συγκεκριμένα σχολιάζει σχετικά: *«Νομίζω ότι ένα απ' τα καθήκοντα του δ/ντή είναι αυτό. Οι συνάδερφοι έχουν, αρκετοί απ' αυτούς, προτάσεις...αλλά είναι περισσότερο απασχολημένοι με τα μαθήματα. Άλλο είναι να κάνεις καθημερινά τα μαθήματα σου και άλλο να είσαι δ/ντής. Μία από τις υποχρεώσεις που θα' χεις, είναι να βλέπεις λίγο τι γίνεται και να προτείνεις. Αυτό είναι η δουλειά σου, όχι ότι δεν συμμετέχουν και δεν συνεισφέρουν οι συνάδερφοι σ' αυτό. Αλλά νομίζω περισσότερο ο δ/ντής σ' αυτά τα πράγματα θα πρέπει να.....(ενεργοποιείται)»,* δεδομένο που στηρίζεται και βιβλιογραφικά για το ρόλο του διευθυντή στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών (Fullan, 2003; Vandenberghe, 1995).

Στ. Ηγεσία

Όλοι οι συμμετέχοντες συγκλίνουν στην άποψη ότι γενικός σκοπός του σχολείου τους είναι η γνωστική, κοινωνική και παιδαγωγική ανάπτυξη των παιδιών μέσα ωστόσο σε ένα *«σύγχρονο σχολείο»* σύμφωνα με το όραμα του διευθυντή όπως ο ίδιος το διατύπωσε. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μία άλλη διάσταση της αποστολής του σχολείου, που παρουσιάζεται από τη Ε3, η οποία προσθέτει στην

γενική αποστολή του συγκεκριμένου σχολείου: «..... να εκπαιδεύει τους μαθητές της τοπικής κοινωνίας..... μια, έτσι, έντονη προσπάθεια να ανεβάσει το επίπεδο, γιατί το επίπεδο του κάμπου είναι πολύ χαμηλό.....», τονίζοντας για μία ακόμη φορά το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της ημιαστικής περιοχής στο οποίο βρίσκεται το σχολείο.

Με βάση αυτή την αποτύπωση του βασικού σκοπού ύπαρξης του συγκεκριμένου σχολείου ο διευθυντής θεωρεί τη διεύθυνση σχολείου «μία δουλειά δύσκολη», την οποία ο ίδιος είδε «σαν πρόκληση μιας πολύ υπεύθυνης δουλειάς» καθώς όπως δηλώνει: «..... έβλεπα πολλούς, πριν γίνω δ/ντής που δεν προσέφεραν. Και ενώ έβλεπα ότι υπάρχει έδαφος γι' αυτή τη δουλειά., κάπου θύμωνα μέσα μου. Δηλαδή δεν βλέπεις τη δουλειά του δ/ντή.....γιατί κουράστηκες μετά από 20-25 χρόνια στην αίθουσα.....Εγώ σας λέω, ήτανε ένα προσωπικό στοίχημα που το κέρδισα. Έτσι θέλω να πιστεύω, ότι το κέρδισα και νοιώθω πάρα πολύ ικανοποιημένος μετά από 9 χρόνια σ' αυτό το σχολείο όπου η πολιτεία δεν μου προσέφερε τίποτα περισσότερο από ό,τι στα άλλα σχολεία, θα' λεγα και λιγότερο, γιατί είμαι ένα σχολείο στη μέση του πουθενά. Δεν είναι καθόλου ελκυστικό για τους συναδέλφους..... Πάρα πολλές μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις..... Και άμα πάμε στο σύλλογο θα δείτε πάρα πολλοί συνάδερφοι θα μπορούσαν να είναι δίπλα στο σπιτάκι τους και δεν είναι. Εντάξει, αυτό για μένα είναι μια μεγάλη ικανοποίηση γιατί θεωρώ ότι εκτιμάται αυτό που κάνουμε και το αποτέλεσμα...». Μέσα από την απάντησή του ο διευθυντής όχι μόνο προσδιορίζει την άποψή του για την ουσία της διεύθυνσης σχολείου αλλά επεξηγεί τους λόγους που τον ώθησαν ο ίδιος να ασχοληθεί με αυτή, δεδομένο σημαντικό για τον προσδιορισμό και την καλύτερη κατανόηση των πρακτικών που ακολουθεί. Παράλληλα αξιολογεί τα αποτελέσματα αυτής της απόφασης σε συναισθηματικό επίπεδο γι' αυτόν ως θετικά.. Οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα τονίζοντας διαφορετικές πλευρές της διεύθυνσης δηλώνουν ότι «δ/ση σχολείου σημαίνει το σχολείο να είναι οργανωμένο.... αν είναι σωστά οργανωμένο νομίζω ότι λειτουργεί καλύτερα. Να ξέρει ο καθένας τι θα κάνει, να ξέρουν τα παιδιά τους κανόνες, πάνω στους οποίους πρέπει να κινηθούνε, υποχρεώσεις, τα δικαιώματά τους»(Ε1), «...σημαίνει πολλές δεξιότητες. Σημαίνει πρώτα απ' όλα να έχεις ξεκάθαρο στόχο και να ξέρεις πώς να προχωρήσεις. Άρα

σημαίνει προσωπική επάρκεια και κατάρτιση.....συναισθηματική ωριμότητα που δεν την έχουν αρκετοί. Δηλαδή να μην υποχωρείς σε πιέσεις, σ' αυτό που θέτεις. Σημαίνει να ξέρεις να στηρίζεις ομαδική δουλειά...»(E2) και γενικά «...εξασφάλιση των καλύτερων συνθηκών για την εκπ/κή διαδικασία και των συναδέρφων και στα παιδιά...»(E3) Όλα τα παραπάνω που συνοψίζονται σε χαρακτηριστικά όπως: καλή οργάνωση, υπευθυνότητα στην λήψη αποφάσεων, ξεκάθαρους στόχους, διοικητικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, συναισθηματική ωριμότητα, συλλογικότητα, καλή διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων, ικανότητα επικοινωνίας, αποτελούν σε μεγάλο ποσοστό ηγετικά χαρακτηριστικά (Stongill, 1948, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2004). Εμμέσως λοιπόν φαίνεται να αναγνωρίζουν στην διεύθυνση την προοπτική της ηγεσίας. Φυσικά μέσα από αυτή την προοπτική είναι φανερό ότι δεν θεωρούν τον διευθυντή ως απλά έναν διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, τονίζοντας στις απαντήσεις τους ταυτόχρονα και την σημαντικότητα και πολυπλοκότητα του ρόλου του ως φορέα «οράματος» που ωστόσο σύμφωνα με την E3: «..... πατάει στο έδαφος και έχει τους άλλους δίπλα, όχι πίσω.....».

Οι απόψεις που διατυπώνονται από τους συμμετέχοντες για το αποτελεσματικό σχολείο συνοψίζονται στις εξής κατευθύνσεις: είναι το σχολείο που: α) λειτουργεί οργανωμένα και απρόσκοπτα, β) ελκύει τους μαθητές, γ) αναπτύσσει το γνωστικό, παιδαγωγικό και κριτικό επίπεδο τους και δ) συμπληρώνει το έργο της οικογένειας στην ολοκλήρωση των μαθητών ως οντότητες. Ταυτόχρονα ορίζουν ως παράγοντες επίτευξης αυτών των στόχων αποτελεσματικότητας τους άμεσους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντή και τον τρόπο αντίληψης του ρόλου τους. Από την άλλη μεριά ο διευθυντής, μέσα από μία πιο ολιστική προσέγγιση συνδεδεμένη με την γενικότερη θεώρησή του για την αξιοποίηση καινοτόμων δράσεων, αναφέρει ως αποτελεσματικό σχολείο το «αυτοτελές σχολείο», τόσο σε δράσεις όσο και σε μέσα. Συγκεκριμένα σχολιάζει: «...επειδή έχω μεγάλη εμπειρία...έχω επισκεφθεί πάνω από 10 σχολεία του εξωτερικού σε πάρα πολλές χώρες και έχω εφαρμόσει πάρα πολλά από εκείνα που βλέπω στο σχολείο μας. θεωρώ ότι ένα σχολείο θα πρέπει να έχει αυτοτέλεια δράσης. Όταν λέω αυτοτέλεια, εκτός από την οικονομική, ευελιξία όσον αφορά την επιλογή βιβλίων, το

αναλυτικό πρόγραμμα...». Μάλιστα σε μια αποστροφή του λόγου του αναφέρει: «.....Μακάρι να γίνει κάτι τέτοιο γιατί σας λέω εκεί θα φανεί και ποιοι δουλεύουν, και ποιοι πάνε και κρύβονται πίσω από το βιβλίο..... Γιατί βλέπω μεγάλη όρεξη από τους συναδέλφους, με πλήθος βοηθημάτων υπό του τύπου, φωτοτυπιών και όλων δική τους εργασίας κ.τ.λ. Να μπορεί το σχολείο να πραγματοποιήσει τα πλάνα του, τα σχέδιά του.....». Αναδεικνύει λοιπόν ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας το εκπαιδευτικό σύστημα με τα μέσα και τους πόρους που διαθέτει αλλά και τον ανθρώπινο παράγοντα που όπως τονίζει: «.....θα κάνει τη διαφορά.....». Ταυτόχρονα αναφέρει ως ανασταλτικούς προς την αποτελεσματικότητα παράγοντες, την υπάρχουσα γραφειοκρατία αλλά και την έλλειψη γνώσεων από τους διοικητικά ανώτερους, ιδιαίτερα σε θέματα σχετικά με τις καινοτομίες: «....Πάρα πολύ γραφειοκρατία έχουμε στην Ελλάδα..... Μεγάλη καχυποψία από μέρους ανωτέρων. Σε πολλές περιπτώσεις δεν βοηθούν. Ευθυνοφοβία σίγουρα....έλλειψη εμπειρίας από μέρους τους. Όταν δηλαδή δεν ξέρει τι κάνεις εσύ, πώς να σε βοηθήσει και πώς να σε καταλάβει.....».

Ο διευθυντής από τα όσα ανέφερε για το αποτελεσματικό σχολείο φαίνεται να έχει άμεσα επηρεαστεί από τις εμπειρίες του από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα τόσο κατά την περίοδο των μεταπτυχιακών του σπουδών στο εξωτερικό όσο και από επαφές με σχολεία του εξωτερικού κατά την υλοποίηση πολλών καινοτόμων δράσεων. Το δεδομένο αυτό επηρέασε κατά πολύ και τον τρόπο διοίκησης του καθώς παρά τα γενικά σχόλια των εκπαιδευτικών που τον χαρακτηρίζουν από «καλό»(Ε2) ως «ανθρωποκεντρικό»(Ε3) το σχόλιο της νεότερης εκπαιδευτικού δίνει ένα στίγμα του τρόπου διοίκησής του. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Ε1.45: «.....Δεν υπάρχει νομίζω ένα στυλ. Από ότι έχω ακούσει δηλαδή. Υπήρξαν δηλαδή κάποιες περίοδοι που ήταν μια έτσι μια αλλιώς, ...δηλαδή κάποια θέματα αποφασίζει ο ίδιος. Μετά κάποια άλλα βλέπω μεγάλη ανεκτικότητα. Φαντάζομαι φυσικά οι εκπ/κοί δίνουνε το στίγμα τους.....»

Από το παραπάνω σχόλιο μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως ο συγκεκριμένος διευθυντής φαίνεται να προσαρμόζει τις πρακτικές του σύμφωνα με

την σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων που έχει κάθε σχολική χρονιά στο σχολείο χωρίς ωστόσο να χάνει τον βασικό του προσανατολισμό προς την καινοτομία. Αυτή η πρακτική που λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται και από το οποίο εξαρτάται η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, όχι μόνο είναι ενδεδειγμένη για την προώθηση καινοτόμων δράσεων αλλά και δείγμα ηγετικού προφίλ (Hallinger, 2003, Braukman & Pashiardis, 2010).

Ακολουθώντας ο διευθυντής με τον τρόπο διοίκησής του κατάφερε να αφήσει σημαντικό έργο στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο αναγνωρίζεται από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Συνέβαλλε, τόσο μέσω της προώθησης πολλών τεχνολογιών αλλά και άλλων καινοτόμων δράσεων, στην προώθηση διαφορετικών εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, στην αλλαγή του τρόπου οργάνωσης της καθημερινής διδακτικής πραγματικότητας αλλά και στην επικοινωνία και το άνοιγμα του σχολείου προς άλλα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Όπως τονίζει η Ε3: «.....γενικά θα πω ότι όταν ήρθε είχε ένα όραμα για το σχολείο, να το αλλάξει και εν πολλοίς το έχει αλλάξει. Δηλαδή ήταν ένα παραδοσιακό σχολείο πολύ, και στα χρόνια που είναι εδώ ο συγκεκριμένος δ/ντής το σχολείο έχει αλλάξει μορφή», δίνοντας το στίγμα των μετασχηματιστικών πρακτικών του. «Η αλλαγή νοοτροπίας»(δ) επίσης πολλών εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι την εισαγωγή αλλαγών και καινοτόμων δράσεων θεωρεί ο ίδιος ο διευθυντής ότι είναι το κυριότερο έργο του στο σχολείο, ο οποίος συνεχίζοντας αναλύει το έργο και τις πρακτικές του σχολιάζοντας: «.....δεν ήξεραν, δεν τους κατηγορώ, έτσι; δεν ήξεραν οι άνθρωποι. Και είδα με μεγάλη μου έκπληξη, ...είδα ανθρώπους με πολλά χρόνια υπηρεσίας, πάνω από 25, που σου λέω, δεν μένουν καν εδώ, είναι από αλλού, να προσπαθούν να χρησιμοποιούν νέες μεθόδους διδασκαλίας, τη νέα τεχνολογία, τη διαφορετική αντίληψη απέναντι στους μαθητές.....προσπαθήσαμε να εισάγουμε ένα πιο σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας με όσα μέσα είναι στη διάθεση μας και φροντίσαμε να αποκτήσουμε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Την διδασκαλία τους δηλαδή όχι μόνο με παραδοσιακούς τρόπους αλλά με βιωματικές μεθόδους σε πολλές περιπτώσεις, σε πάρα πολλά προγράμματα που εγώ το θεωρώ εξίσου σημαντικό ...».

Μέσα από αυτό το κλίμα καινοτομίας του σχολείου ο διευθυντής προωθεί αξίες όπως αναφέρονται από τον ίδιο και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: της επικοινωνίας και συνεργασίας, της φιλίας, της εμπιστοσύνης, της προσπάθειας, της ειλικρίνειας, της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, της αντικειμενικότητας και αναγνώρισης των προσπαθειών, της προόδου και τέλος όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η E3: «....της τεχνομάθειας.... Νομίζω ότι παλεύει το φόβο για το καινούριο και στα παιδιά και στους συναδέλφους....».

Παρόλο ωστόσο το γόνιμο και δημιουργικό ως προς τις καινοτομίες, κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπως άμεσα περιγράφηκε από τους συμμετέχοντες, υπάρχουν και κάποιες όψεις του τρόπου διοίκησης και πρακτικών του διευθυντή που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς. Εντοπίζουν κάποια κόπωση και κορεσμό του μετά από τόσα χρόνια στο ίδιο σχολείο καθώς και σημάδια χαλάρωσης που όπως τονίζει η E2: «..... έχει να κάνει μάλλον με την επιλογή που έκανε ο ίδιος ο δ/ντής ότι δεν θα είναι πλέον σ' αυτό το σχολείο....εντάξει, μπορούμε να του το συγχωρήσουμε βέβαια, ανθρώπινο είναι.....». Ταυτόχρονα η E3 αναφέρει ως στοιχείο της συμπεριφοράς του διευθυντή που την δυσχεραίνει, την παρορμητική αντιμετώπιση κάποιων καταστάσεων, τονίζοντας: «.....όταν υπάρχει ένα πρόβλημα στη διαπροσωπική σχέση δεν είναι σωστό αυτό να επηρεάζει συμπεριφορές. Αν έχει κάτι ο δ/ντής μ' ένα συνάδερφο, θεωρώ ότι είναι λάθος απ' τη μεριά του δ/ντή να έχει μούτρα, να αποτραβιέται..... Το θεωρώ ότι ο ηγέτης κάνει μια δεύτερη ανάγνωση να δει που φταίει και αυτός, γιατί δεν γίνεται να φταιν μόνο οι άλλοι.» Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα υποστηρίζει η E3, η οποία είναι και η υποδιευθύντρια του σχολείου, σε συνδυασμό και με τα όσα αναφέρει από την μεριά του ο διευθυντής για κάποιες «μικρότητες» που τον δυσχεραίνουν και «....πάντα θα υπάρχουν.....»(δ), διαπιστώνεται ότι υποβόσκουν κάποιες διαφωνίες μεταξύ του διευθυντή και της υποδιευθύντριας για τον τρόπο χειρισμού ορισμένων καταστάσεων. Διαφωνίες που εκφράζονται από την διευθύντρια και ως δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων της καθώς ο διευθυντής φαίνεται να είναι ιδιαίτερα απαιτητικός από την ίδια και τον ρόλο της. Ο τρόπος που τις περιγράφει η E3 είναι γλαφυρός:

E3.49: «Είναι υπερβολικές οι απαιτήσεις του. Πιστεύω ότι ενώ είμαι ένα πολύ εργατικό άτομο και πάρα πολύ μεθοδική και οργανωτική. Το ξέρω

δηλαδή και από την προσωπική μου ζωή. Μ' αρέσει να κάνω πολλά πράγματα, αλλά όταν αυτό το δίνεις θεωρείται δεδομένο και ζητάν περισσότερα, περισσότερα, περισσότερα. Αυτό δηλαδή μ' έχει απογοητεύσει φέτος απ' τον δ/ντή. Μ' έχει ξεζουμίσει (τονίζει)....»

Οι άλλοι δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ωστόσο δεν εντόπισαν καμιά αρνητική πρακτική σε σχέση μ' αυτούς, που να τους εμποδίζει στην άσκηση των καθηκόντων τους. Απουσία επίσης προβλημάτων παρατηρείται και στον τρόπο κατανομής των αρμοδιοτήτων καθώς όλοι συγκλίνουν ότι αυτή γίνεται βάση πρώτα από όλα της διάθεσης των εκπαιδευτικών και μετά βάση παλαιότητας και προσόντων. Ο διευθυντής προσθέτει: «.....προσπαθώ να γίνεται και μια εναλλαγή για να μην υπάρχει κούραση, να μην υπάρξει ρουτίνα. Αλλά, εντάξει, αν υπάρχει κάποια προθυμία σε κάτι συνήθως το ικανοποιώ.....».

Δείχνει επίσης δυναμική στάση και στον τρόπο επίλυσης όποιας διαμάχης προκύψει μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς όπως δηλώνει τόσο ο ίδιος όσο και οι εκπαιδευτικοί, επεμβαίνει πάντοτε για την επίλυση τους με διαλογικό συνήθως τρόπο γιατί κατά δική του δήλωση: «.....είναι ένα χαρακτηριστικό του χαρακτήρα μου αυτό....δεν δέχομαι να χρονίζουν προβλήματα. Δηλαδή αναλαμβάνω εγώ πρωτοβουλίες και αυτό καμιά φορά παρεξηγείται, ξέρεις. Ίσως θεωρείται και αδυναμία αλλά θέλω να πλησιάζω, να συζητάω, να βρίσκουμε λύσεις». Αυτή η πρακτική του ωστόσο από την οπτική της Ε3(υποδ/ντριας) γίνεται πολλές φορές με προβληματικό τρόπο λόγω του έντονου χαρακτήρα του καθώς: «.....αφήνει ένα περιθώριο και μετά επεμβαίνει καταλυτικά, όχι με τον πιο κομψό τρόπο..... βγαίνει η κυκλοθυμία του αυτή η ανάποδη, και νευριάζει και φωνάζει και τα κάνει μαντάρα. Αυτό το κάνει, ενίοτε»

Οι αδυναμίες λόγω κάποιων πλευρών του χαρακτήρα του διευθυντή ωστόσο δεν φαίνεται να επηρεάζουν το έργο που επιτελεί στον τομέα των καινοτομιών καθώς ακολουθεί όλες τις πρακτικές παρακίνησης των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην βιβλιογραφία. Τόσο μέσα από την διευκόλυνση, ενθάρρυνση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, όσο και με οργάνωση ενδοσχολικών διαδικασιών επιμόρφωσης κυρίως πάνω στην χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου αλλά και την

δημόσια ηθική επιβράβευση των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις που υλοποίησαν (Filby et al., 1990; Fullan, 1993; Inbar, 1996; Γιαννακάκη, 2005), ενεργοποιήθηκε μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του σχολείου προς την κατεύθυνση των καινοτομιών. Ο ζήλος και η διάθεση του διευθυντή είναι τόσο μεγάλη σε σημείο που όπως δηλώνει η Ε3: «..... Επιβραβεύονται και ηθικά και....έχει τύχει φορά, ας πούμε, τους έχει κάνει και δώρο προσωπικά.....Είχαμε πάρει και βραβεία και διακρίσεις, διάφορα, έτσι..... Είμαστε famous σχολείο....»

Όλη αυτή η καινοτομική δράση φαίνεται να διαχέεται αρκετά στην τοπική κοινωνία κυρίως λόγω της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας που έχει το σχολείο με τον σύλλογο γονέων αλλά και με τοπικούς κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς μέσω κοινών δράσεων για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου. Εκεί που εντοπίζεται ένα σχετικό κενό είναι στις σχέσεις με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης, με το οποίο υπάρχει μία τυπική σχέση αλλά όχι ουσιαστική στήριξη και συνεργασία καθώς φαίνεται να υποβόσκει μία σύγκρουση του διευθυντή του σχολείου με τον Προϊστάμενο του γραφείου. Σύμφωνα μάλιστα με την Ε3: «.....ο Προϊστάμενος είναι μάλλον εχθρικός στο σχολείο. Και....δηλαδή εγώ αν είχα ένα τέτοιο σχολείο στα χέρια μου θα πήγαινα, θα είχα καλές σχέσεις. Αυτοί έχουν κόντρα μεταξύ τους, ο δ/ντής με τον Προϊστάμενο. Είναι προσωπικό το θέμα. Και σ' αυτή τη φάση ο δ/ντής προσπαθεί να είναι πάρα πολύ τυπικός στις υποχρεώσεις του σχολείου, των συναδέλφων του, του ωραρίου....ενώ δεν νομίζω ότι σαν άνθρωπος είναι τόσο της τυπικότητας και του γράμματος του Νόμου. Για να έχει καλυμμένα όμως τα νώτα του.....χαλαίει έτσι το κλίμα.». Το σχόλιο αυτό ίσως εξηγεί και τον τρόπο αντίδρασης του διευθυντή σε αρκετά θέματα για τα οποία έρχεται σε σύγκρουση με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο διευθυντής γενικώς από την όλη στάση του αλλά και από το γεγονός ότι το σχολείο του είναι από τα σχολεία εκείνα που παρά την επίσημη κατεύθυνση για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων την φετινή χρονιά, εφάρμοσε πλήρες το πρόγραμμα των καινοτομιών που είχε σχεδιάσει, δείχνει να μην υπολογίζει το «ρίσκο» των επιλογών του όταν πρόκειται να υπηρετήσει τόσο το καλό του σχολείου όσο και τους στόχους που ο ίδιος έθεσε γι' αυτό καθώς όπως δηλώνει: «....το'χω κάνει αρκετές φορές.. Δεν καταλαβαίνω από αυτά και ούτε μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Εγώ

αυτό που θέλω να κάνω το' κανα (γελάει). Από εκεί και έπειτα, εντάζει, βάζω σε ρίσκο. Αυτό το θέμα δεν με πολυενδιαφέρει.». Αυτή η εικόνα για τον διευθυντή επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους οποίους στην αρχή της χρονιάς ήρθε σε ρήξη με τον Προϊστάμενο του τοπικού γραφείου, ο οποίος όπως φαίνεται δεν καταλάβαινε την γενικότερη θεώρηση και το όραμα του συγκεκριμένου διευθυντή σχετικά με τα καινοτόμα προγράμματα. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα δηλώνει η Ε1 για τις στιχομυθίες μεταξύ του διευθυντή και του Προϊσταμένου:

ΥΗ.Ε1.61: «.....τον πρώτο καιρό, εκεί Σεπτέμβρης- Οκτώβρης, με την αλλαγή και του Προϊσταμένου, πήγε για να δώσει το πρόγραμμα, τις ώρες των καθηγητών. Κάποιοι καθηγητές ανέλαβαν προγράμματα όπως κάθε φορά συμβαίνει αυτό και ο Προϊστάμενος είχε ένσταση. Θεώρησε ότι παίρνουν προγράμματα οι καθηγητές για να φεύγουνε από την τάξη.....Ο Προϊστάμενος ήθελε πρώτα να συμπληρώσουν όλοι ωράριο και μετά αν υπήρχε περιθώριο.....Ο διευθυντής πάτησε πόδι όμως.....Οι άλλοι (διευθυντές) σου λένε, εντάζει, έτσι και αλλιώς.....αυτός όμως σου λέω, τα θέλει αυτά και τα προωθεί οπότε δεν έχει πρόβλημα να μαλώσει κιόλας»

Ο συγκεκριμένος διευθυντής έχει ένα όραμα για το σχολείο του και προσπάθησε να το υλοποιήσει έχοντας να αντιμετωπίσει πολλές αντιξοότητες που αφορούσαν καταστημένες αντιλήψεις, υλικές ελλείψεις και αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και τις δικές του προσωπικές αδυναμίες αναφορικά με ορισμένα στοιχεία του χαρακτήρα του που τον εμποδίζουν κάποιες φορές να έχει την απήχηση που επιθυμεί. Ωστόσο προχώρησε και κατάφερε σε μεγάλο ποσοστό να υλοποιήσει το όραμα του για την δημιουργία ενός «σύγχρονου σχολείου», όπως ο ίδιος το διατυπώνει, συσχετίζοντάς το με την ουσία του ρόλου στο συγκεκριμένο σχολείο, αντλώντας ταυτόχρονα ικανοποίηση όπως δηλώνει από την: «....συμπεριφορά των παιδιών και των συναδέλφων» Το δεδομένο αυτό που προκύπτει από τις σχετικές απαντήσεις του ιδίου αλλά και των εκπαιδευτικών, είναι αποτέλεσμα της στάσης του απέναντι στην ουσία της ηγεσίας, η οποία συνοψίζεται στην άποψή του για το κύριο χαρακτηριστικό του ηγέτη- διευθυντή: «*Να τραβάει μπροστά και να' χει τα μάτια ανοιχτά.*». Το όραμα του αναγνωρίζεται και από τους

συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, μαζί και με άλλα χαρακτηριστικά που τα θεωρούν χαρακτηριστικά του διευθυντή – ηγέτη όπως: πυγμή, γνώση και ανοιχτό μυαλό, παρ’ όλες τις ενστάσεις τους κάποιες φορές για τον τρόπο διαχείρισης κάποιων καταστάσεων λόγω του κυκλοθυμικού του χαρακτήρα.

4.6 Ανασταλτικοί προς την καινοτομία παράγοντες

Εκτός από τους παράγοντες που σχετίζονται με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στα σχολεία και καταγράφονται μέσω των ερωτήσεων των συνεντεύξεων, σχετικά με το σχολικό κλίμα και τις διοικητικές πρακτικές των διευθυντών κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων αναδύθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και άλλοι σχετικοί παράγοντες. Παρουσιάζονται ανά σχολείο και συχνότητα αναφοράς στον πίνακα 19.

Πίνακας 19: Κατανομή της συχνότητας αναδυόμενων εννοιών όπως διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες κάθε σχολείου.

	Σύνολο αναφορών N=35	σχ.ΧΑ- αναφορές N=4	σχ.ΥΑ- αναφορές N=14	σχ.ΧΗ- αναφορές N=9	σχ.ΥΗ- αναφορές N=8
Γραφειοκρατία	3 (8,57%)	–	2 (14,28%)	–	1 (12,5%)
Φόβος παλαιότερων εκπ/κών για το καινούριο - έλλειψη διάθεσης για καινοτομία	12 (34,28%)	–	7 (50%)	2 (22,22%)	3 (37,5%)
Έλλειψη υποδομών	5 (14,28%)	1 (25%)	3 (21,42%)	1 (11,11%)	–
Ελλιπής χρηματοδότηση - πόροι	3 (8,57%)	–	1 (7,14%)	–	2 (25%)
Ελλιπής επιμόρφωση - ανάγκη επιμόρφωσης	5 (14,28%)	2 (50%)	–	3 (33,33%)	–
Αγκυλώσεις εκπαιδευτικού συστήματος - ανάγκη μεταρρύθμισης εκπαιδευτικού συστήματος	7 (20%)	1 (25%)	1 (7,14%)	3 (33,33%)	2 (25%)

Οι παράγοντες που είχαν τις πιο συχνές αναφορές, στα τέσσερα σχολεία, και αναφέρονται ως ανασταλτικοί προς την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και ως εμπόδια στην εξέλιξη ενός διευθυντή σε ηγέτη είναι, όπως αναφέρονται από τους συμμετέχοντες και κατά συχνότητα αναφοράς:

1) στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών: α) ο φόβος παλαιότερων εκπαιδευτικών για το καινούριο, που οδηγεί σε μειωμένη διάθεση ανάληψης καινοτόμων δράσεων (12 αναφορές στις 35 συνολικά = 34,28B), β) οι διάφορες αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (όπως αναφέρονται: η έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών ο μετατοπισμένος προς λάθος κατεύθυνση σκοπός για τον οποίο εισάγονται και εφαρμόζονται συνήθως τα θεσμοθετημένα προαιρετικά προγράμματα του Υπουργείου στα σχολεία, η απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο τρόπος επιλογής των διευθυντών σχολείων) (7 αναφορές στις 35 συνολικά = 20B), οι οποίες καθιστούν αναγκαία την μεταρρύθμισή του, γ) η ελλιπής επιμόρφωση (5 αναφορές στις 35 συνολικά = 14,28B), δ) οι ελλείψεις υποδομών (5 αναφορές στις 35 συνολικά = 14,28B) στ) η ελλιπής χρηματοδότηση και πόροι (3 αναφορές στις 35 συνολικά = 8,57B). Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί ότι αναφέρθηκε η γραφειοκρατία με 3 αναφορές στις 35 συνολικά και ποσοστό 8,57% αλλά ως ανασταλτικός παράγοντας σε διαφορετικούς τομείς. Συγκεκριμένα στην γραφειοκρατία ως εμπόδιο κατά την εφαρμογή καινοτομιών έγινε μία αναφορά από τον διευθυντή του σχ. ΥΗ. Ενώ ως σημαντικός παράγοντας που μετατρέπει τους διευθυντές σε διεκπεραιωτές αναφέρθηκε με 2 αναφορές από τον διευθυντή του σχ.ΥΑ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Προφίλ συμμετεχόντων στην έρευνα

5.1.1 Το προφίλ των διευθυντών του δείγματος

Από την ανάλυση των χαρακτηριστικών των διευθυντών των τεσσάρων σχολείων της έρευνας παρατηρούμε ότι τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών δείχνουν να επηρεάζουν την στάση τους για αλλαγή, όχι όμως και στις τρεις διαστάσεις παρά μόνο στην συμπεριφορική, καθώς οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι και οι διευθυντές των σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) είναι ανοιχτοί και θετικοί απέναντι σε καινότερες πρωτοβουλίες. Ωστόσο δεν αναλαμβάνουν δράσεις προώθησής τους, ούτε και παρακίνησης των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

Ειδικότερα, η ειδικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των διευθυντών απέναντι στις καινότερες δράσεις καθώς είναι μοιρασμένοι, δηλαδή διευθυντές σχολείων με υψηλή καινοτομική δράση προέρχονται τόσο από τις θετικές όσο και από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και αντίστοιχος καταμερισμός παρατηρείται και στους διευθυντές σχολείων χαμηλής καινοτομικής δράσης. Επίσης αξίζει να παρατηρηθεί ότι στους διευθυντές σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας συγκαταλέγεται και η γυναίκα διευθύντρια, δεδομένο που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που δείχνουν ότι οι γυναίκες διευθυντές δείχνουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Η στάση αυτή μπορεί να εξηγηθεί από τα ηλικιακά δεδομένα της διευθύντριας, η οποία είναι πιο κοντά στην ηλικία συνταξιοδότησης, δεδομένο που μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στην διάθεση ανάληψης δράσεων για αλλαγές. Επίσης πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι το δείγμα των τεσσάρων διευθυντών είναι πολύ μικρό για να βγουν ασφαλή συμπεράσματα.

Η κατοχή βασικών δεξιοτήτων πάνω στις Τ.Π.Ε. σε πρώτη ανάγνωση των στοιχείων, δεν φαίνεται επίσης να επηρεάζει την στάση τους απέναντι στην αλλαγή καθώς όλοι οι διευθυντές έχουν περάσει από το αρχικό στάδιο επιμόρφωσης. Ωστόσο τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων δείχνουν τον διευθυντή της

ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσεις, του οποίου το σχολείο παρουσιάζει και γενικότερα την υψηλότερη καινοτομική δράση και από τα τέσσερα σχολεία, να έχει πολύ καλή γνώση των Τ.Π.Ε. δεδομένο που φαίνεται να ενισχύει και την δική του καινοτομική διάθεση και δράση. Αντίστοιχα ο διευθυντής της ημιαστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομική δράση, το σχολείο του οποίου παρουσιάζει και την χαμηλότερη καινοτομικότητα και από τα τέσσερα σχολεία της έρευνας, παρά την αρχική του επιμόρφωση στους υπολογιστές φαίνεται να έχει χαμηλό γνωστικό επίπεδο στις Τ.Π.Ε. Αυτό το δεδομένο δείχνει ότι ως ένα βαθμό η καλύτερη γνώση πάνω στις Τ.Π.Ε. επηρεάζει την διάθεση ενεργοποίησης των διευθυντών καθώς λειτουργεί βοηθητικά για την ανάληψη πρωτοβουλιών, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται και το αντίστροφο. Η συμμετοχή δηλαδή σε καινοτόμες δράσεις να συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως αυτή της καλής γνώσης των Τ.Π.Ε. Συνεπώς σ' αυτή την περίπτωση καθίσταται δύσκολος ο διαχωρισμός αιτίας και αιτιατού.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν την συμπεριφορική διάσταση της στάσης απέναντι στην αλλαγή είναι επίσης η ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας των διευθυντών. Οι νεότεροι σε ηλικία και με μικρότερη εργασιακή εμπειρία διευθυντές εμφανίζονται στην έρευνα και οι πιο ενεργοί στο θέμα ανάληψης πρωτοβουλιών προώθησης καινοτόμων δράσεων, επηρεάζοντας θετικά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, δεδομένο που συμφωνεί και με την βιβλιογραφία (Hargreaves, 2005). Το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται επίσης να επηρεάζει αυτή την διάσταση καθώς οι διευθυντές των σχολείων υψηλής καινοτομικότητας έχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών των αντίστοιχων διευθυντών σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας. Η εμπειρία μάλιστα του διευθυντή της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης, από τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο εξωτερικό φαίνεται να λειτούργησε καταλυτικά στην δημιουργία του οράματος του για την δημιουργία «ενός σύγχρονου σχολείου» και στην έντονη ενεργοποίησή του για την υλοποίησή του.

Όλα αυτά τα στοιχεία ωστόσο, λόγω του μικρού δείγματος διευθυντών, δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα για την επίδραση των

ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των διευθυντών στις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή και την ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Μπορούν ωστόσο να δώσουν μία ενδεικτική εικόνα του προφίλ των διευθυντών που προωθούν καινοτόμες δράσεις στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Μία εικόνα που συμπληρώνεται και από την περιγραφή των ηγετικών πρακτικών που ακολουθούν.

5.1.2 Το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος

Από τους εκπαιδευτικούς (12 συνολικά) που πήραν μέρος στην έρευνα οι περισσότερες είναι γυναίκες (7 στους 12 συμμετέχοντες) και το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κυμαίνονται ηλικιακά από 30 ως 50 ετών. Από αυτούς οι μισοί (6 εκπαιδευτικοί) έχουν υλοποιήσει κάποια καινοτόμα δράση τα τελευταία 2 χρόνια. Αντίστοιχα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με καινοτόμες δράσεις, δείχνουν ότι η πλειοψηφία είναι γυναίκες (4 στους 6), δεδομένο που συμφωνεί με έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες γενικά είναι θετικότερες στην ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές και καινοτόμες δράσεις (Sarafidou & Nikolaidis, 2009 □ Μπελικαΐδη, 2011). Σ' αυτό το σημείο μπορεί να αντιπαρατεθεί το επιχείρημα ότι οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στο συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας άρα στατιστικά είναι πιο πιθανό να αποτελούν και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει καινοτόμες δράσεις. Ωστόσο εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία με ένα από τα κριτήρια επιλογής και την ανάληψη καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς. Εφόσον λοιπόν περισσότερες γυναίκες ανταποκρίνονταν σ' αυτό το κριτήριο επιλογής, αυτό δείχνει ότι είναι γενικά πιο πρόθυμες να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις.

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν προγράμματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν έξι (6) στους συνολικά δώδεκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθώς ένα από τα κριτήρια επιλογής τους ήταν οι μισοί τουλάχιστον συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να έχουν εμπλακεί στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Το γεγονός ότι από τους έξι (6) εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν είτε επίσημα προαιρετικά προγράμματα είτε άλλες καινοτόμες δράσεις, οι μισοί από αυτούς (3 εκπαιδευτικοί) έχουν ηλικία

από 35-45 και οι άλλοι μισοί (3 εκπαιδευτικοί) από 46-54 ετών, δείχνει ότι η ηλικία, με μία πρώτη ανάγνωση, δεν φαίνεται να είναι προβλεπτικός παράγοντας για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, καθώς αυτός ο εσωτερικός ηλικιακός διαχωρισμός δεν επιδιώχθηκε σκοπίμως. Το δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονταν στο συγκεκριμένο κριτήριο επιλογής, της υλοποίησης δηλαδή καινοτόμων δράσεων, καλύπτουν ένα τόσο ευρύ ηλικιακό φάσμα συμφωνεί με έρευνα που δείχνει ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Η συχνότητα ωστόσο των αναφορών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις, στον φόβο των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών των σχολείων τους, προς τις αλλαγές που καταλήγει σε απροθυμία από μέρους τους για ανάληψη καινοτόμων δράσεων (12 αναφορές στις συνολικά 35), ανατρέπει τα ποσοτικά δεδομένα και δείχνει ότι στην ουσία η ηλικία είναι ένας από τους παράγοντες που σχετίζεται με τις στάσεις απέναντι στις αλλαγές. Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με έρευνα που δείχνει ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή αναλαμβάνοντας ευκολότερα δράση (Μπελικάκη, 2011). Μία εξήγηση που μπορεί να δοθεί για την παραπάνω αντίφαση είναι ότι όπως δείχνουν τα δεδομένα των απαντήσεων των συνεντεύξεων πολλά θεσπισμένα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα έχουν υλοποιηθεί μόνο για την συμπλήρωση του ωραρίου κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ίσως είναι μεγαλύτερης ηλικίας, αυξάνοντας συνεπώς και τον μέσο ηλικιακό όρο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το δεδομένο της ανάληψης καινοτόμων δράσεων από νεότερους και πιο άπειρους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μεγαλύτερους και εμπειρότερους φαίνεται να υποστηρίζεται και από τα στοιχεία που αφορούν την εμπειρία. Σ' αυτή την περίπτωση τα ποσοτικά δεδομένα υποστηρίζουν τα ποιοτικά. Συγκεκριμένα δείχνουν ότι από τους συνολικά έξι (6) εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν καινοτόμες δράσεις οι 4 έχουν εργασιακή εμπειρία μικρότερη των 15 ετών ενώ οι 2 μόνο στους 6 έχουν πάνω από 15 χρόνια προϋπηρεσία. Επίσης με το ίδιο ποσοστό εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη παραμονή στο συγκεκριμένο σχολείο να αναλαμβάνουν δράσεις σε σχέση με αυτούς που

+βρίσκονται στο ίδιο σχολείο πάνω από 6 χρόνια Τα ποσοτικά αυτά δεδομένα συμφωνούν με έρευνες που δείχνουν ότι οι νεότεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι και αναλαμβάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό καινοτόμες δράσεις (Νιτσοτόλη, 2010) ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι στις αλλαγές (Ghaith & Yaghi, 1997, όπ. αναφ. στο Μπελικάϊδη, 2011). Το παραπάνω δεδομένο έρχεται ωστόσο σε αντίθεση με έρευνες που αποτυπώνουν θετική στάση των εμπειρότερων εκπαιδευτικών (Fuller, 1969, όπ. αναφ. στο Μπελικάϊδη, 2011) και με έρευνες που δεν βρίσκουν καμία συσχέτιση μεταξύ προϋπηρεσίας και στάσεων απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Η ειδικότητα και οι επιπλέον σπουδές δεν φαίνεται από τα δεδομένα να σχετίζονται με την ανάληψη καινοτόμων δράσεων (Sarafidou & Nikolaidis, 2009), όπως και η ύπαρξη επιμόρφωσης πάνω στους Τ.Π.Ε. καθώς όλοι συνολικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν περάσει το πρώτο επίπεδο επιμόρφωσης. Ωστόσο από τα δεδομένα των συνεντεύξεων βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη καλής γνώσης πάνω στην χρήση των Τ.Π.Ε. είναι προωθητικός παράγοντας ανάληψης καινοτόμων δράσεων. Φυσικά το δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή την έρευνα είναι πολύ μικρό για να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Όλα αυτά τα στοιχεία τόσο για τους διευθυντές όσο και για τους εκπαιδευτικούς πρέπει ωστόσο να ερμηνευτούν μέσα στην ξεχωριστή περίπτωση κάθε σχολικού πλαισίου των τεσσάρων σχολείων της έρευνας, ώστε να δοθεί πιο ολοκληρωμένη η εικόνα του τρόπου που το ηγετικό στυλ του διευθυντή επηρεάζει την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων και των παραγόντων ηγεσίας που αναστέλλουν καινοτόμες δράσεις.

5.2 Θεματικοί άξονες

5.2.1 Στάση σχολείων απέναντι στην καινοτομία

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι τα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου όπως η επιφάνεια του εσωτερικού και εξωτερικού αύλειου χώρου, η παλαιότητα του σχολικού κτιρίου, ο αριθμός των βιβλίων της βιβλιοθήκης και το

ποσοστό των μαθητών από εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες δεν φαίνεται να σχετίζονται με τον βαθμό καινοτομικότητας του κάθε σχολείου, δεδομένο που συμφωνεί με σχετική έρευνα (Μπελικάϊδη, 2011). Ωστόσο παρατηρείται ότι τα πιο καινοτόμα σχολεία έχουν μεγαλύτερο αριθμό εξοπλισμένων αιθουσών σε σχέση με τα χαμηλής καινοτομικότητας. Το δεδομένο αυτό δεν μπορεί να προσδιοριστεί αν αποτελεί την αιτία ή το αιτιατό. Δηλαδή η ύπαρξη πολλών ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών μπορεί να αποτελεί το έναυσμα και το κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με καινοτόμες δράσεις ή η υποδομή είναι αποτέλεσμα της έντονης καινοτομικής δράσης του σχολείου ως κάλυψη ανάλογων αναγκών και προϋποθέσεων αυτών των δράσεων, χωρίς βέβαια το ένα να αποκλείει και την ταυτόχρονη ύπαρξη του άλλου.

Αναφορικά με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων πρέπει πρώτα να παρατηρηθεί ότι στα σχολεία με χαμηλή καινοτομική δράση με τον όρο «καινοτομία» οι συμμετέχοντες αναφέρονταν κατά κύριο λόγο στα θεσπισμένα προαιρετικά προγράμματα που εντάσσονται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών - διδακτικών καινοτομιών και όχι σε άλλες καινοτομικές πρωτοβουλίες (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Δεν παρατηρούνται δηλαδή σ' αυτά τα σχολεία μεμονωμένες καινοτόμες πρωτοβουλίες που μπορεί να εμπίπτουν σε τομείς όπως π.χ. η χρηματοδότηση, πόροι και μέσα, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και η λειτουργική δομή της σχολικής μονάδας. Αυτό το δεδομένο έρχεται σε συμφωνία με έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία του ελληνικού χώρου και κατέδειξε την απουσία τέτοιων πρωτοβουλιών (Μπελικάϊδη, 2011). Αντίθετα στα σχολεία υψηλής καινοτομικής δράσης παρατηρούνται τέτοιου είδους καινοτόμες πρωτοβουλίες σε τομείς χρηματοδότησης και λειτουργικής οργάνωσης. Το δεδομένο αυτό μπορεί να εξηγηθεί ως ένδειξη μίας ουσιαστικής και βαθύτερης θετικής στάσης των σχολείων αυτών απέναντι στην καινοτομία και όχι μία επιφανειακή επίφαση καινοτομικότητας. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι και στα δύο σχολεία της αστικής και ημιαστικής περιοχής με χαμηλή καινοτομικότητα την φετινή χρονιά δεν υλοποιείται κανένα από τα επίσημα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα που είχαν εφαρμοστεί τα προηγούμενα χρόνια, μετά την επίσημη κατεύθυνση του τοπικού γραφείου εκπαίδευσης για

υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων εκτός βασικού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Αυτό δείχνει ότι όποια προγράμματα υλοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια ήταν στα πλαίσια μόνο αυτού του σκοπού, έχοντας λάθος βάση και κατεύθυνση. Αντίστοιχα στα σχολεία υψηλής καινοτομικότητας τα όποια προγράμματα υλοποιούνταν τα προηγούμενα χρόνια συνέχισαν να υλοποιούνται και την φετινή χρονιά δείχνοντας ότι όταν υπάρχει ουσιαστική θετική στάση του σχολείου και κυρίως του διευθυντή απέναντι στην καινοτομία οποιαδήποτε εμπόδια μπορούν να παρακαμφθούν.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων επίσης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας δείχνουν γενικά απροθυμία να αναλάβουν δράση για την εφαρμογή καινοτομιών ενώ των σχολείων της υψηλής καινοτομικότητας δείχνουν πιο πρόθυμοι να εφαρμόσουν καινοτομίες. Το δεδομένο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως μία από τις αιτίες του βαθμού καινοτομικότητας κάθε σχολείου, σε συνδυασμό ωστόσο και με την επίδραση και άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και δημιουργούν τις συνθήκες ενεργοποίησης ή μη των εκπαιδευτικών. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και ο διευθυντής ως ηγέτης και η στάση του απέναντι στην καινοτομία (Fullan, 2002 □ Harris, 2004). Συγκεκριμένα οι διευθυντές των σχολείων τόσο της αστικής όσο και της ημιαστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικής δράσης δείχνουν να είναι θετικοί και ανοιχτοί σε πρωτοβουλίες καινοτομικές. Ωστόσο δεν αξιοποιούν καμία διαδικασία προώθησης τους, δεδομένο που προκύπτει από την απουσία μεθόδων παρακίνησης των εκπαιδευτικών μέσω κυρίως της προσφοράς έμπρακτης στήριξης τους. Αυτή η στάση συμφωνεί με την επίδειξη απροθυμίας των εκπαιδευτικών των σχολείων τους να αναλάβουν τέτοιες δράσεις καθώς η απουσία ενεργοποίησης του διευθυντή στην επίλυση τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν αλλά και εύρεσης λύσεων που αφορούν την όλη διαδικασία της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών λειτουργεί ανασχετικά και αποτρεπτικά στην διάθεση υλοποίησης καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς (Filby et al., 1990). Επίσης η παντελής απουσία στρατηγικού σχεδιασμού και αξιολόγησης των καινοτόμων δράσεων που εμφανίζουν και τα δύο σχολεία

συμπληρώνει την εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την στάση των σχολείων απέναντι στην αλλαγή.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί μία αντίφαση που διαπιστώθηκε ανάμεσα στα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας και της κύριας, στο σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ) αναφορικά με την ύπαρξη αξιολόγησης. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις απαντήσεις της διευθύντριας του σχολείου και της εκπαιδευτικού, στην προκαταρκτική έρευνα τα στοιχεία δείχνουν την ύπαρξη αξιολόγησης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων που καταδεικνύουν απουσία ουσιαστικών διαδικασιών αξιολόγησης σε συλλογικό επίπεδο καθώς όπως τονίζεται έγκειται στην προσωπική διάθεση του εκπαιδευτικού που υλοποιεί κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα να κάνει ή όχι αξιολόγηση. Μία εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι τόσο η διευθύντρια όσο και η εκπαιδευτικός που πήραν μέρος στην προκαταρκτική έρευνα και η οποία ταυτόχρονα είναι και η υποδιευθύντρια, ήθελαν να παρουσιάσουν ένα καλύτερο προφίλ του σχολείου και κατ' επέκταση της διεύθυνσής του σχετικά με το θέμα. Επίσης μπορεί να εξηγηθεί και από την έλλειψη γνώσεων πάνω στον τρόπο εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών, και άρα των διαδικασιών ουσιαστικής αξιολόγησης τους.

Στον αντίποδα οι διευθυντές των σχολείων με υψηλή καινοτομικότητα(σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) εκτός από την θετική τους στάση προωθούν με την χρήση κατάλληλων πρακτικών την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, δεδομένο που αντανακλάται στην διάθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους για αλλαγές και καινοτόμες δράσεις. Οι πρακτικές που φαίνεται να αξιοποιούν οι προαναφερθέντες διευθυντές και επηρεάζουν θετικά την διαδικασία εφαρμογής αλλαγών, είναι η ύπαρξη στρατηγικού σχεδιασμού και αξιολόγησης (Cox et al., 1987). Το δεδομένο αυτό συμφωνεί με την βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη ενός καλά σχεδιασμένου σκοπού αναβαθμίζει μια αλλαγή σε καινοτομία και η αξιολόγηση την ανατροφοδοτεί δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα ενεργοποίησης (Ράπτης, 2006· Normore, 2004· Filby et. al., 1990). Και οι δύο αυτοί παράγοντες, του στρατηγικού σχεδιασμού και της αξιολόγησης με ταυτόχρονη δημιουργική επανατροφοδότηση, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό

συναντώνται στα σχολεία της υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) παρά τα προβλήματα που εντοπίζονται στην πορεία. Συγκεκριμένα στο σχολείο της αστικής περιοχής (σχ.ΥΑ) υπάρχει σχεδιασμός αλλά γίνεται στο μικροεπίπεδο μόνο των καινοτόμων προγραμμάτων και όχι σε συνολική και ευρύτερη μακροσκοπική βάση. Η βελτίωση αυτού του στοιχείου με την ένταξη και πιο οργανωμένων ενδοσχολικών επιμορφωτικών προσπαθειών, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ενεργοποίηση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών του σχολείου που παραμένουν ανενεργοί σ' αυτόν τον τομέα. Αντίστοιχα στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής (σχ.ΥΗ) υπάρχει ευρύτερος και πληρέστερος στρατηγικός σχεδιασμός εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών από τον διευθυντή, ο οποίος ωστόσο δεν τον έχει επικοινωνήσει επαρκώς με το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά περισσότερο με μία ομάδα με την οποία έχει πολυετή και στενή συνεργασία στο θέμα των καινοτόμων δράσεων. Μία προσπάθεια καλύτερης και ευρύτερης διάχυσης του στρατηγικού σχεδιασμού αναφορικά με τις καινοτομίες από τον διευθυντή προς το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου θα συνέβαλλε σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των στόχων και πρακτικών του αλλά και στην ενεργοποίηση και εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν μικρό βαθμό συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις. Παρόλα αυτά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εφαρμόζει καινοτομίες σε διδακτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο στο συγκεκριμένο σχολείο παραμένει πολύ υψηλό.

Αναφορικά με τα κριτήρια καταλληλότητας για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς παρατηρείται συμφωνία απόψεων από όλους τους συμμετέχοντες και στα τέσσερα σχολεία, ότι το πρώτο και σημαντικότερο κριτήριο για να αναλάβει κάποιος εκπαιδευτικός κάποια καινοτόμα δράση είναι η διάθεση. Όπως τονίζουν όλοι, η ύπαρξη αυτού του δεδομένου μπορεί να υπερπηδήσει ανασταλτικούς παράγοντες όπως η έλλειψη γνώσεων, δεδομένο που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ύπαρξη ειδικού γνωστικού υπόβαθρου ως σημαντικό παράγοντα για την εμπλοκή τους σε καινοτόμα προγράμματα (Αρβαντά, 2006). Το κριτήριο της ειδικότητας και του γνωστικού υπόβαθρου αναφέρεται μόνο από έναν εκπαιδευτικό (σχ.ΧΗ.Ε1). Προερχόμενος ο ίδιος από τις θετικές επιστήμες και έχοντας και ο

ίδιος εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα, εκφράζει την άποψη ότι εκτός από την διάθεση, μία κατάλληλη γνωστική βάση που σχετίζεται με την φύση των καινοτόμων προγραμμάτων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό υποστηρικτικό παράγοντα στην όλη διαδικασία εφαρμογής καινοτόμων δράσεων. Αυτό το δεδομένο συμφωνεί με έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται κυρίως από τις θετικές επιστήμες, λόγω της γνωστικής τους βάσης, είναι πιο κοντά στην λογική της ανάληψης καινοτόμων προγραμμάτων (Νιτσοτόλη, 2010 □ Φύκαρης, 1998).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επιτυχημένης καινοτομίας οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων διευθυντών και εκπαιδευτικών συνοψίζονται και συμπιπτουν στην επίτευξη των στόχων μίας καινοτομίας σε επίπεδο γνωστικό, ψυχοπνευματικό, παιδαγωγικό, στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ μαθητών αλλά και μαθητών και εκπαιδευτικών, στο ποσοστό ανταπόκρισης και ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν οι μαθητές κατά την διαδικασία εφαρμογής τους αλλά και την αλλαγή της οπτικής τους για το σχολείο (Νιτσοτόλη, 2010). Σε γενικό επίπεδο όλοι τονίζουν ότι έχει ίδια σημασία η επίτευξη των στόχων αλλά και η διαδρομή που ακολουθείται και η οποία μπορεί να αποφέρει εξίσου σημαντικά οφέλη για τα παιδιά, δεδομένο που έρχεται σε αντίθεση με σχετική έρευνα (Μπελικάδη, 2011). Είναι σημαντικό εδώ να επισημανθεί ότι οι σύμπτωση αυτή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και των τεσσάρων σχολείων ασχέτως του βαθμού καινοτομικότητας που εμφανίζουν δείχνει ότι υπάρχει μία αρχική σωστή γνωστική αντίληψη για τους σκοπούς και στόχους μιας καινοτομίας, δίνοντας έμφαση τόσο στο αποτέλεσμα όσο και στην διαμορφωτική δύναμη της διαδικασίας, χωρίς ωστόσο σε δύο από αυτά να μετουσιώνεται σε δράση ανάληψης καινοτομιών. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο και των άλλων παραγόντων στην διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, οι οποίοι ήδη έχουν αναφερθεί αναφορικά με το προφίλ των διευθυντών και εκπαιδευτικών της έρευνας αλλά και άλλοι που εξετάζονται στην συνέχεια όπως το σχολικό κλίμα, οι ανάγκες κάθε σχολείου, ο τρόπος λήψης αποφάσεων και το ηγετικό προφίλ κάθε διευθυντή.

5.2.2 Σχολικό κλίμα

Αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει το σχολικό κλίμα ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτόμων δράσεων (Ράπτης, 2006 □ Χρίστου, 2010 □ Παπαδόπουλος & Σκούλλος, 2007 □ Cox et al., 1987 □ Filby et al., 1990). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνουν ότι στα τρία από τα τέσσερα σχολεία της έρευνας οι σχέσεις μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών μελών των σχολικών οργανισμών είναι ομαλές συμβάλλοντας στην καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος. Μόνο στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΗ) παρατηρείται η ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων που το διαταράσσουν, με κύριο αρνητικό πρωταγωνιστή τον διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι το καλό κλίμα αποτελεί καλή βάση ανάπτυξης καινοτομιών αλλά δεν τις προωθεί άμεσα ενώ η απουσία καλού κλίματος αποτελεί αυτόματα σοβαρό ανασχετικό προς την καινοτομία παράγοντα.

Ειδικότερα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί και των τεσσάρων σχολείων όπως δείχνουν τα δεδομένα αποτελούν θετικούς παράγοντες στην δόμηση καλού σχολικού κλίματος. Η παρατηρούμενη απροθυμία των παλαιότερων εκπαιδευτικών στο σχολείο της υψηλής καινοτομικής δράσης της αστικής περιοχής (σχ.ΥΑ) να πειραματιστούν ακολουθώντας την τάση των νεότερων συναδέρφων τους μπορεί να δημιουργεί κάποια δυσaréσκεια αλλά δεν φαίνεται να χαλάει το καλό επίπεδο σχέσεων στο συγκεκριμένο σχολείο. Κατά βάση όμως αυτοί που δίνουν τον τόνο και αποτελούν τους βασικούς διαμορφωτές του σχολικού κλίματος όπως δείχνει η ανάλυση των δεδομένων είναι οι διευθυντές και οι πρακτικές που ακολουθούν τόσο σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου όσο και σε επίπεδο εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών (Vandenberghe, 1995 □ Fullan, 2003). Συγκεκριμένα οι διευθυντές των τριών σχολείων (σχ.ΧΑ, σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) που παρουσιάζουν ένα επικοινωνιακό και ανθρώπινο πρόσωπο συμβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην καλλιέργεια ήρεμου σχολικού κλίματος. Αυτό αποτελεί μία πολύ καλή βάση και προϋπόθεση εκδήλωσης καινοτομικών πρωτοβουλιών αλλά δεν φαίνεται να συνεπάγεται αυτόματα την καινοτομική δράση ενός σχολείου. Το δεδομένο αυτό

καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι στο σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ) το επίπεδο όλων των σχέσεων είναι πολύ καλό αλλά αυτό δεν συνεπάγεται και υψηλή καινοτομική δράση. Αντίθετα η αναντιστοιχία λόγων και πράξεων της διευθύντριας, η οποία παρά το καλό κλίμα και την θετική της στάση απέναντι στην καινοτομία στην πράξη δεν ενεργοποιείται, σε συνδυασμό με την οργανωτική της χαλαρότητα, προκαλεί ανασφάλεια και αδράνεια στο σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου και λειτουργεί ανασταλτικά στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

Επιπλέον από τα δεδομένα στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής με υψηλή καινοτομική δράση (σχ.ΥΗ) φαίνεται εκτός από το θετικό σχολικό κλίμα σε όλα τα επίπεδα σχέσεων και την ανοιχτή, φιλική και υποστηρικτική στάση του διευθυντή η ύπαρξη ενός συλλόγου διδασκόντων με πολυετείς επαγγελματικές σχέσεις δημιουργεί γερές βάσεις ανάπτυξης κλίματος δημιουργικότητας, το οποίο υποσκελίζει τις κατά καιρούς αντιπαραθέσεις που είναι φυσικό να προκύψουν σε μία πορεία καινοτομίας και δημιουργίας (Ράπτης, 2006). Αντίθετα τα δεδομένα από το σχολείο της ημιαστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΗ), δείχνουν ότι όταν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τον διευθυντή είναι επιφανειακά καλές και στο βάθος υποβόσκουν αντιθέσεις και αντιπαραθέσεις που προέρχονται από την οργανωτική αδυναμία του διευθυντή αλλά και από την παθητική του στάση σε σχέση με προβληματικές καταστάσεις, τότε αναπτύσσεται αίσθημα ανισότητας και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Μέσα σ' αυτό το κλίμα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απροθυμία να πειραματιστούν νοιώθοντας ότι δεν έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη από τον διευθυντή.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο από το σύνολο των συμμετεχόντων των σχολείων της αστικής περιοχής, δεν επισημάνθηκε ως σημαντικός εξωτερικός παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις αλλά και την συμπεριφορά των μαθητών. Αντιθέτως και στα δύο σχολεία της ημιαστικής περιοχής το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και κυρίως η προέλευσής τους από αγροτικές οικογένειες, επισημάνθηκε με έντονο τρόπο ως ένας αρνητικός παράγοντας που επηρεάζει τόσο της επιδόσεις όσο και την

συμπεριφορά των μαθητών. Ωστόσο στο σχολείο με υψηλή καινοτομικότητα (σχ.ΥΗ) η απάντηση που δόθηκε για την κάλυψη της έλλειψης ερεθισμάτων προς τους μαθητές, ήταν μέσω της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων με θετικά αποτελέσματα.

Το γεγονός ότι στα σχολεία της αστικής περιοχής δεν επισημάνθηκε το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών ως παράγοντας που επηρεάζει την στάση των μαθητών ενώ αντιθέτως στα σχολεία της ημιαστικής περιοχής τονίστηκε με έντονο τρόπο ως μειονέκτημα δείχνει ότι προφανώς το ανεβασμένο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της αστικής περιοχής ακριβώς επειδή δεν προκαλεί έντονα προβλήματα στο σχολικό κλίμα, δεν επισημαίνεται. Αντίθετα η αγροτική προέλευση της πλειοψηφίας των μαθητών και η πολιτισμική υστέρηση της ημιαστικής περιοχής προκαλεί έντονες ελλείψεις στους μαθητές και κατά συνέπεια προβλήματα, γι' αυτό το λόγο επισημαίνεται, δείχνοντας ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών τελικά είναι ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής. Η διαφορετική ωστόσο αντιμετώπιση του ίδιου παράγοντα από τα δύο σχολεία της ημιαστικής περιοχής δείχνει ότι στάση γενικά του κάθε σχολείου απέναντι στην καινοτομία μπορεί αντίστοιχα είτε να μειώσει τις συνέπειες αυτού του παράγοντα μέσω καινοτόμων λύσεων είτε να τις μεγιστοποιήσει με την παντελή απουσία δράσεων.

5.2.3 Ανάγκες σχολείων

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα προβλήματα των τεσσάρων σχολείων ήταν κυρίως κτιριακά και έλλειψης χώρου. Οι διευθυντές των σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) προσπάθησαν με συμβατικούς τρόπους, μέσω προσφυγών στις αρμόδιες υπηρεσίες και αξιοποίηση χρημάτων των σχολικών επιτροπών και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων να αντιμετωπίσουν αυτές τις ανάγκες, ως επί το πλείστον ανεπιτυχώς. Σε αντιδιαστολή τα σχολεία υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ), και πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές τους, αξιοποίησαν καινοτόμες λύσεις όπως: χορηγίες ή διεθνής πόρους για την αντιμετώπιση των κτιριακών τους προβλημάτων και την αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολείων τους. Επίσης το σχολείο της ημιαστικής περιοχής με

υψηλή καινοτομικότητα (σχ.ΥΗ) αντιμετώπισε το πρόβλημα της τάσης φυγής των μαθητών του προς τα αστικά κέντρα της περιοχής, μέσω της συνολικής αναβάθμισης της εικόνας του και την καθιέρωσή του ως σύγχρονο και καινοτόμο σχολείο, με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Γενικά τα δύο σχολεία με την υψηλή καινοτομική δράση αντιμετώπισαν με καινοτόμες λύσεις, ανάγκες των σχολείων τους, δεδομένο που αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις σύμφωνα με την βιβλιογραφία για την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση των καινοτομιών (OFSTED,2008 □ Perillo, 2007 □ Earl & Lee, 2000 □ Geijsel et al, 1999)

5.2.4 Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία

Γενικά εντοπίζεται από όλους τους συμμετέχοντες, διευθυντές και εκπαιδευτικούς, και στα τέσσερα σχολεία της έρευνας να υπάρχει έντονη η ανάγκη για νέες ιδέες και αλλαγές τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς ως απάντηση στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Αλλαγές που αφορούν κυρίως την ανανέωση των διδακτικών μεθόδων και μέσων και που θα έχουν σαν αποτέλεσμα την αλλαγή οπτικής του σχολείου από τους μαθητές. Δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά αναφορικά μ' αυτό το δεδομένο ανάμεσα στα σχολεία της αστικής περιοχής και της ημιαστικής.

Ως ενισχυτικός παράγοντας προς την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών λειτουργεί και η ύπαρξη κλίματος ανάδρασης (Ράπτης, 2006 □ Fullan,2002 □ Cavanagh & Dellar, 2001) και μετάδοσης εμπειριών από όσους εκπαιδευτικούς έχουν εμπλακεί σε καινοτόμες δράσεις προς αυτούς που δεν έχουν τέτοιες εμπειρίες στα σχολεία υψηλής καινοτομικής δράσης τόσο της αστικής όσο και της ημιαστικής περιοχής. Η πρόθεση μετάδοσης γνώσεων υπάρχει και στο σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ) λόγω των καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ωστόσο δεν μετουσιώνεται σε κλίμα καθώς δεν υπάρχουν οι καινοτόμες δράσεις που θα καλλιεργήσουν τις αντίστοιχες γνώσεις και εμπειρίες στους εκπαιδευτικούς. Σε αντιδιαστολή το διαταραγμένο σχολικό κλίμα αλλά και η έλλειψη γνώσεων, που παρατηρείται στο σχολείο της ημιαστικής

περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΗ), καταστέλλει κάθε διάθεση ανάδρασης.

Την έλλειψη κατάλληλων γνώσεων, που παρατηρείται και στα δύο σχολεία χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ), επιδεινώνει η απουσία οργάνωσης ενδοσχολικών επιμορφωτικών διαδικασιών για την οικοδόμηση δεξιοτήτων χρήσιμων για την εφαρμογή καινοτομιών, βασικού δεδομένου για την αύξηση της καινοτομικότητας (Fullan, 2002 □ Filby et al., 1990). Αλλά ούτε και στο σχολείο υψηλής καινοτομικής δράσης της αστικής περιοχής (σχ.ΥΑ) έχουν οργανωθεί παρόμοιες διαδικασίες, στοιχείο που με την βελτίωση του θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενεργοποίηση των παλαιότερων εκπαιδευτικών στον τομέα των καινοτομιών. Μία οργανωμένη ενδοσχολική επιμορφωτική προσπάθεια θα μπορούσε να τους κινητοποιήσει βοηθώντας τους να ξεπεράσουν τον φόβο για το καινούριο, ο οποίος φαίνεται από την συχνότητα αναφοράς του τόσο στο συγκεκριμένο σχολείο (7 στις συνολικά 14 αναφορές) όσο και στο σύνολο των τεσσάρων σχολείων (12 στις συνολικά 35 αναφορές) να είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, δεδομένο που συνάδει με την τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Hirsch, χ.η. □ Inbar, 1996). Τα παραπάνω δεδομένα καταδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης ως παράγοντα παρακίνησης των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών (Νιτσοτόλη, 2010).

Ο ρόλος του διευθυντή στην διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών είναι καταλυτικός (Ράπτης, 2006 □ Μπελικαΐδη, 2011 □ Vandenberghe, 1995 □ Fullan, 2003), τόσο με την ικανότητα του να σχηματίζει μία ομάδα πάνω στην οποία θα στηριχθεί για την προώθηση αλλαγών αλλά και να κερδίσει την υποστήριξη του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους (Vandenberghe, 1995). Οι παραπάνω δυνατότητες υπάρχουν στον διευθυντή του σχολείου της αστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ) μέσω του καλού κλίματος και του σεβασμού προς το πρόσωπό του όσο και στο διευθυντή της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας, μέσω της φιλοσοφίας του για τις καινοτομίες.

Η ύπαρξη ενός βασικού πυρήνα δράσης που στηρίζει τον διευθυντή σε κάθε καινοτόμα πρωτοβουλία, όπως παρατηρείται ότι υπάρχει στα παραπάνω σχολεία υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) λειτουργεί ενισχυτικά στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών. Πολύ περισσότερο όταν αυτή η ομάδα είναι σταθερή επί χρόνια δημιουργώντας σε διαχρονική βάση την ανάπτυξη κλίματος καινοτομικότητας όπως παρατηρείται στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΗ). Ο ρόλος του διευθυντή και η απροθυμία ή η αδυναμία ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών και άσκησης κατάλληλων πρακτικών είναι τόσο σημαντική που φαίνεται να υποσκελίζει τις θετικές εκφάνσεις του σχολικού κλίματος, καθώς η ύπαρξη ενός καλού κλίματος χωρίς την ενεργά θετική στάση του διευθυντή δεν φαίνεται να δημιουργεί καινοτομική δράση, όπως δείχνουν τα στοιχεία από το σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΧΑ). Επιπλέον η ύπαρξη κλίματος δυσπιστίας προς το πρόσωπο του διευθυντή, αναιρεί σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης και υποστήριξης είτε μίας ομάδας είτε του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου για την προώθηση οποιασδήποτε προσπάθειας αλλαγής, όπως παρατηρείται στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας.

Επίσης η έλλειψη σχεδίου κατά την εφαρμογή αλλαγών τόσο στο συγκεκριμένο σχολείο (σχ.ΧΗ), όσο και στο σχολείο της αστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ) είναι ένας ακόμα ανασταλτικός προς την καινοτομία παράγοντας (Hirsch, χ.η.). Η ύπαρξη σχεδίου, το οποίο επαναπροσδιορίζεται βάση των αναγκών και απαιτήσεων που προκύπτουν κατά την πορεία εφαρμογής αλλαγών φαίνεται να υφίσταται στα σχολεία με υψηλή καινοτομική δράση (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) και να συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Η διαφαινόμενη έλλειψη συλλογικότητας στον προσδιορισμό αυτού του σχεδίου στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΗ) αποτελεί ένα αρνητικό στοιχείο σύμφωνα και με την βιβλιογραφία (Cox et.al.,1987 □ Filby et al.,1990 □ Fullan, 2002). Η βελτίωση αυτού του δεδομένου σαφώς θα ήταν μία ενισχυτική παράμετρος τόσο για την εφαρμογή όσο και την διάχυση των αλλαγών. Ωστόσο δεν φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την

όλη καινοτομική δράση του σχολείου ποσοτικά και ποιοτικά. Μία εξήγηση είναι ότι αντισταθμίζεται εξισορροπητικά από την ύπαρξη όλων των άλλων ενισχυτικών προς την καινοτομία παραγόντων που έχουν ήδη αναφερθεί στο συγκεκριμένο σχολείο (σχ.ΥΗ).

5.2.5 Λήψη αποφάσεων

Η συλλογικότητα στην λήψη αποφάσεων είναι ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει θετικά τόσο στην εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση αλλά και στη διαχρονικότητα των καινοτόμων δράσεων σε έναν σχολικό οργανισμό σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Harris, 2004 □ Harris et al., 2007 □ Rizni, 2008 □ Wahlstrom & Louis, 2008). Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το παραπάνω δεδομένο παρατηρείται και στα τέσσερα σχολεία της έρευνας, καθώς η λήψη των περισσότερων αποφάσεων γίνεται μέσω των αντίστοιχων συλλόγων διδασκόντων τους δείχνοντας σε ένα πρώτο επίπεδο ότι δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο καινοτομικότητας τους.

Στα δύο σχολεία υψηλής καινοτομικότητας ο ένας διευθυντής (σχ.ΥΑ) είναι απόλυτα επιμεριστικός σε θέματα λήψης αποφάσεων αξιοποιώντας τον σύλλογο διδασκόντων στο έπακρο λόγω της επιμεριστικής του φιλοσοφίας. Ενώ ο άλλος διευθυντής (σχ.ΥΗ) στα καθαρά διοικητικά θέματα αποφασίζει μόνος του αξιοποιώντας τον σύλλογο διδασκόντων στις αποφάσεις παιδαγωγικού περιεχομένου. Στα σχολεία χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) παρατηρείται παρόμοια διαφοροποίηση καθιστώντας με μια πρώτη ματιά την συλλογικότητα έναν παράγοντα που δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την καινοτομική δράση των συγκεκριμένων σχολείων. Μέσα ωστόσο από μία πιο ενδελεχή ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι στα σχολεία χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) η συλλογικότητα δεν είναι αποτέλεσμα σκόπιμης πρακτικής από μέρους της διεύθυνσης τους για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου τους αλλά απόρροια του χαλαρού τρόπου διοίκησης τους και της παθητικής στάσης των διευθυντών τους. Ενώ η συλλογικότητα στα σχολεία υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) που παρατηρείται, είναι συνειδητή επιλογή των διευθυντών τους, είτε αξιοποιώντας τον σύλλογο διδασκόντων σε κάθε διαδικασία

λήψης αποφάσεων (σχ. ΥΑ) είτε φροντίζοντας να λαμβάνεται πάντα υπόψη η ιδιαίτερη κάθε φορά σύνθεση του καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η επαγγελματική ιστορία κάθε εκπαιδευτικού κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων (σχ.ΥΗ). Φαίνεται δηλαδή εντέλει ότι η άσκηση ουσιαστικής και όχι επιφανειακής συλλογικότητας συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων.

Η συμμετοχή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων και στα τέσσερα σχολεία δεν φαίνεται να είναι ικανοποιητική και περιορίζεται μόνο σε θέματα εκδρομών, καταλήψεων και παραβατικότητας. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυτή την στάση στην έλλειψη γνώσεων των δικαιωμάτων και των διαδικασιών λήψης αποφάσεων από τους μαθητές αλλά και στην ανωριμότητα της συγκεκριμένης ηλικιακής βαθμίδας. Μόνο στο σχολείο της αστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΑ) ο σύλλογος διδασκόντων φροντίζει να ζητάει από τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για τα θέματα του σχολείου, συμπεριλαμβάνοντάς τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, στοιχείο που δηλώνει μία επιπλέον πτυχή της επιμεριστικής λογικής με την οποία λειτουργεί το συγκεκριμένο σχολείο, συγκλίνοντας με την φιλοσοφία του συγκεκριμένου διευθυντή.

Η επίτευξη συναίνεσης για θέματα καθημερινότητας είναι ένα ακόμα κοινό στοιχείο και των τεσσάρων σχολείων της έρευνας. Η ανάλυση ωστόσο των δεδομένων των απαντήσεων δείχνει ότι στα τρία σχολεία (σχ.ΧΑ, σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) όπου υπάρχει ομαλό σχολικό κλίμα η συναίνεση είναι φυσική συνέχεια του τρόπου επικοινωνίας των εκπαιδευτικών μελών του σχολικού οργανισμού. Αντίθετα στο σχολείο (σχ.ΧΗ), στο οποίο το κλίμα είναι διχαστικό και με προβλήματα η συναίνεση που επιτυγχάνεται σε καθημερινά λειτουργικά θέματα είναι αποτελέσματα μηχανικής αντίδρασης στα προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας για την συνέχιση της λειτουργίας του σχολείου και όχι ουσιαστικού συναινετικού κλίματος ως προς την λήψη αποφάσεων. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο απουσίας συλλογικότητας στο συγκεκριμένο σχολείο λαμβάνονται και όποιες αποφάσεις αφορούν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών. Αντίθετα στα υπόλοιπα σχολεία (σχ.ΧΑ, σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) οι αποφάσεις που αφορούν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών εντάσσονται μέσα στο βαθμό και στην ποιότητα συλλογικότητας που επιδεικνύει το καθένα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το δεδομένο ότι στα σχολεία χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ), ανεξάρτητα από τον βαθμό συλλογικότητας που παρουσιάζουν στην λήψη αποφάσεων, η εκκίνηση για οποιαδήποτε καινοτόμα δράση πρέπει να δοθεί από τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές με την αποστολή κάποιου επίσημου εγγράφου ώστε να ανακινηθεί η διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων (Ράπτης, 2006), καταδεικνύοντας για ακόμα μία φορά την απουσία δράσης και πρωτοβουλιών από μέρους τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών τους. Το ίδιο δεν παρατηρείται στα σχολεία υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) και ειδικότερα στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής, στο οποίο ο καινοτομικός προσανατολισμός είναι σαφέστερος. Το κλίμα καινοτομικότητας, που έχει καλλιεργηθεί σε βάθος χρόνου, στο συγκεκριμένο σχολείο από τον διευθυντή του, φαίνεται να παρασύρει το σύνολο των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση, δεδομένο που συμφωνεί με σχετικές έρευνες (Stevens, 2004 □ Datnow et al., 2002 όπ. αναφ. στο Μπελικάϊδη, 2011), χτίζοντας τις βάσεις για εκδήλωση πρωτοβουλιών από μέρους τους. Ο συγκεκριμένος διευθυντής, όντας συνεπής στην φιλοσοφία του θεωρεί ότι οι αποφάσεις που αφορούν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών πρέπει να έχουν την έγκριση του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ταυτόχρονα ωστόσο πιστεύει ότι ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού, σε όλη αυτή την διαδικασία πρέπει αν όχι να τις κατευθύνει, ωστόσο να είναι ένα βήμα πιο μπροστά και να μπορεί να βλέπει την ευρύτερη εικόνα, ως μία ακόμα σημαντική πλευρά του ρόλου του (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Mai, 2004). Μόνο μία εκπαιδευτικός (σχ.ΧΗ Ε2) από τους 12 που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρεται σε αυτή την έκφανση του ρόλου του διευθυντή. Όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες (11 εκπαιδευτικοί και 3 διευθυντές) συμφωνούν ότι μια απόφαση για εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών πρέπει να είναι κοινή απόφαση για να μπορέσει να έχει επιτυχημένη εφαρμογή και μεγαλύτερη διάχυση αλλά δεν αναφέρουν καθόλου τον ευρύτερο ρόλο του διευθυντή στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, όπως έχει διατυπωθεί από τον διευθυντή του σχ.ΥΗ και την Ε2 του σχ.ΧΗ. Μία εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτομιών τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών

όσο και σε επίπεδο διευθυντών (Fullan, 2002), δεν τους δίνει την δυνατότητα να έχουν μία πιο συνολική θεώρηση για τον ρόλο του διευθυντή στην όλη καινοτομική διαδικασία.

5.2.6 *Ηγεσία*

Η ανάπτυξη από μέρους της διεύθυνσης του σχολικού οργανισμού ενός ξεκάθαρα σκοπού ύπαρξής του είναι από τα βασικά στάδια εισαγωγής αλλαγών (Filby et al. □ Inbar, 1996). Αυτό το δεδομένο φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Τα σχολεία χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) δεν έχουν ξεκάθαρους σκοπούς και στόχους, σε αντίθεση με τα σχολεία υψηλής καινοτομικής δράσης, στα οποία οι διευθυντές με άμεσο ή έμμεσο τρόπο έχουν οικοδομήσει βασικό σκοπό ύπαρξης των σχολείων τους. Φαίνεται επίσης ότι όσο πιο ξεκάθαρα ο βασικός σκοπός ύπαρξης ενός σχολείου τείνει προς την καινοτομία είτε ως τελικό αποτέλεσμα είτε ως μέσο και διαδικασία επίτευξής του τόσο μεγαλύτερη καινοτομική δράση θα παρουσιάσει. Πολύ περισσότερο όταν ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού, όπως αυτού της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΗ), καταφέρνει να μετατρέψει το δικό του προσωπικό όραμα για το σχολείο σε συλλογικό σκοπό ύπαρξης του σχολείου.

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων για την στάση τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών για την ουσία της διεύθυνσης ενός σχολικού οργανισμού δείχνει ότι στα τρία από τα τέσσερα σχολεία (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ, σχ.ΥΑ) οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συνοψίζονται στην διοικητική λειτουργία της σχολικής διεύθυνσης μέσω της έμφασης στην οργανωτική λειτουργία της αλλά και στην ανάπτυξη σχέσεων ισορροπίας. Οι διευθυντές μάλιστα των σχολείων χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο τελευταίο χαρακτηριστικό του διευθυντή ως ισορροπιστή σχέσεων. Μόνο ένας (σχ.ΧΗ.Ε3) από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία χαμηλής καινοτομικότητας έδωσε την έννοια της σχολικής διεύθυνσης μέσω μίας επιμεριστικής λογικής, στην οποία ο σύλλογος διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο και ο διευθυντής απλά ο συντονιστής, άποψη που φαίνεται να υπογορεύεται από την όλη πολιτική του θεώρηση (Κουσουλός κ.α., χ.η.). Επίσης

μόνο στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΗ) δόθηκε η έννοια της διεύθυνσης σχολείου μέσα από την προοπτική της ηγεσίας, μέσω της παράθεσης ηγετικών χαρακτηριστικών και πρακτικών του διευθυντή όπως: γνωστική και συναισθηματική πληρότητα και ωριμότητα, σωστή διαχείριση κρίσεων, ικανότητα επικοινωνίας, συλλογικότητα, οργανωτική ικανότητα (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Mai, 2004). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με τον διευθυντή που έχει ξεκάθαρο όραμα και σημαντικές μετασχηματιστικές πρακτικές (σχ.ΥΗ), έχοντας αυτή την εμπειρία, μπορούν ευκολότερα να κάνουν την σύνδεση της έννοιας της διεύθυνσης με την ηγεσία.

Εδώ παρουσιάζεται ωστόσο μία αντίφαση. Ενώ στην ερώτηση για την έννοια της διεύθυνσης η πλειοψηφία επικεντρώθηκε στην διοικητική λειτουργία της διεύθυνσης και όχι της ηγεσίας, στις ερωτήσεις για τον ρόλο του διευθυντή ως διεκπεραιωτή και ως ηγέτη που δίνει όραμα στον σχολικό οργανισμό, όλοι συμφώνησαν ανεξαιρέτως ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν περιορίζεται μόνο στην διεκπεραίωση κάποιων γραφειοκρατικών καθηκόντων. Όλοι αναγνώρισαν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας την δυνατότητα να επηρεάσει τους σχολικούς στόχους και να δώσει όραμα στο σχολείο, διατυπώνοντας την άποψη ότι μόνο μία ηγετική προσωπικότητα με χάρισμα, που έχει στόχους, ιδέες, προτάσεις, αναπτύσσει πρωτοβουλίες, παροτρύνει και δίνει κίνητρα στο σύνολο των εκπαιδευτικών ενός σχολείου μπορεί να καταφέρει κάτι ανάλογο, σκιαγραφώντας ουσιαστικά τις ηγετικές πρακτικές ενός μετασχηματιστικού ηγέτη (Bass, 1985a, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005. Ταυτόχρονα ωστόσο τόνισαν με έντονη απογοήτευση ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτό δεν ισχύει καθώς οι διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα σε μεγάλο βαθμό καταλήγουν απλοί διεκπεραιωτές (Ράπτης, 2006 □ Sarafidou & Nikolaidis, 2009 □ Μπελικάϊδη, 2011), λόγω κυρίως του έντονου γραφειοκρατικού προσανατολισμού του. Ο διευθυντής της αστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ. ΥΑ) μάλιστα θεωρεί τον συγκεκριμένο παράγοντα ως τον πλέον σημαντικό στον υποβιβασμό του διευθυντή σχολείου από ηγέτη σε απλό διεκπεραιωτή. Η έντονη γραφειοκρατία εντοπίστηκε στα σχολεία υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ), ως ανασταλτικός παράγοντας τόσο στην άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών, με

ποσοστό 14,28B (σχ.ΥΑ), όσο και στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων με ποσοστό 12,5B (σχ.ΥΗ) αντίστοιχα. Ταυτόχρονα διατυπώνεται η άποψη από μία εκπαιδευτικό (σχ.ΧΗ.Ε3) ότι στην ελληνική πραγματικότητα όσοι έχουν ικανότητες, γνώσεις και συγκεκριμένο όραμα δεν θέλουν να γίνουν διευθυντές αποθαρρυνόμενοι από τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που συνήθως τους συνθλίβει με τον συγκεντρωτισμό του. Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί για την παραπάνω αντίφαση είναι ότι στις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες αποτύπωσαν από την μία μεριά την εμπειρία τους από την διεύθυνση όπως έχει διαμορφωθεί συνολικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου ο διευθυντής- διεκπεραιωτής είναι το σύνθημα (Ράπτης, 2006). Ενώ από την άλλη εξέφρασαν τις προσδοκίες τους για την επίτευξη του καλύτερου που είναι η διοίκηση και όχι του ιδανικού που περιλαμβάνει τις έννοιες διεύθυνσης και διοίκηση μαζί, δηλαδή την ηγεσία (Πασιαρδής, 2004), που από τις εμπειρίες τους, την θεωρούν ίσως πιο δύσκολα και σπανιότερα να εκδηλωθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι απόψεις επίσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και διευθυντών συγκλίνουν ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο με παιδαγωγικό προσανατολισμό, που βγάζει ολοκληρωμένες προσωπικότητες γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά μέσα από μία αρμονική σχέση όλων των μελών του, συμπληρώνοντας και ολοκληρώνοντας το έργο της οικογένειας. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι και στα τέσσερα σχολεία ως παράγοντες αποτελεσματικότητας αναφέρονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς μέχρι τους μαθητές και την οικογένεια. Μόνο σε ένα σχολείο αναφέρθηκε με άμεσο τρόπο η καινοτομία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα στο σχολείο χαμηλής καινοτομικής δράσης της αστικής περιοχής (σχ.ΧΑ) αναφέρθηκε η εφαρμογή καινοτομιών ως παράγοντας αύξησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου από την διευθύντρια, η οποία ωστόσο ενώ αντιλαμβάνεται αυτή την σημαντική πλευρά της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων δεν φαίνεται να ενεργοποιείται προς αυτήν την κατεύθυνση στο σχολείο της.

Και στα τέσσερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, ωστόσο εντάσσουν τους προαναφερθέντες παράγοντες αποτελεσματικότητας σε μία

γενικότερη θεώρηση που αναφέρεται στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο λειτουργίας του ως τον βασικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας. Αναφερόμενοι μάλιστα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις αγκυλώσεις του τρόπου λειτουργίας του και στις ελλείψεις που παρουσιάζει, και στα τέσσερα σχολεία εντοπίζεται η ανάγκη μεταρρύθμισής του με αλλαγές που θα καλύπτουν τα μέσα, τις μεθόδους, τα προγράμματα και τις διαδικασίες, παιδαγωγικές και διοικητικές. Η συχνότητα των αναφορών της συγκεκριμένης έννοιας (7 αναφορές στις συνολικά 35) αγγίζει το 20%, κατατάσσοντάς τη δεύτερη στην σειρά συχνότητας των αναφερόμενων από τους συμμετέχοντες, εννοιών.

Εμμέσως λοιπόν μέσω του γενικότερου αιτήματος για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με αλλαγές που θα προέρχονται από πάνω προς τα κάτω (top-down), με κεντρικό σχεδιασμό και εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο (Cohen & Ball, 2006 □ Inbar, 1996 □□ Cox et al., 1987), αναφέρεται η εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αύξησης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η θέση του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΗ) που στα πλαίσια αύξησης της αποτελεσματικότητας του ελληνικού σχολείου μέσω της συνολικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος εκφράζει την άποψη ότι αποτελεσματικό σχολείο είναι το «αυτοτελές σχολείο». Το σχολείο δηλαδή που θα έχει αυτοτέλεια και ευελιξία στον τρόπο λειτουργίας του, στην επιλογή των μέσων και των αναλυτικών του προγραμμάτων αλλά και του εκπαιδευτικού του προσωπικού. Ένα τέτοιο σχολείο θα είναι απαλλαγμένο από τις συνέπειες της γραφειοκρατίας αλλά και της άγνοιας των διοικητικά ανωτέρων σχετικά με την καινοτομία. Αυτή η άποψη του διευθυντή, από μόνη της αποτελεί μία καινοτόμα αντίληψη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς ξεφεύγει κατά πολύ από την καθεστηκυία πραγματικότητα. Δείχνει επίσης ακόμα μία φορά με έμμεσο τρόπο πως τα επαγγελματικά εφόδια των διευθυντών επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις τους καθώς οι μεταπτυχιακές σπουδές του συγκεκριμένου διευθυντή στο εξωτερικό, που του έδωσαν την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλες νοοτροπίες, φαίνεται να συνέβαλλαν σε μεγάλο ποσοστό στην διαμόρφωση των

συγκεκριμένων στάσεων του. Φυσικά λόγω του μικρού δείγματος αυτό το δεδομένο δεν είναι γενικεύσιμο, δίνει ωστόσο ένα στίγμα των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή.

Μέσα σ' αυτό το πλέγμα απόψεων, η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει ένα αξιοσημείωτο στοιχείο. Οι δύο διευθυντές των σχολείων χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ. ΧΑ, σχ. ΧΗ) αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως ισορροπιστές σχέσεων δίνοντας ακριβώς την ίδια απάντηση: «*διευθυντής ορχήστρας*». Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί είτε ότι δίνουν περισσότερο έμφαση στο επικοινωνιακό κομμάτι του ρόλου τους είτε ότι απλά έδωσαν μία τυποποιημένη απάντηση, την οποία ίσως έχουν δώσει και κατά την διαδικασία επιλογής τους, επειδή κατ' ουσία δεν έχουν αναλύσει εις βάθος το πολυδιάστατο χαρακτήρα του ρόλου τους ως διευθυντές. Οι αξίες που προωθούνται από τους διευθυντές φαίνονται τόσο από το κλίμα που έχουν καλλιεργήσει στο σχολείο τους όσο και από τις πρακτικές τους. Η επικοινωνία και συνεργασία αποτελούν κοινό τόπο των τριών από τους τέσσερις διευθυντές (στα σχ.ΧΑ, σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ). Αντίστοιχα η απουσία προώθησης αξιών συνδέεται με την γενικότερη παθητική στάση του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής (σχ.ΧΗ). Ενώ η διοικητική χαλαρότητα της διευθύντριας του σχολείου της αστικής περιοχής (σχ.ΧΑ) που υποστηρίζει ότι προωθεί ως αξία την ελευθερία, φαίνεται στο γεγονός ότι στην πράξη δεν την οριοθετεί επαρκώς ώστε να λειτουργεί δημιουργικά και εποικοδομητικά.

Από τον τρόπο που οι διευθυντές της έρευνας αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μπορεί να οριοθετηθεί ο ηγετικός τύπος τους. Η επιμεριστική λογική άσκησης ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου της αστικής περιοχής (σχ.ΥΑ) φαίνεται μέσα από την θεώρηση του συλλόγου διδασκόντων ως το βασικότερο όργανο λήψης αποφάσεων και τον ρόλο του ως πρώτος μεταξύ ίσων (Harris et al., 2003, 2007 □ Harris, 2004). Αντίστοιχα η μετασχηματιστική θεώρηση του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής (σχ.ΥΗ) φαίνεται από το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως ηγέτη που προσπαθεί να υλοποιήσει το όραμά του για το σχολείο μέσω της ανάπτυξης στόχων, στρατηγικών και πρακτικών για την προσφορά ουσιαστικού έργου (Leithwood et al., 1998, όπ. αναφ. στο Hallinger, 2003). Αντίθετα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διευθυντές των σχολείων χαμηλής

καινοτομικής δράσης δεν φαίνεται να έχουν σαφή αντίληψη της πολυπλοκότητας του ρόλου τους, καθώς τον αντιλαμβάνονται μονοδιάστατα μέσω της επικοινωνιακής έκφασής του.

Το γεγονός ότι στα σχολεία υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) υπάρχει αυτός ο επιμεριστικός και μετασχηματιστικός προσανατολισμός των δύο διευθυντών δείχνει ότι αυτοί οι δύο ηγετικοί τύποι σχετίζονται θετικά με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Οι δύο αυτοί διευθυντές έχουν προσφέρει σαφή έργο τόσο στους στόχους όσο και στις υποδομές των σχολείων τους, για το οποίο έχουν κερδίσει τον σεβασμό και την αναγνώριση των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τους δύο διευθυντές των σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) που δεν παρουσιάζουν έργο στους αντίστοιχους τομείς. Παρά το γεγονός ότι η διευθύντρια του σχολείου της αστικής περιοχής (σχ.ΧΑ) έχει προσφέρει σημαντικά σε θέματα σχέσεων και ομαλού σχολικού κλίματος η επίδραση αυτού του παράγοντα φαίνεται να αντισταθμίζεται αρνητικά από την εφαρμογή απλά διαχειριστικών πρακτικών από μέρους της, με σημάδια χαλαρής διοίκησης. Αυτό είναι και το σημείο σχετικά με την διοίκηση των δύο σχολείων χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) το οποίο δυσαρεστεί τους εκπαιδευτικούς. Η οργανωτική χαλαρότητα των δύο διευθυντών δημιουργεί αβεβαιότητα και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας αναφορικά με την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών. Η ηγετική τους αδυναμία επίσης φαίνεται στο ότι αδυνατούν να περάσουν τις αξίες που θεωρούν σημαντικές.

Στα σχολεία υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Μόνο μία εκπαιδευτικός στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας, η οποία είναι και η υποδιευθύντρια του σχολείου δηλώνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες από τις υπερβολικές απαιτήσεις του διευθυντή από την ίδια, δείχνοντας εμμέσως και μία επιπλέον πλευρά του συγκεκριμένου διευθυντή και τον βαθμό δέσμευσής του στην επίτευξη των στόχων του, απαιτώντας το καλύτερο και το περισσότερο από την υποδιευθύντριά του. Το στοιχείο αυτό που δείχνει να δημιουργεί κάποια έμμεσα προβλήματα στις σχέσεις

του δεν φαίνεται να επηρεάζει την συνολική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου ούτε την καινοτομική του δράση.

Οι διευθυντές των σχολείων υψηλής καινοτομικότητας έχουν ένα ακόμα κοινό στοιχείο. Αντλούν ικανοποίηση τόσο από το καλό σχολικό κλίμα που έχει καλλιεργηθεί όσο και από την παραγωγή έργου στο σχολείο τους. Παρατηρείται επιπλέον το δεδομένο ότι όσο πιο έντονα προσανατολισμένο είναι το έργο του διευθυντή προς την καινοτομία έχοντας ως υπόβαθρο ένα όραμα τόσο πιο έντονη καινοτομική δράση παρουσιάζει το σχολείο (Jon-Chao Hong & Yi-Chin Lu, χ.η. □ Fullan, 2002). Αυτό φαίνεται από την συνολική καινοτομική εικόνα των τεσσάρων σχολείων, καθώς το σχολείο με την υψηλότερη καινοτομική δράση και από τα τρία είναι αυτό με τον ξεκάθαρο καινοτομικό προσανατολισμό (σχ.ΥΗ). Στο συγκεκριμένο σχολείο η όλη καινοτομική πορεία του δεν χαρακτηρίζεται από απουσία δυσκολιών, που ωστόσο δεν μετατρέπονται σε αξεπέραστα εμπόδια. Το όραμα του διευθυντή, ο οποίος παρά τις όποιες προσωπικές του αδυναμίες, το στηρίζει και το προωθεί με σταθερότητα, σθένος και συστηματικό τρόπο, έχοντας καταφέρει να κερδίσει την υποστήριξη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών τους σχολείου του, αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους ενισχυτικούς παράγοντες που εξαλείφει τα εμπόδια. Επίσης η μακρόχρονη παραμονή του διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς σε σχέση με τους υπόλοιπους διευθυντές είναι ο μακροβιότερος στο ίδιο σχολείο, φαίνεται να λειτούργησε θετικά γενικά στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων στο σχολικό οργανισμό. Παρά τον εντοπισμό από μία εκπαιδευτικό του σχολείου κάποιου κορεσμού και κόπωσης του διευθυντή την φετινή χρονιά, το στοιχείο της πολυετούς παραμονής του, του έδωσε χρόνο να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το όραμά του, καταδεικνύοντας τον σε σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα.

Η κατανομή των αρμοδιοτήτων και στα τέσσερα σχολεία της έρευνας γίνεται με βάση πρωτίστως την διάθεση των εκπαιδευτικών και στην συνέχεια την εμπειρία, την παλαιότητα και τις γνώσεις. Το δεδομένο αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές και των τεσσάρων σχολείων λαμβάνουν υπόψη τους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας με δημοκρατικό τρόπο και όχι αυταρχικό. Η χαλαρότητα ωστόσο στην οργάνωση του σχολείου της ημιαστικής περιοχής χαμηλής καινοτομικότητας

(σχ.ΧΗ) φαίνεται και σ' αυτό το σημείο καθώς όπως δηλώνει ο Ε1 του σχολείου, κατά την άποψή του και αυτή η διαδικασία δεν έχει ίχνος οργάνωσης αλλά γίνεται στην τύχη. Αντίθετα η οργανωτική λογική του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικότητας (σχ.ΥΗ) διαφαίνεται από το γεγονός ότι εναλλάσσει τις αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς για την αποφυγή κόπωσης από μέρους τους. Οι δύο αυτές αντίθετες πρακτικές δείχνουν το ηγετικό στίγμα κάθε διευθυντή, όπως επίσης και ο τρόπος αντιμετώπισης των εσωτερικών συγκρούσεων του σχολείου τους (Vandenberghe, 1995 □ Fullan, 2002). Η παθητική στάση, όπως αυτή του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής με την πιο χαμηλή καινοτομικότητα (σχ.ΧΗ), και η απουσία οποιασδήποτε παρέμβασης για την επίλυση όποιας διαμάχης προκύψει, χαλάει το κλίμα και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μελών του οργανισμού. Αντίθετα η διαλογική αντιμετώπιση των συγκρούσεων των υπόλοιπων διευθυντών (σχ.ΧΑ, σχ.ΥΑ, σχ.ΥΗ) αντανακλά άμεσα στο σχολικό κλίμα. Η δυναμική παρέμβαση για την εξομάλυνση των συγκρούσεων του διευθυντή του σχολείου της ημιαστικής περιοχής που παρουσιάζει την υψηλότερη καινοτομικότητα (σχ.ΥΗ), είναι δηλωτική του έντονου ηγετικού του προφίλ.

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η ύπαρξη ενός ηγέτη - διευθυντή, μπορεί να ελαχιστοποιήσει την επίδραση άλλων αρνητικών παραγόντων όπως: ελλιπή χρηματοδότηση, έλλειψη υποδομών, φόβο των εκπαιδευτικών για το καινούριο, ελλιπή επιμόρφωση, γραφειοκρατία αλλά και τις γενικότερες αγκυλώσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (έντονη κινητικότητα εκπαιδευτικών, απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διαβλητός τρόπος επιλογής διευθυντών, επιφανειακή εφαρμογή καινοτομιών). Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αναδείχθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ως ανασταλτικοί προς την καινοτομία, συμπληρωματικοί του σχολικού κλίματος και του τρόπου διοίκησης του σχολείου. Με ποσοστό 34,28Β, κατά τους συμμετέχοντες, ο φόβος των εκπαιδευτικών για το καινούριο έρχεται πρώτος στην συγκεκριμένη κατάταξη, έπονται οι γενικότερες αγκυλώσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με 20Β και ακολουθεί η ελλιπής χρηματοδότηση με ποσοστό 14,28Β, δεδομένο που συμφωνεί με σχετικές έρευνες που δείχνουν ότι οι

ελλείψεις στις υποδομές δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο (Κυπαρισσάκος, 2011). Σημαντικό είναι και το ποσοστό της απουσίας ουσιαστικής επιμόρφωσης πάνω σε καινοτόμες δράσης ως ανασταλτικός παράγοντας με ποσοστό 14,28B, δεδομένο που καταδεικνύει και την ανάγκη οργάνωσης ανάλογων προσπαθειών από τους σχολικούς οργανισμούς ώστε να αποτελέσουν οργανισμούς μάθησης (Cohen & Ball, 2006 □ Earl & Lee, 2000 □ Filby et al., 1990 □ Fullan, 1993, 2002 □ Mai, 2004).

Η ύπαρξη επιμορφωτικών προσπαθειών αναγνωρίζεται από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ότι αποτελεί σημαντικό προωθητικό προς την καινοτομία παράγοντα, ο οποίος αυξάνει την ετοιμότητα και δεκτικότητα των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν νέες πρακτικές (Cohen & Ball, 2006 □ Filby et al., 1990 □ Fullan, 2002 □ Harris, 2004). Επίσης η παροχή εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων μέσω της παροχής επιβραβεύσεων και θετικής ανατροφοδότησης που οδηγεί στην εσωτερική παρώθηση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελούν τρόπους και τεχνικές παρακίνησής τους (Filby et al., 1990 □ Fullan, 1993 □ Inbar, 1996 □ Γιαννακάκη, 2005). Και οι δύο πυλώνες αυτοί του τρόπου παρακίνησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχουν στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής με την υψηλότερη καινοτομική δράση (σχ.ΥΗ). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται μέσω της διευκόλυνσης και ενθάρρυνσής τους να παίρνουν μέρος σε εξωτερικές επιμορφωτικές διαδικασίες, οργανώνονται ενδοσχολικές επιμορφώσεις αλλά και επιβραβεύονται ηθικά και σε κάποιες περιπτώσεις υλικά. Όλες αυτές οι πρακτικές κινητοποιούν το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, καλλιεργώντας ένα κλίμα καινοτομικότητας που με την σειρά του αποτελεί κίνητρο ενεργοποίησης των νέων στο σχολείο εκπαιδευτικών (Filby et al., 1990 □ MacNeil et. al., 2003 □ Fullan, 2002 □ Datnow et al., όπ. αναφ. στο Μπελικάδη, 2011). Οι ίδιες πρακτικές φαίνεται να ακολουθούνται και στο σχολείο της αστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ.ΥΑ) τόσο σχετικά με την διευκόλυνση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών του σχολείου να επιμορφώνονται όσο και με την παροχή ηθικής δημόσιας επιβράβευσης, που φαίνεται να λειτουργεί ως εξωτερικό κίνητρο παρώθησης. Αποτυπώνεται επιπλέον και η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων παρακίνησης των

εκπαιδευτικών μέσω της ικανοποίησης που αντλούν από τις καινοτόμες δράσεις τους στο συγκεκριμένο σχολείο (Filby et al., 1990 □ Fullan, 1993 □ Inbar, 1996 □ Γιαννακάκη, 2005). Η έλλειψη ωστόσο οργάνωσης εσωτερικών διαδικασιών ανάπτυξης δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο σχολείο (σχ.ΥΑ), φαίνεται να είναι ένα αρνητικό στοιχείο καθώς η εκδήλωση τέτοιων επιμορφωτικών προσπαθειών θα συνέβαλλε σημαντικά στην ενεργοποίηση των παλαιότερων εκπαιδευτικών του σχολείου. Αντίστοιχα η έλλειψη αντίστοιχων ουσιαστικών πρακτικών παρακίνησης και στήριξης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές στα σχολεία χαμηλής καινοτομικής δράσης (σχ. ΧΑ, σχ. ΧΗ) επιδρά αρνητικά στην καινοτομική τους δράση.

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα οι καλές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με το εξωτερικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού μπορούν να λειτουργήσουν ως μία πολύ καλή βάση στήριξης στην επιτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων αλλά και ευρύτερης διάχυσης τους στην τοπική κοινωνία των σχολείων (Hirsch, χ.η.). Αυτά τα δεδομένα υποστηρίζονται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση δείχνει ότι η ελλιπής ανάπτυξη σχέσεων κυρίως με την τοπική κοινωνία αλλά και οι τυπικές σχέσεις με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης που παρατηρούνται στα σχολεία χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ. ΧΗ) συμπληρώνουν την εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων δράσεων. Ειδικότερα για το θέμα της διάχυσης ενώ τα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας συμφωνούν με τα παραπάνω δεδομένα σχετικά με την απουσία ανεπαρκούς διάχυσης καινοτομιών στο σχολείο της ημιαστικής περιοχής (σχ.ΧΗ), τα αντίστοιχα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας του σχολείου της αστικής (σχ.ΧΑ) δεν συμβαδίζουν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Μία εξήγηση που έχει ήδη δοθεί και σε άλλο σημείο της ενότητας είναι η προσπάθεια να παρουσιαστεί μία θετικότερη εικόνα του σχολείου.

Αντιθέτως τα σχολεία με υψηλή καινοτομική δράση (σχ. ΥΑ, σχ. ΥΗ) έχουν αναπτύξει σε αρκετά καλό επίπεδο τις σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους αντίστοιχους συλλόγους γονέων αλλά και τους τοπικούς κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, παρόλο που υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης. Το

δεδομένο αυτό φαίνεται να συνδέεται θετικά με την ευρύτερη διάχυση των καινοτόμων δράσεων τους όπως δείχνουν και τα αντίστοιχα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας. Εδώ ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ένα σημαντικό στοιχείο σχετικά με τις σχέσεις με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης των δύο σχολείων. Ο διευθυντής του σχολείου της αστικής περιοχής (σχ.ΥΑ) φαίνεται να έχει καλή επικοινωνία και συνεργασία με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης λόγω κυρίως των προσωπικών του επαφών και σχέσεων με στελέχη του γραφείου, στοιχείο που δείχνει να στηρίζει κάθε καινοτόμα δράση που εκδηλώνεται είτε από εκπαιδευτικούς του σχολείου του είτε από τον ίδιο. Ενώ ο διευθυντής της ημιαστικής περιοχής (σχ.ΥΗ) έχει διαταραγμένες σχέσεις με τον προϊστάμενο του τοπικού γραφείου, δεδομένο που του προκαλεί προβλήματα αλλά δεν ανακόπτει την καινοτομική δράση, η οποία είναι υψηλότερη από αυτή του σχολείου της αστικής περιοχής (σχ.ΥΑ). Αυτό το δεδομένο δείχνει ότι η ύπαρξη οράματος δημιουργεί δέσμευση αρκετά ισχυρή ώστε ελαχιστοποιεί τις αρνητικές επιδράσεις εξωτερικών παραγόντων.

Η εικόνα του ηγετικού προφίλ του διευθυντή της ημιαστικής περιοχής υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ. ΥΗ) συμπληρώνεται και από το δεδομένο ότι είναι ο μόνος από τους διευθυντές που δείχνει να μην λογαριάζει το «ρίσκο» και τις συνέπειες στην καριέρα του, αν οι πρακτικές των διοικητικά ανωτέρων του έρχονται ως εμπόδια στην υλοποίηση των στόχων και οραμάτων του για το σχολείο. Ο διευθυντής του σχολείου της αστικής περιοχής (σχ. ΥΑ) έχει ένα άλλο ηγετικό στυλ. Δεν θεωρεί τόσο ο ίδιος όσο και οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ο επαναστάτης που μπορεί να έρχεται σε ρίζεις. Μέσα όμως από την προνοητικότητα του να προλαμβάνει καταστάσεις και την έντονη αίσθηση ευθύνης για τον ρόλο του, οδηγεί τον σχολικό οργανισμό χωρίς έντονες αναταράξεις και με επιμεριστικές πρακτικές σε μία πορεία προόδου και αλλαγής. Το παθητικό στυλ των διευθυντών των σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας (σχ.ΧΑ, σχ.ΧΗ) συμφωνεί με τα δεδομένα που δείχνουν απουσία τέτοιας τάσης αλλά και ικανότητας.

Γενικά το ηγετικό προφίλ των δύο διευθυντών των σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας (σχ. ΧΑ, σχ.ΧΗ) δείχνει να έχουν τα χαρακτηριστικά του τύπου του παθητικού-ελευθεριώδους ηγέτη αποφεύγοντας την λήψη σημαντικών

αποφάσεων και πρωτοβουλιών, διαχειριζόμενοι απλά την καθημερινότητα των σχολείων τους. Η διαφορά των πρακτικών τους αναφορικά με το σχολικό κλίμα είναι εμφανής χωρίς ωστόσο να επηρεάζει την προοπτική των σχολείων τους σχετικά με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Αποφεύγουν οποιαδήποτε αλλαγή, αφήνοντας τις δομές να λειτουργούν μόνες τους. Ταυτόχρονα δεν αναλαμβάνουν τις αναγκαίες διαδραστικές και ανατροφοδοτικές πρωτοβουλίες στήριξης των εκπαιδευτικών ώστε να τους παρακινήσουν στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων (Ράπτης, 2006 □ Bass, 1998 όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005). Αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων τους, που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη και κατά πόσο οι συγκεκριμένοι διευθυντές τα διαθέτουν. Χαρακτηριστικά λοιπόν που συνοψίζονται στην επίγνωση του ρόλου τους, την δυναμικότητα και ικανότητα να υλοποιούν τους στόχους τους, την ύπαρξη οράματος, αμεροληψίας, ικανότητα αναγνώρισης των λαθών τους αλλά και σύγκρουσης όταν χρειάζεται (Jon-Chao Hong & Yi-Chin, χ.η. □ Mai, 2004) οι συγκεκριμένοι διευθυντές δεν φαίνεται να τα διαθέτουν.

Σε αντιδιαστολή οι εκπαιδευτικοί των σχολείων υψηλής καινοτομικής δράσης (σχ. ΥΑ, σχ. ΥΗ) αναγνωρίζουν ηγετικά χαρακτηριστικά στους διευθυντές των σχολείων τους. Συγκεκριμένα στο σχολείο της αστικής περιοχής (σχ. ΥΑ) ο διευθυντής αναδεικνύεται από τις απαντήσεις τους ως ο ηγετικός τύπος με σημαντική επιμεριστική ηγετική αντίληψη και πρακτική (Bennet et al., 2003 όπ. αναφ. στο Harris, 2004). Είναι ο ηγέτης που μέσω του σεβασμού που εμπνέει, χωρίς καν να τον επιδιώκει, μέσω διαλογικών και επιμεριστικών πρακτικών δημιουργεί δέσμευση του εκπαιδευτικού του προσωπικού στην εκπλήρωση των σχολικών στόχων (Harris et al., 2003, 2007 □ Harris, 2004 □ Rizni, 2008 □ Wahlsrtom & Louis, 2008). Αντίστοιχα η ηγεσία του διευθυντή της ημιαστικής περιοχής (σχ. ΥΗ), μέσω της υλοποίησης του οράματος του, την ενεργή παρώθηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του, την παροχή αναγνώρισης των προσπαθειών τους, τη συνεχή αναζήτηση νέων ιδεών αλλά και τη συλλογικότητα, φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη κλίματος

καινοτομικότητας (Hallinger, 2003 □ Leithwood & Jantzi, 2005). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του όπως το όραμα, η παρακίνηση, η έμπνευση και η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελούν στοιχεία μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2005). Η συσχέτιση των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την υψηλή καινοτομική δράση των σχολικών οργανισμών είναι ένα δεδομένο που συμφωνεί και με τα ευρήματα τις βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Geijssels et al., 2003 □ Harris et al., 2003 □ Inbar, 1996 □ Jackson, 2000 όπ. αναφ. στο Hallinger, 2003) αλλά και με σχετική έρευνα που διεξήχθη στον ελληνικό χώρο (Μπελικάτση, 2011). Εντοπίστηκε ωστόσο και το δεδομένο ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής στην διάρκεια των χρόνων παραμονής του στο σχολείο χρειάστηκε πολλές φορές να προσαρμόσει τις πρακτικές του ανάλογα με τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του διδακτικού του προσωπικού, δεδομένης της έντονης κινητικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών. Ακολούθως χρησιμοποίησε κατά καιρούς άλλοτε συναλλακτικές πρακτικές για να καταφέρει την ενεργοποίησή των εκπαιδευτικών και άλλοτε πιο επιμεριστικές διοικητικές πρακτικές ανάλογα με την σύνθεση και τα επίπεδα ενεργοποίησης και δράσης του εκάστοτε διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Αυτού του είδους οι ηγετικές πρακτικές συμφωνούν με την βιβλιογραφία, στην οποία τονίζεται η χρήση του καταλληλότερου μίγματος ηγετικών πρακτικών ανάλογα με την δομή και τα γενικά εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας για την προώθηση αλλαγών και καινοτόμων δράσεων (Braukman & Pasiardis, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών της έρευνας δείχνουν να μην επηρεάζουν την διάθεση τους γνωστικά και συναισθηματικά απέναντι στην αλλαγή καθώς όλοι αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα και την αξία τους για την αντιμετώπιση των σύγχρονων αναγκών. Ωστόσο η καλή γνώση των Τ.Π.Ε., η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών και το φύλο φαίνεται να επηρεάζουν την ενεργοποίησή τους για ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Οι νεότεροι και με περισσότερες σπουδές διευθυντές φαίνεται να αναλαμβάνουν πιο εύκολα καινοτόμες πρωτοβουλίες από τους μεγαλύτερους με βασικές σπουδές. Για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αντίστοιχα τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όλοι αντιλαμβάνονται την αξία της εφαρμογής καινοτομιών στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ωστόσο το φύλο, η ηλικία και η καλή γνώση των Τ.Π.Ε. αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργοποίησή τους για ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Πρέπει ταυτόχρονα να σημειωθεί ότι το μικρό δείγμα διευθυντών και εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει την γενίκευση των παραπάνω συμπερασμάτων σε ευρύτερα πλαίσια αλλά επιτρέπει την μεταφερσιμότητά τους σε ανάλογα πλαίσια.

Γενικά ο ρόλος του διευθυντή στην διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτομιών αναδεικνύεται πρωταρχικός στην παρούσα έρευνα, όπως και το ηγετικό του προφίλ. Η έρευνα δείχνει ότι οι πρακτικές του μπορούν κατά πολύ να επηρεάσουν την συνολική θεώρηση των εκπαιδευτικών περί διεύθυνσης, ηγεσίας αλλά και καινοτομίας. Επιπλέον φαίνεται ότι οι διευθυντές που έχουν σαφή αντίληψη του πολυδιάστατου ρόλου τους συνδέονται με την υψηλή καινοτομικότητα μέσω των πρακτικών αλλά και αξιών που προωθούν. Η προσφορά έργου των διευθυντών στους τομείς των στόχων, των υποδομών και της οργάνωσης μέσω της εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων είναι από τα βασικά

κοινά χαρακτηριστικά των διευθυντών που προωθούν την καινοτομία στην παρούσα έρευνα, όπως επίσης και η άντληση ικανοποίησης από το παραπάνω έργο τους. Υπάρχει επίσης έντονη η πεποίθηση στην πλειοψηφία των διευθυντών αλλά και εκπαιδευτικών των σχολείων της έρευνας ότι η έντονη γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εκτός ότι αποτελεί παράγοντα που δυσκολεύει την καινοτομική δράση, μετατρέπει και την πλειοψηφία των διευθυντών σε διεκπεραιωτές – γραφειοκράτες.

Η χρήση καινοτόμων λύσεων από τους διευθυντές για την αντιμετώπιση αναγκών του σχολείου αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός προωθητικός παράγοντας της καινοτομίας. Επίσης η δημιουργία ενός βασικού πυρήνα καινοτομικής δράσης εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, αλλά και η δυνατότητά του να κερδίσει την υποστήριξη και συνεργασία του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού, δημιουργεί μία πολύ καλή βάση ανάπτυξης καινοτομιών, αλλά και κλίματος καινοτομικότητας, το οποίο παρασύρει και παρακινεί το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού διαχρονικά.

Τα ειδικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την τελική επεξεργασία των αποτελεσμάτων αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας είναι:

- Στην παρούσα έρευνα ο φόβος για το καινούριο από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύεται ως ένας πολύ βασικός παράγοντας απροθυμίας των εκπαιδευτικών για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, απαιτώντας από τον διευθυντή ανάληψη των κατάλληλων πρωτοβουλιών για την ενεργοποίησή τους κυρίως μέσω της ανάπτυξης του σχολικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.
- Η παροχή κινήτρων, μέσω της ηθικής επιβράβευσης και της κατάλληλης επιμόρφωσης, αποτελούν πρακτικές που συνδέονται θετικά με την υψηλή καινοτομικότητα. Φαίνεται να δημιουργούν τις προϋποθέσεις και κυρίως το κατάλληλο ψυχολογικό υπόβαθρο, το οποίο οδηγεί στην δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς η διάθεση αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και διευθυντών της έρευνας ως βασικό κριτήριο ανάληψης ανάλογων δράσεων. Αντίθετα η απουσία πρακτικών παρακίνησης των εκπαιδευτικών, για συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες, ηθικής επιβράβευσης και έμπρακτης υποστήριξης τους από τον διευθυντή σε κάθε

καινοτόμα προσπάθεια, αποτελούν παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά στην διάθεση τους για εφαρμογή καινοτομιών.

- Η απουσία οράματος, διατύπωσης ξεκάθαρα σκοπού και αποστολής του σχολείου, στρατηγικού σχεδιασμού και σχεδίου κατά την διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης καινοτομιών, η απουσία κατάλληλων πρακτικών για την καλλιέργεια ουσιαστικού κλίματος ανάδρασης και η γενικότερη αδυναμία του διευθυντή να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την συνεργασία είτε μίας ομάδας είτε του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού, φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς ανασχετικούς ηγετικούς παράγοντες για την εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών.
- Η καλλιέργεια από τον διευθυντή ομαλού σχολικού κλίματος και σχέσεων μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών μελών αποτελεί παράγοντα που δημιουργεί μία πολύ καλή βάση ανάπτυξης καινοτομιών αλλά δεν τις προωθεί άμεσα. Αντίθετα η απουσία καλλιέργειας από τον διευθυντή καλού σχολικού κλίματος αλλά και σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας με το εξωτερικό πλαίσιο, λειτουργούν ανασταλτικά στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών. Παράλληλα αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Κ.Ο.Ε.) των μαθητών ως ένας παράγοντας με αρνητική επιρροή στο σχολικό κλίμα, κυρίως σε ακαδημαϊκό αλλά και παιδαγωγικό επίπεδο. Ωστόσο αναδεικνύεται και το δεδομένο ότι η θετική στάση του σχολικού οργανισμού απέναντι στην αλλαγή μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις συνέπειές του.
- Επίσης η απουσία από τον διευθυντή άσκησης ουσιαστικής συλλογικότητας κατά την λήψη αποφάσεων, ανάπτυξης ουσιαστικού συναινετικού κλίματος σε θέματα καθημερινότητας αλλά και αποτελεσματικής αντιμετώπισης συγκρούσεων αποτελούν σημαντικούς ανασχετικούς ηγετικούς παράγοντες για την οικοδόμηση μίας σταθερής βάσης ανάπτυξης καινοτομιών.
- Η έντονη κινητικότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών, ο διαβλητός τρόπος επιλογής διευθυντών, η ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων μόνο για την συμπλήρωση ωραρίου των εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις στις υποδομές και στους πόρους αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες ως πρόσθετοι

ανασταλτικοί παράγοντες προς την καινοτομία που σχετίζονται με τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα η μακρόχρονη παραμονή τόσο του διευθυντή όσο και των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην ανάπτυξη μακρόχρονων σχέσεων που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια κλίματος καινοτομίας.

- Η παθητική – διαχειριστική στάση του διευθυντή που χαρακτηρίζει τον ηγετικό τύπο του «ελευθεριώδους» ηγέτη συσχετίζεται αρνητικά με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, καθώς δημιουργεί ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και τους κάνει απρόθυμους να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Ενώ τα ηγετικά στυλ του επιμεριστικού και μετασχηματιστικού ηγέτη συσχετίζονται θετικά με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, καθώς δημιουργούν όλες τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων. Επίσης αναδεικνύεται το δεδομένο ότι η κατάλληλη μίξη ηγετικών πρακτικών αποτελεί το καταλληλότερο ηγετικό στυλ για την καλλιέργεια κλίματος διαχρονικής καινοτομικότητας

Δόκιμη θα ήταν και η επέκταση της παρούσας έρευνας στα Λύκεια, όπου τα δεδομένα και τα ζητούμενα τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και των μαθητών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική ηγεσία τροποποιούνται σημαντικά. Όπως επίσης και η ευρύτερη και βαθύτερη διερεύνηση της επίδρασης των τρόπων που οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις ηγετικές πρακτικές του εκάστοτε διευθυντή σχετικά με την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, καθώς στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση περισσότερο στην διερεύνηση των ηγετικών πρακτικών των διευθυντών σχετικά με τις καινοτομίες. Αντίστοιχα ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διερεύνηση του ηγετικού προφίλ και των πρακτικών του σχολικού ηγέτη που όχι απλώς προωθεί καινοτόμες δράσεις αλλά δημιουργεί κουλτούρα αλλαγής και καινοτομικότητας σε βάθος χρόνου, στοιχείο που λόγω της μορφής και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την έντονη κινητικότητα των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά και από σχολεία σε σχολείο είναι εξαιρετικά δύσκολα επιτεύξιμο, αλλά και πολύ ενδιαφέρον όταν συναντάται. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρουσα και η εις βάθος έρευνα των σχολείων που παρουσιάζουν

πολύ υψηλή καινοτομική δράση μέσω της μελέτης περίπτωσης (case study) ώστε να διευκρινιστούν πληρέστερα οι παράγοντες ηγεσίας, εσωτερικού και εξωτερικού πλαισίου, που την δομούν.

6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας τα συμπεράσματα ανάλογων ερευνών μπορούν να λάβουν και ανάλογες δράσεις ώστε :

1. να παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω του σχεδιασμού και υλοποίησης εστιασμένων, πληρέστερων και υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους διευθυντές. Η επιμόρφωση θα μπορούσε να περιλαμβάνει την επαφή και συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις σχολείων με υψηλή καινοτομικότητα ώστε να περιοριστεί ο φόβος για νέες ιδέες και πρακτικές. Επίσης η καθιέρωση ευρύτερης επαφής και ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών με σχολεία του εξωτερικού ώστε να γίνει ένα άνοιγμα του ελληνικού σχολείου και ιδιαίτερα των διευθυντών και εκπαιδευτικών με άλλες εκπαιδευτικές κουλτούρες τόσο σχετικά με την ηγεσία όσο και με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Την επικέντρωση επίσης της επιμόρφωσή τους σε πρακτικές που αναπτύσσουν τους σχολικούς οργανισμούς σε οργανισμούς μάθησης και την σύνδεση τους με ευρύτερα δίκτυα μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης.
2. να αναπτύξουν επιμορφωτικές διαδικασίες για τους διευθυντές πάνω σε θέματα ηγεσίας, εστιάζοντας στην εφαρμογή των κατάλληλων συμπεριφορών, στάσεων και πρακτικών που συνδέονται με την υψηλή καινοτομικότητα, όπως του μετασχηματιστικού και επιμεριστικού ηγετικού τύπου αλλά και άλλων ηγετικών τύπων και πρακτικών που θα προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες, ανάγκες, δομές, οργάνωση και σύνθεση του εκάστοτε σχολικού οργανισμού, του οποίου προΐστανται.

3. να αναπτύξουν αντικειμενικές και πιο ουσιαστικές διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών οργανισμών, ώστε να επιλέγονται με ουσιαστικά αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια.
4. να περιορίσουν την γραφειοκρατία που ταλανίζει τους Έλληνες διευθυντές, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις υποδομές.
5. να επιχειρήσουν την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της εισαγωγής καινοτομιών σε ευρεία κλίμακα αλλά με εστιασμένη διαδικασία και στρατηγικό σχεδιασμό, ως απάντηση στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, με ταυτόχρονη αύξηση της αυτονομίας και αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλλαχιώτης, Σ. (2000,2γ). Η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπ/κών Θεμάτων*, 6, 5-14.
- Αρβαντά, Α. (2006, Δεκέμβριος 15-17). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Σερρών όσον αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων στην Π.Ε.* Ανακτήθηκε από 2^ο Συνέδριο Σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: kre-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe2/oral/PDFs/76-85_oral.pdf
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-276). Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Καραγεώργος, Δ.Λ. (2001). *Στατιστική: Περιγραφική και Επαγωγική. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας
- Cohen, .L.M. & Manion, M. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-79.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41. Ανακτήθηκε από το www.pichools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos9/KOYOUSOULOS.pdf
- Κυπαρισσάκος, Δ. (2011). *Αποτελεσματικός διευθυντής: μύθος ή πραγματικότητα;* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπ/κών Θεμάτων*, 6, 15-30.

- Ματσαγγούρας, Η. (2002β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπ/κών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μπατζιάκας, Γ., Κουτziούπας, Γ., & Μπλούνα, Μ. (2010). *Η καινοτομία στο τεχνικό σχολείο: η περίπτωση του 4ου ΕΠΑΛ Ν. Μαγνησίας* (Αδημοσίευτη εργασία Β' εξαμήνου). Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης', Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπελκαϊδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νιτσοτόλη, Ε. (2010). *Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών γυμνασίου κατά την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προτάσεις για την επαγγελματικής τους ανάπτυξη*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαδόπουλος, Δ. Π. & Σκούλλος, Μ. Ι. (2007, Μάρτιος 15-17). *Η γνώμη των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από 5^ο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 5 (Β'): http://www.kodipheet.gr/fifth_conf/fifth_praktika.php
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*. (2^η έκδοση), Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαραφίδου, Ο. Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007) *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.

- Τελόπουλος, Θ., & Ζαχοπούλου, Μ. (1994). Ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77, 42-46.
- Υ.Α. Γ2/4867. (1992). *Σχολικές Δραστηριότητες*. Ανακτήθηκε από το: <http://www.docman.gr/Documents/168.aspx>
- ΥΠΙΔΒΜΘ. (2010). *Πρόσκληση συμμετοχής στη δράση «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση» για τη σχολική χρονιά 2010-2011*. Ανακτήθηκε από το: et.diavgeia.gov.gr/f/all/ada/41ΞΞ9-Δ6.
- Φύκαρης, Ι. (1995). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σχέσεις των δασκάλων. *Σχολείο και Ζωή*, 3, 128 – 133.
- Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική Διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. (Πτυχιακή μελέτη.) Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική και επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενογλώσση

- Avolio, B.J. & Bass, B.M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*, (Third edition), Redwood City, CA: Mindgarden Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership. Teacher' s perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Braukman, S. & 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.
- Bredenson, P.V. & Johanson, I. (2000). The School Principal's role in teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Cavanagh, R. & Dellar, G. B. (2001). *School Improvement: organizational development or community building?* Paper presented at the 2001 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Ανακτήθηκε από το: <http://www.aare.edu.au/01pap/del01143.htm>

- Clement, M. & Vandenberghe, ο. (2001). How School i eaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Cohen, K.D. & Ball, D.L. (2006). *Educational Innovation and the Problem of Scale*. Ανακτήθηκε από το: [httpS://www.SHXonal.which.HU/dball/chpters/CohenBallScale](http://www.SHXonal.which.HU/dball/chpters/CohenBallScale).
- Cox, P.L., French, L.C., Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school-improvement*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Earl, L. & Lee, L. (2000). *Learning For A Change: School Improvement aw Capacity Building*. Ανακτήθηκε από το: <http://imp.sagepub.com/context/3/1/30>.
- Filby, N.N., Lee, G.V., Lambert, V. (1990). *Middle Grades Reform: a casebook for school leaders*. California Association of Country Superintendents of Schools: Far West Laboratory For Education Research and Development. Ανακτήθηκε από το: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED333524.pdf> (ED333524).
- Foster, R. & Hilaire, B.St.(2003). Leadership for School Improvement: Principals' and Teachers Perspectives. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(3).
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). The Professional Teacher. Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6).
- Fullan, M. (2001). Implementing Change at the Building level. Paper prepared for W. Owings and L. Kaplan(eds.) *Critical and Emerging Issues in Educational Leadership*. Ανακτήθηκε από το: http://michaelfullan.ca/Articles_01/08_01.pdf
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*. Ανακτήθηκε από το: [C:\DocumentsandSettings\Administrator\Desktop\curricwebitems\The_Change_Leader.doc](C:\DocumentsandSettings\Administrator\Desktop\curricwebitems\The_Change_Leader.doc).
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2003). *Successful School Improvement*. (Fourth Edition). Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., Cuttress, C., Kilcher, A. (2005). Eight Forces for Leaders of Change. *National Staff Development Council*, 26(4), 54-64.

- Geijsel, F., Sleegers, P., Van den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the implementation of large-scale innovation. *Journal of Educational Administration*, 309-328.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort towards school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3). Ανακτήθηκε από το: <http://www.emeraldinsight.com/researchregister>.
- Glatter, o., Castle, c., Cooper, a., Evans, J., t oods,P.A. (2005). t hat' s New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(4), 381-399.
- Goetz & LeCompte. (1984). *Ethnografia y diseño cualitativo en investigación educative (Ethnografia and qualitative design in educational research)*. Ανακτήθηκε από το : www.isnlib.com/.../goetz+and+lecompte---www.fhi.org/nr/rdonlyres/.../overview1.pdf 18/2/2011.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3).
- Hargreaves, A. (2005). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership. Στο B. Davies (ed), *The Essentials of School Leadership*, London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., Chapman, C., (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harris, B. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi:10.3102/0002831209340042.

- Hirsch, G.B. (n.d.). *A Model of Educational Innovation*. Ανακτήθηκε από το: <http://sysdyn.mit.edu/cle>.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. (Seventh Edition) New York: McGraw-Hill.
- Inbar, D. E. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris:UNESCO. Ανάκτηση από το: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111952Eb.pdf>.
- Jon-Chao Hong & Yi-Chih Lu. (n.d.). *The Characteristics of creative Leadership in school Innovation: A Case study on Pi Tow elementary school principal*. Ανακτήθηκε από το: <http--conference.nie.edu.sg-paper-Converted%20df-ab00214.pdf.url>.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies, *The Essentials of School Leadership*, London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- MacNeil, N., Cavanagh, R., Silox, S. (2003). *Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership*. Paper submitted for presentation at the 2003 annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. *The Educational Forum*, 68, 211-221.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principals Leadership and School Performance: an Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Morrison. K.B. (1998). *Management theories for educational change*, London: Paul Chapman Publishing. Ανακτήθηκε από το: http://www.google.com/books?hl=el&lr=&id=f5YPxlwIPfcC&oi=fnd&pg=PR11&ots=VG8XesFlaV&sig=ccMi3Jh_Kljxc6uNAT4oNWGo2o#v=onepage&q&f=false.
- Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 7(35). Ανακτήθηκε από το <http://jel.sagepub.com/content/7/3/35>.
- OFSTED,(2008). *Curriculum Innovation in Schools*. Ανακτήθηκε από το: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Documents-by-type/Thematic-reports/Curriculum-Innovation-in-schools>.

- Perillo S., (2007). Tension as enabling characteristic of innovating in schools. *International Journal of Educational Management*, 621-633. Ανακτήθηκε από το: www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm.
- Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide. Ανακτήθηκε από το: www.fhi.org/nr/rdonlyres/.../overview1.pdf.
- Rizni, M. (2008). The Role of School Principals in Enhancing Teacher Professionalism. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 85-100.
- Russel, R.D. & Russel, G.J. (1992). An Examination of the Effect of Organizational Norms, Organizational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy. *Journal of Management*, 18(4), 639-656.
- Sarafidou, J.I., & Nikolaidis, A.I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16.
- Stevens, R.J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20, 389-396.
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily intentions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.
- Wahlstrom, K.L. & Seashore, L. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of professional community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44, 458-495. Ανακτήθηκε από το: <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/44/4/458>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης'

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης σχολείων του Ν. Ημαθίας, ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών».

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, γι αυτό θα σας παρακαλούσα να σημειώσετε ό,τι εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας στάση ή άποψη υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.

β) Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας.

γ) οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Τζουνοπούλου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κωδικός Ερωτηματολογίου

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1.	Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο									
2.	Ποσοστό μαθητών από εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες									
3.	Περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο									
	ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ									
4.	Επιφάνεια εσωτερικού χώρου (τετραγωνικά μέτρα) (εάν δεν γνωρίζετε την ακριβή επιφάνεια, δώστε μία απάντηση κατά προσέγγιση)									
5.	Επιφάνεια αύλειου χώρου (τετραγωνικά μέτρα) (εάν δεν γνωρίζετε την ακριβή επιφάνεια, δώστε μία απάντηση κατά προσέγγιση)									
6.	Αριθμός ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας									
7.	(Εάν υπάρχουν) Ποιες είναι αυτές οι αίθουσες; Αναφέρετε									
8.	Κατάσταση κτιρίου:									
		Πολύ κακή	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή				
		1	2	3	4	5				
9.	Έτος κατασκευής του κτιρίου									
10.	Αριθμός βιβλίων στη βιβλιοθήκη (εάν δεν γνωρίζετε τον ακριβή αριθμό, δώστε μία απάντηση κατά προσέγγιση)									
11.	Το σχολείο έχει πρόσβαση στο ιντερνετ;				NAI					
						OXI				

- | | |
|---|-----|
| 12. Υπάρχει σύστημα μηχανοργάνωσης στο σχολείο; | ΝΑΙ |
| | ΟΧΙ |
| 13. Υπάρχουν αθλητικές εγκαταστάσεις; | ΝΑΙ |
| | ΟΧΙ |

(Εάν ναι) αναφέρετε το είδος των εγκαταστάσεων:

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

Τα τελευταία δύο χρόνια εφαρμόστηκαν καινοτόμες δράσεις στο σχολείο σας;

Ποιες ήταν αυτές; Δράσεις που αφορούσαν αλλαγές...

...στο περιεχόμενο, τα μέσα ή τις μεθόδους διδασκαλίας_____

...στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου_____

...στο κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο_____

Διαχείριση και εφαρμογή καινοτομιών.

Παρακαλώ κυκλώστε, σημειώστε με ένα x ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

Τα τελευταία 2 χρόνια, έγιναν καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο σας σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΑΝ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΤΕ ΕΣΕΙΣ ΣΕ ΑΥΤΕΣ Ή ΟΧΙ):

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Επειδή η έννοια της «καινοτομίας» είναι σχετική και το τι ακριβώς θεωρούμε καινοτόμο ή καινούργιο εξαρτάται από τα δεδομένα του εκάστοτε σχολείου, δεν δίνουμε συγκεκριμένο ορισμό. Παρακαλώ, βασιστείτε στη δική σας αντίληψη για το τι μπορεί να περιλαμβάνει μια «καινοτόμος αλλαγή» στο δικό σας σχολείο, προκειμένου να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

					Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
α	Σχολικοί στόχοι				1	2	3	4	5
β	Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι				1	2	3	4	5
γ	Διδακτικά μέσα/υλικό				1	2	3	4	5
δ	Προσεγγίσεις (μέθοδοι) διδασκαλίας και μάθησης				1	2	3	4	5
ε	Οργάνωση και διοίκηση σχολείου				1	2	3	4	5
στ	Πηγές χρηματοδότησης/πόρων				1	2	3	4	5
ζ	Εκπαιδευτικά προγράμματα				1	2	3	4	5
η	Σχολικό κλίμα				1	2	3	4	5
θ	Ωρολόγιο πρόγραμμα				1	2	3	4	5
ι	Φυσικό περιβάλλον σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι				1	2	3	4	5
κ	Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών				1	2	3	4	5
λ	Τρόπος συνεργασίας σχολείου -οικογένειας				1	2	3	4	5
μ	Άλλο				1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Κωδ. συνέντευξης _

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας ____ Γυναίκα ____ Ηλικία: ____

Σπουδές:

Ξένες Γλώσσες:

Αγγλικά ____ (Επίπεδο) ____

Γαλλικά ____ λίγα ____ (Επίπεδο) ____

Γερμανικά ____ (Επίπεδο) ____

Άλλη ____ (Επίπεδο) ____

Γνώση χειρισμού Η/Υ ____

Χρόνια Εργασιακής εμπειρίας ____ Χρόνια σε Διευθυντική Θέση ____

Α. Στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία

1. Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1	2	3	4	5

2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1	2	3	4	5

3. Ποια είναι η δική σας στάση απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
1	2	3	4	5

4. Ποιους θεωρείται καταλληλότερους για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων; (νέους- έμπειρους-όλους).
5. Γιατί;
6. Υπάρχουν στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτομιών που ακολουθεί το σχολείο;
7. Τι γίνεται σε περίπτωση αποτυχίας κατά την εφαρμογή μιας νέας ιδέας;
8. Πώς ορίζετε (πώς αντιλαμβάνεστε) εσείς προσωπικά την 'επιτυχία' μιας καινοτομίας;
9. Πώς ορίζετε (πώς αντιλαμβάνεστε) εσείς προσωπικά την 'αποτυχία' μιας καινοτομίας;

B. Σχολικό κλίμα

10. Πώς θα περιγράφατε το ανθρώπινο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;
11. Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών;
12. Ποια η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;
13. Μεταξύ συμμαθητών;
14. Ποια η δική σας σχέση με τους διδάσκοντες; (Παροτρύνσεις - ως σας βλέπουν αυτοί; Πώς τους αντιμετωπίζετε εσείς;)
15. Ποια είναι η σχέση σας με τους μαθητές; (Παροτρύνσεις - Πώς σας βλέπουν αυτοί; Πώς τους αντιμετωπίζετε εσείς;)
16. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι οι μαθητές επηρεάζουν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο;
17. Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο πως επηρεάζει την καθημερινότητα του σχολείου;
18. Πώς πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;
19. Πως πιστεύετε πως επηρεάζεται ως διευθυντής το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;

Γ. Ανάλυση αναγκών σχολείου

20. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας αυτή την εποχή;
21. Έχει γίνει προσπάθεια αντιμετώπισης κάποιων από τα προβλήματα αυτά;
22. Τι έχει γίνει συγκεκριμένα;
23. Τι αποτέλεσμα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;

Δ. Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

24. Υπάρχει η ανάγκη καινοτομίας & αλλαγής , νέων ιδεών στο σχολείο;
25. Το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην προώθηση νέων πρωτοβουλιών, νέων ιδεών, πειραματισμών, καινοτόμων δραστηριοτήτων;
26. Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες σε εκείνους που δεν εμπλέκονται;
27. Το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες (υποστήριξης και οικοδόμησης δεξιοτήτων) έτσι ώστε να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην προώθηση νέων πρωτοβουλιών, νέων ιδεών, πειραματισμών, καινοτόμων δραστηριοτήτων;
28. Αν θέλετε να πάρετε μια πρωτοβουλία για να αλλάξετε κάτι στο σχολείο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που βασίζεστε για την κοινή προώθηση τους; (δημιουργία ομάδας)
29. Σε μια επιχειρούμενη αλλαγή υπάρχουν εκπαιδευτικοί που βασίζεστε για την προώθηση τους; (υποστήριξη – συνεργασία)
30. Όταν επιχειρείται να τεθεί μια σημαντική αλλαγή στο σχολείο υπάρχει σχέδιο;

Ε. Λήψη αποφάσεων

31. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας;

32. Ποια είναι η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων;
33. Υπάρχουν μέθοδοι και τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή λήψης αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων πέρα από το σύλλογο καθηγητών;
34. Συμμετέχουν οι μαθητές στις σχολικές αποφάσεις;
35. Με ποιο τρόπο;
36. Κατά πόσο επιτυγχάνεται συναίνεση σε αποφάσεις για καθημερινά θέματα σχολικής ζωής;
37. Πώς αποφασίζει το σχολείο να εφαρμόσει ή όχι μια καινοτομία;
38. Μια επιχειρούμενη σημαντική αλλαγή στο σχολείο θα έπρεπε να είναι κοινή απόφαση ή κατευθυνόμενη από το δ/ντή;

Στ. Ηγεσία

39. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η αποστολή (ο βασικός σκοπός ύπαρξης) του σχολείου σας;
40. Τι σημαίνει για εσάς διεύθυνση σχολείου;
41. Κατά τη γνώμη πολλών ο διευθυντής αποτελεί απλά ένα διεκπεραιωτή των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων του σχολείου. Εσείς τι πιστεύετε;
42. Κατά πόσο πιστεύετε ότι μπορεί ο διευθυντής να επηρεάσει τους σχολικούς στόχους ή ακόμα και να δώσει «όραμα» στο σχολείο;
43. Πώς αντιλαμβάνεστε το αποτελεσματικό σχολείο;
44. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό;
45. Πως αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου;
46. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο που διοικείτε το σχολείο σας;
47. Ποιο θεωρείτε ότι είναι το κυριότερο έργο σας στο σχολείο που διευθύνετε;
48. Τι αξίες προσπαθείτε να προωθήσετε στο σχολείο σας;

49. Ποια είναι η μεγαλύτερη πηγή ικανοποίησης για εσάς στο σχολείο που εργάζεστε ως διευθυντής;
50. Τι σας απογοητεύει / δυσαρεστεί περισσότερο στο σχολείο σας, ως διευθυντή;
51. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά την άσκηση των καθηκόντων σας;
52. Με ποιες διαδικασίες και ποια λογική πραγματοποιείται η κατανομή των όποιων αρμοδιοτήτων στους εργαζομένους του σχολείου (π.χ. με βάση την παλαιότητα του στο σχολείο, τα προσόντα του, τη διάθεση του, το εργασιακό καθεστώς κ.α.)
53. Πώς επιλύετε τις διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών;
54. Ποιοι τρόποι παρακίνησης ακολουθούνται συνήθως σε περιπτώσεις απροθυμίας ανάληψης ή συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις;
55. Διευκολύνονται ή ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα; Με ποιο τρόπο;
56. Έχει οργανωθεί στο σχολείο κάποια δραστηριότητα ενημέρωσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με νέες πρακτικές ή μέσα;
57. Οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται για την προσπάθειά τους πάνω σε καινοτόμες δράσεις; Πώς;
58. Κατά πόσο συνεργάζεστε με τον σύλλογο γονέων; Με ποιο τρόπο;
59. Σε ποιους τομείς ενδιαφέροντος;
60. Ποιοι είναι οι διάλογοι επικοινωνίας του σχολείου με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης;
61. Ποια η σχέση του σχολείου με πολιτιστικούς ή κοινωνικούς φορείς;
62. Αναλαμβάνετε πρωτοβουλίες που μπορεί να βάλουν σε «ρίσκο» την καριέρα σας (π.χ. επίπληξη προϊσταμένου, παραβίαση νομοθεσίας) όταν θεωρείτε ότι αυτό θα προάγει την ευημερία του σχολείου σας;
63. Ποιο θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό για έναν διευθυντή-ηγέτη σχολείου;
64. Πιστεύετε ότι το έχετε αυτό το χαρακτηριστικό;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Κωδ. συνέντευξης ____

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας ____ Γυναίκα ____ Ηλικία: ____

Σπουδές: _

Ξένες Γλώσσες:

Αγγλικά: ____ (Επίπεδο): ____

Γαλλικά ____ (Επίπεδο) ____

Γερμανικά ____ (Επίπεδο) ____

Άλλη: ____ (Επίπεδο): ____

Γνώση χειρισμού Η/Υ: ____

Χρόνια Εργασιακής εμπειρίας: ____ Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο: ____

Α. Στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία

1. Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.λπ.) στο σχολείο σας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1	2	3	4	5

2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αναπτύσσουν πρωτοβουλίες δράσης (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1	2	3	4	5

3. Ποια είναι η στάση του διευθυντή του σχολείου σας απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
1	2	3	4	5

4. Ποιους θεωρείται καταλληλότερους για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων; (νέους- έμπειρους-όλους).

5. Γιατί;

6. Υπάρχουν στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτομιών που ακολουθεί το σχολείο σας;
7. Τι γίνεται σε περίπτωση αποτυχίας κατά την εφαρμογή μιας νέας ιδέας;
8. Πώς ορίζετε (πώς αντιλαμβάνεστε) εσείς προσωπικά την 'επιτυχία' μιας καινοτομίας;
9. Πώς ορίζετε (πώς αντιλαμβάνεστε) εσείς προσωπικά την 'αποτυχία' μιας καινοτομίας;

B. Σχολικό κλίμα

10. Πώς θα περιγράφατε το ανθρώπινο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;
11. Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών;
12. Ποια η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών;
13. Μεταξύ συμμαθητών;
14. Ποια η σχέση του διευθυντή με τους διδάσκοντες; (Παροτρύνσεις - τον βλέπετε εσείς; Πώς σας αντιμετωπίζει αυτός;)
15. Ποια είναι η σχέση του διευθυντή με τους μαθητές; (Παροτρύνσεις - Πώς τον βλέπουν αυτοί; Πώς τους αντιμετωπίζει αυτός;)
16. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι οι μαθητές επηρεάζουν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;
17. Το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο πως επηρεάζει την καθημερινότητα του σχολείου;
18. Πώς πιστεύετε ότι εσείς οι εκπαιδευτικοί επηρεάζετε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;
19. Πως πιστεύετε πως επηρεάζει ο διευθυντής το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;

Γ. Ανάλυση αναγκών σχολείου

20. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας αυτή την εποχή;

21. Έχει γίνει προσπάθεια αντιμετώπισης κάποιων από τα προβλήματα αυτά;
22. Τι έχει γίνει συγκεκριμένα;
23. Τι αποτέλεσμα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;

Δ. Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

24. Υπάρχει η ανάγκη καινοτομίας & αλλαγής , νέων ιδεών στο σχολείο;
25. Το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην προώθηση νέων πρωτοβουλιών, νέων ιδεών, πειραματισμών, καινοτόμων δραστηριοτήτων;
26. Υπάρχει στο σχολείο το κατάλληλο κλίμα μετάδοσης των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δραστηριότητες σε εκείνους που δεν εμπλέκονται;
27. Το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες (υποστήριξης και οικοδόμησης δεξιοτήτων) έτσι ώστε να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην προώθηση νέων πρωτοβουλιών, νέων ιδεών, πειραματισμών, καινοτόμων δραστηριοτήτων;
28. Αν θέλει ο διευθυντής να πάρει μια πρωτοβουλία για να αλλάξει κάτι στο σχολείο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί να βασιστεί για την κοινή προώθηση της; (δημιουργία ομάδας);
29. Σε μια επιχειρούμενη αλλαγή το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου στηρίζει τον διευθυντή για την προώθηση της; (υποστήριξη – συνεργασία)
30. Όταν επιχειρείται να τεθεί μια σημαντική αλλαγή στο σχολείο υπάρχει σχέδιο από τον διευθυντή;

Ε. Λήψη αποφάσεων

31. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας;
32. Ποια είναι η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων;
33. Υπάρχουν μέθοδοι και τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή λήψης αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων πέρα από το σύλλογο καθηγητών;
34. Συμμετέχουν οι μαθητές στις σχολικές αποφάσεις;

35. Με ποιο τρόπο;
36. Κατά πόσο επιτυγχάνεται συναίνεση σε αποφάσεις για καθημερινά θέματα σχολικής ζωής;
37. Πώς αποφασίζει το σχολείο να εφαρμόσει ή όχι μια καινοτομία;
38. Μια επιχειρούμενη σημαντική αλλαγή στο σχολείο θα έπρεπε να είναι κοινή απόφαση ή κατευθυνόμενη από το δ/ντή;

ΣΤ. Ηγεσία

39. Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι η αποστολή (ο βασικός σκοπός ύπαρξης) του σχολείου σας;
40. Τι σημαίνει για εσάς διεύθυνση σχολείου;
41. Κατά τη γνώμη πολλών ο διευθυντής αποτελεί απλά ένα διεκπεραιωτή των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων του σχολείου. Εσείς τι πιστεύετε;
42. Κατά πόσο πιστεύετε ότι μπορεί ο διευθυντής να επηρεάσει τους σχολικούς στόχους ή ακόμα και να δώσει «όραμα» στο σχολείο;
43. Πώς αντιλαμβάνεστε το αποτελεσματικό σχολείο;
44. Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό;
45. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο που διοικείτε το σχολείο σας;
46. Ποιο θεωρείτε ότι είναι το κυριότερο έργο του διευθυντή σας στο σχολείο σας;
47. Τι αξίες πιστεύετε προωθούνται στο σχολείο σας από τον διευθυντή;
48. Τι σας απογοητεύει / δυσαρεστεί περισσότερο στο σχολείο σας σχετικά με την διοίκησή του;
49. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την άσκηση των καθηκόντων σας από τον διευθυντή;
50. Αν ναι ποιες;

51. Με ποιες διαδικασίες και ποια λογική πραγματοποιείται η κατανομή των όποιων αρμοδιοτήτων στους εργαζομένους του σχολείου (π.χ. με βάση την παλαιότητα του στο σχολείο, τα προσόντα του, τη διάθεση του, το εργασιακό καθεστώς κ.α.)
52. Πώς επιλύονται οι διαμάχες μεταξύ των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή;
53. Ποιοι τρόποι παρακίνησης ακολουθούνται συνήθως από τον διευθυντή σε περιπτώσεις απροθυμίας ανάληψης ή συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε καινοτόμες δράσεις;
54. Διευκολύνονται ή ενθαρρύνονται από τον διευθυντή οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα; Με ποιο τρόπο;
55. Έχει οργανωθεί στο σχολείο κάποια δραστηριότητα ενημέρωσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με νέες πρακτικές ή μέσα;
56. Οι εκπαιδευτικοί επιβραβεύονται από τον διευθυντή για την προσπάθειά τους πάνω σε καινοτόμες δράσεις; Πώς;
57. Κατά πόσο συνεργάζεται το σχολείο με τον σύλλογο γονέων; Με ποιο τρόπο;
58. Σε ποιους τομείς ενδιαφέροντος;
59. Ποιοι είναι οι διάλογοι επικοινωνίας του σχολείου με το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης;
60. Ποια η σχέση του σχολείου με πολιτιστικούς ή κοινωνικούς φορείς;
61. Ο διευθυντής του σχολείου σας αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που μπορεί να βάλουν σε «ρίσκο» την καριέρα του (π.χ. επίπληξη προϊστάμενου, παραβίαση νομοθεσίας) όταν θεωρεί ότι αυτό θα προάγει την ευημερία του σχολείου σας;
62. Ποιο θεωρείτε ότι είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό για έναν διευθυντή-ηγέτη σχολείου;
63. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου σας έχει αυτό το χαρακτηριστικό;

Οδηγός καταγραφής

Κωδ. _____

Ημ/νία καταγραφής _____

Καταγραφή χωροταξικής τοποθέτησης σχολείου στην περιοχή

Καταγραφή κτιριακών χαρακτηριστικών σχολείου

Παλαιότητα _____

Διατήρηση _____

_____ Άλλα

στοιχεία _____

Καταγραφή χαρακτηριστικών σχολικών αιθουσών

Μέγεθος

Εξοπλισμός

Καταγραφή του γραφείου των εκπαιδευτικών

Χώρος γραφείου εκπ/κών

Διαρρύθμιση στο

χώρο

Μέγεθος

γραφείου_____

Επίπλωση – διακόσμηση

γραφείου_____

Καταγραφή του γραφείου του διευθυντή

Χώρος γραφείου διευθυντή

Διαρρύθμιση στο

χώρο_____

Μέγεθος γραφείου

Επίπλωση – διακόσμηση γραφείου

Καταγραφή λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας

Λεκτική επικοινωνία

Μη λεκτική επικοινωνία

Άλλες παρατηρήσεις

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών.

Παναγιώτα Τζουνοπούλου
Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπ/σης - ΠΕ01
tzviot@hotmail.com
Επιβλέπουσα: Dr. Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Η εφαρμογή καινοτομιών, ως νέοι τρόποι προσδιορισμού και αντιμετώπισης προβλημάτων μέσω της εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης νέων αντιλήψεων και πρακτικών (Inbar, 1996), αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές διαδικασίες αποτελεσματικής προσαρμογής των σχολικών οργανισμών στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής. Συνδυετικό κρίκο όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την συνολική διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς, συνδέοντας και επηρεάζοντας όλες τις συνιστώσες του εσωτερικού και εξωτερικού πλαισίου τους, αποτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Fullan, 2001 □ Vandenberghe, 1995). Μέσω των ηγετικών του πρακτικών και την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην αποτελεσματική και βιώσιμη εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων (Normore, 2004).

Σκοπός/Ερευνητικά ερωτήματα: Τα προαναφερθέντα δεδομένα αποτέλεσαν την βάση διαμόρφωσης του βασικού σκοπού της παρούσας έρευνας: την διερεύνηση δηλαδή και βαθύτερη κατανόηση της σχέσης των ηγετικών πρακτικών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών διευθυντών με την προώθηση καινοτόμων δράσεων ώστε να επιχειρηθεί η σκιαγράφηση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή που προωθεί την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών στο συγκεκριμένο πλαίσιο Γυμνασίων του Ν. Ημαθίας. Ο γενικός αυτός σκοπός προσδιορίζεται από δύο επιμέρους στόχους που έχουν τεθεί: α) την διερεύνηση του ηγετικού προφίλ του διευθυντή που προωθεί την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και συνεπώς και των τρόπων που επηρεάζει την γενικότερη στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία και β) την διερεύνηση των ηγετικών παραγόντων που αναστέλλουν την εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτόμων δράσεων.

Μέθοδος: Η έρευνα διεξήχθη σε Γυμνάσια του Ν. Ημαθίας και χωρίστηκε σε δύο φάσεις: [α] στην φάση της προκαταρκτικής έρευνας, από τον Ιανουάριο ως τον Φεβρουάριο του διδακτικού έτους 2010-2011, για τον εντοπισμό των σχολείων που βάση της τοπογραφικής τους τοποθέτησης και καινοτομικής τους δράσης, θα αποτελούσαν τις προς μελέτη περιπτώσεις της κύριας έρευνας, και [β] στην φάση της κύριας έρευνας, από τον Μάρτιο ως τον Ιούνιο του ίδιου διδακτικού έτους, για

την διερεύνηση του βασικού σκοπού της έρευνας. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν [α] στην προκαταρκτική έρευνα: ερωτηματολόγια για την μέτρηση της καινοτομικής δράσης των σχολείων και [β] στην κυρίως φάση της έρευνας: ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με ταυτόχρονη επιτόπια παρατήρηση μέσω ενός οδηγού καταγραφής και ενός προσωπικού ημερολογίου. Συνεπώς επιλέχθηκαν με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, τέσσερις περιπτώσεις σχολείων, δύο από αστική αναβαθμισμένη περιοχή με υψηλή και χαμηλή καινοτομική δράση και δύο από ημιαστική-υποβαθμισμένη περιοχή με την ίδια διαβάθμιση στο βαθμό καινοτομικότητάς τους. Ειδικότερα στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα εκπαιδευτικοί και τέσσερις διευθυντές των προαναφερθέντων σχολείων. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της κύριας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τυπολογική ανάλυση με δόμηση του υλικού σε θεματικά πεδία εξαντλητικά του θέματος (Ιωσηφίδης, 1999).

Ευρήματα: Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικοί ηγετικοί ανασταλτικοί προς την καινοτομία παράγοντες σχετίζονται τόσο με την απουσία οράματος, στόχων, στρατηγικού σχεδιασμού, παροχής κινήτρων παρακίνησης των εκπαιδευτικών και καλλιέργειας κατάλληλου σχολικού κλίματος από τον διευθυντή όσο και με την αδυναμία του να αναπτύξει τον σχολικό οργανισμό ως οργανισμό μάθησης μέσω της προώθησης και οργάνωσης διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα ο πιο σημαντικός ανασχετικός παράγοντας που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς είναι η απουσία διάθεσης για ανάληψη καινοτόμων δράσεων λόγω του φόβου κυρίως των παλαιότερων εκπαιδευτικών για νέες ιδέες και πρακτικές. Η έρευνα έδειξε ότι το δεδομένο αυτό απαιτεί από τους διευθυντές την ανάπτυξη των προαναφερθέντων παραγόντων και πρακτικών για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης οι ηγετικοί τύποι του επιμεριστικού και μετασχηματιστικού ηγέτη διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται θετικά με την αυξημένη καινοτομική δράση του σχολικού οργανισμού, ενώ η μίξη κατάλληλων ηγετικών πρακτικών με την καλλιέργεια υψηλής διαχρονικής καινοτομικής δράσης.

Συμπεράσματα: Η ανάγκη ανάπτυξης των σχολικών οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης μέσω εφαρμογής κατάλληλων ηγετικών πρακτικών και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με θέματα καινοτομιών και ηγεσίας, αποτελούν τα ειδικότερα συμπεράσματα. Παράλληλα η ανάγκη για αντικειμενικές και ουσιαστικές διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης διευθυντών, ο περιορισμός της γραφειοκρατίας και η γενικότερη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω εστιασμένου σχεδιασμού και υλοποίησης καινοτόμων δράσεων αποτελούν ευρύτερα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας .

Λέξεις-κλειδιά: Καινοτομία, ηγεσία, διεύθυνση σχολείου, μετασχηματιστικός ηγέτης, επιμεριστική ηγεσία, επιμόρφωση)

Abstract

Theoretical Framework: The implementation of innovations as new ways of identifying and addressing problems through the introduction, implementation and diffusion of new concepts and practices (Inbar, 1996), is one of the most important processes of school organizations' effective adjustment to the data of modern times. The school's principal is the link of all the factors, affecting the overall process of introducing and implementing innovations in school organization. Ey conntëtinJ anG inlluHcinJ all a\SHtVol intHhal anG H[tHhal con\laintV() ullan, 2001 □ Vandenberghe, 1995). The implementation of principal's leadership practices and appropriate strategies can contribute successfully to the effective and sustainable implementation and dissemination of innovative actions (Normore,2004).

Purpose / Research questions: The aforementioned data were the base on which the basic purpose of this investigation was configured: the investigation and the deeper understanding of the relationship between principals' leadership practices, characteristics and behaviors with innovative actions, in order to attempt to outline principals' leadership profiles that promote the introduction, implementation and diffusion of innovations in the context of high schools of Imathia. This general purpose is determined by two separate targets in this research: a) the exploration of principal's leadership profile that promotes the introduction and implementation of innovative actions and therefore the exploration of the ways he/she affects the general attitude of school towards innovation, and b) the investigation of the leading factors that prevent the introduction, implementation and dissemination of innovative actions.

Method: The survey was conducted in two phases: [a] in the phase of preliminary investigation, from January to February of the academic year 2010-2011, in order to identify those schools which, according to their placement and innovative activity, would constitute the study cases in the main survey, and [b] the main stage of research, from March to June of the same school year, to investigate the main research questions of the survey. As data collection instruments were used [a] in the preliminary survey: questionnaires, in order to measure the innovative activities of schools and [b] in the main phase of the research: semi-structured individual interviews together with on-site observations, using a specially-designed observation schedule and a personal diary. Consequently, four cases of schools, were selected by the method of deliberate sampling, two schools placed in an upscale-residential area presenting high and low innovative activity and two schools placed in a semi-urban-poor region with the same rating as far as their innovativeness is concerned. Particularly, twelve teachers and four directors of the above schools were participated in the survey. For analyzing the qualitative data of the main survey the typological analysis was used by building the survey's data in exhausting study fields of the subject (Iosifidis, 1999).

Findings: The findings showed that the main innovation-inhibiting factors were associated with the lack of vision, goals, strategic planning, incentives to motivate teachers, an appropriate change culture within the school and the principal's inability to develop the school as a learning organization through the promotion of teachers' professional development. Moreover, the most important inhibiting factor associated with teachers was their unwillingness to undertake innovative action due to fear of new ideas and practices, especially among older, teachers. The survey showed that this fact requires the principals to develop the aforementioned factors and practices to enable teachers to innovate. Also the styles of shared and transformative leadership were found to be associated positively with increased innovative activity, while a mix (combination) of leadership practices were associated with the promotion of long-term innovative action.

Conclusions: The school organizations' need of growing into learning organizations through the application of appropriate leadership practices and training teachers and principals on issues of innovation and leadership are the specific conclusions. The need for more objective and effective selection and evaluation procedures of principals, the reduction of bureaucracy and the overall reform of the educational system through focused planning and implementation of innovative actions are broader conclusions of this investigation.

Keywords: Innovation, Leadership, Principalship, Transformational Leader, Distributed leadership, Training)

Inbar, D. E. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris:UNESCO. Ανάκτηση από το: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111952Eb.pdf>.

Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 7(35). Ανακτήθηκε από το <http://jel.sagepub.com/content/7/3/35>.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily intentions. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31-51.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000109575