



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
" Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού σχολικού κλίματος και τις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα: απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»

Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή: Ξαφάκος Γ. Ευστάθιος

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σαραφίδου Όλγα – Γιασεμή

ΒΟΛΟΣ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	σελ. 6
Περίληψη	σελ. 7

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	σελ. 8
1.2. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	
1.2.1. «Δημιουργικότητα» και «Καινοτομία» - δύο αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες.....	σελ. 11
1.2.2. Καινοτομικό κλίμα και ερευνητική διάθεση.....	σελ. 13
1.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	
1.3.1. Ο όρος «έρευνα»	σελ. 15
1.3.2. Ο όρος «εκπαιδευτική έρευνα».....	σελ. 16
1.3.4. Η σημασία και η αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Έρευνας.....	σελ. 18
1.3.5. Το κενό μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης –αιτίες της ύπαρξης του χάσματος	σελ. 22
1.3.6. Λύσεις στο πρόβλημα.....	σελ. 25
1.3.7. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η έρευνα δράσης	σελ. 27
1.3.8. Η ερευνητική κουλτούρα στο σχολείο	σελ. 30

1.4.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	
1.4.1.	Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας.....	σελ. 32
1.4.2.	Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο.....	σελ. 38
1.4.3.	Η σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και καινοτομικού κλίματος.....	σελ. 41

Κεφάλαιο 2^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1.	Ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 45
2.2.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	σελ. 46
2.3.	Δείγμα.....	σελ.46
2.4.	Κλίμακες μέτρησης.....	σελ. 51

Κεφάλαιο 3^ο

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.1.1.	<i>Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Εκπαιδευτική Έρευνα.....</i>	σελ. 54
3.1.2	<i>Σχέση στάσεων με την ερευνητική εμπειρία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών</i>	σελ. 57
3.1.3	<i>Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την παρακολούθηση των μαθημάτων Μεθοδολογίας έρευνας</i>	σελ. 58
3.1.4	<i>Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την παρακολούθηση μαθημάτων Στατιστικής.....</i>	σελ. 59
3.1.5	<i>Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την ηλικία</i>	σελ. 60
3.1.6	<i>Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με τον Τύπο Σχολείου</i>	σελ. 60
3.1.7	<i>Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την Περιοχή Σχολείου.....</i>	σελ. 61
3.1.8	<i>Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με τον τύπο εργασίας</i>	σελ. 62
3.1.9	<i>Παραγοντική Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα (φορτίσεις).....</i>	σελ. 62
3.1.10	<i>Διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην Εκπαιδευτική έρευνα.....</i>	σελ. 68

3.2.	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καινοτομικότητα του Διευθυντή και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.....	σελ. 69
3.2.1	Συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεών της με την καινοτομικότητα του Διευθυντή.....	σελ. 69
3.2.2	Συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεών της με το καινοτομικό κλίμα.....	σελ. 70
3.2.3	Συσχετίσεις των στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, με το καινοτομικό κλίμα και την καινοτομικότητα του Διευθυντή.....	σελ. 71
3.2.4.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με την ηλικία.....	σελ. 72
3.2.5.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με τον τύπο του Σχολείου (Ολιγοθέσιο, 4/θ – 6/θ, Πολυθέσιο).....	σελ. 73
3.2.6.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με την περιοχή Σχολείου.....	σελ. 74
3.2.7.	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με τον τύπο εργασίας (αναπληρωτής, μόνιμος.....	σελ. 75
3.2.8.	Διαστάσεις των χαρακτηριστικών του Διευθυντή και διάσταση του καινοτομικού κλίματος	σελ. 76

3.2.9.	<i>Διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....</i>	σελ. 77
3.2.10.	<i>Πρόβλεψη του καινοτομικού κλίματος από τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατα βήματα.....</i>	σελ. 78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1	Συμπεράσματα – Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	σελ. 79
4.2.	Περιορισμοί της έρευνας.....	σελ. 86
4.3.	Προτάσεις.....	σελ. 87
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ. 89
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σελ. 110

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική έρευνα έρχεται να διαδραματίσει σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας επισημαίνουν την αναγκαιότητά της σε πολλά επίπεδα. Σε αυτή την κατεύθυνση φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο ο σχολικός διευθυντής σε σχολικό επίπεδο, ο οποίος εφαρμόζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές, μπορεί να δημιουργήσει ένα καινοτομικό κλίμα που να προωθεί και να καλλιεργεί την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα, προάγοντας και βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική πράξη.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει τη σχέση του μετασχηματιστικού ηγέτη με το καινοτομικό κλίμα και την ερευνητική κουλτούρα.

Εν πρώτοις, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, την κα Σαραφίδου Γιασεμή - Όλγα, η οποία με τις εύστοχες παρατηρήσεις της, την προσφορά εξειδικευμένων γνώσεων, αλλά και τη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης, συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία με στηρίζει συνεχώς ηθικά και ψυχολογικά, τον Μπαντάνη Χρήστο – μέντορά μου στο διδασκαλικό λειτούργημα - και την Αγαπητού Χριστίνα – συνοδοιπόρου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα - για τις χρήσιμες και ουσιαστικές συμβουλές τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του να προωθεί την καλλιέργεια ερευνητικής διάθεσης και κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς. Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις 190 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα, στο καινοτομικό κλίμα, στη μετασχηματιστική ηγεσία και στην καινοτομικότητα του σχολικού διευθυντή. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι το καινοτομικό κλίμα στο σχολείο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και την καινοτομικότητα του Διευθυντή, όπως ακόμη η μετασχηματιστική ηγεσία δε συνδέεται με τις στάσεις απέναντι στην έρευνα.

Λέξεις – Κλειδιά: Διευθυντής, μετασχηματιστική ηγεσία, καινοτομικό κλίμα, ερευνητική κουλτούρα.

ABSTRACT

The objective of the present paper is to examine the role of the school principal and the transformational leadership style on the emergence of innovative climate, so that the latter promotes the development of a culture which fosters educational research at schools. The present study examines the perceptions and attitudes of 190 primary teachers towards educational research, innovative climate, transformational leadership and the principal's innovativeness. The data were collected through a self-report questionnaire. The teachers' responses indicated that the innovative climate in school is mainly influenced by the transformational leadership style and the principal's innovativeness. Also, transformational leadership does not correlate with teachers' perceptions towards educational research.

Keywords: *Principal, transformational leadership, innovative climate, research culture*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και η έντονη απαίτηση της κοινωνίας να αιτιολογούνται με τρόπο πειστικό οι εκπαιδευτικές αλλαγές και τα αποτελέσματά τους, καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα αναγκαία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Tuckman, 1988; Basse, 1992; Elliott, 1994; Hitchcock & Hughes, 1995; McGaw, 1996; Hargreaves, 1996; Goldstein, 1998; Calhoun & Joyce, 1998; Altricher, Posch & Somekh, 2001; Μπαγάκης, 2002; Χατζηδήμου, 2000; Mortimore, 2000; Department of Education, Training and Youth Affairs, 2000; Ball, 2001; Singh & McWilliam, 2001; Hammersley, 2002; Hemsley - Brown, & Sharp, 2003; Papasotiriou & Hannan, 2006; Burkhardt, & Schoenfeld, 2003; Levin, 2004; Stafford, 2006; Biesta, 2007; Carr, 2007; Ravenscroft κ.ά., 2008). Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει τονιστεί ο ρόλος του δασκάλου στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας και αποτελεί απαίτηση πολλών ο ενεργός ρόλος του στην εκπαιδευτική έρευνα. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή του στην εκπαιδευτική έρευνα, η εμπλοκή του στην καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, όπως επίσης η συνεχής πληροφόρησή του για την ερευνητική δραστηριότητα της παιδαγωγικής επιστήμης, μπορούν να τον καταστήσουν ικανό να εφαρμόσει νέες, πιο αποτελεσματικές μεθόδους, που θα οδηγήσουν στην καλύτερευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και του σχολικού κλίματος (Schön, 1983; Duckworth, 1986; Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Rose, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1990, 1993, 1999; Hargreaves, 1996; Kemmis, & McTaggart, 1988, 1990; Van Zee, 1998; Μπαγάκης, 2002; Babkie, 2004; Berger, κ.ά., 2005).

Οι έρευνες δείχνουν ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, ερευνητές, διευθυντές) μπορούν να συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση (Schein, 1985; Oja & Pine, 1989; Ladwig, 1991; Pepper, 1995; Booth & Williams, 1998; Carpenter, 2007; Steele & Boudett, 2008), δημιουργώντας ένα συνεργατικό κλίμα στο χώρο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην ερευνητική κουλτούρα, που είναι και το βασικό ζήτημα της παρούσας

εργασίας, διευθυντής, ερευνητές και δάσκαλοι θα πρέπει να συνεργαστούν για να καταστεί εφικτή η ενδυνάμωση της ερευνητικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα (Schein, 1985; Pepper, 1995; Hier, 1996; Ebbutt, 2002; Worrall, 2004; Carpenter, 2007).

Εμπειρικές μελέτες αναφέρονται συχνά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των ερευνητών ως προς το ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας (Zeuli, 1994) και την ανάγκη σύνδεσής της με την πράξη. Οι περισσότεροι συγγραφείς καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της έρευνας και επισημαίνουν την ανάγκη να διαχυθεί στις σχολικές τάξεις, διότι υποστηρίζεται ότι βελτιώνει την εκπαιδευτική πράξη (Hier, 1996; Shkedi, 1998; Burkhardt, & Schoenfeld, 2003; Bartels, 2003; Ekiz, 2006; Biddle & Saha, 2006; Papasotiriou, & Hannan, 2006; Broekkamp, & Van – Hout Walters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Επομένως, είναι απαραίτητη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η διάχυσή της και η δημιουργία ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία (Schein, 1985; Pepper, 1995; Hier, 1996; Ebbutt, 2002; Worrall, 2004; Carpenter, 2007), ώστε να προωθηθούν αλλαγές στα σχολεία. Όμως, αλλαγές στην καθημερινή πράξη των σχολικών μονάδων, βασισμένες στην έρευνα, προϋποθέτουν την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος, το οποίο να είναι «δεκτικό» σε νέες ιδέες. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι η ερευνητική κουλτούρα μπορεί να αναπτυχθεί ευκολότερα σε περιβάλλοντα όπου ενυπάρχει η καινοτομικότητα, δηλαδή σε καινοτομικά κλίματα (Ebutt, 2002; Borg, 2009).

Τη θέση – κλειδί κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος, μπορεί να διαδραματίσει διαμεσολαβητικό ρόλο (Vanderlinde & Van Braak, 2010), δηλαδή να είναι αυτός που θα «μεταφράζει» την εκπαιδευτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας, όπως προαναφέρθηκε, ερευνητικό κλίμα και ερευνητική διάθεση, που θα καλυτερεύσει τις εκπαιδευτικές – διδακτικές πρακτικές, γεφυρώνοντας με αυτό τον τρόπο το κενό που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης (Hallinan, 1996; Pekarek, κ.ά., 1996; Chafouleas & Riley – Tillman, 2005; Biesta, 2007; Broekkamp & Van – Hout Walters, 2007; Davis, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Ακόμη, μπορεί ο διευθυντής να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ ακαδημαϊκών ερευνητών και δασκάλων. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου φαίνεται να διαδραματίζει το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πιο συγκεκριμένα η μετασχηματιστική

ηγεσία, που φαίνεται να συσχετίζεται με το καινοτομικό κλίμα, όπως επίσης και με την ερευνητική κουλτούρα (Blasé, 1987; Leithwood & Jantzi, 1997; Ogbonna & Harris, 2000; Yu, Leithwood & Jantzi, 2002; Oluremi, 2008; Adeyemi, 2010, Sarros, et al, 2008; Moolenaar et al, 2010).

Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Οι εμπειρικές έρευνες, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα είναι λίγες. Αν και υπάρχουν μελέτες για την εκπαιδευτική έρευνα και την ερευνητική κουλτούρα, δεν απαντάται συγκεκριμένη έρευνα, η οποία να ερευνά τη σχέση του στυλ ηγεσίας με την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος, που να προωθεί την ερευνητική διάθεση. Η τελευταία σχετική έρευνα είναι αυτή της Moolenaar και συνεργατών (2010), η οποία μελετά την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσία στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία, αν και έχει μελετηθεί η μετασχηματιστική ηγεσία (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007), δεν έχει διερευνηθεί ο ρόλος της στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος, όπως ακόμη δεν έχει μελετηθεί η επίδρασή της στις στάσεις απέναντι στην έρευνα.

Ακόμη, οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα με αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία είναι περιορισμένες (βλ. Λοντρίδου, 2010; Ντόλκερα & Σαραφίδου, 2008; Σαραφίδου, 2010). Εξάλλου, υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με τη σχέση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα με το καινοτομικό κλίμα.

Λόγω του γεγονότος ότι οι εμπειρικές έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα στην Ελλάδα είναι περιορισμένες, θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί η επίδραση του διευθυντή και του στυλ ηγεσίας στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος, που να προωθεί την ερευνητική διάθεση και κουλτούρα, διότι πολλές έρευνες σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία σύγχρονη προσέγγιση, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού κλίματος και την καλλιέργεια ερευνητικής διάθεσης και κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.2. ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1.2.1. Δημιουργικότητα και καινοτομία: δύο αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες

Η έννοια του δημιουργικού (creative) κλίματος σε έναν χώρο εργασίας και οι διαστάσεις του, έχουν μελετηθεί στο πλαίσιο της διοίκησης των επιχειρήσεων. Πολλά άρθρα στον επιστημονικό κλάδο της Διοίκησης Επιχειρήσεων αναφέρονται στους όρους «δημιουργικότητα» και «καινοτομία». Οι δύο αυτοί όροι έχουν προεκτάσεις και στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, διότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν βασικά γνωρίσματα της σχολικής βελτίωσης και της εκπαιδευτικής αλλαγής (Huberman & Miles, 1984; Daft & Becker, 1978).

Η «δημιουργικότητα» ορίζεται ως η διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών (Amabile, 1996; Gurteen, 1998), ενώ η «καινοτομία» είναι η επιλογή, η διύλιση και επεξεργασία αυτών των ιδεών για τη μεταφορά τους στην πράξη (Gurteen, 1998). Η καινοτομία αναφέρεται στη δημιουργική ιδέα, η οποία καρποφορεί, παίρνει σάρκα και οστά (Amabile, 1996; Ekvall, 1997; Rank et al., 2004). Επομένως, οι δύο αυτές έννοιες (δημιουργικότητα και καινοτομία), σύμφωνα με τους Boeddrich, (2004), Mathisen & Einarsen (2004), φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνονται. Η δημιουργικότητα χωρίς την καινοτομία δεν έχει αξία. Από την άλλη η καινοτομία χωρίς τη δημιουργικότητα δεν μπορεί να υφίσταται, διότι η τελευταία τροφοδοτεί την πρώτη. Ο Gurteen (1998) επισημαίνει ότι η νέα ιδέα είναι ένας ανεκπλήρωτος στόχος ή ένα προϊόν, το οποίο δεν έχει ακόμη παραχθεί και ξεκινά από τον άνθρωπο. Για να υλοποιηθεί αυτός ο στόχος, θα πρέπει να μετατραπεί σε καινοτομία.

Όλες οι καινοτομίες αρχίζουν με δημιουργικές ιδέες. Η επιτυχής εφαρμογή νέων προγραμμάτων, εισαγωγής νέων προϊόντων ή νέων υπηρεσιών εξαρτάται από ένα άτομο ή από μία ομάδα που έχει μία καλή ιδέα. Πέρα από την παραδοσιακή ψυχολογική προσέγγιση για τη δημιουργικότητα, η οποία εστίαζε στα χαρακτηριστικά των

δημιουργικών ατόμων, ερευνητές συμπεραίνουν ότι το κοινωνικό – εργασιακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργική συμπεριφορά (Amabile et al, 1996). Το περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με το δημιουργικό – καινοτομικό κλίμα, το οποίο καλλιεργείται σε έναν οργανισμό. Μελέτες δείχνουν ότι το καινοτομικό κλίμα αυξάνει τη δημιουργικότητα των ατόμων (Amabile et al, 1996; Isaksen & Lauer, 2002). Τα δημιουργικά άτομα μπορούν να αποτελέσουν μία πολύ σημαντική πηγή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της αποδοτικότητας ενός οργανισμού (Groth and Peters, 1999). Η πρόκληση είναι να δημιουργηθεί ένας οργανισμός όπου η δημιουργικότητα και η καινοτομία έχουν ευκαιρίες να καρποφορήσουν και να αποφύγουν τον μαρασμό (Sundgren et al., 2005). Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία νέας γνώσης μέσω της καινοτομίας είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία ενός αποτελεσματικού οργανισμού και για αυτό το λόγο θα πρέπει να καλλιεργείται το καινοτομικό κλίμα (Nonaka, 1994; Nonaka and Takeuchi, 1995).

Ο όρος καινοτομία αναφέρεται στην ανάπτυξη και χρήση νέων ιδεών, συμπεριφορών ή πρακτικών (Daft & Becker, 1978; Damanpour & Evan, 1984). Σε ένα σύστημα η καινοτομία διαχέεται ή ανακυκλώνεται μεταξύ των μελών του και αυτό γίνεται μέσα από τη μεταφορά της γνώσης και διαφόρων νέων πρακτικών στα μέλη, πράγμα που σημαίνει ότι η ίδια οδηγεί έναν οργανισμό στην αλλαγή (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Στο σχολικό πλαίσιο οι ερευνητές δίνουν μεγάλη έμφαση στη σημαντικότητα της προ-καινοτομίας, το οποίο συνδέεται άμεσα με το καινοτομικό κλίμα. Η προ – καινοτομία μπορεί να καλλιεργήσει την καινοτομική συμπεριφορά, την υιοθέτηση και την εφαρμογή νέων πρακτικών (Amabile, 1998; Van der Vegt, Van de Vliert, & Huang, 2005 στο Moolenaar et al, 2010). Η ανάπτυξη, η υιοθέτηση και η εφαρμογή καινοτομιών είναι ένα σημαντικό πεδίο αναζήτησης σε σχέση με τη σχολική βελτίωση (Ellis, 2005; Fullan, 1992 στο Moolenaar et al, 2010).

1.2.2. Καινοτομικό κλίμα και ερευνητική διάθεση

Η καινοτομία είναι σκόπιμη, σχεδιασμένη ενέργεια που δοκιμάζει κάτι καινούριο στον οργανισμό και αξιολογείται. Ο σχεδιασμός της στηρίζεται σε προηγούμενη έρευνα, η

εφαρμογή της συνοδεύεται από συστηματική συλλογή δεδομένων και τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθούν τόσο η διαδικασία όσο και τα αποτελέσματα της καινοτομίας (δηλ. έρευνα αξιολόγησης). Δηλαδή, η καινοτομία συνιστά ερευνητική διαδικασία που έχει σκοπό τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι οργανισμοί που είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες, στους οποίους τα μέλη είναι δεκτικά στο να πάρουν ρίσκα και να συμμετέχουν στην παραγωγή νέας γνώσης για τη βελτίωσή τους, είναι πιο πετυχημένοι στην εφαρμογή καινοτομιών (Geijsel, 2001; Van den Berg & Sleegers, 1996 στο Moolenaar et al, 2010). Η έρευνα μέσα σε καινοτομικό κλίμα προσφέρει πολύτιμες γνώσεις και συμβάλλει στη σχολική βελτίωση. Μέσα από την έρευνα, γεννιούνται νέες ιδέες, οι οποίες μπορεί να καρποφορήσουν και να δημιουργήσουν ένα πρόσφορο έδαφος για καινοτομίες.

Σύμφωνα με τους Van der Vegt et al. (2005), μπορούμε να ορίσουμε το καινοτομικό κλίμα ως τις αντιλήψεις που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού και οι οποίες αφορούν στις πρακτικές, στις διαδικασίες και στις συμπεριφορές που μπορούν να προωθήσουν την παραγωγή νέας γνώσης και νέων πρακτικών. (Moolenaar, Karsten, Sleegers, & Zijlstra, 2009).

Μελέτες δείχνουν ότι το καινοτομικό κλίμα προάγει και στηρίζει τη δημιουργικότητα των μελών ενός οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος, στο οποίο τίθενται κοινοί στόχοι και υπάρχουν κοινές πεποιθήσεις και αντιλήψεις, που αφορούν στην αλλαγή, συμβάλλει στη δημιουργικότητα και στην ατομική καινοτομικότητα (Isaksen & Lauer, 2002).

Σύμφωνα με τους Saron et al. (2002), η καινοτομία αφορά στη διαδικασία της δημιουργίας καινοτομικού κλίματος και στην ενδιάμεση διάχυση της έρευνας, έτσι ώστε να παραχθούν νέες ιδέες, οι οποίες θα οδηγήσουν στην καινοτομία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται ότι το καινοτομικό κλίμα προωθεί την ερευνητική διάθεση των μελών ενός οργανισμού. Η έρευνα των Bain et al. (2001) έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του ομαδικού κλίματος και της καινοτομίας με την επίδοση των ερευνητικών ομάδων. Η εν λόγω έρευνα καταδεικνύει τη σημαντικότητα του ομαδικού και καινοτομικού κλίματος ως προς τις καλύτερες επιδόσεις των ανθρώπων που

ασχολούνται με ερευνητικές δραστηριότητες. Επίσης, σε ένα καινοτομικό κλίμα λαμβάνει χώρα η αναζήτηση νέων ερμηνειών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιπλέον ικανοτήτων, οι οποίες να ενσωματώνονται στις διδακτικές πρακτικές. Οι Carr και Kemmis (1986) προτείνουν ότι η αλλαγή έρχεται όταν οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τις δικές τους δραστηριότητες – μέσα σε ένα κλίμα δημιουργικότητας - και αναστοχάζονται κριτικά σχετικά με τη δική τους πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μία ερευνητική προσέγγιση της δουλειάς τους και εργάζονται πια σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Δουλεύουν δηλαδή, σαν να έχουν αναλάβει ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Έτσι, λοιπόν, η ενασχόλησή τους με ερευνητικές δραστηριότητες και η εφαρμογή νέων ιδεών δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τις διδακτικές τους πρακτικές μεθόδους (Taylor, 2000). Επιπροσθέτως, η έρευνα - δράση διαδραματίζεται σε καινοτομικά κλίματα και έχει πολύ μεγάλη επιτυχία σε σχολικούς οργανισμούς. Η εν λόγω δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν οι ίδιοι με την ερευνητική διαδικασία, να ερευνήσουν τη σχολική τους τάξη και μέσω των συμπερασμάτων να τροποποιήσουν διδακτικές πρακτικές, ώστε να είναι αποτελεσματικότερες.

Εμπειρικές έρευνες που ασχολήθηκαν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το καινοτομικό κλίμα και την εκπαιδευτική αλλαγή, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκφράζουν θετική στάση απέναντι στις αλλαγές, όπως επίσης εκείνοι που υπηρετούν σε σχολεία με καινοτομικό κλίμα, έχουν μικρότερη αμφισβήτηση για τη σημασία της παραγόμενης εκπαιδευτικής έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει η Borg (2009), η οποία θεωρεί ότι το κίνητρο της επαγγελματικής χρησιμότητας της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για να αναπτυχθεί η ατομική ερευνητική κουλτούρα του εκπαιδευτικού. Ακόμη, η ίδια αναφέρει ότι υφίσταται αμφίδρομη σχέση μεταξύ σχολικής κουλτούρας και ανάπτυξης της ερευνητικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Hoy & Miskel, (2005), όταν ένας οργανισμός είναι δεκτικός στην καινοτομία και τις αλλαγές (καινοτομικό κλίμα), μπορεί να συμβάλει στη στήριξη και προώθηση της έρευνας.

1.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

1.3.1. Ο όρος «έρευνα»

Ο όρος «έρευνα» απαντάται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και σε λεξικά και περιγράφεται ως «η συστηματική εξέταση και μελέτη πηγών με σκοπό α) να εδραιώσει νέα γεγονότα και να προσεγγίσει νέα συμπεράσματα, β) να τα επιβεβαιώσει και να τα αντιπαραβάλλει με παλιότερα αποτελέσματα, με μία σειρά από διαδικασίες, έτσι ώστε να κάνει μία κριτική εξέταση» (Oxford Concise Dictionary). Επίσης, αναφέρεται ως «η συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων με σκοπό να αυξήσουμε τις γνώσεις μας σχετικά με ένα φαινόμενο. Ο ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει και να κατανοήσει ένα φαινόμενο και τα αποτελέσματα της εργασίας του να τα κοινοποιήσει και σε άλλους» (Pearson Prentice Hall). Για τους Howard & Sharp (2001, σελ. 27) είναι «η μεθοδική αναζήτηση που κάνει κάποιος για να προσθέσει κάτι επιπλέον στις γνώσεις του και στις γνώσεις των άλλων, με την ανακάλυψη σημαντικών πραγμάτων ή απόψεων», ενώ προσθέτουν ότι οι βασικοί σκοποί της είναι «η επισκόπηση της υφιστάμενης γνώσης, η περιγραφή μιας κατάστασης ή ενός προβλήματος, η δημιουργία καινοτομίας και η ερμηνεία της». Ακόμη ο εν λόγω όρος περιλαμβάνει τη δημιουργική εργασία, η οποία στηρίζεται σε μία συστηματική βάση, ούτως ώστε να παραγάγει νέα γνώση. Η νέα γνώση θα βοηθήσει στη χρήση νέων εφαρμογών (OECD, 2002). Ο Best (1970) πιστεύει ότι είναι η συστηματική δραστηριότητα που κατευθύνεται προς την ανακάλυψη και την ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος γνώσης. Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Verma και Mallick, ο ορισμός της έρευνας περιγράφεται ως «δόκιμη διερεύνηση και μελέτη που αποσκοπεί στην επιπρόσθετη γνώση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου» (Penguin English Dictionary, 1965), αλλά και ως «η λεπτομερής σπουδή ενός θέματος...όταν διεξάγεις έρευνα, συλλέγεις και αναλύεις γεγονότα και πληροφορίες και προσπαθείς να αποκτήσεις καινούρια γνώση και αντίληψη» (Cobuild English Language Dictionary, 1987) (στο Verma & Mallick, 2004).

Για τον Mouly (1978), η έρευνα είναι μία «παλινδρομική κίνηση» και συγκεκριμένα μια πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Μέσα από την

εμπειρία και την ταξινόμηση οδηγούμαστε με επιστημονική εμπειρία στην ανακάλυψη της αλήθειας (Cohen & Manion, 2002).

1.3.2. Ο όρος «εκπαιδευτική έρευνα»

Τι είναι η εκπαιδευτική έρευνα και τι πρέπει να είναι και ποιος μπορεί και πρέπει να διεξαγάγει και να αποτιμήσει αυτή, είναι ερωτήματα, τα οποία απασχολούν πολλές ομάδες, ειδικά ερευνητές εκπαίδευσης, ερευνητές άλλων πεδίων, σχολικούς διευθυντές και δασκάλους.

Η εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική εξέταση κάθε εκπαιδευτικής άποψης αναφορικά με τη μάθηση των μαθητών, τις διδακτικές μεθόδους, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη δυναμική των τάξεων και ο McGaw (1996) ισχυρίζεται ότι είναι μία δημιουργική εργασία, η οποία λαμβάνει χώρα σε μία συστηματική βάση με σκοπό να αυξήσει τη γνώση, ενώ οι Hillage κ.ά. (1998) θεωρούν ότι είναι μία σειρά από δραστηριότητες, οι οποίες εμπεριέχουν τη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων προκειμένου να παραχθεί αποτελεσματική γνώση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο Biesta (2007, σελ.299) θεωρεί ότι είναι *«η έρευνα στην εκπαίδευση και η έρευνα για την εκπαίδευση»*.

Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να κατανοηθεί μέσα από τις αναφορές στο γενικό σκοπό της, ο οποίος είναι *«να συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης μέσω μιας συστηματικής αυτοκριτικής αναζήτησης»*, γεγονός που την ξεχωρίζει από άλλους τύπους έρευνας, αλλά και *«η εύρεση αξιόπιστων λύσεων σε εκπαιδευτικά προβλήματα μέσα από τη συστηματική και προγραμματισμένη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων»* (Stenhouse, 1981, σελ.113).

Το συγκεκριμένο είδος έρευνας περικλείει επιμέρους επιστημονικά πεδία, τα οποία προσπαθούν να κατανοήσουν και βελτιώσουν τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία στην ολότητά της. Αυτά τα πεδία περιέχουν έρευνες σε θέματα όπως, τη Διδακτική Μεθοδολογία, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την Ψυχολογία, την Ανάπτυξη του Παιδιού και τη Γνωσιακή επιστήμη (Department of Education, Training and Youth Affairs, 2000).

Ο Mortimore (2000) πιστεύει ότι οι τέσσερις βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας είναι α) να παρατηρεί και να κάνει συστηματική περιγραφή, β) να αναλύει εφαρμογές, γ) να δημοσιεύει ευρήματα και δ) να βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσθέτοντας ότι ο βασικότερος στόχος είναι ο τελευταίος, όπως επίσης να παράγει χρήσιμη γνώση.

Η ιδέα ότι η πρακτική και η πολιτική στην εκπαίδευση θα πρέπει να καθοδηγείται από την έρευνα, προτάθηκε για πρώτη φορά το 19^ο αιώνα. Το δεύτερο μισό αυτού του αιώνα υπήρξε μεγάλη εξέλιξη στις θετικές επιστήμες, όσο και στις κοινωνικές – ανθρωπιστικές. Ήταν πια δεδομένο το γεγονός ότι η εκπαίδευση έπρεπε να αποκτήσει επιστημονικό υπόβαθρο μέσω της έρευνας (Nisbet, 2005, 1999).

Στο παρελθόν η εκπαιδευτική πρακτική βασιζόταν ως επί το πλείστον στην παράδοση και στην αυθεντία, κυρίως στην αυθεντία. Η εγκυρότητα μιας ιδέας κρινόταν από την αυθεντία της πηγής της. Την περίοδο του Διαφωτισμού η αυθεντία αμφισβητήθηκε από την κυριάρχηση του ορθολογισμού. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας ιδέας έπρεπε πια να στηριχθεί στην απόδειξη. Η αντίληψη ότι η εκπαιδευτική πράξη πρέπει να βασίζεται στην εμπειρική έρευνα αναπτύχθηκε το 1879 μέσω ενός συγγράμματος με τίτλο: «*Education as a science*» από τον Alexander Bain. Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας εξέφραζε την προσδοκία η εκπαίδευση να ξεπεράσει τις παραδοσιακές, παρωχημένες πρακτικές, μέσω της έρευνας.

Η ιστορία της εκπαιδευτικής έρευνας ξεκινά στη Γερμανία. Από το 1860 γερμανοί ερευνητές, οι οποίοι εργάζονταν στο πεδίο της φυσιολογίας και της ψυχολογίας, συνέλεξαν στοιχεία για τη νοητική λειτουργία, τα οποία, σύμφωνα με τους γερμανούς επιστήμονες, μπορούσαν να μετρηθούν. Ξεκίνησε να έχει πειραματικό περιεχόμενο την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα (Lawn κ.ά., 2010) εμπεριέχοντας μετρήσεις και λύσεις σε καθημερινά εκπαιδευτικά προβλήματα. Η Σκωτία είχε σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας (Lawn, 2010) με πρωτοπόρο τον Alexander Bain, ο οποίος, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, εξέδωσε το σύγγραμμα «*Education as a science*». Αν και η Ευρώπη αποτέλεσε την πρωτοπόρο στην Εκπαιδευτική έρευνα, η Αμερική, δανείζοντας και υιοθετώντας ιδέες, βελτίωσε την ύπαρξη της εκπαιδευτικής έρευνας. Από το 1890 και έπειτα ξεκίνησε μία περίοδος αύξησης της εξερεύνησης των κοινωνικών και φυσικών φαινομένων, που έδινε έμφαση σε ορθολογικά κριτήρια.

Μεταξύ 1930-1950 η έρευνα – δράση (action research) αποτελεί ένα νέο είδος έρευνας και δραστηριότητας για μια πιο ελκυστική αναζήτηση κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων. Σε συνεργασία με δασκάλους οι ερευνητές μπορούσαν να ερευνήσουν φαινόμενα μέσα στις σχολικές τάξεις. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει νέες μεθόδους, έτσι ώστε να προωθήσει αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις. Η ίδρυση του NSF (National Science Foundation) αποτέλεσε ορόσημο για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και γενικότερα της εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος οργανισμός αποσκοπούσε στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Από το 1954 και μετά υπήρξαν πολλές χρηματοδοτήσεις για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας (Knox, 1971).

Στην Αμερική, αλλά και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη και εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας. Για αυτό το λόγο έχουν δημιουργηθεί εκπαιδευτικοί οργανισμοί, των οποίων το αντικείμενο είναι η εκπαιδευτική έρευνα. Ο AERA (The American Education Research Association) και ο BERA (The British Education Research Association) είναι οργανισμοί, οι οποίοι ενθαρρύνουν ερευνητές να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα και προωθούν τη διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων, εκδίδοντας επιστημονικά περιοδικά, όπως το «*Educational Researcher*»,

1.3.4. Η σημασία και η αναγκαιότητά της Εκπαιδευτικής Έρευνας

Η σημασία και αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές (Tuckman, 1988; Hitchcock & Hughes, 1995; Altricher, Posch & Somekh, 2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η χρήση της από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών αποδεικνύει το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών περί της σπουδαιότητας του συγκεκριμένου αντικειμένου (Tuckman, 1988; Hitchcock & Hughes, 1995; Hargreaves, 1996; Verma & Mallick, 2004 ; Altricher, Posch & Somekh, 2001; Μπαγάκης, 2002). Η σπουδαιότητα του θέματος έγκειται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό

ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι μελετητές υποστηρίζουν ότι η χρήση¹ της από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βελτιωτικό παράγοντα του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου (Ravenscroft κ.ά., 2008). Επιπροσθέτως, πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα αναφέρουν την αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαιδευτικής έρευνας με τη σχολική πράξη, ούτως ώστε να είναι χρήσιμη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να βοηθάει το εκπαιδευτικό τους έργο, όπως ακόμη τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης και καλλιέργειας ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία (Goldstein, 1998; Carpenter, 2007). Το ενδιαφέρον για τη χρησιμότητα και την εφαρμοσιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας υφίσταται σε διεθνές επίπεδο (Department of Education, Training and Youth Affairs, 2000) και υπάρχει μία αυξανόμενη ζήτηση για πρακτικά αποτελέσματα, που θα καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς και θα τους πληροφορούν για τις νέες τάσεις στο χώρο της διδακτικής πρακτικής και μεθοδολογίας. Η αποτελεσματική διδασκαλία εμπεριέχει την πρακτική εφαρμογή νέων μεθόδων, που προκύπτουν από νέες έρευνες, στη σχολική τάξη (Stafford, 2006).

Για πολλούς η εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται ότι είναι «η δυσκολότερη των επιστημών» (Berliner, 2002). Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθούν να παράγουν νέα καθολική γνώση κάτω από συνθήκες, όπου η σημασία του πλαισίου και η συνεχής παρουσία των αλληλεπιδράσεων εμποδίζουν την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Κάθε σχολικό πλαίσιο είναι διαφορετικό, τα σχολικά προγράμματα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι προϋπολογισμοί, η ηγεσία και τα είδη κοινωνικής στήριξης διαφοροποιούνται συνεχώς, κάτι που δημιουργεί μεγάλα προβλήματα στους ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να κατανοήσουν τα φαινόμενα της σχολικής ζωής.

Ο Carr (2007) υποστηρίζει ότι προκειμένου για την εκπαιδευτική έρευνα επιβάλεται η σύνδεση επιστημονικών και πρακτικών κριτηρίων, ώστε να παραχθεί ορθολογιστική γνώση που θα έχει σημαντικό αντίκτυπο σε αποφάσεις και κρίσεις των εκπαιδευτικών της πράξης και αυτών που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική. Ακόμη, η εκπαιδευτική έρευνα, σύμφωνα με τους Calhoun & Joyce (1998), έχει σημαντικό ρόλο,

¹ Ο όρος «χρήση» αναφέρεται, σύμφωνα με τον Wilson, (2003) (στο Hemsley- Brown & Oplatka, 2005), στην πρακτική χρήση, δηλαδή στη μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πράξη.

διότι η σχολική βελτίωση καλείται να βασιστεί σε μεθόδους, οι οποίες διασφαλίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας.

Κατά καιρούς έχει ασκηθεί κριτική ως προς την αξία της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και την αξιοπιστία-εγκυρότητά της, διότι ορισμένοι ισχυρίζονται ότι δεν έχει άξιο λόγο αντίκτυπο στην πρακτική, όπως έχει η επιστήμη της ιατρικής (Clifford, 1973; Suppes, 1978, στο Condliffe, 1997) και δε συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο Ball (2001) θεωρεί ότι η έρευνα έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις, θεωρητικά αποτελέσματα, έμμεσο αντίκτυπο στη σκέψη των δασκάλων και στη πνευματική – γνωστική ανάπτυξή τους και δεν υφίσταται μια γραμμική σχέση μεταξύ έρευνας και πράξης (Hargreaves, 1996; Hillage κ.ά., 1998; Touley & Darby, 1998).

Η Biesta (2007) διακρίνει τον τεχνικό και πολιτισμικό ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο τεχνικός αναφέρεται στην έρευνα που παράγει τεχνική-λειτουργική γνώση, που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο πολιτισμικός ρόλος σχετίζεται με την πληροφόρηση και καλλιέργεια των εκπαιδευτικών σχετικά με το γνωστικό πεδίο της επιστήμης της εκπαίδευσης. Οι Kyle και συνεργάτες (1991) θεωρούν ότι η παιδαγωγική επιστήμη και η εκπαιδευτική έρευνα δε θα πρέπει να είναι δύο ξεχωριστά πεδία, αλλά να συμπορεύονται.

Τη σημαντικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στους σχολικούς οργανισμούς επισημαίνει και η Wikeley (1998), η οποία μέσα από την έρευνά της, αναφέρει ότι η διάχυση της εκπαιδευτικής έρευνας στους σχολικούς οργανισμούς μπορεί να αποτελέσει εργαλείο σχολικής βελτίωσης. Η εν λόγω καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: α) χρήση της έρευνας σημαίνει την εφαρμογή της. Αυτό πρέπει να γίνει σε ομαδικό επίπεδο, οι δάσκαλοι να εργάζονται όλοι μαζί (δημιουργώντας ένα κοινό όραμα), έτσι ώστε να αφομοιώσουν και να εμπεδώσουν μία νέα πρακτική αλλαγής, β) υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς να διεξαγάγουν οι ίδιοι έρευνα, βασισμένη στα ακαδημαϊκά πρότυπα. Μία τέτοια ενέργεια μπορεί να φέρει την επιτυχή προσδοκώμενη αλλαγή γ) Τα σχολεία πρέπει να ασχοληθούν με την έρευνα σε πρώτη φάση στο δικό τους πλαίσιο, να κατανοήσουν την όλη διαδικασία και ύστερα να εφαρμόσουν την αλλαγή δ) Ακόμη και αν οι δάσκαλοι δεν κατανοούν την έρευνα, θα πρέπει να την κατανοήσουν και εφαρμόσουν στην τάξη τους για να μπορέσουν να φέρουν την αλλαγή.

Η διάχυση μπορεί να γίνει από εξωτερικούς φορείς, όπως είναι οι ερευνητές ή οι σχολικοί σύμβουλοι. Η ενημέρωση στους δασκάλους για τα ερευνητικά δρώμενα δεν αρκεί για να φέρει την αλλαγή και τη βελτίωση. Χρειάζεται η καλλιέργεια μιας κουλτούρας, η δημιουργία ενός κοινού οράματος, ούτως ώστε να δεχτεί η σχολική μονάδα κάτι καινούριο, όπως είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα. Η Wikeley αναφέρει ότι ο καλύτερος τρόπος για να καταστεί εφικτή η διάχυση της έρευνας, είναι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η βοήθεια του διευθυντή προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με ερευνητικές δραστηριότητες, με σκοπό να προωθήσει τη σχολική αποτελεσματικότητα, δημιουργεί ένα καινοτομικό κλίμα, σύμφωνα με τον Halsall (1998). Ο ίδιος επισημαίνει τη σημασία της έρευνας στους σχολικούς οργανισμούς, διότι μέσα από την ερευνητική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, μπορούν να δοθούν λύσεις σε πολλά ζητήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα αλλά και να προαχθεί η αποτελεσματικότητα και η καινοτομικότητα.

Τα σχολεία, σύμφωνα με τους MacGilchrist, Myers & Reed (1997), θα πρέπει να λειτουργούν όπως τα πανεπιστήμια, δηλαδή να παράγουν και να εμπλουτίζουν τη γνώσηοργανισμός που μαθαίνει..... (learning organization).....Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα (Innovative Links Project, 1998), το οποίο έλαβε χώρα στην Αυστραλία και προσπάθησε να συνδέσει την ακαδημαϊκή κοινότητα με τους εκπαιδευτικούς της πράξης (Harrison κ.ά., 1998). Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν ήταν θετικά, διότι μέσα από τη συνεργασία των δύο διαπιστώθηκε η πολυπλοκότητα των εννοιών «μάθηση» και «διδασκαλία», αλλά και η ανάγκη για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να εφαρμόζουν και να πειραματίζονται σε νέες μεθόδους για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Το καινοτόμο αυτό πρόγραμμα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, αλλά και πρέπει να ασχοληθούν με την έρευνα, διότι συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στη σχολική βελτίωση. Η ερευνητική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών αποτέλεσε μία καινοτομία.

1.3.5. Το κενό μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης – αιτίες της ύπαρξης του χάσματος

Ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική έρευνα δε συνδέεται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, διότι τα ερευνητικά ευρήματα είναι άσχετα με τα προβλήματα που απασχολούν την πράξη ή δεν μπορούν να εφαρμοστούν. Εμπειρικές μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί, εν συγκρίσει με άλλους επαγγελματίες, ασχολούνται λιγότερο με την εκπαιδευτική έρευνα και τα αποτελέσματά της (Latham, 1993; Hannan κ.ά., 2000), όμως το κοινό σημείο που συνδέει όλους τους επαγγελματίες – κυρίως εκπαιδευτικούς και γιατρούς - είναι ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια σχετικά με τη χρήση της έρευνας (Hemsley-Brown & Sharp, 2002). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα (Tuckman, 1988; Hitchcock & Hughes, 1995; Hargreaves, 1996 & Mallick, 2004 ; Altricher, Posch & Somech, 2001.; Μπαγάκης, 2002), διότι μέσα από την ανάλυσή τους μπορούν να δοθούν απαντήσεις σε πολλά ερωτήματα που αφορούν στη σχέση έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης. Η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι η μοναδική πηγή πληροφόρησης για τους δασκάλους. Άλλες πηγές αποτελούν η διδακτική εμπειρία, οι συζητήσεις με τους μαθητές, αλλά και με ειδικούς. Αυτό που αναζητούν είναι «*τι λειτουργεί καλύτερα*» και «*τι χρειάζονται για να προσπαθήσουν να το κάνουν*» (Hier, 2006). Πολλοί είναι αυτοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι μπορούν και πρέπει να έχουν ενεργητικό ρόλο στη διεξαγωγή ερευνών, διότι με αυτό τον τρόπο θα είναι ικανοί να κατανοούν καλύτερα τα ερευνητικά αποτελέσματα και να βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους (Everton, Galton & Pell, 2000, στο Ekiz, 2006). Η χρήση αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αποτελεσματικής μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί, όμως, κάτι τέτοιο απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία ερευνητών και εκπαιδευτικών.

Υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Ορισμένοι μάλιστα ισχυρίζονται ότι υπάρχει διαμάχη μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, ότι οι ερευνητές αγνοούν τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα. Ο Dobby (1999) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται κυρίως στο τι δουλεύει στην πράξη και

αποφεύγουν να συμπεριλάβουν στην καθημερινή τους πρακτική αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως ακόμη πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει μεταφερθεί από τα σχολεία, στα οποία θα έπρεπε να διενεργούνται οι έρευνες, σε τεχνητά πλαίσια όπως είναι οι ακαδημαϊκές κοινότητες .

Πολλές έρευνες επισημαίνουν το βαθύ χάσμα μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών (Pekarek κ.ά., 1996; Hallinan, 1996; Chafouleas & Riley – Tillman, 2005; Hemsley – Brown & Oplatka, 2005; Davis, 2007; Biesta, 2007; Broekkamp & Van – Hout Walters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι γνωρίζουν τη σχολική πραγματικότητα, ενώ θεωρούν ότι οι ερευνητές έχουν άγνοια του σχολικού γίνεσθαι. Σύμφωνα με τον Shkedi (1998), το κενό εμφανίζεται σε δύο επίπεδα: α) μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών, β) μεταξύ της γλώσσας των πρακτικών και της ακαδημαϊκής γλώσσας, ενώ στην έρευνα, που διενεργήθηκε από τον Ekiz (2006), οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το σκοπό και τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας, αν αυτοί, δηλαδή, ακολουθούν την έρευνα, ποιες είναι οι αντιλήψεις τους και ποιος είναι ο κατάλληλος που θα πρέπει να συνδέσει την παραπάνω με την πράξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη θετική στάση των δασκάλων απέναντι στην ακαδημαϊκή έρευνα, όπως επίσης δείχνουν να είναι θετικοί στο να γίνουν και οι ίδιοι ερευνητές σε σχολικό επίπεδο.

Η νέα αποκτώμενη γνώση και η χρήση της είναι ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας και σε αυτό συμφωνούν όλοι (δάσκαλοι, ερευνητές, αυτοί που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, εκδότες και άλλοι). Είναι πια πραγματικότητα το γεγονός ότι αμφιπλεύρως παρατηρείται το κενό που υπάρχει. Όλοι συμφωνούν, σύμφωνα με τους Broekkamp & Van – Hout Walters (2007), ότι είναι απαραίτητο να βελτιωθεί η χρηστικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι απόψεις διαφοροποιούνται ως προς τις αιτίες του χάσματος και ως προς τα μέτρα που πρέπει να εφαρμοστούν, ώστε να γεφυρωθεί. Η έρευνα των Broekkamp & Van – Hout Walters (2007) έδειξε ότι όχι μόνο υπάρχει ομοφωνία ως προς την ύπαρξη του χάσματος, αλλά και οι διαφορετικές ομάδες, που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφώνησαν ως προς τα βασικά προβλήματα που δημιουργούν το εν λόγω κενό. Παρά ταύτα, όπως διαπιστώνουν οι Gore & Gitlin (2004) ακούγονται περισσότερο οι απόψεις και γνώμες των ερευνητών, διότι οι εκπαιδευτικοί, αυτοί οι οποίοι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την πράξη, απουσιάζουν από αυτές τις συζητήσεις.

Οι Broekkamp & Van – Hout Walters (2007), μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν και ερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών στελεχών και των ερευνητών, διαπίστωσαν ότι η άποψη ότι εκπαιδευτική έρευνα αποφέρει πολύ λίγα αποτελέσματα είναι σύνηθης. Επιπροσθέτως, παρουσιάζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική έρευνα. Τα σημαντικότερα και άξια προσοχής είναι τα εξής: α) Πειραματικά ευρήματα απουσιάζουν ή είναι ασήμαντα, β) εστιάζει περισσότερο στο γνωστικό τομέα και δε δίνει μεγάλη σημασία στο συναισθηματικό ή στο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης, γ) συνήθως οι ερευνητές δεν κάνουν χρήση των θεωριών, των αποτελεσμάτων ή των ερευνητικών εργαλείων από προγενέστερες έρευνες, δ) υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια, ε) η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει λίγα πρακτικά αποτελέσματα και στ) οι έρευνες γίνονται σε τεχνητά πλαίσια. Οι πρακτικοί δυσκολεύονται να μελετήσουν ερευνητικά άρθρα, λόγω του γεγονότος ότι δεν καταλαβαίνουν την ορολογία. Ακόμη, είναι πολύ δύσκολο να έχουν πρόσβαση σε άρθρα της διεθνούς βιβλιογραφίας, διότι στα περισσότερα εκπαιδευτικά επιστημονικά περιοδικά χρειάζεται συνδρομή.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα δε σχετίζεται με τις ανάγκες τους ή αυτά που γράφονται και δημοσιεύονται έχουν αποτύχει στο να βοηθήσουν στην κατανόηση των συνθηκών που επικρατούν σε μία τάξη. Ακολουθούν λάθος ερωτήματα και υποθέσεις και προσφέρουν μη χρήσιμες πληροφορίες. Η αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς της παραγόμενης έρευνας, τόσο ως προς τη θεματολογία της όσο και ως προς την αξιοπιστία των ερευνητών, έχει επισημανθεί και από έλληνες ερευνητές (Σαραφίδου, 2010).

Επίσης, λείπει από την έρευνα το πλαίσιο της καθημερινής πράξης και η φωνή του δασκάλου (Lytle & Cochran – Smith, 1990; Davis, 2007). Ο Mortimore (2000) αναφέρεται στο πολύπλοκο στυλ γραφής των ερευνητικών κειμένων και ο Bartels (2003) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν πιο καθαρή γλώσσα στα ερευνητικά άρθρα και να είναι πιο περιεκτικά και ουσιώδη.

Από την άλλη πλευρά οι ερευνητές θεωρούν ότι είναι αντιεπιστημονικό να γράφουν απλουστευμένα κείμενα σε φυσική γλώσσα και χωρίς ορολογίες, που να είναι προσβάσιμα στο ευρύ κοινό και ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης πρέπει να μυσούνται στην

έρευνα, να διευκολύνονται στο να έχουν πρόσβαση στην ερευνητική παραγωγή και να ενισχύονται στο να στηρίζουν τις πρακτικές τους στα ερευνητικά αποτελέσματα (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Gore & Gitlin, 2004).

1.3.6. Λύσεις στο πρόβλημα

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια αντικατάστασης του «top – down» μοντέλου από αυτό της «διάχυσης», κατά το οποίο υπάρχει συνεργασία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές σχολείων και τα εκπαιδευτικά στελέχη, όπως κατέγραψε η έρευνα των Vanderlinde & Van Braak (2010), διαβάζουν επιστημονικά άρθρα και χρησιμοποιούν τα ερευνητικά ευρήματα στην καθημερινή σχολική πράξη, αλλά επιλέγουν τα άρθρα εκείνα, τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολείο τους. Αυτοί μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο όσον αφορά στη μεταφορά της νέας γνώσης στις σχολικές μονάδες.

Έχουν αναπτυχθεί τέσσερα μοντέλα, σύμφωνα με τους Broekkamp & Van – Hout Walters (2007), τα οποία προσπαθούν να επιλύσουν και να γεφυρώσουν το κενό που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης:

Research Development Diffusion Model (RDD Model): Το συγκεκριμένο μοντέλο ερευνά εάν η γνώση αναπτύχθηκε από τα πρώτα στάδια της έρευνας και είναι εφαρμόσιμη σε ρεαλιστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Το συγκεκριμένο αναθέτει κεντρικό ρόλο στους μεσολαβητές (mediators). Οι μεσολαβητές είναι μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι όχι μόνο χρησιμοποιούν οι ίδιοι την έρευνα, αλλά προσδιορίζουν ή καθορίζουν μεθοδολογικά κριτήρια δίνοντας κατεύθυνση στην έρευνα που κάνουν (Burkhardt & Schoenfeld, 2003). Οι μεσολαβητές «μεταφράζουν» την έρευνα και τη διαδίδουν στους πρακτικούς. Στους μεσολαβητές μπορεί να ανήκουν και οι σχολικοί διευθυντές, οι οποίοι ενημερώνονται για τις νέες εξελίξεις στην εκπαιδευτική έρευνα και στη συνέχεια «μεταφράζουν» και διαχέουν τη νέα γνώση στους σχολικούς οργανισμούς (Biddle & Saha, 2006).

The Evidence – Based Practice Model (EBP Model): περιγράφει τη συστηματική εφαρμογή των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. Αναφέρεται σε εμπειρικά δεδομένα και αποτελεσματικές μεθόδους (τι δουλεύει). Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν από μόνοι τους την έρευνα με την εργασία τους για να εντοπίσουν τι πραγματικά δουλεύει σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση. Επίσης, κάνουν χρήση αποτελεσματικών πρακτικών από άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν χρησιμοποιήσει τις εν λόγω επιτυχώς.

The model of Boundary – Crossing Practices (BCP Model): περιγράφει την αξία της σύνδεσης έργων από διαφορετικά επαγγελματικά πεδία. Πολλοί άνθρωποι προερχόμενοι από διαφορετικές θέσεις εργάζονται μαζί. Για παράδειγμα, συνεργάζονται οι ερευνητές με τους δασκάλους και αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Το παρόν μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία.

The model of Knowledge Communities (KC Model): αναφέρεται στη σύνδεση μεταξύ έρευνας και πράξης, η οποία εδραιώνεται σε επαγγελματικά δίκτυα, στα οποία συμμετέχουν άνθρωποι που έχουν το ίδιο πάθος να παραγάγουν γνώση. Η σύνδεση αυτή μπορεί να γίνει μέσω του διαδικτύου.

Τα μοντέλα 1 και 2 δίνουν έμφαση στη «μετάφραση» των ερευνητικών αποτελεσμάτων και στην εφαρμογή τους, ούτως ώστε να είναι πιο προσιτά και προσβάσιμα σε αυτούς που ασχολούνται με την εκπαιδευτική και διδακτική πράξη. Τα μοντέλα 3 και 4 εξάρουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών και πρακτικών. Ήδη στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται η συμμετοχική έρευνα (participatory research) που φέρνει κοντά ερευνητές, εκπαιδευτικούς της πράξης, εκπροσώπους πολιτικής, μαθητές, γονείς, διαμορφώνοντας συμβουλευτικές ομάδες – τα λεγόμενα «steering groups» - που συμμετοχικά λαμβάνουν αποφάσεις σε όλα τα στάδια ενός ερευνητικού προγράμματος, από τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τη μεθοδολογία, έως την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τους τρόπους διάχυσης και αξιοποίησής τους. Εκπαιδευτικοί και ερευνητές συμμετέχουν μαζί σε όλα τα ερευνητικά στάδια. Μάλιστα η συνεργασία δεν

περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά εκτείνεται και στους μαθητές (Nieuwenhuys, 2004).

1.3.7. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και η έρευνα-δράση

Η ιδέα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή είναι γνωστή στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Τη δεκαετία του '80 ο Stenhouse, όντας θιασιώτης του ενεργού ρόλου των εκπαιδευτικών στην έρευνα, αναφέρθηκε ότι είναι πια επιβεβλημένο να αντικατασταθεί η άποψη ότι *«η γνώση κατασκευάζεται από έναν ειδικό και ο δάσκαλος τη χρησιμοποιεί βήμα – βήμα»* από την άποψη *«έρευνα και διδασκαλία γίνονται μαζί από τους δασκάλους στην καθημερινή πράξη»* (Stenhouse, 1981) και προσέθεσε ότι *«κάθε τάξη είναι ένα εργαστήριο και κάθε δάσκαλος αποτελεί μέλος της επιστημονικής κοινότητας»*. Τις εν λόγω θέσεις τις ενστερνίστηκαν και ασπάστηκαν μεταγενέστερα και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι τάχθηκαν υπέρ της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την έρευνα (Elliot, 1991; Hopkins, 1993; Meier & Henderson, 2007). Σύμφωνα με τον Stenhouse (1981) από όποια οπτική γωνία κι αν το δει κανείς, είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι ο δάσκαλος έχει πολλές ερευνητικές ευκαιρίες να δοκιμάζει και να ελέγχει συστηματικά τις πρακτικές του ώστε να οδηγείται στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ο Neilson (1990) πιστεύει ότι η ίδια η διδασκαλία είναι έρευνα, ενώ ο Schön (1983), στην παράδοση του Dewey (1933), αναφέρεται στο δάσκαλο - αναστοχαστή. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι, που εμπλέκονται ενεργά σε ερευνητικές δραστηριότητες, μπορεί να γίνουν πιο αναστοχαστικοί, κριτικοί και αναλυτικοί στη διδασκαλία τους και πιο δεκτικοί στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης. (Oja & Pine 1989). Συμμετέχοντας σε μία έρευνα, αυτό βοηθάει τους δασκάλους να συνειδητοποιήσουν τις αποφάσεις και δράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός της τάξης. Ο δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος (Cochran - Smith & Lytle, 1993). Όταν διεξάγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι πιο χρήσιμη για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης. (Carter, 1993). Επιπροσθέτως, ο Rose (2002) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το κλίμα της τάξης τους, όταν το ερευνούν οι ίδιοι. Η έρευνα των δασκάλων είναι μια σκόπιμη και συστηματική αναζήτηση, η οποία γίνεται από δασκάλους με σκοπό να εμβαθύνουν στα πεπραγμένα της μάθησης και της διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο γίνονται αναστοχαστικοί και

μπορούν να υπάρξουν αποτελεσματικές αλλαγές, οι οποίες να βελτιώσουν τη ζωή των μαθητών (Cochran – Smith & Lyttle, 1993, 1999). Η έρευνα αυτή διεξάγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με πρωταρχικό σκοπό την κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης και των αντιλήψεων αυτών που δρουν και αλληλεπιδρούν στην τάξη (Zeichner, 1999; Meier & Henderson, 2007). Οι δάσκαλοι προσπαθούν να βρουν τρόπους για να βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις επιδόσεις των μαθητών τους (Berger, κ.ά., 2005). Οι εν λόγω μαθαίνουν σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, σχετικά με το σχολείο τους, αλλά και γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους. Χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να αλλάξουν τις πρακτικές τους και να νιώσουν πιο επαγγελματίες. Το ερώτημα, το οποίο θα πρέπει να τίθεται από τον εκπαιδευτικό δε θα πρέπει να είναι: *«Πώς μπορώ να διδάξω καλύτερα;»* αλλά : *« Πώς μπορώ να οργανώσω τη σκέψη μου σχετικά με το τι συμβαίνει στην τάξη μου, ούτως ώστε να αποκτήσω μεγαλύτερη εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνω πιο αποτελεσματικός;»* (Wilson, 2000). Η έρευνα από δασκάλους προσπαθεί να δημιουργήσει νέα γνώση, η οποία θα μπορούσε να ονομαστεί κι ως «τοπική γνώση» (local knowledge), σχετικά με τη διδασκαλία, η οποία θα συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής εντός της τάξης (Stremmel, 2002). Η Richardson (1994) αναφέρει ότι δεν υπάρχουν μεθοδολογικά εργαλεία για την πρακτική αναζήτηση, παρόλα αυτά η ποιοτική προσέγγιση είναι ένας τύπος έρευνας, ο οποίος συνδέεται, αλλά και ταιριάζει περισσότερο με την πρακτική αναζήτηση.

Η Richardson (1994) χαρακτηρίζει την έρευνα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως *«πρακτική αναζήτηση»*, η οποία διεξάγεται για να τους βοηθήσει στην κατανόηση των πλαισίων, στα οποία λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης, τις πρακτικές τους, αλλά και τους μαθητές τους. Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας δεν αποσκοπεί στη γενίκευση και στη διάδοση της γνώσης στο ευρύ κοινό. Ο όρος «αναζήτηση» έχει οριστεί από τους Clift κ.ά. (1990) ως *«η επισταμένη προσπάθεια συλλογής δεδομένων, που θα τα χρησιμοποιήσει κανείς στην επαγγελματική πρακτική του»*. Επειδή ο όρος «έρευνα» συχνά συνδέεται με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων, για τη μελέτη της διδασκαλίας προτιμάται ο όρος «αναζήτηση» (inquiry) (Anderson & Herr, 1999).

Μία άλλη παρεμφερής προσέγγιση είναι αυτή της έρευνας - δράσης (action research) (Carter & Kemmis, 1986). Η έρευνα - δράση σχεδιάζεται από τους ανθρώπους της πράξης για να δώσουν λύσεις σε θέματα και προβλήματα που απασχολούν την επαγγελματική τους ζωή (Corey, 1953; Stringer, 2007). Ο βασικός σκοπός είναι η αλλαγή ή η βελτίωση μιας προβληματικής κατάστασης. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι δύο όροι – «έρευνα - δράση» και «έρευνα από εκπαιδευτικούς»- θεωρούνται τις περισσότερες φορές ταυτόσημοι (Cochran – Smith, 1993), δεν έχουν όμως, πάντα την ίδια έννοια (Meier & Henderson, 2007). Η έρευνα –δράση εστιάζει στην αλλαγή (εκπαιδευτική, κοινωνική) μέσω συμμετοχικής διερεύνησης, η οποία διεξάγεται από επαγγελματίες . Ο John Elliot αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης για την εκπαίδευση (Kemmis & McTaggart, 1988): Α) Η έρευνα-δράση στο σχολείο ερευνά τις ανθρώπινες ενέργειες και τις κοινωνικές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από τους δασκάλους ως προβληματικές, μη επιδεχόμενες μεταβολών και έτσι απαιτούν την πρακτική παρέμβαση. Β) Ο σκοπός της έρευνας δράσης είναι να αυξήσει την κατανόηση του δασκάλου για το πρόβλημά του, δηλαδή αποτελεί μια διαγνωστική διαδικασία. Γ) Η έρευνα-δράση γενικά αποδέχεται μια θεωρητική στάση κατά την οποία η αναμενόμενη πράξη που θα αλλάξει την κατάσταση αναβάλλεται μέχρι ότου να επιτευχθεί μια ευρύτερη κατανόηση του προβλήματος. Δ) Παρέχει μια ποιοτική ερμηνεία και ανάλυση των εμπλεκόμενων στοιχείων και συμβάντων στην εκπαιδευτική κατάσταση. Το τι πραγματικά συμβαίνει στην πράξη αναλύεται από την οπτική εκείνου που πράττει αλλά και αλληλεπιδρά στην κατάσταση, για παράδειγμα οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Η ερμηνευτική γλώσσα των συμβάντων, κατά συνέπεια, της παραπάνω αρχής είναι η καθημερινή γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική κατάσταση. Η έρευνα – δράση αποτελεί ένα είδος έρευνας που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας, για αυτό προτείνεται από τους Kemmis & McTaggart, (1990).

Οι Lytle & Cochran – Smith (1990) πιστεύουν ότι οι ακαδημαϊκοί ερευνητές αναγνωρίζουν τα τελευταία χρόνια το ρόλο και τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην παραγωγή γνώσης σχετικά με τη διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς – ερευνητές, αλλά πολλοί ισχυρίζονται ότι είναι κατώτερου επιπέδου έρευνα. Θεωρείται

ότι αν κα συμβάλλει στην παραγωγή νέας γνώσης, αμφισβητείται για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της (Anderson & Herr, 1999), καθώς συνήθως δεν έχει επιστημονικό υπόβαθρο αντίστοιχο αυτού της ακαδημαϊκής έρευνας..

Πάντως, όπως αναφέρουν οι Whitehead & Hartley (2005), η έρευνα δεν πρέπει να απέχει από την πράξη, τουναντίον η έρευνα είναι η «τροφός» της πράξης. Τροφοδοτεί τον κύκλο του αναστοχασμού, της απόδειξης, της εξέλιξης, της διδασκαλίας και της μάθησης και για αυτό το λόγο θα πρέπει η πράξη να συνοδεύεται από την έρευνα.

1.3.8. Η ερευνητική κουλτούρα στο σχολείο

Η ερευνητική κουλτούρα στο σχολικό χώρο δεν περιορίζεται μόνο στην έρευνα - δράση (action research) ή την έρευνα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Verma & Mallick, 2004; Altricher, Posch & Somech, 2001; Μπαγάκης, 2002), αλλά περιλαμβάνει και την αξιοποίηση ερευνητικών συμπερασμάτων που προέρχονται από άλλους ερευνητές.

Η ερευνητική δραστηριότητα θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών. Οι Kyle κ.ά. (1991) προτείνουν ότι *«η διαδικασία αναγνώρισης του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή θα πρέπει να ενταχθεί στις προπτυχιακές σπουδές του»*. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μαθαίνει πώς να ερευνά, όπως ακριβώς μαθαίνει πώς να διδάσκει (Van Zee, 1998).

Ο Worrall (2004) αναφέρει ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια δημιουργίας ερευνητικής κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς, διότι ερευνητές, όπως ο Hargreaves, πιστεύουν ότι είναι επιβεβλημένη ανάγκη να μεταφερθεί η έρευνα στα σχολεία, αλλά και να εμπλακούν σε αυτή και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, δηλαδή οι δάσκαλοι. Οργανώσεις, όπως η Teacher Training Agency (TTA), της Αγγλίας, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την έρευνα. (Worrall, 2004).

Ο όρος «κουλτούρα» θα μπορούσε να οριστεί, σύμφωνα με τον Ebbutt (1998, 2002), ως *«οι ιδέες, οι αξίες, οι νόρμες, οι κανόνες που υπάρχουν σε έναν οργανισμό και ασκούν επιρροή στους ανθρώπους που δρουν σε αυτόν»*. Ο Stenhouse (1967) (στο Ebbutt, 1998) αναφέρει ότι *«κουλτούρα είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματα»*, ενώ ο Schein (1985

αναφέρει ότι είναι «οι ιδέες, οι αξίες και αντιλήψεις, τις οποίες μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού». Οι προσδοκίες και οι αξίες αυτές διαμορφώνουν το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, πώς αισθάνονται και ενεργούν στο σχολείο (Peterson & Deal, 1998).

Ερευνητική κουλτούρα ορίζεται «ως η δομή, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων και επιτρέπει να κατανοήσουν, αλλά και να εξελίσσουν την ερευνητική δραστηριότητα» αλλά και «η δομή, η οποία βασίζεται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, η οποία επιτρέπει τη μεταφορά της αποκτώμενης γνώσης, μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας, στη σχολική μονάδα» (Cheetham, 2007). Η εν λόγω βασίζεται στη συμπεριφορά, στις στάσεις και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο Cheetham (2007) υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας είναι απαραίτητη στις σχολικές μονάδες. Η δημιουργία και καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας προτείνεται από τους Kyle κ.ά., (1991), διότι μπορεί να συμβάλλει στη σχολική βελτίωση. Την αναγκαιότητα για την καλλιέργεια ερευνητικής κουλτούρας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επισημαίνουν και οι Hamel & Laroque (2002), οι οποίες υποστηρίζουν ότι είναι ανάγκη οι νέοι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται από τις σχολές τους και να λαμβάνουν γνώσεις που σχετίζονται με την έρευνα. Η κουλτούρα αυτή που προάγει την ερευνητική διάθεση και αναζήτηση, ασκεί θετική επιρροή σε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, πόσο μάλλον στους μαθητές, οι οποίοι καλλιεργούν στάσεις και δεξιότητες, σημαντικές για τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Ο Carpenter (2007), μέσα από μία μελέτη περίπτωσης ενός σχολικού ιδρύματος, κατέδειξε την αναγκαιότητα της ερευνητικής κουλτούρας, και πρότεινε να δοθούν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ερευνητική αναζήτηση και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορους τρόπους, όπως: χάραξη ερευνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, εκπαίδευση και κατάρτιση των δασκάλων, πρόσβαση στη διεθνή βιβλιογραφία, ευκαιρίες για διασπορά της νέας παραγόμενης γνώσης, καλλιέργεια συμμετοχικότητας και δημιουργίας και δημιουργία ερευνητικών ομάδων εντός του σχολικού οργανισμού.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την ερευνητική κουλτούρα στα σχολεία είναι τα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους σε ερευνητικές δραστηριότητες, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας από τη διοίκηση του σχολείου, η παροχή κινήτρων για διεξαγωγή ερευνών εντός της σχολικής μονάδας και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Worrall, 2004; Carpenter, 2007). Το

κλειδί για μία επιτυχή δημιουργία ερευνητικής κουλτούρας είναι η συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Η έρευνα των Wayman, Midgley, & Stringfield (2007) (στο Steele & Boudett, 2008) έδειξε ότι η χρήση ερευνητικών αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς καθίσταται πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται σε ένα συνεργατικό – συμμετοχικό κλίμα.

Η ερευνητική διάθεση και κουλτούρα αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας (Harrison κ.ά, 1998). Ο Pepper (1995) σημειώνει ότι η ερευνητική δραστηριότητα θα πρέπει να ενσωματώνεται στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών και να αποτελεί κομμάτι της δουλειάς τους. Η ερευνητική κουλτούρα, όπως επισημαίνει, είναι «διδασκαστική» και διαποτίζει το σχολικό οργανισμό.

1.4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

1.4.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας

Οι Bredeson & Johansson (2000) αναφέρουν ότι ο διευθυντής μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια ευνοϊκού κλίματος για την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με ερευνητικές δραστηριότητες. Επίσης, μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει αποτελεσματικά και υγιή μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία διαβιούν και εργάζονται τα μέλη του διδακτικού προσωπικού και αναγνωρίζουν τρεις τομείς όπου ο διευθυντής έχει την ευκαιρία να ασκήσει επίδραση στην εκπαίδευση-μάθηση των δασκάλων. Αυτοί είναι: α) ο διευθυντής ως καθοδηγητής και εκπαιδευτής, β) η συμβολή του στη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης, γ) η βοήθειά του στο σχεδιασμό μιας έρευνας. Η έρευνα του Carpenter (2007), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έδειξε ότι, αν ακολουθηθούν σωστές στρατηγικές από τη διοίκηση του σχολείου, είναι εφικτή η δημιουργία μιας ερευνητικής κουλτούρας που θα ενδυναμώσει και βελτιώσει τις σχολικές μονάδες. Η καλλιέργεια της εν λόγω κουλτούρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό διευθυντή, ο οποίος εκτός από τις ηγετικές του ικανότητες, θα πρέπει να έχει ασχοληθεί και ο ίδιος με την έρευνα ή να είναι ενημερωμένος σχετικά με τα ερευνητικά δρώμενα.

Οι σχολικοί διευθυντές αποτελούν τους βασικούς παίκτες του σχολικού οργανισμού, οι οποίοι με το παράδειγμα, με τη στήριξη των συνεργατών τους και με τις ηγετικές τους ικανότητες μπορούν να επηρεάσουν (Hoy & Smith, 2007) τα μέλη του προσωπικού προς την αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη. Ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά ενώ παράλληλα ο ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Καμπουρίδης, 2006).

Ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μέλους, ούτως ώστε να το βοηθήσει στο να αναπτύξει τις γνώσεις του και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης. Για να επιτευχθεί η σχολική αλλαγή και βελτίωση θα πρέπει ο διευθυντής να εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hart & Bredeson, 1996; Krajewski, 1996, στο Bredeson & Johansson, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Dufour & Berkey (1995) (στο Bredeson & Johansson, 2000) συνδέεται με: α) τη δημιουργία ενός σχολείου, όπου έχει στόχους και όραμα και σε αυτό συμβάλλουν όλοι, β) την καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας, στην οποία ενυπάρχουν κοινές αξίες και ιδέες, γ) την ενθάρρυνση πειραματισμού και έρευνας από τους εκπαιδευτικούς (εμπλοκή των δασκάλων σε έρευνα εντός της σχολικής μονάδας και έρευνα - δράση, συνεργασία των εκπαιδευτικών με την ακαδημαϊκή κοινότητα), και δ) τη προώθηση της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας. Επομένως, βάσει αυτών των προτάσεων, καθίσταται γεγονός ότι ο διευθυντής, μέσω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συμβάλλει και στη δημιουργία ερευνητικής κουλτούρας και ενίσχυσης των μελών για έρευνα.

Η κουλτούρα επηρεάζει άμεσα τη στάση διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς και την επίδοσή τους. Η συγκεκριμένη δέχεται επιρροές από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και από την ευρύτερη κοινότητα. Ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του εκπαιδευτηρίου, να μελετά τις καταβολές τους και

να τα αξιολογεί με σεβασμό πριν προχωρήσει σε παρεμβάσεις. Με τους σωστούς χειρισμούς μπορεί να ανατρέψει μια αντιλειτουργική κουλτούρα ή να διαμορφώσει ένα κλίμα δημιουργικότητας και προόδου (Νούτσος, 1986). Για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους συνεργάτες του, αφιερώνει πολύ χρόνο σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά και σε όλη την κοινότητα, ακούει με προσοχή και συζητεί ό,τι τους απασχολεί. Αξιωματική θέση για το διευθυντή πρέπει να αποτελεί η αίσθηση ότι, η διαμόρφωση της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐσταται, οφείλει να στοχεύει στο γεγονός ότι το ανθρώπινο δυναμικό φοιτά και εργάζεται με χαρά και με πραγματική θέληση μέσα σε αυτόν.

Όσον αφορά στη διάχυση της έρευνας από τους διευθυντές, έχουν υπάρξει διάφορες συζητήσεις (Richardson & Anders, 1990; Huberman, 1993; Hopkins & Levin, 2000; Stanton & Morris, 2000), οι οποίες αναγνωρίζουν ότι για να υπάρξει σχολική αλλαγή και βελτίωση, θα πρέπει να υπάρχει διάχυση της έρευνας στα σχολεία, αρκεί αυτή η διάχυση να γίνεται από εκπροσώπους αλλαγής (change agents) και συμβούλους, οι οποίοι ασκούν επιρροή στις ιδέες των εκπαιδευτικών (opinion leaders) (Rogers, 1995, στο Hemsley - Brown & Sharp, 2003), όπως ο διευθυντής του σχολείου. Ο Rogers υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση νέων ιδεών, οι οποίες μπορεί να είναι αποτελέσματα νεότερων ερευνητικών μελετών, είναι μία διαδικασία σχολικής αλλαγής και αναγνωρίζει την ικανότητα των εκπροσώπων αλλαγής να βοηθήσουν στη διάχυση της έρευνας. Οι προαναφερόμενοι μπορούν να επηρεάσουν το κοινωνικό δίκτυο, στο οποίο δραστηριοποιούνται. Βάσει, αυτής της διαπίστωσης, οι σχολικοί διευθυντές, όντας πρότυπα της σχολικής τους μονάδας, μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο ως προς τη διάχυση της έρευνας στα σχολεία. Ο Rogers, επίσης, αναφέρει ότι οι ηγέτες έχουν την τάση να υιοθετούν νέες ιδέες, πριν τις μεταφέρουν στα μέλη του οργανισμού, διαθέτουν αξιοπιστία και μπορούν να ενεργοποιήσουν τα κοινωνικά δίκτυα, βοηθώντας τα να εισάγουν καινοτομίες. Οι Hemsley - Brown & Sharp (2003), μέσα από τη διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπησή τους, καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα, ότι δηλαδή το κλειδί για τη σχολική βελτίωση και την καλλιέργεια οργανωσιακής, αλλά και ερευνητικής κουλτούρας, είναι οι

διευκολυντές, οι διαμεσολαβητές και ότι η βελτίωση στρατηγικών διοίκησης μπορεί να διευκολύνει τη χρήση της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς.

Επιπροσθέτως, οι Kyle κ.ά. (1991) υποστηρίζουν ότι η ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να είναι μία συμμετοχική προσπάθεια, στην οποία να εμπλέκονται οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ο διευθυντής, προσθέτοντας ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες να ερευνήσουν. Αυτές οι ευκαιρίες μπορεί να δοθούν από τη σχολική μονάδα, στην οποία ανήκουν. Μία τέτοια ευκαιρία είναι η εφαρμογή ενός ερευνητικού προγράμματος, το οποίο μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς, να εξασφαλίσει άμεσα αποτελέσματα και να συνδεθεί με τις καθημερινές τους ανάγκες (Basse, 1992; Malouf & Schiller, 1995; Tierney, 2000). Σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να διαδραματίσει ο σχολικός διευθυντής.

Οι ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για τη μεταμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Δεν αλλάζουν την κουλτούρα αλλά προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς να την αλλάξουν, παίρνοντας οι ίδιοι την πρωτοβουλία, μέσα από την αλλαγή των δικών τους συμπεριφορών, εμπνευσμένοι όμως από τον σχολικό ηγέτη (Schein, 1985).

Ο Πασιαρδής (2004) συμπεραίνει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι ριψοκίνδunami και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία τους. Επίσης λειτουργούν όχι ως απλοί διεκπεραιωτές των υποθέσεων του σχολείου αλλά ως ηγέτες. Ο ίδιος αναφέρει ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι οραματιστής και να ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Οι δεξιότητες και ικανότητες ενός διευθυντικού στελέχους, μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή και την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα τους, είτε κάνοντας χρήση της διακριτικής ευχέρειας που του παρέχεται, είτε λειτουργώντας στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας που του παρέχεται, στα πλαίσια της σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί έχουν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία, καλλιέργεια και προώθηση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εσωτερική αυτή πολιτική μπορεί να αναπτυχθεί καλύτερα μέσα από την αξιοποίηση των ορίων διακριτικής ευχέρειας για

δράση, που δίνεται έστω και στον ελάχιστο βαθμό στα διάφορα ατομικά και συλλογικά όργανα της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β).

Εκτός όμως, της σημαντικότητας συμβολής του διευθυντή – ηγέτη, στην προώθηση μιας σχολικής καινοτομίας, αποφασιστικότατο ρόλο παίζει και η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνέργειας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Ο νέος, δυναμικός, ενεργητικός-καινοτομικός ρόλος των εκπαιδευτικών, στη σύγχρονη σχολική μονάδα μπορεί να δημιουργήσει το νέο θεσμό λειτουργίας που θα διαμορφώνει και θα προωθεί τις καινοτομικές προτάσεις, που θα αποτελούν ζωντανό κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας. Ο διευθυντής στο νέο του ρόλο είναι περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός της συλλογικής διαδικασίας. Για να επιτευχθεί όμως, αυτό χρειάζεται οι στόχοι του διευθυντή να γίνουν και στόχοι των άλλων και αυτό γίνεται μόνο με την συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τον κοινό προσδιορισμό των στόχων. Η ενδυνάμωση της κουλτούρας στο σχολείο στηρίζεται στη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων και στην καλλιέργεια των κατάλληλων νορμών συμπεριφοράς που τροφοδοτούν τις υπάρχουσες αξίες, φιλοσοφίες και παραδοχές της (Πασιαρδή, 2001). Επομένως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν περιθώρια άρθρωσης θεωρητικού και πρακτικού καινοτομικού λόγου, στα πλαίσια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, όταν ο διευθυντής – ηγέτης ασκήσει ουσιαστική, ενδοσχολική, καινοτομική πολιτική, η οποία θα ενισχύεται θετικά από το κατάλληλο σχολικό καινοτομικό κλίμα σύμπραξης των εκπαιδευτικών, του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2006), ο αποτελεσματικός ηγέτης δημιουργεί ένα εργασιακό περιβάλλον που διευκολύνει την παραγωγή νέων ιδεών από τους άλλους ανθρώπους, που ενθαρρύνει και επικροτεί τη δημιουργία καινοτόμων ομάδων και ηγείται ο ίδιος της διαδικασίας εφαρμογής των καινοτομιών έχοντας όμως πάντα υπόψη του τους κινδύνους που ενίοτε συνοδεύουν τις καινοτομίες. Μια τέτοια ηγεσία που στηρίζει και προωθεί τις αλλαγές και τις καινοτομίες, συμβάλει εξίσου σημαντικά στη στήριξη και προώθηση της έρευνας στον οργανισμό (Printy, 2008; Hall & Hord, 2006).

Οι μελέτες δείχνουν τη σημαντικότητα της θέσης του διευθυντή ως προς τη δημιουργία καινοτομικού κλίματος και ερευνητικής διάθεσης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν

ευθύνες στους διευθυντές των σχολείων όσον αφορά στη διάχυση της έρευνας από τους ίδιους, όπως επίσης δηλώνουν ότι δεν έχουν την απαιτούμενη στήριξή τους (Borg, 2009). Σε έρευνα του Abebayehu (2006), οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές έχουν την πολυτέλεια του χρόνου να διαβάζουν έρευνες ή ακόμη και να διεξάγουν έρευνα, όμως τους «κατηγορούν» ότι δεν μοιράζονται μαζί τους αυτά που διαβάζουν.

Υπάρχουν δύο εμπειρικές έρευνες, οι οποίες ασχολούνται διεξοδικά με το θέμα της χρήσης έρευνας από διευθυντές σχολείων (Saha κ.ά., 1995; Bibble & Saha, 2000) στην Αμερική και στην Αυστραλία. Και οι δύο μελέτες έδειξαν ότι οι διευθυντές κρατούν θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα και έχουν την τάση να τη χρησιμοποιούν στη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι μαθαίνουν μέσα από την παραγόμενη έρευνα, αρκεί να συνδέεται με την καθημερινή σχολική πράξη. Πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, αν και διατηρούν τους ενδοιασμούς τους, όσον αφορά στη σχέση μεταξύ έρευνας και πράξης.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα των Biddle & Saha (2006), η οποία διεξήχθη σε Αυστραλία και Αμερική, αναφέρεται στη χρήση της έρευνας από τους διευθυντές και επισημαίνει ότι οι περισσότεροι εξ' αυτών έχουν θετική γνώμη για την εκπαιδευτική έρευνα. Περαιτέρω, θεωρούν ότι η εν λόγω συνδέεται με τις επαγγελματικές τους ανάγκες και δηλώνουν ότι είναι οικεία σε αυτούς τα περισσότερα ερευνητικά θέματα, δηλαδή τα θέματα με τα οποία ασχολείται η εκπαιδευτική έρευνα. Ακόμη, πιστεύουν ότι παίρνουν σημαντικές πληροφορίες από τα ερευνητικά αποτελέσματα, τις οποίες τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Τις πληροφορίες αυτές τις αντλούν κυρίως από επιστημονικά περιοδικά. Ένα επίσης σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι περισσότεροι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία μπορεί να παίξει ενεργό ρόλο στη βελτίωση της σχολικής πράξης. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών της πράξης. Η έρευνα προτείνει τη συνεργασία δασκάλων και διευθυντών, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ερευνητική κουλτούρα, η οποία θα συμβάλλει στη σχολική βελτίωση. Ακόμη, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν οι διευθυντές, έτσι ώστε να κάνουν περισσότερη χρήση της έρευνας, να αποκτήσουν γνώση πάνω σε αυτή και να τη διασπείρουν στους σχολικούς οργανισμούς.

Θα πρέπει να εφαρμοστούν αποτελεσματικές στρατηγικές, έτσι ώστε να διαχυθεί η ερευνητική γνώση στα σχολεία.

1.4.2. Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συχνά λόγος για τη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία φαίνεται να αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας και να συσχετίζεται θετικά με πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εν λόγω στυλ μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ενός ατόμου να αυξάνει και να βελτιώνει την οργανωτική ικανότητα των ανθρώπων σε μία κοινότητα. (Leithwood & Jantzi, 2006 στο Moolenaar, et al, 2010).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στον ηγέτη που ωθεί τον υφιστάμενο να λειτουργεί πέρα από τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης. Ενδιαφέρεται για την προσωπική ανάπτυξη των υφισταμένων, αυξάνει το ενδιαφέρον τους για υψηλή επίδοση και καλλιεργεί την ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία πολυδιάστατη έννοια (Avolio, Bass & Jung, 1999; Bass, 1985, 1999) που αποτελείται από τρία στοιχεία: το χάρισμα (vision building), την εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration) και τα διανοητικά ερεθίσματα (intellectual stimulation). Το χαρισματικό στοιχείο έχει να κάνει με το όραμα του ηγέτη για το μέλλον, με τους τρόπους που θα επιτευχθούν οι στόχοι, με τα παραδείγματα προς μίμηση, με τα υψηλά κριτήρια επίδοσης, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση. Το χάρισμα είναι αυτό που δημιουργεί μια γνωστική και συναισθηματική ταύτιση με τον ηγέτη. Σύμφωνα με τον Bass αυτό είναι που διαφοροποιεί τους διευθυντές από τους πραγματικούς ηγέτες. Η εξατομικευμένη φροντίδα εμφανίζεται όταν ο ηγέτης δίνει προσοχή στις ανάγκες των υφισταμένων για ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνδέει το ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με τα συμφέροντα της ομάδας και του οργανισμού. Τα διανοητικά ερεθίσματα αναφέρονται στη βοήθεια που παρέχει ο ηγέτης στους υφισταμένους να αποκτήσουν επίγνωση των προβλημάτων, να γίνουν πιο καινοτόμοι και δημιουργικοί. Αυτό το στοιχείο αφορά και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Η ηγεσία είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών, κατά τους Isaksen & Lauer (2002), όπως ακόμη αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών οργανισμών. Ασκεί επιρροή και ενθαρρύνει τα μέλη για να είναι πιο δημιουργικά και να προβαίνουν στην εφαρμογή νέων πρακτικών μεθόδων.

Ο Fullan (2001) αναφέρει ότι η ηγεσία αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο μιας κοινότητας ανθρώπων και τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν είναι: το όραμα, ο σχεδιασμός, η ενδυνάμωση και η αξιολόγηση, ενώ οι Wehrich & Koontz (1997) θεωρούν ότι η ηγετική ικανότητα σχετίζεται άμεσα με το να μπορεί ο ηγέτης να εμφυσήσει στα μέλη μιας ομάδας ένα κοινό όραμα. Η ηγεσία, σύμφωνα με τους Niehouse (1988) και Clark (1997) αποτελεί μία διαδικασία της επίδρασης των ενεργειών μιας ομάδας. Η επίδραση αυτή ασκείται από έναν αρχηγό – ηγέτη με σκοπό την πραγμάτωση κάποιων στόχων. Ο ηγέτης προσπαθεί να μεταφέρει σε έναν οργανισμό τις απόψεις του, τις ιδέες του, το όραμά του, τη γνώση του, τα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητές του, έτσι ώστε να τα μοιραστεί με τα υπόλοιπα μέλη και όλοι μαζί να συμπορευθούν, για να πετύχουν κοινούς στόχους.

Μελέτες επισημαίνουν τη σημασία του στυλ ηγεσίας στους οργανισμούς και θεωρούν ότι συσχετίζεται με πολλές διαστάσεις της σχολικής ζωής, όπως με τις επιδόσεις των μαθητών, με τη σχολική και ερευνητική κουλτούρα, με τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τις συνθήκες εργασίας (Schwartz, 1987; Lewin, κ.ά, 1939; Smith and Peterson, 1988, στο Omolayo, 2007), με την επαγγελματική ικανοποίηση (Bogler, 2001) και με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 1990).

Το βασικό καθήκον του σχολικού διευθυντή είναι να ενδυναμώσει και εμπλουτίσει τη μάθηση και τη διδασκαλία στο σχολικό οργανισμό, τον οποίο διευθύνει. Τα θετικά σχολικά κλίματα θετικές συσχετίζονται και με υψηλές μαθητικές επιδόσεις. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και σχολικής κουλτούρας, στην οποία εμπεριέχεται και η ερευνητική κουλτούρα (Hallingen & Hech, 1998). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές κατέχουν μία μοναδική θέση

για να επηρεάσουν τη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα μάθησης (Deal & Peterson 1990; Leithwood & Jantz, 1997). Η σημερινή πρόκληση είναι να αναγνωρίσουν τα προβλήματα του σχολείου και μέσω του στυλ ηγεσίας που θα επιλέξουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για μάθηση (Oluremi, 2008). Λόγω της σημαντικής θέσης τους, έχουν τη δυνατότητα να εδραιώσουν πολύ καλές σχέσεις με το προσωπικό και να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την έρευνα (Edgeron & Kritsonis, 2006).

Ο διευθυντής, ως διαχειριστής, επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς να φτάσουν στους στόχους του σχολείου. Ο θεμελιώδης στόχος του σχολείου είναι να ενδυναμώσει τη διδασκαλία και τις μαθησιακές διαδικασίες. Ο διαχειριστής του σχολείου, δηλαδή ο διευθυντής, θα πρέπει να επηρεάσει τη συμπεριφορά των δασκάλων, ούτως ώστε να πετύχουν αυτοί τους στόχους που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Διάφορες προσεγγίσεις ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική (transformational), έχουν συσχετιστεί θετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Bass & Avolio, 1997).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το σύνηθες μοντέλο διοίκησης είναι το top – down, το οποίο χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ενεργής συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Το εν λόγω συνδέεται με τα στυλ ηγεσίας (κυρίως με το αυταρχικό στυλ ηγεσίας – autocratic), τα οποία δεν προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία προβληματική κατάσταση ως προς την εφαρμογή νέων ιδεών και καινοτομιών (Stamatis, 2006 στο Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Αντίθετα, οι Cohen, Frick, Gadon & Willits (1995) σημειώνουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης (δημοκρατική μορφή ηγεσίας) είναι αυτός, ο οποίος εμπνέει τους εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού να έχουν όραμα για αυτόν, όπως ακόμη συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, εμπεριέχοντας την παρώθηση και την αύξηση της ικανότητας των δασκάλων να αναπτύξουν νέες και πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Leithwood, Tantzi & Steinbach, 1999).

Υπάρχουν διάφοροι σχολιαστές, οι οποίοι αναφέρονται στη σχέση στυλ ηγεσίας και κουλτούρας (Nicholls, 1988; Quick, 1992; Simms, 1997; Bass and Avolio, 1993; Schein, 1992, στο Ogbonna & Harris, 2000), αν και δεν υπάρχουν πολλές εμπειρικές έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με την εν λόγω σχέση (Ogbonna & Harris, 2000). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές επισημαίνουν τη σύνδεση του στυλ ηγεσίας και της κουλτούρας και αναφέρουν ότι ο διευθυντής, με βάση τις ιδέες και αξίες που μεταφέρει, μπορεί να καλλιεργήσει και να διαμορφώσει μία οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολικό οργανισμό. Οι περισσότερες έρευνες δίνουν ένα πλεονέκτημα στη δημοκρατική μορφή ηγεσίας έναντι της αυταρχικής και της ελευθεριάζουσας και πιο συγκεκριμένα η πιο αποτελεσματική είναι η μετασχηματιστική (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002).

Η οργανωσιακή κουλτούρα, σύμφωνα με τους Ogbonna & Harris (2000) δεν μπορεί να αλλάξει τόσο εύκολα, διότι μία σχολική μονάδα έχει ήδη κάποιες αξίες, οι οποίες έχουν διαποτιστεί στα μέλη της. Επομένως, είναι δύσκολο να αλλάξει άμεσα μία κουλτούρα, για αυτό θα πρέπει ο διευθυντής να χρησιμοποιήσει και να εφαρμόσει διάφορα στυλ ηγεσίας, έτσι ώστε να φτάσει στο στόχο του, στην αλλαγή διαφόρων ιδεών και στη διαμόρφωση μιας οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία θα οδηγήσει στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα.

1.4.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και δημιουργικό/ καινοτομικό κλίμα

Συγκεκριμένη μελέτη για τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και καλλιέργειας ερευνητικού κλίματος δεν απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία. Όπως, όμως, αναφέρθηκε ανωτέρω, το καινοτομικό κλίμα είναι αυτό που προωθεί την ερευνητική διάθεση και κουλτούρα σε ένα σχολικό οργανισμό. Η σχέση αυτή έχει μελετηθεί σε διεθνές επίπεδο (Jung et al, 2003; Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010; Sarros et al, 2008), όμως οι εμπειρικές μελέτες περί αυτής της σχέσης είναι λίγες.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία προσέγγιση, η οποία – σύμφωνα με τους Sarros et al (2008) και Moolenaar et al (2010) - μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση ενός οργανισμού μέσω της καλλιέργειας δημιουργικού/ καινοτομικού κλίματος, το οποίο να ωθήσει τα μέλη του να εφαρμόσουν καινοτομίες.

Οι ηγέτες, σύμφωνα με την Amabile (1998), μπορούν να σχεδιάσουν περιβάλλοντα, τα οποία να συμβάλλουν στην καινοτομία και αποτελεί απόδειξη ότι το ηγετικό στυλ είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της καινοτομίας (Dess & Picken, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία – δείχνουν οι έρευνες – στηρίζει και προωθεί την καινοτομία, η οποία μπορεί να προσφέρει τη «μακροζωία» ενός οργανισμού (Ancona & Caldwell, 1987).

Η δημιουργικότητα αποτελεί το πρώτο βήμα για την καινοτομία. Οι διευθυντές, με σύμμαχο τις ηγετικές τους ικανότητες μπορούν να δώσουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τις ιδέες τους και να υπάρξει με αυτό τον τρόπο μία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον στήριξης. (Drazin, Glynn, & Kazanjian, 1999; Mumford et al., 2002). Οι διευθυντές δημιουργούν ένα κλίμα ενθάρρυνσης και υποστήριξης, έτσι ώστε να υλοποιηθούν οι νέες αυτές ιδέες (Shalley & Gilson, 2004).

Το δημιουργικό/ καινοτομικό κλίμα φαίνεται θεωρητικά να συνδέεται με τις τρεις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν και αυξάνουν την προσαρμογή των μελών απέναντι σε καινοτόμες ιδέες προβάλλοντας ένα όραμα για σχολική βελτίωση μέσα από την υποστήριξη, δίνοντας ευκαιρίες για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη και βοηθώντας τους να ανακαλύψουν νέες ιδέες για να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Το όραμα ενεργοποιεί στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση να εργαστούν σε ένα περιβάλλον που έχει κοινές αξίες. (Bass and Avolio, 1994). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, οι οποίοι έχουν ένα ξεκάθαρο όραμα (vision building) μπορούν να επηρεάσουν τους υφισταμένους τους να πειραματιστούν με νέα πράγματα και να προβούν στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών. Μιλώντας για ένα σημαντικό όραμα και μία σημαντική αποστολή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τις αξίες της σχολικής μονάδας και αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση των επιδόσεών τους και την αύξηση της προθυμίας τους (Jung et al, 2003). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε οργανισμούς με όραμα και αποστολή, δείχνουν να έχουν υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας (Shamir et al., 1993 στο Jung et al, 2003).

Όσον αφορά στη δεύτερη διάσταση, η εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration) διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, διότι ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι εργάζεται σε ένα ασφαλές και παράλληλα δημιουργικό περιβάλλον. Η εξατομικευμένη φροντίδα είναι σαν την αμοιβή, διότι προσφέρει την αναγνώριση και την ενθάρρυνση. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να νιώθουν οικεία. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να εργαστούν και να αυξήσουν τις επιδόσεις τους, προτείνοντας νέες ιδέες, οι οποίες έχουν ως σκοπό τη σχολική βελτίωση. Ακόμη, τους ενθαρρύνει να πάρουν ρίσκα και να δοκιμάσουν νέες ιδέες, ούτως ώστε να εφαρμόσουν νέες, πιο αποτελεσματικές πρακτικές μεθόδους. Για να μπορέσει να παρακινήσει τους υφισταμένους του να μοιραστούν νέες κοινές ιδέες, ο ηγέτης προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον δεκτικό στην καινοτομία. Αυτό το πετυχαίνει με το να δημιουργήσει ένα φιλικό και δημιουργικό περιβάλλον, ασφαλές για τον εκπαιδευτικό.

Το διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation), η τρίτη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έχει να κάνει με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέα πράγματα, να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην εφαρμογή νέων ιδεών, όπως επίσης και την προώθηση της δημιουργικότητας, που θα οδηγήσει στη σχολική βελτίωση. Το ερέθισμα εμπλουτίζει τη διερευνητική σκέψη προωθώντας τη στήριξη, την καινοτομία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, παρωθούμενοι από τον ηγέτη, ενθαρρύνονται να συζητήσουν μεταξύ τους νέες ιδέες, οι οποίες θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα στην πράξη. Αυτή η παρώθηση αποτελεί το διανοητικό ερέθισμα, το οποίο δίνει ο μετασχηματιστικός ηγέτης, έτσι ώστε να αυξήσει τη δημιουργικότητα και να καλλιεργήσει ένα καινοτομικό/ δημιουργικό κλίμα. Οι ηγέτες βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τις συνήθειες πρακτικές και να δοκιμάσουν να είναι πιο δημιουργικοί. Έρευνα των Geyer and Steyrer (1998) στο (Jung et al, 2003) έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, μέσω του διανοητικού ερεθίσματος, αυξάνει τη δημιουργικότητα και συνεπώς μπορεί να καλλιεργήσει σε ένα σχολικό οργανισμό δημιουργικό/ καινοτομικό κλίμα.

Ακόμη, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τα μέλη ενός οργανισμού δημιουργώντας ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και βάζουν στόχους, αντιμετωπίζουν προβλήματα και εντοπίζουν λύσεις. Καλλιεργώντας ένα περιβάλλον που προάγει την έκφραση της δημιουργικότητας, είναι πιο εύκολο να διαχυθεί η νέα γνώση και να εδραιωθεί ένα καινοτομικό κλίμα. Επίσης, αυξάνοντας την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, αυτοί με τη σειρά τους κάνουν προσπάθειες για να βελτιώσουν το σχολικό οργανισμό, προτείνοντας νέες ιδέες, οι οποίες θα έχουν θετικό αντίκτυπο σε αυτόν. Έτσι, λοιπόν, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα κατάλληλο για εφαρμογή νέων ιδεών και καινοτομιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΤΟΧΟΙ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας είναι:

1. Να διερευνηθεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, η καινοτομικότητα του Διευθυντή και του σχολικού κλίματος σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (τύπος και περιοχή σχολείου).
2. Να διερευνηθεί η σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και καινοτομικότητας του Διευθυντή.
3. Να εξεταστεί η σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και καινοτομικότητας του Διευθυντή με την καινοτομικότητα της σχολικής μονάδας.
4. Να διερευνηθούν οι διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.
5. Να εξεταστεί κατά πόσο οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα διαφοροποιούνται σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία), εκπαίδευση και εμπειρία στην έρευνα ή/και σχολικούς παράγοντες (τύπος σχολείου, περιοχή)
6. Να εξεταστεί η σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και καινοτομικότητας του Διευθυντή με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.
7. Να εξεταστεί η σχέση καινοτομικού κλίματος με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

2.2. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του δεύτερου και αρχές του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2010-2011 σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία και Νηπιαγωγεία διαφόρων περιοχών της ελληνικής επικράτειας. Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η μέθοδος ευκολίας (convenience sampling) (Robson, 2007). Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τέσσερις ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης απόψεων και στάσεων (βλ. παράρτημα). Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 20-25 λεπτά της ώρας.

2.3. Δείγμα

Το δείγμα απετέλεσαν 190 εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 65 ήταν άνδρες (ποσοστό 34,2%) και οι 125 γυναίκες (ποσοστό 65,8%), ενώ έως των 30 ετών ήταν 83 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,7%), μεταξύ 31 και 40 ετών ήταν 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,8%), μεταξύ 41 και 50 ετών ήταν 65 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 34,2%) και πάνω από 50 ετών ήταν οι 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,5%).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών οι 153 (80,5%) ήταν μόνιμοι και οι 37 (19,5%) ήταν αναπληρωτές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν Δάσκαλοι (N=161), ποσοστό (84,7%), 17 Νηπιαγωγοί (8,9%), 4 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (2,1%), 2 εκπαιδευτικοί Αγγλικής

Φιλολογίας , 1 εκπαιδευτικός Μουσικής , 2 εκπαιδευτικοί Πληροφορικής , 1 εκπαιδευτικός Θεατρολογίας και 2 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής .

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν συνολικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 3,55 έτη κατά μέσο όρο (Τ.Α.=1,872), ενώ είχαν προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 3,4 έτη κατά μέσο όρο (Τ.Α.= 4,46). Τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί ανήκαν κατά το 20,5% σε μεγάλο αστικό κέντρα, κατά το 23,7% σε πόλεις, κατά το 15,8% σε κωμοπόλεις και κατά το 38,9% σε χωριά. Οι 36 εξ' αυτών υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θ, 2/θ, 3θ) (ποσοστό 18,9%), οι 75 σε μεγαλύτερα σχολεία (4/θ, 5/θ, 6/θ) (ποσοστό 39,5%) και οι 76 σε πολυθέσια (άνω του 6/θ) (ποσοστό 40%).

Ποσοστό 7,4% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 16 εκπαιδευτικοί (8,4%) είχαν αποφοιτήσει από το Διδασκαλείο, ενώ 5 εκπαιδευτικοί διέθεταν και μεταπτυχιακό τίτλο και πτυχίο από το Διδασκαλείο.

Στο σύνολο των εκπαιδευτικών (N=76) (40%) ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί με ερευνητικές δραστηριότητες, όπως με πτυχιακή ή διπλωματική εργασία ή με τη συμμετοχή τους σε ερευνητική ομάδα ερευνητικού προγράμματος.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Φύλο		
	N	Ποσοστό %
Άντρες	65	34,2
Γυναίκες	125	65,8

Ηλικία		
	N	Ποσοστό %
≤30 ετών	83	43,7
31 – 40 ετών	30	15,8
41 – 50 ετών	65	34,3
>50 ετών	11	5,5

Ειδικότητα		
	N	Ποσοστό %
Δάσκαλοι	161	84,7
Νηπιαγωγοί	17	8,9
Ειδικής Αγωγής	2	1,1
Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων	10	5,3

Συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία

Έτη	N	Ποσοστό %
0	5	2,6
1-5	65	34,2
6-10	42	22,1
11-15	29	15,3
16-20	20	10,5
21 -25	13	6,8
>26	15	7,9

Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο

Έτη	N	Ποσοστό %
0	62	33
1-5	79	42
> 5	47	25

Τύπος εργασίας

	N	Ποσοστό %
Μόνιμοι	153	80,5
Αναπληρωτές	37	19,5

Πρόσθετες Σπουδές

	N	%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	14	7,4
Διδασκαλείο	16	8,4
Εξομοίωση	46	24,2
Δεύτερο Πτυχίο	26	13,7

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του Σχολείου

Τύπος Σχολείου		
	N	Ποσοστό %
≤3/θ (Ολιγοθέσιο)	36	18,9
4/θ - 6/θ	75	39,5
> 6/θ (Πολυθέσιο)	76	40,0

Περιοχή Σχολείου		
	N	Ποσοστό %
Μεγάλο αστικό κέντρο	39	20,5
Πόλη	45	23,7
Κωμόπολη	30	15,8
Χωριό	74	38,9

2.4. Κλίμακες

Οι κλίμακες μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην έρευνα, στη μετασχηματιστική ηγεσία, στην καινοτομικότητα του Διευθυντή και στο καινοτομικό κλίμα, ήταν όλες τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση.

Διαπίστωση ερευνητικής εμπειρίας και τυπικής εκπαίδευσης σε μαθήματα Μεθοδολογίας έρευνας και Στατιστικής

Στην πρώτη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές, για να διαπιστωθεί η ερευνητική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αναφέρονται στην εκπόνηση πτυχιακής ή διπλωματικής εργασίας, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικά προγράμματα, όπως ακόμη στην παρακολούθηση μαθημάτων Μεθοδολογίας της Έρευνας και Στατιστικής. Θεωρήθηκε, λοιπόν, ότι ερευνητική εμπειρία είχαν αυτοί που είχαν αναλάβει ερευνητική εργασία (πτυχιακή, διπλωματική) ή συμμετείχαν σε ερευνητικό πρόγραμμα.

Κλίμακα στάσεων και απόψεων για την εκπαιδευτική έρευνα

Η κλίμακα βασίστηκε κυρίως σε ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας των Williams & Coles (2003), η οποία μελετούσε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα. Περιλαμβάνει 29 προτάσεις που αναφέρονται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί από εκπαιδευτικούς και περιγράφονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία. (βλ. παράρτημα 2). Παράδειγμα προτάσεων που περιλαμβάνει η κλίμακα είναι: «Θα ήθελα να κάνω περισσότερη χρήση της έρευνας», «Το να είσαι ενημερωμένος σχετικά με τις εξελίξεις της εκπαιδευτικής έρευνας, αυτό σε βοηθάει στην επαγγελματική σου ανάπτυξη», «Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στην εργασία μου για να ασχοληθώ με τις νέες ιδέες που προτείνονται από την έρευνα».

Κλίμακα απόψεων που αναφέρεται στο Διευθυντή του σχολείου και στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

Αξιολογήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό διευθυντή και κατά πόσο εμφανίζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, βασιζόμενοι στην κλίμακα που χρησιμοποίησαν οι Moolenaar et al (2010). Η συγκεκριμένη κλίμακα των Moolenaar et al στηρίχθηκε στην έρευνα των Geijssel and colleagues (2001, 2009). Στη συγκεκριμένη κλίμακα μετρούνται τρεις διαστάσεις: το όραμα του διευθυντή (vision building), η εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration) και το ερέθισμα (stimulation). Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert που περιλαμβάνει 18 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,979.

Κλίμακα απόψεων για την καινοτομικότητα – δημιουργικότητα του Διευθυντή

Για τη μέτρηση του κλίματος της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, λήφθηκε υπόψη το εργαλείο μέτρησης της καινοτομικότητας – δημιουργικότητας του διευθυντή του Κούσουλα (2006). Η κλίμακα είναι τύπου Likert και περιλαμβάνει 15 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Σχεδιάστηκε για να μετράει τη συλλογική καινοτομικότητα του διευθυντή (στάση των εργαζομένων). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν $\alpha=0,975$.

Κλίμακα μέτρησης δημιουργικού/ καινοτομικού κλίματος της σχολικής μονάδας

Η μέτρηση του κλίματος της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βασίστηκε στην κλίμακα των Amabile et al (1996), όπως ακόμη και στο εργαλείο μέτρησης του καινοτομικού κλίματος του Κούσουλα (2006). Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία, όπως για παράδειγμα οι διαστάσεις που αφορούν στο δημιουργικό περιβάλλον ενός οργανισμού, έτσι ώστε να διαμορφωθεί η ερευνητική κλίμακα, η οποία αποτελεί την 5^η ενότητα του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα είναι τύπου Likert και περιλαμβάνει 28 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Σχεδιάστηκε για να μετράει τη συλλογική καινοτομικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή.

Έγινε αντιστροφή των απαντήσεων σε μερικές από τις δηλώσεις, ώστε η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει ότι το κλίμα του σχολείου, στο οποίο εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, είναι θετικό απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν $\alpha=0,954$.

Κεφάλαιο 3^ο

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

3.1.1. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Εκπαιδευτική έρευνα

Πίνακας 3. Παρακολούθηση μαθημάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Μεθοδολογία έρευνας

Παρακολούθηση μαθημάτων Μεθοδολογίας Έρευνας		
	N	%
Στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών	112	58,9
Στο Διδασκαλείο	12	6,3
Σε Μεταπτυχιακό	15	7,9
Σε Επιμορφωτικό σεμινάριο	47	24,7

Κατά την ταξινόμηση βρέθηκε ότι 124 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65%) στο σύνολο είχαν παρακολουθήσει μαθήματα Μεθοδολογίας της Έρευνας. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα ποσοστά που αναφέρονται στους παραπάνω πίνακες επικαλύπτονται, δηλαδή μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να έχει παρακολουθήσει μαθήματα Στατιστικής σε περισσότερα από ένα πλαίσια (π.χ. και στο προπτυχιακό και στο μεταπτυχιακό).

Πίνακας 4. Παρακολούθηση μαθημάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Στατιστική

Παρακολούθηση μαθημάτων Στατιστικής		
	N	%
Στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών	101	53,2
Στο Διδασκαλείο	10	5,3
Σε Μεταπτυχιακό	14	7,4
Σε Επιμορφωτικό σεμινάριο	31	16,3

Κατά την ταξινόμηση βρέθηκε ότι 112 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 59%) στο σύνολο είχαν παρακολουθήσει μαθήματα Μεθοδολογίας της Έρευνας.

Πίνακας 5. Ερευνητική εμπειρία των εκπαιδευτικών

	Ερευνητική εμπειρία	
	N	%
Με πτυχιακή εργασία	57	30
Με διπλωματική εργασία στο μεταπτυχιακό	19	10
Στο διδακτορικό	3	1,6
Συμμετοχή σε ερευνητική ομάδα συμμετέχοντας στη φάση του σχεδιασμού	9	4,7
Συμμετοχή σε ερευνητική ομάδα συμμετέχοντας στη φάση της συλλογής υλικού	18	9,5
Συμμετοχή σε ερευνητική ομάδα συμμετέχοντας στη φάση της επεξεργασίας δεδομένων	11	5,8

Οι περισσότεροι, σε ποσοστό 30% είχαν ερευνητική δραστηριότητα με την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών τους. Κατά την ταξινόμηση, βρέθηκε ότι στο σύνολο, 76 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40%) είχαν ερευνητική εμπειρία.

3.1.2. Σχέση στάσεων με την ερευνητική εμπειρία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 6. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την εμπειρία διεξαγωγής έρευνας των εκπαιδευτικών

	Ερευνητική εμπειρία				P
	Ναι N=76		Όχι N=114		
<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος	2,05	0,66	2,47	0,75	0,016*
Χρήσιμη	4,07	0,68	3,8	0,64	0,074
Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,02	0,91	3,39	0,65	0,018 *
Δυσκολίες στην πρόσβαση	2,66	0,88	3,06	0,78	0,033 *

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον παράγοντα «έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος» [$t(187) = -2,345, p = 0,016$] με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ερευνητική εμπειρία να έχουν λιγότερο αρνητική στάση σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν ερευνητική εμπειρία (M.T. = 2,054 έναντι M.T. = 2,47). Παρόμοια επίδραση της ερευνητικής εμπειρίας βρέθηκε και ως προς τον παράγοντα «αναξιόπιστη – άσχετη με την πράξη» [$t(188) = -2,395, p = 0,018$] με λιγότερο αρνητική στάση αυτών που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα (M.T. = 3,02 έναντι M.T. = 3,39). Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και ως προς τις δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαιδευτική έρευνα [$t(187) = -2,142, p = 0,033$] με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ερευνητική εμπειρία να δηλώνουν λιγότερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν εμπειρία στη διεξαγωγή έρευνας (M.T. = 2,66 έναντι M.T. = 3,06).

3.1.3.

Πίνακας 7. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την παρακολούθηση των μαθημάτων Μεθοδολογίας έρευνας

	<i>Μαθήματα Μεθοδολογίας</i>				P
	Ναι		Όχι		
<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος	2,33	0,77	2,61	0,68	0,016 *
Χρήσιμη	3,87	0,64	3,76	0,66	0,259
Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,32	0,73	3,39	0,63	0,554
Δυσκολίες στην πρόσβαση	3,0	0,84	3,04	0,72	0,703

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον παράγοντα «έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος» [$t(186) = -2,439, p = 0,016$] με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Μεθοδολογίας Έρευνας να έχουν λιγότερο αρνητική στάση σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει (M.T. = 2,33 έναντι M.T. = 2,61)

3.1.4.

Πίνακας 8. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την παρακολούθηση μαθημάτων Στατιστικής

	<i>Μαθήματα Στατιστικής</i>				P
	Ναι		Όχι		
<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος	2,21	0,68	2,72	0,75	<0,001 **
Χρήσιμη	3,91	0,63	3,73	0,67	0,060
Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,27	0,73	3,45	0,62	0,077
Δυσκολίες στην πρόσβαση	2,89	0,8	3,19	0,77	0,013 *

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 95%, ** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο ως προς τις δυσκολίες πρόσβασης [$t(187) = -2,507, p = 0,013$] όσο και ως προς την έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος [$t(187) = -4,870, p < 0,001$], με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Στατιστικής να έχουν λιγότερο αρνητική στάση (M.T. = 2,89 έναντι M.T. = 3,19) και (M.T. = 2,21 έναντι M.T. = 2,72), αντίστοιχα.

3.1.5.

Πίνακας 9. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την ηλικία

	<i>Ηλικία</i>								P
	≤30 ετών N=83		31 – 40 ετών N=30		41 – 50 ετών N=65		>50 ετών N=11		
<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλλειψη γνώσεων-ενδιαφέροντος	2,39	0,81	2,48	0,73	2,47	0,71	2,28	0,67	0,814
Χρήσιμη	3,89	0,62	3,77	0,73	3,75	0,67	3,98	0,42	0,461
Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,28	0,65	3,35	0,77	3,45	0,71	3,23	0,68	0,421
Δυσκολίες στην πρόσβαση	3,09	0,84	3,05	0,7	2,99	0,78	2,43	0,66	0,084

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και στους αναδειχθέντες παράγοντες σχετικά με τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική έρευνα (ανάλυση διακύμανσης - One-Way Anova), έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

3.1.6.

Πίνακας 10. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με τον Τύπο Σχολείου

	<i>Τύπος Σχολείου</i>						P
	Ολιγοθέσια μέχρι και 3/θ N=36		4/θ – 6/θ N=75		Πολυθέσια N=76		
<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλλειψη γνώσεων-ενδιαφέροντος	2,12	0,66	2,38	0,69	2,57	0,79	0,012*
Χρήσιμη	4,10	0,59	3,81	0,66	3,73	0,64	0,019*
Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,42	0,75	3,35	0,61	3,3	0,74	0,701
Δυσκολίες στην πρόσβαση	3,1	0,84	2,97	0,79	3,02	0,79	0,726

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο του Σχολείου στο [F(2,183)=4,507, p=0,012] (ελλιπής γνώση) και στο [F(2,184)=4,047, p=0,019] (χρήσιμη). Στα πολυθέσια σχολεία αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δε γνωρίζουν από έρευνα και ότι δεν τους αφορά (έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος), ενώ στα ολιγοθέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αρνητικοί ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα. (M.T= 2,12 έναντι M.T=2,38 και M.T=2,57).

Επίσης, στα ολιγοθέσια σχολεία αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρησιμότητα της έρευνας (χρήσιμη) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στους υπόλοιπους τύπους σχολείων (M.T= 4,1 έναντι M.T=3,81 και M = 3,73).

3.1.7.

Πίνακας 11. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την Περιοχή Σχολείου

	Περιοχή Σχολείου								
	Μεγάλο αστικό κέντρο N=39		Πόλη N=45		Κωμόπολη N=30		Χωριό N=74		P
<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T.	T.A.	
Έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος	2,7	0,92	2,41	0,63	2,27	0,69	2,35	0,73	0,079
Χρήσιμη Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,56	0,73	3,85	0,49	3,9	0,62	3,94	0,68	0,026*
Δυσκολίες στην πρόσβαση	3,33	0,86	3,37	0,61	3,35	0,61	3,35	0,7	0,995
	3,2	0,9	2,96	0,57	2,8	0,83	3,07	0,83	0,227

Όσον αφορά στους αναδειχθέντες παράγοντες της εκπαιδευτικής έρευνας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο [F(3,184)=3,161, p=0,026], που αφορά στον έναν εξ' αυτών, στη χρησιμότητα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων αστικών κέντρων βλέπουν την έρευνα λιγότερη χρήσιμη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα χωριά (M.T= 3,56 έναντι M.T=3,94).

3.1.8.

Πίνακας 12. Στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με τον τύπο εργασίας

<i>Στάσεις απέναντι στην έρευνα</i>	<i>Τύπος Εργασίας</i>				
	Μόνιμοι N=153		Αναπληρωτές N=37		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος	2,46	0,77	2,28	0,67	0,209
Χρήσιμη	3,78	0,67	4,06	0,52	0,017*
Αναξιόπιστη – Άσχετη με την πράξη	3,36	0,52	3,32	0,62	0,755
Δυσκολίες στην πρόσβαση	3,03	0,78	2,95	0,86	0,591

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τη χρήση του T- test, στο $[t(188) = -2,38, p = 0,017]$, που αφορά στη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι αναπληρωτές αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρησιμότητα της έρευνας (M.T. = 4,07) σε σύγκριση με τους μόνιμους (M.T. = 3,79).

3.1.9.

Παραγοντική Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα (φορτίσεις)

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 29 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απόψεων και στάσεων απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components). Το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree – plot) υπέδειξε 4 παράγοντες που απορροφούν συνολικά 48,9 % της μεταβλητότητας.

Πίνακας 13.

Φορτίσεις παραγόντων

Στοιχεία κλίμακας στάσεων	Παράγοντες			
	1 (έλλειψη γνώσε)	2 (χρήσιμη)	3(αναξιόπιστη)	4(δυσκ πρόσβαση)
Δεν έχω τα προσόντα να κάνω χρήση της έρευνας	,777			
Δεν πιστεύω ότι μπορώ να ερμηνεύσω σωστά τα ερευνητικά αποτελέσματα	,718		,240	
Οι εφαρμογές της έρευνας στην πράξη δεν είναι ξεκάθαρες	,712	-,242		
Δεν μπορώ να καταλάβω σε τι βοηθάει η μελέτη ερευνητικών άρθρων	,651	-,348		
Δυσκολεύομαι να αντιληφθώ τα στατιστικά αποτελέσματα των άρθρων	,623		,262	
Δεν ξέρω πώς να εντοπίζω ερευνητικά δεδομένα μέσα από το διαδίκτυο	,532			,391

Δεν έχω το χρόνο να συζητήσω με τους συναδέλφους μου για το θέμα της έρευνας	,501			,287
Η έρευνα δεν είναι δουλειά των εκπαιδευτικών	,470	-,342	,334	
Τα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη από τη χρήση έρευνας είναι μηδαμινά	,428	,306	,254	,219
Η έρευνα βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας		,782		
Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο αποτελεσματικοί μέσα από την ενασχόλησή τους με την έρευνα		,776		
Το να είσαι ενημερωμένος σχετικά με τις εξελίξεις της εκπαιδευτικής έρευνας, αυτό σε βοηθάει στην επαγγελματική σου ανάπτυξη		,747		
Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να	-,321	,715		

συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων			
Θα ήθελα να κάνω περισσότερη χρήση της έρευνας		,680	
Πολλά ερευνητικά αποτελέσματα έχουν σχέση με τη διδασκαλία		,448	-,217
Πολλές ερευνητικές μελέτες δε σχετίζονται με την πράξη			,796
Τα συμπεράσματα των ερευνών δεν είναι πάντα αιτιολογημένα			,626
Η εκπαιδευτική έρευνα συχνά δεν είναι αξιόπιστη και ακριβής	,207		,624
Οι εφαρμογές της έρευνας στην πράξη δεν είναι ξεκάθαρες			,622
Η εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται από ακαδημαϊκούς χωρίς να συνδέεται με πραγματικά θέματα της διδασκαλίας			,620
Θεωρώ πως τα αποτελέσματα των	,246		,466
			,223

ερευνών δε μπορούν να εφαρμοστούν στο δικό μου σχολικό πλαίσιο		
Αισθάνομαι ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα επιστημονικά άρθρα είναι δυσνόητη		,412
Τα επιστημονικά – ερευνητικά άρθρα δεν είναι εύκολα διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς		,746
Δεν διαβάζω έρευνες αφού στο σχολείο που υπηρετώ δεν υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη		,646
Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στην εργασία μου για να ασχοληθώ με τις νέες ιδέες που προτείνονται από την έρευνα	,262	,586
Δεν μπορώ να βρω ερευνητικά άρθρα αφού στο σχολείο μου δεν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο	,284	,584
Κανείς δεν είναι πρόθυμος να με συμβουλευθεί για		,566

θέματα έρευνας				
Ο εντοπισμός ερευνών που σχετίζονται με την πράξη είναι δύσκολος	,207	,454	,454	,488
Δεν έχω χρόνο να ψάξω και να διαβάσω επιστημονικά άρθρα	,427	-,208	,275	,435
Ερμηνεύμενη μεταβλητότητα (%)	14,1	12,3	11,9	10,6

Ο πρώτος παράγοντας (14,1 % της μεταβλητότητας) περιλαμβάνει 9 στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά εκφράζουν έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος για αυτήν. Η υποκλίμακα που εκφράζει τον συγκεκριμένο παράγοντα υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις και εμφανίζει στο δείγμα Μέση τιμή 2,43 (T.A. = 0,756). Συνεπώς εκφράζεται σχετική διαφωνία με αυτή τη στάση.

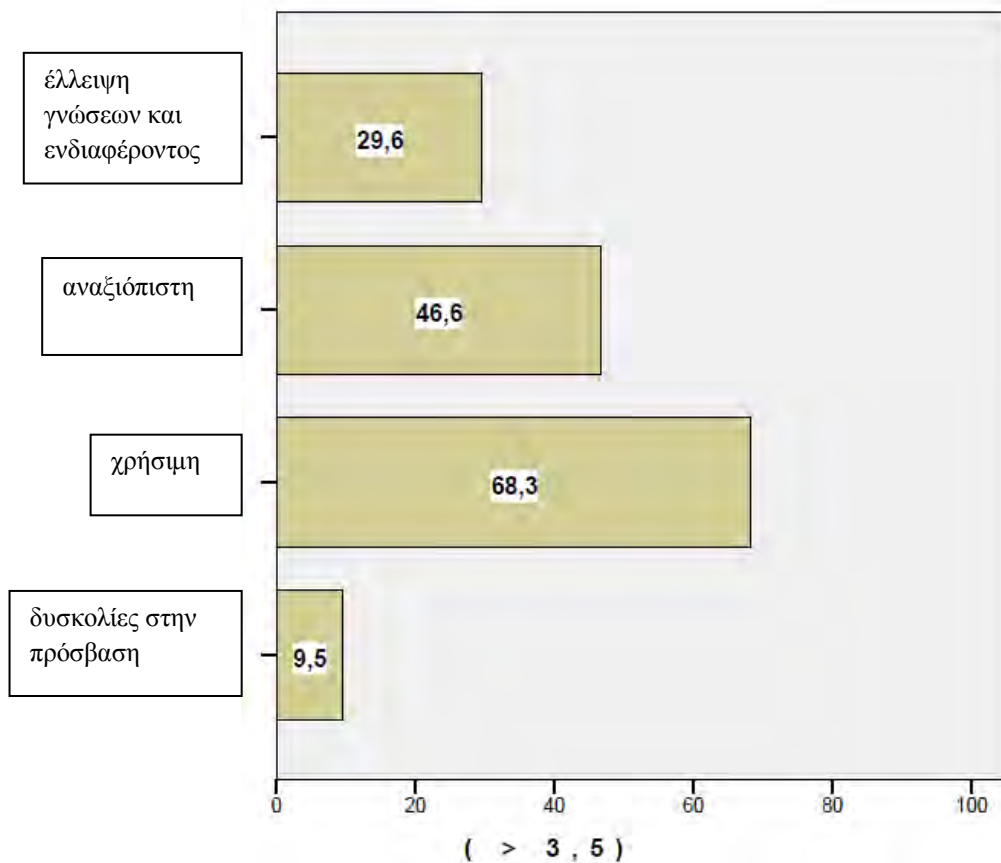
Τον 2^ο παράγοντα (12,3%) φορτίζουν 4 δηλώσεις που αναφέρονται στη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Η αντίστοιχη υποκλίμακα εμφανίζει Μέση τιμή 3,838 (T.A. = 0,653). Συνεπώς καταγράφεται μία σαφώς θετική στάση ως προς τη χρησιμότητά της.

Ο 3^{ος} παράγοντας (11,9% της μεταβλητότητας) αναφέρεται στην αρνητική στάση που αμφισβητεί την αξιοπιστία και τη σύνδεση της εκπαιδευτικής έρευνας με την πράξη. Περιλαμβάνει 7 στοιχεία που εκφράζουν αμφιβολία για την εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους. Η αντίστοιχη υποκλίμακα εμφανίζει Μέση τιμή 3,35 (T.A. = 0,697). Καταγράφεται, επομένως, μία σχετική συμφωνία με την αναξιοπιστία και την αδυναμία σύνδεσης της εκπαιδευτικής έρευνας με την πράξη.

Ο 4^{ος} παράγοντας (10,5%) αφορά στις δυσκολίες πρόσβασης στην έρευνα και αναφέρεται στα εμπόδια των εκπαιδευτικών λόγω χρόνου, έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων και έλλειψης κατάρτισης ή υποστήριξης. Περιλαμβάνει 7 στοιχεία. Η υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις και εμφανίζει στο δείγμα Μ.Τ.= 3,02 και Τ.Α.=0,804. Καταγράφεται, δηλαδή, μια ουδέτερη στάση ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα.

3.1.10. Διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην Εκπαιδευτική έρευνα

Διάγραμμα 1.



Από το διάγραμμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση ως προς τον δεύτερο παράγοντα, αφού οι περισσότεροι, σε ποσοστό 68,3%, πιστεύουν ότι είναι χρήσιμη. Έχουν, δηλαδή, μία σαφώς θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της

έρευνας. Παρατηρείται, όμως, ότι υπάρχει μία σχετική συμφωνία ως προς τον τρίτο παράγοντα (46,6%), που αφορά στην αναξιοπιστία και στην αδυναμία σύνδεσης της έρευνας με την πράξη.

3.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την καινοτομικότητα του Διευθυντή και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

3.2.1.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεων της με την καινοτομικότητα του Διευθυντή

Ηγεσία	Καινοτομικότητα Διευθυντή	
	R	P
Όραμα	0,832**	<0,001 **
Εξατομικευμένη φροντίδα	0,836**	<0,001 **
Ερεθίσματα	0,847**	<0,001 **
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	0,877**	<0,001 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Ο πίνακας δείχνει τις ισχυρές συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεων της με την καινοτομικότητα του Διευθυντή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε συσχέτιση του οράματος [$r=0,832$, $N=187$, $P<0,001$], της εξατομικευμένης φροντίδας [$r=0,836$, $N=187$, $P<0,001$], και της παροχής ερεθισμάτων [$r=0,847$, $N=187$, $P<0,001$], αλλά και του συνολικού σκορ της μετασχηματιστικής ηγεσίας [$r=0,877$, $N=187$, $P<0,001$], με την καινοτομικότητα του Διευθυντή. Επομένως, φαίνεται ότι, σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών όλες οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας τείνουν να συνυπάρχουν με καινοτομικότητα του Διευθυντή.

3.2.2.

Πίνακας 15. Συσχετίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεων της με το καινοτομικό κλίμα

<i>Ηγεσία</i>	<i>Καινοτομικό κλίμα</i>	
	R	P
Όραμα	0,790**	<0,001 **
Εξατομικευμένη φροντίδα	0,816**	<0,001 **
Ερεθίσματα	0,807**	<0,001 **
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	0,840**	<0,001 **
Καινοτομικότητα Διευθυντή	0,789**	<0,001 **

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Βρέθηκαν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ όλων των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το καινοτομικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, με το όραμα [$r=0,790$, $N=188$, $P<0,001$], με τη φροντίδα [$r=0,816$, $N=188$, $P<0,001$], με την παροχή ερεθισμάτων [$r=0,807$, $N=188$, $P<0,001$], και με το συνολικό σκορ της μετασχηματιστικής ηγεσίας [$r=0,840$, $N=188$, $P<0,001$]. Επίσης βρέθηκε πολύ σημαντική συσχέτιση μεταξύ της καινοτομικότητας του Διευθυντή και του καινοτομικού κλίματος [$r=0,789$, $N=188$, $P<0,001$].

Φαίνεται, λοιπόν, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και την καινοτομικότητα του Διευθυντή συνδέονται με το καινοτομικό κλίμα στη σχολική μονάδα.

3.2.3.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις των στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, με το καινοτομικό κλίμα και την καινοτομικότητα του Διευθυντή

	Στάσεις απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα			
	Έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος	Χρήσιμη	Αναξιόπιστη – άσχετη με πράξη	Δυσκολίες στην πρόσβαση
	R	R	R	R
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	-0,177*	0,122	0,018	-0,183*
Όραμα	-0,121	0,120	0,061	-0,145*
Φροντίδα	-0,202**	0,140	-0,007	-0,202**
Ερέθισμα	-0,185*	0,087	-0,004	-0,178*
Καινοτομικό κλίμα	-0,178*	0,110	0,035	-0,175*
Καινοτομικότητα του Διευθυντή	-0,032	0,066	0,101	-0,114

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 95%, **Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 99%

Αν και οι συσχετίσεις είναι πολύ ασθενείς, δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα. Από τις συσχετίσεις διαπιστώνουμε ότι, όσο ο διευθυντής είναι περισσότερο υποστηρικτικός και φροντίζει τους εκπαιδευτικούς και όσο περισσότερα ερεθίσματα παρέχει, τόσο λιγότερο αρνητικές στάσεις παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην έρευνα. Συγκεκριμένα, αυτή η σχέση αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την έρευνα [$r = -0,202, N=187, P=0,006$] και [$r = -0,185, N=187, P=0,011$] καθώς και τις δυσκολίες πρόσβασης στην έρευνα [$r = -0,202, N=187, P=0,006$] και [$r = -0,178, N=187, P=0,006$]. Οι συσχετίσεις αυτές, πάντως, είναι πολύ ασθενείς.

Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και για το καινοτομικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Όσο περισσότερο καινοτομικό είναι το κλίμα στη σχολική μονάδα, τόσο λιγότερο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν έλλειψη ενδιαφέροντος για την έρευνα [$r = -0,178,$

$N=189, P=0,014$] ή δυσκολίες πρόσβασης στην ερευνητική παραγωγή [$r= - 0,175, N=189, P=0,016$].

3.2.4.

Πίνακας 17. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με την ηλικία.*

	<i>Ηλικία</i>								
	≤30 ετών N=83		31 – 40 ετών N=30		41 – 50 ετών N=65		>50 ετών N=11		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	3,33	1,01	3,34	1,01	3,71	0,97	4,13	0,72	0,018*
Όραμα	3,23	1,98	3,20	1,13	3,58	1,08	4,06	0,66	0,029*
Φροντίδα	3,50	1,03	3,51	1,24	3,90	1,05	4,16	0,96	0,050*
Ερεθίσματα	3,28	1,05	3,32	1,04	3,67	0,93	4,15	0,66	0,011*
Καινοτομικό κλίμα	3,36	0,79	3,22	0,66	3,42	0,67	3,72	0,57	0,257
Καινοτομικότητα του Διευθυντή	3,25	0,99	3,28	1,02	3,63	0,94	4,03	0,7	0,015*

Στατιστικά σημαντικές διαηλικιακές διαφορές υπήρξαν ως προς τη μετασχηματιστική ηγεσία [$F(3,183)=3,430, p=0,018$] και ως προς τις διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία στο [$F(3,183)=3,076, p=0,029$], που αναφέρεται στο όραμα, στο [$F(3,183)=2,659, p=0,05$], που αναφέρεται στην εξατομικευμένη φροντίδα και στο [$F(3,183)=3,818, p=0,011$], που αναφέρεται στα ερεθίσματα. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο [$F(3,184)=3,604, p=0,015$], που αφορά στην καινοτομικότητα του Διευθυντή.

Ως προς το όραμα διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών από τους εκπαιδευτικούς άνω των 50 (M.T=4,06 έναντι M.T=3,2 και M.T=3,23). Οι τελευταίοι διακρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη οράματος στους Διευθυντές τους, ενώ οι κάτω των 40 βλέπουν σε μικρότερο βαθμό να διαθέτει όραμα ο Διευθυντής τους.

Το ίδιο παρατηρείται και ως προς τις υπόλοιπες διαστάσεις του μετασχηματιστικού ηγέτη, δηλαδή με τη φροντίδα (M.T= 4,16 έναντι M.T= 3,51 και M.T= 3,5) και τα ερεθίσματα (M.T= 4,15 έναντι M.T=3,32 και M.T=3,28), αλλά και στο σύνολο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (M.T= 4,13 έναντι M.T=3,34 και M.T=3,33). Θα μπορούσαμε να τους χαρακτηρίσουμε πιο αυστηρούς σε σχέση με την εικόνα που έχουν ή που θα ήθελαν να έχουν για τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και στην καινοτομικότητα του Διευθυντή (M.T= 4,03 έναντι M.T=3,28 και M.T=3,25). Με το καινοτομικό κλίμα δε βρέθηκε να υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά.

3.2.5.

Πίνακας 18. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με τον τύπο του Σχολείου (Ολιγοθέσιο, 4/θ – 6/θ, Πολυθέσιο)*

	Τύπος Σχολείου						
	Ολιγοθέσια μέχρι και 3/θ N=36		4/θ – 6/θ N=75		Πολυθέσια N=76		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	3,45	1,2	3,48	0,97	3,56	1,03	0,859
Όραμα	3,33	1,27	3,31	1,06	3,46	1,09	0,694
Φροντίδα	3,58	1,24	3,73	1,07	3,66	1,07	0,799
Ερεθίσματα	3,45	1,18	3,4	0,93	3,55	1,05	0,679
Καινοτομικό κλίμα	3,42	0,9	3,4	0,64	3,32	0,73	0,730
Καινοτομικότητα του Διευθυντή	3,28	1,1	3,36	0,93	3,58	0,94	0,239

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το καινοτομικό κλίμα και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με τον τύπο του Σχολείου.

3.2.6.

Πίνακας 19. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με την περιοχή Σχολείου

	Περιοχή Σχολείου								
	Μεγάλο αστικό κέντρο N=39		Πόλη N=45		Κωμόπολη N=30		Χωριό N=74		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T	T.A	M.T.	T.A.	
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	2,98	1,04	3,68	0,86	3,85	1,06	3,52	1,02	0,002**
Όραμα Φροντίδα	2,88	1,09	3,59	0,94	3,75	1,13	3,35	1,11	0,004**
Ερεθίσματα	3,11	1,14	3,79	0,94	3,98	1,07	3,74	1,09	0,004**
Καινοτομικό κλίμα	2,98	0,71	3,42	0,59	3,61	0,73	3,45	0,74	0,001**
Καινοτομικότητα του Διευθυντή	3,02	0,97	3,64	0,79	3,75	1,14	3,38	0,98	0,007**

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο $[F(3,182)=5,129, p=0,002]$, που αναφέρεται στη μετασχηματιστική ηγεσία στο σύνολό της. Το ίδιο συμβαίνει και με τις διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το όραμα στο $[F(3,184)=4,524, p=0,004]$, τη φροντίδα στο $[F(3,182)=4,684, p=0,004]$ και τα ερεθίσματα στο $[F(3,182)=5,071, p=0,002]$.

Σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και στην καινοτομικότητα του Διευθυντή στο $[F(3,182)=4,119, p=0,007]$. Το ίδιο ισχύει και με το καινοτομικό κλίμα στο $[F(3,184)=5,580, p=0,001]$.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγάλα αστικά κέντρα αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό την ύπαρξη οράματος (M.T= 2,88), φροντίδας (M.T= 3,11) και ερεθισμάτων

(M.T= 2,96). Το αυτό ισχύει και για τη μετασχηματιστική ηγεσία στο σύνολό της (M.T= 2,98).

Ακόμη βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων αστικών κέντρων αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό από τους άλλους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε μικρότερες πληθυσμιακά περιοχές, χαρακτηριστικά καινοτομικότητας στον Διευθυντή τους (M.T= 3,02), όπως επίσης βλέπουν σε μικρότερο βαθμό να υπάρχει καινοτομικό κλίμα στη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν (M.T= 2,98).

3.2.7.

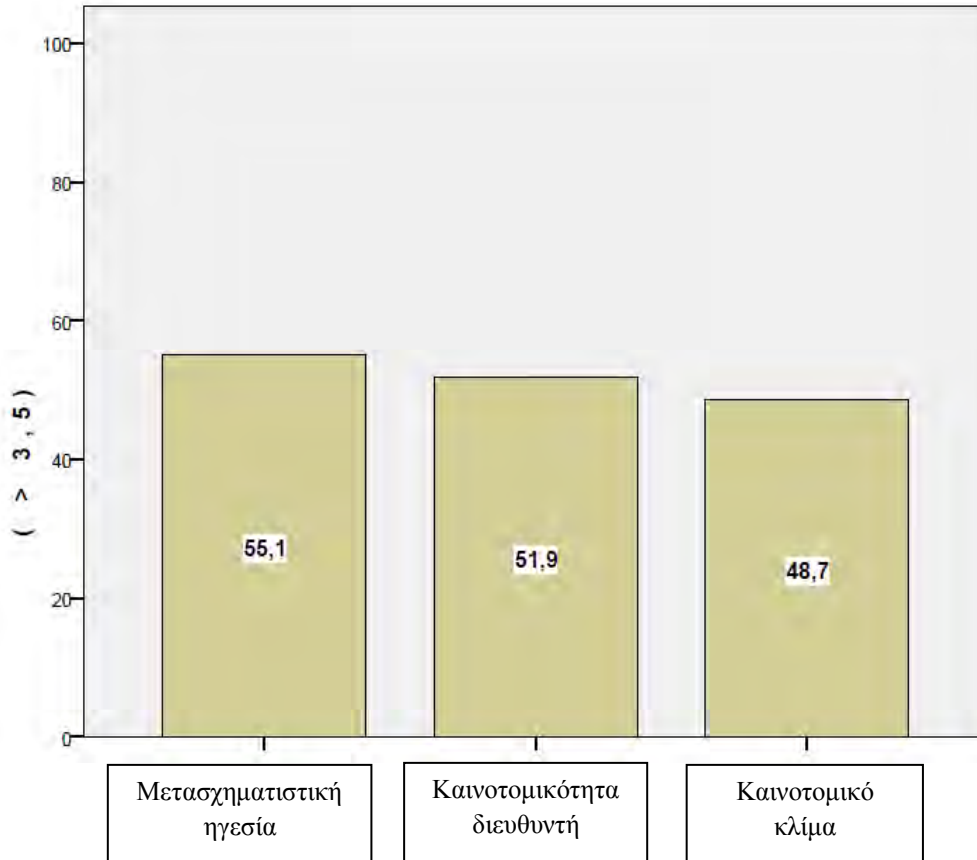
Πίνακας 20. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα του σχολείου και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με τον τύπο εργασίας (αναπληρωτής, μόνιμος)*

	<i>Τύπος Εργασίας</i>				
	Μόνιμοι N=153		Αναπληρωτές N=37		P
	M.T	T.A	M.T	T.A	
Μετασχηματιστική ηγεσία (Σύνολο)	3,51	0,99	3,46	1,19	0,798
Όραμα	3,37	1,07	3,4	1,22	0,876
Φροντίδα	3,67	1,07	3,62	1,22	0,800
Ερέθισμα	3,48	0,97	3,35	1,25	0,506
Καινοτομικό κλίμα	3,38	0,68	3,32	0,88	0,614
Καινοτομικότητα του Διευθυντή	3,44	0,95	3,38	1,13	0,753

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της, το καινοτομικό κλίμα και την καινοτομικότητα του Διευθυντή σε σχέση με τον τύπο εργασίας.

3.2.8. Διαστάσεις των χαρακτηριστικών του Διευθυντή και διάσταση του καινοτομικού κλίματος

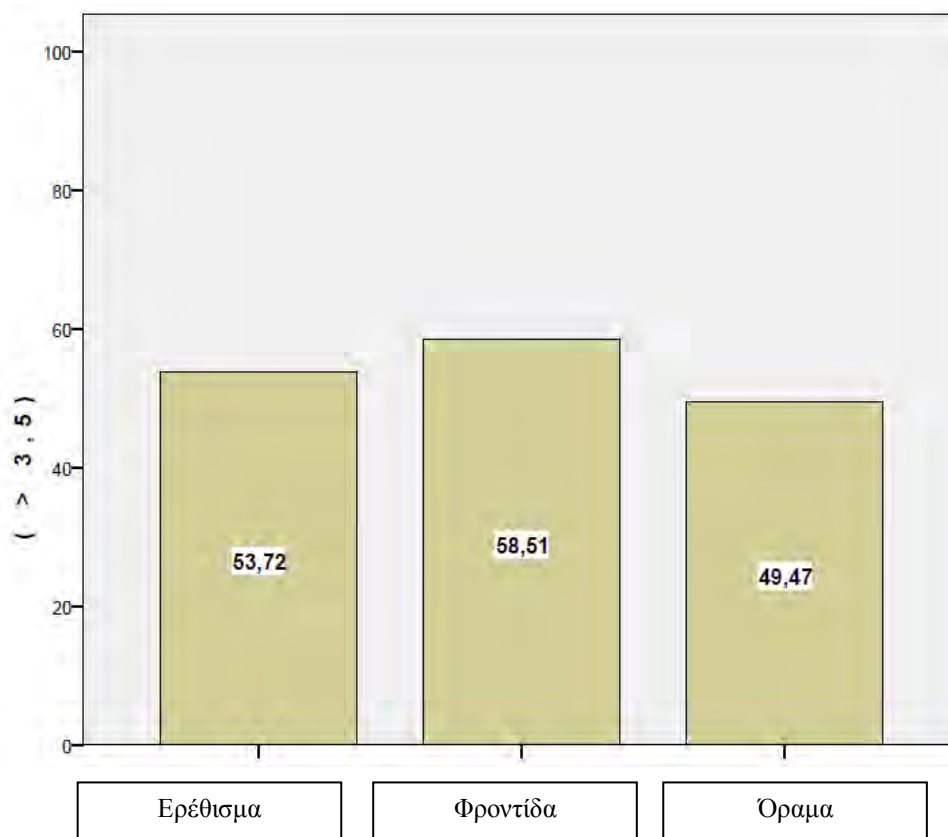
Διάγραμμα 2.



Από το συγκεκριμένο διάγραμμα παρατηρείται ότι το 55,1% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει στον διευθυντή τους χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, ενώ το 51,9% διακρίνει καινοτομικά χαρακτηριστικά. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (48,7%) πιστεύουν ότι υπάρχει καινοτομικό κλίμα στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

3.2.9. Διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Διάγραμμα 3.



Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (58%) θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους παρέχει εξατομικευμένη φροντίδα στους υφισταμένους του ενώ κάπως λιγότεροι (54%) θεωρούν ότι παρέχει ερεθίσματα και ακόμη λιγότεροι (49%) ότι έχει όραμα.

Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της καινοτομικότητας του σχολικού κλίματος επί των επί μέρους διαστάσεων του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και της καινοτομικότητας του Διευθυντή, έδειξε ότι η καινοτομικότητα της σχολικής μονάδας μπορεί να προβλεφθεί σε σημαντικό βαθμό (71%) από χαρακτηριστικά της ηγεσίας της (Πίνακας 21).

3.2.10.

Πίνακας 21. Πρόβλεψη του καινοτομικού κλίματος από τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι	t	Σημαντ.
		B	Σταθ. Σφάλμα	B		P
1	(Σταθερός όρος)	1,441	0,107		13,426	<0,001
	φροντίδα	0,531	0,028	0,813	18,978	<0,001
2	(Σταθερός όρος)	1,267	0,107		11,865	<0,001
	φροντίδα	0,331	0,048	0,506	6,881	<0,001
	καινοτομικότητα Διευθυντή	0,265	0,053	0,367	4,996	<0,001
3	(Σταθερός όρος)	1,225	0,105		11,628	<0,001
	φροντίδα	0,236	0,056	0,362	4,227	<0,001
	καινοτομικότητα Διευθυντή	0,185	0,058	0,256	3,192	0,002
	ερεθίσματα	0,191	0,062	0,273	3,100	0,002

Ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για το καινοτομικό σχολικό κλίμα είναι η φροντίδα του Διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια η καινοτομικότητά του και η παροχή ερεθισμάτων, ενώ το όραμα δεν παίζει πρόσθετα σημαντικό ρόλο.

4.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Εκπαιδευτική έρευνα

α) Ο πρώτος ανασταλτικός παράγοντας εκφράζει την έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική έρευνα (δεν ξέρω και δε με αφορά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρατά αρνητική στάση σε αυτή τη δήλωση, όμως ο βαθμός επικράτησης αυτής της δήλωσης δεν είναι πολύ μεγάλος. Η διαπίστωση αυτή συμπίπτει με τα συμπεράσματα άλλης έρευνας (Ekiz, 2006), που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική έρευνα και θα ήθελαν να την εντάξουν στην καθημερινή πρακτική τους.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ερευνητική εμπειρία φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερο για την εκπαιδευτική έρευνα και να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτή εν συγκρίσει αυτών που δεν έχουν ερευνητική εμπειρία. Το ίδιο ισχύει για τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Μεθοδολογίας έρευνας και Στατιστικής, οι οποίοι δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι δε γνωρίζουν από έρευνα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μία εξοικείωση και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που αφορούν στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, είναι πιο θετικοί προς αυτή και πιο δεκτικοί να ασχοληθούν με αυτήν. Επομένως, φαίνεται ότι η ερευνητική εμπειρία και η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης θετικής στάσης απέναντι στην έρευνα.

Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία έδειξαν λιγότερο αρνητική στάση σχετικά με την έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε άλλους τύπους σχολείων, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο μία πιο θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα. Μία ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι στα ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην καθημερινότητά τους, καθώς πρέπει να διδάξουν σε τάξεις που απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες, διότι αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών ηλικιών, αλλά κυρίως δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων (Κατσαντώνη, 2007). Οπότε για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των ολιγοθέσιων σχολείων, προσπαθούν να δώσουν λύσεις ανατρέχοντας πιο συχνά σε ερευνητικές

μελέτες με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν μία πιο θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

β) Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα, αυτόν της *χρησιμότητας*, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σαφώς θετική στάση, συμπέρασμα που δε συμπίπτει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Shkedi, 1998 ; Abebayehu, 2006 ; Papasotiriou & Hannan, 2006 ; Broekkamp & Van – Hout Walters, 2007; Borg, 2009). Συμπίπτει ,όμως, με την έρευνα του Ekiz (2006), σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική έρευνα είναι χρήσιμη και μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο βελτιώνοντας την εκπαιδευτική πράξη.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χωριά θεωρούν περισσότερο χρήσιμη την έρευνα εν συγκρίσει των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην επαρχία μπορεί να οφείλεται στην εμφάνιση περισσότερων και μεγαλύτερων προβλημάτων ή ακόμη και στις δυσκολότερες συνθήκες εργασίας (δυσπρόσιτες περιοχές) που αντιμετωπίζουν, δυσκολίες ακόμη και στην εκπαιδευτική πράξη (π.χ. χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό status των μαθητών, ίσως χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε σχέση με τους μαθητές των μεγάλων αστικών κέντρων), οπότε για να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις δυσκολίες συμβουλευόμαστε τη βιβλιογραφία, διαμορφώνοντας έτσι μία πιο θετική στάση ως προς τη χρησιμότητα της έρευνας.

Ένα ακόμη εύρημα είναι ότι οι αναπληρωτές πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει πρακτική χρήση. Μία ερμηνεία αυτού του ευρήματος είναι ότι συχνά οι αναπληρωτές (νεοδιορισθέντες) εμφανίζονται ιδιαίτερα ανήσυχοι σχετικά με την πειθαρχία των μαθητών στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2005), την αποδοχή τους από το μαθητικό πληθυσμό και από τους συναδέλφους, το φόβο της αποτυχίας και την αξιολόγησή τους. Επομένως, οι ανάγκες τους σχετίζονται με θέματα πρακτικής εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής και της επιστημονικής κατάρτισής τους, καθώς και με ζητήματα συμβουλευτικής καθοδήγησης (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να συμβουλευόμαστε ερευνητικές μελέτες για να μπορέσουν να δώσουν λύσεις στα καθημερινά παιδαγωγικά προβλήματά που προκύπτουν. Επομένως, όσο

περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζει κανείς, τόσο πιο συχνά ανατρέχει στην έρευνα για να τα επιλύσει.

γ) Ο 3^{ος} παράγοντας εκφράζει, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, την *αναξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας και την αδυναμία σύνδεσής της με τη διδακτική πράξη*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχετική συμφωνία με αυτή τη δήλωση, συμπέρασμα που συμπίπτει με άλλες έρευνες (Shkedi, 1998 ; Galton, 2000 ; Abebayehu, 2006 ; Broekkamp & Van – Hout Walters, 2007; Borg, 2009).

Επίσης, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν ερευνητική εμπειρία, κρατούν λιγότερο αρνητική στάση όσον αφορά στην αναξιοπιστία της και στην αδυναμία σύνδεσης της έρευνας με την πράξη. Η στάση αυτή υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί, που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα, φαίνεται να αμφισβητούν σε μικρότερο βαθμό τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας.

δ) 4^{ος} παράγοντας: Στον συγκεκριμένο παράγοντα διαπιστώθηκε μία ουδέτερη στάση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σχετικά με *τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σχετικά με τη χρήση της έρευνας*. Το συμπέρασμα αυτό δε συμπίπτει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Shkedi, 1998 ; Abebayehu, 2006), που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση ερευνητικών πηγών.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της πράξης και της εκπαιδευτικής έρευνας υφίσταται (Broekkamp & Van – Hout Walters, 2007; Vanderlinde & Van Braak, 2010), αν και πολλοί εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στην άποψη ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι χρήσιμη και ότι μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Η σημαντική διαπίστωση σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με ερευνητικές δραστηριότητες και έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Μεθοδολογίας και Στατιστικής διατηρούν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

Μετασηματιστική ηγεσία

Από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων βρέθηκε η συσχέτιση μετασηματιστικής ηγεσίας και καινοτομικού κλίματος πολύ ισχυρή. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα

συμπίπτει με άλλες έρευνες (Jung et al, 2003; Sarros et al, 2008; Gumusluoglu & Ilsev, 2009; Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010), οι οποίες διερευνούσαν την εν λόγω σχέση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο διευθυντής που φέρει χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Έτσι, λοιπόν, η μετασχηματιστική ηγεσία, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, αποτελεί μία προσέγγιση, η οποία μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση ενός οργανισμού μέσω της καλλιέργειας δημιουργικού/ καινοτομικού κλίματος, το οποίο να ωθήσει τα μέλη του να εφαρμόσουν καινοτομίες.

Βρέθηκε, επίσης, ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας τείνει να συνυπάρχει με την καινοτομικότητα του Διευθυντή, διαπίστωση που συμπίπτει με άλλες έρευνες (Jung et al, 2003; Sarros et al, 2008; Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010). Μέσα από το όραμα, τη φροντίδα και τα ερεθίσματα που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, ο Διευθυντής προωθεί αλλαγές στη σχολική μονάδα, αλλά αυτό συνοδεύεται από καινοτομικό πνεύμα εκ μέρους του.

Μία πολύ σημαντική διαπίστωση είναι ότι το 55% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη στον διευθυντή τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας δεν υιοθετείται σε μεγάλο βαθμό από τους σχολικούς διευθυντές. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν το γνωρίζουν ή απλώς εφαρμόζουν τα πιο γνωστά στυλ, όπως το αυταρχικό ή το δημοκρατικό.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών διακρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στον Διευθυντή τους χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας απ' ότι οι εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα δείχνει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία πιο αυστηρή στάση απέναντι στο Διευθυντή τους, δυσκολεύοντας να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό ίσως να συμβαίνει, διότι οι νεότεροι μπορεί να έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τους διευθυντές τους.

Την ίδια στάση κρατούν και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι οποίοι αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα χωριά, στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας στον Διευθυντή τους, όπως

ακόμη θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους διαθέτει λιγότερο όραμα και προσφέρει σε μικρότερο βαθμό εξατομικευμένη φροντίδα και ερεθίσματα σε αυτούς. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι διευθυντές που υπηρετούν στην επαρχία συνεργάζονται με μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών απ' ό,τι οι διευθυντές στα μεγάλα αστικά κέντρα. Έχοντας περισσότερη ανάγκη για συνεργασία, υιοθετούν ένα στυλ ηγεσίας, το οποίο να είναι ανοιχτό στους εκπαιδευτικούς. Στις μικρές πληθυσμιακά περιοχές αναπτύσσεται ένα συνεργατικό κλίμα και ένα πιο οικείο περιβάλλον, στο οποίο δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής και εμπλοκής σε σχολικές δραστηριότητες. Τις ευκαιρίες συμμετοχής μπορεί να τις παρέχει ο διευθυντής μέσω της φροντίδας και της παροχής ερεθισμάτων.

Σχετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, εξάγεται το συμπέρασμα ότι υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ενός ξεκάθαρα οράματος για το μέλλον του σχολείου και δίνοντας προσοχή στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική και διανοητική ανάπτυξη, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο. Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας μπορεί να διευκολύνει την ανάληψη ρίσκων, να δώσει ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τη μάθηση και να προωθήσει καινοτομικά κλίματα. Παίρνοντας ρίσκα σε ένα ασφαλές περιβάλλον με την παροχή ερεθισμάτων, είναι εφικτή η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης. Για αυτό το λόγο και η εξατομικευμένη φροντίδα – χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας- παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της καινοτομίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη οράματος του Διευθυντή δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή καινοτομικού κλίματος εφόσον εξασφαλίζει την παροχή φροντίδας και ερεθισμάτων και ο ίδιος λειτουργεί ως πρότυπο καινοτομικότητας. Η διαπίστωση αυτή ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι το όραμα δεν αναφέρεται σε καινοτομίες ή ότι τα οράματα, δηλαδή οι στόχοι που μπορεί να θέτει ο διευθυντής, δεν περιλαμβάνουν καινοτομίες. Ακόμη, μπορεί τα οράματα είναι ασαφή και γενικόλογα, με αποτέλεσμα να μην ενεργοποιούν το σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτομιών για την επίτευξή τους. Για να προωθηθούν, λοιπόν, αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο, ο διευθυντής, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι κυρίως υποστηρικτικός, καινοτόμος και να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

Αν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και φροντίζει τους εκπαιδευτικούς, αυτό σχετίζεται αρνητικά με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην έρευνα και πιο συγκεκριμένα με τον παράγοντα «έλλειψη γνώσεων και ενδιαφέροντος» και «δυσκολίες στην πρόσβαση». Δηλαδή, αν προσφέρει εξατομικευμένη φροντίδα και στήριξη, τότε οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερο αρνητική στάση απέναντι στην έρευνα, αλλά η σχέση αυτή είναι εξαιρετικά ασθενής. Οπότε, η μετασχηματιστική ηγεσία δε παίζει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην έρευνα. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν προωθούν αλλαγές κάνοντας χρήση της έρευνας και δεν εισάγουν καινοτομίες μέσω της έρευνας-δράσης.

Καινοτομικότητα του Διευθυντή

Όσον αφορά στην καινοτομικότητα του Διευθυντή, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεων της με την καινοτομικότητά του, διαπίστωση που συμπίπτει με άλλες έρευνες (Sarros et al, 2008; Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με βάση την ανάλυση, πιστεύει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι και καινοτόμος, διότι έχοντας το όραμα, παρέχοντας εξατομικευμένη φροντίδα και ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να πάρουν ρίσκα για να προτείνουν νέες ιδέες και να δοκιμάσουν νέες μεθόδους στο σχολείο, καθίσταται ο ίδιος καινοτόμος, θέλοντας να φέρει την αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την καινοτομικότητα του Διευθυντή τους. Το ίδιο ισχύει και με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε χωριά και κωμοπόλεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι οποίοι πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι ο Διευθυντής τους είναι καινοτόμος.

Καινοτομικό κλίμα

Βρέθηκε πολύ ασθενής συσχέτιση μεταξύ καινοτομικού κλίματος και των στάσεων απέναντι στην έρευνα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το καινοτομικό κλίμα επηρεάζουν ασθενώς τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα απέναντι στον παράγοντα «ελλιπής γνώση - έλλειψη ενδιαφέροντος» και

στον παράγοντα «δυσκολίες στην πρόσβαση». Αυτό σημαίνει ότι οι πώς το καινοτομικό κλίμα, βάσει της στατιστικής ανάλυσης, επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό αρνητικά τη στάση τους απέναντι στους δύο προαναφερθέντες παράγοντες. Το συμπέρασμα αυτό δεν συμπίπτει με την άποψη των Ebutt (2002) και Hoy & Miskel (2006), ότι δηλαδή η ερευνητική διάθεση και κουλτούρα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα σε καινοτομικά κλίματα. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι η ερευνητική κουλτούρα μπορεί να αναπτυχθεί ευκολότερα σε περιβάλλοντα όπου ενυπάρχει η καινοτομικότητα, δηλαδή σε καινοτομικά κλίματα (Ebutt, 2002; Borg, 2009).

Σύμφωνα με τους πίνακες 14, 15 και 21, γίνεται καταληπτό ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και οι διαστάσεις της, όπως ακόμη και η καινοτομικότητα του Διευθυντή φαίνεται να συμβάλλουν στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό.

Αν και η αρχική μας υπόθεση ήταν ότι το καινοτομικό κλίμα – μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας- προωθεί την ερευνητική διάθεση των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι δεν υφίσταται αυτή η σχέση. Βρέθηκε μία ασθενής συσχέτιση, η οποία, όμως, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό την υπόθεσή μας. Έτσι, λοιπόν, παρόλο που υπάρχει καινοτομικό κλίμα, βάσει της ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν θετικές στάσεις απέναντι στη έρευνα. Η διαπίστωση αυτή δε συμπίπτει με τη μελέτη των Bain και των συνεργατών του (2001), η οποία αναφέρει ότι το καινοτομικό κλίμα προωθεί και καλλιεργεί την ερευνητική διάθεση των μελών ενός οργανισμού αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο και τις επιδόσεις τους. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει, διότι όλες αυτές οι καινοτομίες που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο δε συνδέονται με την έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί, αν και εφαρμόζουν καινοτομίες, δεν εμπλέκουν την έρευνα στη διαδικασία εφαρμογής τους και δεν ανατρέχουν σε έρευνες, οι οποίες να αναφέρονται στις καινοτομίες που εφαρμόζουν. Ακόμη, αν και προωθούν αλλαγές στο σχολείο, δεν τις αξιολογούν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ή δεν τις συσχετίζουν με άλλες έρευνες. Θα πρέπει, λοιπόν, η εφαρμογή καινοτομιών να βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και οι καινοτόμες δράσεις να αξιολογούνται, ούτως ώστε εκτός από το καινοτομικό κλίμα, να καλλιεργηθεί και η ερευνητική κουλτούρα.

Όπως αναφέρθηκε, η μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαρχία και κυρίως στα χωριά. Το ίδιο ισχύει και για το καινοτομικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές αναγνωρίζουν περισσότερο ότι υπάρχει καινοτομικό κλίμα στο σχολείο τους. Η άποψη αυτή ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι σε αυτές τις περιοχές αναπτύσσεται ένα κλίμα, το οποίο να προωθεί περισσότερες αλλαγές, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα (μικρός αριθμός εκπαιδευτικών), να συνεργαστούν σε μεγαλύτερο βαθμό, με αποτέλεσμα να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συλλογικών και καινοτόμων δραστηριοτήτων.

Το βασικό συμπέρασμα που εξάγεται σχετικά με το καινοτομικό κλίμα είναι ότι αυτό μπορεί να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο μετασχηματιστική είναι η ηγεσία και πόσο καινοτόμος είναι ο διευθυντής. Όσο υποστηρικτικός είναι, τόσο πιο εύκολο είναι να προωθήσει αλλαγές, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θεωρείται σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Για την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα, στη μετασχηματιστική ηγεσία, στην καινοτομικότητα του Διευθυντή και στο καινοτομικό κλίμα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Javeau, 2000), καθώς ο Shkedi (1998) πιστεύει ότι η ποσοτική έρευνα συχνά έχει σαν αποτέλεσμα τη συλλογή αρεστών απαντήσεων. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας είναι ότι η μέθοδος ευκολίας αποτελεί έναν τρόπο δειγματοληψίας, ο οποίος, μπορεί να μη δώσει αντιπροσωπευτικά ευρήματα (Robson, 2007).

Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι ο μέσος όρος συνολικής προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν πολύ μικρός (3,55 έτη), κάτι που δείχνει ότι υπήρξε υπερεκπροσώπηση των νέων σχετικά εκπαιδευτικών, όπως επίσης δε φαίνεται από το δείγμα ο αριθμός των σχολείων από τα οποία προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

4.3. Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας, οπότε επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα άλλων ερευνών. Αυτό, λοιπόν, που προτείνεται είναι η διάχυση της εκπαιδευτικής έρευνας στα σχολεία. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να εργάζονται όλοι μαζί (δημιουργώντας ένα κοινό όραμα), όπως επίσης τα σχολεία θα πρέπει να ασχοληθούν με την έρευνα σε πρώτη φάση στο δικό τους πλαίσιο, να κατανοήσουν την όλη διαδικασία και ύστερα να εφαρμόσουν την αλλαγή. Μέσα από επιμορφώσεις σχετικές με μαθήματα Μεθοδολογίας Έρευνας και Στατιστικής θα μπορούσε να ενδυναμωθεί η ερευνητική διάθεση των εκπαιδευτικών. Επομένως, χρειάζεται περισσότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα της εκπαιδευτικής έρευνας, ούτως ώστε να καλλιεργηθεί η ερευνητική διάθεσή τους. Σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι διαμεσολαβητές (ακαδημαϊκοί, σχολικοί σύμβουλοι κ.ά.), οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν και να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στο να ασχοληθούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την έρευνα. Ακόμη, η σύμπραξη των σχολείων με τα παιδαγωγικά τμήματα ίσως να βοηθούσε προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή στη προώθηση της ερευνητικής κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς.

Η ερευνητική κουλτούρα μπορεί να καλλιεργηθεί, όπως αναφέρθηκε, σε καινοτομικά κλίματα, σύμφωνα με την άποψη των Ebutt και Hoy & Miskel, για αυτό είναι απαραίτητη η προώθηση ενός κλίματος αλλαγών και εφαρμογών καινοτόμων δράσεων. Όπως αναφέρθηκε, αλλαγές στην καθημερινή πράξη των σχολικών μονάδων, βασισμένες στην έρευνα, προϋποθέτουν την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος, το οποίο να είναι «δεκτικό» σε νέες ιδέες.

Η συμβολή του Διευθυντή στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος έχει επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, οπότε ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός, αρκεί ο ίδιος να υιοθετήσει ένα στυλ ηγεσίας, που να προωθεί την καινοτομία. Με βάση την παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας συμπίπτουν με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών, διαπιστώθηκε ότι ο μετασηματιστικός ηγέτης μπορεί να προωθήσει το καινοτομικό κλίμα. Επομένως, θεωρείται θεμιτή η αξιοποίηση του συγκεκριμένου στυλ

ηγεσίας (για παράδειγμα με την επιμόρφωση των διευθυντών) για να προωθηθούν καινοτομίες στα σχολεία, αρκεί όμως αυτές οι καινοτομίες να αξιολογούνται με συστηματικό τρόπο και να συνδέονται με την έρευνα. Φυσικά στην εφαρμογή αυτών των καινοτομιών θα πρέπει να εμπλέκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι να εξετάζουν τις δικές τους δραστηριότητες – μέσα σε ένα κλίμα δημιουργικότητας - και να αναστοχάζονται κριτικά σχετικά με τη δική τους πρακτική. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να υιοθετούν μία ερευνητική προσέγγιση της δουλειάς τους και να εργάζονται πια σε συγκεκριμένες στρατηγικές. Να δουλεύουν δηλαδή, σαν να έχουν αναλάβει ένα ερευνητικό πρόγραμμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. και Ανθοπούλου Σ. & συν., (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους – Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Verma, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα – Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γεωργαντά, Κ. & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό, *Ψυχολογία*, 14 (4), 410 – 423.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Επιμ.): Τζαννόε-Τζώρτζη Κ. Αθήνα. Εκδόσεις Τυποθήτω

Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.....). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσαντώνη, Σ. (2007). *Ολιγοθέσια σχολεία, προγράμματα και διδασκαλία*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/katsantoni/ologothesisia%20sxoleia.pdf.

Κούσουλας, Φ. (2006). *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στο κλίμα της σχολικής μονάδας ως χώρου εργασίας: αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας για τη δημιουργία ερευνητικού εργαλείου*, 5^ο Πανελλήνιο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας

με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», 24-26 Νοεμβρίου. Θεσσαλονίκη.

Cohen, L & Manion, L. (2002). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Λοντρίδου, Ε. (2010). *Ανασταλτικοί παράγοντες για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα*. Εισήγηση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Ρέθυμνο-Κρήτη.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ντόλκερα, Α., Σαραφίδου, Ε. (2008). *Στάσεις και αναπαραστάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και Στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα*. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Gutenberg/Τυπωθήτω.

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

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μιχαλοπούλου, Κ. (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Ατραπός, (2^η έκδοση).

Σαραφίδου, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα*. Εισήγηση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Ρέθυμνο-Κρήτη.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Η εκπαιδευτική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Howard, K. & Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός Σχεδιασμού και Διαχείρισης Πανεπιστημιακών Ερευνητικών Εργασιών*. Νταλάκου, Π. (μτφ.). Σοφούλη, Κ. Μ. (πρόλογος – επιμέλεια). Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ababayehu A. T., (2006). Crossing traditional boundaries: How do practitioners and university faculty describe their experience with educational research literature? *Educational Research and Reviews*, 1 (6), 180-191. Διαθέσιμο στο <http://www.academicjournals.org/ERR>

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.

Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity, *The Academy of Management Journal*, 39 (5), 1154-1184.

Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76, 77-87.

Ancona, D., & Caldwell, D. (1987). Management issues facing new product teams in high technology companies. In: D. Lewin, Sarros et al. / *Climate for Innovation*.

Anderson, G., & K. Herr. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?, *Educational Researcher* 28 (5), 12–21.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

Babkie, M.A. & Provost, C.M. (2004). Teachers as Researchers, *Intervention in school and clinic*, 39 (5), 260–268.

Bain, P., Leon, M. & Pirola - Merlo, A. (2001). The Innovation Imperative - The Relationships Between Team Climate, Innovation, and Performance in Research and Development Teams, *Small Group Research*, 32 (1), 55-73.

Ball, S. J. (2001). You ‘ve been NERFed! Dumbing down the academy. National Education Forum’ s “national strategy consultation paper”: a brief and bilious response. *Journal of Education Policy*, 16, 265-268.

Bartels, N. (2003). How teachers and researchers read academic articles, *Teaching and Teacher Education*, 19, 737-753.

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-3.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *The full range leadership development manual for the multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden Inc.
- Bassey, M. (1992). Creating education through research, *British Educational Research Journal*, 18 (1), 3–16.
- Berger, J. G., Boles, K., Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities, *Teaching and Teacher Education*, 21, (1) 93–105.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All, *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Biddle, J.B. & Saha, J.L. (2006). How Principals Use Research, *Educational Leadership*, 63 (6), 72-77.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance, *Educational Research and Evaluation*, 13, 295-301.
- Blasé, J. (1987). Dimensions of Effective School Leadership: The Teacher's Perspective, *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.

Boeddrich, H-J. (2004). Ideas in the workplace: a new approach towards organizing the fuzzy front end of the innovation process. *Creativity and Innovation Management*, 13(4), 274-185.

Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.

Booth, C., & K.C. Williams. (1998). Research partners: A new look at faculty and classroom teachers, *Journal of Early Childhood Teacher Education* 19 (3), 285–92.

Borg S., (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 1-31.

Broekkamp, H. & Van – Hout Walters, B. (2007). The Gap Between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and questionnaire, *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 203-220.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal' s Role in Teacher Professional Development. *Journal of In – Service Education*, 26 (2), 385-401.

Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better – funded enterprise, *Educational Researcher*, 32 (9), 3-14.

Calhoun, E. & Joyce, B. (1998) "Inside-Out" and "Outside-In": Learning from Past and Present School Improvement Paradigms', στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, (επιμ.), *International Handbook of Educational Change, Part Two*. London: Kluwer Academic Publishers.

Carr, W. (2007). Educational research as a practical science, *International Journal of Research & Method in Education*, 30 (3), 271-286.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education, *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.

Carpenter, B. (2007). Developing the role of schools as research organisations: the Sunfield experience, *British Journal of Special Education*, 34, (2), p. 67-76.

Chafouleas, S. & Riley – Tillman, C. (2005). Accepting the gap: an introduction to the special issue on bridging research and practice, *Psychology in the Schools*, 42 (5), 455-458.

Cheetam, A. (2007). Growing a Research Culture, Address to Academic Senate. Διαθέσιμο στο: http://uws.clients.squiz.net/_data/assets/pdf_file/0018/7119/Item_3.6_Building_a_Research_Culture_Tabled_Doc.pdf

Claparede, E. (1911). *Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child*. Translated by M. Louch & H. Holman, London: Arnold.

Clark, D (1997). Leadership- human relations and culture. Διαθέσιμο στο: <http://www.nlink.com/donclark/leader/leadcon.html>.

Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M., & Holland, P. (1990). The restructuring of teacher education through collaborative action research, *Journal of Teacher Education*, 41(2), 104-118.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide, *Educational Researcher*, 19(2), 2–11.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later, *Educational Researcher*, 28 (7), 15–25.

Corey, S.M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Bureau of Publications, Columbia University.

Daft, R., & Becker, S. (1978). *Innovation in organizations: Innovation adoption in school organizations*. New York, NY: Elsevier.

Damanpour, F., & Evan, W. M. (1984). Organizational innovation and performance: The problem of organizational lag. *Administrative Science Quarterly*, 29, 392-409.

Davis, S. H. (2007). Bridging the gap between research and practice: What's good, what's bad, and how can one be sure? *Phi Delta Kappan* 88 (8), 568–78.

Deal T. & Peterson, K. (1990): *The Principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: Office of Educational Research & Improvement.

Dewey, J. [1933] (1985). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.

Department of Education, Training and Youth Affairs (2000). The Impact of Educational Research – Research Evaluation Programme. Department of Education, Training and Youth Affairs: Australia.

Dess, G. G., & Picken, J. C. (2000). Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics*, 29(4), 18-33.

Dobby, J. (1999). “Issues of quality in research review: lessons to be drawn from the experience of the evidence-based health-care movement”, paper presented at the Annual General Meeting of The National Foundation for Education Research, October 13.

Duckworth, E. (1986). Teaching as research, *Harvard Educational Review*, 56 (4), 481–495.

Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *Academy of Management Review*, 24, 286-307.

Ebbutt, D. (2002). The Development of a Research Culture in Secondary Schools, *Educational Action Research*, 10 (1), 123-140.

Edgerson, D. & Kritsonis, W.A. (2006). Analysis of the Influence of Principal –Teacher Relationships on Student Academic Achievement: A National Focus, *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 1 (1), 1-5.

Ekiz, D. (2006). Primary School Teacher's Attitudes towards Educational Research, *Educational Sciences*, 6 (2), 395-402.

Ekvall, G. (1997). Organizational conditions and levels of creativity. *Creativity and Innovation Management*, 6(4), 195-205.

Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research, *Educational Action Research*, 2 (1), 133-137.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goldstein, H. (1998) "Yes, but..." – The importance of educational research, *Improving Schools*, 1 (2), 33-34.

Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re]visioning the academic – teacher divide: Power and knowledge in the educational community, *Teachers and teaching: Theory and practice*, 10, 35-58.

Groth, J.C. and Peters, J. (1999). What blocks creativity? A managerial perspective, *Creativity and Innovation Management*, 8(3), 179-187.

Gumusluoglu. L. & Ilsev, A.. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation, *Journal of Business Research*, 62, 461-473.

Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity and innovation. *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.

Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, 14(4-5), 525-544.

Hall, G. & Hord, S. (2006). *Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes*. USA: Pearson Education, Inc., (second edition)

Hallinan, M.T. (1996). Bridging the gap between research and practice, *Sociology of Education*, Special Issue, 131-134.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998): Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980 – 1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157 – 191.

Hamel, T. & Larocque, M. (2002). Observations from Quebec: the emergence of a research culture in education through legitimacy and universitarisation, 1940–2000, *European Educational Research Journal*, 1 (1), 99-117.

Hammersley, M. (2002). *Educational research, policy making and practice*. London: Paul Chapman.

Hargreaves, H. (1996). *Teaching as a research- based profession: possibilities and prospects*, Teacher training agency: Annual lecture.

Hargreaves, D. H. (1996) Teaching as a research-based profession, possibilities and prospects, *Teacher Training Agency Annual Lecture*. London: Teacher Training Agency.

Harrison, B., Harvey, M., Hill, S. & Netolicky, C. (1998). The uses of research in schools and colleges: towards a framework for leadership in professional collaboration. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.aare.edu.au/98pap/har98035.htm>

Hemsley-Brown, J.V. and Sharp, C. (2002), “The use of research by practitioners in education: has medicine got it cracked?”, paper presented to the British Education Research Association Conference, Exeter, September 12-14.

Hemsley - Brown, J. & Sharp, C. (2003). The Use of Research to Improve Professional Practice: a systematic review of the literature, *Oxford Review of Education*, 29 (4), 449-470.

Hiep, P. (1996). Researching the Research Culture in English Language: Education in Vietnam, *Tesl-Ej*, 10 (2), 1-20.

Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. & Tampkin, P. (1998). *Excellence in research on schools*. London: Department for Education and Employment.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). Research and the teacher – A qualitative introduction to school – based research. New York: Routledge.

Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

Hopkins, D. & Levin, B. (2000) Government policy and school development, *School Leadership & Management*, 20 (1), 15–30.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGaw-Hill.

Hoy, W.K. & Smith, P.A. (2007). Influence: A key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 158-167.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York, NY: Plenum.

Huberman, M. (1993) Linking the practitioner and researcher communities for school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), 1–16.

Isaksen, S. & Lauer, K. (2002). The Climate for Creativity and Change in Teams, *Creativity and Innovation Management*, 11 (1), 74-86.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The “action research” reader*, Sidney: Deakin University Press.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1990). *The “action research” Planner*, Sidney: Deakin University Press.

Knox, H. (1971). *A History of Educational Research in the United States*. National Institute of Education : NIE Archives.

Kyle, W.C., Linn, M.C., Bitner, B.L., Mitchner, C.P., & Perry, B. (1991). The role of research in science teaching: An NSTA theme paper, *Science Education*, 75 (4), 413–418.

Ladwig, J. G. (1991). Is collaborative research exploitative? *Educational Theory*, 41(2), 111-120.

Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77 (550), 63–70.

Lawn, M., et al. (2010). Embedding the new science of research: the organised culture of Scottish educational research in the mid-twentieth century, *Paedagogica Historica*, 46 (3), 357–381.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures, School Effectiveness and School Improvement, 1 (4), 249-280.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997): Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312 – 331.

Levin, B. (2004). Making research matter more, *Education Policy Analysis Archives*, 12 (56). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/211>.

Lytte, S.L., & Cochran-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology, *Teachers College Record* 92 (1), 83–103.

MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (1997) *The Intelligent School*. London: Paul Chapman.

Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education, *Exceptional Children*, 61 (5), 414–424.

Mathisen, G.E. and Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organisations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119-140.

McGaw, B. (1996), στο S. Hegarty (επιμ.), .The Role of Research in Mature Education Systems., Proceedings of the NFER International Jubilee Conference, December 1996, Windsor UK.

Meier, D.R., & B. Henderson. (2007). *Learning from young children in the classroom: The art and science of teacher research*. New York: Teachers College Press.

Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate, *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 623– 670.

Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26, 5-24.

Mouly, G. (1978). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston : Allyn and Bacon.

Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13, 705-750.

Niehouse, O.L. (1988). Leadership Concepts for the Principal: A Practical Approach. *NASSP Bulletin*, 72 (504), 50-60.

Nieuwenhuys, O. (2004) Participatory action research in the majority world, in *Doing Research with Children and Young People* (pp. 206-221). London: SAGE Publications.

Nisbet, J. (1999). How it all began: Educational Research - 1880-1930, *Scottish Educational Review*, 31 (1), 3-9.

Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century, *Research Papers in Education*, 20 (1), 25-44.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.

Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press.

OECD. (2002). Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development, OECD: Paris.

Ogbonna, E. & Lloyd, H. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies, *International Journal of Human Resource Management*, 11 (4), 766–788.

Oja, S.N., & Pine, G. J. (1989). Collaborative action research: Teachers' stages of development and school contexts, *Peabody Journal of Education* 64 (2), 96–115.

Oluremi, O. F. (2008). Principals' Leadership Behaviour and School Learning Culture in Ekiti State Secondary Schools, *The Journal Of International Social Research*, 1 (3), 301-311.

Omolayo, B. (2007). Effect of Leadership Style on Job-Related Tension and Psychological Sense of Community in Work Organizations: A Case Study of Four Organizations in Lagos State, Nigeria, *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 4 (2), 30-37.

Διαθέσιμο στο: <http://twrcc.co.za/Consultative%20Leadership%20Style%202.pdf>

Papasotiriou, C. & Hannan, A. (2006). The impact of educational research on teaching: the perception of Greek primary school teachers, *Teacher Development*, 10, (3), 361 – 377.

Pekarek, R., Krockover, G.H., & Shepardson, D.P. (1996). The research-practice gap in science education, *Journal of Research on Science Teaching*, 33, 111–114.

Pepper, G.L (1995). *Communicating in Organizations: A Culture Approach*. New York: McGraw-Hill.

Printy, S. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2) 187-226.

Ravenscroft et al. (2008). The importance of accounting education research, *Journal of accounting education*, 26 (4), 180-187.

Rank, J., Pace, V.L. and Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An International Review*, 53(4), 518-528.

Richardson, V. & Anders, P. (1990) *Reading Instruction Study: Final Report* (Arizona, EDRS Microfiche).

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice, *Educational Researcher*, 23 (5), 5–10.

Rogers, E. (1995) *Diffusion of Innovations* (New York, The Free Press).

Rose, R. (2002). Teaching as a “research-based profession: encouraging practitioner research in special education’, *British Journal of Special Education*, 29 (1), 44–48.

Sarafidou, J.O. & Nikolaidis, D. (2009). School Leadership and Teachers’ Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece, *The International Journal of Learning*, 16.

Sarros, J, Cooper, B. & Santora, J. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15 (2), 145-158.

Schein, E.H. (1985) *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.

Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research : a challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559- 577.

Singh, P. & McWilliam., E. (2001). *Designing Educational research: Theories, Methods and Practices*. Australia: Post Pressed Flaxton.

Stafford, J. (2006). The Importance of Educational Research In the Teaching of History. *Canadian social studies*, 40 (1). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www2.education.ualberta.ca/css/css_40_1/ARStafford_educational_research_history.htm

Stanton, G. & Morris, A. (2000) Making R&D more than research plus development, *Higher Education Quarterly*, 54 (2), 127–146.

Stenhouse, L. (1981) What counts as research?, *British Journal of Educational Studies*, 29 (2), 103–114.

Stremmel, A.J, Fu, V.R., Patet, P. & Shah, H. (1995). Images of teaching: Prospective early childhood teachers' constructions of the teaching-learning process of young children. Στο *Advances in early education and day care: Vol. 7. Social contexts of early development and education*, επιμ. S. Reifel, 253–270 .Greenwich, CT: JAI.

Stremmel, A. (2002). Voices of Practitioners - The Value of Teacher Research: Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry, *Young Children*, 57 (5), 62–70.

Steele J. L. & Boudett K. P. (2008). The Collaborative Advantage, *Educational Leadership*, 66 (4), 54-59.

Stringer, E.T. (2007). *Action research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sundgren, M., Dimenäs, E., Gustafsson, J.E. and Selart, M. (2005). Drivers of organisational creativity: a path model of creative climate in pharmaceutical R&D. *R&D Management*, 35(4), 359-374.

Taylor, J. (2000). 20 steps to heaven? Strategies for transforming university teaching and learning using multimedia and educational technology. *Draft position paper*, Milton Keynes: Open University.

Tierney, W.G. (2000). On translation: from research findings on public utility, *Theory into Practice*, 39 (3), 185–190.

.

Van der Vegt, G. S., Van de Vliert, E., & Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal*, 48, 1171-1182.

Van Zee, H. E. (1998). Preparing teachers as researchers in Courses on Methods of Teaching Science, *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (7), 791-809.

Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers, *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316.

Williams, D. & Coles, L. (2003). *The Use of Research by Teachers: information literacy, access and attitudes* (Final Report). Department of Information Management, Aberdeen Business School.

Whitehead, M. & Hartley, D. (eds) (2005) *Major Themes in Education: teacher education*. London: Routledge/Taylor Francis.

Worrall, N. (2004). Trying to Build a Research Culture in a School: trying to find the right questions to ask, *Teacher Development*, 8 (2 & 3), 137-148.

Wikeley, F. (1998). Dissemination of Research as a Tool for School Improvement?, *School Leadership & Management*, 18 (1), 59 – 73.

Wilson, C. (2000). Developing and disseminating teacher knowledge, *Research in Science Education*, 30 (3), 301–315.

Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong, *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education, *Educational Researcher*, 28 (9), 4–15.

Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 39–55.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

στη σημερινή εποχή ο ρόλος της καινοτομίας και της έρευνας στην εκπαίδευση αποτελούν σημαντικές περιοχές επιστημονικής μελέτης. Άλλωστε, στις περισσότερες χώρες, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να ασχοληθούν με καινοτόμες και ερευνητικές δράσεις και να τις αξιοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διερευνά αυτά τα θέματα και η συνεργασία σας είναι πολύτιμη.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

Α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά καταγράψτε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

Β) Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Γ) Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Ο μεταπτυχιακός φοιτητής
Ξαφάκος Ευστάθιος
Δάσκαλος
Π.Ε. ΒΟΙΩΤΙΑΣ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια
Σαραφίδου Γιασεμή –Ολγα
Αναπληρώτρια καθηγήτρια
Π.Τ.Δ.Ε – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Κωδικός ερωτηματολογίου

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

A2. ΗΛΙΚΙΑ: μέχρι και 30 ετών από 31-40 ετών από 41-50 ετών
πάνω από 50 ετών

A3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:..... (και νηπιαγωγοί;)

A4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ:

Εξομοίωση:

Διδασκαλείο:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:

Διδακτορικό Δίπλωμα :

A5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ: χρόνια.

A6. Χρόνια προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα που τώρα υπηρετείτε: χρόνια.

Λιγότερο από ένα χρόνο

A6. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ :

...../θέσιο (π.χ. 1/θέσιο, 2/θέσιο, κλπ.)

A7. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ :

Μεγάλο αστικό κέντρο Πόλη Κωμόπολη Χωριό

120.000 και πάνω

A8. ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

Προηγούμενη ερευνητική εμπειρία: ναι όχι

Αν επιλέξατε ναι συμπληρώστε με ποιους τρόπους:

α) με πτυχιακή εργασία στις προπτυχιακές μου σπουδές

β) με διπλωματική εργασία στις μεταπτυχιακές μου σπουδές

γ) στο διδακτορικό μου

δ) συμμετέχοντας στην ερευνητική ομάδα προγράμματος (π.χ. Πανεπιστημίου ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.α.) στη φάση:

του σχεδιασμού της συλλογής υλικού της επεξεργασίας δεδομένων

ε) με άλλο τρόπο (παρακαλώ περιγράψτε τον)

.....
.....

ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μάθημα/τα στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών Ναι Όχι

Μάθημα/τα στο Διδασκαλείο Ναι Όχι

Μάθημα/τα στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών Ναι Όχι

Σε επιμορφωτικό σεμινάριο Ναι Όχι

Άλλο (τί:)

.....

ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Μάθημα/τα στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών Ναι Όχι

Μάθημα/τα στο Διδασκαλείο Ναι Όχι

Μάθημα/τα στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών Ναι Όχι

Σε επιμορφωτικό σεμινάριο Ναι Όχι

Άλλο (τί:)

.....

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Οι απόψεις σας σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα και το ρόλο της στην εκπαίδευση:

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1.	Θα ήθελα να κάνω περισσότερη χρήση της έρευνας	1	2	3	4	5
2.	Αισθάνομαι ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα επιστημονικά άρθρα είναι δυσνόητη	1	2	3	4	5
3.	Πολλά ερευνητικά αποτελέσματα έχουν σχέση με τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
4.	Πολλές ερευνητικές μελέτες δε σχετίζονται με την πράξη	1	2	3	4	5
5.	Η εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται από ακαδημαϊκούς χωρίς να συνδέεται με πραγματικά θέματα της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
6.	Η έρευνα βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας	1	2	3	4	5
7.	Το να είσαι ενημερωμένος σχετικά με τις εξελίξεις της εκπαιδευτικής έρευνας, αυτό σε βοηθάει στην επαγγελματική σου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
8.	Η έρευνα δεν είναι δουλειά των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
9.	Κανείς δεν είναι πρόθυμος να με συμβουλευσει για θέματα έρευνας	1	2	3	4	5
10.	Δυσκολεύομαι να αντιληφθώ τα στατιστικά αποτελέσματα των άρθρων	1	2	3	4	5
11.	Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στην εργασία μου για να ασχοληθώ με τις νέες ιδέες που προτείνονται από την έρευνα	1	2	3	4	5
12.	Τα συμπεράσματα των ερευνών δεν είναι πάντα αιτιολογημένα	1	2	3	4	5
13.	Θεωρώ πως τα αποτελέσματα των ερευνών δε μπορούν να εφαρμοστούν στο δικό μου σχολικό πλαίσιο	1	2	3	4	5
14.	Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο αποτελεσματικοί μέσα από την ενασχόλησή τους με την έρευνα	1	2	3	4	5
15.	Η εκπαιδευτική έρευνα συχνά δεν είναι αξιόπιστη και ακριβής	1	2	3	4	5
16.	Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων	1	2	3	4	5
17.	Τα επιστημονικά – ερευνητικά άρθρα δεν είναι εύκολα διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5

18.	Πιστεύω ότι δεν είμαι σε θέση να συνεισφέρω στην έρευνα	1	2	3	4	5
19.	Δεν πιστεύω ότι μπορώ να ερμηνεύσω σωστά τα ερευνητικά αποτελέσματα	1	2	3	4	5
20.	Οι εφαρμογές της έρευνας στην πράξη δεν είναι ξεκάθαρες	1	2	3	4	5
21.	Δεν έχω χρόνο να ψάξω και να διαβάσω επιστημονικά άρθρα	1	2	3	4	5
22.	Ο εντοπισμός ερευνών που σχετίζονται με την πράξη είναι δύσκολος	1	2	3	4	5
23.	Δεν διαβάζω έρευνες αφού στο σχολείο που υπηρετώ δεν υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη	1	2	3	4	5
24.	Δεν έχω τα προσόντα να κάνω χρήση της έρευνας	1	2	3	4	5
25.	Τα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη από τη χρήση έρευνας είναι μηδαμινά	1	2	3	4	5
26.	Δεν έχω το χρόνο να συζητήσω με τους συναδέλφους μου για το θέμα της έρευνας	1	2	3	4	5
27.	Δεν μπορώ να καταλάβω σε τι βοηθάει η μελέτη ερευνητικών άρθρων	1	2	3	4	5
28.	Δεν μπορώ να βρω ερευνητικά άρθρα αφού στο σχολείο μου δεν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο	1	2	3	4	5
29.	Δεν ξέρω πώς να εντοπίζω ερευνητικά δεδομένα μέσα από το διαδίκτυο	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται **στο/ στη Διευθυντή / Διευθύντρια του σχολείου**, στο οποίο υπηρετείτε. Κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό που περιγράφει καλύτερα το /τη Διευθυντή/ ντρια του σχολείου σας.

**1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ,
4= Μάλλον συμφωνώ 5= Συμφωνώ**

Στο σχολείο που υπηρετώ ο/η Διευθυντής/ Διευθύντρια :

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1	Αξιοποιεί την κάθε στιγμή για να μοιραστεί το όραμά του/της με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους	1	2	3	4	5
2	Αναφέρεται ρητά στους στόχους του σχολείου όταν πρόκειται να ληφθεί μία απόφαση	1	2	3	4	5
3	Συζητά τις συνέπειες του οράματός του για την καθημερινή πρακτική	1	2	3	4	5
4	Λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις γνώμες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
5	Ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
6	Ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν καινοτομίες	1	2	3	4	5
7	Δείχνει εκτίμηση στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την εκπαίδευση	1	2	3	4	5
8	Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους	1	2	3	4	5
9	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν με νέες διδακτικές στρατηγικές	1	2	3	4	5
10	Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις σχετικά με τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους	1	2	3	4	5
11	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
12	Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι αναστοχαστικοί με τις νέες διδακτικές εμπειρίες τους	1	2	3	4	5
13	Παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να συζητούν πληροφορίες και ιδέες σχετικές με την ανάπτυξη του σχολείου	1	2	3	4	5
14	Ενθαρρύνει τους δασκάλους να σκέφτονται διαρκώς τρόπους βελτίωσης του σχολείου	1	2	3	4	5
15	Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για την εκπαίδευση	1	2	3	4	5
16	Ενσωματώνει το όραμα και τους μελλοντικούς του στόχους στη συζήτηση για τα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου	1	2	3	4	5
17	Φροντίζει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στη δημιουργικότητα/ καινοτομικότητα του/ της Διευθυντή/ ντριας του σχολείου, στο οποίο υπηρετείτε. Κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό που περιγράφει καλύτερα την άποψή σας.

1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ,
4= Μάλλον συμφωνώ 5= Συμφωνώ

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1	Εκτιμά τις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και επενδύει σε αυτές	1	2	3	4	5
2	Αποτελεί πρότυπο δημιουργικής εργασίας	1	2	3	4	5
3	Υποστηρίζει και προωθεί νέες ιδέες	1	2	3	4	5
4	Δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των νέων ιδεών που εφαρμόζονται	1	2	3	4	5
5	Θέτει ξεκάθαρους στόχους και πλάνα εφαρμογής	1	2	3	4	5
6	Φροντίζει για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ό, τι νέο παράγεται	1	2	3	4	5
7	Εμπνέει αισιοδοξία για την πορεία και το μέλλον της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
8	Δεν καταφεύγει σε πρόχειρες λύσεις για τα ζητήματα που ανακύπτουν	1	2	3	4	5
9	Εντοπίζει ζητήματα προς διερεύνηση	1	2	3	4	5
10	Προσπαθεί να εξασφαλίσει πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα	1	2	3	4	5
11	Αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	2	3	4	5
12	Προσπαθεί να ερευνά και να αναλύει διεξοδικά τις αιτίες στα προβλήματα που ανακύπτουν	1	2	3	4	5
13	Δίνει έμφαση στη διακίνηση και χρήση υποστηρικτικού υλικού και πηγών.	1	2	3	4	5
14	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν νέες μεθόδους	1	2	3	4	5
15	Προσπαθεί να προσδιορίζει τα προβλήματα και να ξεκαθαρίζει τους στόχους για την αντιμετώπισή τους	1	2	3	4	5
16	Αποφεύγει να κριτικάρει αρνητικά οποιαδήποτε νέα ιδέα	1	2	3	4	5
17	Υποστηρίζει τις συνεργατικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για αλλαγές	1	2	3	4	5
18	Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την έρευνα	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο κλίμα της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετείτε. Κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό που περιγράφει καλύτερα την άποψή σας γι' αυτό.

1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ,
4= Μάλλον συμφωνώ 5= Συμφωνώ

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1	Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση σε καινοτόμες δράσεις.	1	2	3	4	5
2	Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών.	1	2	3	4	5
3	Υπάρχει σαφής προσανατολισμός στη δημιουργική εργασία.	1	2	3	4	5
4	Υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών.	1	2	3	4	5
5	Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι ανοικτό σε νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
6	Αισθάνομαι ελεύθερος να καινοτομήσω στις διδακτικές μου προσεγγίσεις	1	2	3	4	5
7	Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων και πρωτότυπων λύσεων σε ζητήματα και ανάγκες του σχολείου	1	2	3	4	5
8	Πριν ληφθεί μια απόφαση για ένα θέμα που προκύπτει, συζητούνται πολλές διαφορετικές και πρωτότυπες πιθανές λύσεις	1	2	3	4	5
9	Αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για καινοτομίες	1	2	3	4	5
10	Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα αισθάνονται δημιουργικοί ως άνθρωποι μέσα από την εργασία τους	1	2	3	4	5
11	Επικρατεί αρνητικό κλίμα όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
12	Υπάρχουν αρκετά οργανωτικά προβλήματα στη σχολική μονάδα που εργάζομαι	1	2	3	4	5
13	Το κλίμα της σχολικής μονάδας ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας	1	2	3	4	5
14	Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στη λεπτομερή διερεύνηση των προβλημάτων	1	2	3	4	5
15	Κάτι καινούργιο, διαφορετικό, επιχειρείται στη σχολική μονάδα, που προσφέρει ικανοποίηση και αισιοδοξία στους περισσότερους	1	2	3	4	5
16	Το κλίμα της σχολικής μονάδας ευνοεί την ελεύθερη έκφραση όλων των ιδεών	1	2	3	4	5

17	Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνει την εφαρμογή πρωτότυπων ιδεών	1	2	3	4	5
18	Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να επιλέγουν δραστηριότητες μάθησης	1	2	3	4	5
19	Η εργασία στη σχολική μονάδα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
20	Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
21	Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν το ρίσκο να δοκιμάσουν κάτι καινούριο	1	2	3	4	5
22	Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν τις απόψεις τους ελεύθερα	1	2	3	4	5
23	Έχουν την επιλογή των τρόπων για την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι ίδιοι	1	2	3	4	5
24	Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν ως προκλήσεις για την παραγωγή νέων ιδεών	1	2	3	4	5
25	Είναι αδύνατο, στη σχολική μονάδα που εργάζομαι, να βρεθούν πόροι για να επιχειρήσει κανείς να εισάγει κάτι καινούριο	1	2	3	4	5
26	Οι καινούργιες ιδέες συζητούνται αναλυτικά με βάση σχετικά στοιχεία	1	2	3	4	5
27	Αφιερώνεται χρόνος για την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα του σχολείου	1	2	3	4	5
28	Οι καινούργιες ιδέες αντιμετωπίζονται αμυντικά και κριτικάρονται	1	2	3	4	5