ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή

ΜΠΕΛΙΚΑΪΔΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ-ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2011

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί να καλύψει ένα μέρος του μεγάλου κενού που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για τους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το ρόλο του Διευθυντή. Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κα. Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία που ήταν η επιβλέπουσα της εργασίας, για τη συνεργασία, την ουσιαστική καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αυτής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα για την πολύτιμη βοήθεια που με προθυμία πρόσφεραν για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς επίσης και τους Προϊσταμένους των Γραφείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης για τη διευκόλυνση που μου παρείχαν για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές, με τους οποίους συνεργάστηκα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, για τις γνώσεις και τα εφόδια που μου προσέφεραν για την εκπόνηση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ……...3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ……..…….……9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ…….……...13
1.1. Πρόβλημα της έρευνας……. .....…13
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....……...14
1.3. Σπουδαιότητα της έρευνας.....…….15
1.4. Δομή της εργασίας.....**.....**17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ……..19
2.1.Έννοια της αλλαγής/καινοτομίας……..19
2.1.1.Εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία…….……..20
2.1.2. Είδη εκπαιδευτικής καινοτομίας…….……...21
2.2.Το μοντέλο αλλαγής του Ellsworth..……..……..22
2.3. Τα στάδια για τη διαδικασία της αλλαγής…….23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ…..……..……27
3.1. Η έννοια της στάσης……..27
3.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή……..29
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία……...33
3.3.1. Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού και στάση απέναντι στην αλλαγή / καινοτομία……33
3.3.1.1. Φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και στάση απέναντι στην αλλαγή / καινοτομία ……...33
3.3.1.2. Επαγγελματική ανάπτυξη-επιμόρφωση και στάση απέναντι στην αλλαγή / καινοτομία……..……..35
3.3.2. Αντίληψη για βαθμό εφαρμογής και διάχυσης των καινοτομιών στο σχολείο και στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία……37
3.3.3. Χαρακτηριστικά σχολείου (Περιοχή, μέγεθος, αριθμός μαθητών) και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία……...39
3.3.4. Ο ρόλος της ηγεσίας στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία……..40
3.3.5. Στάσεις της ηγεσίας απέναντι στην αλλαγή/ καινοτομία……...48
3.4. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών καινοτομιών……49

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

3.4.1. «Επιτυχία» ή «Αποτυχία» της καινοτομίας……51
3.5. Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας……...54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ…...…….56
4.1. Σκοπός– ερευνητικές υποθέσεις……56
4.2. Δείγμα ……...57
4.3. Εργαλεία……58
4.4 Οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων……61
4.5. Περιορισμοί της έρευνας……...62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ……....64
5.1. Περιγραφική Στατιστική……...64
5.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος……...64
5.2. Διερευνητική στατιστική……...68
5.2.1. Στάσεις απέναντι στην αλλαγή……...68
5.2.2. Διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή ……69
5.2.3. Ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή και στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή…….…73
5.2.4. Ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων και οι στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή……..79
5.2.5. Χαρακτηριστικά σχολείου και στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή……..83
5.2.6. Αντίληψη των δασκάλων για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και στάσεις απέναντι στην αλλαγή……..86
5.2.7. Αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή και στάσεις απέναντι στην αλλαγή……..88
5.2.8. Αντίληψη δασκάλων για το βαθμό καινοτομικότητας του σχολείου και στάσεις απέναντι στην αλλαγή……..……..90
5.2.9. Διάχυση καινοτομιών και στάσεις απέναντι στην αλλαγή……91
5.2.10. Βαθμός εμπλοκής των δασκάλων στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται/διάθεση για έρευνα και στάσεις απέναντι στην αλλαγή……...94
5.3. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κατασκευή μοντέλου που εξηγεί τη διαμόρφωση της κάθε στάσης των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή……95
5.3.1. Ανάλυση παλινδρόμησης για το μέσο όρο των στάσεων απέναντι στην αλλαγή……95

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.3.2. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή……..……..96
5.4.3. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή……..97
5.4.4. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή…….97
5.5. Σκιαγράφηση απόψεων των εκπαιδευτικών (2ος ερευνητικός στόχος)……....99
5.5.1. Αντίληψη των εκπαιδευτικών, δασκάλων και των διευθυντών για τον τρόπο λήψης απόφασης για την εφαρμογή των καινοτομιών και το βαθμό αξιολόγησής τους……...…….99
5.5.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των καινοτομιών……100
5.5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την «επιτυχία» ή την «αποτυχία» των καινοτομιών……101
5.5.4. Δράσεις του σχολείου που οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει ή θα συμμετάσχουν, τις οποίες κατηγοριοποιούν ως καινοτόμες……..103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ…….106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ……...115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ……...119
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ……...119
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ……121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : Ερωτηματολόγιο ……..139

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ιδιότητα ……...…….....64
Πίνακας 2. Φύλο ανά ιδιότητα…….……...64
Πίνακας 3. Προϋπηρεσία ανά Ιδιότητα ……...…..…65
Πίνακας 4. Διοικητική εμπειρία των Διευθυντών και ανά Φύλο……..……..65
Πίνακας 5. Βασικές και πρόσθετες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών….67
Πίνακας 6. Μέσος όρος στάσεων: στο σύνολο του δείγματος, στους δασκάλους, στους διευθυντές……..……..……...69
Πίνακας 7. Συγκεντρωτικός Πίνακας Γενικών Περιγραφικών Στοιχείων για κάθε μια από τις διαστάσεις των Στάσεων……70
Πίνακας 8. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Στάσεων των εκπαιδευτικών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

απέναντι στη σχολική αλλαγή…….……72
Πίνακας 9. Σύγκριση του φύλου του διευθυντή ως προς τις στάσεις των δασκάλων απέναντι την αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……..……..……73
Πίνακας 10. Σύγκριση ηλικίας του διευθυντή και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις). …….…….…….74
Πίνακας 11. Σύγκριση διευθυντών με μεταπτυχιακό και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).……....74
Πίνακας 12. Σύγκριση διευθυντών με επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…….……..75
Πίνακας 13. Σύγκριση κατηγορίες Βασικών Επαγγελματικών Σπουδών διευθυντή και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…….……..76
Πίνακας 14. Σύγκριση προϋπηρεσίας του διευθυντή και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…… ……76
Πίνακας 15. Σύγκριση κατηγορίας χρόνια διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…….……..77
Πίνακας 16. Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…..…….……78
Πίνακας 17. Τιμές του συντελεστή Spearman για τη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις στάσεις
των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…….....78
Πίνακας 18. Σύγκριση των απαντήσεων αντρών και γυναικών δασκάλων ως προς τις στάσεις απέναντι την αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……..……...79
Πίνακας 19. Σύγκριση ηλικίας και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…….……80
Πίνακας 20. Σύγκριση Συνολικής Προϋπηρεσίας και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……..81
Πίνακας 21. Σύγκριση Βασικών Επαγγελματικών Σπουδών και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……81
Πίνακας 22. Σύγκριση δασκάλων με μεταπτυχιακό και στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……82

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 23. Σύγκριση της επιμόρφωσης των δασκάλων για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)…….…….83
Πίνακας 24. Σύγκριση του τύπου σχολείου στο οποίο εργάζονται οι δάσκαλοι και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και διαστάσεις τρεις)……..……..…….84
Πίνακας 25. Σύγκριση Περιοχής σχολείου και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……..84
Πίνακας 26. Σύγκριση του αριθμού μαθητών στο σχολείο το οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)……..…….85
Πίνακας 27. Μέσοι όροι τριών στυλ ηγεσίας……...……...86
Πίνακας 28. Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή……...88
Πίνακας 29. Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των δασκάλων για τη στάση του Δ/ντή απέναντι στην αλλαγή και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή……...……...89
Πίνακας 30. Συγκεντρωτικός Πίνακας Γενικών Περιγραφικών Στοιχείων για την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο στο δείγμα των δασκάλων και των διευθυντών ……...……..90
Πίνακας 31. Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των δασκάλων για την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή…….….91
Πίνακας 32. Αντίληψη των εκπαιδευτικών, δασκάλων και των διευθυντών για τη διάχυση των καινοτόμων αλλαγών……..……...92
Πίνακας 33. Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της διάχυσης της καινοτομίας και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή…..……..93
Πίνακας 34. Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού εμπλοκής των εκπ/τικών στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και της διάθεσης για έρευνα και πειραματισμό και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή…..95
Πίνακας 35. Συγκεντρωτικός πίνακας πολλαπλών παλινδρομήσεων για τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (και για τις τρεις διαστάσεις)……..98
Πίνακας 36. Αντίληψη των εκπαιδευτικών,δασκάλων και των διευθυντών για τον τρόπο λήψης απόφασης για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

τους……..99
Πίνακας 37.Αντίληψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το βαθμό αξιολόγησης των καινοτομιών που εφαρμόστηκαν στο σχολείο τους……..100
Πίνακας 38. Πού δόθηκε έμφαση κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών;……....101
Πίνακας 39. Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την ‘επιτυχία’ μιας καινοτομίας;…...102
Πίνακας 40. Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την ‘αποτυχία’ μιας καινοτομίας;…..103
Πίνακας 41. Συμμετείχατε σε κάποιες από τις καινοτόμες δράσεις…….104
Πίνακας 42. Περιγράψτε συνοπτικά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο άμεσο μέλλον ……..105

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ιστόγραμμα 1. Ιστόγραμμα συχνοτήτων για την αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή ……...89

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Θεωρητικό μοντέλο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία ……...……...54

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της (Hall et al., 1977· Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001). Παράλληλα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή επηρεάζονται σημαντικά από την αντίληψή τους για το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή (Sarafidou, & Nikolaidis, 2009), τα δικά τους επαγγελματικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, καθώς και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Heck et al., 2001· Silins et al., 2002).

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές που εξετάστηκαν για την επίδραση τους στις στάσεις των δασκάλων περιελάμβαναν: (α) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (δασκάλων και διευθυντών), (β) την αντίληψή τους για το βαθμό καινοτομικότητας του σχολείου και το βαθμό διάχυσης των καινοτομιών εντός και εκτός σχολικής μονάδας, (γ) τα στυλ ηγεσίας των Διευθυντών (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό) όπως τα αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, (δ) τη στάση που έχει ο Διευθυντής απέναντι στην αλλαγή, όπως την αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι και (ε) τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως περιοχή, μέγεθος και υλικοτεχνική υποδομή.

Μέθοδοι: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 50 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες ήταν 189 εκπαιδευτικοί (139 δάσκαλοι και 50 Διευθυντές), οι οποίοι συμπλήρωσαν (α) την κλίμακα "Attitudes Towards Change Inventory" των Dunham et al, (1989), (β) την κλίμακα "Multifactor Leadership Questionnaire" των Bass & Avolio (1999), (γ) μια κλίμακα 13 ερωτήσεων που κατασκευάστηκε με βάση την κλίμακα των Johannessen et al. (2001) και μετρούσε το βαθμό εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στο σχολείο, (δ) ερωτήσεις κλειστού τύπου που μετρούσαν τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή, τον τρόπο λήψης αποφάσεων και εφαρμογής των καινοτόμων δράσεων στο σχολείο, καθώς και το εάν ή όχι αξιολογήθηκαν και (ε) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν τα είδη καινοτομίας που εφαρμόζουν, τα κριτήρια που χρησιμοποιούν κατά την αξιολόγησή τους και τις αντιλήψεις τους για το τι συνιστά «επιτυχία» και «αποτυχία» μιας καινοτομίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ευρήματα: Τα ευρήματα έδειξαν ότι, γενικά, οι δάσκαλοι είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή, αλλά έδειξαν σχετικά χαμηλό βαθμό επιθυμίας να αναλάβουν δράση στην επιδίωξη της σχολικής αλλαγής. Οι στάσεις απέναντι στην αλλαγή μετρήθηκαν στη βάση τριών διαστάσεων: γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης έδειξαν ότι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες διαμόρφωσης θετικών στάσεων απέναντι στην αλλαγή είναι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και για τις 3 διαστάσεις, το μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης για τη γνωστική και συμπεριφορική διάσταση και ο βαθμός εφαρμογής καινοτομιών στο σχολείο μόνο για τη συμπεριφορική διάσταση. Αρνητικοί προβλεπτικοί παράγοντες είναι το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και για τις τρεις διαστάσεις, η ηλικία για τη συναισθηματική διάσταση, καθώς και το παθητικό στυλ ηγεσίας και τα χρόνια προϋπηρεσίας του διευθυντή μόνο για τη συναισθηματική διάσταση. Επιπλέον, οι γυναίκες παρουσίασαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή από ό,τι οι άντρες συνάδελφοί τους σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορική διάσταση. Τέλος, παρέχονται ενδείξεις για το προφίλ των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Συμπεράσματα – προτάσεις: Η παρούσα εργασία παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, όταν εμπλακούν ενεργά στην εφαρμογή σχολικών αλλαγών. Αυτό μπορεί να συμβεί με την ενδοσχολική επιμόρφωση και την προσωρινή ένταξη και εργασία τους σε σχολεία που εφαρμόζουν αλλαγές/καινοτομίες. Βέβαια, η σχέση στάσης και εφαρμογής καινοτομιών μπορεί να έχει αντίστροφη κατεύθυνση. Δηλαδή, οι δάσκαλοι που έχουν θετικές στάσεις είναι πιθανότερο να συμμετέχουν σε καινοτομίες. Προτείνεται μελλοντικές έρευνες να χρησιμοποιήσουν την πολυεπίπεδη ανάλυση, για να έχουμε πιο ακριβείς μετρήσεις των επιδράσεων που έχουν οι μεταβλητές σε διαφορετικά επίπεδα (επίπεδο εκπαιδευτικού, επίπεδο σχολείου) στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική Ηγεσία, Σχολική Αλλαγή, Καινοτομία, Στάσεις εκπαιδευτικών, Προσδιοριστικοί παράγοντες στάσεων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Abstract

Theoretical framework: Few studies have addressed teachers' attitudes towards educational change, especially in Primary Education in Greece. Teachers' attitudes towards change constitute a vital factor for the successful implementation of school change (Hall et al., 1977· Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001). Meanwhile, teachers' attitudes towards change are strongly influenced by their perception of the principal's leadership style (Sarafidou, & Nikolaidis, 2009), their own professional and demographic characteristics, as well as by the special characteristics of the school in which they work (Heck et al., 2001· Silins et al., 2002).

Focus of research-purpose/research questions: The purpose of the present study was to investigate the factors which determine teachers' attitudes towards change/innovation. Specifically, the variables examined for their impact on teachers' attitudes included: the educators' (teachers' and principals') demographic and professional characteristics, (b) their perception of the degree of both school innovativeness and the degree of diffusion of innovations inside and outside schools, (c) the principals' leadership styles (transformational, transactional, passive), as perceived by teachers, (d) the principals' attitude towards change, as perceived by teachers and (e) the school characteristics, such as region, school size and infrastructure.

Methods: The research was conducted in 50 primary schools in western Thessaloniki. 189 educators (139 teachers and 50 principals) participated. The respondents filled out (a) the "Attitudes Towards Change Inventory" by Dunham et al, (1989), (b) the "Multifactor Leadership Questionnaire" by Bass & Avolio (1999), (c) a scale consisting of 13 questions based on the Johannessen et al, (2001) scale which measured the degree of implementation of innovative projects at school, (d) closed questions which measured principals' attitude towards change, the decision-making and the implementation of innovative projects at schools, as well as whether innovative projects were evaluated or not and (e) open-ended questions, where teachers recorded the types of innovation they implement, the criteria they use to evaluate them and their perceptions of what constitutes 'success' and 'failure' of an innovation.

Findings: The findings showed that, overall, teachers had positive attitudes toward change in general, but they showed a relatively low level of willingness to take action in pursuing school change. Attitudes toward change were measured based on three

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

dimensions: cognitive, emotional and behavioral. The results of multiple regression showed that the significant predictors of positive attitude towards change are the transformational leadership style for all attitudinal dimensions, the postgraduate degree for the cognitive and behavioral dimensions, as well as the degree of implementation of innovative projects, for the behavioral dimension, only. Negative factors were found to be the transactional leadership style for all attitudinal dimensions, the age for the emotional dimension, the passive leadership style, as well as the principal's years of service, for the emotional dimension only. In addition, women showed more positive attitudes towards change than their male counterparts did in terms of the behavioral dimension. Finally, the research provided indications for the content and type the innovations implemented in Greek primary schools.

Conclusions-proposals: The present paper provides useful data about the factors that contribute to the teachers' predisposition towards school change. The results reveal that teachers are more likely to develop positive attitudes towards change/innovation when they are actively involved in implementing educational change. This can happen through in-school training and temporary employment and integration in schools that implement changes/innovations. Of course, the relationship of attitude and implementation of innovation can be reversed. That is, teachers with positive attitudes are more likely to engage in innovation. It is suggested that future research use multilevel analysis to obtain more accurate measurements of the effects that the variables at different levels have (educational level, school level) on the teachers' attitudes towards educational change / innovation.

Keywords: School Leadership, School Change, Innovation, Teachers' Attitudes, Determinants of Attitudes.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Πρόβλημα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στις στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις σχολικές αλλαγές και την επίδραση που αυτές έχουν στην εφαρμογή τους. Οι μέχρι τώρα έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις και οι ανησυχίες όσων εμπλέκονται στις αλλαγές και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, καθώς και η σπουδαιότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές, αποτελούν παράγοντα κλειδί για την επιτυχία της διαδικασίας της αλλαγής (Fuller, 1969· Hall et al., 1977· Richardson, 1990). Μια αλλαγή/καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει εισαχθεί με επιτυχία, όταν οι δάσκαλοι την έχουν υιοθετήσει, δηλαδή είναι ικανοί και επιθυμούν να την εφαρμόσουν στις τάξεις τους και έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να προσαρμόσουν την καινοτομία στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών τους (Hall et al, 1977). Ωστόσο, η έρευνα δείχνει γενικά ανεπαρκή εφαρμογή των καινοτομιών στο επίπεδο του σχολείου (Little, 1996). Η εμπλοκή των δασκάλων στην σχολική αλλαγή είναι συχνά περιθωριακή (Gitlin & Margonis, 1995), καθώς συχνά αντιλαμβάνονται ότι η καινοτομία απαιτεί περισσότερη δουλειά, χρόνο και ενέργεια από ό,τι οι παραδοσιακά γνώριμες μέθοδοι, στις οποίες τείνουν να επιστρέφουν (Guskey, 1986· Fullan, 2001). Συχνά αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές συμπεριφοράς, για να γλιτώσουν, αποφύγουν ή καθυστερήσουν την εφαρμογή της καινοτομίας (Harlen et al., 1995), καθώς οι προηγούμενες ανεπιτυχείς εμπειρίες του σχολείου για αλλαγή, οι απειλές για την εξειδίκευσή τους και τη δύναμη των σχέσεών τους, η διατάραξη της αίσθησης ασφάλειας του οικείου, τους οδηγούν σε ένα φόβο για το άγνωστο (Greenberg & Baron, 2000· Robbins, 2000· Fullan, 2001).

Από την άλλη πλευρά, έρευνες τονίζουν, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή επηρεάζονται σημαντικά από την αντίληψή τους για το πώς το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή διευκολύνει ή όχι τη σχολική αλλαγή (Sarafidou, & Nikolaidis, 2009). Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται αυξανόμενα σε σχέση με τις καινοτομίες στην εκπαίδευση (Leithwood, 1994). Θεωρείται ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή μεγάλης κλίμακας καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς (Berg & Sleegers, 1996a), καθώς δημιουργεί ένα συγκείμενο (κουλτούρα) που υιοθετεί την καινοτομία και χτίζει την δέσμευση και τον ενθουσιασμό. Παράλληλα, τα ίδια τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

σχολεία ως οργανισμοί έρχονται αντιμέτωπα με αλλαγές στο άμεσο περιβάλλον τους και με καινοτομίες που εισάγονται από την κυβέρνηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου είναι εκείνα που μετράνε για την επιτυχή ή όχι εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων, ανεξάρτητα από το αν έχουν επιβληθεί απευθείας από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ή έχουν προέλθει ως αποτέλεσμα αυξημένης αυτονομίας του σχολικού οργανισμού (Mulford, 1998· Heck et al., 2001· Silins et al., 2002).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες που αποκαλύπτουν μία σειρά από παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία. Αυτοί οι παράγοντες αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία, η επαγγελματική ανάπτυξη/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις τους για το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή, τη στάση του Διευθυντή, το βαθμό εφαρμογής και διάχυσης αλλαγών/καινοτομιών στο σχολείο τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά του σχολείου (περιοχή, μέγεθος). Στην παρούσα εργασία δόθηκε έμφαση σε αυτούς τους παράγοντες, αφενός γιατί δεν έχουν ερευνηθεί εκτενώς και αφετέρου γιατί έχουν μελετηθεί κυρίως μεμονωμένα.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, με έμφαση στα διοικητικά χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Πιο αναλυτικά, μεταξύ των παραγόντων αυτών συγκαταλέγονται: (α) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του κάθε δάσκαλου (β) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, (γ) το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και οι στάσεις του απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, όπως τα αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, (δ) τα χαρακτηριστικά του σχολείου (μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου κ.λπ.), (ε) η αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό εμπλοκής του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις και (στ) η αντίληψη τους για το βαθμό διάχυσης αυτών των καινοτομιών στο εσωτερικό του σχολείου, σε άλλα σχολεία ή την τοπική κοινωνία.

Ένας δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφήσει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της καινοτομίας με βάση τις δράσεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

του σχολείου που οι ίδιοι κατηγοριοποιούν ως ‘καινοτόμες’, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την ‘επιτυχία’ ή ‘αποτυχία’ μιας καινοτόμου δράσης, το εάν οι δράσεις αυτές στηρίζονται σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών ή σε συλλογική προσπάθεια, καθώς και το βαθμό στον οποίο αξιολογούνται τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων.

Σε σχέση με τον πρώτο ερευνητικό στόχο, έγιναν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- Το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και η επιμόρφωση του διευθυντή σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή, καθώς και οι στάσεις που αυτός εκφράζει απέναντι στην αλλαγή, όπως τα αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και η επιμόρφωση των δασκάλων συνδέονται με τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Τα χαρακτηριστικά του σχολείου (μέγεθος, περιοχή, τύπος σχολείου) σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Η αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό καινοτομικότητας του σχολείου και το βαθμό διάχυσης των καινοτομιών συνδέονται με τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων ήταν η ποσοτική έρευνα με μεγάλο τυχαίο δείγμα από το νομό Θεσσαλονίκης.

1.3. Σπουδαιότητα της έρευνας

Μια επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι η έρευνα γύρω από τους παράγοντες που αναμένεται να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, είναι σαφώς περιορισμένη. Η έρευνα περιορίζεται στους λόγους που δεν υλοποιούνται τα καινοτόμα προγράμματα γενικά από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με κυριότερους λόγους την ελλιπή επιμόρφωση σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς (Σπυροπούλου

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

κ.συν., 2007). Μόνο μία έρευνα, σύμφωνα με τη γνώση μας, έχει ασχοληθεί με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Όσον αφορά, το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση και εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων, περιορίζεται κυρίως σε αυτόν του διεκπεραιωτή και του διαμεσολαβητή (Ράπτης, 2006). Για το θέμα αυτό, καταφέραμε να εντοπίσουμε μια δημοσιευμένη έρευνα που έχει διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών, χρησιμοποιώντας συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων (Iordanidis, 2006), ενώ μια δεύτερη ερευνά το ρόλο των διευθυντών στην εφαρμογή, λειτουργία και διαχείριση του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης (Λουκόπουλος, 2008). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Κασιμάτη και συν., 2002· Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004), παραβλέποντας το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες είναι μέρος μόνο της καινοτομίας σε ένα σχολείο (Perrin, 2002).

Στην έρευνά μας μελετήσαμε παράγοντες που, σύμφωνα με την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, υποθέσαμε ότι σχετίζονται με τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή/καινοτομία. Η διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση ή στην απόρριψη μιας αλλαγής (Fullan, 2001). Οι θετικές στάσεις εξασφαλίζουν τη μακροχρόνια εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε καινοτομίες και πειραματισμούς, γιατί η εφαρμογή οποιαδήποτε καινοτομίας δεν θα επιβιώσει, ούτε θα επιτύχει, εάν δεν συνοδεύεται από θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν. Επιπλέον, η εργασία των εκπαιδευτικών σε ένα καινοτόμο σχολείο μπορεί να επιδράσει θετικά στις στάσεις τους – και π.χ. από αρνητικές που ήταν αρχικά να μετατραπούν σε θετικές.

Η παρούσα εργασία, με τα ευρήματά της, φιλοδοξεί να εμπλουτίσει και να διευρύνει την ελληνική βιβλιογραφία, γύρω από το θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή. Πιο αναλυτικά, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την τωρινή κατάσταση του προσανατολισμού των στάσεων των εκπαιδευτικών για να αποδεχτούν τη σχολική αλλαγή/καινοτομία. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θεωρηθούν ως ενεργοί παράγοντες στην εφαρμογή των αλλαγών, θα είναι ο ακρογωνιαίος λίθος των αποφάσεων και της διατήρησης των αλλαγών/καινοτομιών. Γενικά, οι στάσεις είναι καλοί δείκτες των μελλοντικών δράσεων (Ajzen & Fishbein, 1980). Η διαγνωστική φύση των αποτελεσμάτων της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

μελέτης αυτής μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση της θέσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αλλαγής/καινοτομίας. Ένα βήμα περαιτέρω, αυτή η μελέτη αποκαλύπτει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην προδιάθεση των εκπαιδευτικών για τη σχολική αλλαγή. Έτσι, η χρήση και εφαρμογή αυτής της έρευνας μπορεί να οδηγήσει τα σχολεία να είναι πιο επιτυχημένα στο να κάνουν τις αναγκαίες αλλαγές. Επιτρέπει στους επιμορφωτές των εκπαιδευτικών να καθορίσουν την κατεύθυνση για τις δραστηριότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Παρέχει στους εκπροσώπους της αλλαγής (Υπ. Παιδείας, Δ/ντές) πληροφορίες για να σχεδιάσουν παρεμβάσεις και υποστηρικτικές υπηρεσίες για αποτελεσματική υιοθέτηση και εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών.

Η μελέτη αυτή, επίσης, παρέχει πληροφορίες για τρία στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό) που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές των σχολείων, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής θεωρείται ότι έχει μια στενή σχέση με την επιτυχία των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν τη σχολική αλλαγή (Hall & George, 1999). Σε καιρούς αλλαγής, ο ρόλος των Διευθυντών στη διευκόλυνση της είναι ζωτικής σημασίας (Hoy & Miskel, 2001). Έτσι, η μελέτη αυτή παρέχει πληροφορίες για το σημερινό επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των Διευθυντών των σχολείων. Αυτό το συμπέρασμα βοηθά στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους σημερινούς Διευθυντές και θέτει κριτήρια καταλληλότητας για τους υποψήφιους Διευθυντές.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η μελέτη αυτή προωθεί την κατανόηση της πολύπλοκης φύσης της διαδικασίας της σχολικής αλλαγής στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να συνεισφέρουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας, η παρούσα μελέτη προσφέρει τις φωνές των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σε επίπεδο σχολείου όσον αφορά την προοπτική της σχολικής αλλαγής/καινοτομίας.

1.4. Δομή της εργασίας

Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή της δομής της εργασίας, αναφέροντας τα περιεχόμενα του κάθε κεφαλαίου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Στο κεφάλαιο 2 γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την έννοια της αλλαγής/καινοτομίας και παρέχεται θεωρητική υποστήριξη για καλύτερη κατανόηση της θεωρίας για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Στο κεφάλαιο 3 γίνεται βιβλιογραφικά έρευνα όσον αφορά την έννοια της στάσης γενικά και των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, ειδικότερα. Επιπλέον, αναφέρονται τα κριτήρια που έχουν προταθεί για την αξιολόγηση των καινοτομιών. Τέλος παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας.

Στο κεφάλαιο 4 περιγράφονται τα μεθοδολογικά στοιχεία που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα: στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο κεφάλαιο 5 γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ανάλυση των απαντήσεων, ενώ στο κεφάλαιο 6 γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Στο κεφάλαιο 7 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνες καθώς και προτάσεις εκπαιδευτικής πρακτικής που προκύπτουν από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Έννοια της αλλαγής/καινοτομίας

Η έννοια της καινοτομίας εμφανίστηκε αρχικά στον τομέα των επιχειρήσεων. Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στην ανάγκη της καινοτομίας αποδεικνύεται από το γεγονός ότι μπορεί να οριστεί με πολλαπλούς τρόπους. Οι περισσότεροι ορισμοί της καινοτομίας που χρησιμοποιούνται ευρέως εστιάζουν στο νεωτερισμό (novelty) και στο νέο (newness) (Zaltman et al., 1973· Damanpour, 1991· Nohria & Gulati, 1996· Johannessen et al, 2001). Οι Russell & Russell (1992), αναφέρουν ότι καινοτομία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μια αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούριο (νέο) για ένα συγκεκριμένο οργανισμό. Ακόμη, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι η καινοτομία είναι μια διαδικασία αλλαγής, η οποία πραγματοποιείται με πρωτοβουλία των μελών του οργανισμού και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου οργανισμού και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται.

Οι καινοτομίες ποικίλουν στο βαθμό του κατά πόσο κάτι είναι καινούριο μέσα σε ένα οργανισμό και η διαφορά τους έγκειται στο βαθμό της νέας γνώσης που εμπεριέχεται στην καινοτομία. Έτσι, η ριζική ή επαναστατική καινοτομία (radical/revolutionary innovation) αναφέρεται στις θεμελιώδεις αλλαγές στη δραστηριότητα ενός οργανισμού και έχει μεγάλες αποκλίσεις από καθιερωμένες πρακτικές. Εφαρμόζεται, συνήθως, όταν ο οργανισμός βρίσκεται σε κρίση. Αντίθετα, στην αυξητική ή αθροιστική καινοτομία (incremental/cumulative innovation) υπάρχει μικρότερος βαθμός απόκλισης από καθιερωμένες πρακτικές και εφαρμόζεται, όταν ο οργανισμός δεν βρίσκεται σε κρίση, αλλά επιθυμεί να βελτιωθεί (Dewar & Dutton, 1986). Από την άλλη μεριά, ο Schumpeter (όπ. αναφ. Decelle, 2004), αναφέρει ότι η ουσία της καινοτομίας έγκειται στη δημιουργική καταστροφή (creative destruction) ενός παλιού συνδυασμού και στην πραγματοποίηση ενός καινούριου.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια της καινοτομίας διαχωρίζεται από την έννοια της μεταρρύθμισης. Η μεταρρύθμιση έχει μεγάλη κλίμακα, νομικό πλαίσιο και εμπεριέχει πολλές επιμέρους αλλαγές. Αφορά την προώθηση αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος που συνοδεύονται από νομοθετική έγκριση (Γιαννακάκη,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

2009). Η μεταρρύθμιση, δηλαδή, αναφέρεται σε μία ευρείας κλίμακας εκπαιδευτική μεταβολή, που αγγίζει τις δομές και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα σε εθνικό επίπεδο (Τερζής, 1981). Ακόμη, μέσα στην έννοια της καινοτομίας εμπεριέχεται η έννοια της αλλαγής που οδηγεί σε κάτι «καινούριο», γεγονός που τη διαφοροποιεί από την απλή αλλαγή (Slappendel, 1996). Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως η καινοτομία είναι υποκατηγορία (είδος) αλλαγής. Δηλαδή, η καινοτομία είναι αλλαγή, αλλά η αλλαγή δεν είναι πάντα καινοτομία (Johannessen et al., 2001). Καινοτομία είναι η εφαρμογή κάτι καινούριου, ενώ αλλαγή είναι η εφαρμογή κάτι διαφορετικού. Επίσης, η καινοτομία είναι σκόπιμη, σχεδιασμένη δραστηριότητα σε συγκεκριμένο/προσδιορισμένο πλαίσιο (π.χ. εφαρμογή προγράμματος αγωγής υγείας με σκοπό την πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών σε ένα Γυμνάσιο), ενώ η αλλαγή δεν έχει πάντα συγκεκριμένο σκοπό, σχέδιο ή πλαίσιο εφαρμογής (π.χ. η αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή με το πέρασμα του χρόνου) (Κυθραιώτης, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2010α). Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί τους όρους αλλαγή και καινοτομία χωρίς τις σημασιολογικές τους διαφορές, διότι προσπαθεί να διερευνήσει τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και το τι ακριβώς θεωρούμε καινοτόμο ή καινούριο εξαρτάται από τα δεδομένα του εκάστοτε σχολείου.

Μια καινοτομία μπορεί να είναι μεγάλης κλίμακας, π.χ η αξιοποίηση μιας σημαντικής νέας τεχνολογίας, ένα νέο επιχειρηματικό εγχείρημα ή μια νέα προσέγγιση σε ένα κοινωνικό πρόγραμμα. Μπορεί όμως να είναι και μικρής κλίμακας, συμπεριλαμβάνοντας πρωτοβουλίες μέσα σε ένα μεγαλύτερο σχέδιο δράσης ή πρόγραμμα, όπως η προσπάθεια ενός δασκάλου να προσεγγίσει με ένα νέο τρόπο ένα μαθητή του (Perrin, 2002).

2.1.1. Εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία

Η εκπαιδευτική αλλαγή αναφέρεται σε μια αλλαγή στη δομή ή λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος/οργανισμού με στόχο τη βελτίωση (Dean, 1993). Αφορά, δηλαδή, στη διαδικασία μεταβολής των σκοπών της εκπαίδευσης, των μαθησιακών στόχων, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της οργάνωσης, της ρύθμισης, διοίκησης και χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Duke, 2004, όπ. αναφ. στο Κολοβελώνης, 2006, σελ. 313).

Ως εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται η ουσιαστική και ριζική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

τροποποίηση του Εκπαιδευτικού συστήματος όπου προϋποθέτει έστω και μία ενέργεια ή παρέμβαση ή προγραμματισμό ή δραστηριότητα που μπορεί να εφαρμόζεται πιλοτικά και να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς-μεταβολές όπου το θεσμικό πλαίσιο δεν προέβλεπε (Δακοπούλου, 2008, σελ 172). Ειδικότερα, η σχολική καινοτομία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων που λαμβάνει χώρα σε ένα σχολείο με πρωτοβουλία των μελών του (δασκάλων, γονέων, μαθητών), συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές σε ένα ή περισσότερα στοιχεία του σχολείου (εκπαιδευτική πράξη, οργάνωση, κλίμα, κ.λπ.) και στοχεύει στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολείου και του περιβάλλοντος του (Γιαννακάκη, 2009). Σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), στην εκπαίδευση σπάνια δημιουργούμε νέα προϊόντα Οι εκπαιδευτικοί κάνουν, κυρίως, καινοτομίες διαδικασίας (π.χ. στον τρόπο διδασκαλίας) ή υπηρεσιών (π.χ. συμβουλευτική γονέων). Για τους εκπαιδευτικούς καινοτομία σημαίνει «μαθαίνω να κάνω τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο για να τα κάνω καλύτερα» (σελ. 6).

2.1.2. Είδη εκπαιδευτικής καινοτομίας

Έχει υποστηριχθεί ότι, στο πλαίσιο του σχολείου θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών: 1) εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία, 2) διοικητική-οργανωτική καινοτομία και 3) καινοτομία σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις (Stoner & Freeman, 1992·Griffin, 1987·Damanpour, 1987, όπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 2005).

Οι τρεις παραπάνω τύποι καινοτομίας αλληλοεπηρεάζονται, ενώ τα μεταξύ τους όρια δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Μπορούν, όμως, σύμφωνα με τον Fullan (2001), να ιεραρχηθούν ως προς το βαθμό πολυπλοκότητας που τις χαρακτηρίζει. Οι καινοτομίες στα διδακτικά μέσα και τα υλικά, για παράδειγμα, είναι οι πιο εύκολες να εφαρμοστούν. Οι καινοτομίες που αφορούν την υιοθέτηση νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία, ιδιαίτερα όταν πρέπει να αποκτηθούν νέες γνώσεις και δεξιότητες ή όταν χρειάζεται επιπρόσθετος χρόνος για το σχεδιασμό τους. Οι καινοτομίες που σχετίζονται με αλλαγές στις προσωπικές στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ακόμα πιο δύσκολο να πραγματοποιηθούν, καθώς μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με το ήδη υπάρχον σύστημα αξιών ενός ατόμου. Ο Fullan (2001) τόνισε ότι η αλλαγή είναι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

πολυδιάστατη. Συγκεκριμένα, η αλλαγή στα πιστεύω είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για να επιτευχθεί αποτελεσματική και σταθερή μεταρρύθμιση. Η «αναδόμηση» (restructuring)- η οποία γίνεται με επίσημη εξουσιοδότηση- εμφανίζεται συνέχεια, ενώ η «αλλαγή στην κουλτούρα» (reculturing)- το πώς, δηλαδή, οι δάσκαλοι αναζητούν και αλλάζουν τα πιστεύω και τις συνήθειές τους- είναι αυτό το οποίο χρειάζεται (σελ. 34). Για αυτό το λόγο η ουσιαστική αλλαγή είναι δύσκολο να επιτευχθεί, αλλά, μόλις επιτευχθεί, έχει μεγάλη επίδραση. Ωστόσο, και οι τρεις παραπάνω τύποι εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

2.2. Το μοντέλο αλλαγής του Ellsworth

Πολλές μελέτες προσπάθησαν να αναπτύξουν μοντέλα και θεωρητικά πλαίσια που να αφορούν τη φύση της αλλαγής.

Το μοντέλο με την ευρύτερη αναγνώριση είναι αυτό της «διαβίβασης της αλλαγής» (Change communication model), όπως το ανέπτυξε ο Ellsworth (2000). Πρόκειται για ένα απλό πλαίσιο της διαδικασίας της αλλαγής βασισμένο στη δουλειά του Rogers (1995), στο οποίο υπάρχουν τρία κύρια συστατικά: ο εκπρόσωπος/ φορέας της αλλαγής (the change agent), η διαδικασία της αλλαγής και αυτός ο οποίος επιδιώκεται να υιοθετήσει την εφαρμογή της αλλαγής (intended adopter). Ο εκπρόσωπος της αλλαγής μεταδίδει μια καινοτομία σε έναν επιδιωκόμενο υιοθετητή διαμέσου ενός καναλιού της διαδικασίας της αλλαγής μέσα στο περιβάλλον της αλλαγής. Ωστόσο, μέσα σε αυτό το περιβάλλον αλλαγής υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τύποι ή επίπεδα αντίστασης, τα οποία μπορούν να εμποδίσουν τον εκπρόσωπο της αλλαγής και τον επιδιωκόμενο υιοθετητή, ώστε να αποδώσουν ένα κοινό νόημα σε μια καινοτομία. Σύμφωνα με τον Ellsworth (2000), το μοντέλο αυτό είναι ένα ολιστικό, συστημικό πλαίσιο για τη διαδικασία της αλλαγής ως σύνολο, το οποίο βασίζεται στην κατανόηση των παραπάνω σχέσεων. Τόνισε ότι «αυτό το οποίο είναι κρίσιμο να κατανοήσουμε σχετικά με τα συστατικά του μοντέλου διαβίβασης της αλλαγής- ως ένα σύστημα- είναι οι επιδράσεις που το κάθε ένα είναι πιθανό να έχει στους άλλους» (σελ. 30). Με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά του εκπροσώπου της αλλαγής και της καινοτομίας, ο σχεδιασμός της διαδικασίας της αλλαγής και οι συνθήκες του περιβάλλοντος, το κάθε ένα από τα οποία αλληλεπιδρά με το άλλο στο μοντέλο, θα επηρεάσουν τελικά τις αντιλήψεις του επιδιωκόμενου υιοθετητή στην

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

αλλαγή. Παρόλα αυτά, συμφώνησε ότι αυτό το μοντέλο δεν μπορεί να εξηγήσει τη δυναμική φύση της αλλαγής εξαιτίας της μονόδρομης διάστασής του. Για να επιτύχει μια καινοτομία είναι σημαντικό μέσα στο περιβάλλον της αλλαγής να υπάρχουν αμφίδρομες προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένης και της ανατροφοδότησης.

Η παρούσα εργασία ενσωμάτωσε το μοντέλο αυτό στο πλαίσιό της, εστιάζοντας στην προσωπική πλευρά της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο πλαίσιο ενός σχολείου, αν υποθέσουμε ότι ο εκπρόσωπος της αλλαγής είναι συχνά ο διευθυντής του σχολείου, τότε τα χαρακτηριστικά του, το στυλ ηγεσίας του και οι στάσεις του απέναντι στην αλλαγή θα επηρεάσουν και τις στάσεις των δασκάλων, που συχνά είναι οι επιδιωκόμενοι υιοθετητές της αλλαγής.

2.3. Τα στάδια για τη διαδικασία της αλλαγής

Όπως οι Hall & Hord (2001) ισχυρίζονται, η αλλαγή είναι μια διαδικασία. Ο Evans (1996) περιγράφει την αλλαγή ως «ένα όχι προβλέψιμο εγχείρημα με καθορισμένες προδιαγραφές, αλλά έναν αγώνα για να διαμορφωθούν διαδικασίες οι οποίες είναι περίπλοκες και δυσδιάκριτες» (σελ. 15). Με αυτή την αρχή για την αλλαγή στο μυαλό, πολλές μελέτες έχουν αναπτύξει μοντέλα που περιγράφουν τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής και εξηγούν πώς μπορεί να εφαρμοστεί η αλλαγή πιο αποτελεσματικά. Μερικές από τις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες που αφορούν τη διαδικασία της αλλαγής περιγράφονται παρακάτω.

Ο Fullan (2001) εξέφρασε την άποψη ότι η διαδικασία της αλλαγής αποτελείται από τρία πρωταρχικά στάδια στα οποία ο ατομικός παράγοντας είναι ουσιαστικής σημασίας:

1. Εισαγωγή (Initiation), κινητοποίηση (mobilization) ή επιλογή (adoption)- η διαδικασία που οδηγεί έως και συμπεριλαμβάνει μια απόφαση για να επιλεχθεί ή να ξεκινήσει μια αλλαγή.
2. Εφαρμογή (implementation) ή αρχική χρήση (initial use) (συνήθως τα πρώτα δυο ή τρία χρόνια της εφαρμογής)- οι πρώτες εμπειρίες της προσπάθειας να τεθεί μια ιδέα ή μεταρρύθμιση σε πράξη.
3. Συνέχιση (continuation), ενσωμάτωση (incorporation), προγραμματισμός (routinization) ή θεσμοθέτηση (institutionalization)- είτε η αλλαγή χτίζεται ως ένα εσωτερικό μέρος του συστήματος ή εξαφανίζεται με μια απόφαση ότι είναι σκάρτη ή μέσω της φθοράς.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ο Rogers (1995) αναθεώρησε ένα μοντέλο της διαδικασίας Καινοτομία-Απόφαση (Innovation-Decision Model), το οποίο είχε αρχικά αναπτυχθεί σε μια μελέτη για γεωργικές πρακτικές, για να το εφαρμόσει στον εκπαιδευτικό χώρο. Η διαδικασία καινοτομίας-απόφασης ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο (ή άλλες μονάδες λήψης αποφάσεως) περνάει (1) από την πρώτη γνώση μιας καινοτομίας, (2) στη διαμόρφωση μιας στάσης απέναντι στην καινοτομία, (3) σε μια απόφαση να υιοθετήσει ή να απορρίψει, (4) στην εφαρμογή μιας νέας ιδέας και (5) στην επιβεβαίωση/εδραίωση της απόφασης αυτής» (Rogers, 1995, σελ. 161). Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μοντέλο αποτελείται από πέντε στάδια:

1. Η Γνώση (knowledge) εμφανίζεται όταν ένα άτομο εκτίθεται στην ύπαρξη μιας καινοτομίας και αποκτά μια γνώση για τον τρόπο που λειτουργεί.
2. Η Πεποίθηση (persuasion) εμφανίζεται όταν ένα άτομο διαμορφώνει μια ευνοϊκή ή δυσμενή στάση απέναντι στην καινοτομία.
3. Η Απόφαση (Decision) εμφανίζεται όταν ένα άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που οδηγούν σε μια απόφαση υιοθέτησης ή απόρριψης της καινοτομίας.
4. Η Εφαρμογή (implementation) εμφανίζεται όταν ένα άτομο θέτει μια καινοτομία σε εφαρμογή.
5. Η Επιβεβαίωση (confirmation) εμφανίζεται όταν ένα άτομο αναζητά ενίσχυση για μια καινοτομία-η απόφαση έχει ήδη ληφθεί ή αντιστρέφει μια προηγούμενη απόφαση να υιοθετήσει ή να απορρίψει την καινοτομία, εάν εκτεθεί σε αντικρουόμενα μηνύματα σχετικά με την καινοτομία.

Ο Lewin (1951) παρουσίασε ένα μοντέλο για τη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής (Social change process) να αποτελείται από τρία βήματα: «ξεπαγώνω» (unfreeze), «κινούμαι» (move) και «ξαναπαγώνω» (refreeze). Οι Cummings και Worley (2001) εξήγησαν τα τρία βήματα του Lewin για τη διαδικασία της σχεδιασμένης αλλαγής λεπτομερώς:

1. Ξεπάγωμα (unfreezing): αυτό το βήμα συνήθως περιλαμβάνει τον κλονισμό εκείνων των δυνάμεων που διατηρούν τη συμπεριφορά του οργανισμού στο τωρινό του επίπεδο. Εισάγοντας πληροφορίες που δείχνουν ασυμφωνίες ανάμεσα στις επιθυμητές συμπεριφορές των μελών του οργανισμού και σε εκείνες τις συμπεριφορές που εκτίθενται κατά την παρούσα περίοδο, τα μέλη μπορεί να κινητοποιηθούν για να εμπλακούν στις δραστηριότητες αλλαγής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

2. Κίνηση (moving). Το βήμα αυτό αλλάζει τη συμπεριφορά του οργανισμού, τμήματος ή ατόμου σε ένα καινούριο επίπεδο. Συμπεριλαμβάνει παρεμβάσεις στο σύστημα για την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών, αξιών και στάσεων μέσω αλλαγών στις δομές και διαδικασίες του οργανισμού.
3. Ξαναπάγωμα (refreezing): το βήμα αυτό σταθεροποιεί τον οργανισμό σε μια νέα κατάσταση ισορροπίας. Αυτή συνήθως επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης υποστηρικτικών μηχανισμών που ενδυναμώνουν τη νέα κατάσταση του οργανισμού, όπως η κουλτούρα του οργανισμού, τα καθιερωμένα, τις πολιτικές και τις δομές.

Ο Hall και οι συνεργάτες του (1979) ανέπτυξαν τα στάδια ανησυχίας (stages of concern), τα οποία αποτελούν ένδειξη των αναπτυξιακών σταδίων της συγκινησιακής αντίδρασης ενός ατόμου στη διαδικασία της αλλαγής. Τόνισαν ότι οι παρεμβατικές συμπεριφορές των εκπροσώπων της αλλαγής θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα στάδια ανησυχίας των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής. Ταξινόμησαν τα επτά στάδια ανησυχιών σε τρία διευρυμένα πρότυπα ανησυχιών, ξεκινώντας από τα στάδια όπου οι δάσκαλοι εστιάζονται κυρίως στις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα σε σχέση με την καινοτομία (self concerns), προχωρώντας στα στάδια όπου ανησυχούν κυρίως για την επίδραση που έχει η καινοτομία στον τρόπο εργασίας τους και τα καθήκοντα τους (task concerns) και φτάνοντας, τελικά, στην τρίτη κατηγορία σταδίων όπου οι ανησυχίες τους επικεντρώνονται στη συνεργασία τους με συναδέλφους και στην επίδραση που έχει η καινοτομία στις επιδόσεις των μαθητών. Στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση για να κρίνουν την καινοτομία και συχνά κάνουν προτάσεις για να τη βελτιώσουν (impact concerns), ακολουθώντας την Fuller (1969). Η Fuller βρήκε ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι περνούσαν μέσω τριών σταδίων ανησυχιών στη διδακτική καριέρα τους: του εαυτού/ επιβίωσης (self/survival), του τρόπου εργασίας και καθηκόντων τους (task) και της επίδοσης (impact concern). Η Fuller αποκάλυψε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν μπορούσαν να φτάσουν στο στάδιο ανησυχιών της επίδοσης, αλλά παρέμεναν κατά κύριο λόγο στο επίπεδο των προσωπικών ανησυχιών.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουμε ότι δεν εντοπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής, τα συναισθήματά τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αλλαγή στο ίδιο στάδιο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ακόμη ένα σημαντικό σημείο που πρέπει να σημειωθεί στα μοντέλα αυτά είναι η χρονική διάσταση της αλλαγής. Η μια φορά επιτυχής εφαρμογή μιας σχολικής αλλαγής δεν είναι επαρκής. Ο Fullan (2001) διατύπωσε ότι «οι μέτρια περίπλοκες αλλαγές παίρνουν από 3 έως 5 χρόνια, ενώ μεγαλύτερης κλίμακας προσπάθειες μπορεί να πάρουν 5 με 10 χρόνια με τις συνεχιζόμενες προσπάθειες να είναι ακόμη προβληματικές» (σελ.52). Ακόμη, αν μερικοί παίκτες σε σημεία κλειδιά φύγουν, η αλλαγή μπορεί να εξαφανιστεί μέσα σε μια νύχτα. Συνεπώς, η επιτυχία της σχολικής αλλαγής πρέπει να διατηρείται στο χρόνο και να στηρίζεται πάνω σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, όπως κανόνες, διαδικασίες και εντοπισμός χρηματικών πόρων (Fullan, 2001˙ Gold, 1996˙ Hall & Hord, 2001˙ Servogianni, 1995).

Η μελέτη αυτή, η οποία μετράει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή, μπορεί να σχετιστεί με το επίπεδο ανησυχιών του εαυτού της Fuller (1969). Σε αντιστοιχία με άλλα μοντέλα, αυτή η μελέτη εστιάζει στο στάδιο υιοθέτησης (Fullan, 2001), το βήμα ξεπαγώματος του Lewin (1951), το στάδιο της πειθούς (Rogers, 1995) και το προσωπικό στάδιο (Hall et al., 1979). Σε αυτό το στάδιο ένας εκπαιδευτικός διαμορφώνει θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Rogers, 1995). Είναι το στάδιο στο οποίο ένας εκπαιδευτικός προβληματίζεται σχετικά με το «πού στέκεται σε αντιστοιχία με την πρωταρχική του γνώση και τι αυτός/τή θα πρέπει να θυσιάσει, όταν έρθει η καινοτομία» (Hall & Hord, 2001, σελ. 62). Το στάδιο αυτό είναι κρίσιμο, διότι η διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στην καινοτομία μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση ή στην απόρριψη της (Fullan, 2001). Ο Rogers (1995) εξήγησε ότι ακόμη και αν υπάρχει η πιθανότητα ενός κενού ανάμεσα στις θετικές στάσεις και στην απόφαση υιοθέτησης, οι θετικές στάσεις τείνουν να είναι σύμφωνες με συμπεριφορά πραγματικής υιοθέτησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

3.1. Η έννοια της στάσης

Λίγοι ερευνητές της συμπεριφοράς φαίνεται να συμφωνούν για έναν σαφή ορισμό της στάσης (Allport, 1935· Kiesler et al., 1969· McGuire, 1969). Ένας από τους πρώτους ορισμούς των στάσεων δόθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Gordon Allport (1935), ο οποίος όρισε τη στάση ως «… μια νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζεται» (σελ. 810). Ο Thurstone (1970) όρισε τη στάση ως «το άθροισμα των ισχυρισμών και συναισθημάτων ενός ανθρώπου, την προκατάληψη ή μεροληψία, τις ιδέες, τους φόβους, τις απειλές, καθώς και τις καταδικαστικές αποφάσεις για οποιοδήποτε καθορισμένο θέμα» (σελ. 128). Σύμφωνα με τους Fishbein & Ajzein (1975), στάση είναι «μια εμπεριστατωμένη τάση/προδιάθεση σε αντίδραση με έναν επίμονα ευνοϊκά ή όχι τρόπο αναφορικά με ένα δοσμένο αντικειμενικό σκοπό/ επιδίωξη» (σελ. 6). Ένας άλλος ορισμός από τους Krech & Crutchfield (1948) δηλώνει ότι η στάση είναι «μια διαρκής οργάνωση κινήτρων, συναισθηματικών, αντιληπτικών και γνωστικών διαδικασιών σε σχέση με κάποια πτυχή του κόσμου ενός ατόμου» (σελ. 152).

Από την άλλη πλευρά, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι οι στάσεις διαμορφώνονται μέσα από τις πεποιθήσεις (beliefs). Συγκεκριμένα ισχυρίζονται ότι η πεποίθηση που έχει ένα άτομο για ένα αντικείμενο προσδιορίζει την στάση που διαμορφώνει το άτομο αυτό για το συγκεκριμένο αντικείμενο (Ajzen & Fishbein, 1980·Ajzen, 1988, 1993· Mohsin, 1990· Zimbardo & Leippe, 1991·Oppenheim, 1992· Gonzalez, 1992· Eagly & Chaiken, 1993· Sabini, 1995). Οι μη εκπεφρασμένες πεποιθήσεις μπορούν να είναι θετικές ή αρνητικές. Με βάση τα παραπάνω, οι θετικές μη εκπεφρασμένες πεποιθήσεις απέναντι σε ένα αντικείμενο δημιουργούν θετικές στάσεις απέναντι στο συγκεκριμένο αντικείμενο και το αντίστροφο συμβαίνει με τις αρνητικές μη εκπεφρασμένες πεποιθήσεις (Ajzen, 1988, 1993· Ajzen & Fishbein, 1980· Sabini, 1995). Με αυτή την έννοια για τους Ajzen (1988, 1993), Ajzen & Fishbein (1980), Mohsin (1990), Judd et al., (1991), Zimbardo & Leippe, (1991), Oppenheim (1992), Gonzalez (1992), Eagly & Chaiken,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

(1993), Sabini, (1995), οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τα θετικά ή αρνητικά, ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα απέναντι στο αντικείμενο αυτών των στάσεων.

Επομένως, ενώ δεν υπάρχει μια συνολική συμφωνία για τον ορισμό των στάσεων υπάρχει μια ουσιαστική συμφωνία ότι το συναίσθημα υπέρ ή κατά είναι ένα σημαντικό στοιχείο της έννοιας της στάσης και ότι οι στάσεις επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τη συμπεριφορά (Zimbardo et al., 1977).

Οι Zimbardo et al. (1977) τονίζουν ότι «παρόλο που δεν μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά κάθε ατόμου ξεχωριστά, θα έπρεπε να μπορούμε να προβλέψουμε ότι οι άνθρωποι (γενικά) θα αλλάξουν τη συμπεριφορά τους αν μπορέσουμε να αλλάξουμε τις στάσεις τους…» (σελ. 52). Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι άνθρωποι δεν αλλάζουν πρόθυμα τη στάση τους απέναντι σε ένα αντικείμενο (Fazio & Zanna, 1981· Mohsin, 1990· Eagly & Chaiken, 1993) αλλά παρόλα αυτά η στάση είναι ένα εύπλαστο κατά βάση χαρακτηριστικό (Petty & Cacioppo, 1986· Tinker, 1991· Zimbardo & Leippe, 1991· Oppenheim, 1992) το οποίο επηρεάζεται από το ευρύτερο περιβάλλον. Για παράδειγμα αν ένα περιβάλλον δημιουργεί θετικές εμπειρίες προάγει την ανάπτυξη θετικών στάσεων ενώ αν ένα περιβάλλον στερείται θετικών εμπειριών αναπτύσσονται αρνητικές στάσεις (Zimbardo & Leippe, 1991· Tinker, 1991· Oppenheim, 1992). Αλλαγή της στάσης ενός ατόμου απέναντι σε ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση μπορεί να γίνει αν αποκαλυφθούν οι λόγοι για τους οποίους αναπτύχθηκε αυτή η στάση και γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις και χειρισμοί με στόχο να αλλάξει η διάθεση ενός ατόμου απέναντι στο αντικείμενο ή την κατάσταση. Με αυτή την έννοια, η αλλαγή στην διάθεση ενός ατόμου απέναντι σε ένα αντικείμενο ή κατάσταση μπορεί να οδηγήσει και σε αλλαγή της στάσης του απέναντι σ’ αυτό το αντικείμενο ή την κατάσταση (Zimbardo & Leippe, 1991· Tinker, 1991· Oppenheim, 1992). Η παρατεταμένη θετική εμπειρία που διαμορφώνει σε ένα περιβάλλον ένα άτομο για ένα αντικείμενο μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε θετική στάση για αυτό το αντικείμενο (Fishbein & Ajzen, 1975· Ajzen, 1988,1993· Anderson, 1981, 1994· Mohsin, 1990· Zimbardo & Leippe, 1991· Eagly & Chaiken, 1993· Gable & Wolf, 1993).

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί ως εργαλείο για τη μέτρηση των στάσεων απέναντι στην αλλαγή το ερωτηματολόγιο “The inventory of attitudes toward change” των Dunham, Grube, Gardner, Cummings και Pierce (1989). Οι Dunham et al. (1989) αναγνώρισαν μια ξεκάθαρη διαφορά ανάμεσα στη στάση απέναντι στην αλλαγή γενικά και στη στάση απέναντι στην αλλαγή σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Σύμφωνα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

με αυτούς, «η στάση απέναντι στην αλλαγή γενικά, αποτελείται από τις γνώσεις ενός ατόμου για την αλλαγή, τις συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στην αλλαγή και τη συμπεριφορική τάση απέναντι στην αλλαγή. Η στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη αλλαγή αποτελείται από τις γνώσεις ενός ατόμου για τη συγκεκριμένη αλλαγή, τις συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στη συγκεκριμένη αλλαγή και τη συμπεριφορική τάση απέναντι στη συγκεκριμένη αλλαγή» (σελ. 4).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών απέναντι στην αλλαγή γενικά, καθώς είναι μια μεταβλητή που έχει συνδεθεί με την αποδοχή νέων διαδικασιών/πολιτικών από τον εργαζόμενο (Calabrese, 2002· Clawson, 1999· Duke, 2004·Greenberg & Bacon, 2000· Robbins, 2000· Zimmerman, 2006).

3.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός πιο σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της αλλαγής (Darling-Hammond, 2000· Evans, 1996· Fullan, 2001·Hall & Hord, 2001). Στο συγκείμενο ενός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την τελική απόφαση, για το εάν θα υποστηρίξουν ή θα απορρίψουν μια νέα σχεδιασμένη αλλαγή. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι συντελεστές κατά την εφαρμογή και διευκόλυνση της αλλαγής, σε πολλές περιπτώσεις, οι φωνές τους δεν λαμβάνονται υπόψη (Fullan, 1993, 2001·Hargreaves, 1994·Miles & Huberman, 1984).

Γενικά, προσπάθειες για την υιοθέτηση της καινοτομίας συντελούνται σε ανθρώπινα συστήματα, τα οποία έχουν ήδη πιστεύω και προσδοκίες, πρότυπα και αξίες που εμφανίζονται και σε επίπεδο συστήματος και σε ατομικό επίπεδο (Ellsworth, 2000). Σε συλλογικό επίπεδο, τα πιστεύω, οι αξίες και οι στόχοι του σχολείου καθώς και οι συμπεριφοριστικές νόρμες είναι ζωτικής σημασίας στον αποτελεσματικό χειρισμό της οργανωσιακής αλλαγής. Επιτυχημένες σχολικές αλλαγές συντελούνται, όταν τα σχολεία εφαρμόζουν εκείνες τις στρατηγικές, οι οποίες ταιριάζουν καλύτερα στο δικό τους συγκείμενο και αναπτυξιακές ανάγκες (Harris, 2002). Μια επιβαλλόμενη αλλαγή, για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, φόβο ότι θα χαθεί κάτι σημαντικό και άγχος μπροστά το άγνωστο, ενώ η αυτό εισαγωγή της αλλαγής συνήθως συνοδεύεται από ενθουσιασμό και ελπίδα (James & Conolly, 2000).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ποικίλουν τρομερά σε αντιστοιχία με το βαθμό με τον οποίο εφαρμόζουν την αλλαγή. Γενικά, η αλλαγή μπορεί να είναι ευπρόσδεκτη και να γίνεται αποδεκτή με ενθουσιασμό ή να αντιμετωπίζεται με απροθυμία (Zembylas & Barker, 2007). Η κατανόηση των μεικτών συναισθημάτων που προκύπτουν στην εφαρμογή της αλλαγής είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή αλλαγή στην εκπαίδευση, καθώς η εμπλοκή των εκπαιδευτικών αυξάνει την πιθανότητα να γίνουν με επιτυχία οι απαραίτητες αλλαγές στην εκπαίδευση (Blase & Kirby, 2000·Marks & Louis, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για τη δοκιμή νέων προγραμμάτων, υπάρχουν τρία είδη εκπαιδευτικών: οι καινοτόμοι (the innovators), εκείνοι οι οποίοι τους αρέσει να δοκιμάζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι αμετακίνητοι (the immovable), εκείνοι οι οποίοι αρνούνται να αλλάξουν. Και ένα μεγάλο μεσαίο γκρουπ το οποίο κατά κύριο λόγο υιοθετεί μια συμπεριφορά στάσης αναμονής «περιμένω και βλέπω» (wait and see). Οι καινοτόμοι είναι συχνά πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέα προγράμματα και φαίνεται ότι τρέφονται με τα ρίσκα που ενέχονται. Παρόλα αυτά, είναι ακριβώς αυτά τα ρίσκα τα οποία φαίνεται ότι εμποδίζουν όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν αυτά που ξέρουν και να αισθανθούν άνετα με τα ρίσκα του αγνώστου. Δεν είναι ασυνήθιστο μόνο μια μειονότητα εκπαιδευτικών να υιοθετεί και να εφαρμόζει νέα προγράμματα (Cuban & Usdan, 2003· Datnow et al., 2002).

Λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Ο Poppleton (2000) διερεύνησε τις απόψεις Άγγλων εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς οι πρόσφατα νομοθετημένες αλλαγές επηρέασαν όψεις της επαγγελματικής τους ζωής και το βαθμό με τον οποίο κεντρικές αποφάσεις είχαν ήδη ενσωματωθεί στα σχολικά προγράμματα ανάπτυξης και βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν πολύ θετικά συναισθήματα για την αλλαγή. Οι Thomas και Nelson (2002) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στις αλλαγές και στη διατήρηση των αλλαγών που είχαν ήδη γίνει. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Carr (1985), όπου η έρευνά της έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ευνοϊκοί απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή γενικά, καθώς και ευέλικτοι. Σε έρευνα, που έγινε στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε να αισθάνονται και να δρουν θετικά στις σχολικές αλλαγές και να εκτιμούν τέτοιες ανάγκες, αλλά όχι στο βαθμό του επείγοντος (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Ο Poppleton (2000), βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

πολλές χώρες αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους κατά κύριο λόγο ως εφαρμοστές παρά ως αντιτιθέμενους ή υποστηρικτές της σχολικής αλλαγής.

Καθώς, όμως, η εισαγωγή της αλλαγής φέρνει ανασφάλεια, απειλώντας τα γνώριμα πρότυπα επίδοσης, μπορεί να εμφανιστούν φαινόμενα αντίστασης (Zimmerman, 2006). Αυτή η αντίσταση μπορεί να γίνεται αισθητή και να εκφράζεται με ποικίλους τρόπους σε διαφορετική έκταση: από απλό δισταγμό έως εχθρότητα και προσπάθειες να υπονομευθούν οι προσπάθειες για αλλαγή (Schiemann, 1995· Smith, 2005· Zimmerman, 2006). Συχνά προσλαμβάνεται ως άγχος ή φόβος (James & Connolly, 2000) και καταλήγει σε διαμάχη. Συνήθως εμφανίζεται με την ανακοίνωση της αλλαγής και είναι παρών κατά τη διάρκεια της φάσης της εφαρμογής ή ακόμη και μετά την φάση της καθιέρωσης (Bareil, 2004).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ορισμένα από τα εμπόδια στην ατομική και στην οργανωσιακή αλλαγή είναι: (1) μια αποτυχία να αναγνωριστεί η ανάγκη για αλλαγή, (2) η συνήθεια, (3) οι προηγούμενες ανεπιτυχείς προσπάθειες του σχολείου για αλλαγή, που μπορεί να αφήσουν στους δασκάλους μεγάλη ανησυχία στο να αποδεχτούν περαιτέρω προσπάθειες (Greenberg & Bacon, 2000), (4) η αίσθηση της ασφάλειας του να κάνει κάποιος πράγματα με το γνωστό τρόπο, η διατάραξη της εγκαθιδρυμένης επαγγελματικότητας των δασκάλων και των διδακτικών σχεδίων που μπορεί να οδηγήσουν σε ένα φόβο για το άγνωστο. (Fullan, 2001·Greenberg & Bacon, 2000), (6) απειλές για την εξειδίκευσή τους και τις αποδεδειγμένες ικανότητες και η πίστη τους ότι στερούνται γνώσης ή ικανοτήτων να εφαρμόσουν την αλλαγή με επιτυχία (Fullan, 2001·Greenberg & Bacon, 2000), (7) απειλές για τη δύναμη των σχέσεών τους και για τις κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών (Robbins, 2000·Greenberg & Bacon, 2000).

Σχετικές έρευνες γύρω από το θέμα των αρνητικών στάσεων που διαμορφώνονται απέναντι στην αλλαγή έδειξαν ότι η έλλειψη ικανότητας να προσαρμοστούν στις αλλαγές κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται άβολα και να βιώνουν στρες (Adams, 1999·Terry, 1997). Σε μια μελέτη τους, οι Adams et al. (1999) στη Βιρτζίνια των ΗΠΑ ανακάλυψαν ότι το άγχος των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντά τους, η υπερφόρτωση και η αμφισημία του ρόλου τους, το σχολικό στρες, η διαμάχη του ρόλου και η μη συμμετοχή, ήταν στενά συνδεδεμένα με τα επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, το στρες των εκπαιδευτικών αυξανόταν, όταν οι διευθυντές επιδείκνυαν ένα λιγότερο συμμετοχικό στυλ διοίκησης. Μια από τις μεγαλύτερες ανησυχίες που βίωναν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις αλλαγές ήταν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

η υπερφόρτωση της εργασίας τους, όπως η αύξηση των διοικητικών καθηκόντων και των συναντήσεων. Υπό την έννοια αυτή, ο Adams επέμεινε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται στην περιοχή ειδίκευσή τους σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας και της διαδικασίας εφαρμογής του νέου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Παράλληλα, το γενικό κλίμα όσον αφορά την αποδοχή των καθοδηγούμενων από την κυβέρνηση αλλαγών στην εκπαίδευση έχει χειροτερέψει δραματικά, παρά την ανάγκη για δραματικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι Stasz et al. (1992) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί στο να κάνουν αλλαγές, διότι έβλεπαν την ενσωμάτωση του αναλυτικού προγράμματος ως μια από πάνω προς τα κάτω διαδικασία οδηγούμενη από πολιτικούς και νομοθέτες.

Σε συνέχεια των παραπάνω, ένα ακόμη εμπόδιο στην υιοθέτηση των καινοτομιών είναι ότι συχνά δίνεται ελάχιστη υποστήριξη και ανταμοιβή στους δασκάλους για την αλλαγή όσων κάνουν στην τάξη (Datnow et al. 2002). Ακριβώς την ώρα που βρίσκονται στη μεγαλύτερη ανάγκη για καθοδήγηση, οι δάσκαλοι αφήνονται μόνοι τους να παλέψουν με την ερμηνεία και την επίλυση ποικίλων προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινή διδακτική τους δραστηριότητα (Bittan-Friedlander et al, 2004). Ακόμη και όταν φέρουν εις πέρας με επιτυχία την εφαρμογή της καινοτομίας υπάρχει μικρή αναγνώριση ή ανταμοιβή που το έκαναν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να ρισκάρουν επίπληξη, όταν οι καινοτομίες αποτύχουν ή προχωρούν με κόπο (Stevens, 2004).

Γενικά, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είναι ουσιαστικής σημασίας εμπόδια στην εφαρμογή καινοτομιών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Greennan et al., 1998), ενώ οι θετικές στάσεις συνιστούσαν ένα σημαντικό προβλεπτικό δείκτη στην υιοθέτηση των καινοτομιών (Thomas, 2003). Πάντως, οι δάσκαλοι αντιδρούν στο έργο της εφαρμογής μιας καινοτομίας παρά σε αυτή καθεαυτή την καινοτομία (Bittan-Friedlander et al, 2004).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δύναμη να δημιουργήσουν την αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον, η αντίστασή τους στην αλλαγή είναι ουσιαστικής σημασίας. Επιπροσθέτως, αν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν ή συμφωνούν με το λόγο για τον οποίο η αλλαγή είναι απαραίτητη, η εφαρμογή βρίσκεται σε κίνδυνο (Reimers & McGinn, 1997). Με αυτό το δεδομένο, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να βρίσκονται στην καρδιά ολόκληρου του σχολείου κατά την εφαρμογή μιας σχολικής αλλαγής, παρά να θεωρούνται εν μέρει ως τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αλλαγής

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

(Sizer, 1984). Συνεπώς, πρέπει να είναι το σημαντικότερο σημείο όλων των προσπαθειών για τη σχολική αλλαγή.

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία

3.3.1. Ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού και στάση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία

3.3.1.1. Φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και στάση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία

Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή εμφανίζεται ή επιχειρείται, δεν ανταποκρίνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο. Τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία) και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (επαγγελματική εμπειρία, σπουδές, επαγγελματική ανάπτυξη/επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές και στην αλλαγή γενικά.

Όσον αφορά το φύλο, μια μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή που διεξήχθη από τους Thomas και Nelson (2002) αποκάλυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο ευνοϊκές και θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής. Τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν στις μελέτες των Hall και Smith (1999), Poppleton (2000) και Carr (1985). Σε έρευνα, που έγινε στην Ελλάδα, οι γυναίκες ήταν πιο θετικές στις σχολικές αλλαγές, παρουσιάζοντας μάλιστα στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική διάσταση (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Μεταξύ των πιο σημαντικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές είναι η ηλικία και η επαγγελματική τους εμπειρία, τα οποία συνδέονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους (Carr, 1985). Γενικά, οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικά συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή (Poppleton, 2000).

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2005), στις αρχές της καριέρας τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις και σε μεγάλο βαθμό αισιόδοξα άτομα, οι οποίοι έχουν μάθει να προσαρμόζονται σε ένα επαγγελματικό και κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ανασφάλεια. Προς το τέλος της σταδιοδρομίας τους,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

οι εμπειρίες των επαναλαμβανόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών τους φθείρουν και η επικείμενη συνταξιοδότησή τους αποδυναμώνει την επιρροή που οι άλλοι έχουν πάνω τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται και γίνονται πιο ανθεκτικοί απέναντι στις προσπάθειες για αλλαγή έξω από την τάξη και επικεντρώνουν τις εναπομένουσες ενέργειες και τα οφέλη σε μια πιο χαλαρή αίσθηση ολοκλήρωσης στο εσωτερικό τους. Ενδιάμεσα, στα μεσαία χρόνια διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αλλά και ελέγχουν κάποιον από τον ενθουσιασμό τους, και με αυξανόμενη αυτοπεποίθηση, ικανότητα και μια αίσθηση ότι έχουν εδραιωθεί, αισθάνονται ότι μπορούν να παραμείνουν ανοικτοί αλλά ακόμα επιλεκτικοί στις πρωτοβουλίες αλλαγής που εφαρμόζουν.

Στη μελέτη των Smith et al. (2000) διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας και επεξηγηματικών στυλ (αισιόδοξο ή απαισιόδοξο) εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11 - 21 έτη υπηρεσίας διδασκαλίας έδειξαν περισσότερο αισιόδοξες στάσεις απέναντι σε αρνητικά γεγονότα και απέναντι σε εκδηλώσεις γενικότερα από τους εκπαιδευτικούς στην πιο έμπειρη ηλικιακή ομάδα. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 10, αλλά λιγότερο από 20 χρόνια εμπειρία διδασκαλίας θα μπορούσαν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αποδοχή και την εφαρμογή των αλλαγών στο σχολείο. Σύμφωνα με την Fuller (1969), οι περισσότεροι φοιτητές εκπαιδευτικοί που έκαναν πρακτική άσκηση σε σχολεία επικεντρώθηκαν στα στάδια ανησυχίας του εαυτού και του καθήκοντος (self and task concern levels), ενώ οι περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί ήταν στα υψηλότερα στάδια ανησυχίας, του καθήκοντος και της επίδρασης. Αυτό δείχνει ότι όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο θετική είναι η στάση απέναντι στις αλλαγές.

Δεν δείχνουν όμως όλες οι μελέτες τα ίδια αποτελέσματα. Η Carr (1985) απέτυχε να εντοπίσει οποιαδήποτε σχέση μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους απέναντι στην αλλαγή. Ο Guskey (1988) ανέφερε ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονταν με κανένα από τους καθοριστικούς παράγοντες για τη θέλησή τους να εφαρμόσουν διδακτικές καινοτομίες, ενώ σε έρευνα των Ghaith και Yaghi (1997), η εμπειρία ήταν αρνητικά συσχετισμένη με τη στάση των δασκάλων απέναντι στην εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών. Επίσης, οι Hall και Smith (1999) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ετών της διδασκαλίας στην υπηρεσία, έδειξαν μια αισιόδοξη άποψη τόσο προς θετικά όσο και προς αρνητικά γεγονότα. Τέλος, σε πιο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

πρόσφατη έρευνα, ούτε η ηλικία ούτε η επαγγελματική εμπειρία σχετίστηκαν με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

3.3.1.2. Επαγγελματική ανάπτυξη-επιμόρφωση και στάση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Πολυάριθμες μελέτες έχουν τονίσει ότι βασική προϋπόθεση για να επιτύχει μια καινοτομία είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001· Fullan & Hargereaves, 1992· Guskey, 1995· Hargreaves, 1994· Imants et al., 1993·Little, 1993· McLaughlin & Oberman, 1996·Smylie, 1995). Η επαγγελματική ανάπτυξη μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής καινοτομίας ορίζεται ως «η διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέα γνώση, δεξιότητες και αξίες για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους» (Kwakman, 1999, σελ. 53). Αυτή εξαρτάται τόσο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων εκπαιδευτικών, όσο και από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο δουλεύουν και λειτουργούν. Για να επιτύχει αυτή η διαδικασία είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ασκούν επαγγελματικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον προβληματισμό και την αλληλεπίδραση, όπως: (1) να συμβαδίζουν με τις νέες εξελίξεις στον επαγγελματικό τομέα, (2) να εφαρμόζουν στην πράξη νέες εξελίξεις και ιδέες, (3) να προβληματίζονται πάνω στις δικές τους επιδόσεις και (4) να συνεργάζονται σε θέματα πρακτικά και πολιτικής (Kwakman, 1998, σελ. 58). Ο Kwakman, (1998), όπως και οι Clement & Vandenberghe, (2000), βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν διδακτικές εμπειρίες αναλαμβάνοντας ποικίλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και αφομοιώνοντας νέα γνώση, νέες δεξιότητες και νέες αξίες με αυτό τον τρόπο. Στην ίδια γραμμή, ο Fullan (1993) έκρινε πολύ σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν πρωτοβουλίες στον τομέα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι οποίες μπορεί να συμβαδίζουν με τη σχετική βιβλιογραφία, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες κατάρτισης και να πειραματίζονται με διαφορετικές διδακτικές μεθόδους.

Τα αποτελέσματα ερευνών για την καινοτομική ικανότητα των σχολείων δείχνουν ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή καινοτομιών. Συγκεκριμένα, σε δύο μελέτες, μια για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (van den Berg & Sleegers, 1996b) και μια για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Geijsel et al., 1999), βρέθηκε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ότι οι εκπαιδευτικοί στα υψηλά καινοτομικά σχολεία αισθάνονται περισσότερο την ανάγκη να αποκτήσουν νέα γνώση, δεξιότητες και αξίες για να ανταπεξέλθουν στις καινούριες απαιτήσεις που τους επιβάλλονται από ό,τι οι εκπαιδευτικοί σε χαμηλής καινοτομικότητας σχολεία. Παρόμοια συμπεράσματα είχε και η έρευνα που διεξήχθη στην Ολλανδία (Geijsel et al., 2001) για την εφαρμογή δυο καινοτόμων προγραμμάτων, όπου βρέθηκε μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και το βαθμό με τον οποίο οι δάσκαλοι αλλάζουν τις πρακτικές τους σύμφωνα με τις αρχές του τρέχοντος προγράμματος καινοτομίας, καθώς και το βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με τις αρχές του.

Γενικά, για να υιοθετήσουν με επιτυχία και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τουλάχιστον τρία συστατικά της επαγγελματικής τους ανάπτυξης: (1) Γνώση, η οποία περιλαμβάνει γνώση περιεχομένου, παιδαγωγική γνώση και παιδαγωγικού περιεχομένου γνώση (Shulman, 1986). (2) Ένα αίσθημα αυτό-επάρκειας, το οποίο δυναμώνει το αίσθημα αυτοπεποίθησης στην ικανότητά τους να εκτελέσουν τους σχετικούς στόχους (Harlen et al, 1995· Watters & Ginns, 1996· Ramsey-Gasser et al, 1996). (3) Μια επίγνωση των δυσκολιών που οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Smith & Neale, 1989). Αυτά τα συστατικά της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ολοκληρωμένα στο μοντέλο του Hall (1977) για την εξέλιξη των σταδίων των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

Η εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας (διδασκαλία νέων αντικειμένων ή χρήση μιας νέας διδακτικής στρατηγικής) απαιτεί την ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης και της σχετικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς. Η βασική μέθοδος για την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι συνήθως η ενδοσχολική εκπαίδευση. Το ενδοσχολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης πρέπει να έχει αρκετή διάρκεια για να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο χρόνο να εσωτερικεύσουν την αλλαγή, δηλαδή να αποδεχτούν την καινοτομία και να είναι έτοιμοι να την εφαρμόσουν (Eylon & Bagno, 1997). Η συνεχής υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη πρέπει να είναι μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος (Joyce & Showers, 1982·Dori & Barnea, 1997· Loucks-Horsley et al., 1998).

Επιπλέον, το επίπεδο της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένο με τη δεκτικότητα στην αλλαγή. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρείται ως μια ένδειξη αυξημένου επαγγελματισμού, σε όρους σχολικής αλλαγής. Θεωρείται ότι ένα υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης δείχνει μεγαλύτερη απόκτηση γνώσεων και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

δεξιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης, που θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν έναν πιο ευνοϊκό προσανατολισμό προς την αλλαγή (Rogers, 1995). Ο Russell (1975) επισήμανε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή συσχετίστηκε θετικά με το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Η Carr (1985) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικά διπλώματα και οι οποίοι ανήκαν σε επαγγελματικές ενώσεις έτειναν να είναι οι πιο καινοτόμοι, ενώ εκείνοι με πτυχία κατώτερα από πτυχία πανεπιστημίου ήταν οι λιγότερο καινοτόμοι. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα υψηλότερα επίπεδα μόρφωσης έχουν μια θετική σχέση με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Ωστόσο, σε ελληνική έρευνα οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα δεν διέφεραν από τους συναδέλφους τους, όσον αφορά τις στάσεις τους (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση μιας καινοτομίας υπονοεί αλλαγές στις στάσεις, πεποιθήσεις και ιδέες και ανάπτυξη μιας νέας προσωπικής παιδαγωγικού περιεχομένου γνώσης από τη μεριά των εκπαιδευτικών (van Dreil et al., 1998·Barnett & Derek, 2001).

3.3.2. Αντίληψη για βαθμό εφαρμογής και διάχυσης των καινοτομιών στο σχολείο και στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Μετρήσεις για την αυτό-επάρκεια των εκπαιδευτικών που αφορούν την εφαρμογή μιας καινοτομίας έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την αντίληψή τους για την καταλληλότητα, την δυσκολία στη χρήση και τη σπουδαιότητα της καινοτομίας (Guskey, 1986· Guskey & Passaro, 1994). Το αίσθημα αυτό-επάρκειας επηρεάζεται θετικά από την επαγγελματική εμπειρία και τις εμπειρίες επιτυχίας που έχει βιώσει στο παρελθόν ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Bandura (1997). Για αυτό και προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 20 χρόνια εμπειρία είναι πιο θετικά διακείμενοι στην καινοτομία από ό,τι οι νεοδιόριστοι (Smith et al., 2000). Για τον ίδιο λόγο, όσοι εργάζονται σε σχολεία με προηγούμενη (επιτυχή) εφαρμογή καινοτόμων δράσεων που έχουν διαχυθεί στο εσωτερικό τους αναμένεται να έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην καινοτομία, διότι θα έχουν αναπτύξει μεγαλύτερο αίσθημα αυτό-επάρκειας.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έχει τις ρίζες του στην κατασκευή της αυτό-επάρκειας που προτάθηκε από το Bandura το 1977 (Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Ross, 1994). Ο Bandura υπέθεσε ότι οι πεποιθήσεις των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ανθρώπων σχετικά με τη σχέση δράση-αποτέλεσμα (μια πίστη ότι το Χ οδηγεί στο Υ) δεν είναι ένας επαρκής καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς. Μάλλον, η συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να καθοριστεί από την αυτό-επάρκεια των ανθρώπων (μια πίστη ότι μπορούν να κάνουν το Χ) προκειμένου να παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Έτσι, όρισε την αυτό-επάρκεια ως την πίστη που έχει ένα άτομο ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Bandura, 1997). Επιπλέον, ο ίδιος υποστήριξε ότι οι ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι στις προηγούμενες εμπειρίες τους οδηγούν να προβλέψουν πόσο καλά θα είναι σε θέση να εκτελέσουν συγκεκριμένα καθήκοντα. Αυτές οι προσδοκίες στη συνέχεια μπορούν να επηρεάσουν την προθυμία τους να συμμετάσχουν σε νέα καθήκοντα, να καταβάλουν προσπάθεια και να επιμείνουν παρά τις αντιξοότητες (Ross, 1994).

Μελέτες των Dembo & Gibson (1985) συμπέραναν ότι το αίσθημα της αυτό-επάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν ένας από τους καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες του «ποσοστού των στόχων που έχουν επιτευχθεί, του μεγέθους της αλλαγής του εκπαιδευτικού, της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της συνέχισης των νέων προγραμμάτων και μεθόδων» (σελ. 173). Ο Guskey (1988) προσπαθώντας να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις που η προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι σχετίζονται με υψηλά αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και τις στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, βρήκε ότι οι μετρήσεις για την αυτό-επάρκεια και την αυτό-αντίληψη των εκπαιδευτικών καθώς και της διδακτικής τους επίδρασης σχετίζονταν σημαντικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν την καταλληλότητα, την δυσκολία στη χρήση και τη σπουδαιότητα της καινοτομίας. Σε παρόμοια έρευνα, οι Ghaith & Yaghi (1997) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα.

Ωστόσο, οι περισσότερες καινοτομίες προέρχονται έξω από το σχολείο, από ερευνητές ή μεταρρυθμιστές. Δεν είναι προϊόν εσωτερικής αναζήτησης και ανάγκης του σχολείου. Για να έχει ένα πρόγραμμα επίδραση μεγάλης διάρκειας στο σχολείο θα πρέπει το σχολείο να αναπτύξει τους δικούς του πόρους ως την πρωταρχική πηγή για να απαντήσει στις ερωτήσεις και να λύσει προβλήματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα. Το σχολείο χρειάζεται να αναπτύξει την ικανότητα παρακολούθησης και βελτίωσης της εφαρμογής και διατήρησης του προγράμματος, όταν ο ερευνητής ή ο μεταρρυθμιστής έχει φύγει. Αν επιτευχθεί αυτό, θα έχει επίδραση και στη θέληση και κινητοποίηση των δασκάλων να δοκιμάσουν μια καινοτομία, καθώς θα θεωρήσουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ότι η καινοτομία είναι πιο μόνιμη και όχι κάτι παροδικό (Stevens, 2004). Επιπλέον, μια καινοτομία δεν μπορεί να θεσπιστεί, όταν μόνο μια μειονότητα των δασκάλων αγκαλιάσει την μεταρρύθμιση και πλήρως εφαρμόσει την καινοτομία. Παραμένει «πειραματική» ή καινούρια και χωρίς να έχει ευρέως γίνει αποδεκτή και χρησιμοποιηθεί, η καινοτομία είναι καταδικασμένη για τελική απόρριψη (Datnow et al, 2002).

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εφαρμογή καινοτομιών σε ένα σχολείο – και όσο μεγαλύτερη είναι η διάχυση τους στο εσωτερικό του (ή ακόμα και εκτός σχολείου) - τόσο θετικότερες θα είναι και οι στάσεις που θα διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτήν, καθώς εάν ο εκπαιδευτικός έχει βιώσει την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών (και ακόμα περισσότερο, αν έχει συμμετάσχει και ο ίδιος σε αυτές τις καινοτομίες) κατά το παρελθόν στο σχολείο όπου εργάζεται, θα έχει αναπτύξει ισχυρότερο αίσθημα αυτοεπάρκειας και κατά συνέπεια, θετικότερη στάση απέναντι στην αλλαγή (θα πιστεύει δηλ. πως αυτός και το σχολείο όπου εργάζεται γενικότερα μπορούν να εφαρμόσουν νέα προγράμματα και να προχωρήσουν σε αλλαγές).

3.3.3. Χαρακτηριστικά σχολείου (Περιοχή, μέγεθος, τύπος σχολείου) και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία διαφέρουν στο πώς σκέφτονται και πραγματοποιούν προγράμματα βελτίωσης (Hargreaves 2001· Hopkins & Reynolds 2001). Η ανάπτυξη των καινοτομιών εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου και μια σειρά άλλων, τοπικών, παραγόντων που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Mulford, 199·Heck et al., 2001· Silins et al., 2002).

Ωστόσο, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι τα ευρήματα των ερευνών γύρω από τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η περιοχή, ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου, αποτελούν ένα ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα. Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, η περιοχή του σχολείου (αστική/ημι-αστική/αγροτική περιοχή), δεν σχετίστηκε με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ, αντίθετα, όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε μεγάλα σχολεία, σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε μικρά σχολεία, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Παράλληλα, σύμφωνα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

με τα αποτελέσματα μιας πιο πρόσφατης έρευνας που έγινε σε Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν πιο καινοτομικό κλίμα, θετικές στάσεις απέναντι στην έρευνα και πιο καινοτόμο διευθυντή από ό,τι τα πολυθέσια σχολεία. Επίσης, τα σχολεία σε μεγάλες αστικές περιοχές έχουν λιγότερο καινοτομικό κλίμα, πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην έρευνα και λιγότερο καινοτόμο διευθυντή από ό,τι τα σχολεία σε χωριά και αγροτικές περιοχές (Ξαφάκος, 2011).

3.3.4. Ο ρόλος της ηγεσίας στις στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν το κεντρικό ρόλο που έχουν οι σχολικοί ηγέτες στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών και στα σχέδια σχολικής ανάπτυξης (Cheng, 2003· Fullan, 2002b· Leithwood et al., 2004). Σύμφωνα με το Fullan (1996) «έχουμε περάσει από τις φάσεις του διευθυντή ως «διοικητή» (administrator) και του διευθυντή ως «εκπαιδευτικού ηγέτη» (instructional leader) σε μια πιο διευρυμένη και θεμελιώδη έννοια του διευθυντή ως εκπροσώπου της αλλαγής» (σελ.701). Ισχυρή ηγεσία και διοίκηση απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αλλαγής και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για να γίνουν μεγάλες μεταρρυθμίσεις (Fullan, 1996· Wallace, 2004). Με την έννοια αυτή, οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι κεντρικής σημασίας για τις σχολικές αλλαγές ή βελτιώσεις (Brown & Rutherford, 1998· Dimmock,1999·Fullan, 1992· Fullan, 2001· Fullan, 2002a· Hallinger, 2004· Harris, 2002· Harris, 2004·Jones, 1999· Leithwood, Steinbach, & Ryan, 1997· Retallick & Fink, 2002· Timperley & Robinson, 2001· Vandeberghe, 1998).

Ο Cleveland (1986, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004,) μελετώντας πολιτικούς και κυβερνητικούς ηγέτες, κατέγραψε επτά ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Αν και η έρευνά του αφορούσε πολιτικούς ηγέτες, τα χαρακτηριστικά ή καλύτερα οι ιδιότητες που ανακάλυψε, έχουν εφαρμογή και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει:

α) μια διανοητική περιέργεια όλο ζωντάνια. Έχει ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν γύρω του.

β) ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέπτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

γ) μια στάση ότι οι κίνδυνοι υπάρχουν για να ριψοκινδυνεύει κανείς και όχι για να τους αποφεύγει.

δ) ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί.

ε) την ποιότητα του να είναι αισιόδοξος ενώ δεν θα έπρεπε.

στ) μια προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία (σελ. 26).

Σύμφωνα με το Chao (2005), προκειμένου η ηγεσία να είναι αποτελεσματική, ο ηγέτης χρειάζεται να βελτιώσει τον οργανισμό, να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει και να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός δουλεύει. Επιπλέον, για να μπορέσουν να δεσμεύσουν οι διευθυντές τους εκπαιδευτικούς στη δραστηριότητα της αλλαγής είναι σημαντικό να σηματοδοτήσουν ότι η δραστηριότητα της αλλαγής είναι σημαντική. Ο καλύτερος τρόπος για να γίνει αυτό, είναι να αναλάβουν ενεργό μέρος στην διαδικασία (Midthassel et al., 2000) ως εισαγωγείς ή διευκολυντές μαζικών αλλαγών και βελτιώσεων στα σχολεία τους. Σύμφωνα με το Πασιαρδή (2004), οι διευθυντές είναι σημαντικό, όχι μόνο να έχουν καινοτόμες ιδέες, αλλά να έχουν και μια καλή κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής προκειμένου να τη διαχειριστούν και να καθιερώσουν τις σχολικές καινοτομίες. Μόνο οι διευθυντές, οι οποίοι είναι καλά εξοπλισμένοι για να χειριστούν ένα περιβάλλον περίπλοκο και που αλλάζει ραγδαία, μπορούν να εφαρμόσουν τις αλλαγές και κάθε σχολείο που βελτιώνεται έχει ένα διευθυντή που είναι καλός στο να οδηγεί τη βελτίωση (Fullan, 2000b· Fullan, 2002· Fullan & Stielgelbauer, 1991·Louis, 2003).

Σύμφωνα με τον Hyland (2007), οι ηγέτες μπορούν να βοηθήσουν τους υπαλλήλους να ανταπεξέλθουν στην αλλαγή του οργανισμού, επιδεικνύοντας ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και στυλ ηγεσίας.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι τέσσερεις τύποι ηγεσίας έχουν συνδεθεί με την αλλαγή στα σχολεία και/ή τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή: η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership) (Kursunoglu & Tanriogen, 2009), η επιμεριστική ηγεσία (distributed leadership) (Fullan, 2006·Spillane, 2006), ο τύπος ηγεσίας του εφαρμοστή (initiator type) (Hall & Hord, 2001· Sarafidou & Nikolaidis, 2009) και η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) (van den Berg & Sleegers, 1996a).

Ο Leithwood (1994) περιέγραψε την εκπαιδευτική ηγεσία ως «μια σειρά από συμπεριφορές οι οποίες σχεδιάστηκαν για να επηρεάσουν τη διδασκαλία στην τάξη» (σελ. 3). Οι Hallinger & Murphy (1987) χρησιμοποιούν τρεις διαστάσεις για να ορίσουν την εκπαιδευτική ηγεσία. Σύμφωνα με αυτούς, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες: ορίζουν την αποστολή του σχολείου, διαχειρίζονται το σχολικό πρόγραμμα και προωθούν ένα κλίμα σχολικής μάθησης. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ηγεσία δέχτηκε κριτικές, καθώς τα μοντέλα της εστίαζαν αποκλειστικά στο διευθυντή ως ειδήμονα και ισχυρή εξουσία (Hallinger, 2003).

Η επιμεριστική ηγεσία, από την άλλη πλευρά, είναι «μια μορφή κοινής ηγεσίας η οποία διανέμεται σε βασικούς ενδιαφερόμενους σε όλο τον οργανισμό» (Duignan & Bezzina, 2006, σελ. 3), όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας. Συνεπάγεται την εκχώρηση εξουσίας, παρά την εκχώρηση καθηκόντων. Οι επιμεριστικοί ηγέτες εργάζονται για την καθοδήγηση και κινητοποίηση του προσωπικού στη διδακτική διαδικασία της αλλαγής (Spillane 2001, στο Harris & Mujis, 2005). Παρά το γεγονός, ότι η επιμεριστική ηγεσία συνδέθηκε με τη θετική αλλαγή στα σχολεία, οι Harris et al. (2007) αμφισβήτησαν κατά πόσο αυτή μπορεί αυτόματα να φέρει αποτελέσματα στη βελτίωση του οργανισμού, καθώς συμπέραναν ότι ορισμένες μορφές της επιμεριστικής ηγεσίας είναι αποτελεσματικές ενώ άλλες μπορεί να είναι επιζήμιες για την αλλαγή του οργανισμού.

Ο τύπος ηγεσίας του εφαρμοστή αποτελεί ένα από τα τρία στυλ ηγεσίας διευκόλυνσης της αλλαγής (Change Facilitator Styles), όπως προτάθηκαν από τους Hall και Hord (2001). Σύμφωνα με αυτούς, οι εφαρμοστές έχουν σαφείς, αποφασιστικές πολιτικές μεγάλου εύρους και στόχους που περιλαμβάνουν, αλλά υπερβαίνουν την εφαρμογή της τρέχουσας καινοτομίας. Τείνουν να έχουν πολύ ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με το πώς πρέπει να είναι τα καλά σχολεία και η διδασκαλία και δουλεύουν εντατικά για την υλοποίηση αυτού του οράματος. Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε σχέση με τους στόχους τους για το σχολείο και αυτό που πιστεύουν ότι είναι καλύτερο για τους μαθητές, το οποίο βασίζεται στην τρέχουσα γνώση της πρακτικής στην τάξη. Οι εφαρμοστές έχουν ισχυρές προσδοκίες για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους. Μεταφέρουν και παρακολουθούν αυτές τις προσδοκίες μέσω των συχνών επαφών τους με τους εκπαιδευτικούς και με σαφείς επεξηγήσεις για το πώς θα λειτουργήσει το σχολείο και το πώς θα διδάξουν οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

εκπαιδευτικοί. Όταν αισθάνονται ότι είναι προς το συμφέρον του σχολείου τους, ιδιαίτερα των μαθητών, οι εφαρμοστές θα επιδιώξουν αλλαγές σε προγράμματα ή πολιτικές ή θα τα αναπροσαρμόσουν ανάλογα με τις ανάγκες τους σχολείου τους. Οι εφαρμοστές είναι ανένδοτοι αλλά όχι αγενείς· ζητούν τη συμβολή του προσωπικού και στη συνέχεια λαμβάνουν αποφάσεις όσον αφορά τους στόχους του σχολείου, ακόμη και αν κάποιοι είναι αναστατωμένοι από την αμεσότητα και τις υψηλές προσδοκίες (σελ. 132).

Παρόλο, όμως, που το στυλ του εφαρμοστή έχει συσχετιστεί με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί σε λίγα σχολεία με διευθυντή εφαρμοστή αλλαγών έτειναν να έχουν καθαρά θετικές στάσεις απέναντι στις αλλαγές (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Σύμφωνα με τους Mitchell & Tucker (1992), οι ηγέτες που βλέπουν τους εαυτούς τους «ως υπεύθυνους περισσότερο για τον επανακαθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, από ό,τι για την εφαρμογή ήδη υπαρχόντων προγραμμάτων» (σελ. 34) είναι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες των σχολείων στοχεύουν σε τρεις θεμελιώδης στόχους: Να κεντρίσουν και να αναπτύξουν ένα κλίμα συνεργασίας, να συνεισφέρουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, να αυξήσουν την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων του σχολείου (Leithwood et al., 1996).

Πιο αναλυτικά, σημαντικά χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών είναι τα ακόλουθα:

1. Αποτελούν παράδειγμα για τους άλλους, με τη συμπεριφορά και τη στάση τους.

2. Κινητοποιούν και εμπνέουν τους άλλους με την ανάπτυξη και τη διάδοση/διασπορά ενός οράματος.

3. Παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τη δουλειά τους και ακόμη τους καλούν να μοιραστούν τη γνώση τους με τους συναδέλφους τους.

4. Σέβονται τα προσωπικά αισθήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 1996).

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς (van den Berg & Sleegers, 1996a).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πρωτοεμφανίστηκε ως θεωρία της ηγεσίας, γενικά κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1970 και 1980 (Bass, 1997· Howell & Avolio, 1993). Βασιζόμενος στις ιδέες του Weber (1964) σχετικά με τη δύναμη και το χάρισμα, ο Burns (1978) τόνισε ότι είναι σημαντικό για τους ηγέτες να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις πρακτικές τους και στις ψυχολογικές καταστάσεις των οπαδών τους. Ο Burns διέκρινε δύο τύπους αλληλεπίδρασης: τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Η συναλλακτική εμπεριέχει την ανταλλαγή πραγμάτων αξίας χωρίς αμοιβαία επιδίωξη ενός ανώτερου σκοπού. Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία επέρχεται «όταν ένα ή περισσότερα άτομα εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε ηγέτες και ακόλουθοι να ανυψώνουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρου και ηθικής» (Burns, 1979, σελ.382). Ο Bass (1985), ανέπτυξε ένα μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας στο οποίο αντιλαμβανόταν τη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία ως ξεχωριστές αλλά αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις. Ο Bass (1998) υποστήριξε ότι οι μετασχηματιστικοί τύποι αλληλεπίδρασης αυξάνουν τους συναλλακτικούς τύπους παράγοντας ενισχυμένα επίπεδα προσπάθειας των οπαδών. Η συναλλακτική ηγεσία είναι γενικά επαρκής για να διατηρηθεί η παρούσα κατάσταση, αλλά η μετασχηματιστική ηγεσία «κινητοποιεί τους άλλους να κάνουν περισσότερα από ό,τι αρχικά σκόπευαν και συχνά ακόμη περισσότερα από εκείνα που πίστευαν ότι είναι πιθανά» (Bass & Avolio, 1994, σελ.3).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα η μετασχηματιστική ηγεσία βρήκε ένα δεκτικό ακροατήριο ανάμεσα στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπου εισήχθηκε από τους Leithwood et al. (1994) ως μέρος μιας γενικής αντίδρασης εναντίον των πολιτικά καθοδηγούμενων από πάνω προς τα κάτω πρακτικών και σε απάντηση των απαιτήσεων το σχολικό σύστημα να υψώσει τα πρότυπα και να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και την αναγνώριση, ότι υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στην ηγεσία και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Stewart, 2006).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζεται στην ανάπτυξη της ικανότητας του οργανισμού να καινοτομήσει. Προσπαθεί, δηλαδή, να οικοδομήσει την ικανότητα του οργανισμού να επιλέξει τους σκοπούς του και να στηρίξει την ανάπτυξη των αλλαγών στις πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της ανάπτυξης ενός κοινού οράματος και κοινής δέσμευσης για τη σχολική αλλαγή (Hallinger, 2003). Το μοντέλο δεν υποθέτει ότι ο διευθυντής μόνος του θα παρέχει την ηγεσία που δημιουργεί αυτές τις συνθήκες. Η ηγεσία μπορεί να είναι κοινή, προερχόμενη τόσο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το διευθυντή (Leithwood & Jantzi, 2000a· Louis & Marks, 1998· Ogawa & Bossert, 1995). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία επηρεασμού, στην οποία οι ηγέτες αλλάζουν την επίγνωση των συνεργατών τους για το τι είναι σημαντικό και τους παρακινούν να δουν τον εαυτό τους και τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους με ένα νέο τρόπο (Bass & Avolio, 1999, σελ. 96).

Επιπλέον, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας βασίζεται στην κατανόηση των ατομικών αναγκών του προσωπικού παρά στο συντονισμό και τον έλεγχό τους απέναντι στους επιθυμητούς στόχους του οργανισμού. Με αυτή την έννοια, η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στο να κεντρίσει την αλλαγή μέσω της από κάτω προς τα πάνω συμμετοχής (Day et al., 2001·Jackson, 2000). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να οραματιστεί, να δημιουργήσει το μέλλον συνθέτοντας και προεκτείνοντας τις προσδοκίες των μελών του οργανισμού (Hallinger, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αυξάνουν την ικανότητα των άλλων στο σχολείο να παράγουν τις συνθήκες οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στην ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος και της μάθησης που παραδίδεται στους μαθητές μέσα στην τάξη (Lambert, 1998·Leithwood & Louis, 1999). Για παράδειγμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο οι δάσκαλοι εμπλέκονται στη διαρκή μάθηση και στο οποίο μοιράζονται συνήθως τη μάθησή τους με τους άλλους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συνεργάζονται με τους άλλους μέσα στη σχολική κοινότητα για να προσδιορίσουν τους προσωπικούς στόχους και έπειτα να τους συνδέσουν με τους ευρύτερους στόχους του οργανισμού (Barth, 1990·Lambert, 2002). Αυτή η προσέγγιση θεωρείται ότι αυξάνει τη δέσμευση του προσωπικού που βλέπει τη σχέση ανάμεσα σε αυτό που προσπαθεί να επιτύχει και της αποστολής του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, ο διευθυντής δημιουργεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι άλλοι έχουν δεσμευθεί και αυτενεργούν, ώστε να δουλέψουν για τη βελτίωση του σχολείου χωρίς συγκεκριμένη καθοδήγηση από πάνω.

Πολυάριθμες μελέτες ενισχύουν το συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μια επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες του σχολείου, τη δέσμευσή τους για αλλαγή και στην οργανωσιακή μάθηση που λαμβάνει χώρα (Bogler, 2001·Day et al., 2001·Fullan, 2002). Ο Leithwood (1994) τονίζει ότι οι η επίδραση στους ανθρώπους είναι ο ακρογωνιαίος λίθος του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας (π.χ. αλλαγές στη συμπεριφορά, υιοθέτηση νέων

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

προγραμμάτων, τεχνικές διδασκαλίας). Έρευνες έδειξαν ότι οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως το όραμα, το ατομικό ενδιαφέρον και η διανοητική διέγερση έχουν θετικές επιδράσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μεγάλης κλίμακας καινοτομιών στο σχολείο και των συνθηκών που υιοθετούν τέτοιες εφαρμογές (Geijsel, Sleegers & van den Berg, 1999a· Geijsel et al., 2001· Geijsel et al., 2003· van den Berg & Sleegers, 1996).

Γενικά, μέσω της ανάπτυξης και της διάδοσης ενός οράματος, ο διευθυντής/μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να βάλουν τα δυνατά τους και να αισθάνονται ελεύθεροι να πειραματίζονται μέσα σε ένα κλίμα υποστήριξης και αίσθησης εκτίμησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και ανατροφοδότησης (Zimmerman, 2006).

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ), το οποίο ανέπτυξαν οι Bass & Avolio (1999) για να μετρήσουν το πλήρες εύρος της ηγεσίας. Το μοντέλο καλύπτει τρία στυλ ηγεσίας: τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την παθητική (passive) ηγεσία. Το πλήρες εύρος του μοντέλου της ηγεσίας επιτρέπει την παρατήρηση σε ολόκληρο το φάσμα/κλίμακα των συμπεριφορών που μπορεί να αναμένει κανείς από τους ηγέτες (Bass & Avolio, 1990,1994).

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις:

1. Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation). Αναφέρεται στις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο ηγέτης προκειμένου να αναπτύξει τις δυνατότητες των οπαδών του σε υψηλότερα επίπεδα, κεντρίζοντας την καινοτομία και τη δημιουργικότητά τους. Για παράδειγμα, οι υποθέσεις/αξιώσεις προκαλούνται και τα προβλήματα επανασχεδιάζονται. Οι νέες ιδέες των οπαδών ζητούνται και ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα.

2. Ατομικό ενδιαφέρον (individual consideration), ο ηγέτης παρακολουθεί και δίνει προσοχή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα καθενός χωριστά από τα μέλη του οργανισμού. Η διδασκαλία και η παιδαγωγική καθοδήγηση είναι κοινοί τρόποι που χρησιμοποιεί για να βοηθήσει τους οπαδούς του να ανυψώσουν τις προσωπικές τους δυνατότητες.

3. Κινητοποίηση με έμπνευση (inspirational motivation), οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες κινητοποιούν και εμπνέουν αυτούς που είναι γύρω τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

συμπεριλαμβανομένων και πρακτικών που στοχεύουν στη δημιουργία ελκυστικών οραμάτων για μελλοντικές καταστάσεις, ανυψώνοντας τους στόχους των οπαδών και εμπνέοντας ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Αυτές οι πρακτικές παρέχουν «νόημα και πρόκληση στην εργασία των οπαδών» (Bass & Avolio, 1994, σελ. 3).

4. Εξιδανικευμένη επιρροή-χάρισμα του χαρακτήρα (idealized influence-attributed charisma), αναφέρεται στον ηγέτη εκείνο ο οποίος βάζει τις ανάγκες των οπαδών του σε πρώτη προτεραιότητα, αποτελεί πρότυπο για αυτούς, κάνει το σωστό, επιδεικνύει ήθος και αποφεύγει τη χρήση δύναμης είτε επειδή δεν χρειάζεται είτε για προσωπικό κέρδος.

5. Εξιδανικευμένη επιρροή-χάρισμα συμπεριφοράς (idealized influence-behavioral charisma), η οποία αναφέρεται στις χαρισματικές πράξεις του ηγέτη επικεντρωμένες στις αξίες, τα πιστεύω και ένα αίσθημα αποστολής (Antonakis et al, 2003).

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, η οποία βασίζεται στην ολοκλήρωση συμβατικών υποχρεώσεων. Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας αποτελείται από τους ακόλουθους τρεις παράγοντες:

1. Η ηγεσία εξαρτημένης ανταμοιβής (Contigent reward leadership), αναφέρεται στις συμπεριφορές του ηγέτη που εστιάζουν στην αποσαφήνιση των στόχων, στο ξεκαθάρισμα των ρόλων και στις απαιτήσεις καθηκόντων και παρέχουν στους ακόλουθους με υλικές ή ψυχολογικές ανταμοιβές.

2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση (ενεργή) [Management-by-exception (active)], αναφέρεται στη ενεργή εγρήγορση/επαγρύπνηση ενός ηγέτη του οποίου ο στόχος είναι να διασφαλίσει ότι συναντιούνται τα κριτήρια/πρότυπα/αρχές.

Το παθητικό στυλ ηγεσίας «αναπαριστά την απουσία συναλλαγής των ειδών όσον αφορά την ηγεσία στην οποία ο ηγέτης αποφεύγει να πάρει αποφάσεις, αποποιείται της ευθύνης και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του/της» (Antonakis et al., 2003, σελ. 265). Η παθητική ηγεσία είναι στην πραγματικότητα μια αποφυγή συμπεριφορών ηγεσίας, μια αποφυγή του να αναλάβει οποιαδήποτε δράση (Stewart, 2006· Bass, 1999). Το παθητικό στυλ ηγεσίας περιλαμβάνει τη διοίκηση κατ' εξαίρεση (παθητική) [Management-by-exception (passive)], όπου οι ηγέτες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

παρεμβαίνουν μόνο μετά τη μη συμμόρφωση ή τα λάθη των ακόλουθων (Bass & Avolio, 1994·Antonakis et al, 2003). Σύμφωνα με του Bass & Avolio (1999), αυτό το στυλ ηγεσίας έχει αρνητική επίδραση τόσο στους ακόλουθους όσο και στα επιθυμητά αποτελέσματα.

3.3.5. Στάσεις της ηγεσίας απέναντι στην αλλαγή/ καινοτομία

Καθώς οι διευθυντές είναι κεντρικοί στην προετοιμασία και στην οργάνωση των σχολείων για αλλαγή, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πόσο ανοιχτοί είναι στην αλλαγή (Harris, 2001). Αν οι διευθυντές αντιστέκονται στην αλλαγή, τότε αντί να ηγούνται ως εκπρόσωποι της αλλαγής, μπορεί να περιορίσουν την ικανότητα του σχολείου για αλλαγή (Beycioglou & Aslan, 2007· Dinham & Scott, 2002·Klecker & Loadman, 1999·Timperley & Parr, 2005).

Επομένως, η αντίληψη ενός διευθυντή για την αλλαγή είναι σημαντική, όταν το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με αυτή (Goodson, 2001). Οι Aslan et al. (2008), πρότειναν ότι θα έπρεπε να γνωρίζουμε τις στάσεις του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή πριν προτείνουμε αλλαγές στα σχολεία. Στην έρευνα τους, η οποία έγινε στην Τουρκία, οι διευθυντές ήταν κατ' εξοχήν ανοιχτοί στις αλλαγές σε κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή: είχαν θετικά αισθήματα απέναντι στην αλλαγή, θα δραστηριοποιούνταν όταν θα έρχονταν αντιμέτωποι με την αλλαγή και συμφωνούσαν με την ιδέα της αλλαγής/αναδιάρθρωσης των σχολείων τους. Αντίθετα, σε παλιότερη έρευνα των Klecker & Loadman (1996) στην Αμερική, οι διευθυντές δεν έδειξαν ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής συμφωνίας με τις προτεινόμενες αλλαγές. Όμως, παρά τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις προτεινόμενες αλλαγές, αναγνώριζαν τα οφέλη της αλλαγής στο σχολείο και ήταν πιθανό να αναλάβουν δράση για να διευκολύνουν αυτές τις αλλαγές. Στην ίδια έρευνα, οι γυναίκες διευθύντριες εξέφρασαν ένα υψηλότερο επίπεδο συμφωνίας με τις αλλαγές από ό,τι οι άνδρες, υποδηλώνοντας ότι οι γυναίκες διευθύντριες έτειναν στο να υποστηρίζουν και να συμμετέχουν στην αναδιάρθρωση σε ένα μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι έκαναν οι άνδρες συνάδελφοί τους (Klecker & Loadman, 1996).

Σε μια άλλη έρευνα (Ng, 2009), η οποία εξέταζε τις αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, βρέθηκε ότι οι διευθυντές ήταν πιο θετικοί από τους πρωτοστατούντες εκπαιδευτικούς σε πολλές πλευρές της μεταρρύθμισης. Η ελλιπής

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

γνώση, η έλλειψη υποστήριξης και συναίνεσης και η από πάνω προς τα κάτω εισαγωγή της μεταρρύθμισης, ήταν οι λόγοι που υπήρχαν διαφορετικές αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών στη μεταρρύθμιση. Ο Fullan (2001) υπογραμμίζει ότι οι χρηματικοί πόροι είναι ένα από τα στοιχεία κλειδιά στην επιτυχία των αλλαγών. Σύμφωνα με αυτό, οι αντιλήψεις των διευθυντών για τους χρηματικούς πόρους του σχολείου τους μπορεί να επηρεάζουν την επιθυμία τους να εισάγουν και να οργανώνουν δραστηριότητες σχολικής ανάπτυξης (Midthassel et al., 2000).

3.4. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

Πέραν, όμως από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, ένας δεύτερος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να σκιαγραφήσει το προφίλ των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια καινοτομία, καθώς και τον τρόπο που αξιολογούν τα καινοτόμα προγράμματα. Σύμφωνα με τους Σπυροπούλου κ.συν. (2007), διαπιστώνεται η έλλειψη μιας συστηματικής και συνολικής αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης στο ελληνικό σχολείο, όσον αφορά τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται.

Η έννοια της αξιολόγησης εμπεριέχει την έννοια της «διαδικασίας συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σελ. 115). Ή διαφορετικά, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (2002), η αξιολόγηση θα μπορούσε να οριστεί ως η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία.

Γενικά, ο ρόλος της αξιολόγησης συνίσταται στα εξής δομικά στοιχεία: εκείνο της λογοδοσίας (αθροιστική αξιολόγηση) και εκείνο της βελτίωσης και ανάπτυξης του υπό αξιολόγηση υποκειμένου (διαμορφωτική αξιολόγηση). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί «μέσο για τη διαρκή αποτίμηση ενός προγράμματος καθόσον αποτελεί ένα ευέλικτο και ανοιχτό πλαίσιο το οποίο μπορεί και αναπροσαρμόζεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σελ. 123). Από την άλλη, η αθροιστική αξιολόγηση «αποτιμά την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος, το τελικό αποτέλεσμα με βάση τους στόχους του» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σελ. 123).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Αναφορικά με την αξιολόγηση των καινοτομιών, στη σύγχρονη βιβλιογραφία κυριαρχούν δύο τάσεις:

1. η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) και
2. η Έρευνα για τη Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ)

(Creemers & Reezigt, 1997).

Αυτές οι δύο ερευνητικές προσεγγίσεις έχουν ως κοινό τους σημείο την προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Διαφέρουν, όμως, ως προς τον τρόπο που το κάνουν αυτό. Η ΕΕΑ εστιάζει περισσότερο στις ποσοτικές προσεγγίσεις, στις συγκρίσεις σχολείων, στην αναζήτηση κριτηρίων αποτελεσματικότητας (standards), στην εξωτερική αξιολόγηση και επιθεώρηση του σχολείου. Αντίθετα, η ΕΒΑ εξετάζει κυρίως τη διαδικασία της αλλαγής των σχολικών μονάδων καθώς και τις επιπτώσεις που έχει η αλλαγή αυτή στα μέλη ενός οργανισμού (Stoll & Frink, 1996). Έχει ως στόχο «να κατανοήσει πώς τα σχολεία εξελίσσονται και να τα στηρίξει σ' αυτή τη διαδικασία» (MacBeath, 1999). Αντιμετωπίζει την κάθε σχολική μονάδα ως ξεχωριστή περίπτωση, δίνοντας έμφαση στις ιδιαιτερότητές της (συγκείμενο) και στη μοναδικότητα των προσεγγίσεων που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό, κυριαρχούν περισσότερο οι ποιοτικές προσεγγίσεις και εμφανίζονται νέες αναπτυξιακές στρατηγικές, εργαλεία και ρόλοι, όπως η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η χρήση φιλικών μεθοδολογικών εργαλείων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η αξιοποίηση της εξωτερικής υποστήριξης του στην αναπτυξιακή διαδικασία (MacBeath & Jardine,1998· Swaffield, 2002, 2003, 2004· Δεμερτζή, 2007, 2007α).

Επιπλέον, αυτές οι δυο ερευνητικές σχολές παρουσιάζουν διαφορά ως προς το κριτήριο που καθορίζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών, δηλαδή στον τρόπο υλοποίησης της αλλαγής. Γενικά, η ΕΕΑ, υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών κρίνεται από την άμεση ή έμμεση επίδραση που έχουν στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ, η ΕΒΑ θεωρεί ότι μια καινοτομία είναι επιτυχημένη από το αν έχει συνέχεια, δηλαδή αν διατηρηθεί στο χρόνο. Αν π.χ. μια καινοτομία που βελτιώνει το σχολικό κλίμα διατηρηθεί, τότε θα επηρεάσει και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κυριακίδης & Δημητρίου, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2010).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Αναλυτικότερα, η ΕΕΑ υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να ληφθούν και να εφαρμοστούν χωρίς προηγουμένως να έχει επιτευχθεί συναίνεση όλων των εμπλεκομένων. Επιπλέον, υιοθετεί την άποψη ότι είναι πιο πιθανό τα άτομα να συναινέσουν και να αποδεχτούν μια αλλαγή, όταν τη βιώσουν και αντιληφθούν τη χρησιμότητά της, ανεξάρτητα από τις προηγούμενες πεποιθήσεις τους για την αλλαγή (Κυριακίδης & Δημητρίου, όπ. ανάφ. στο Πασιαρδής, 2010).

Η ΕΒΑ, από την άλλη μεριά, υποστηρίζει ότι για την αποτελεσματικότητα μιας καινοτομίας, είναι αναγκαία: (1) η διασφάλιση συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών), (2) ο εκπαιδευτικός να έχει κεντρικό ρόλο αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και δράσεις, (3) η ανάπτυξη κατάλληλου κλίματος, (4) ο καθορισμός προτεραιοτήτων δράσης, ώστε το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες ενός οργανισμού και (5) η θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική τεκμηρίωση των παρεμβατικών προγραμμάτων (Κυριακίδης & Δημητρίου, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2010). Παράλληλα, στηρίζεται στην άποψη ότι η οποιαδήποτε παρέμβαση θεωρείται επιτυχής αν εφαρμοστεί και έχει συνέχεια και δε χρειάζεται κατ' ανάγκη να έχει άμεση ή έμμεση επίδραση στη μάθηση (Kyriakides & Campbell, 2004).

3.4.1. «Επιτυχία» ή «Αποτυχία» της καινοτομίας.

Σύμφωνα με τον Perrin (2002), χαρακτηριστικό γνώρισμα της καινοτομίας είναι ότι εμπεριέχει ρίσκο, είναι απρόβλεπτη και έτσι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποια δραστηριότητα θα έχει ή όχι αποτέλεσμα, ποιοι και πότε ακριβώς θα ωφεληθούν, υπό ποιο συνδυασμό συνθηκών και αν η εφαρμογή της θα είναι αναμενόμενη ή διαφορετικής φύσης. Για το λόγο αυτό, είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε, εκ των προτέρων, σαφείς και μετρήσιμους στόχους (δηλ. αναμενόμενα αποτελέσματα) για την αξιολόγησή της. Επιπλέον, πολλές παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων των περισσότερων προσεγγίσεων μέτρησης επιδόσεων, εμποδίζουν παρά υποστηρίζουν την πραγματική καινοτομία.

Έτσι, ο Perrin (2002) προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης συμβατό με τη φύση της καινοτομίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών πρέπει να:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

1. δίνεται έμφαση στις «εξαιρέσεις επιτυχίας» ή στις «βέλτιστες πρακτικές». Μια καινοτομία μπορεί να είναι αξιόλογη ακόμα και αν αποδίδει σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις (π.χ. σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών).

2. εξετάζονται τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα της καινοτομίας με τη χρήση ενός 'συστημικού' μοντέλου αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικές καινοτομίες προκύπτουν μέσα από συνεργασίες σε ένα ευρύ οργανωσιακό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου αλληλεπιδρούν ποικίλοι παράγοντες. Για το λόγο αυτό, είναι δύσκολο να εφαρμόσουμε μοντέλα αιτίου-αποτελέσματος κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

3. να αξιολογείται η μάθηση που προέκυψε από την όλη εμπειρία. Μάθηση σημαίνει ότι έχω διάθεση να δοκιμάσω καινούρια πράγματα που ίσως να μην αποδώσουν (Meadows, 2000). Έτσι, πρέπει να δίνεται έμφαση στο τι μάθαμε, όχι στο τι πετύχαμε. Η «επιτυχία» και η «αποτυχία» είναι σχετικές έννοιες που ορίζονται με βάση συστήματα αξιών, τα οποία και πρέπει να αναφέρονται κατά τη διατύπωση των τελικών κρίσεων μιας καινοτομίας.

4. «Ανοιχτοί» στόχοι και διαδικασίες. Καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της καινοτομίας πρέπει να υπάρχει δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης των στόχων και διαδικασιών της αξιολόγησης.

5. Μέτρηση βαθμού καινοτομικότητας. Εκτιμάμε το βαθμό στον οποίο ένα καινοτόμο πρόγραμμα εξερεύνησε κάτι πραγματικά καινούριο. Τα καινοτόμα προγράμματα θα πρέπει να επιβραβεύονται ανεξάρτητα από το εάν είχαν ή όχι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι η πρόοδος (τουλάχιστον στην εκπαίδευση) δεν είναι γραμμική, δηλαδή δεν παίρνει τη μορφή σταδιακών, διαδοχικών επιτυχιών που αθροίζονται με το πέρασμα του χρόνου. Αντίθετα, η πρόοδος επιτυγχάνεται με τη μορφή αλμάτων, που πραγματοποιούνται μετά από εκτενείς περιόδους αβεβαιότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η αποτυχία σε δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να ερμηνευτεί ως «εργασία σε εξέλιξη».

6. Μέτρηση βαθμού διάχυσης της νέας γνώσης. Τα σημεία που πρέπει να εστιάσει κανείς είναι το τι δεν πήγε καλά, ποιες πρακτικές δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τι πήγε καλά, ποιες πρακτικές απόδωσαν, σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ποιο βαθμό η παραπάνω γνώση διαχύθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να αποφευχθούν τα ίδια λάθη;

7. Θέση ρεαλιστικών χρονοδιαγραμμάτων. Οι καινοτομίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, γιατί έχουν γενικά μακροπρόθεσμο χαρακτήρα**.** Όσο πιο «επαναστατική» και «συστημική» είναι μια καινοτομία, τόσο πιο μακροπρόθεσμος είναι ο χαρακτήρας της. Συχνά, χρειάζεται να περάσουν χρόνια για να φανεί η οποιαδήποτε επίπτωση (Georghiou, 1998). Για το λόγο αυτό, στα αρχικά στάδια εφαρμογής μιας καινοτομίας, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαμορφωτική.

8. Συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (μικτή μεθοδολογία). Γενικά, η πλέον κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης εξαρτάται από τη συγκεκριμένη κάθε φορά καινοτομία, τα ερωτήματα (στόχους) της αξιολόγησης, καθώς και άλλους παράγοντες.

9. Εξέταση του οργανωσιακού και πολιτικού/θεσμικού πλαισίου της καινοτομίας Θα πρέπει να εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου όπου εφαρμόζεται η καινοτομία και τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, όπως το πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο και/ή παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτομιών.

10. Αξιολόγηση διαδικασίας (process-approach to evaluation). Σε ποιο βαθμό μια εκπαιδευτική προσπάθεια φέρει τα χαρακτηριστικά καινοτομίας; Ευνόησε απρόβλεπτες και τυχαίες ανακαλύψεις (π.χ. ευέλικτος σχεδιασμός); Συνεργάστηκαν και συμμετείχαν άτομα από διάφορες ομάδες στις φάσεις σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της; Γνωστοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε όλες τις ομάδες ατόμων και έγιναν προτάσεις που σχετίζονται με τις ανάγκες τους; Αξιολογήθηκε ως κατάλληλη και χρήσιμη από διάφορες ομάδες (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς);

Συμπερασματικά, οι καινοτομίες εξ' ορισμού 'πρέπει' να αποτύχουν. Η αξία τους, όμως, έγκειται σε ένα μικρό αριθμό πρακτικών που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές και στον προσδιορισμό του τι μάθαμε από την όλη εμπειρία (Perrin, 2002),

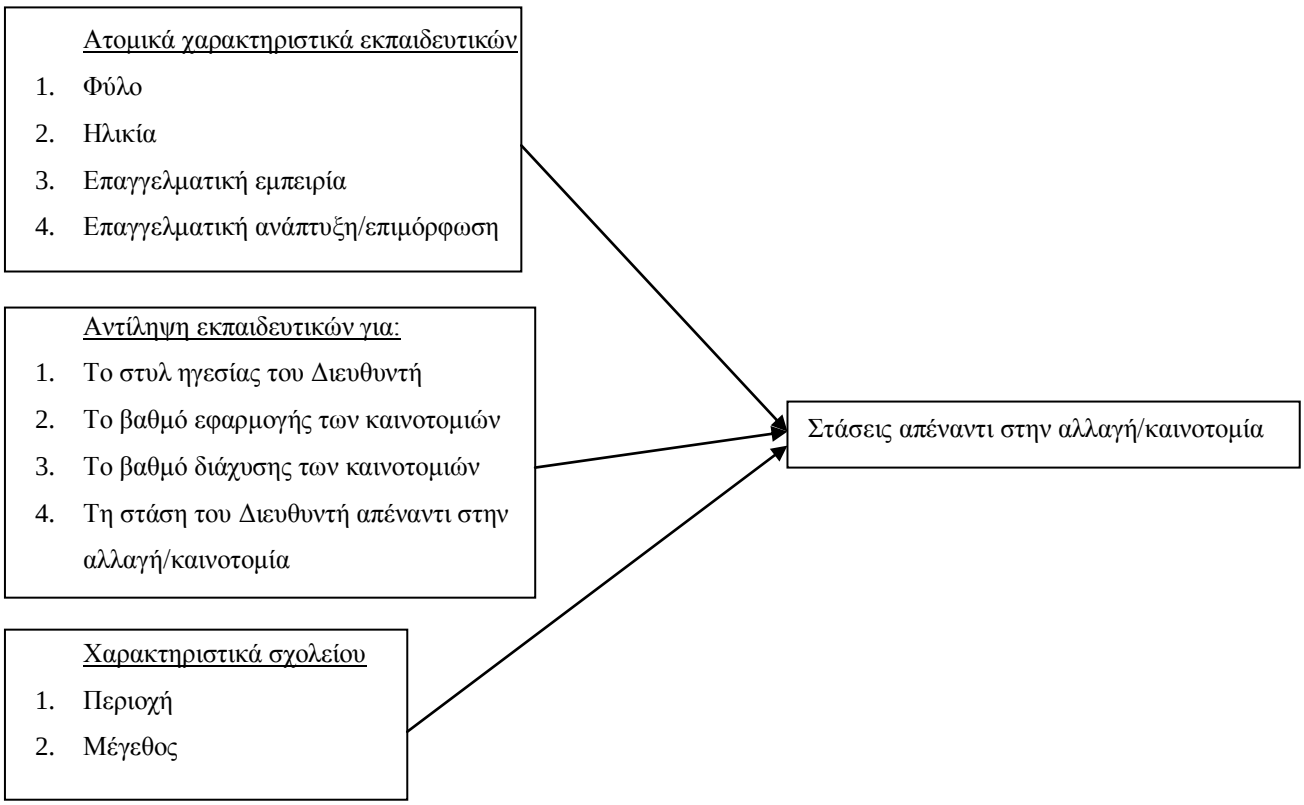
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

3.5. Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας

Στη βάση της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε παραπάνω, αναπτύχθηκε ένα θεωρητικό μοντέλο των προσδιοριστικών παραγόντων των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, με έμφαση στα διοικητικά χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1. Όπως φαίνεται σε αυτό το Διάγραμμα, οι προσδιοριστικοί παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία έχουν ταξινομηθεί σε τρεις κύριες κατηγορίες: (α) ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, (β) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και (γ) τα χαρακτηριστικά του σχολείου.

Διάγραμμα 1

Θεωρητικό μοντέλο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία



Συνοψίζοντας, οι έρευνες γύρω από τους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία καταλήγουν σε μικτά αποτελέσματα. Ορισμένες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα ατομικά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία. Την ίδια στιγμή, όμως, άλλες έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα-ότι, δηλαδή, τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται δεν επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή.

Παρά τα αντιφατικά αποτελέσματα, εξακολουθεί να υπάρχει η γενική αντίληψη ότι οι όλοι παραπάνω παράγοντες ή συνδυασμός αυτών μπορεί να επηρεάσουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Γίνεται αναφορά στους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα, τον πληθυσμό της έρευνας, το δείγμα, τον τρόπο επιλογής του, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, τον τρόπο κατασκευής και διακίνησης τους, τις μεθόδους και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων και το πλαίσιο/τρόπο ερμηνείας τους.

4.1. Σκοπός– ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τους προσδιοριστικούς παράγοντες των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, με έμφαση στα διοικητικά χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των παραγόντων αυτών συγκαταλέγονται: (α) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του κάθε δάσκαλου (β) τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, (γ) το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και οι στάσεις του απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, όπως τα αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, (δ) τα χαρακτηριστικά του σχολείου (μέγεθος σχολείου, περιοχή σχολείου κ.λπ.), (ε) η αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό εμπλοκής του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις και (στ) η αντίληψη τους για το βαθμό διάχυσης αυτών των καινοτομιών στο εσωτερικό του σχολείου, σε άλλα σχολεία ή την τοπική κοινωνία.

Ένας δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφήσει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της καινοτομίας με βάση τις δράσεις του σχολείου που οι ίδιοι κατηγοριοποιούν ως ‘καινοτόμες’, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την ‘επιτυχία’ ή ‘αποτυχία’ μιας καινοτόμου δράσης, το εάν οι δράσεις αυτές στηρίζονται σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών ή σε συλλογική προσπάθεια, καθώς και το βαθμό στον οποίο αξιολογούνται τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων.

Σε σχέση με τον πρώτο ερευνητικό στόχο, έγιναν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

- Το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και η επιμόρφωση του διευθυντή σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή, καθώς και οι στάσεις που αυτός εκφράζει απέναντι στην αλλαγή, όπως τα αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και η επιμόρφωση των δασκάλων συνδέονται με τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Τα χαρακτηριστικά του σχολείου (μέγεθος, περιοχή, τύπος σχολείου) σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.
- Η αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό καινοτομικότητας του σχολείου και το βαθμό διάχυσης των καινοτομιών συνδέονται με τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολούθησε η παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική έρευνα. Ο λόγος επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης είναι γιατί επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (λόγω μεγαλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου δείγματος), τον ακριβή προσδιορισμό συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών, καθώς και τη σύγκριση αυτών των συσχετίσεων (δηλαδή, ποιες είναι πιο ισχυρές από άλλες).

4.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δάσκαλοι και διευθυντές που εργάζονται σε 50 δημόσια Δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στη συγκεκριμένη Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάγονται 217 Δημοτικά σχολεία σε τρεις περιοχές (Γ', Δ', Ε' περιοχή) και διδάσκουν σε αυτά 2575 δάσκαλοι. Η επιλογή του δείγματος των σχολείων έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής τυχαίας δειγματοληψίας από τον κατάλογο των σχολείων που έχει καταρτίσει η Διεύθυνση (Δυναμολόγιο Σχολείων). Επιλέχθηκε, δηλαδή, ένας τυχαίος αριθμός (το 9) για το ξεκίνημα στη λίστα των σχολείων και μετά έγινε η επιλογή ανά χ σχολεία, όπου χ=217/50. Η επιλογή του δείγματος των δασκάλων έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες σε δύο στάδια (two-stage cluster sampling). Δηλαδή, οι δάσκαλοι επιλέχθηκαν από τα τυχαία επιλεγμένα σχολεία ως εξής: σε κάθε σχολείο, προσεγγίστηκε ο διευθυντής και τρεις επιπλέον εκπαιδευτικοί (αναλογία διευθυντών/δασκάλων 1 προς 3). Για να εξασφαλιστεί ότι δε θα απαντήσουν απαραίτητα μόνο οι καινοτόμοι δάσκαλοι, έγινε προσπάθεια, σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, στα μισά σχολεία (25) να απαντήσουν 3 εκπαιδευτικοί από την Α', Γ' και Ε' Τάξη και στα υπόλοιπα 25, εκπαιδευτικοί της Β', Δ' και ΣΤ' Τάξης, αντίστοιχα. Επομένως, οι πρώτες συστάδες του δείγματος ήταν τα σχολεία και οι δεύτερες συστάδες ήταν οι τάξεις διδασκαλίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική, προαιρετική και ανώνυμη.

Για την ορθή χρήση του ερωτηματολογίου, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μια ομάδα πέντε δασκάλων, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην τελική έρευνα, ώστε να προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα και να ελεγχθεί και επιτευχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Ο τρόπος διακίνησης των ερωτηματολογίων επιδιώχθηκε να γίνει με προσωπική επαφή, ώστε να υπάρξει μια άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες και ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας. Πάντως, σε περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών, τα ερωτηματολόγια εστάλησαν μέσω ταχυδρομείου. Διανεμήθηκαν δυο ερωτηματολόγια, ένα για το διευθυντή της σχολικής μονάδας και ένα για τους εκπαιδευτικούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και από αυτά επιστράφηκαν τελικά τα 189 (ποσοστό 94,5%).

Από το σύνολο του δείγματος, το 26,5% (N=50) ήταν Διευθυντές σχολείων και το 73,5% (N=139) δάσκαλοι. Από αυτούς, το 47,1% (N=89) ήταν άνδρες και το 52,9% (N=100) ήταν γυναίκες. Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από τα 23 έως τα 61 χρόνια (Μ.Ο=44,32, Τ.Α= 6,549). Ο μέσος όρος συνολικής προϋπηρεσίας τους στην Π.Ε ήταν τα 17,28 χρόνια (Τ.Α=8,026) και στα σχολεία του δείγματος τα 6,46 χρόνια (Τ.Α=6,101). Τέλος, το 54,0% (N=102) των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε σχολεία αστικής περιοχής, το 21,2 % (N=40) σε σχολεία ημιαστικής περιοχής, ενώ το 24,9% (N=47) σε σχολεία αγροτικής περιοχής. Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν σε σχολεία εξαθέσια και πάνω σε ποσοστό 94,7% (N=179) έναντι μόλις 5,3% (N=10) που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια ή μονοθέσια, όλα στην αγροτική περιοχή.

4.3. Εργαλεία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από αρχές Μαΐου μέχρι τέλος Ιουνίου του 2010. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, που περιελάμβανε και μικρό αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων. Διανεμήθηκαν δυο ερωτηματολόγια, ένα για τους δασκάλους και ένα για το διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας (βλ. Παράρτημα). Τα ερωτηματολόγια ήταν ίδια, μόνο που στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ερωτηματολόγιο του διευθυντή έλλειπε η δεύτερη ενότητα, που αφορούσε την αντίληψη των δασκάλων για το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής.

Στάσεις απέναντι στην αλλαγή

Η ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκε τόσο στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, όσο και του διευθυντή. Για τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο-κλίμακα "The inventory of attitudes toward change" των Dunham, Grube, Gardner, Cummings και Pierce (1989). Αποτελείται από 18 προτάσεις ιεραρχημένες σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert, που εκτείνονται από το 0 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 4 (συμφωνώ απόλυτα) και αφορά τις γνωστικές (cognitive), συναισθηματικές (affective) και συμπεριφορικές (behavioral) όψεις των στάσεων απέναντι στις σχολικές αλλαγές. Ο μέσος όρος από όλες τις 18 ερωτήσεις, ύστερα από την αντιστροφή των προτάσεων, οι οποίες δήλωναν αρνητικές στάσεις, χρησιμοποιήθηκε ως το συνολικό σκορ των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, με τα υψηλά σκορ να αντιπροσωπεύουν θετική στάση απέναντι στην αλλαγή. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας ήταν υψηλός (Cronbach's alpha=0,929).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν τρεις υποκλίμακες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή. Η γνωστική υποκλίμακα (cognitive) περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και αξιολογεί την αναγνώριση ενός ατόμου ότι η αλλαγή συντελείται και ότι τείνει να ωφελεί έναν οργανισμό και τα μέλη του (Cronbach's alpha=0,853). Η συναισθηματική υποκλίμακα (affective) περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και αξιολογεί την τάση ενός ατόμου να απολαμβάνει τις αλλαγές στους οργανισμούς (Cronbach's alpha=0,819). Τέλος, η συμπεριφορική υποκλίμακα (behavioral) περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και μετράει το βαθμό με το οποίο ένα άτομο αναλαμβάνει δράση να υποστηρίξει ή να θέσει σε εφαρμογή την αλλαγή (Cronbach's alpha=0,872). Παραδείγματα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: «Περιμένω με ενθουσιασμό τις αλλαγές στο σχολείο μου», «Συνήθως διστάζω να δοκιμάσω νέες ιδέες», «Η αλλαγή με αναστατώνει άσχημα».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ, 5X –Short) (Bass & Avolio, 1999)

Η ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκε μόνο στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο κυριότερος λόγος που δεν δόθηκε στους διευθυντές η ενότητα αυτή, ήταν η αποφυγή ενός πολυσέλιδου ερωτηματολογίου για τον διευθυντή – καθώς θα έπρεπε να απαντήσει και σε επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της σχολικής του μονάδας – που πιθανώς να τον αποθάρρυνε και θα αύξανε την πιθανότητα να αρνηθεί να συμμετάσχει στην έρευνα. Επιδιώχθηκε, δηλαδή, να εξασφαλιστεί υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης από τους διευθυντές, ώστε να υπάρξει επαρκής αριθμός διαφορετικών σχολείων στο δείγμα. Επίσης, η έρευνα εστιάζει στο τρόπο που οι δάσκαλοι βιώνουν την ηγεσία του διευθυντή τους και όχι στο πώς ο ίδιος ο διευθυντής κρίνει τον εαυτό του.

Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή του σχολείου μετρήθηκε με το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ, 5X –Short) των Bass και Avolio (1999). Αποτελείται από 45 προτάσεις, οι οποίες αναγνωρίζουν και μετράνε συμπεριφορές και γνωρίσματα ηγεσίας (36 προτάσεις) καθώς και συμπεριφορές αποτελεσματικότητας της ηγεσίας (9 προτάσεις). Το γεγονός ότι περιλαμβάνονται και τα δυο, επιτρέπει τη σύγκριση της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα στο ίδιο εργαλείο μέτρησης. Οι προτάσεις είναι ιεραρχημένες σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert που εκτείνεται από το 0 (Καθόλου) έως το 4 (Πολύ συχνά, αν όχι πάντα) και διερευνούν, σε σχέση με την ηγεσία του σχολείου, τα ακόλουθα συμπεριφοριστικά στοιχεία: μετασχηματιστική (που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «εξατομικευμένο ενδιαφέρον», «διανοητική διέγερση», «εξιδανικευμένη επιρροή», «κινητοποίηση με έμπνευση»), συναλλακτική (που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «εξαρτημένη ανταμοιβή», «διοίκηση κατ'εξαίρεση-ενεργητική») και παθητική/αποφευκτική (που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «διοίκηση κατ'εξαίρεση-παθητική» και «ελευθεριάζουσα»). Σε αυτή τη μελέτη, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) για την υποκλίμακα της μετασχηματιστικής ήταν α=0,904· για τη συναλλακτική ήταν α=0,719· για την παθητική/αποφευκτική ήταν α=0,860, ενώ του συνόλου της κλίμακας ήταν α=,907. Παραδείγματα δηλώσεων είναι τα εξής: (α) μετασχηματιστική ηγεσία (διανοητική διέγερση)-«Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα», (β) συναλλακτική ηγεσία (διοίκηση κατ'εξαίρεση)-«Εστιάζει την προσοχή του στις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

παρατυπίες, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και τις αποκλίσεις από τα καθιερωμένα», (γ) παθητική/αποφευκτική ηγεσία - «Είναι απών, όταν χρειάζεται».

Διαχείριση και εφαρμογή καινοτομιών

Στην τρίτη ενότητα υπήρχαν 15 ερωτήσεις (10 ερωτήσεις κλειστού και 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) που διερευνούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: 1) για την καινοτομικότητα (βαθμό εφαρμογής καινοτομιών) του σχολείου τους (βλέπε Παράρτημα: ενότητα 3, ερωτήσεις 1,2,3,8,9,10,11,12,14), 2) την αξιολόγηση των καινοτομιών (βλέπε Παράρτημα: ενότητα 3, ερωτήσεις 4, 5, 6, 7) και 3) τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή (βλέπε Παράρτημα: ενότητα 3, ερωτήσεις 13, 15). Οι ερωτήσεις αυτές κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και χρησιμοποιήθηκαν ως μεμονωμένες ανεξάρτητες μεταβλητές που πιθανώς να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή. Οι απαντήσεις των κλειστών ερωτήσεων διαβαθμίζονταν με την χρήση 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (0=καθόλου έως 4=σε πολύ μεγάλο βαθμό) ή (0 =πολύ αρνητική έως 4 = πολύ θετική) είτε επρόκειτο για απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Η πρώτη ερώτηση (Γ1α-μ), που αφορά στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων τα τελευταία πέντε χρόνια στο σχολείο, αποτελεί κλίμακα 13 προτάσεων που κατασκευάστηκε με βάση την κλίμακα των Johannessen, Olsen και Lumpkin (2001) και η οποία προσαρμόστηκε για το χώρο της εκπαίδευσης. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) για την ερώτηση αυτή ήταν α=0,926. Η ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκε τόσο στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων όσο και του διευθυντή.

Ένα ξεχωριστό τμήμα του ερωτηματολογίου ασχολούνταν με τα πραγματικά δεδομένα σχετικά με το κοινωνικό-δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών, δασκάλων και Διευθυντών. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο του διευθυντή υπήρχε μια ενότητα για τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών, περιοχή σχολείου, κατάσταση και έτος κατασκευής κτιρίου, ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες κτλ).

4.4 Οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και διερευνητική στατιστική με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. για

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Windows. Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν την παρουσίαση των μέσων όρων (Μ.Ο) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α) για τις αριθμητικές μεταβλητές και παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές.

Η διερευνητική στατιστική περιελάμβανε εκτέλεση στατιστικού έλεγχου independent t-test για τον έλεγχο των διαφορών στους μέσους όρους μιας εξαρτημένης μεταβλητής μεταξύ δυο ομάδων και ανάλυση διασποράς (one way ANOVA) για περισσότερες από δυο ομάδες. Οι συσχετίσεις (correlations) εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα σε μια αριθμητική ανεξάρτητη μεταβλητή και της εξαρτημένης. Διεξήχθησαν τέσσερεις αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το μέσο όρο των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, τη συναισθηματική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή, τη γνωστική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή και τη συμπεριφορική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή, αντίστοιχα.

4.5. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω αφενός της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε και αφετέρου του μικρού σχετικά αριθμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Όσον αφορά τη δειγματοληψία, η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή έγινε με βάση κλιμάκων αυτοαναφοράς που δέχονται αμφισβήτηση για το κατά πόσο οι απαντήσεις που δίνουν τα άτομα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Στις αυτοαναφορές τα άτομα συνήθως διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους, είτε σκόπιμα, είτε όχι (Côté et al., 2006) ενώ, ενέχει αρκετά προβλήματα και χρειάζεται προσοχή στη χρήση της (Mayer et al. 2000; Van der Zee et al. (2002). Επιπλέον, η ανάλυση παλινδρόμησης με στοιχεία που έχουν συλλεχθεί με επισκοπική μέθοδο σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο μπορεί να δείξει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών, αλλά όχι σχέσεις αιτίου-αιτιατού. Το τελευταίο απαιτεί πειραματική μέθοδο ή διαχρονική έρευνα ή μικτή μεθοδολογία με εκτεταμένη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Ακόμη, παρόλο που η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία, η επιλογή των εκπαιδευτικών από κάθε σχολείο δε βασίστηκε σε τυχαίους αριθμούς και επομένως δεν ήταν αυστηρά τυχαία. Ένας ακόμη περιορισμός σχετίζεται με τις μετρήσεις διαφόρων παραγόντων

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

οι οποίες ήταν υποκειμενικές, όπως η μέτρηση του βαθμού εφαρμογής και διάχυσης των καινοτομιών και της στάσης των διευθυντών απέναντι στην αλλαγή, καθώς στην παρούσα εργασία μετρήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες αυτούς. Όσον αφορά την εμβέλεια των μεταβλητών που μετρήθηκαν, ένας περιορισμός που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι δεν εντάχθηκαν οι διευθυντές στην ανάλυση παλινδρόμησης, ώστε να εξεταστεί πώς επηρεάζονται και οι δικές τους στάσεις απέναντι στην αλλαγή, καθώς δεν συλλέχθηκαν στοιχεία από τους ιδίους για το δικό τους στυλ ηγεσίας. Αυτό βέβαια σχετίζεται με τις προτεραιότητες που έθεσε η παρούσα έρευνα, καθώς εστίαζε στις στάσεις των εκπαιδευτικών και όχι των διευθυντών και το γεγονός ότι επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή σχολείων αποφεύγοντας να φορτωθούν οι διευθυντές των σχολείων με ένα μακροσκελές ερωτηματολόγιο. Τέλος, σε σχέση με τις τεχνικές ανάλυσης των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν, μια πολυεπίπεδη ανάλυση θα έδινε πιο ακριβείς μετρήσεις των επιδράσεων που έχουν οι μεταβλητές σε διαφορετικά επίπεδα (επίπεδο εκπαιδευτικού, επίπεδο σχολείου) στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα.

5.1. Περιγραφική Στατιστική

5.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Από το σύνολο των 189 εκπαιδευτικών το 73,5% (N=139) υπηρετούσε ως Δάσκαλοι και το 26,5% (N=50) ως Διευθυντές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: ΙΔΙΟΤΗΤΑ

Ιδιότητα	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό
Δάσκαλος	139	73.5
Διευθυντής	50	26.5
Σύνολο	189	100.0

Από το σύνολο των 139 Δασκάλων, το 36,7% (N=51) ήταν άνδρες και το 63,3% (N=88) ήταν γυναίκες, ενώ από το σύνολο των 50 Διευθυντών το 76% (N=38) ήταν άνδρες και το 24,0% (N=12) ήταν γυναίκες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Φύλο ανά Ιδιότητα

			ΙΔΙΟΤΗΤΑ		
			ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Σύνολο
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	Συχνότητα	51	38	89
		Ποσοστό %	36,7%	76,0%	47,1%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	Συχνότητα	88	12	100
		Ποσοστό %	63,3%	24,0%	52,9%
	Σύνολο	Συχνότητα	139	50	189
		Ποσοστό %	100,0%	100,0%	100,0%

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ο μέσος όρος ηλικίας των Δασκάλων ήταν τα 42,53 χρόνια με Τ.Α=6,08, ενώ των Διευθυντών ήταν τα 49,28 χρόνια με Τ.Α=5,09. Ο μέσος όρος της προϋπηρεσίας των Δασκάλων συνολικά στην Π.Ε ήταν τα 14,81 χρόνια με Τ.Α=7,27 και στα σχολεία του δείγματος 6,12 με Τ.Α=6,05. Αντίστοιχα, οι Διευθυντές είχαν Μ.Ο=24,12 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας με Τ.Α=5,74, ενώ στα σχολεία του δείγματος Μ.Ο=7,26 χρόνια με Τ.Α=6,233 (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Προϋπηρεσία ανά Ιδιότητα

	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	Δάσκαλος	2	32	14,81	7,27
	Διευθυντής	10	36	24,12	5,74
Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	Δάσκαλος	1	25	6,17	6,04
	Διευθυντής	1	25	7,26	6,23

Παράλληλα, η μέση Διοικητική εμπειρία γενικά στην Π.Ε των Διευθυντών ήταν τα 8,94 χρόνια (Τ.Α=6,70), ενώ στα σχολεία του δείγματος τα 5,63 χρόνια (Τ.Α=4,92). Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες διευθυντές είχαν μέσο όρο διοικητικής εμπειρίας τα 9,68 χρόνια (Τ.Α=6,76) και στο σχολείο του δείγματος Μ.Ο=5,66 (Τ.Α=4,41), ενώ οι γυναίκες διευθύντριες είναι Μ.Ο 6,64 (Τ.Α=6,50) και Μ.Ο= 5,55 (Τ.Α=6,65) αντίστοιχα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Διοικητική εμπειρία των Διευθυντών και ανά Φύλο

Χρόνια Διοικητικής Εμπειρίας				
Συνολικά			Στο Σχολείο του δείγματος	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Άνδρας	9,68	6,77	5,66	4,41
Γυναίκα	6,64	6,50	5,55	6,65
Συνολικά	8,94	6,71	5,63	4,92

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Όσον αφορά τις βασικές και πρόσθετες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι (Πίνακας 5):

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 54,5% (N=103) είχε τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των 139 Δασκάλων, οι 65 (το 46,8%) είχαν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση και από τους 50 Διευθυντές, οι 38 (το 76,8%).

Στις πρόσθετες σπουδές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν γνώση χειρισμού Η/Υ σε ποσοστό 73% (N=138), με το υψηλότερο ποσοστό να το έχουν οι Διευθυντές (82%, N=41) έναντι των Δασκάλων (69,8%, N=97). Ακολουθούσε η πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα σε ποσοστό 34,4% (N=65) επί του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, το 12,2% (N=23) είχε 2ο Πτυχίο, το 15,9% (N=30) είχε κάνει Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο, το 9% (N=17) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης, το 1,6% (N=3) είχαν Διδακτορικό και μάλιστα όλοι Διευθυντές και ένα 5,3% (N=10) είχε ασχοληθεί με κάτι άλλο.

Τέλος, όσον αφορά την επιμόρφωση τα ποσοστά ήταν και εκεί χαμηλά. Μόλις το 18,5% (N=35) δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης για την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, 19 από τους 139 Δασκάλους (ποσοστό 13,70%) και 16 από τους 50 Διευθυντές (ποσοστό 32,00%). Αντίστοιχα, το 12,70% (N=24) των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στη σχολική διοίκηση, το 7,20% (N=10) των Δασκάλων και το 28% (N=14) των Διευθυντών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 5: Βασικές και πρόσθετες επαγγελματικές σπουδές των εκπαιδευτικών

			ΙΔΙΟΤΗΤΑ		
			ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	Total
Βασικές επαγγελματικές σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	Συχνότητα	23	10	33
		Ποσοστό %	16,50%	20,00%	17,50%
	Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση	Συχνότητα	65	38	103
		Ποσοστό %	46,80%	76,00%	54,50%
	Τμήμα ΑΕΙ εσωτερικού	Συχνότητα	49	2	51
		Ποσοστό %	35,30%	4,00%	27,00%
	Τμήμα ΑΕΙ εξωτερικού	Συχνότητα	2	0	2
		Ποσοστό %	1,40%	0,00%	1,10%
Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι (εσωτερικού ή εξωτερικού)	ΝΑΙ	Συχνότητα	15	8	23
		Ποσοστό %	10,80%	16,00%	12,20%
Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο	ΝΑΙ	Συχνότητα	20	10	30
		Ποσοστό %	14,40%	20,00%	15,90%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκεσης	ΝΑΙ	Συχνότητα	11	6	17
		Ποσοστό %	7,90%	12,00%	9,00%
Διδακτορικό	ΝΑΙ	Συχνότητα	0	3	3
		Ποσοστό %	0,00%	6,00%	1,60%
Γνώση χειρισμού Η/Υ	ΝΑΙ	Συχνότητα	97	41	138
		Ποσοστό %	69,80%	82,00%	73,00%
Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα	ΝΑΙ	Συχνότητα	47	18	65
		Ποσοστό %	33,8%	36,0%	34,4%
Επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο σχολική διοίκηση	ΝΑΙ	Συχνότητα	10	14	24
		Ποσοστό %	7,20%	28,00%	12,70%
Επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	ΝΑΙ	Συχνότητα	19	16	35
		Ποσοστό %	13,70%	32,00%	18,50%
Άλλο (πρόσθετες σπουδές)		Συχνότητα	6	4	10
		Ποσοστό %	4,2%	8%	5,2%
Σύνολο		Συχνότητα	133	46	179
		Ποσοστό %	95,70%	92%	94,70%

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.2. Διερευνητική στατιστική

5.2.1. Στάσεις απέναντι στην αλλαγή

Για κάθε συμμετέχοντα υπολογίστηκε η μέση βαθμολογία προσθέτοντας όλες τις τιμές που αντιστοιχούσαν στις απαντήσεις που είχε δώσει σε κάθε ερώτηση της κλίμακας και διαιρώντας το άθροισμα τους με τον αριθμό των προτάσεων (δηλ. το 18). Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε καινούρια μεταβλητή με τη μέση βαθμολογία του κάθε εκπαιδευτικού στη κλίμακα των Dunham et al. (1989). Πρέπει να σημειωθεί ότι για να γίνει ευκολότερα η άμεση σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των διαφορετικών κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση ένας κοινός τρόπος κωδικοποίησης όλων των πεντάβαθμων κλιμάκων που κυμαινόταν από το 0 έως το 4 και όχι από το 1 έως το 5, όπως ήταν η αρχική κλίμακα των Dunham et al. (1989).

Από τον πίνακα (Πίνακας 6) φαίνεται ότι ο μέσος όρος στο σύνολο του δείγματος είναι 2,54 (με Τ.Α=0,62), δηλαδή παρουσιάζει μια ελαφρά τάση να κινηθεί πάνω από τη μεσαία τιμή της κλίμακας (2) (που αντιστοιχεί στην απάντηση «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», γεγονός που σημαίνει ότι στο σύνολο του δείγματος η στάση απέναντι στην αλλαγή είναι θετική. Επιπλέον, ο μέσος όρος του δείγματος των δασκάλων είναι 2,43 (με Τ.Α=0,59), δηλαδή λίγο μικρότερος από εκείνον του συνολικού δείγματος. Παρατηρούμε επίσης ότι ενώ και στην περίπτωση του δείγματος αυτού η ελάχιστη τιμή είναι 0,22, ωστόσο η μέγιστη τιμή είναι 3,61, δηλαδή μικρότερη από την αντίστοιχη του συνολικού δείγματος (3,94). Τέλος, ο μέσος όρος του δείγματος των διευθυντών είναι 2,83 (με Τ.Α=0,588), δηλαδή παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τις αντίστοιχες των δασκάλων.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων και με αυτές των διευθυντών για τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές παρουσίασαν μεγαλύτερο Μ.Ο (2,83) από αυτές των εκπαιδευτικών (Μ.Ο=2,43) παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά (t=-4,086, df=187, p=0,000).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 6: Μέσος όρος στάσεων: στο σύνολο του δείγματος, στους δασκάλους, στους διευθυντές

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διάμεσος
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας) – σε όλο το δείγμα	189	0,22	3,94	2,54	0,62	2,5
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας) – στο δείγμα των δασκάλων	139	0,22	3,61	2,43	0,59	2,44
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας) – στο δείγμα των διευθυντών	50	1,72	3,94	2,83	0,59	2,83

5.2.2. Διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή

Αναλυτικότερα, ως προς την κάθε μία από τις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, στο συνολικό δείγμα, το μεγαλύτερο μέσο όρο κατέλαβε η Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (Μ.Ο=2,7, Τ.Α=0,74), ενώ ακολουθούν η Γνωστική Αντίδραση με Μ.0=2,48 (Τ.Α=0,663) και η Συμπεριφορική Αντίδραση με Μ.Ο=2,43 (Τ.Α=0,661). Αντίστοιχα, στο δείγμα των δασκάλων οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι ελαφρώς μικρότεροι, με τιμές 2,62, 2,35 και 2,33 (με Τ.Α=0,75, Τ.Α=0,64 και Τ.Α=0,63 αντίστοιχα). Στο δείγμα των διευθυντών οι αντίστοιχες τιμές των μέσων όρων είναι: για τη Συναισθηματική Αντίδραση ο μέσος όρος είναι 2,93 (με Τ.Α=0,67), για τη Γνωστική Αντίδραση η τιμή αυτή είναι 2,84 (με Τ.Α=0,599) και για τη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή είναι 2,73 (με Τ.Α=0,662). Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 7) περιλαμβάνει τα συγκεντρωτικά στοιχεία για τις τρεις διαστάσεις των στάσεων στις τρεις περιπτώσεις του δείγματος. Το ενδιαφέρον είναι πως σε όλες τις περιπτώσεις η συναισθηματική διάσταση έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο, ακολουθεί η γνωστική και στο τέλος βρίσκεται η συμπεριφορική.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός Πίνακας Γενικών Περιγραφικών Στοιχείων για κάθε μια από τις διαστάσεις των Στάσεων

	Συναισθηματική Αντίδραση	Γνωστική Αντίδραση	Συμπεριφορική Αντίδραση
N (συνολικό δείγμα)	189	189	189
M.O	2,70	2,4780	2,43
T.A	,074	,66285	0,66
N (δείγμα δασκάλων)	139	139	139
M.O	2,61	2,3477	2,32
T.A	0,75	,63749	0,63
N (δείγμα διευθυντών)	50	50	50
M.O	2,93	2,8400	2,72
T.A	0,67	,59947	0,66

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων και των διευθυντών ως προς τη διαμόρφωση καθεμίας από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές παρουσίασαν μεγαλύτερο M.O και στις τρεις διαστάσεις των στάσεων από αυτές των δασκάλων παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά: στη Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (t=-2,575, df=187, p=0,011), στη Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (t=-4,755, df=187, p=0,000) και στη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (t=-3,790, df=187, p=0,000). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές έχουν θετικότερες στάσεις από τους εκπαιδευτικούς και στις τρεις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή.

Εστιάζοντας στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, οι οποίες είναι και το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας (δεδομένου ότι πρόκειται για μια μεταπτυχιακή εργασία που πρέπει να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και με περιορισμένους πόρους, αναπόφευκτα χρειάστηκε να περιοριστεί η εμβέλεια των ερευνητικών στόχων-ερωτημάτων),ο παρακάτω πίνακας 8, αναφέρει αναλυτικά τα ευρήματα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή. Δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε επιμέρους ερώτηση-πρόταση της κλίμακας, ανά διάσταση.

Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή

Σε αυτή τη διάσταση, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα προσωπικά τους αισθήματα σχετικά με τις σχολικές αλλαγές. Από τις τρείς διαστάσεις, η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

συναισθηματική διάσταση έλαβε τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο=2,61). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κάπως θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και έχουν την τάση να απολαμβάνουν τις αλλαγές στο σχολείο τους.

Με μέσο όρο 2,78 (Τ.Α=1,09), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συχνά προτείνουν νέες προσεγγίσεις για τα πράγματα και δεν είναι αρνητικοί γενικά στις αλλαγές (Μ.Ο=2,68, Τ.Α=1,16), καθώς δεν θεωρούν ότι αντιστέκονται και διστάζουν να δοκιμάσουν νέες ιδέες στο σχολείο τους (Μ.Ο=2,59 και Τ.Α=1,08 και 1,12 αντίστοιχα και για τις δυο ερωτήσεις). Ακόμη, με μέσο όρο 2,55 (Τ.Α=0,98) δηλώνουν ότι δε θεωρούν τις περισσότερες αλλαγές στο σχολείο τους ενοχλητικές και ότι η αλλαγή δεν τους αναστατώνει άσχημα (Μ.Ο=2,52, Τ.Α= 0,78).

Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή

Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, οι ερωτήσεις της γνωστικής κλίμακας σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις σχολικές αλλαγές.

Με μέσο όρο 2,77 (Τ.Α=0,78), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν την τάση να δοκιμάζουν νέες ιδέες και συνήθως τις υποστηρίζουν σε κάποιο βαθμό (Μ.Ο=2,71, Τ.Α=0,82). Σε μικρότερο βαθμό, αντιλαμβάνονται ότι οι άνθρωποι γύρω τους θεωρούν ότι είναι υποστηρικτές των αλλαγών (Μ.0=2,27, Τ.Α=0,76) και ότι η αλλαγή ωφελεί το σχολείο τους (Μ.Ο=2,22, Τ.Α=0,98). Τέλος, εκφράζουν μια ουδέτερη στάση για το αν περιμένουν με ενθουσιασμό τις αλλαγές (Μ.Ο=2,09, Τ.Α=0,97) και για το αν οι συνάδελφοί τους ωφελούνται από τις αλλαγές (Μ.0=2,01, Τ.Α=0,92).

Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή

Η συμπεριφορική κλίμακα είχε σκοπό να επιβεβαιώσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράση για να εφαρμόσουν αλλαγές. Από τις τρεις διαστάσεις, η συμπεριφορική είχε το μικρότερο μέσο όρο (Μ.Ο=2,32). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν τη διάθεση να αναλάβουν δράση για τη διευκόλυνση των αλλαγών στα σχολεία τους σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τις άλλες διαστάσεις.

Παρόλα αυτά, δίνοντας μέσο όρο 2,86 (Τ.Α=0,78), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι αλλαγές κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

δήλωση έλαβε και τον υψηλότερο μέσο όρο από όλες τις δηλώσεις της κλίμακας. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αλλαγή τους βοηθάει να αποδίδουν καλύτερα (Μ.Ο=2,38, Τ.Α=0,80) και ότι βοηθάει να βελτιωθούν μη ικανοποιητικές καταστάσεις στο σχολείο τους (Μ.Ο=2,29,Τ.Α=0,68). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν σε μικρό βαθμό τις περισσότερες αλλαγές ευχάριστες (Μ.Ο=2,21, Τ.Α=0,85) και ότι ωφελούνται από αυτές (Μ.Ο=2,19, Τ.Α=0,92). Τέλος, εκφράζουν μια ουδέτερη στάση για το αν σκοποεύουν να κάνουν οτιδήποτε χρειάζεται προκειμένου να υποστηρίξουν την αλλαγή (Μ.Ο=2,03, Τ.Α=0,87).

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αλλαγή (Ν=139).

ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΑΡ.ΕΡ	ΔΗΛΩΣΗ	Μ.Ο	Τ.Α
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	12	Συχνά προτείνω νέες προσεγγίσεις για πράγματα	2,78	1,09
	4	*Δεν μου αρέσουν οι αλλαγές.	2,68	1,16
	18	*Συνήθως διστάζω να δοκιμάσω νέες ιδέες.	2,59	1,12
	3	*Συνήθως αντιστέκομαι στις νέες ιδέες.	2,59	1,08
	13	*Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο μου είναι ενοχλητικές.	2,55	0,98
	7	*Η αλλαγή με αναστατώνει άσχημα.	2,52	0,78
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ			2,61	0,76
ΓΝΩΣΤΙΚΗ	6	Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες.	2,77	0,78
	9	Συνήθως υποστηρίζω τις νέες ιδέες.	2,71	0,82
	11	Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής των αλλαγών.	2,27	0,76
	2	Η αλλαγή συνήθως ωφελεί το σχολείο μου.	2,22	0,95
	1	Περιμένω με ενθουσιασμό τις αλλαγές στο σχολείο μου.	2,09	0,97
	5	Οι περισσότεροι συνάδελφοι στο σχολείο μου ωφελούνται από τις καινοτόμες αλλαγές.	2,01	0,92
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ			2,34	0,64
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ	10	Οι αλλαγές κεντρίζουν το ενδιαφέρον μου.	2,86	0,78
	8	Η αλλαγή συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	2,38	0,80
	14	Η αλλαγή συνήθως βοηθάει να βελτιωθούν μη ικανοποιητικές καταστάσεις στο σχολείο μου.	2,29	0,68
	16	Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές ευχάριστες.	2,21	0,85
	17	Συνήθως ωφελούμαι από την αλλαγή.	2,19	0,92
	15	Σκοπεύω να κάνω οτιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή.	2,03	0,87
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ			2,32	0,63

ΣΗΜΕΙΩΣΗ * Οι ερωτήσεις με αρνητική δήλωση αντιστράφηκαν.

Μ.Ο= Μέσος όρος, Τ.Α= Τυπική Απόκλιση, Κλίμακα: 0= Διαφωνώ Απόλυτα έως 4=Συμφωνώ Απόλυτα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.2.3. Ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή και στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή

Εξετάζοντας αν ο παράγοντας φύλο του διευθυντή επηρεάζει τη στάση των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, παρατηρούνται αποκλίσεις μεταξύ των μέσων όρων των ανδρών και των γυναικών σε κάθε περίπτωση, όπως φαίνεται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Σύγκριση του φύλου του διευθυντή ως προς τις στάσεις των δασκάλων απέναντι την αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)

	Φύλο Διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΑΝΤΡΑΣ	105	2,44	0,59
	ΓΥΝΑΙΚΑ	34	2,38	0,60
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΑΝΤΡΑΣ	105	2,63	0,76
	ΓΥΝΑΙΚΑ	34	2,56	0,74
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΑΝΤΡΑΣ	105	2,35	0,62
	ΓΥΝΑΙΚΑ	34	2,33	0,69
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΑΝΤΡΑΣ	105	2,35	0,61
	ΓΥΝΑΙΚΑ	34	2,24	0,66

Κατά μέσο όρο, οι δάσκαλοι που έχουν άντρες διευθυντές (Μ.Ο= 2,44) παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή από ότι οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν γυναίκες διευθύντριες (Μ.Ο=2,38). Το ίδιο ισχύει για όλες τις διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή– συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική- χωρίς όμως οι διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές (p>0,1).

Όσον αφορά την ηλικία του διευθυντή και τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή ορίστηκαν δύο δείγματα, με διαχωριστικό κριτήριο το μέσο όρο ηλικίας του δείγματος των διευθυντών (Μ.Ο=49 έτη). Οι διευθυντές με ηλικία μικρότερη του μέσου όρου ηλικίας αποτελούν το 54% του δείγματος, ενώ το 46% είναι διευθυντές με ηλικία μεγαλύτερη του μέσου όρου. Ο παρακάτω πίνακας 10, παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά στοιχεία για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα ανεξάρτητα δείγματα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 10: Σύγκριση ηλικίας του διευθυντή και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Κατηγορίες Ηλικίας διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	< M.O	12	2,58	0,54
	>M.O	127	2,41	0,60
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< M.O	12	2,91	0,63
	>M.O	127	2,58	0,76
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< M.O	12	2,45	0,50
	>M.O	127	2,33	0,64
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< M.O	12	2,38	0,66
	>M.O	127	2,32	0,62

Οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους είχε ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (M.O= 2,58) από εκείνους που ο διευθυντής τους είχε ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο (M.O= 2,41) κατά μέσο όρο και το ίδιο ισχύει για όλες τις διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή– συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική- χωρίς, όμως, να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (p>0,1).

Μια άλλη παράμετρος που εξετάστηκε ως προς το αν επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης των δασκάλων απέναντι στην καινοτομία ήταν εάν ο διευθυντής διαθέτει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης.

Πίνακας 11: Σύγκριση διευθυντών με μεταπτυχιακό και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης Διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΝΑΙ	17	2,50	0,64
	ΟΧΙ	122	2,42	0,59
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	17	2,62	0,69
	ΟΧΙ	122	2,61	0,76
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	17	2,43	0,66
	ΟΧΙ	122	2,33	0,63
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	17	2,46	0,69
	ΟΧΙ	122	2,30	0,62

Από τον πίνακα 11, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

στην αλλαγή (Μ.Ο=2,50) από εκείνους που ο διευθυντής τους δεν διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης (Μ.Ο=2,42) κατά μέσο όρο. Το ίδιο ισχύει για όλες τις διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή– συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική- χωρίς, όμως, να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (p>0,1).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε ο βαθμός που επηρεάζονται οι στάσεις των δασκάλων από το αν ο διευθυντής τους έχει επιμορφωθεί στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων ή όχι. Από τον παρακάτω πίνακα 12, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους έχει επιμορφωθεί στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Μ.Ο= 2,44) από εκείνους που ο διευθυντής τους δεν έχει επιμορφωθεί (Μ.Ο= 2,42) κατά μέσο όρο. Το ίδιο ισχύει και για τη συναισθηματική και γνωστική διάσταση, όχι, όμως, για τη συμπεριφορική, όπου σε αυτή οι δάσκαλοι που έχουν διευθυντές που δεν έχουν επιμορφωθεί στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων έχουν θετικότερες στάσεις (Μ.Ο=2,33) από εκείνους που οι διευθυντές τους έχουν επιμορφωθεί (Μ.Ο=2,31). Πάντως, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κλίμακες των στάσεων (p>0,1).

Πίνακας 12: Σύγκριση διευθυντών με επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΝΑΙ	44	2,44	0,67
	ΟΧΙ	95	2,42	0,56
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	44	2,64	0,80
	ΟΧΙ	95	2,60	0,73
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	44	2,37	0,71
	ΟΧΙ	95	2,33	0,60
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	44	2,31	0,68
	ΟΧΙ	95	2,33	0,60

Όσον αφορά τις βασικές επαγγελματικές σπουδές του διευθυντή και τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας 13, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι των οποίων οι διευθυντές έχουν πτυχίο ΑΕΙ έχουν θετικότερες στάσεις (Μ.Ο=2,51) από εκείνους που ο διευθυντής τους έχει τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία (Μ.Ο=2,42) κατά μέσο όρο. Το ίδιο ισχύει για τη συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση, όμως στη γνωστική διάσταση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους έχει τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία (Μ.Ο=2,34) έχουν θετικότερες στάσεις από εκείνους που ο διευθυντής τους έχει πτυχίο ΑΕΙ (Μ.Ο=2,30). Πάντως, δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κλίμακες των στάσεων (p>0,1). Άρα αυτές οι διαφορές όπως και οι προηγούμενες, είναι άνευ σημασίας, εφόσον δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 13: Σύγκριση κατηγορίες Βασικών Επαγγελματικών Σπουδών διευθυντή και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Κατηγορίες Βασικών Επαγγελματικών Σπουδών διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Παιδαγωγική Ακαδημία	134	2,42	0,60
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	5	2,51	0,35
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Παιδαγωγική Ακαδημία	134	2,60	0,76
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	5	2,86	0,70
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Παιδαγωγική Ακαδημία	134	2,34	0,64
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	5	2,30	0,50
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Παιδαγωγική Ακαδημία	134	2,32	0,63
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	5	2,36	0,34

Όσον αφορά τη Συνολική προϋπηρεσία του διευθυντή για τη στατιστική επεξεργασία δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες αναφορικά με τον μέσο όρο των ετών συνολικής προϋπηρεσίας του δείγματος: η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει διευθυντές με συνολική προϋπηρεσία μικρότερη του μέσου όρου (Μ.Ο=24), και η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει διευθυντές με συνολική προϋπηρεσία μεγαλύτερη της τιμής αυτής.

Πίνακας 14: Σύγκριση προϋπηρεσίας του διευθυντή και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Προϋπηρεσία διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	< Μ.Ο	9	2,80	0,32
	>Μ.Ο	130	2,40	0,60
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< Μ.Ο	9	3,22	0,64
	>Μ.Ο	130	2,57	0,74
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< Μ.Ο	9	2,57	0,32
	>Μ.Ο	130	2,33	0,65
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< Μ.Ο	9	2,61	0,43
	>Μ.Ο	130	2,30	0,63

Από τον πίνακα 14, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους έχει προϋπηρεσία μικρότερη από 24 έτη έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Μ.Ο=2,80) από εκείνους που ο διευθυντής τους έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

24 έτη (Μ.Ο=2,40) κατά μέσο όρο, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά (t=1,947, df=137, p=,054). Το ίδιο ισχύει και για τις τρεις διαστάσεις των στάσεων- συναισθηματική, γνωστική, συμπεριφορική, παρουσιάζοντας, όμως στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη συναισθηματική διάσταση (t=2,524, df=137, p=0,013). Αυτό σημαίνει πως οι δάσκαλοι που διευθυντής τους έχει προϋπηρεσία μικρότερη από 24 έτη τείνουν να απολαμβάνουν περισσότερο τις αλλαγές που γίνονται στο σχολείο τους σε σχέση με εκείνους που ο διευθυντής τους έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 24 έτη.

Συγκρίνοντας τις στάσεις των δασκάλων με τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας του διευθυντή τους δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες αναφορικά με τον μέσο όρο των ετών διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών: η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει διευθυντές με χρόνια διοικητικής εμπειρίας κάτω από το μέσο όρο (Μ.Ο=8,7), και η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει διευθυντές με χρόνια διοικητικής εμπειρίας πάνω από το μέσο όρο.

Πίνακας 15: Σύγκριση κατηγορίας χρόνια διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Κατηγορίες Χρόνια Διοικητικής Εμπειρίας Διευθυντή	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	<Μ.Ο (8,7)	95	2,43	0,61
	>Μ.Ο	44	2,41	0,57
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	<Μ.Ο (8,7)	95	2,60	0,75
	>Μ.Ο	44	2,64	0,76
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	<Μ.Ο (8,7)	95	2,36	0,66
	>Μ.Ο	44	2,31	0,56
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	<Μ.Ο (8,7)	95	2,34	0,62
	>Μ.Ο	44	2,29	0,65

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 15, οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους έχει χρόνια διοικητικής εμπειρίας κάτω από το μέσο όρο παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Μ.Ο= 2,43) από εκείνους που ο διευθυντής τους έχει χρόνια διοικητικής εμπειρίας πάνω από το μέσο όρο (Μ.Ο= 2,41) κατά μέσο όρο. Το ίδιο ισχύει για όλες τις διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή– συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική- χωρίς, όμως, να παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις κλίμακες αυτές (p>0,1).

Τέλος, από την ανάλυση συσχετίσεων Pearson και Spearman δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων της ηλικίας και των τριών κατηγοριών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, αλλά και του μέσου όρου των στάσεων. Οι παρακάτω πίνακες (16 & 17) παρουσιάζουν το αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής τόσο για το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, όσο και για το συντελεστή συσχέτισης Spearman.

Πίνακας 16: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

		Ηλικία
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Pearson Correlation	-,081
	Sig. (2-tailed)	,343
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	-,122
	Sig. (2-tailed)	,153
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	-,054
	Sig. (2-tailed)	,531
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	-,030
	Sig. (2-tailed)	,725

Πίνακας 17: Τιμές του συντελεστή Spearman για τη συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

			Ηλικία
Spearman's rho	Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Correlation Coefficient	-,091
		Sig. (2-tailed)	,288
	Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Correlation Coefficient	-,127
		Sig. (2-tailed)	,137
	Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Correlation Coefficient	-,063
		Sig. (2-tailed)	,463
	Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Correlation Coefficient	-,046
		Sig. (2-tailed)	,592

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.2.4. Ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων και οι στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή

Εξετάζοντας αν ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τη στάση των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, παρατηρούνται αποκλίσεις μεταξύ των μέσων όρων των ανδρών και των γυναικών σε κάθε περίπτωση, όπως φαίνεται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Σύγκριση των απαντήσεων αντρών και γυναικών δασκάλων ως προς τις στάσεις απέναντι την αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)

	ΦΥΛΟ	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΑΝΤΡΑΣ	51	2,29	0,68
	ΓΥΝΑΙΚΑ	88	2,51	0,53
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΑΝΤΡΑΣ	51	2,48	0,83
	ΓΥΝΑΙΚΑ	88	2,69	0,70
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΑΝΤΡΑΣ	51	2,26	,074
	ΓΥΝΑΙΚΑ	88	2,39	0,56
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΑΝΤΡΑΣ	51	2,14	0,73
	ΓΥΝΑΙΚΑ	88	2,43	0,53

Καταρχήν, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα δείγματα των αντρών και γυναικών παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση ως προς το μέγεθός τους (άντρες=36,6% και γυναίκες=63,3%). Κατά μέσο όρο, οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Μ.Ο=2,51) από ότι οι άντρες (Μ.Ο=2,29) (t=-2,076, df=137, p=0,040). Το ίδιο ισχύει για όλες τις διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή– συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική- όμως, στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε μόνο στη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (t=-2,720, df=137, p=0,007),

Αντίστοιχοι στατιστικοί έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση του αν ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

διαμόρφωση της στάσης των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Ορίστηκαν δύο δείγματα, με διαχωριστικό κριτήριο το μέσο όρο ηλικίας του δείγματος (Μ.Ο=42,53 έτη). Οι δάσκαλοι με ηλικία μικρότερη του μέσου όρου ηλικίας αποτελούν το 40,3% του δείγματος, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (59,7%) είναι δάσκαλοι με ηλικία μεγαλύτερη του μέσου όρου. Ο παρακάτω πίνακας 19, παρουσιάζει τα συγκεντρωτικά στοιχεία για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για καθένα από τα ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 19: Σύγκριση ηλικίας και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις)

	Κατηγορίες Ηλικίας	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	"ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο ηλικίας"	56	2,55	0,52
	"ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο ηλικίας"	83	2,34	0,63
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	"ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο ηλικίας"	56	2,74	0,72
	"ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο ηλικίας"	83	2,53	0,76
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	"ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο ηλικίας"	56	2,44	0,54
	"ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο ηλικίας"	83	2,27	0,68
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	"ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο ηλικίας"	56	2,46	0,50
	"ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο ηλικίας"	83	2,23	0,69

Οι δάσκαλοι με ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Μ.Ο=2,55) από τους δασκάλους με ηλικία μεγαλύτερη από το μέσο όρο (Μ.Ο=2,34) (t=1,992, df= 137, p=0,048). Το ίδιο ισχύει και σε κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων -συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική- παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική (t=1,666, df=137, p=0,098) και τη συμπεριφορική (t=2,083, df=137, p=0,039).

Όσον αφορά τη Συνολική προϋπηρεσία για τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες αναφορικά με τον μέσο όρο των ετών συνολικής προϋπηρεσίας του δείγματος: η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δασκάλους με συνολική προϋπηρεσία μικρότερη του μέσου όρου (Μ.Ο=14,81 έτη), και η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει δασκάλους με συνολική προϋπηρεσία μεγαλύτερη της τιμής αυτής.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 20: Σύγκριση Συνολικής Προϋπηρεσίας και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Προϋπηρεσία	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	< Μ.Ο	79	2,46	0,53
	>Μ.Ο	60	2,38	0,67
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< Μ.Ο	79	2,67	0,68
	>Μ.Ο	60	2,54	0,84
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< Μ.Ο	79	2,36	0,57
	>Μ.Ο	60	2,32	0,71
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	< Μ.Ο	79	2,36	0,58
	>Μ.Ο	60	2,28	0,69

Όπως φαίνεται στον πίνακα 20, οι δάσκαλοι που έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μικρότερη από το μέσο όρο (Μ.Ο=2,46) συγκριτικά με εκείνους που έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη του μέσου όρου (Μ.Ο=2,38) έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή και το ίδιο ισχύει και για τις τρεις διαστάσεις, χωρίς, όμως, να παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από αυτές (p>0,1).

Όσον αφορά τις βασικές επαγγελματικές σπουδές, για τη στατιστική επεξεργασία του αποτελέσματος δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες: οι δάσκαλοι που ως βασικές επαγγελματικές σπουδές δηλώνουν παιδαγωγική ακαδημία ή παιδαγωγική ακαδημία και εξομοίωση και οι δάσκαλοι που δηλώνουν τμήμα ΑΕΙ εσωτερικού ή εξωτερικού.

Πίνακας 21: Σύγκριση Βασικών Επαγγελματικών Σπουδών και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Κατηγορίες Βασικών Επαγγελματικών Σπουδών	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Παιδαγωγική Ακαδημία	88	2,39	0,63
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	51	2,49	0,53
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Παιδαγωγική Ακαδημία	88	2,58	0,78
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	51	2,66	0,72
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Παιδαγωγική Ακαδημία	88	2,31	0,67
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	51	2,40	0,55
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Παιδαγωγική Ακαδημία	88	2,27	0,68
	ΑΕΙ (Εσ ή Εξ)	51	2,41	0,51

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Στον πίνακα 21 φαίνεται ότι, οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν πτυχίο ΑΕΙ (Μ.Ο=2,49) συγκριτικά με εκείνους οι οποίοι έχουν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία (Μ.Ο=2,39) έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή και στις τρεις διαστάσεις, χωρίς, όμως, να παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από αυτές (p>0,1).

Μια άλλη παράμετρος που εξετάστηκε ως προς το αν επιδρά στη διαμόρφωση της στάσης των δασκάλων απέναντι στην καινοτομία ήταν ο παράγοντας Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δε διαθέτει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (92,1%). Στον παρακάτω πίνακα 22, παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά στοιχεία για το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση.

Πίνακας 22: Σύγκριση δασκάλων με μεταπτυχιακό και στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΝΑΙ	11	2,85	0,57
	ΟΧΙ	128	2,39	0,58
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	11	2,92	0,60
	ΟΧΙ	128	2,59	0,76
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	11	2,83	0,64
	ΟΧΙ	128	2,30	0,62
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	11	2,80	0,59
	ΟΧΙ	128	2,28	0,61

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 22, οι δάσκαλοι που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης (Μ.Ο=2,85) σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν (Μ.Ο=2,39), έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις (t=2,488, df=137, p=0,014). Το ίδιο ισχύει και σε κάθε μια από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων - συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική-παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική (t=2,692, df=137, p=0,008) και συμπεριφορική διάσταση των στάσεων απέναντι στην αλλαγή (t=2,665, df=137, p=0,009). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στις αλλαγές γενικά, έχουν θετικότερη αντίληψη για αυτές και είναι πιο θετικοί να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε στατιστικά η επίδραση της Επιμόρφωσης για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Το 86,3% των δασκάλων δεν έχει συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα Επιμόρφωσης για την εφαρμογή καινοτομιών.

Πίνακας 23: Σύγκριση της επιμόρφωσης των δασκάλων για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΝΑΙ	19	2,75	0,59
	ΟΧΙ	120	2,38	0,58
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	19	3,01	0,67
	ΟΧΙ	120	2,55	0,75
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	19	2,65	0,71
	ΟΧΙ	120	2,29	0,61
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΝΑΙ	19	2,57	0,73
	ΟΧΙ	120	2,28	0,60

Από τον πίνακα 23 διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν κάποια επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Μ.Ο=2,75) συγκριτικά με εκείνους που δεν έχουν (Μ.Ο=2,38) έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (t=2,565, df=137, p=,011). Το ίδιο ισχύει και για τις τρείς διαστάσεις απέναντι στην αλλαγή, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάθε μια από αυτές. Πιο αναλυτικά, στη συναισθηματική (t=2,525, df=137, p=0,013), τη γνωστική (t=2,318, df=137, p=0,022) και τη συμπεριφορική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (t=1,890, df=137, p=0,061). Αυτό σημαίνει ότι, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι την αλλαγή γενικά, απολαμβάνουν, αντιλαμβάνονται θετικότερα και αναλαμβάνουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στο σχολείο τους.

5.2.5. Χαρακτηριστικά σχολείου και στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του σχολείου, διερευνήθηκε αν ο παράγοντας τύπος σχολείου επηρεάζει στατιστικά τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Ο πίνακας 24, παρουσιάζει συγκεντρωτικά στοιχεία για το μέσο όρο και την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

τυπική απόκλιση των ανεξάρτητων δειγμάτων για καθεμία από τις περιπτώσεις των στάσεων.

Πίνακας 24: Σύγκριση του τύπου σχολείου στο οποίο εργάζονται οι δάσκαλοι και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	ΕΞΑΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	132	2,43	0,59
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ Ή ΜΟΝΟΘΕΣΙΟ	7	2,31	0,69
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΕΞΑΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	132	2,61	0,76
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ Ή ΜΟΝΟΘΕΣΙΟ	7	2,66	0,73
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΕΞΑΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	132	2,35	0,62
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ Ή ΜΟΝΟΘΕΣΙΟ	7	2,26	0,89
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	ΕΞΑΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	132	2,34	0,60
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ Ή ΜΟΝΟΘΕΣΙΟ	7	2,02	0,99

Από τον πίνακα 24, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε εξαθέσια και πάνω σχολεία (Μ.Ο=2,43) συγκριτικά με αυτούς που εργάζονται σε ολιγοθέσια ή μονοθέσια (Μ.Ο=2,31) έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή και αυτό ισχύει για όλες τις διαστάσεις-συναισθηματική, γνωστική και συμπεριφορική. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από αυτές (p>0,1). Αυτό σημαίνει ότι ο παράγοντας τύπος σχολείου δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων.

Επιπλέον όσον αφορά στην Περιοχή του Σχολείου, για τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες Περιοχής σχολείων: η αστική και η μη-αστική (στην οποία συμπεριλαμβάνονται τα σχολεία ημιαστικών και αγροτικών περιοχών).

Πίνακας 25: Σύγκριση Περιοχής σχολείου και στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Περιοχή Σχολείου	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Αστική	105	2,39	0,60
	Μη αστική	34	2,54	0,56
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Αστική	105	2,55	0,75
	Μη αστική	34	2,82	0,75
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Αστική	105	2,32	0,64
	Μη αστική	34	2,43	0,61
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Αστική	105	2,30	0,63
	Μη αστική	34	2,38	0,61

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Οι δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονται σε μη αστικές περιοχές (Μ.Ο=2,54) συγκριτικά με εκείνους που εργάζονται σε αστικές περιοχές (Μ.Ο=2,39) έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή και το ίδιο ισχύει και για τις τρεις διαστάσεις, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική διάσταση απέναντι στην αλλαγή (t=-1,840, df=137, p=0,068) μόνο. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία μη αστικής περιοχής είναι σημαντικά λιγότεροι από εκείνους που εργάζονται σε αστική περιοχή, γεγονός που σημαίνει ότι η αξιοπιστία του δείγματος είναι μικρότερης εμβέλειας.

Εξετάστηκε, επίσης, αν ο αριθμός των μαθητών επηρεάζει στατιστικά τη διαμόρφωση της στάσης των δασκάλων. Για τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων θεωρήθηκαν δύο κατηγορίες σχολείων ως προς τη μαθητική δύναμη: τα σχολεία με αριθμό μαθητών μικρότερο του 150 (62 σχολεία) και τα σχολεία με αριθμό μαθητών μεγαλύτερο του 150 (77 σχολεία). Ο πίνακας 26, που ακολουθεί, περιλαμβάνει συγκεντρωτικά στοιχεία για το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των ανεξάρτητων δειγμάτων.

Πίνακας 26: Σύγκριση του αριθμού μαθητών στο σχολείο το οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή (μέσο όρο και τρεις διαστάσεις).

	Αρ Μαθητών	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	λιγότεροι από 150 μαθητές	62	2,32	0,64
	περισσότεροι από 150 μαθητές	77	2,51	0,54
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	λιγότεροι από 150 μαθητές	62	2,56	0,78
	περισσότεροι από 150 μαθητές	77	2,65	0,74
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	λιγότεροι από 150 μαθητές	62	2,21	0,69
	περισσότεροι από 150 μαθητές	77	2,45	0,57
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	λιγότεροι από 150 μαθητές	62	2,18	0,70
	περισσότεροι από 150 μαθητές	77	2,44	0,53

Από τον πίνακα 26 διαφαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους από 150 μαθητές (Μ.Ο=2,51) συγκριτικά με εκείνους που εργάζονται σε σχολεία με λιγότερους από 150 μαθητές (Μ.Ο=2,32) έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Το ίδιο ισχύει και στις τρεις διαστάσεις-συναισθηματική, γνωστική, συμπεριφορική- παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάθε μια από αυτές: στη συναισθηματική (t=-1,918, df=137, p=0,057), τη γνωστική (t=-2,186, df=137, p=0,030) και τη συμπεριφορική (t=-2,470, df=137, p=0,015) και. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

με περισσότερους από 150 μαθητές έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στις αλλαγές γενικά, έχουν θετικότερη αντίληψη για αυτές και είναι πιο θετικοί να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν.

Τέλος, στατιστικοί έλεγχοι διερεύνησης της ύπαρξης συσχετίσεων πραγματοποιήθηκαν και μεταξύ του μέσου όρου των στάσεων (και στις τρεις διαστάσεις) και άλλων μεταβλητών, όπως το ποσοστό των μαθητών από εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες, η επιφάνεια του εσωτερικού και του αύλειου χώρου, ο αριθμός βιβλίων στη βιβλιοθήκη και ο αριθμός ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας, χωρίς, ωστόσο, να καταγραφούν αξιοσημείωτες συσχετίσεις.

5.2.6. Αντίληψη των δασκάλων για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και στάσεις απέναντι στην αλλαγή.

Ως προς τα στυλ ηγεσίας, φαίνεται να κυριαρχεί ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους ως μετασχηματιστικό (Μ.Ο= 2,82, Τ.Α=0,61). Ακολουθεί το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (Μ.Ο=2,52 και Τ.Α=0,668), ενώ σε μικρό βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους ως παθητικό (Μ.Ο=0,77 και Τ.Α=0,73) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Μέσοι όροι τριών στυλ ηγεσίας

	Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική Ηγεσία
N (δείγμα δασκάλων)	139	139	139
Μ.Ο	2,82	2,53	0,77
Τ.Α.	0,61	0,67	0,73

Σημείωση Κλίμακα: 0=Καθόλου έως 4=Πολύ συχνά, αν όχι πάντα

Συγκρίνοντας τα τρία στυλ ηγεσίας μεταξύ τους, με τη χρήση του Paired t-test, διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζουν σημαντικές στατιστικές διαφορές. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας με το συναλλακτικό (t=6,488, df=138, p=0,000). Το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας με το παθητικό (t=20,186, df=138, p=0,000) και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας με το παθητικό (t=19,078, df=138, p=0,000).

Ο στατιστικός έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του Μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και των Στάσεων απέναντι στην αλλαγή (συντελεστής Pearson r=0,324, p=,000). Το Μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, παρουσιάζει επίσης θετικές συσχετίσεις τόσο με τη Συναισθηματική (συντελεστής Pearson r=0,236, p=0,005) και τη Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (συντελεστής Pearson r=0,315, p=0,000) όσο και με τη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (συντελεστής Pearson r=0,319, p=0,000). Αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής τους ως μετασχηματιστικό τόσο θετικότερες στάσεις θα έχουν απέναντι στην αλλαγή γενικά, αλλά και στις τρεις διαστάσεις.

Το Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας δε φαίνεται να παρουσιάζει ισχυρές συσχετίσεις τόσο με τις Στάσεις απέναντι στην αλλαγή γενικά (συντελεστής Pearson r=0,119, p>,05) όσο και με καθεμία από τις τρεις διαστάσεις τους, παρά μόνο μια ασθενή συσχέτιση με τη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (συντελεστής Pearson r=0,171, p=,045).

Το Παθητικό στυλ ηγεσίας φαίνεται να παρουσιάζει ασθενείς αρνητικές συσχετίσεις με τις Στάσεις απέναντι στην αλλαγή γενικά (συντελεστής Pearson r=-0,200, p=0,018). Επιπλέον, από τον πίνακα φαίνεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση του Παθητικού στυλ ηγεσίας με τη Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή (συντελεστής Pearson r=-0,297, p=,000), ενώ δε σημειώνονται ισχυρές συσχετίσεις του στυλ αυτού με κάποια από τις άλλες δύο διαστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής τους ως παθητικό τόσο λιγότερο έχουν την τάση να απολαμβάνουν τις αλλαγές που γίνονται στο σχολείο τους. Συγκεντρωτικά, τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 28.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 28: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή

		Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συναλλακτική Ηγεσία	Παθητική Ηγεσία
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,236**	,025	-,297**
	Sig. (2-tailed)	,005	,770	,000
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,315**	,136	-,112
	Sig. (2-tailed)	,000	,111	,191
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,319**	,171*	-,100
	Sig. (2-tailed)	,000	,045	,240
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Pearson Correlation	,324**	,119	-,200*
	Sig. (2-tailed)	,000	,164	,018

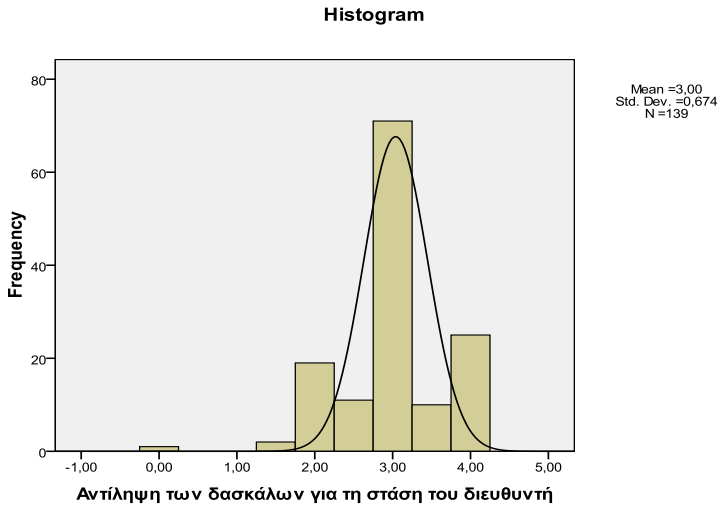
**. Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο .01

*. Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο .05

5.2.7. Αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή και στάσεις απέναντι στην αλλαγή.

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος δυο απαντήσεων του ερωτηματολογίου (Παράρτημα , ερωτήσεις 13 και 15) σχηματίζοντας μια καινούρια μεταβλητή που ονομάστηκε «αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή». Οι τιμές της κλίμακας αυτής κυμαίνονται από 0=Πολύ θετική έως 4=Πολύ αρνητική. Οι δάσκαλοι κατά μέσο όρο (Μ.Ο=3,00 και Τ.Α=0,67) εκτιμούν ότι ο διευθυντής τους έχει θετική στάση απέναντι στην αλλαγή.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249



Ιστόγραμμα1: Ιστόγραμμα συχνοτήτων για την αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή

Οι έλεγχοι συσχετίσεων εφαρμόστηκαν για τη μεταβλητή που καταγράφει την αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή (Πίνακας 29). Από τον έλεγχο εντοπίσαμε ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ αυτής της παραμέτρου και του μέσου όρου των στάσεων των εκπαιδευτικών (r=0,282, p=0,001). Το ίδιο ισχύει και για τις δυο διαστάσεις, τη γνωστική (r=0,288, p=0,001) και τη συμπεριφορική (r=0,270, p=0,001), ενώ για τη διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις. Αυτό σημαίνει ότι πιθανώς όσο περισσότερο θετική αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή τόσο πιο θετική είναι η δική τους στάση τους απέναντι στην αλλαγή γενικά, έχουν θετική αντίληψη για τις αλλαγές και αναλαμβάνουν ευκολότερα δράση για να τις εφαρμόσουν.

Πίνακας 29: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των δασκάλων για τη στάση του Δ/ντή απέναντι στην αλλαγή και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή.

		Αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του Δ/ντή απέναντι στην αλλαγή
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,201*
	Sig. (2-tailed)	,018
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,288**
	Sig. (2-tailed)	,001
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,270**
	Sig. (2-tailed)	,001
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Pearson Correlation	,282**
	Sig. (2-tailed)	,001

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.2.8. Αντίληψη δασκάλων για το βαθμό καινοτομικότητας του σχολείου και στάσεις απέναντι στην αλλαγή

Από το συγκεντρωτικό πίνακα των γενικών περιγραφικών στοιχείων (Πίνακας 30) για το βαθμό καινοτομικότητας στο σύνολο των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αυτοί εκφράζουν γενικά μια θετική αντίληψη (Μ.Ο=2,00) όσον αφορά το βαθμό εμπλοκής του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις. Στο δείγμα των δασκάλων φαίνεται ότι κατά μέσο όρο 1,88 (Τ.Α=0,842) αυτοί θεωρούν ότι έγιναν καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο τους, αλλά όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, όπως φαίνεται στον ίδιο πίνακα, οι διευθυντές θεωρούν ότι εφαρμόστηκαν αρκετές καινοτόμες αλλαγές στο σχολείο τους (Μ.Ο=2,36, Τ.Α=0,62). Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων και των διευθυντών διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές παρουσίασαν μεγαλύτερο Μ.Ο στις απαντήσεις που αφορούσαν την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο τους (Μ.Ο=2,36) από αυτές των δασκάλων (Μ.Ο=1,88) παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά (t=-4,243, df=117,378, p=0,000). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές είναι πιθανότερο να έχουν μια πιο σφαιρική εικόνα/αντίληψη των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο σχολείο από ό,τι οι δάσκαλοι.

Πίνακας30: Συγκεντρωτικός Πίνακας Γενικών Περιγραφικών Στοιχείων για την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο στο δείγμα των δασκάλων και των διευθυντών

	Ιδιότητα	N	Μ.Ο	Τ.Α
Εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο	εκπαιδευτικοί	189	2,00	0,81
	δάσκαλος	139	1,88	0,84
	διευθυντής	50	2,36	0,62

Κλίμακα: 0=Καθόλου έως 4=Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Όσον αφορά την αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό εμπλοκής του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις εντοπίστηκαν θετικές συσχετίσεις με το μέσο όρο των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και με τη γνωστική και συμπεριφορική διάσταση, ενώ δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις με τη διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή (Πίνακας 31). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι το σχολείο τους εμπλέκεται σε καινοτόμες δράσεις τόσο πιο θετικοί είναι και ίδιοι απέναντι στις αλλαγές γενικά,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

τις αντιλαμβάνονται θετικά και είναι θετικοί στο να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν.

Πίνακας 31: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των δασκάλων για την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή

		Εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,184*
	Sig. (2-tailed)	,030
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,327**
	Sig. (2-tailed)	,000
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,280**
	Sig. (2-tailed)	,001
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Pearson Correlation	,292**
	Sig. (2-tailed)	,000

5.2.9. Διάχυση καινοτομιών και στάσεις απέναντι στην αλλαγή

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι καινοτομίες διαχύθηκαν αρκετά μέσα στο ίδιο το σχολείο (M.0=2,15, T.A=0,85), ενώ σε λιγότερο βαθμό διαχύθηκαν στην τοπική κοινωνία (M.0=1,57, T.A=0,93) και σε άλλα σχολεία (M.0=1,20, T.A=0,81). Κατά μέσο όρο 2,13 (T.A=0,90), οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι καινοτομίες διαχύθηκαν αρκετά μέσα στο ίδιο το σχολείο, ενώ σε λιγότερο βαθμό διαχύθηκαν στην τοπική κοινωνία (M.0=1,43, T.A=0,91) και σε άλλα σχολεία (M.0=1,14, T.A=0,82). Οι διευθυντές, από την άλλη πλευρά, αντιλαμβάνονται ότι η διάχυση των καινοτομιών έγινε σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι δάσκαλοι, πρώτα μέσα στο σχολείο (M.0=2,20, T.A=0,70), έπειτα στην τοπική κοινωνία (M.0=1,89, T.A=0,91) και έπειτα σε άλλα σχολεία (M.0=1,36, T.A=0,77) (Πίνακας 32). Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων και των διευθυντών διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την αντίληψη των διευθυντών για το βαθμό διάχυσης των καινοτομιών στην τοπική κοινωνία (t=-2,929, df=155, p=0,004). Αυτό σημαίνει ότι, είναι πιθανότερο οι διευθυντές να αντιλαμβάνονται περισσότερο τη διάχυση της καινοτομίας στην τοπική κοινωνία από ότι οι δάσκαλοι, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη για τη διάχυση της καινοτομίας μέσα στο ίδιο το σχολείο ή σε άλλα σχολεία (p>0,1).

Πίνακας 32: Αντίληψη των εκπαιδευτικών, δασκάλων και των διευθυντών για τη διάχυση των καινοτόμων αλλαγών

Διάχυση καινοτομιών	Ιδιότητα	N	M.O	T.A
μέσα στο ίδιο το σχολείο	εκπαιδευτικός	189	2,15	0,85
	δάσκαλος	139	2,13	0,90
	διευθυντής	50	2,20	0,70
σε άλλα σχολεία	εκπαιδευτικός	189	1,20	0,81
	δάσκαλος	139	1,14	0,82
	διευθυντής	50	1,36	0,77
στην τοπική κοινωνία	εκπαιδευτικός	189	1,57	0,93
	δάσκαλος	139	1,43	0,91
	διευθυντής	50	1,89	0,91

Με στατιστικούς ελέγχους (Πίνακας 35) διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ της αντίληψης για τη διάχυση των καινοτομιών και των Στάσεων απέναντι στην αλλαγή. Προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της διάχυσης της καινοτομίας στην τοπική κοινωνία και τις τρεις στάσεις απέναντι στην αλλαγή (συντελεστής Pearson r=0,261, p=0,006 για τη Συναισθηματική Αντίδραση, συντελεστής Pearson r=0,320, p=0,001 για τη Γνωστική Αντίδραση, συντελεστής Pearson r=0,261, p=0,006 για τη Συμπεριφορική Αντίδραση και συντελεστής Pearson r=0,315, p=0,001 για το μέσο όρο των στάσεων). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο διαχέονται οι καινοτομίες του σχολείου στην τοπική κοινωνία τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές γενικά, αλλά και στις τρεις διαστάσεις.

Η διάχυση των καινοτομιών σε άλλα σχολεία δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με καμία από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή, ενώ η διάχυση των καινοτομιών στο ίδιο σχολείο φαίνεται ότι σημειώνει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τη Γνωστική (συντελεστής Pearson r=0,292, p=,001) και Συμπεριφορική (συντελεστής Pearson r=0,263, p=0,002) Αντίδραση στην αλλαγή, αλλά και με το μέσο όρο των στάσεων (συντελεστής Pearson r=0,290, p=0,001) γενικότερα. Ο πίνακας 33 είναι ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο διαχέονται οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

καινοτομίες μέσα στο σχολείο τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή γενικά, αλλά και ειδικότερα αντιλαμβάνονται θετικότερα τις αλλαγές και είναι πιο θετικοί στο να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν.

Πίνακας 33:Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ της διάχυσης της καινοτομίας και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή

		Διάχυση καινοτομιών μέσα στο ίδιο το σχολείο	Διάχυση καινοτομιών σε άλλα σχολεία	Διάχυση καινοτομιών στην τοπική κοινωνία
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,217*	,090	,261**
	Sig. (2-tailed)	,012	,381	,006
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,292**	,041	,320**
	Sig. (2-tailed)	,001	,693	,001
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,263**	-,007	,261**
	Sig. (2-tailed)	,002	,948	,006
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Pearson Correlation	,290**	,047	,315**
	Sig. (2-tailed)	,001	,650	,001

**. Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο .01

*. Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο .05

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.2.10. Βαθμός εμπλοκής των δασκάλων στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται/διάθεση για έρευνα και στάσεις απέναντι στην αλλαγή

Επιπλέον ανιχνεύθηκε η ύπαρξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ του μέσου όρου των στάσεων απέναντι στην αλλαγή (r=0,297, p=0,000), καθώς και της γνωστικής (r=0,248, p=0,003) και συμπεριφορικής αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή (r=0,225, p=0,008) και του βαθμού εμπλοκής των δασκάλων στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται., ενώ δεν υπήρξαν ισχυρές συσχετίσεις με τη συναισθηματική διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις με τις πιθανές ευθύνες και τα ρίσκα που αυτές συνεπάγονται τόσο θετικότερες στάσεις έχουν απέναντι στην αλλαγή γενικά, τις αντιλαμβάνονται θετικά και είναι θετικοί στο να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν.

Ακόμη ανιχνεύθηκε η ύπαρξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ του μέσου όρου των στάσεων απέναντι στην αλλαγή (r=0,349, p=0,000), καθώς και της γνωστικής (r=0,335, p=,000) και συμπεριφορικής αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή (r=0,305, p=0,000) και της διάθεσης για έρευνα και πειραματισμό στο σχολείο. Για τη διάσταση της συναισθηματικής αντίδρασης δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο υπάρχει σε ένα σχολείο διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής τόσο θετικότερες στάσεις έχουν οι δάσκαλοι απέναντι στην αλλαγή γενικά τις αντιλαμβάνονται θετικά και είναι θετικοί στο να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν (Πίνακας 34).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 34: Τιμές του συντελεστή r του Pearson για τη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού εμπλοκής των εκπ/τικών στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και της διάθεσης για έρευνα και πειραματισμό και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή

		Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις, με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται	Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό στο σχολείο σας γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής
Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,200*	,169*
	Sig. (2-tailed)	,018	,047
Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,248**	,335**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000
Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή	Pearson Correlation	,225**	,305**
	Sig. (2-tailed)	,008	,000
Στάσεις απέναντι στην αλλαγή (μέσος όρος τιμών κλίμακας)	Pearson Correlation	,297**	,349**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000

**. Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο .01

*. Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο .05

5.3. Ανάλυση Παλινδρόμησης για την κατασκευή μοντέλου που εξηγεί τη διαμόρφωση των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή.

5.3.1. Ανάλυση παλινδρόμησης για το μέσο όρο των στάσεων απέναντι στην αλλαγή.

Η ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter στην οποία εισήχθησαν εκείνες οι μεταβλητές που σύμφωνα με τις προηγούμενες στατιστικές διερευνήσεις φάνηκε ότι έχουν είτε θετική είτε αρνητική, πάντως στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του μέσου όρου των Στάσεων απέναντι στην αλλαγή, οδήγησε στην κατασκευή μοντέλου το οποίο φαίνεται ότι εξηγεί το 34,7% των περιπτώσεων, ενώ, από το F-test (επειδή F=3,891>1 και Sig.=0,000<0,05), η σπουδαιότητα του μοντέλου στην εξήγηση της συμπεριφοράς του δείγματος είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, επειδή το Adjusted R Square (0,258) είναι πολύ μικρότερο από το R Square, το μοντέλο δεν μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό. Τέλος, επειδή το D-W=2,180 (1<D-W<3), τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι γενικά οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή επηρεάζονται σημαντικά από το φύλο τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

(b=0,217, t=2,371, p=0,020). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες έχουν κατά 2,371 μονάδες θετικότερες στάσεις από τους άντρες. Επιπλέον, σημαντική αρνητική επίδραση στη στάση τους φαίνεται ότι έχει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=-0,305, t=-2,639, p=0,010), ενώ όσοι έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης έχουν θετικότερες στάσεις από εκείνους που δεν έχουν κατά 2,075 μονάδες (b=0,177, t=2,075, p=0,041). Επίσης, οι στάσεις των δασκάλων φαίνεται ότι επηρεάζονται θετικά από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=0,297, t=1,905, p=0,060) και από το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις (b=0,210, t=1,818, p=0,072), ενώ σχετίζονται αρνητικά με την ηλικία τους (b=-0,159, t=-1,770, p=0,080).

5.3.2. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη Συναισθηματική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή.

Για την κατασκευή του μοντέλου επιλέχθηκαν εκείνες οι παράμετροι που σύμφωνα με τις προηγούμενες στατιστικές διερευνήσεις φάνηκε ότι έχουν είτε θετική είτε αρνητική, πάντως σημαντική στατιστική επίδραση στη διαμόρφωση της Συναισθηματικής Αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter. Το μοντέλο φαίνεται ότι εξηγεί το 31,1% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής, ενώ, από το F-test (επειδή F=4,907>1 και Sig.=0,000<0,05), η σπουδαιότητα του μοντέλου στην εξήγηση της συμπεριφοράς του δείγματος είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, επειδή το Adjusted R Square (0,248) είναι πολύ μικρότερο από το R Square, το μοντέλο δεν μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό. Τέλος, επειδή το D-W=2,260 (1<D-W<3), τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η συναισθηματική διάσταση των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή επηρεάζεται σημαντικά αρνητικά από την ηλικία τους (b=-0,221, t=-2,422, p=0,018). Δηλαδή, για κάθε χρόνο που μεγαλώνουν, οι στάσεις τους γίνονται πιο αρνητικές κατά την τιμή του t. Επίσης, η συναισθηματική διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την προϋπηρεσία των διευθυντών τους (b=-0,204, t=-2,224, p=0,029), το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=-0,264, t=-2,157, p=0,034) και το παθητικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=-0,241, t=-1,934, p=0,056). Σε μικρότερο βαθμό, η συναισθηματική διάσταση των στάσεων των δασκάλων σχετίζεται θετικά με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=0,282, t=1,864, p=0,066).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.4.3. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη Γνωστική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή.

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter. Στην ανάλυση παλινδρόμησης εισήχθησαν εκείνες οι μεταβλητές που σύμφωνα με τις προηγούμενες στατιστικές διερευνήσεις φάνηκε ότι έχουν είτε θετική είτε αρνητική, πάντως σημαντική στατιστική επίδραση στη διαμόρφωση της Γνωστικής Αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή. Το μοντέλο που προέκυψε φαίνεται ότι εξηγεί το 30,5% των περιπτώσεων, ενώ, από το F-test (επειδή F=3,507>1 και Sig.=0,000<0,05) η σπουδαιότητα του μοντέλου στην εξήγηση της συμπεριφοράς του δείγματος είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, επειδή το Adjusted R Square (0,218) είναι πολύ μικρότερο από το R Square, το μοντέλο δεν μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό. Τέλος, επειδή το D-W=2,027(1<D-W<3), τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η γνωστική διάσταση των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή επηρεάζεται θετικά από το αν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης (b=0,211, t=2,401, p=0,018) και από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=0,336, t=2,090, p=0,039), ενώ επηρεάζεται αρνητικά από το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=-0,227, t=-1,950, p=0,054).

5.4.4. Ανάλυση παλινδρόμησης για τη Συμπεριφορική Αντίδραση απέναντι στην αλλαγή.

Από την ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter, στην οποία εισήχθησαν εκείνες οι μεταβλητές που σύμφωνα με τις προηγούμενες στατιστικές διερευνήσεις φάνηκε ότι έχουν είτε θετική είτε αρνητική, πάντως σημαντική στατιστική επίδραση στη διαμόρφωση της Συμπεριφορικής Αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή, προέκυψε μοντέλο το οποίο φαίνεται ότι εξηγεί το 30,7% των περιπτώσεων, ενώ, από το F-test (επειδή F=2,974>1 και Sig.=0,001<0,05) η σπουδαιότητα του μοντέλου στην εξήγηση της συμπεριφοράς του δείγματος είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, επειδή το Adjusted R Square (0,204) είναι πολύ μικρότερο από το R Square, το μοντέλο δεν μπορεί να γενικευτεί στον πληθυσμό. Τέλος, επειδή το D-W=2,091(1<D-W<3), τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα.

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή επηρεάζεται από το φύλο των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

δασκάλων (b=0,274, t=2,888, p=0,005). Επίσης, επηρεάζεται θετικά από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=0,321, t=1,967, p=0,052) και από το αν έχουν οι δάσκαλοι μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης (b=0,173, t=1,946, p=0,055), ενώ επηρεάζεται αρνητικά από το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (b=-0,229, t=-1,874, p=0,064). Σε μικρότερο βαθμό, η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων επηρεάζεται θετικά από την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο (b=,218, t=1,792, p=,076. Ο παρακάτω πίνακας 35, παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των παλινδρομήσεων.

Πίνακας 35: Συγκεντρωτικός πίνακας πολλαπλών παλινδρομήσεων για τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή (και για τις τρεις διαστάσεις)

Προβλεπτικοί παράγοντες	Στάσεις απέναντι στην αλλαγή			Συναισθηματική Διάσταση			Γνωστική Διάσταση			Συμπεριφορική Διάσταση		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.
Διάχυση καινοτομιών στην τοπική κοινωνία	,126	1,173	,244	,104	1,147	,254	,151	1,384	,170	,074	,666	,507
Μετασχηματιστική Ηγεσία	,297	1,905	,060	,282	1,864	,066	,336	2,090	,039	,321	1,967	,052
Συναλλακτική Ηγεσία	-,305	-2,639	,010	-,264	-2,157	,034	-,227	-1,950	,054	-,229	-1,874	,064
Παθητική Ηγεσία	-,003	-,023	,982	-,241	-1,934	,056	,116	,959	,340	,113	,925	,357
Διάχυση καινοτομιών μέσα στο ίδιο το σχολείο	-,059	-,482	,631	-	-	-	-,144	-1,146	,255	-,071	-,558	,578
Αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή	,083	,737	,463	-	-	-	,018	,148	,883	,007	,060	,952
Εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών στο σχολείο	,141	1,202	,232	-	-	-	,167	1,423	,158	,218	1,792	,076
Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό στο σχολείο σας γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής	-,023	-,191	,849	-	-	-	,090	,706	,482	-,041	-,311	,756
Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις, με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται	,210	1,818	,072	-	-	-	,162	1,337	,184	,190	1,553	,124
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	,177	2,075	,041	-	-	-	,211	2,401	,018	,173	1,946	,055
ΦΥΛΟ	,217	2,371	,020	-	-	-	-	-	-	,274	2,888	,005
Ηλικία	-,159	-1,770	,080	-,221	-2,422	,018	-	-	-	-,101	-1,087	,280
Επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	,136	1,543	,126	,090	,964	,338	,123	1,367	,175	,105	1,156	,250
Αριθμός μαθητών σχολείου	-	-	-	-	-	-	,086	,914	,363	,103	1,085	,281
Περιοχή σχολείου	-	-	-	,040	,432	,667	-	-	-	-	-	-
Προϋπηρεσία Δ/ντή	-	-	-	-,204	-2,224	,029	-	-	-	-	-	-

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

5.5. Σκιαγράφηση απόψεων των εκπαιδευτικών (2ος ερευνητικός στόχος)

5.5.1. Αντίληψη των εκπαιδευτικών, δασκάλων και των διευθυντών για τον τρόπος λήψης απόφασης για την εφαρμογή των καινοτομιών και το βαθμό αξιολόγησής τους.

Σύμφωνα με τους δασκάλους, σε υψηλό ποσοστό (57,6%) η εφαρμογή των καινοτομιών βασίστηκε σε συλλογική απόφαση. Δηλαδή, η πλειοψηφία δήλωσαν πως οι καινοτομίες βασίστηκαν σε συλλογική απόφαση, γεγονός που σημαίνει ότι το σχολείο αποφασίζει συλλογικά για το τι θα εφαρμόσει. Ταυτόχρονα, σε ποσοστό 21,6% οι δάσκαλοι υποστήριξαν ότι η καινοτομικότητα βασίζεται σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και πολύ λιγότερο (9,4%) σε πρόταση του διευθυντή. Πάντως, ένα ποσοστό της τάξεως του 11,5% δήλωσε ότι δεν γνώριζε τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις. Οι διευθυντές από τη μεριά τους συμφωνούν και αυτοί ότι οι αποφάσεις για την εφαρμογή των καινοτομιών λαμβάνονται καταρχήν συλλογικά (56%), ενώ σε ποσοστό 30% ότι βασίζονται σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών. Τέλος, σε ποσοστό 14% δηλώνουν ότι η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο τους οφείλεται σε δική τους πρόταση. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 36) συνοψίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, των δασκάλων και των διευθυντών.

Πίνακας 36: Αντίληψη των εκπαιδευτικών,δασκάλων και των διευθυντών για τον τρόπο λήψης απόφασης για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο τους.

Η εφαρμογή των καινοτομιών βασίστηκε	Ιδιότητα	N	*Συχνότητα*	*Ποσοστό*
Σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών	εκπαιδευτικός	189	45	23,8
	δάσκαλος	139	30	21,6
	διευθυντής	50	15	30,0
Σε πρόταση του διευθυντή	εκπαιδευτικός	189	20	10,6
	δάσκαλος	139	13	9,4
	διευθυντής	50	7	14,0
Σε συλλογική απόφαση	εκπαιδευτικός	189	108	57,1
	δάσκαλος	139	80	57,6
	διευθυντής	50	28	56,0
Δεν γνωρίζω	εκπαιδευτικός	189	16	8,5
	δάσκαλος	139	16	11,5
	διευθυντής	50	0	0

Στο ερώτημα κατά πόσο αξιολογήθηκαν οι καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο σχολείο τους οι δάσκαλοι δήλωσαν σε ποσοστό 34,5% ότι αυτές αξιολογήθηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ ένα ποσοστό 25,2% δήλωσε ότι δε γνώριζε αν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

αξιολογήθηκαν ή όχι. Το 23,7% δήλωσε ότι οι καινοτομίες αξιολογήθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις, το 10,1% δήλωσε ότι δεν αξιολογήθηκαν καθόλου, ενώ μόλις το 6,5% δήλωσε ότι οι καινοτομίες αξιολογήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις. Ομοίως, οι διευθυντές δήλωσαν σε ποσοστό 34% ότι οι καινοτομίες αξιολογήθηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις και σε ποσοστό 30% ότι αξιολογήθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις. Το 16% των διευθυντών δε γνώριζε αν αξιολογήθηκαν οι καινοτομίες, ενώ το 10,2% δήλωσε ότι δεν έγινε καμία αξιολόγηση. Τέλος, μόλις το 8% των διευθυντών δήλωσε ότι αυτές αξιολογήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 37) συνοψίζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

Πίνακας 37: Αντίληψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το βαθμό αξιολόγησης των καινοτομιών που εφαρμόστηκαν στο σχολείο τους

Κατά πόσο αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα των καινοτομιών	Ιδιότητα	N	*Συχνότητα*	*Ποσοστό*
Σε όλες τις περιπτώσεις	εκπαιδευτικός	189	13	6,9
	δάσκαλος	139	9	6,5
	Διευθυντής	50	4	8,0
Στις περισσότερες περιπτώσεις	εκπαιδευτικός	189	48	25,5
	δάσκαλος	139	33	23,7
	διευθυντής	50	15	30
Σε ορισμένες	εκπαιδευτικός	189	65	34,6
	εκπαιδευτικός	139	48	34,5
	διευθυντής	50	17	34,0
Καθόλου	εκπαιδευτικός	189	19	10,1
	δάσκαλος	139	14	10,1
	διευθυντής	50	5	10,2
Δεν γνωρίζω	εκπαιδευτικός	189	43	22,9
	δάσκαλος	139	35	25,2
	διευθυντής	50	8	16,0

5.5.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των καινοτομιών

Όσον αφορά την αξιολόγηση των καινοτομιών απάντησε το 40,74% (N=77) των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και διευθυντές). Το 28,56% από αυτούς δήλωσε ότι κατά την αξιολόγηση δόθηκε έμφαση στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί και το 24,67% στα αποτελέσματα των καινοτομιών. Το 18,15% των εκπαιδευτικών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

φαίνεται ότι δίνει έμφαση κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών στο βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων, καθώς και ένα αντίστοιχο ποσοστό (18,15%) στη διαδικασία και τον τρόπο εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων. Το 9,08% αξιολογεί τις καινοτομίες με βάση την αποδοχή-ανταπόκριση που έχουν τους μαθητές, ενώ ένα 5,19% στην αλλαγή στάσης. Το 3,89% αξιολογεί τις καινοτομίες δίνοντας έμφαση στη μάθηση που προκύπτει από αυτές. Μόλις το 2,59% δηλώνει ότι κάνει αυτοαξιολόγηση και τέλος, το 1,05% δίνει έμφαση στην αλλαγή του σχολικού κλίματος (Πίνακας 38).

Πίνακας 38

Πού δόθηκε έμφαση κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών;	Ποσοστό
	40,74%
Στην επίτευξη των στόχων	28,56%
Στα αποτελέσματα	24,67%
Συμμετοχή & Συνεργασία	18,17%
Τρόπος εφαρμογής-Διαδικασία	18,15%
Αποδοχή-Ανταπόκριση στους μαθητές	9,08%
Αλλαγή στάσης	5,19%
Μάθηση	3,89%
Αυτοαξιολόγηση	2,59%
Αλλαγή σχολικού κλίματος	1,05%

N=77

5.5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την «επιτυχία» ή την «αποτυχία» των καινοτομιών

Στην ερώτηση πώς ορίζουν οι ίδιοι την επιτυχία μιας καινοτομίας απάντησε το 68,25% (N=129) των εκπαιδευτικών. Το 33,51% από αυτούς θεωρούν ότι η επιτυχία μιας καινοτομίας εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής και συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, το 24,79% από το αποτέλεσμα και το 24,03% από την επίτευξη των αρχικών στόχων. Στη συνέχεια, το 13,95% δηλώνει ότι η επιτυχία μιας καινοτομίας εξαρτάται από τη αποδοχή της από τους εμπλεκόμενους και το 12,32% από την ανάπτυξη γνωστικών ή άλλων δεξιοτήτων. Το 10,06% θεωρεί επιτυχημένη μια καινοτομία όταν καθιερώνεται και διαχέεται, ενώ το 5,42% από το αν προκαλεί αλλαγή στάσης στους εμπλεκόμενους. Το 4,63% δηλώνει ότι μια επιτυχημένη καινοτομία αλλάζει καθιερωμένες πρακτικές ή θεωρήσεις και το 3,87% ότι προκαλέι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ικανοποίηση στους συμμετέχοντες. Τέλος, σε μικρά ποσοστά 0,77% αντίστοιχα αναφέρονται η αλλαγή κλίματος μεταξύ συναδέλφων, η επίλυση προβλημάτων και η υλική και οικονομική οργάνωση (Πίνακας 39).

Πίνακας 39

Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την 'επιτυχία' μιας καινοτομίας;	Ποσοστό
	68,25%
Συμμετοχή και συνεργασία	33,51%
Αποτελέσματα	24,79%
Επίτευξη αρχικών στόχων	24,03%
Αποδοχή	13,95%
Ανάπτυξη γνωστικών ή άλλων δεξιοτήτων	12,32%
Καθιέρωση και Διάχυση	10,06%
Αλλαγή στάσης	5,42%
Αλλαγή καθιερωμένων πρακτικών ή θεωρήσεων	4,63%
Ικανοποίηση	3,87%
Αλλαγή κλίματος μεταξύ συναδέλφων	0,77%
Υλική και οικονομική οργάνωση	0,77%
Επίλυση προβλημάτων	0,77%

N=129

Στην ερώτηση πώς ορίζουν την αποτυχία μιας καινοτομίας απάντησε το 64,55% (N=122) των εκπαιδευτικών. Από αυτούς, το 26,20% δήλωσε ότι μια καινοτομία αποτυγχάνει όταν δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι και το 22,94% στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους συμμετέχοντες. Για το 12,29% μια καινοτομία είναι αποτυχημένη, όταν τα αποτελέσματά της είναι αποτυχημένα και σε ποσοστό 10,65% όταν δεν συμμετέχουν σε αυτή: οι μαθητές (69,23%), οι εκπαιδευτικοί (15,38%) και οι γονείς (15,38%). Το 9,01% δηλώνει ότι μια καινοτομία είναι αποτυχημένη όταν θεωρείται άσκοπη και χωρίς όφελος για τους συμμετέχοντες διαδικασία, ενώ το 7,38% αποδίδει την αποτυχία στην ελλειπή οργάνωση, σχεδιασμό και υλοποίηση της καινοτομίας. Το 6,55% αποδίδει την αποτυχία της καινοτομίας στη απουσία συνεργασίας: μεταξύ των εκπαιδευτικών (75%) και σχολείου-οικογένειας (25%). Ένας ακόμη παράγοντας αποτυχίας για τους εκπαιδευτικούς είναι η μη αποδοχή της καινοτομίας από τους συμμετέχοντες (5,73%). Σε ποσοστό 4,90% αναφέρονται η διακοπή-μη συνέχιση της καινοτομίας, καθώς και με το ίδιο ποσοστό (4,90%) η αποτυχία αλλαγής στάσεων. Το 3,26% θεωρεί αποτυχημένη μια καινοτομία όταν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς χωρίς επιμόρφωση, το 2,45% όταν υπάρχει αρνητικό σχολικό κλίμα και, τέλος, μόλις το 0,81% στη στάση του διευθυντή (Πίνακας 40).

Πίνακας 40

Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την 'αποτυχία' μιας καινοτομίας;		Ποσοστό
		64,55%
Μη επίτευξη στόχων		26,20%
Έλλειψη ενδιαφέροντος συμμετεχόντων		22,94%
Ανεπιτυχές αποτέλεσμα		12,29%
Μη συμμετοχή	Των μαθητών : 69,23%	10,65%
	Των εκπαιδευτικών: 15,38%	
	Των γονέων: 15,38%	
Άσκοπη- χωρίς όφελος διαδικασία		9,01%
Ελλειπής οργάνωση-σχεδιασμός- υλοποίηση- προγραμματισμός		7,38%
Έλλειψη συνεργασίας	Εκπαιδευτικών : 75%	6,55%
	Σχολείου - οικογένειας : 25%	
Μη αποδοχή από τους συμμετέχοντες		5,73%
Διακοπή -Μη συνέχιση της καινοτομίας		4,90%
Μη αλλαγή στάσεων		4,90%
Επιβολή καινοτόμου προγράμματος-ελλειπής επιμόρφωση		3,26%
Αρνητικό Σχολικό κλίμα		2,45%
Στάση διευθυντή		0,81%

N=122

5.5.4. Δράσεις του σχολείου που οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει ή θα συμμετάσχουν, τις οποίες κατηγοριοποιούν ως καινοτόμες

Από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας το 46, 03% (N=87) απάντησε ότι συμμετείχε σε καινοτόμες δράσεις στο σχολείο του. Από αυτούς το 44,82% συμμετείχε σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το 43,67% σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, το 34,47% σε προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων και το 19,54% στη χρήση των Νέων τεχνολογιών και εποπτικών μέσων στη διδασκαλία τους. Το 12,64% εφάρμοσε καινοτόμα προγράμματα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και το 11,49% συμμετείχε στο πρόγραμμα Comenius. Ακολούθως, σε ποσοστό 6,89% αναφέρονται ως καινοτόμες δράσεις οι μέθοδοι διδασκαλίας, σε ποσοστό 3,30% η ενδοσχολική επιμόρφωση, σε ποσοστό 2,30% οι εκπαιδευτικές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

επισκέψεις και τα προγράμματα Unicef-Actionaid, αντίστοιχα. Τέλος, σε ποσοστό 1,15% οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν προγράμματα πιλοτικά του Υπουργείου Παιδείας, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και την Ολυμπιακή Παιδεία, αντίστοιχα (Πίνακας 41).

Πίνακας 41

Συμμετείχατε σε κάποιες από τις καινοτόμες δράσεις;	Ποσοστό
	46,03%
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	44,82%
Προγράμματα Αγωγής Υγείας	43,67%
Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων	34,47%
Νέες Τεχνολογίες & Εποπτικά μέσα Διδασκαλίας	19,54%
Ευέλικτη Ζώνη	12,64%
Πρόγραμμα Comenius	11,49%
Μέθοδοι διδασκαλίας	6,89%
Ενδοσχολική Επιμόρφωση	3,30%
Εκπαιδευτικές επισκέψεις	2,30%
Προγράμματα Unicef-Actionaid	2,30%
Συμμετοχή σε διαγωνισμούς	2,30%
Πιλοτικά προγράμματα Υπουργείου	1,15%
Άνοιγμα σχολείου στην τοπική κοινωνία	1,15%
Ολυμπιακή παιδεία	1,15%

N=87

Σε ποσοστό 32,27% (N=61) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σκοπεύουν να συμμετάσχουν στο άμεσο μέλλον στα εξής καινοτόμα προγράμματα: σε ποσοστό 27,86% στη χρήση Τ.Π.Ε, σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (26,22%), Πολιτιστικών Θεμάτων (16,39%), Αγωγής Υγείας (16,39%), ενώ το 14,75% απάντησε σε οποιοδήποτε ή ότι θα εξαρτηθεί. Το 6,55% δηλώνει ότι σκοπεύει να εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα που αφορούν στη μέθοδο διδασκαλίας του, το 3,26% στο σχολικό κλίμα και το ίδιο ποσοστό στην αντιρατσιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τέλος, με τα ίδια ποσοστά 1,63% αναφέρονται η συμμετοχή στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, το πρόγραμμα Actionaid, η συνεργασία με την τοπική κοινωνία, ο εθελοντισμός και η ειδική αγωγή (Πίνακας 42).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πίνακας 42

Περιγράψτε συνοπτικά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο άμεσο μέλλον	Ποσοστό
	32,27%
Χρήση Τ.Π.Ε.	27,86%
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	26,22%
Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων	16,39%
Προγράμματα Αγωγής Υγείας	16,39%
Οποιαδήποτε\ θα εξαρτηθεί	14,75%
Μέθοδοι διδασκαλίας	6,55%
Σχολικό κλίμα	3,26%
Αντιρατσιστική & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	3,26%
Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας	1,63%
Εκπαιδευτικές Επισκέψεις	1,63%
Actionaid	1,63%
Συνεργασία με την τοπική κοινωνία	1,63%
Εθελοντισμός	1,63%
Ειδική Αγωγή	1,63%

N=61

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και διευθυντές, έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή. Όμως, οι διευθυντές παρουσιάζονται να έχουν κατά μέσο όρο θετικότερες στάσεις από τους εκπαιδευτικούς και στις τρεις διαστάσεις των στάσεων απέναντι στην αλλαγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να απολαμβάνουν και να αντιλαμβάνονται αρκετά θετικά τις αλλαγές στο σχολείο τους, αλλά σε μεγάλο βαθμό δεν αναλαμβάνουν δράση για να εφαρμόσουν τις αλλαγές στα σχολεία τους. Η συμπεριφορική διάσταση των στάσεών τους ήταν η λιγότερο θετική, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας στην Ελλάδα (Sarafidou & Nikolaidis, 2009), αλλά και σε άλλες χώρες (Klecker & Loadman, 1999). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (στην περίπτωση της ελληνικής έρευνας) ή για διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και το στάδιο ανάπτυξής τους γενικά.

Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή και το βαθμό που επηρεάζουν τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή δεν επηρεάζουν τη στάση των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς έρχεται σε αντίθεση με έρευνες στη βιβλιογραφία που έχουν δείξει ότι οι γυναίκες διευθύντριες έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή, γεγονός που αναμέναμε να επηρεάσει τις στάσεις των δασκάλων (Klecker & Loadman, 1996). Επιπροσθέτως, ούτε τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του διευθυντή βρέθηκε να επηρεάζουν τη στάση των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Το μόνο που βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με τις στάσεις τους- και συγκεκριμένα με τη συναισθηματική διάσταση απέναντι στην αλλαγή- είναι η εμπειρία του διευθυντή. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι που ο διευθυντής τους έχει προϋπηρεσία μικρότερη από 24 έτη τείνουν να απολαμβάνουν περισσότερο τις αλλαγές που γίνονται στο σχολείο τους σε σχέση με εκείνους που ο διευθυντής τους έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 24 έτη. Μια πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι, σύμφωνα με τον Hargreaves (2005), οι διευθυντές, όντας εκπαιδευτικοί και αυτοί, όταν βρίσκονται στην αρχή ή στη μέση της καριέρας τους είναι και οι ίδιοι πιο ενθουσιώδεις, ανοικτοί αλλά και επιλεκτικοί για τις πρωτοβουλίες αλλαγής που θεσπίζουν με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις στάσεις των δασκάλων τους και τον τρόπο που απολαμβάνουν τις αλλαγές στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

σχολείο τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά ίσως να μην είναι αντιπροσωπευτικά εξαιτίας του μικρού δείγματος των διευθυντών. Αποτελούν ερωτήματα που χρειάζεται να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, το φύλο βρέθηκε ότι αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα στη διαμόρφωση των στάσεων των δασκάλων γενικά απέναντι στην αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή από ό,τι οι άντρες συνάδελφοί τους, ένα εύρημα το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Carr, 1985·Hall & Smith, 1999·Poppleton 2000·Thomas & Nelson 2002·Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Επιπλέον, το φύλο αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι πιο θετικές στο να αναλαμβάνουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στο σχολείο τους, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα, όπου εκεί οι γυναίκες αντιλαμβάνονταν πιο θετικά τις αλλαγές, δηλαδή παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη γνωστική διάσταση (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Ένας ακόμη πιθανός λόγος είναι ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία.

Όσον αφορά την ηλικία, οι δάσκαλοι με ηλικία μικρότερη από το μέσο όρο (42,53 έτη) είχαν θετικότερες στάσεις από εκείνους που η ηλικία τους ήταν μεγαλύτερη από το μέσο όρο και μάλιστα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική και τη συμπεριφορική διάσταση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης έδειξαν ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τη διαμόρφωση των στάσεων των δασκάλων γενικά απέναντι στην αλλαγή, αλλά και της διάθεσης να αναλάβουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στο σχολείο τους. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν εν μέρει παλιότερες έρευνες των Poppleton (2000) και Hargreaves (2005), οι οποίοι βρήκαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικά συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή. Από την άλλη πλευρά, όμως, έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Sarafidou & Nikolaidis (2009), οι οποίοι βρήκαν ότι η ηλικία δε σχετιζόταν με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, κάτι που παρουσιάζει ενδιαφέρον εφόσον η έρευνα αυτή έγινε στον ελλαδικό χώρο. Πάλι, αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι πρόκειται για διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, τα χρόνια προϋπηρεσίας δε φαίνεται να σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Carr (1985), Guskey (1988) και Sarafidou & Nikolaidis (2009), οι οποίες δεν κατάφεραν να εντοπίσουν οποιαδήποτε σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και των στάσεων απέναντι στην αλλαγή. Τα αποτελέσματα, όμως, αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες προηγούμενες έρευνες οι οποίες βρήκαν άλλοτε ότι, όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο θετική είναι η στάση απέναντι στις αλλαγές (Fuller, 1969), άλλοτε ότι η εμπειρία ήταν αρνητικά συσχετισμένη με τη στάση των δασκάλων (Ghaith & Yaghi, 1997), άλλοτε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν πάνω από 10, αλλά λιγότερο από 20 χρόνια εμπειρία διδασκαλίας θα μπορούσαν να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην αποδοχή και την εφαρμογή των αλλαγών στο σχολείο (Smith, Hall & Woolcock-Henry, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των δασκάλων εξετάστηκε με τρεις παραμέτρους: τις Βασικές επαγγελματικές σπουδές (εφόσον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκτός από το τμήμα ΑΕΙ, παλιότερα ίσχυε η Παιδαγωγική Ακαδημία), την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και της επιμόρφωσης για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Όσον αφορά τις βασικές επαγγελματικές σπουδές, τα αποτελέσματα δε σχετίστηκαν με τη διαμόρφωση των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Αντίθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι δάσκαλοι που έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης, έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στις αλλαγές γενικά, έχουν θετικότερη αντίληψη για αυτές και είναι πιο θετικοί να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των πολλαπλών παλινδρομήσεων έδειξαν ότι το μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης αποτελεί ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή γενικά, αλλά και στη γνωστική και συμπεριφορική διάσταση, παρά το γεγονός ότι ελάχιστοι δάσκαλοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού. Όσον αφορά την επιμόρφωση των δασκάλων στην εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι που έχουν κάποια επιμόρφωση έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή γενικά, έχουν την τάση να απολαμβάνουν τις αλλαγές στο σχολείο τους και έχουν θετική αντίληψη για αυτές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν εν μέρει προηγούμενες έρευνες στη βιβλιογραφία (Russell, 1975· Carr, 1985) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή και ήταν πιο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

καινοτόμοι. Όμως, έρχονται σε αντίθεση με άλλη έρευνα στην οποία οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα δε διέφεραν από τους συναδέλφους τους, όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στην αλλαγή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο τύπος σχολείου δε φαίνεται να επηρεάζει τη στάση τους. Αντίθετα, η περιοχή στην οποία εργάζονται οι δάσκαλοι (αστική-μη αστική) βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη συναισθηματική διάσταση. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα των Sarafidou & Nikolaidis (2009), στην οποία η περιοχή δε σχετίστηκε με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το αποτέλεσμα της παλινδρόμησης έδειξε ότι η περιοχή του σχολείου δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Ίσως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης του παράγοντα αυτού. Επιπλέον, οι δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία με περισσότερους από 150 μαθητές έχουν γενικά θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή, θετικότερη αντίληψη για αυτή και είναι πιο θετικοί να αναλάβουν δράση για να εφαρμόσουν αλλαγές, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με προηγούμενη έρευνα (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Ακόμη, άλλα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως το ποσοστό των μαθητών από εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες, η επιφάνεια του εσωτερικού και του αύλειου χώρου, ο αριθμός βιβλίων στη βιβλιοθήκη και ο αριθμός ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας δε βρέθηκαν να σχετίζονται με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή.

Ένα βασικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν σε ποιο βαθμό μπορεί η αντίληψη των δασκάλων για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και τις στάσεις που έχει απέναντι στην αλλαγή να επηρεάσει τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Γενικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους περισσότερο ως μετασχηματιστικό, λιγότερο ως συναλλακτικό και σπάνια ως παθητικό. Το αποτέλεσμα αυτό προκαλεί εντύπωση καθώς, σύμφωνα με το Ράπτη (2006), το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει το ρόλο του διευθυντή σε αυτό του διεκπεραιωτή και διαμεσολαβητή, κάτι που επιβεβαίωσε και η έρευνα των Sarafidou & Nikolaidis (2009). Αυτό μπορεί να οφείλεται στα μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας που επιτρέπει το σύστημα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι οι δάσκαλοι που αντιλαμβάνονται ότι ο διευθυντής τους χρησιμοποιεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας επηρεάζονται σημαντικά όσον αφορά τις στάσεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

τους απέναντι στην αλλαγή. Φαίνεται ότι, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής τους ως μετασχηματιστικό τόσο θετικότερες στάσεις έχουν απέναντι στην αλλαγή γενικά, αλλά και έχουν την τάση να τις απολαμβάνουν, να τις αντιλαμβάνονται και να αναλαμβάνουν δράση για να εφαρμόσουν αλλαγές στο σχολείο τους. Από τις παλινδρομήσεις προκύπτει ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα στη διαμόρφωση γενικά θετικών στάσεων των δασκάλων, καθώς και της συναισθηματικής, της γνωστικής και της συμπεριφορικής διάστασης. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες στη βιβλιογραφία που έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει θετικές επιδράσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο (Geijsel, Sleegers & van den Berg, 1999a· Geijsel et al., 2001· Geijsel et al., 2003· van den Berg & Sleegers, 1996).

Αντίθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας για τις στάσεις των δασκάλων γενικά απέναντι στην αλλαγή είναι το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή, καθώς και για τις τρεις διαστάσεις, παρόλο που στους προηγούμενους στατιστικούς ελέγχους δε διαφάνηκε στατιστικά σημαντική σχέση. Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1994), η συναλλακτική ηγεσία είναι γενικά επαρκής για να διατηρηθεί η παρούσα κατάσταση και προφανώς οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η χρήση της από το διευθυντή εμποδίζει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων από τη μεριά τους για αλλαγές στο σχολείο.

Επιπλέον, το παθητικό στυλ ηγεσίας αποτελεί αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα για τη συναισθηματική διάσταση των στάσεων των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή. Φαίνεται ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής τους ως παθητικό τόσο λιγότερο έχουν την τάση να απολαμβάνουν τις αλλαγές που γίνονται στο σχολείο τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Bass & Avolio (1999), οι οποίοι υποστήριξαν ότι αυτό το στυλ ηγεσίας έχει αρνητική επίδραση στους συνεργάτες και τους ακολούθους του ηγέτη. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι, εκτός από μια ασθενή αρνητική συσχέτιση του παθητικού στυλ ηγεσίας με τις στάσεις γενικά των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, δε βρέθηκαν συσχετίσεις με τις άλλες δυο διαστάσεις των στάσεων (γνωστική και συμπεριφορική), όπως, πιθανόν, θα περίμενε κάποιος. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι το παθητικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή δεν επηρεάζει την αντίληψη και τη διάθεση των δασκάλων να αναλάβουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στο σχολείο τους. Βέβαια, το αποτέλεσμα αυτό βασίζεται στην υποκειμενική αντίληψη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

των δασκάλων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα και δεν μπορεί να γενικευτεί.

Οι δάσκαλοι κατά μέσο όρο εκτιμούν ότι οι διευθυντές τους έχουν αρκετά θετική στάση απέναντι στην αλλαγή. Επιπλέον, η αντίληψή τους για τη στάση του διευθυντή απέναντι στις αλλαγές βρέθηκε ότι σχετίζεται σημαντικά με τις στάσεις τους γενικά απέναντι στην αλλαγή, καθώς και με τη γνωστική και τη συμπεριφορική διάσταση. Φαίνεται ότι όσο πιο θετική αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή τόσο πιο θετική είναι η δική τους στάση απέναντι στην αλλαγή γενικά, έχουν θετική αντίληψη για τις αλλαγές και αναλαμβάνουν ευκολότερα δράση για να τις εφαρμόσουν. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει προηγούμενες έρευνες, οι οποίες τονίζουν ότι οι στάσεις των διευθυντών για την αλλαγή είναι σημαντικές, όταν το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με την αλλαγή (Goodson, 2001) και θα έπρεπε να γνωρίζουμε τις στάσεις του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή πριν προτείνουμε αλλαγές στα σχολεία (Aslan, Beycioglou & Konan, 2008), καθώς αν οι διευθυντές αντιστέκονται σε αυτή, τότε μπορεί να περιορίσουν την ικανότητα του σχολείου για αλλαγή (Beycioglou & Aslan, 2007·Dinham & Scott, 2002· Klecker & Loadman, 1999· Timperley & Parr, 2005

Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει εμπλακεί αρκετά σε καινοτόμες δράσεις, με τους διευθυντές να έχουν μια θετικότερη άποψη πάνω στο θέμα αυτό από τους δασκάλους, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές είναι πιθανότερο να έχουν μια πιο σφαιρική εικόνα/αντίληψη των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο σχολείο από ό,τι οι δάσκαλοι ή θέλουν να προβάλλουν περισσότερο το σχολείο τους προς τα έξω και να «παινέψουν» το έργο τους ως διευθυντές. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό εμπλοκής του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις σχετίζεται σημαντικά με τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, καθώς και με τη γνωστική και συμπεριφορική διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι ότι το σχολείο τους εμπλέκεται σε καινοτόμες δράσεις τόσο πιο θετικοί είναι και οι ίδιοι απέναντι στις αλλαγές γενικά, τις αντιλαμβάνονται θετικά και είναι θετικοί στο να αναλάβουν δράση για να τις εφαρμόσουν. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να συνδεθούν με την άποψη ότι οι δάσκαλοι που έχουν βιώσει την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών κατά το παρελθόν στο σχολείο τους θα έχουν αναπτύξει υψηλότερο αίσθημα αυτεπάρκειας και κατά συνέπεια θετικότερη στάση απέναντι στην αλλαγή, καθώς προηγούμενες έρευνες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

έχουν δείξει μια τέτοια σχέση (αυτεπάρκειας και στάσεων) (Guskey,1988· Ghaith & Yaghi, 1997). Βέβαια, μπορεί να ισχύει και το αντίστροφο. Δηλαδή, όσοι είχαν θετικές στάσεις ήταν πιθανότερο να συμμετέχουν σε καινοτομίες – και όχι το αντίστροφο, δηλ. όσοι συμμετείχαν σε καινοτομίες (υψηλός βαθμός καινοτομικότητας) ανέπτυξαν θετικές στάσεις, καθώς δεν ξέρουμε ποιο ακριβώς είναι το αίτιο και ποιο το αιτιατό. Μάλιστα, η αντίληψη των δασκάλων για το βαθμό εμπλοκής του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις βρέθηκε ότι είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων απέναντι στην αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι, εφόσον οι δάσκαλοι εργάζονται σε ένα σχολείο το οποίο εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα, θα αναλάβουν και οι ίδιοι δράση για να εφαρμόσουν αλλαγές σε αυτό. Όμως, το αποτέλεσμα αυτό βασίζεται στην υποκειμενική αντίληψη των δασκάλων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα και δεν μπορεί να γενικευτεί.

Επιπροσθέτως, ο βαθμός στον οποίο αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις βρέθηκε ότι αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των στάσεων γενικά απέναντι στην αλλαγή, καθώς και ότι παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά με τη γνωστική και συμπεριφορική διάσταση των στάσεων. Παράλληλα, και ο βαθμός με το οποίο αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι ότι στο σχολείο τους υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής σχετίζεται σημαντικά με τις στάσεις των δασκάλων γενικά απέναντι στην αλλαγή, καθώς και με τη γνωστική και τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων. Φαίνεται ότι, όταν οι δάσκαλοι αισθανθούν ότι το σχολείο έχει αναπτύξει δικούς του μηχανισμούς παρακολούθησης και βελτίωσης της εφαρμογής και διατήρησης του προγράμματος, αυτό έχει επίδραση και στη θέληση και κινητοποίηση τους να δοκιμάσουν μια καινοτομία, καθώς θα θεωρήσουν ότι η καινοτομία είναι μόνιμη και όχι κάτι παροδικό (Stevens, 2004). Επιπλέον, αν οι δάσκαλοι αισθανθούν ότι οι περισσότεροι συνάδελφοί τους εμπλέκονται με τέτοιου είδους δράσεις και τις έχουν αποδεχτεί είναι πιο πιθανό να εμπλακούν και οι ίδιοι στην εφαρμογή τους (Datnow et al, 2002). Και πάλι, το αποτέλεσμα αυτό βασίζεται στην υποκειμενική αντίληψη των δασκάλων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα και δεν μπορεί να γενικευτεί.

Τέλος, όσον αφορά τη διάχυση των καινοτομιών, στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτές διαχύθηκαν αρκετά μέσα στο ίδιο το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ενώ σε μικρότερο βαθμό σε άλλα σχολεία. Οι διευθυντές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

εκφράζουν θετικότερη άποψη από τους δασκάλους, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη για τη διάχυση των καινοτομιών στην τοπική κοινωνία. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι διευθυντές εξαιτίας της θέσης τους μπορούν να αντιλαμβάνονται καλύτερα το βαθμό που μια καινοτομία διαχέεται στην τοπική κοινωνία. Παρόλα αυτά, η διάχυση των καινοτομιών στην τοπική κοινωνία βρέθηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις στάσεις των δασκάλων γενικά απέναντι στην αλλαγή, καθώς επίσης και στις τρεις διαστάσεις. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι έχουν θετικότερες στάσεις, αντιλαμβάνονται και αναλαμβάνουν δράση για να εφαρμόσουν καινοτομίες ευκολότερα, όταν οι καινοτομίες διαχέονται μέσα στο ίδιο το σχολείο. Αντίθετα, η διάχυση των καινοτομιών σε άλλα σχολεία δεν βρέθηκε να επηρεάζει τις στάσεις των δασκάλων. Το αποτέλεσμα αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση καθώς συνδέεται άμεσα με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και άρα με την έννοια του οργανισμού μάθησης.

Ένας δεύτερος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να σκιαγραφήσει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της καινοτομίας με βάση τις δράσεις του σχολείου που οι ίδιοι κατηγοριοποιούν ως «καινοτόμες», τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την ‘επιτυχία’ ή ‘αποτυχία’ μιας καινοτόμου δράσης, το εάν οι δράσεις αυτές στηρίζονται σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών ή σε συλλογική προσπάθεια, καθώς και το βαθμό στον οποίο αξιολογούνται τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων.

Ως προς τις δράσεις του σχολείου που οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούν ως «καινοτόμες», από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό κυριαρχούν τα θεσπισμένα προαιρετικά προγράμματα του Υπουργείου παιδείας (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, προγράμματα Πολιτιστικών θεμάτων, Νέες Τεχνολογίες, Ευέλικτη Ζώνη), ενώ καινοτομίες που βασίζονται αποκλειστικά στην (ανεξάρτητη) πρωτοβουλία μεμονωμένων σχολικών μονάδων είναι ελάχιστες έως μηδαμινές. Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των καινοτομιών αυτών εντάσσεται στην κατηγορία της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής καινοτομίας, συμφωνώντας με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών στην Ελλάδα (Iordanidis, 2006· Σπυροπούλου και συν., 2007). Ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι προτεραιότητα στο άμεσο μέλλον σκοπεύουν να δώσουν στη χρήση των Τ.Π.Ε. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν επιμορφωθεί πολλοί εκπαιδευτικοί και έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση γενικά στην εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Όσον αφορά τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την «επιτυχία» ή την «αποτυχία» μιας καινοτόμου δράσης, φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό δίνεται έμφαση στην επίτευξη ή όχι των αρχικών στόχων και στο τελικό αποτέλεσμα, καθώς και στο βαθμό συμμετοχής, συνεργασίας και αποδοχής της από όλους τους εμπλεκόμενους. Σε μικρότερο βαθμό, δίνεται έμφαση στη μάθηση που προέκυψε και στην καθιέρωση και διάχυση της καινοτομίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της «επιτυχίας» ή της «αποτυχίας», κυρίως, με βάση το τελικό αποτέλεσμα και όχι διαμορφωτικά. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι, εξαιτίας του γεγονότος ότι μέχρι τώρα δεν έχει δοθεί η απαραίτητη προσοχή στην αξιολόγηση των καινοτομιών, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την προσωπική τους αντίληψη προσπαθούν να βρουν τρόπους να αξιολογήσουν τις καινοτομίες. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι καινοτομίες σε μεγάλο βαθμό αξιολογούνται σε ορισμένες περιπτώσεις ή δεν αξιολογούνται καθόλου.

Τέλος, η εφαρμογή των καινοτομιών φαίνεται να βασίζεται σε συλλογική απόφαση και λιγότερο σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξαιτίας αφενός της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε και αφετέρου του μικρού σχετικά αριθμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Ωστόσο, τα ευρήματά της είναι ενδεικτικά αφενός των παραγόντων που συμβάλλουν στην προδιάθεση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και αφετέρου της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία. Τα συμπεράσματά μας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αντίστοιχα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες χώρες και υποστηρίζουν αρκετές από τις αρχικές μας υποθέσεις. Φάνηκε ξεκάθαρα ότι το φύλο και η ηλικία των δασκάλων αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της στάσης τους απέναντι στην αλλαγή, καθώς επίσης και το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στην αλλαγή φάνηκε να είναι επίσης, η αντίληψη των δασκάλων για το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής τους. Τα χρόνια προϋπηρεσίας του διευθυντή αποτελούν αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα στον τρόπο που απολαμβάνουν οι δάσκαλοι τις αλλαγές στο σχολείο τους, ενώ άλλα επαγγελματικά ή δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή δε φαίνεται να τις επηρεάζουν, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία. Επιπροσθέτως, η αντίληψη των δασκάλων για τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή επηρεάζει και τις δικές τους στάσεις.

Ακόμη, οι δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία που εμπλέκονται στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων διαμορφώνουν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή και υποστηρίζουν ή αναλαμβάνουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στο σχολείο τους. Ή μπορεί να ισχύει και το αντίστροφο. Οι δάσκαλοι που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή είναι πιθανότερο να συμμετέχουν στην εφαρμογή αλλαγών/καινοτομιών. Παράλληλα, η διάχυση των καινοτομιών στην τοπική κοινωνία και μέσα στο σχολείο φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή.

Εκεί που φαίνεται ότι βρίσκεται η μεγαλύτερη ανάγκη για αλλαγές είναι στα μεγάλα σχολεία, όπου οι δάσκαλοι είναι γενικά πιο θετικοί, αντιλαμβάνονται περισσότερο την ανάγκη για αλλαγή και είναι πιο πρόθυμοι να υποστηρίξουν και να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

αναλάβουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στα σχολεία τους, προφανώς επειδή έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλά προβλήματα μέσα στο σχολείο. Επιπλέον, οι δάσκαλοι που εργάζονται σε μη αστικές περιοχές τείνουν να απολαμβάνουν τις αλλαγές στο σχολείο τους, χωρίς, ωστόσο, να παρουσιάζουν άλλες διαφορές στις στάσεις τους από το συναδέλφους τους που εργάζονται σε αστικές περιοχές.

Τέλος, όσον αφορά το προφίλ των καινοτομιών που εφαρμόζονται στα δημοτικά σχολεία, αυτές ανήκουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία στην κατηγορία των εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών καινοτομιών, αφορούν θεσπισμένα προαιρετικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, των οποίων η απόφαση για εφαρμογή βασίζεται σε συλλογική απόφαση. Τα προγράμματα αυτά αξιολογούνται σε ορισμένες περιπτώσεις και η αξιολόγηση αυτή γίνεται κατά κύριο λόγο με βάση το τελικό αποτέλεσμα και όχι διαμορφωτικά.

Όπως συμβαίνει με όλες τις έρευνες, η παρούσα μελέτη έχει και ορισμένους περιορισμούς, που καθιστούν απαραίτητη τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, θα είχε ενδιαφέρον να επαναληφθεί παρόμοια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα σχολείων από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αφενός για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερο δείγμα δασκάλων και διευθυντών και αφετέρου για να υπάρξει μια γενικότερη εικόνα των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και των παραγόντων που τις επηρεάζουν.

Μελλοντικά, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν έρευνες με πειραματικές μεθόδους ή διαχρονική έρευνα ή μικτή μεθοδολογία με εκτεταμένη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Μια ποιοτική έρευνα, π.χ. συνεντεύξεις δασκάλων, πιθανόν να παρείχε πλουσιότερες πληροφορίες για καλύτερη κατανόηση των στάσεων τους απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία. Προτείνεται, επίσης, μελλοντικές έρευνες να μετρήσουν την αντίληψη του ίδιου του διευθυντή για το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί, ώστε με τη χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης, να έχουμε πιο ακριβείς μετρήσεις των επιδράσεων που έχουν οι μεταβλητές σε διαφορετικά επίπεδα (επίπεδο εκπαιδευτικού, επίπεδο σχολείου) όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκαν οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αλλαγή, γενικά, χωρίς να καθοριστεί κάποια συγκεκριμένη πρωτοβουλία αλλαγής. Οι Dunham et al. (1989) ξεκαθάρισαν ότι «οι στάσεις απέναντι στην αλλαγή διαφέρουν από τις στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένες αλλαγές» (σελ.10). Επομένως, εάν το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ερωτηματολόγιο των στάσεων απέναντι στην αλλαγή χρησιμοποιούνταν σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων πρωτοβουλιών αλλαγής, με το ίδιο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, τα αποτελέσματα ίσως να ήταν διαφορετικά.

Επιπλέον, είναι ανάγκη να πραγματοποιηθεί ενδελεχής έρευνα από την οποία να διαπιστώνεται και να αιτιολογείται ο βαθμός εφαρμογής και διάχυσης των καινοτομιών στα σχολεία. Μια τέτοια πρωτογενής μελέτη θα συνέβαλε στην ανάπτυξη αντικειμενικών εργαλείων μέτρησης των παραγόντων που προαναφέρθηκαν και συγχρόνως θα συνέβαλε αφενός στην αντικειμενικότερη μέτρηση της επίδρασής τους στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και αφετέρου στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα και την ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού μάθησης για να διερευνήσουν το βαθμό που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία.

Καταλήγοντας, το Υπουργείο Παιδείας με όλους τους συμβαλλομένους φορείς, θα μπορούσαν αξιοποιώντας τα πορίσματα ανάλογων ερευνών να κάνουν τα απαραίτητα βήματα ώστε:

(α) να αναπτυχθούν προγράμματα σχολικής αλλαγής τα οποία να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανησυχίες των δασκάλων και να σχεδιαστούν ευέλικτα σχέδια εφαρμογής τους, τα οποία να αφήνουν χώρο για αυτονομία από τη μεριά των σχολείων,

(β) να αναπτυχθεί ένα σύστημα το οποίο να κινητοποιεί και να ενθαρρύνει τους δασκάλους και τους διευθυντές να παίξουν ένα ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες της σχολικής αλλαγής. Π.χ. θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή των δασκάλων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν σχολικές αλλαγές. Στη διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής των προγραμμάτων, η σπουδαιότητα και ο σκοπός των αλλαγών πρέπει να κοινοποιούνται στους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων. Οι δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν γιατί χρειάζονται οι αλλαγές και γιατί η ενεργός συμμετοχή τους είναι απαραίτητη. Να αναπτυχθούν κριτήρια λογοδοσίας τα οποία να αξιολογούν την επίδοση και να ενθαρρύνουν τους δασκάλους και τους διευθυντές να παίξουν ενεργό ρόλο στην εφαρμογή σχολικών αλλαγών. Ακόμη, να υποστηρίζουν και να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ανταμείβουν δασκάλους και διευθυντές οι οποίοι δραστηριοποιούνται για να υιοθετήσουν ή να ηγηθούν πρωτοβουλιών αλλαγής.

(γ) να παρέχουν ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους δασκάλους και τους διευθυντές έτσι ώστε να μάθουν περισσότερα για τη σχολική αλλαγή και την εφαρμογή της. Π.χ. να προβαίνουν σε υποχρεωτικές (περιοδικές) επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών, δασκάλων και διευθυντών, για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας που βρίσκεται το εκάστοτε σχολείο. Μάλιστα, μέρος της επιμόρφωσης θα μπορούσε να είναι η προσωρινή ένταξη και εργασία των εκπαιδευτικών σε σχολεία που εφαρμόζουν καινοτομίες, με στόχο η έκθεσή τους σε αυτές να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία. Ειδικότερα για τους ενεργούς ή/και υποψήφιους διευθυντές, προτείνεται η επιμόρφωσή τους να περιλαμβάνει εκπαίδευση πάνω σε συμπεριφορές παρέμβασης και δεξιότητες που σχετίζονται με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-276). Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2009). *Συνάντηση 1: Ανάπτυξη και Διαχείριση Καινοτομιών στη Σχολική Μονάδα.* [Αδημοσίευτες Διαφάνειες PowerPoint]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* . Τόμος Α. (σσ. 165-211). Πάτρα : ΕΑΠ.

Δεμερτζή, Κ. (2007). Κριτικός φίλος: Ένας νέος ρόλος. Στο Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή, & Θ. Σταμάτης (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning.* Αθήνα: Λιβάνης.

Δεμερτζή, Κ. (2007α). *Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου.* Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών..

Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σ., & Καλλιγάς Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. *Μέντορας, 6*, 29-45. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση & Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κολοβελώνης, Α. (2006). Ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ως Παράγοντας Αλλαγής και Καινοτομίας. Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, 3*, 313-323.

Κυθραιώτης, Α. (2010α). Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς. Στο Π. Πασιαρδής, (Επιμ.), *ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός-Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 1-27). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2010). Η έρευνα για τη βελτίωση της σχολική αποτελεσματικότητας. Στο Π. Πασιαρδής, (Επιμ.), *ΕΠΑ71Κ: Διαχείριση*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός-Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (σσ. 400-441). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Λουκόπουλος, Ν. (2008). *Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του Διευθυντή: Η αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.* Ανακτήθηκε από http://nemertes.lis.upatras.gr/dspace/handle/123456789/1678

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας, (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πώς.* Αθήνα: Σαββάλας.

Ξαφάκος, Ε. (2011). *Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού σχολικού κλίματος και τις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα: απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.

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

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

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13,* 69-83.

Τερζής, Ν. Π. (1981). Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980), *Φιλόλογος, 23,* 272-281.

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός, (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή,* 165-176. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adams, E. (1999). Vocational teacher stress and internal characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education, 16*(1), 7-22. Ανακτήθηκε από http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/adams.html

Adams, E., Heath-Camp, B., & Camp, W. G. (1999). Vocational teacher stress and educational system. *Journal of Vocational Education Research, 24*(3), 133-144.

Ajzen, I. F. & Fisbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: NJQ Prentice-Hall.

Ajzen, I. (1988). *Attitude personality and behavior*. Chicago: The Dorsey Press.

Ajzen, I. (1993). Attitude theory and attitude-behavior relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Eds), *New directions in attitude measurement* (pp. 41-57). New York: de Gruyter.

Allport, G. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Eds.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-884). Worcester, MA: Clark University Press.

Anderson, L.W. (1981). *Assessing affective characteristics in the school*. Boston: Allyn & Bacon.

Anderson, L.W. (1994). Measurement of attitudes. In T. Husen & T.N. Postlethwaire (Eds), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., vol.1, pp.380-390). Exeter, UK: BPC Wheatons.

Anderson, R., Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.

Antonakis , J., Avolio. B. J. & Sivasubramania, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine- factor full- range leadership theory using multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly, 14* (3), 261-295.

Aslan, M., Beycioglou, K., & Konan, N. (2008). Principals' Openness to Change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, 12 (8)*. Ανακτήθηκε από http://www.ucalgary.ca/iejll/vol12/konan

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bareil, C. (2004). *Managing Resistance to Change or Readiness to Change?* Ανακτήθηκε από http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_02.pdf

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist, 52* (2), 130–138.

Bass, B.M. (1998) *Transformational Leadership: Industrial Military and Educational Impact,* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1), 9–32.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, *4*, 231–272.

Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organisational effectiveness. Through transformational leadership*. London/New Delhi: Sage.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1999). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire (Form 5X)*. Mind Garden, Inc.

Barnett, J., & Derek, H. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, *85*, 426–453.

Berg, R. van den (1992). Transformational education policy: schools as strategic organization, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, *13*(4), 440-59.

Berg, R. van den, & Sleegers, P. (1996a). Building innovative capacity and leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp.653-699). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Berg, R. van den & Sleegers, P. (1996b). The innovative capacity of schools in secondary education: a qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 9*(2), 201-23.

Beycioglu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, *16*, 27-37.

Bittan-Friedlander, N., Dreyfus, A., Milgrom, Z., (2004). Types of teachers in training: the reactions of primary school science teachers when confronted

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education, 20*, 607-619.

Blase, J., & Kirby, P.C. (2000). *Bring out the best in teachers: What effective principals do* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, *37*(5), 662–643.

Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management*, *21*(2), 199–218.

Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, *18*, 75-88.

Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management*, *21*(2), 199–218.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Burns, J.M. (1979). Two excerpts from leadership. *Educational Leadership, 36*, 380-383.

Calabrese, R.L. (2002). *The leadership assignment: Creating change*. Boston: Allyn & Bacon.

Carr, G.H. (1985). *Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation*. Paper presented at the American Vocational Association Convention, Atlanta, GA. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED266299.

Chao, S. (2005). *Relationship between followers' perception of organizational change and followers' desired leadership behaviors*. Doctoral Dissertation, Our Lady of the Lake University, San Antonio Ανακτήθηκε από UMI no 3185111.

Chauvin, S. W. (1992). An exploration of principal change facilitator style, teacher bureaucratic and professional orientations, and teacher receptivity to change. (Doctoral dissertation, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col., 1992). *Dissertation Abstracts International*, *54*, 746.

Cheng, Y.C. (2003). School leadership and three waves of education reforms. *Cambridge Journal of Education, 33*, 417-439.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Clawson, J. G. (1999). *Level three leadership: Getting below the surface*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Clement, M. and Vandenberghe, R. (2000), Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture?, *Teaching and Teacher Education*, *16*, 81-101.

Côté, S., Miners, C.T.H. and Moon, S. (2006). Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace, in Zerbe, W.J. and Ashkanasy, N.M. (Eds.): *Research on Emotion in Organizations*, Elsevier, Oxford, UK, Vol. 2, σελ..1–24

Creemers B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement*, *8*(4), 396-429.

Cuban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. NewYork: Teacher's College Press.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2001). *Organization development and change. Cincinnati*. OH: South-Western College Publishing.

Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, *34*, 555-90.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Educational Policy Analysis Archives*, *8*(1). Ανακτήθηκε από http://olam.ed.asu.edu/epss/v8v1

Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge–Falmer.

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *4*(1), 39–56.

Dean, J. (1993). *Managing the Secondary School*. London: Routledge.

Decelle, X. (2004). A conceptual and dynamic approach to innovation in tourism. OECD, 1-16. Ανακτήθηκε από http://www.oecd.org/dataoecd/55/28/34267921.pdf

Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school achievement. *The Elementary School Journal*, *86*, 173-184.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Dewar, R.D. & Dutton, J.E., (1986). The Adoption of Radical and Incremental Innovations: An Empirical Analysis. *Management Science, 32* (11), 1422-1433.

Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: A case analysis. *School Leadership and Management, 19*, 97-113.

Dinham, S., & Scott, C. (2002). Pressure point: School executive and educational change. *Journal of Educational Enquiry, 2*, 35-52.

Dori, Y.J., & Barnea, N. (1997). In-service chemistry teachers' training: The impact of introducing computer technology on teachers' attitudes and classroom implementation. *International Journal of Science Education*, *19*(5), 577–592.

van Driel, J.H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, *35*(6), 673–695.

Duignan, P., & Bezzina, M. (2006). *Distributed Leadership: The theory and the Practice.* CCEAM Annual Conference.

Duke, D. (2004). *The challenges of educational change.* Boston: Pearson Education.

Dunham, R.B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989). *The development of an attitude toward change instrument*. Discussion Paper 124. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Strategic Management Research Center.

Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*, Orlando, FI: Harcourt Brace Jovanovich.

Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

Eylon, B., Bagno, E. (1997). Professional development of physics teachers through long-term in-service program: The Israeli experience. In E. F. Redish, & J. S. Rigden (Eds.), *The changing role of physics departments in modern universities: Proceeding of ICUPE*, The American Institute of Physics (pp. 299–326).

Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fazio, R.H., & Zanna, M.P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology* (vol.14, pp.161-2002) New York: Academic Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA Q Addison Wesley

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement.* Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform.* London: Falmer Press.

Fullan, M. (1996). Leadership for change. In K.A. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp.701-722). Boston: Kluwer Academics.

Fullan, M. (2000a). The return of large-scale reform. Journal of Educational Change, *1*, 5-28.

Fullan, M. (2000b). *The role of the principal in school reform.* Ανακτήθηκε από http://www.michaelfullan.ca/Articles_00/11_00.pdf

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

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

Fullan, M. (2002). *Leadership and sustainability*. Ανακτήθηκε από http://www.cdl.org/resources/reading_room/ldr_sustainability.html

Fullan, M. (2002a). The change leader. *Educational Leadership*, *8*, 16-22.

Fullan, M. (2002b). *Principals as leaders in a culture of change.* Ανακτήθηκε από http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/03_02.pdf

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Fullan, M. & Steigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* New York: Teachers College Press.

Fuller, E. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*, 207-226.

Gable, R.K., & Wolf, M.B., (1993). *Instrument development in affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Norweel, MA: Kluwer Academic.

Geijsel, F., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, *37* (4), *309-328.*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 37,* 130-166.

Geijsel, F. Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41(3),* 228-256.

Georghiou, L. (1998). Issues in the Evaluation of Innovation and Technology Policy. *Evaluation, 4(1*), 37–51.

Gitlin. A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education, 103,* 377-405.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education, 13* (4), 451-458.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support; Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). NY: Macmillan Publishing.

Gonzalez, V.E. (1992). *On human attitude: Root metaphors in theoretical conceptions*. Goteborg, Sweden: Vasastadens Bokbinderi AB.

Goodson, I.F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change, 2,* 45–63.

Greenan, J. P., Wu, M., Mustapha, R. B., & Ncube, L. B. (1998). Attitudes and motivations of vocational teachers regarding program improvement. *Journal of Industrial Teacher Education, 35* (3), 6-23.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher, 15,* 5–12.

Guskey, T. R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching & Teacher Education, 4* (1), pp.63-69.

Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In Th. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 114-132). New York: Teachers College Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627–643.

Hall, G.E., George, A.A., & Rutherford, W.L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: Manual for use of the SOC questionnaire*. Austin: Research and Development Center for teacher Education, University of New York.

Hall, G.E., George, A.A., & Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for use of the SoC questionnaire*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED 147342.

Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hall, H. C., & Smith, B. P. (1999). Exploratory style of secondary vocational educators. *Journal of Vocational and Technical Education, 15*(2), 19-27.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33* (3), 329-347.

Hallinger, P. (2004). Meeting the challenges of cultural leadership: The changing role of principals in Thailand. *Discourse: studies in the cultural politics of education, 25*, 61-73.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership, 45* (1), 54 -61.

Hargreaves, A. (2001) The emotional geographies of teaching, *Teachers' College Record, 103*(6), 1056–1080.

Hargreaves, A. (2005). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management, 24* (2), 287-309.

Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 423-438.

Hargreaves, D. H. (2003). *Working Laterally : How Innovation networks make an Education Epidemic*. Nottingham: DfES Publications.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Harlen, W., Holroyd, C., & Byrne, M. (1995). *Confidence and understanding in teaching science and technology in primary schools.* The Scottish Council for Research in Education.

Harris, A. (2001). Building capacity for school improvement. *School Leadership and Management, 21*, 261-270.

Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.

Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management, 22*, 15-26.

Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management, 24*, 3-5.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change, 8*, 337–347.

Harris, A., & Mujis, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Berkshire: Open University Press.

Heck, R. & Hallinger, P. (1999). Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds), *The 2nd Handbook of Research in Educational Administration.* San Francisco: CA, McCutchan.

Heck, R.H., Brandon, P.R. & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy, 15*(2), 302-322.

Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal, 27* (4), 459-475.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: Mcgraw-Hill.

Howell, J.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology, 78* (6), 891-902.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Hyland, P.K. (2007). *Resistance to organizational change: the impact of followers' disposition toward change & supervisors' leadership style*. Doctoral Dissertation. Columbia: Columbia University (UMI no 3266602).

Imants, J., Tillema, H. H., & de Brabander, C. J. (1993). A dynamic view of teachers learning and school improvement. In F. K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement and teacher development* (pp. 109-128). Leiden, the Netherlands: DSWO Press.

Iordanidis, G. (2006). *Headship and innovation in the Greek primary education Headteachers' points of view.* Ανακτήθηκε από http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/IORDANIDIS%20George.pdf

Jackson, D. (2000). The school improvement journey: perspectives on leadership. *School Leadership & Management, 20*(1), 61–78.

James, C., & Connoly, U. (2000). *Effective Change in Schools.* London: Routledge Falmer.

Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001). Innovation as newness : what is new, how new, and new to whom ? *European Journal of Innovation Management, 4*(1), 20-31

Johnston, C., & Caldwell, B. (2001). Leadership and organisational learning in the quest for world class schools. *The International Journal of Educational Management, 15* (2), 94-102.

Jones, N. (1999). The changing role of the primary school head. *Educational Management and Administration, 27,* 441-451.

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership, 40*, 4–10.

Judd, C.M., Drake, R.A., Downing, J.W., & Krosnick, J.A. (1991). Some dynamic properties of atiitude structures: Context-induced response facilitation and polarization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60,* 193-202.

Karsten, S., Voncken, E., & Voorthuis, M. (2000). Dutch primary schools and the concept of the learning organization. *The Learning Organization, 7*(3), 145 – 155.

Kiesler, C., Collins, B., & Miller, N. (1969). *Attitude change: A critical analysis of theoretical approaches.* New York: John Wiley & Sons.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

King, M. B. & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *The International Journal of Educational Management, 15* (2), 86-93.

Klecker, B., & Loadman, W.E. (1996). *A study of principals' openness to change in 168 restructuring schools.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED 398629

Klecker, M.B., & Loadman, W.E. (1999). Measuring principles' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology , 26*, 213-225.

Krech, D., & Crutchfield, R.D. (1948). *Theory and Problems of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Kursunoglu, A., & Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 252-258.

Kyriakides & Campbell, 2004). Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30* (1), 3-32.

Kwakman, K. (1998). Professional learning on the job of Dutch secondary teachers: In search of relevant factors. *Journal of In-Service Education, 24*(1), 57-71.

Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs [The learning of teachers during their professional career: Studies of professionality on the job in secondary education]* (Doctoral thesis). Nijmegen, the Netherlands: University Press.

Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lawler, E. E. III (1986), *High-Involvement Management*, San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K.A. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30* (4), 498-518.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999a). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly, 35*, 679–706.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). Principal and teacher leader effects: a replication. *School Leadership and Management, 20*(4), 415–434.

Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large scale leadership: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategy. *School Leadership and Management, 24*, 57-79.

Leithwood, K. & Louis, K.S. (1999) Organizational learning in schools: an introduction. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds), *Organizational Learning in Schools.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.

Leithwood, K., Menzies, T., & Jantzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum Reform. *Peabody Journal of Education, 69* (4), 38-61.

Leithwood, K., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management, 17*, 303-325.

Leithwood, K.A., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp.785-840). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers Publishers.

Little, J.W. (1993). Teachers professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*, 129-151.

Little, J.W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, *26* (3),345-359.

Loucks-Horsley, S., Hewson, . P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics.* California: Corwin Press, INC.

Louis, K.S. (2003). School leaders facing real change: Shifting geography, uncertain paths. *Cambridge Journal of Education, 33*, 371-382.

Louis, K. S., & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? *American Journal of Education, 106*(4), 532–575.

MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Evaluation.* London: Routledge .

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

MacBeath, J. and Jardine, S.J. (1998). I Didn't Know He Was Ill – The Role and Value of the Critical Friend. In Stoll, L. and Myers, K. (Eds), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties.* London: Falmer Press.

Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly, 35* (Supplemental), 707-750.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mentalability. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, andapplication at home, school, and in the workplace* (pp. 92–117). San Francisco, California: Jossey-Bass

McGuire, W. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.

McLaughlin, M.W., & Oberman, I. (Eds.), (1996). *Teacher learning: New policies, new practices*. New York: Teachers College Press.

Meadows, D. (2000). A Message to New Leaders from a Fallen Giant, *The Global Citizen.* Ανακτήθηκε από http://www.sustainer.org.

Midthassel, U.V., Bru, E., & Idsoe, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School Leadership & Management, 20* (2), 247-260.

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

Mitchell, D.E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership, 49* (5), 30-5.

Mohrman, S.A., Lawler E.E. III & Mohrman, A.M.J. (1992). Applying employee involvement in schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14* (4), 347-360.

Mohsin, S. M. (1990). *Attitude: Concept, formation and change*. Darya Ganj, New Delhi: Wiley.

Mulford, W. (1998). Organisational learning and educational change. In Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. G. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of International Change.* London: Kluwer Academic.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Mulford, B., & Bishop, P. (1997). *Leadership in organisational learning and student outcomes (LOLSO) Project*. Launceston, Australia: University of Tasmania.

Ng, S.W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform. *Teacher Development, 13 (3)*, 187-203.

Nohria, N., & Gulati, R. (1996). Is slack good or bad for innovation? *Academy of Management Journal, 39 (*5), 1245-1264.

Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, *31*(2), 224–243.

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement.* New York: St. Martin's Press.

Perrin, B. (2002). How to-and How Not to-Evaluate Innovation. *Evaluation, 8* (1), 13-28

Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and persuasion*. New York: Sriger Verlag.

Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED 441794

Ramey-Gassert, L., Shroyer, G. M., & Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching selfefficacy of elementary level teachers. *Science Education*, *80*(3), 283–315.

Reimer, F., & *McGinn*, N. (1997). *Informed dialogue: Using research to shape education policy around the world*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Retallick, J., & Fink, D. (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education, 5*, 91-104.

Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher, 19*(7), 10-18.

Robbins, S. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Robertson, P.J., Wohlstetter, P., & Mohrman, S.A. (1995). Generating curriculum and instructional innovations through school–based management. *Educational Administration Quarterly*, *31*(3), 375-404.

Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: Free Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 381-394.

Russell, E.B. (1975). Upgrading curricula through change-oriented teachers. *Theory into Practice*, *14*(1), 27-31.

Russell R.D. & Russell, C.J. (1992). *An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy*. Doctoral Dissertation Submitted to the University of Louisiana.

Sabini, J., (1995). *Social psychology*, (2nd edition). New York: W.W.Norton.

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

Schiemann, W. (1995). Understanding change resistance. In. N. Russel Jones (ED.), *The managing change pocketbook*. Hants, UK: Management Pocketbooks Ltd.

Scribner, J.P., Truell, A.D., Hager, D.R., & Srichai, S. (2001). An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders. *Journal of Vocational and Technical Education*, *18*(1), 46-57. Ανακτήθηκε από http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/pdf/scribner.pdf

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.

Sergiovanni, T.J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective (3rd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, *15*(2), 4–14.

Silins, H.C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement. 5, 272-298.*

Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, *38*(5), 613-642.

Sizer, T.R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Slappendel, C. (1996). Perspectives on innovation in organizations. *Organization Studies*, *17* (1), 107-129.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Smith, B., Hall, H.C., & Woolcock-Henry, C. (2000). The effects of gender and years of teaching experience on exploratory style of secondary vocational teachers. *Journal of Vocational Education Research, 25*(1), 21-33.

Smith D.C., & Neale, D.C. (1989). The Construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education, 5*(1), 1–20.

Smith, I. (2005). Continuing professional development and workplace learning 11. Managing the "people" side of organisational change. *Library Management, 26*(3), 152-155.

Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stasz, C., Ramsey, K., Eden, R., Da Vanzo, J., Farris, H., & Lewis, M. (1992). *Classrooms that work: Teaching generic skills in an academic and vocational setting.* Berkeley, CA: University of California, National Center for Research in Vocational Education.

Stevens, R.J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education, 20,* 389-396.

Stevenson, R. B. (2001). Shared decision making and core school values: A case study of organizational learning. *The International Journal of Educational Management, 15*(2), 103-112.

Stewart, J. (2006). Transformational leadership: an evolving concept examined through the works of Burns, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Adminstration and Policy, 54*, CJEAP. Ανακτήθηκε από www.unimatitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/stewart.pdf.

Stoll, L., & Frink, D. (1994). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

Stull, W.J., Sanders, N. M., & Stull, J. C. (2000). The effects of school size and leadership on participation in school-to-work movement. *Journal of Vocational Education Research, 25*(4), 472-502.

Swaffield, S. (2002). *Contextualising the Work of the Critical Friend*. Paper presented within the symposium: Leadership of Learning: The Cambridge Network, Copenhagen.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Swaffield, S. (2003b). *No sleeping partners. Relationships between headteachers and critical friends.* Paper presented within the symposium: Talking, working and learning with teachers and school leaders: The Cambridge Symposium, Chicago, 2003.

Swaffield, S. (2004). *Exploring Critical Friendship through Leadership for Learning*. Paper presented within the symposium: Leadership of Learning: The Cambridge.

Terry, P.M. (1997). *Teacher burnout: Is it real? Can we prevent it?* Paper presented at the annual meeting of the North Central Association of Colleges and Schools, Chicago, IL. Ανακτήθηκε από ERIC Document reproduction Service No. 408258

Thomas, H. (2003). *The relationship between attitudes toward change and adoption of innovations.* Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.

Thomas, H., & Nelson, T. (2002). *Attitudes of vocational teachers toward change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.

Timperley, H.S., & Robinson, V.M.J. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change, 6*, 227-215.

Tinker, L. J., (1991). *Attitude formation and attitude change*. Dundas, Canada: Hanna Newcombe.

Vandenberghe, R. (1988). *Development of a questionnaire for assessing principal change facilitator style.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service No. ED 297463

Vandenberghe, R. (1998). Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinitions of their role. *International Journal of Educational Research, 29,* 371-380.

Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16,* 103-125

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Wallace, M. (2004). Orchestrating the complex educational change: Local reorganization of schools in England. *Journal of Educational Change, 5*, 57-58.

Watters, J. J., & Ginns, I. S. (1996). An in-depth study of a teacher engaged in an innovative primary science trial professional development project. *Research in Science Education, 27*(1), 51–59.

Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization.* (A.M. Henderson & T. Parsons, translators). New York, NY: The Free Press.

Zaltman, G., Duncan, R., & Holbeck, J. (1973). *Innovations and Organizations*. New York: NY.Wiley.

Zempylas, M., & Barker, H.B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change , 8*, 235-256.

Zimbardo, P., Ebbesen, E., & Maslach, C. (1977). *Influencing attitudes and changing behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.

Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. Philadelphia: Temple University Press.

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin, 90*(3), 238-249.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης'

Αξιότιμε/η Κύριε/Κυρία Διευθυντή/ντρια,

Τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν σχεδιάστηκαν στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή».

Σχετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων:

α) Παρακαλώ δώστε το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών σε τέσσερις (4) δασκάλους- εθελοντές του σχολείου σας για να το συμπληρώσουν. Ζητήστε τους να σας τα επιστρέψουν συμπληρωμένα και σφραγισμένα μέσα στον λευκό φάκελο Α4 που τα συνοδεύει. Έπειτα, μαζί με το ερωτηματολόγιο που συμπληρώσατε εσείς αποστείλετέ τα στο Γραφείο Π.Ε Δυτ.Θες/νίκης που ανήκει το σχολείο σας, σε εύλογο χρονικό διάστημα.

β)Είναι σημαντικό να συμπληρώσετε και εσείς το ερωτηματολόγιο για έχει ισχύ η έρευνα.

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

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

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

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Μπελικαΐδη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Κωδικός Ερωτηματολογίου □□□□

Παρακαλώ επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

ΦΥΛΟ: 1. Άνδρας □ 2. Γυναίκα □

ΗΛΙΚΙΑ: _____ (έτη)

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία □
2. Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση □
3. Τμήμα ΑΕΙ εσωτερικού □
4. Τμήμα ΑΕΙ εξωτερικού □
5. Άλλο (αναφέρετε) _____

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (εσωτερικού ή εξωτερικού) □
2. Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο □
3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης □
4. Διδακτορικό □
5. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα □
6. Γνώση χειρισμού Η/Υ □
7. Επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο *σχολική διοίκηση* □
8. Επιμόρφωση για την *εφαρμογή καινοτόμων δράσεων* □
9. Άλλο (αναφέρετε) _____

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ:

1. Στην Α/βάθμια εκπαίδευση: _____ (έτη)
2. Στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα: _____ (έτη)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Εξαθέσιο και πάνω □
2. Ολιγοθέσιο ή μονοθέσιο □

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ:

1. Συνολικά: _____ (έτη)
2. Στο σχολείο του δείγματος: _____ (έτη)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Αστική □
2. Ημι-αστική □
3. Αγροτική □

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

(Συμπληρώνεται από το Διευθυντή του σχολείου)

1. Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο _____
2. Ποσοστό μαθητών από εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες _____
3. Δήμος στον οποίο βρίσκεται το σχολείο _____

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

4. Επιφάνεια εσωτερικού χώρου (τετραγωνικά μέτρα)

   (εάν δεν γνωρίζετε την ακριβή επιφάνεια, δώστε μία απάντηση κατά προσέγγιση) _____
5. Επιφάνεια αύλειου χώρου (τετραγωνικά μέτρα)

   (εάν δεν γνωρίζετε την ακριβή επιφάνεια, δώστε μία απάντηση κατά προσέγγιση) _____
6. Αριθμός ειδικά εξοπλισμένων αιθουσών διδασκαλίας
7. (Εάν υπάρχουν) Ποιες είναι αυτές οι αίθουσες; Αναφέρετε

_____

8. Κατάσταση κτιρίου:

Πολύ κακή	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
1	2	3	4	5

9. Έτος κατασκευής του κτιρίου _____
10. Αριθμός βιβλίων στη βιβλιοθήκη

    (εάν δεν γνωρίζετε τον ακριβή αριθμό, δώστε μία απάντηση κατά προσέγγιση) _____

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

11. Το σχολείο έχει πρόσβαση στο ιντερνετ; ΝΑΙ □

ΟΧΙ □

12. Υπάρχει σύστημα μηχανοργάνωσης στο σχολείο; ΝΑΙ □

ΟΧΙ □

13. Υπάρχουν αθλητικές εγκαταστάσεις; ΝΑΙ □

ΟΧΙ □

14. (Εάν ναι) αναφέρετε το είδος των εγκαταστάσεων:

_____

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ενότητα 1. Στάση απέναντι στην αλλαγή/ καινοτομία.

Οι παρακάτω φράσεις εκφράζουν διάφορες στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/ καινοτομίες που πραγματοποιούνται στα σχολεία. Για κάθε φράση, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δική σας στάση.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Περιμένω με ενθουσιασμό τις αλλαγές στο σχολείο μου.	0	1	2	3	4
2	Η αλλαγή συνήθως ωφελεί το σχολείο μου.	0	1	2	3	4
3	Συνήθως αντιστέκομαι στις νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
4	Δεν μου αρέσουν οι αλλαγές.	0	1	2	3	4
5	Οι περισσότεροι συνάδελφοι στο σχολείο μου ωφελείται από τις καινοτόμες αλλαγές.	0	1	2	3	4
6	Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
7	Η αλλαγή με αναστατώνει άσχημα.	0	1	2	3	4
8	Η αλλαγή συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	0	1	2	3	4
9	Συνήθως υποστηρίζω τις νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
10	Οι αλλαγές κεντρίζουν το ενδιαφέρον μου.	0	1	2	3	4
11	Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής των αλλαγών.	0	1	2	3	4
12	Συχνά προτείνω νέες προσεγγίσεις για πράγματα.	0	1	2	3	4
13	Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο μου είναι ενοχλητικές.	0	1	2	3	4
14	Η αλλαγή συνήθως βοηθάει να βελτιωθούν μη ικανοποιητικές καταστάσεις στο σχολείο μου.	0	1	2	3	4
15	Σκοπεύω να κάνω οτιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή.	0	1	2	3	4
16	Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές ευχάριστες.	0	1	2	3	4
17	Συνήθως ωφελούμαι από την αλλαγή.	0	1	2	3	4
18	Συνήθως διστάζω να δοκιμάσω νέες ιδέες.	0	1	2	3	4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ενότητα 2. Διαχείριση και εφαρμογή καινοτομιών.

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

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

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

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
α. Σχολικοί στόχοι	0	1	2	3	4
β. Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι	0	1	2	3	4
γ. Διδακτικά μέσα/υλικό	0	1	2	3	4
δ. Προσεγγίσεις (μέθοδοι) διδασκαλίας και μάθησης	0	1	2	3	4
ε. Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	0	1	2	3	4
στ. Πηγές χρηματοδότησης/πόρων	0	1	2	3	4
ζ. Εκπαιδευτικά προγράμματα	0	1	2	3	4
η. Σχολικό κλίμα	0	1	2	3	4
θ. Ωρολόγιο πρόγραμμα	0	1	2	3	4
ι. Φυσικό περιβάλλον σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι)	0	1	2	3	4
κ. Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	0	1	2	3	4
λ. Τρόπος συνεργασίας σχολείου -οικογένειας	0	1	2	3	4
μ. Άλλο _____	0	1	2	3	4

2. Ως επί το πλείστον, η εφαρμογή των παραπάνω καινοτομιών βασίστηκε:
   - α. Σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών ☐
   - β. Σε δική σας πρόταση ☐
   - γ. Σε συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ☐
   - δ. Δεν γνωρίζω ☐
   - ε. Σε κάτι άλλο (αναφέρετε) _____

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

3. Κατά μέσο όρο, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι διαχύθηκαν οι παραπάνω καινοτομίες :
(σε κλίμακα από το 0 έως το 5)

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
α.	Μέσα στο ίδιο το σχολείο	0	1	2	3	4
β.	Σε άλλα σχολεία	0	1	2	3	4
γ.	Στην τοπική κοινωνία	0	1	2	3	4

4. Κατά πόσο αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα των παραπάνω καινοτομιών;
   α. Σε όλες τις περιπτώσεις □
   β. Στις περισσότερες περιπτώσεις □
   γ. Σε ορισμένες περιπτώσεις □
   δ. Καθόλου □
   ε. Δεν γνωρίζω □

5. (Εάν αξιολογήθηκαν) πού δόθηκε έμφαση κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών;

_____
_____
_____

6. Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την ‘επιτυχία’ μιας καινοτομίας;

_____
_____
_____

7. Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την ‘αποτυχία’ μιας καινοτομίας;

_____
_____
_____

8. Κατά πόσο συμμετείχατε, εσείς προσωπικά, στην εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων του σχολείου σας τα τελευταία πέντε χρόνια;

Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε κάποιο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
0	1	2	3	4

9. Εάν συμμετείχατε σε κάποιες από τις καινοτόμες δράσεις, παρακαλώ περιγράψτε τις συνοπτικά (μία πρόταση για κάθε δράση):

_____
_____
_____

10. Έχετε αποφασίσει να συμμετάσχετε στην εφαρμογή κάποιων καινοτομιών στο άμεσο μέλλον;
    ΝΑΙ □
    ΟΧΙ □

11. Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε τις συνοπτικά (μία πρόταση για κάθε καινοτομία) :

_____
_____
_____

12. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις, με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται; (Απαντήστε σε κλίμακα από το 1 έως το 5)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
0	1	2	3	4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

13. Ποια η δική σας στάση, ως διευθυντή, απέναντι σε τέτοιες καινοτόμες δράσεις;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
0	1	2	3	4

14. Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό στο σχολείο σας γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.τ.λ);
(Απάντηση σε κλίμακα από 1 έως 5)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
0	1	2	3	4

15. Ποια η δική σας στάση, ως διευθυντή, απέναντι σε τέτοιους πειραματισμούς;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
0	1	2	3	4

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας!

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης'

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή».

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

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

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

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

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Μπελικαΐδη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Κωδικός Ερωτηματολογίου □□□□

Παρακαλώ επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

ΦΥΛΟ: Άνδρας □ Γυναίκα □

ΗΛΙΚΙΑ: _____ (έτη)

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία □
2. Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση □
3. Τμήμα ΑΕΙ εσωτερικού □
4. Τμήμα ΑΕΙ εξωτερικού □
5. Άλλο (αναφέρετε) _____

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (εσωτερικού ή εξωτερικού) □
2. Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο □
3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης □
4. Διδακτορικό □
5. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα □
6. Γνώση χειρισμού Η/Υ □
7. Επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο *σχολική διοίκηση* □
8. Επιμόρφωση για την *εφαρμογή καινοτόμων δράσεων* □
9. Άλλο (αναφέρετε) _____

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ:

1. Στην Α/βάθμια εκπαίδευση: _____ (έτη)
2. Στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα: _____ (έτη)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Εξαθέσιο και πάνω □
2. Ολιγοθέσιο ή μονοθέσιο □

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Αστική □
2. Ημι-αστική □
3. Αγροτική □

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ενότητα 1. Στάση απέναντι στην αλλαγή/ καινοτομία.

Οι παρακάτω φράσεις εκφράζουν διάφορες στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/ καινοτομίες που πραγματοποιούνται στα σχολεία. Για κάθε φράση, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη δική σας στάση.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Περιμένω με ενθουσιασμό τις αλλαγές στο σχολείο μου.	0	1	2	3	4
2	Η αλλαγή συνήθως ωφελεί το σχολείο μου.	0	1	2	3	4
3	Συνήθως αντιστέκομαι στις νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
4	Δεν μου αρέσουν οι αλλαγές.	0	1	2	3	4
5	Οι περισσότεροι συνάδελφοι στο σχολείο μου ωφελούνται από τις καινοτόμες αλλαγές.	0	1	2	3	4
6	Έχω την τάση να δοκιμάζω νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
7	Η αλλαγή με αναστατώνει άσχημα.	0	1	2	3	4
8	Η αλλαγή συνήθως με βοηθά να αποδίδω καλύτερα.	0	1	2	3	4
9	Συνήθως υποστηρίζω τις νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
10	Οι αλλαγές κεντρίζουν το ενδιαφέρον μου.	0	1	2	3	4
11	Οι άνθρωποι γύρω μου θεωρούν ότι είμαι υποστηρικτής των αλλαγών.	0	1	2	3	4
12	Συχνά προτείνω νέες προσεγγίσεις για πράγματα.	0	1	2	3	4
13	Οι περισσότερες αλλαγές στο σχολείο μου είναι ενοχλητικές.	0	1	2	3	4
14	Η αλλαγή συνήθως βοηθάει να βελτιωθούν μη ικανοποιητικές καταστάσεις στο σχολείο μου.	0	1	2	3	4
15	Σκοπεύω να κάνω οτιδήποτε χρειάζεται, προκειμένου να υποστηρίξω την αλλαγή.	0	1	2	3	4
16	Βρίσκω τις περισσότερες αλλαγές ευχάριστες.	0	1	2	3	4
17	Συνήθως ωφελούμαι από την αλλαγή.	0	1	2	3	4
18	Συνήθως διστάζω να δοκιμάσω νέες ιδέες.	0	1	2	3	4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ενότητα 2. Στοιχεία διοίκησης και ηγεσίας του σχολείου

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις, ανάλογα με το κατά πόσο η κάθε δήλωση ταιριάζει στο Διευθυντή του σχολείου σας χρησιμοποιώντας στην παρακάτω κλίμακα:

Καθόλου	**Σπάνια**	**Μερικές Φορές**	**Συχνά**	**Πολύ συχνά, αν όχι πάντα**
0	1	2	3	4

Ο Διευθυντής του σχολείου:

1	Μου παρέχει βοήθεια σε αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0 1 2 3 4
2	Επανεξετάζει σημαντικές υποθέσεις ή συμπεράσματα για να ελέγξει την ορθότητά τους.	0 1 2 3 4
3	Δεν καταφέρνει να επέμβει έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0 1 2 3 4
4	Εστιάζει την προσοχή του στις παρατυπίες, τα λάθη, τις εξαιρέσεις και τις αποκλίσεις από τα καθιερωμένα.	0 1 2 3 4
5	Αποφεύγει να αναμειχθεί, όταν προκύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0 1 2 3 4
6	Μιλάει για τις πιο σημαντικές αξίες και πιστεύω του/της.	0 1 2 3 4
7	Είναι απών, όταν χρειάζεται.	0 1 2 3 4
8	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες, όταν επιλύει προβλήματα.	0 1 2 3 4
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0 1 2 3 4
10	Με κάνει και αισθάνομαι περήφανος που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0 1 2 3 4
11	Προσδιορίζει με ακρίβεια ποιος και κατά πόσο είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων επίδοσης.	0 1 2 3 4
12	Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν πριν ενεργήσει.	0 1 2 3 4
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για το τι πρέπει να επιτευχθεί.	0 1 2 3 4
14	Τονίζει τη σπουδαιότητα ύπαρξης μιας δυνατής αίσθησης σκοπού (οράματος για το μέλλον).	0 1 2 3 4
15	Αφιερώνει χρόνο στη διδασκαλία και την παιδαγωγική καθοδήγηση.	0 1 2 3 4
16	Ξεκαθαρίζει τι μπορεί να περιμένει να λάβει κανείς, όταν οι στόχοι επίδοσης έχουν επιτευχθεί.	0 1 2 3 4
17	Δείχνει ότι είναι ένθερμος υποστηρικτής του «αν δεν είναι σπασμένο, μην το φτιάχνεις».	0 1 2 3 4
18	Παραμερίζει το προσωπικό συμφέρον για το καλό της ομάδας	0 1 2 3 4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

19	Μου συμπεριφέρεται περισσότερο ως άτομο παρά σαν ένα απλό μέλος της ομάδας.	0 1 2 3 4
20	Δείχνει ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση.	0 1 2 3 4
21	Ενεργεί με τρόπους που κερδίζουν το σεβασμό μου.	0 1 2 3 4
22	Συγκεντρώνει όλη την προσοχή του/της στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών.	0 1 2 3 4
23	Λαμβάνει υπόψη του/της τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0 1 2 3 4
24	Καταγράφει όλα τα λάθη.	0 1 2 3 4
25	Επιδεικνύει δύναμη και αυτοπεποίθηση.	0 1 2 3 4
26	Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.	0 1 2 3 4
27	Επικεντρώνει την προσοχή μου στις αποτυχίες επίτευξης των στόχων.	0 1 2 3 4
28	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις.	0 1 2 3 4
29	Θεωρεί ότι έχω διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και προσδοκίες από τους άλλους.	0 1 2 3 4
30	Με κάνει να κοιτάω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.	0 1 2 3 4
31	Με βοηθάει να αναπτύξω τις ιδιαίτερες ικανότητές μου.	0 1 2 3 4
32	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης στο πώς να διεκπεραιώνω τις εργασίες.	0 1 2 3 4
33	Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα.	0 1 2 3 4
34	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης αποστολής.	0 1 2 3 4
35	Εκφράζει την ικανοποίησή του/της, όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες.	0 1 2 3 4
36	Εκφράζει την πεποίθησή του ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι.	0 1 2 3 4
37	Είναι αποτελεσματικός στο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου.	0 1 2 3 4
38	Εφαρμόζει ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0 1 2 3 4
39	Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από όσα περίμενα ότι θα κάνω.	0 1 2 3 4
40	Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊσταμένους μου.	0 1 2 3 4
41	Δουλεύει μαζί μου με ικανοποιητικό τρόπο.	0 1 2 3 4
42	Ανεβάζει/ εντείνει την επιθυμία μου να επιτύχω.	0 1 2 3 4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

43	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις/ ανάγκες του σχολικού οργανισμού.	0 1 2 3 4
44	Αυξάνει την επιθυμία μου να προσπαθήσω περισσότερο.	0 1 2 3 4
45	Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική.	0 1 2 3 4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

Ενότητα 3. Διαχείριση και εφαρμογή καινοτομιών.

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

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

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

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
α. Σχολικοί στόχοι	0	1	2	3	4
β. Διδακτικοί/μαθησιακοί στόχοι	0	1	2	3	4
γ. Διδακτικά μέσα/υλικό	0	1	2	3	4
δ. Προσεγγίσεις (μέθοδοι) διδασκαλίας και μάθησης	0	1	2	3	4
ε. Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	0	1	2	3	4
στ. Πηγές χρηματοδότησης/πόρων	0	1	2	3	4
ζ. Εκπαιδευτικά προγράμματα	0	1	2	3	4
η. Σχολικό κλίμα	0	1	2	3	4
θ. Ωρολόγιο πρόγραμμα	0	1	2	3	4
ι. Φυσικό περιβάλλον σχολείου (εσωτερικοί ή αύλειοι χώροι)	0	1	2	3	4
κ. Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	0	1	2	3	4
λ. Τρόπος συνεργασίας σχολείου -οικογένειας	0	1	2	3	4
μ. Άλλο _____	0	1	2	3	4

2. Ως επί το πλείστον, η εφαρμογή των παραπάνω καινοτομιών βασίστηκε:
   - α. Σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών ☐
   - β. Σε πρόταση του διευθυντή ☐
   - γ. Σε συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ☐
   - δ. Δεν γνωρίζω ☐
   - ε. Σε κάτι άλλο (αναφέρετε) _____

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

3. Κατά μέσο όρο, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι διαχύθηκαν οι παραπάνω καινοτομίες :
(σε κλίμακα από το 0 έως το 5)

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
α.	Μέσα στο ίδιο το σχολείο	0	1	2	3	4
β.	Σε άλλα σχολεία	0	1	2	3	4
γ.	Στην τοπική κοινωνία	0	1	2	3	4

4. Κατά πόσο αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα των παραπάνω καινοτομιών;

α. Σε όλες τις περιπτώσεις □

β. Στις περισσότερες περιπτώσεις □

γ. Σε ορισμένες περιπτώσεις □

δ. Καθόλου □

ε. Δεν γνωρίζω □

5. (Εάν αξιολογήθηκαν) πού δόθηκε έμφαση κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών;

_____

_____

_____

6. Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την ‘επιτυχία’ μιας καινοτομίας;

_____

_____

_____

7. Πώς ορίζετε, εσείς προσωπικά, την ‘αποτυχία’ μιας καινοτομίας;

_____

_____

_____

8. Κατά πόσο συμμετείχατε, εσείς προσωπικά, στην εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων του σχολείου σας τα τελευταία πέντε χρόνια;

Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε κάποιο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
0	1	2	3	4

9. Εάν συμμετείχατε σε κάποιες από τις καινοτόμες δράσεις, παρακαλώ περιγράψτε τις συνοπτικά
(μία πρόταση για κάθε δράση):

_____

_____

_____

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249

10. Έχετε αποφασίσει να συμμετάσχετε στην εφαρμογή κάποιων καινοτομιών στο άμεσο μέλλον;

ΝΑΙ □

ΟΧΙ □

11. Αν ναι, παρακαλώ περιγράψτε τις συνοπτικά (μία πρόταση για κάθε καινοτομία) :

_____

_____

_____

12. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις, με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται; (Απαντήστε σε κλίμακα από το 1 έως το 5)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
0	1	2	3	4

13. Ποια η στάση του διευθυντή απέναντι σε τέτοιες καινοτόμες δράσεις;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
0	1	2	3	4

14. Κατά πόσο υπάρχει διάθεση για έρευνα και πειραματισμό στο σχολείο σας γύρω από θέματα καθημερινής πρακτικής (παιδαγωγικής, διοικητικής, τρόπων συνεργασίας κ.τ.λ);
(Απάντηση σε κλίμακα από 1 έως 5)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
0	1	2	3	4

15. Ποια η στάση του διευθυντή απέναντι σε τέτοιους πειραματισμούς;

Πολύ αρνητική	Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική	Πολύ θετική
0	1	2	3	4

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας!

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
19/04/2024 03:53:42 EEST - 52.14.83.249