



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας : ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΒΡΑΜΙΔΟΥ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΌΛΓΑ – ΓΙΑΣΕΜΗ

ΒΟΛΟΣ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1^ο Κεφάλαιο: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ –ΑΛΛΑΓΗ και ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	11
1.1. Ορισμός και προσδιορισμός της έννοιας της καινοτομικότητας και της δημιουργικότητας	11
1.2. Είδη Σχολικών Καινοτομιών και η σημασία τους στο Σύγχρονο Σχολείο.	13
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διεξαγωγή, αλλά και την επιτυχία ή την αποτυχία μιας σχολικής καινοτομίας.	16
1.4. Μοντέλα Ανάπτυξης και Διαχείρισης Αλλαγών.	19
1.5. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Καινοτομιών.	20
1.6. Διοίκηση και Καινοτόμα Προγράμματα.	21
2^ο Κεφάλαιο: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	
2.1.Ορισμός της Έννοιας, Χαρακτηριστικά, Σπουδαιότητα και Λειτουργίες της Κουλτούρας στο Σχολείο.	24
2.2. Οι παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας στο σχολείο	25
2.3. Το Σχολικό Κλίμα – Καινοτομικό Σχολικό Κλίμα και Δημιουργικότητα.	27
3^ο Κεφάλαιο: ΗΓΕΣΙΑ	
3.1. Ορισμός και προσδιορισμός της έννοιας της ηγεσίας.	29
3.2. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Καινοτομία.	30

3.3. Είδη ηγεσίας	32
4^ο Κεφάλαιο: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	38
4.1. Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Ελληνική Εκπαίδευση.	40
4.2. Τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Καινοτόμες Δράσεις).	41

B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	46
2^ο Κεφάλαιο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	47
2.1. Προσέγγιση και τύπος έρευνας.	47
2.2. Επιλογή συμμετεχόντων / Δείγμα.	48
2.3. Συλλογή δεδομένων /Εργαλεία – Κλίμακες.	50
2.4. Διαδικασία - Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.	55
3^ο Κεφάλαιο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	55
4^ο Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	101

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Φωτεινή Αβραμίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»** αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Φωτεινή Αβραμίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος της εργασίας : « Ο ρόλος της ηγεσίας στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης »

Όνομα και Επίθετο : Φωτεινή Αβραμίδου

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και email : Καθηγήτρια Μαθηματικών,

Υποδιευθύντρια 1^{ου} Γυμνασίου Περαιάς, Θεσσαλονίκη -

fotavramidou@gmail.com

Επεβλέπουσα : Σαραφίδου Όλγα – Γιασεμλή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με το ρόλο της ηγεσίας στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος και κουλτούρας που να ευνοούν την εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών για τη βελτίωση των σχολείων έτσι ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία 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).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τι αλλαγές/καινοτομίες συμβαίνουν στα ελληνικά σχολεία και αν ο βαθμός υλοποίησής τους σχετίζεται με τον τρόπο που αποφασίζονται αυτές οι αλλαγές και με το βαθμό αξιολόγησής τους. Επίσης διερευνάται αν και κατά πόσο ο βαθμός πραγματοποίησης των αλλαγών/καινοτομιών και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το κλίμα της σχολικής μονάδας, την ηγεσία και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάζεται αν η υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους διαφοροποιούνται με τον τύπο και την περιοχή του σχολείου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2015 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Για τη συλλογή των δεδομένων συλλέχθηκαν 191 ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς που περιελάμβαναν κλίμακες μέτρησης για το Διευθυντή του σχολείου, το κλίμα της σχολικής μονάδας, την ατομική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες και την προσωπική τους αντίληψη για την υλοποίηση των καινοτόμων αλλαγών που πραγματοποιούνται στο σχολείο που υπηρετούν.

Τα ευρήματα ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού κλίματος και το ρόλο των προσωπικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες.

Η παρούσα εργασία παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στις σχολικές αλλαγές/καινοτομίες.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματιστική Ηγεσία, Σχολικές Αλλαγές/Καινοτομίες, Καινοτομικότητα, Στάσεις εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

1. Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 77-87.
2. Boeddrich, H-J. (2004). Ideas in the workplace: a new approach towards organizing the fuzzy front end of the innovation process. *Creativity and Innovation Management*, 13(4).
3. Geijel, F ., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teacher's commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
4. Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
5. Sarros, J, Cooper, B., & Santora, J. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(2), 145-158.

ABSTRACT

Few studies have addressed the role of leadership in creating a school climate and culture conducive to implementing changes and innovations for improving schools so that they meet the requirements of modern society. Teacher attitudes towards change / innovation is an important factor for the successful implementation of changes/innovations (Hall et al., 1977· Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001). At the same time , attitudes of teachers towards change significantly affected by their perception of leadership style (Sarafidou, & Nikolaidis, 2009).

The purpose of this study was to investigate what changes / innovations occur in Greek schools and whether the degree of their implementation relates to the manner that teachers adopt these changes and the degree of their assessment. Also we investigated whether and how the degree of realization of change / innovation and participation of teachers related to the climate of the school unit , to the leadership and to the attitudes of teachers. Finally, we consider whether the implementation of changes / innovations ,the involvement of teachers and their attitudes vary with the type and the school district .

The research was held in April 2015 in secondary schools of Thessaloniki and Halkidiki. To collect the data we collected 191 self- reporting questionnaires that included measurement scales for the Headmaster , the climate of the school unit , the individual attitude of teachers towards change / innovation and their personal perception of the implementation of innovative changes made in the school that they are serving .

The findings highlighted the important role of transformational leadership in creating innovative climate and the role of personal attitudes of teachers towards change / innovations .

This paper provides useful information about the factors that contribute to the innovativeness of teachers and their participation in school changes / innovations .

Keywords : Transformational Leadership, School Changes / innovations , Innovativeness , Teachers' Attitudes , Secondary Education .

Bibliographical references:

1. Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 77-87.
2. Boeddrich, H-J. (2004). Ideas in the workplace: a new approach towards organizing the fuzzy front end of the innovation process. *Creativity and Innovation Management*, 13(4).
3. Geijel, F ., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teacher's commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
4. Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
5. Sarros, J, Cooper, B., & Santora, J. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(2), 145-158.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε έναν κόσμο ο οποίος συνεχώς αλλάζει και μεταβάλλεται, το σχολείο που αποτελεί το βασικό πυρήνα μόρφωσης και το συνδετικό ιστό ανάμεσα στον άνθρωπο και στην κοινωνία, δεν είναι δυνατόν να είναι στατικό και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου, στα νέα δεδομένα και στις προκλήσεις του μέλλοντος. Ρόλο ενισχυτικό σε αυτή την ανθρώπινη προσπάθεια καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση, η οποία ως θεσμός και ως μικρογραφία της κοινωνίας, μαζί με την οικογένεια και άλλους κοινωνικούς παράγοντες οφείλουν να στηρίξουν τον άνθρωπο και την ίδια την κοινωνία, σε μία αμφίδρομη σχέση όπου οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και αυτά συντηρούν και ανανεώνουν την πρώτη (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Μιχόπουλος, 1998).

Έτσι, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται μια σειρά από εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν ως στόχο να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στο παλιό και το καινούριο, ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον (Inbar, 1996). Η σύνδεση της καινοτομίας με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού είναι απαραίτητο να «στρέψει» την πολιτεία προς την κατεύθυνση των καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης (Fullan, 2002). Το σπουδαιότερο ερώτημα που δημιουργείται σε αυτή τη διαδικασία είναι ποιοι θα αναλάβουν το βάρος της αλλαγής και ποιοι θα επωμιστούν τις ευθύνες και τη διαδικασία των μεταβολών στις σχολικές μονάδες. Σίγουρα, οι φορείς που εμπλέκονται στην πορεία των καινοτομιών είναι πολλοί, όμως δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ιδιαίτερα για τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι εξαιρετικά σημαντικός, διότι λόγω της θέσης του, καλείται να αναλάβει να οργανώσει και να αναδιαρθρώσει το σχολείο, ώστε να καταφέρει να ενταχθεί ομαλά και με τα καλύτερα αποτελέσματα στα νέα δεδομένα (Ράπτης, 2006).

Διεξοδική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας μας οδηγεί στην παρατήρηση ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται

περισσότερο από ποτέ στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, σε μια προσπάθεια εύρεσης τρόπων, ώστε οι απαραίτητες αλλαγές στην εκπαίδευση να συνάδουν με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Ο Kotter(1998) δήλωσε ότι << μόνο μέσω της ηγεσίας μπορούμε να αναπτύξουμε μία κουλτούρα προσαρμοσμένη στην αλλαγή>>. Όμως, λίγες εμπειρικές έρευνες μελετούν την επίδραση της ηγεσίας για την εκπλήρωση των μεταβαλλόμενων απαιτήσεων του σημερινού περιβάλλοντος. (Bass, personal communication, December 15, 1998, 1998; Brown, 1992; Kotter & Heskett, 1992; Prajogo & Ahmed, 2006; Schein, 1992). Οι περισσότερες έρευνες είναι εννοιολογικής φύσης (Miner, 2000; Shane & Venkataraman, 2000), ενώ πιο πρόσφατες έρευνες ασχολούνται με τη σχέση ανάμεσα στον παράγοντα κλειδί και στις στρατηγικές που συντελούν στην αλλαγή, συμπεριλαμβανομένου της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της οργανωσιακής κουλτούρας και καινοτομίας (Damanpour & Schneider, 2006; Kavanagh & Ashkanasy, 2006; Mumford & Licuanan, 2004), επισημαίνοντας ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για αλλαγή, τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και η καινοτομία (Angle & Van de Ven, 1989).

Η δημιουργικότητα, ως πτυχή της καινοτομίας, είναι στενά συνδεδεμένη με μια ισχυρή και εμπνευσμένη ηγεσία. Είναι σημαντική από μόνη της και μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αναγκαίο πρώτο βήμα ή προϋπόθεση που απαιτείται για την καινοτομία (Scott 1995). Ένα βασικό συστατικό απαραίτητο για τη δημιουργικότητα είναι το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνει. (Mumford et al. (2002)). Η επιτυχία της εξαρτάται από τις δυνατότητες, τις πιέσεις, τους πόρους και το κοινωνικοτεχνικό σύστημα στο οποίο βρίσκονται οι εργαζόμενοι (Csikszentmihalyi, 1999). Για να συμβεί η δημιουργικότητα, πρέπει η ηγεσία να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην προώθηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη της δημιουργικότητας. Ο ρόλος των ηγετών είναι να εξασφαλιστεί η δομή του εργασιακού περιβάλλοντος, το κλίμα, η κουλτούρα και οι πρακτικές των ανθρώπινων πόρων (π.χ. ανταμοιβές, στόχοι, αξιολόγηση), έτσι ώστε να μπορούν να συμβούν δημιουργικά αποτελέσματα.(Drazin, Glynn, & Kazanjian, 1999; Mumford, 2000; Mumford et al., 2002; Oldham & Cummings, 1996; Shalley et al., 2000).

Όσον αφορά τις καινοτομίες, ένα πλήθος παραγόντων, όπως το υπάρχον σχολικό κλίμα, οι απόψεις της διοίκησης για τις καινοτομίες και η αποδοχή των αλλαγών από τους εμπλεκόμενους, γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, επιδρούν στη

διατήρηση και εγκαθίδρυσή τους (Fullan, 2001). Βασικές πτυχές των συστατικών της καινοτομίας είναι το πλαίσιο του σχολείου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η μετασχηματιστική ηγεσία και η λειτουργία του σχολείου ως ένας οργανισμός μάθησης (Van den Berg & Sleegers). Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της καινοτομικότητας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, φαίνεται να διαδραματίζει το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και πιο συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία, που φαίνεται να συσχετίζεται με το καινοτομικό κλίμα (Blasé, 1987; Leithwood & Jantzi, 1997; Ogbonna & Harris, 2000; Yu, Leithwood & Jantzi, 2002; Oluremi, 2008; Adeyemi, 2010, Sarros, et al, 2008; Moolenaar et al, 2010). Ποιοτικές και ποσοτικές μελέτες αναφέρουν θετικά αποτελέσματα αυτής της ηγεσίας για δημιουργία οράματος, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη εξέταση, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των καινοτομιών (Geijsel et al., 1999a; Geijsel et al., 2001; Geijsel et al., 2003; van den Berg and Sleegers, 1996).

Εμπειρικές μελέτες έχουν εξετάσει τις επιπτώσεις της ηγεσίας σε ατομικό επίπεδο και όχι στον οργανισμό. Μικρή εμπειρική έρευνα έχει γίνει για την ύπαρξη και τη φύση της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωτική δημιουργικότητα (Mumford, Scott, Gaddis, & Strange, 2002) αν και ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας θεωρείται ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή μεγάλης κλίμακας καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς (Berg & Sleegers, 1996a), καθώς δημιουργεί ένα συγκεκριμένο (κουλτούρα) που υιοθετεί την καινοτομία και χτίζει την δέσμευση και τον ενθουσιασμό.

Μια επισκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας παρουσιάζει μελέτες περίπτωσης Καινοτόμων Δράσεων και παιδαγωγικής χρήσης των Τ.Π.Ε., αντιλήψεις εκπαιδευτικών, διερεύνηση θεμάτων μεθοδολογίας, στατιστικά δεδομένα, προβλήματα, αποτελέσματα, θεωρητικές προσεγγίσεις για την παιδαγωγική αξία και ζητήματα επιμόρφωσης (Σπυροπούλου κ.ά. 2007, Αγγελίδου & Κρητικού, 2006, Ναχόπουλος κ.ά. 2005, Δίτσιου, 2005, Κονιδάρη, 2005, Δημοπούλου, 2005, Ζόμπολας, 2005, Σπυροπούλου, 2004, Καραγεωργίου, 2004, Θάνου, 2003, Δημητρακοπούλου, 2003, Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001, Σπυροπούλου, 2001). Στην πλειονότητά τους οι έρευνες βλέπουν τις απόψεις του εκπαιδευτικού και όχι της διοίκησης. Κάποιες έρευνες τονίζουν ότι 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).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από την εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών και των Καινοτόμων Δράσεων 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).

Έτσι προέκυψε συνοπτικά ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας, τόσο για τον τρόπο με οποίο γίνονται αντιληπτές οι καινοτομίες που συμβαίνουν στη χώρα μας από στελέχη στα κατώτερα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης και από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και για το βαθμό επίδρασης της διοίκησης στη διάχυση και εδραίωση αυτών των καινοτομιών για τη διαχείρισή τους. Με την παρούσα εργασία, θεωρώντας ότι η καινοτομία και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες συνιστώσες για την αλλαγή και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού που επιθυμεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, αποσκοπούμε να εξετάσουμε εάν η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει την οργανωτική καινοτομία, άμεσα και έμμεσα, με τη δημιουργία κουλτούρας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργάζονται σε ένα κλίμα, όπου μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να δοκιμάζουν καινοτόμες ιδέες και προσεγγίσεις. Έτσι, αισιοδοξούμε να προβληματίσουμε και να βοηθήσουμε στη συνειδητοποίηση του πόσο καταλυτικός είναι ο ρόλος της ηγεσίας στην πρωτοπορία και την ανάδειξη του σχολικού οργανισμού στην εποχή μας.

1^ο Κεφάλαιο: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ –ΑΛΛΑΓΗ και ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

1.1. Ορισμός και προσδιορισμός της έννοιας της καινοτομικότητας και της δημιουργικότητας

Η καινοτομία είναι εκούσια αλλαγή που στοχεύει αποφασιστικά σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, χαρακτηρίζεται από πρωτοποριακή αντίληψη της πραγματικότητας και στηρίζεται στην επιθυμία αυτού που καινοτομεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση εισάγοντας κάτι νέο, που δεν αποτελεί πρακτική του παρελθόντος, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη του το αξιακό σύστημα μέσα στο οποίο καινοτομεί (Johannessen et al., 2001).

Σύμφωνα με τους King & Anderson (2002), η καινοτομία είναι ένα από προϊόν ή μία διαδικασία (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα), πρόκειται για κάτι νέο (πρωτότυπο) για το πλαίσιο στο οποίο εισάγεται (ομάδα, οργανισμός, τμήμα οργανισμού, κ.λπ.). Είναι μία σκόπιμη αλλαγή που στοχεύει στη δημιουργία οφέλους για τον οργανισμό ή την κοινωνία, δεν είναι αλλαγή κάποιας ρουτίνας (π.χ. πρόσληψη νέου προσωπικού), επιδρά σημαντικά στον οργανισμό ή τμήμα του και οι επιδράσεις της έχουν ‘δημόσιο’ χαρακτήρα.

Συχνά, η έννοια της καινοτομικότητας συγχέεται με την έννοια της αλλαγής. Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η έννοια της αλλαγής είναι ευρύτερη από αυτή της καινοτομίας και να πούμε ότι η καινοτομία είναι μια μορφή αλλαγής. Καινοτομία είναι μια αλλαγή που οδηγεί σε κάτι καινούριο. Όλες οι καινοτομίες συνιστούν αλλαγές, αλλά δεν είναι όλες οι αλλαγές καινοτόμες. Η αλλαγή (change) μπορεί να οριστεί ως ‘η διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής’. Η καινοτομία (innovation) αφορά τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής και: (α) είναι σκόπιμη: έχει συγκεκριμένους στόχους, (β) εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο: είναι χρονικά και χωρικά οριοθετημένη, (γ) είναι σχεδιασμένη, 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). Μετά από μια επιτυχή εφαρμογή, καθιέρωση και διάχυση μιας καινοτομίας, η τελευταία παύει να αποτελεί πλέον κάτι καινούριο αφού πλέον εντάσσεται στο γνωστό και δοκιμασμένο ρεπερτόριο.

Πολλά άρθρα στον επιστημονικό κλάδο της Διοίκησης Επιχειρήσεων αναφέρονται στους όρους «δημιουργικότητα» και «καινοτομία». Οι δύο αυτοί όροι έχουν προεκτάσεις και στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, διότι η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποτελούν βασικά γνωρίσματα της σχολικής βελτίωσης και της εκπαιδευτικής αλλαγής (Huberman & Miles, 1984; Daft & Becker, 1978).

Ως «δημιουργικότητα» ορίζεται η διαδικασία παραγωγής νέων ιδεών (Amabile, 1996; Gurteen, 1998), ενώ η «καινοτομία» είναι η επιλογή, η διύλιση και επεξεργασία αυτών των ιδεών για τη μεταφορά τους στην πράξη (Gurteen, 1998). Η καινοτομία αναφέρεται στη δημιουργική ιδέα, η οποία καρποφορεί, παίρνει σάρκα και οστά (Amabile, 1996; Ekvall, 1997; Rank et al., 2004). Επομένως, οι δύο αυτές έννοιες (δημιουργικότητα και καινοτομία), σύμφωνα με τους Boeddrich, (2004), Mathisen & Einarsen (2004), φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνονται και εύλογα μπορούμε να πούμε ότι η δημιουργικότητα χωρίς την καινοτομία δεν έχει αξία. Από την άλλη η καινοτομία χωρίς τη δημιουργικότητα δεν μπορεί να υφίσταται, διότι η τελευταία τροφοδοτεί την πρώτη. Σύμφωνα με την Amabile, η δημιουργικότητα αποτελεί το πρώτο βήμα για την καινοτομία.

Πέρα από την παραδοσιακή ψυχολογική προσέγγιση για τη δημιουργικότητα, η οποία εστίαζε στα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων, ερευνητές συμπεραίνουν ότι το κοινωνικό – εργασιακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τη δημιουργική συμπεριφορά (Amabile et al, 1996).

Κατά την άποψη της Amabile (1997), η δημιουργικότητα μπορεί να διακριθεί σε

- Ατομική δημιουργικότητα, που είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επινοεί δημιουργικά προϊόντα και
- Ομαδική δημιουργικότητα, που είναι η ικανότητα μιας ομάδας να επινοεί δημιουργικά προϊόντα.

(Ένα προϊόν είναι δημιουργικό όταν είναι πρωτότυπο και κατάλληλο για την εκτέλεση μιας «ανοιχτού τύπου» εργασίας (open-ended task). Οι ανοιχτού τύπου εργασίες δεν έχουν συγκεκριμένο τρόπο διεξαγωγής, ούτε προκαθορισμένο ‘σωστό’ αποτέλεσμα).

Καινοτομία – Δημιουργικότητα, δύο αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες.

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, 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».

Επιπλέον, ως εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται η ουσιαστική και ριζική 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). 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).

1.2. Είδη Σχολικών Καινοτομιών και η Σημασία τους στο Σύγχρονο Σχολείο.

Μέσα στα ειδικά πλαίσια της σχολικής μονάδας η καινοτομία μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές κατηγορίες (Stoner & Freeman, 1992· Griffin, 1987· Damanpour, 1987 όπως αναφ. στο Γιαννακάκη 2005). Διακρίνουμε λοιπόν τις εξής κατηγορίες σχολικών καινοτομιών:

1. Εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία
2. Διοικητική-οργανωτική καινοτομία
3. Καινοτομία σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Σύμφωνα με τους Βρεττός και Καψάλης (1994), η πρώτη κατηγορία σχετίζεται την εφαρμογή νέων ιδεών που επιφέρουν αλλαγές σε ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος και ιδιαίτερα στους α) στόχους, β) στα περιεχόμενα (η διδακτέα ύλη), γ) στις μεθόδους και στα μέσα διδασκαλίας και δ)

στις μεθόδους αξιολόγησης. Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με την υιοθέτηση νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού όπως είναι η εισαγωγή καινούργιου μηχανογραφικού συστήματος. Επίσης, στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η εισαγωγή συστήματος επιβράβευσης των δασκάλων που επιδεικνύουν αξιόλογο και άριστο έργο (Γιαννακάκη, 2005). Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται καινοτομίες στο κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις και περιλαμβάνει αλλαγές στις πεποιθήσεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και αλλαγές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Κυθραιώτης, 2009).

Οι τρεις τύποι καινοτομίας όπως είναι προφανές αλληλοεπηρεάζονται αλληλοδιαμορφώνοντας και επηρεάζοντας δημιουργικά ή ανασταλτικά ο ένας τον άλλο, ενώ τα όρια τους δεν είναι πάντα διακριτά. Για παράδειγμα σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2005), το λεγόμενο «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» μπορεί να αναφέρεται, είτε σε εκπαιδευτικές καινοτομίες (π.χ. επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους και άμεση επικοινωνία με τους εργαζόμενους, ως μια νέα μορφή διδασκαλίας) είτε σε διοικητικές καινοτομίες, όπως η ενεργός συμμετοχή εξωσχολικών φορέων στη διευθέτηση ποικίλων σχολικών ζητημάτων ή ακόμα και στη λήψη αποφάσεων. Μπορεί λοιπόν το όρια των παραπάνω τύπων καινοτομίας να μην είναι διακριτά, όμως σύμφωνα με τον Fullan (2001), οι παραπάνω τύποι μπορούν να ιεραρχηθούν ως προς το βαθμό πολυπλοκότητας που τις χαρακτηρίζει. Πιο συγκεκριμένα, 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.

Η Σημασία της Καινοτομικότητας στο Σύγχρονο Σχολείο.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ριζικές αλλαγές παρατηρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ καθιέρωσαν ελέγχους μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (PISA) και προώθησαν την

ανάπτυξη της ποσοτικής αποτίμησης της εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά το 2000, η συνθήκη της Λισσαβόνας έθεσε τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες θα μπορούσαν να στηριχθούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές, προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να καταστεί ισχυρή ανταγωνιστική εκπαιδευτική δύναμη στον κόσμο. Όπως αναφέρεται στην κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος "Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010", σελ. 1 :

Η δημιουργία ενός «γνωστικού τριγώνου» εκπαίδευσης, έρευνας και καινοτομίας που θα λειτουργεί σωστά και η παροχή βοήθειας σε όλους τους πολίτες ώστε να αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση, καθώς και για την ισότητα και την κοινωνική ένταξη.

Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, παρά τη διαπιστωμένη πρόοδο που έχει επιτευχθεί σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται σε πολλά κράτη-μέλη της Ε.Ε., συστήνεται ένταση των προσπαθειών καθιέρωσης νέων τρόπων οργάνωσης της μάθησης σε ένα καινοτόμο σχολικό περιβάλλον (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010).

Τις πρόσφατες δύο δεκαετίες, η καινοτομία αναγνωρίζεται ως στοιχείο προτεραιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών και συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο διεκδικεί το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και της διοίκησης όσον αφορά στην υλοποίησή τους. Το περιεχόμενο και η σημασία της καινοτομίας φυσικά εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και τη χώρα. Σε χώρες με αποκεντρωμένα συστήματα και αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι σύμφυτο στοιχείο του συστήματος. Αντίθετα, σε χώρες με συγκεντρωτική διοίκηση και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά όπως η Ελλάδα, η καινοτομία αποτελεί επίκτητο στοιχείο (Iordanidis, 2006). Η αντίληψη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του σχολείου στις διαρκείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας (Γιαννακάκη, 2005).

Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου σε διανοητικό, φυσικό συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο. (UNESCO, 1992). Για την ανάπτυξη του ανθρώπου, απαιτείται

η ταυτόχρονη ανάπτυξη και εξέλιξη της ίδιας της εκπαίδευσης, του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται οι γνώσεις στους μαθητές, καθώς και μια συνεχής αναβάθμιση των μέσων προσφοράς της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε εποχής. Για αυτή την εξέλιξη, απαιτείται η αλλαγή από την παρούσα κατάσταση σε μια άλλη και η εισαγωγή καινοτομιών. Στην εκπαίδευση, οι καινοτομίες γίνονται συχνά αντιληπτές ως τα μέσα που προωθούν ευρύτερες αλλαγές στο χώρο. Οι ευρύτερες αλλαγές επέρχονται με τη διάχυση και καθιέρωση των καινοτομιών.

Προκύπτει λοιπόν ότι η δημιουργικότητα και η καινοτομικότητα ως δύο αλληλένδετες έννοιες, αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες όμως για να αναπτυχθούν χρειάζονται κίνητρα παρότρησης και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Ρέππα 2008, Πασιαρδής 2004, Γεράλη – Ρούσου 2006).

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διεξαγωγή, αλλά και την επιτυχία ή την αποτυχία μιας σχολικής καινοτομίας.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση και τη πρόοδο της καινοτομίας είναι οι ίδιοι που επηρεάζουν και την επιτυχία της: η οργανωτική δομή του οργανισμού, οι διαδικασίες που ακολουθούνται για την εφαρμογή της και τέλος, ο πλέον σημαντικός, ο ανθρώπινος παράγοντας (Nadler, 1993 όπως αναφ. στο Κυθραιώτης, 2010).

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Cox et al., 1987· Fullan, 1993· Vandenberghe, 1995· Inbar, 1996· Sarafidou & Nikolaidis, 2009· Γιαννακάκη, 2005), σημαντικοί παράγοντες για την εισαγωγή και ανάπτυξη της καινοτομίας που αφορούν τόσο τα άτομα όσο και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του οργανισμού και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, είναι:

- Ο τρόπος άσκησης ηγεσίας.
- Οι υποδομές, οι οικονομικοί πόροι και ο τρόπος διαχείρισής τους στο σχολικό οργανισμό.
- Το εσωτερικό κλίμα του οργανισμού (σχέσεις, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στο εσωτερικό του οργανισμού κλπ).
- Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έμπυχο δυναμικό του σχολικού οργανισμού, όπως οι ευκαιρίες που δίνονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό για

επαγγελματική ανάπτυξη, η δεκτικότητα και ετοιμότητά του σε εργασιακές αλλαγές και καινοτομίες, το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού

- Οργανωτικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά εξωτερικού περιβάλλοντος (δημογραφικά, κοινωνικοοικονομικά, μέγεθος σχολικής μονάδας κλπ).
- Ο βαθμός συνεργασίας και υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς (τοπικής αυτοδιοίκησης, υποστηρικτικών ομάδων κλπ).
- Τα γνώρισμα της ίδιας της καινοτομίας (πολυπλοκότητα, σύνδεση με τις ανάγκες του οργανισμού κλπ).

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. Φυσικά, η αλλαγή πολλές φορές μπορεί να μην επέλθει εξαιτίας της αντίστασης των εκπαιδευτικών, αλλά λόγω της αδυναμίας της ηγεσίας να διαχειριστεί την αλλαγή. Η εισαγωγή ή η εφαρμογή των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα απογοητεύσεις, στις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί ίσως δεν είναι διατεθειμένοι να υποβληθούν (Λαΐνας, 2000). Προς αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων, απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας καινοτομίας, οι ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου σχετικά με τη διαμορφωμένη κουλτούρα του, τα θέματα ομοιογένειας μαθητικού πληθυσμού, η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ηλικία και τα προσόντα των καθηγητών (Hsiao & Chen, 2009).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ορισμένα από τα εμπόδια στην ατομική και στην οργανωσιακή αλλαγή/καινοτομία 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).

Η Συμπεριφορά της Ηγεσίας στην Εφαρμογή των Καινοτομιών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός στην εφαρμογή των καινοτομιών. Το άτομο το οποίο έχει τη μεγαλύτερη επιρροή και αναμένεται από αυτό να ασκεί ηγετικό ρόλο, θεωρείται ότι είναι ο ηγέτης (Hoy & Miskel, 2008). Ο ηγέτης διαθέτει το όραμα της αλλαγής και γι' αυτό προωθεί καινοτομίες οι οποίες θα βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας, θα αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και θα αυξήσουν την παραγωγικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, στο στάδιο της εκκίνησης της εφαρμογής της καινοτομίας, ο διευθυντής του σχολείου είναι σημαντικό να μπορεί να εντοπίζει και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες του σχολείου και του περιβάλλοντός του (Cohen & Ball, 2006). Να προωθήσει ο ίδιος ή να στηρίξει την απόφαση της εφαρμογής μιας καινοτομίας και να αναγνωρίσει κατά πόσο αυτή είναι εφικτή, αναγκαία και επίκαιρη για τη σχολική μονάδα (Everard et al, 2004).

Στο στάδιο της εφαρμογής είναι πολύ σημαντική η παροχή κινήτρων, η αναγνώριση, η στήριξη και επιβράβευση των εκπαιδευτικών στις προσπάθειες που καταβάλλουν (Γιαννακάκη, 2005). Άλλες επικοινωνιακές τακτικές του ηγέτη που μπορούν συμβάλλουν θετικά στο στάδιο εφαρμογής της καινοτομίας είναι (Filby et al., 1990):

- Να είναι ανοιχτός και προσιτός στην επικοινωνία.
- Να είναι πρόθυμος να βρει λύσεις για προβλήματα που προκύπτουν.
- Να διευκολύνει τη διάδοση πληροφοριών.
- Να συμβάλλει στην καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και να διαχειρίζεται με επιτυχία συγκρούσεις και διαφορετικές απόψεις.
- Να παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς.

1.4. Μοντέλα Ανάπτυξης και Διαχείρισης Αλλαγών.

Στη βιβλιογραφία περιγράφονται μοντέλα (Lewin, Kotter, Everard et al) που σχετίζονται με συγκεκριμένα στάδια για την ανάπτυξη και τη διαχείριση αλλαγών προκειμένου να οδηγηθούμε ομαλά σε μια επιτυχημένη καινοτομία. Οι περιγραφές των παραπάνω ερευνητών συγκλίνουν και χωρίς βλάβη της γενικότητας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι φάσεις από τις οποίες περνάει η καινοτομία είναι η εισαγωγή (initiation), η εφαρμογή (implementation) και η καθιέρωση (institutionalisation). (Fullan, 2001). Το στάδιο εισαγωγής είναι η διαδικασία που οδηγεί και συμπεριλαμβάνει την απόφαση για την εφαρμογή μιας αλλαγής (Fullan, 2007, p. 69). Στο στάδιο αυτό, οι ηγέτες της αλλαγής στοχεύουν σε:

1. *Δημιουργία αίσθησης του επείγοντος* (ανάγκη αλλαγής).
2. *Ανάπτυξη οράματος αλλαγής* (επιθυμητής νέα κατάσταση).
3. *Προσδιορισμό της αλλαγής* – νέες πρακτικές, αξίες ή πεποιθήσεις που θα οδηγήσουν στη νέα κατάσταση.

Η δημιουργία της αίσθησης του επείγοντος (απόψυξη) επιτυγχάνεται α) με την αύξηση του φόβου της αδράνειας ('*τι θα συμβεί αν δεν κάνουμε τίποτα*') η οποία συνιστά πίεση και β) με τη μείωση του φόβου της δοκιμής (δημιουργία ψυχολογικής ασφάλειας) στην οποία ενδείκνυται υποστήριξη. Η δημιουργία αίσθησης επείγοντος είναι δύσκολη σε ισχυρές θετικές κουλτούρες με ιστορία επιτυχίας καθώς και σε αδύναμες αρνητικές κουλτούρες με ιστορία αποτυχίας.

Παρόλο που ο τελικός σκοπός μπορεί να είναι η ομοφωνία στην απόφαση για αλλαγή, το πρώτο και σημαντικότερο βήμα είναι η δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας αφοσιωμένων υποστηρικτών οι οποίοι έχουν ισχύ, εμπειρογνωμοσύνη, αξιοπιστία / εκτίμηση από συναδέλφους και αφοσίωση, δεν έχουν μεγάλα 'εγώ' (big egos) και δεν είναι διστακτικοί παίκτες.

Η ανάπτυξη του οράματος οδηγεί στην ανάπτυξη στρατηγικής που απαντάει στα ερωτήματα πού θέλουμε να φτάσουμε και πώς θέλουμε να είμαστε στο μέλλον. Το όραμα εκφράζει την εικόνα / τα χαρακτηριστικά που επιθυμούμε να έχει το σχολείο μας στο μέλλον (την επιθυμητή μελλοντική κατάσταση).

1.5. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Καινοτομιών.

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).

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.

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 (συγκεκριμένο) και στη μοναδικότητα των προσεγγίσεων που πρέπει να ακολουθούνται προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Ο Perrin (2002) προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης συμβατό με τη φύση της καινοτομίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, κατά την αξιολόγηση των καινοτομιών, μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι, πρέπει να γίνεται μέτρηση του βαθμού καινοτομικότητας, δηλαδή να 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. Επίσης, πρέπει να μετράμε το βαθμό διάχυσης της νέας γνώσης, κάτι που σημαίνει ότι 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 ποιο βαθμό η παραπάνω γνώση διαχύθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να αποφευχθούν τα ίδια λάθη.

Στο στάδιο της αξιολόγησης, σημαντικός είναι ο ρόλος του ηγέτη στη διαδικασία σύγκρισης του αποτελέσματος με το στόχο. Μέσα σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού που οφείλει να καλλιεργήσει και μέσω δράσεων και κατάλληλων συλλογικών αποφάσεων στις οποίες έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, μπορούν να αξιοποιηθούν τα λάθη και να μετατραπούν σε μάθηση για όλους τους εμπλεκόμενους. Με την καθοδήγησή του, εντοπίζονται οι αδυναμίες και οι δυσλειτουργίες και έτσι δίνεται η δυνατότητα να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στην οργάνωση, ώστε στην συνέχεια να επιτευχθεί η σταθεροποίηση της νέας κατάστασης (Παπαδημητρακόπουλος & Τόκας, 2006· Ράπτης, 2006).

1.6. Διοίκηση και Καινοτόμα Προγράμματα.

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης των καινοτομιών, θέτει ξεκάθαρα μια σπουδαία πρόκληση στη σχολική ηγεσία. Η ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη λειτουργία της και επιδρά τόσο στις σχέσεις του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, όσο και με άλλα στελέχη σε παράλληλες ή ανώτερες βαθμίδες. Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού με τις εξελίξεις αυτές αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα τόσο για την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για την κεντρική διοίκηση. Οι ικανότητες και οι

δεξιότητες που απαιτούνται από τα στελέχη της εκπαίδευσης (Διευθυντές, Υπευθύνους προγραμμάτων, Συμβούλους, Προϊσταμένους), ώστε η σχολική μονάδα να αντεπεξέλθει στη σύγχρονη πραγματικότητα και να μην απομονωθεί είναι πλέον αυξημένες. Πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν δράσεις και προγράμματα που να επιτρέπουν στην σχολική μονάδα να προσεγγίσει τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις. Τα εκπαιδευτικά στελέχη πρέπει να γνωρίζουν το πλαίσιο εφαρμογής καθώς και να αναπτύσσουν δεξιότητες ώστε να εμπλέκονται πραγματικά σε προγράμματα: δεξιότητες επικοινωνιακές, ικανότητα στο συντονισμό ομάδων, αντίληψη της αποκέντρωσης, εκπόνηση σχεδίου και χρονοδιαγράμματος (Αθανασούλα- Ρέππα, Α., 1999γ)

Σύμφωνα με την άποψη πολλών ερευνητών, οι σχολικοί ηγέτες έχουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών και στα σχέδια σχολικής ανάπτυξης και καινοτομιών (Cheng, 2003· Fullan, 2002b· Leithwood et al., 2004). Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της αλλαγής, των καινοτομιών και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για να γίνουν μεγάλες μεταρρυθμίσεις απαιτούνται μια πολύ ισχυρή ηγεσία και διοίκηση (Fullan, 1996· Wallace, 2004). 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 & Stiegelbauer, 1991· Louis, 2003).

Ο ηγέτης που λειτουργεί αποτελεσματικά ως φορέας αλλαγών κατανοεί τη διαδικασία της αλλαγής και τις επιπτώσεις της τόσο στο άτομο του όσο και στους άλλους (Fullan, 2002· Zimmermann, 2004). Καθοδηγείται από ηθικές αρχές αναγνωρίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες και οι αντιλήψεις του επηρεάζουν την κουλτούρα του οργανισμού που ηγείται (Fullan, 2002). Επιπλέον, εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη δημιουργία κοινού οράματος και στόχων παρακινώντας τους έτσι για την εκπλήρωση του κοινού σκοπού τους (Clement & Vandenberghe, 2001· Zimmermann, 2004) και αποδέχεται ότι κάθε αρχικός σχεδιασμός συναντά δυσκολίες και ανατροπές κατά την εφαρμογή του (Hord &

Sommers, 2008). Επίσης, δίνει έμφαση στη μάθηση όλων μέσα στη σχολική κοινότητα γιατί αναγνωρίζει ότι μέσω αυτής μπορεί να επέλθει αλλαγή στη γνώση, στις δεξιότητες, στη συμπεριφορά και στις πεποιθήσεις των ατόμων (Fullan, 2001b· Hargreaves & Fink, 2003· Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Πρωτοστατεί στην κατάκτηση νέων γνώσεων θέτοντας τον εαυτό του ως παράδειγμα προς μίμηση (Fullan, 2003· Hord & Sommers, 2008· Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Υποστηρίζει με κάθε τρόπο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζει ότι αυτή είναι συνεχόμενη, συνδεδεμένη με τις ανάγκες της εργασίας τους και το όραμα του σχολείου και προσανατολισμένη στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hord & Sommers, 2008· Ιορδανίδης 2005· Supovitz & Christman, 2003).

Έτσι, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας και επικοινωνεί άμεσα με τους υφιστάμενους. Από κοινού με τους υφισταμένους του αναζητά λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν, καθώς βλέπει τον εαυτό του ως συμπαραστάτη και συνεργάτη (Φατσέα, 2011). Έλκει τους συνεργάτες προς τους στόχους και δεν σπρώχνει τους συνεργάτες προς τους στόχους (Bennis, 1989a).

Καθώς οι διευθυντές είναι κεντρικοί στην προετοιμασία και στην οργάνωση των σχολείων για αλλαγή, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πόσο ανοιχτοί είναι οι ίδιοι 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 (Beycioglu & Aslan, 2007· Dinham & Scott, 2002· Klecker & Loadman, 1999· Timperley & Parr, 2005).

Πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν όλο και περισσότερο τη σημασία του σχολικού διευθυντή για την προώθηση και παγίωση των αλλαγών στην εκπαίδευση. Ο Fullan (2001b) ανέφερε ότι οι διευθυντές πρέπει να είναι καθοδηγητικοί ηγέτες, προκειμένου να είναι και αποτελεσματικοί για τις βιώσιμες καινοτομίες. Ωστόσο, πιο σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι το να θεωρηθεί η καθοδηγητική ηγεσία ως ο κύριος ρόλος του διευθυντή υπήρξε ένα πολύτιμο πρώτο βήμα αλλά δεν είναι πλέον αρκετό. «Ο ηγέτης του μέλλοντος πρέπει να επικεντρώνεται στη μεγάλη εικόνα, να είναι ένας φιλόσοφος που μετασχηματίζει τον οργανισμό μέσω των ανθρώπων και των ομάδων» Fullan, (2001b), να είναι δηλαδή μετασχηματιστικός ηγέτης.

2^ο Κεφάλαιο: ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

2.1.Ορισμός της Έννοιας, Χαρακτηριστικά, Σπουδαιότητα και Λειτουργίες της Κουλτούρας στο Σχολείο.

Η κουλτούρα αποτελεί μια ολιστική έννοια (Stoll, 1998), που τη χαρακτηρίζει η περιπτωσιακή μοναδική ποιότητά της (Stoll, 1998· Bush, 2003· Glover & Coleman, 2005). Αυτό προσδίδει στην κουλτούρα το χαρακτήρα της ιδιοκτησίας από το κοινωνικό σύστημα (Van Houtte, 2005). Η οργανωσιακή κουλτούρα εστιάζει, είτε στο εσωτερικό της οργάνωσης, είτε στα άτομα που την απαρτίζουν. Η κουλτούρα συνιστά τη ρητή και υπαινικτική συμφωνία φιλοσοφίας, ιδεολογίας, αξιών, παραδοχών, προσδοκιών, στάσεων και πρότυπων συμπεριφοράς του συνόλου των μελών του σχολείου, η οποία κρατάει την κοινότητα ενωμένη (Owens & Valesky, 2007). Σύμφωνα με τον Robins στους Hoy & Miskel (2005), η κουλτούρα βοηθά στη διάκριση των οργανισμών, προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης σ' αυτόν, ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος, λειτουργεί ως “κοινωνική κόλλα” που ενώνει τον οργανισμό παρέχοντάς τις κατάλληλες νόρμες συμπεριφοράς.

Η σπουδαιότητα της κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς έχει τονιστεί από διάφορους μελετητές. Η κουλτούρα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού, επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα την αποτελεσματικότητά της (Kowalski & Reitzug, 1993). Ο Gordon (2004) υποστηρίζει την αναγκαιότητα της συμπερίληψης της κουλτούρας στην οποιαδήποτε προσπάθεια σχολικής βελτίωσης. Προκειμένου ένα σχολείο να είναι έτοιμο για αλλαγή, η τελευταία θα πρέπει να είναι συμβατή (τουλάχιστον με ορισμένα στοιχεία) της κουλτούρας του.

‘Η ανάγκη και επιθυμία αλλαγής είναι ένα πράγμα. Το να είσαι έτοιμος για αυτή και ικανός να την εφαρμόσεις είναι κάτι το διαφορετικό’ (Evans, 1996, p. 119)

Η αποτελεσματική οργανωτική μεταβολή υποδεικνύει την ανάγκη αλλαγής κουλτούρας (Bush, 2003). Πιο αναλυτικά, η επικέντρωση της έννοιας της κουλτούρας στο εσωτερικό του οργανισμού και στη μετασχηματιστική διαδικασία του ανοικτού συστήματος (Glover & Coleman, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008) υποδεικνύει τη σχέση της με τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (Hoy & Miskel, 2005·

Van Houtte, 2005). Έτσι, η πραγματική βελτίωση εντός σχολείου συνιστά τη διαδικασία οικοδόμησης νέου ιστού παραδοχών, αξιών, υποδειγμάτων συμπεριφοράς, συναισθημάτων καθώς και κοινωνικών σχέσεων και ισχύος (Stoll, 1998), η οποία περιλαμβάνει το σύνολο του σχολείου (Glover & Coleman, 2005). Επομένως, η οργανωσιακή κουλτούρα αναδεικνύεται ως το πιο ισχυρό συστατικό της αλλαγής (Owens & Valesky, 2007).

2.2. Οι παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας στο σχολείο

Το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται η κουλτούρα είναι πολύ συγκεκριμένο. Έτσι, η σχολική κουλτούρα επηρεάζεται από το περιβάλλον και ταυτόχρονα υφίσταται ανεξάρτητα από αυτό (Glover & Coleman, 2005). Συνακόλουθα, η εξωτερική επίδραση αναφέρεται στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό, νομοθετικό, δημογραφικό (π.χ. σύνθεση εθνοτήτων, φύλου) φυσικό και πολιτισμικό συγκείμενο (Ouchi & Wilkins, 1985· Owens & Valesky, 2007).

Επιπλέον, η κουλτούρα επηρεάζει τη συμπεριφορά της προσωπικότητας και η δομή επηρεάζει έμμεσα την κουλτούρα. Επομένως, αποτελεί ένα μεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ δομής και προσωπικότητας στην εκδήλωση της συμπεριφοράς (Van Houtte, 2005). Δηλαδή, μεταξύ οργανωσιακής δομής και κουλτούρας ενυπάρχει δυναμική αλληλεξάρτηση (Stoll, 1998· Owens & Valesky, 2007). Αν και οι δομικές μεταβολές είναι αναγκαίες, δεν είναι επαρκείς για σημαντικές αλλαγές (Fullan, 2005) και δεν εγγυώνται αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα (Kowalski & Reitzug όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Συνεπώς, η αλλαγή των δομών επηρεάζει έμμεσα την κουλτούρα (Πασιαρδής, 2004).

Οι Moorhead & Griffin (1989) αναφέρουν ότι η αλλαγή της κουλτούρας είναι μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία που εκτροχιάζεται πολύ εύκολα διακόπτοντας έτσι τη συνέχεια της πορείας προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο ριζικός μετασχηματισμός ιδρυμάτων με πολύχρονη ιστορία είναι εξαιρετικά δύσκολος. Έτσι, για ευκολότερη αλλαγή της κουλτούρας του ιδρύματος, η οποιαδήποτε αλλαγή είναι δυνατόν να γίνει σε δύο επίπεδα, όπως εισηγούνται οι Sergiovanni & Starratt (1993). Στο πρώτο επίπεδο οι αλλαγές μπορεί να είναι δομικές, ενώ στο δεύτερο πρέπει να

αφορούν κανόνες και μοντέλα συμπεριφοράς. Για να καταστούν οι αλλαγές μόνιμες και να έχουν μακροχρόνια αποτελέσματα, θα πρέπει να μη γίνονται μόνο αλλαγές πρώτου επιπέδου (δομικές) αλλά και δεύτερου επιπέδου (κανονιστικές) (Πασιαρδή, 2001α).

Ηγεσία και κουλτούρα

Η κουλτούρα στο εσωτερικό του σχολείου σχηματίζεται από την ιστορία του, τους ανθρώπους και την ηγεσία (στυλ διοίκησης, κίνητρα, επικοινωνία) (Stoll, 1998· Van Houtte, 2005· Owens & Valesky, 2007· Lunenburg & Ornstein, 2008). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές κατέχουν μία μοναδική θέση για να επηρεάσουν τη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα μάθησης (Deal & Peterson 1990; Leithwood & Jantz, 1997).

Η κουλτούρα επηρεάζει άμεσα τη στάση διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς και την επίδοσή τους. Δέχεται επιρροές από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και από την ευρύτερη κοινότητα. Ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του σχολείου, να μελετά τις καταβολές του και να τα αξιολογεί με σεβασμό πριν προχωρήσει σε παρεμβάσεις. Με τους σωστούς χειρισμούς μπορεί να ανατρέψει μια αντिलειτουργική κουλτούρα ή να διαμορφώσει ένα κλίμα δημιουργικότητας και προόδου (Νούτσος, 1986). Για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους συνεργάτες του, αφιερώνει πολύ χρόνο σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά και σε όλη την κοινότητα, ακούει με προσοχή και συζητεί ό,τι τους απασχολεί. Αξιοματική θέση για το διευθυντή πρέπει να αποτελεί η αίσθηση ότι, η διαμόρφωση της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐσταται, οφείλει να στοχεύει στο γεγονός ότι το ανθρώπινο δυναμικό φοιτά και εργάζεται με χαρά και με πραγματική θέληση μέσα σε αυτόν.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο ηγέτης αποτελεί τον ιδρυτή της κουλτούρας στον οργανισμό. Στα σχολεία ο διευθυντής διατηρεί την ευθύνη δημιουργίας και διαφύλαξης της οργανωσιακής κουλτούρας καθώς και της επικοινωνίας της με το εξωτερικό περιβάλλον. Έτσι, οι εκφρασμένες αξίες και οι παραδοχές του στην καθημερινή ζωή του οργανισμού μέσω λέξεων, πράξεων,

ανεπίσημων μηνυμάτων και της συστηματικής προσοχής του μεταφέρονται ισχυρά στα μέλη του οργανισμού (Schein, 1997· Bush, 2003). Επιπλέον, ο Bush (2003) σημειώνει τη σημαντικότητα του/της υποδιευθυντή/ντριας στη διάδοση της κουλτούρας στον οργανισμό.

2.3. Το Σχολικό Κλίμα – Καινοτομικό Σχολικό Κλίμα και Δημιουργικότητα.

Για κάθε κοινωνία, το σχολείο είναι ένας θεμελιώδης οργανισμός ο οποίος χαρακτηρίζεται από τα άτομα που το απαρτίζουν και διαμορφώνουν αντίστοιχα το κλίμα του, το οποίο σχετίζεται με την εκπαίδευση, κανόνες, στόχους, διαπροσωπικές σχέσεις και οργανωτικές δομές. Το κλίμα που επικρατεί σε ένα οργανισμό αποδίδεται με διάφορους ορισμούς από τους εκάστοτε συγγραφείς και ερευνητές. Βιβλιογραφική έρευνα, σχετικά με το πώς ορίζουν οι διάφοροι συγγραφείς το σχολικό κλίμα, μας παρουσιάζει μια πληθώρα ορισμών χωρίς να αναφέρεται κάπου ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το σχολικό κλίμα. Παρ' όλα αυτά, με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται: α) σε πρότυπα, προσδοκίες ή κανόνες (Brookover et al., 1978 · Ζαβλανός, 2003 · West, 1985), β) σε συμβολικά στοιχεία (αξίες-ιδεολογίες) και άγραφους κανόνες (Beare, Caldwell & Millikan, 1989 στο Πασιαρδής, 2004 · Everard & Morris, 1999), γ) σε θέματα ψυχολογίας, ηθικού, και ενδυνάμωσης της διάθεσης των εκπαιδευτικών (Brown & Henry, 1992· Fisher & Fraser,1990 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat (2002) · Short & Rinehart, 1992), δ) στο σχολικό περιβάλλον (Bernstein, 1992 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat, 2002) ή στην ατμόσφαιρά του (Sergiovanni & Starratt, 2002), ε) σε συμπεριφορές που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό οργανισμό (Bernstein, 1992 · Hoy & Miskel, 2005· Oliva, 1993), ε) σε αντιλήψεις (Freiberg & Stein, 1999 · Johnson, Johnson, & Zimmerman, 1996, Hoy & Miskel, 2005 · McBeath,1999), στ) σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού (Emmons στους Snowden & Gorton, 2002 · Hayes, 1994 στο Sergiovanni & Starrat ,2002), ζ) σε σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τον κάθε οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005) και η) στο χαρακτήρα (Everard & Morris, 1999) ή στην καρδιά-ψυχή του οργανισμού που συμβάλλει στην αίσθηση του “ανήκειν” σε κάτι (Freiberg & Stein, 1999).

Καινοτομικό Σχολικό Κλίμα και Δημιουργικότητα.

Οι αντιλήψεις που μοιράζονται τα μέλη και σχετίζονται με πρακτικές, διαδικασίες και συμπεριφορές που επιχειρούν το νέο και διαφορετικό στον οργανισμό, συνιστούν την έννοια του καινοτομικού σχολικού κλίματος (Van der Vegt et al., 2005). Για την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολικό οργανισμό απαιτείται η ανάπτυξη κλίματος σε αυτόν που να προωθεί και να προάγει τις νέες ιδέες.

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

Η επίδραση του καινοτομικού κλίματος στη δημιουργική και καινοτομική συμπεριφορά των ατόμων και την εφαρμογή και ανάπτυξη καινοτομιών στον οργανισμό, αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης για τους ερευνητές αφού η καινοτομία συνδέεται με τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (Ellis et al., 2005· Nonaka, 1994). Βασική προϋπόθεση για ένα δημιουργικό μαθησιακό κλίμα στο σχολείο αποτελεί η ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος όπου επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη, συνοχή και διάθεση συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας με σκοπό τη συνεργατική μάθηση (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999β· Harris, 2003). Στην προσπάθεια αυτή, οι αρμοδιότητες και η θεσμική θέση του διευθυντή μπορεί να παρέχει ηθική στήριξη στους εκπαιδευτικούς σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών καινοτομιών που εντάσσονται στους στόχους του σχολικού προγραμματισμού βελτιώνοντας τη σχολική αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα μπορούσε να επιβραβεύσει τις προσπάθειές τους για την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να τους αναθέτει αρμοδιότητες για να βιώσουν την ευθύνη και την ηγεσία με έμπρακτο τρόπο (Bollam et al., 2007; Clement & Vandenberghe, 2001; Harris & Jones, 2010; Σαΐτης, 2008).

Μελέτες δείχνουν ότι η καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος αυξάνει τα επίπεδα της ατομικής δημιουργικότητας. (Amabile et al, 1996; Isaksen & Lauer, 2002). Επομένως, η άποψη ότι το περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με το δημιουργικό – καινοτομικό κλίμα, το οποίο καλλιεργείται σε έναν οργανισμό ενισχύεται ακόμη περισσότερο. Τα δημιουργικά άτομα μπορούν να αποτελέσουν μία πολύ σημαντική

πηγή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αύξηση της αποδοτικότητας ενός οργανισμού (Groth and Peters, 1999). Η πρόκληση είναι να δημιουργηθεί ένας οργανισμός, όπου η δημιουργικότητα και η καινοτομία έχουν ευκαιρίες να καρποφορήσουν και να αποφύγουν τον μαρασμό (Sundgren et al., 2005).

Από τις έρευνες φαίνεται ο ρόλος των διευθυντών να είναι πρωταρχικός στην ανάπτυξη δημιουργικού εκπαιδευτικού κλίματος, σκοπού και οράματος της σχολικής μονάδας (Vandenberghe, 1995· Πασιαρδή, 2001), καλλιεργώντας την ανάπτυξη ατμόσφαιρας επαγγελματικής εξέλιξης, επικοινωνίας, συμμετοχής, πρωτοβουλίας, αλληλοϋποστήριξης και συναδελφικότητας, κοινών αξιών και πεποιθήσεων (Bredenson & Johanson, 2000) και κατά συνέπεια γόνιμου εδάφους για την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος (Fullan, 2002).

3^ο Κεφάλαιο: ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Ορισμός και προσδιορισμός της έννοιας της ηγεσίας.

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και στη λειτουργία των οργανισμών καθώς θεωρείται από πολλούς ως ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας τους (Bass, 1990). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί της έννοιας της ηγεσίας. Αυτό που αποτελεί κοινό σημείο σε κάθε ορισμό που επιχειρείται είναι ότι η ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία σκόπιμης κοινωνικής επιρροής προκειμένου να πραγματοποιηθούν στόχοι και να «χτιστούν» σχέσεις σε έναν οργανισμό (Hoy & Miskel, 2008). Είναι ακόμη η ικανότητα του ηγέτη να βλέπει και να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα κίνητρα για τον καθένα και τη καθεμιά και η ικανότητα να εμπνέει (Μιχιώτης, 2007). Η ηγεσία γενικά αφορά στον οραματισμό, την παροχή κινήτρων, τη διαχείριση ομάδων, και πρέπει να ενδιαφέρεται τόσο για τους ανθρώπους όσο και για τα καθήκοντά τους (Ιορδανίδης, 2003).

Ηγεσία – Διεύθυνση – Διοίκηση.

Ο όρος ηγεσία συχνά ταυτίζεται με τους όρους διοίκηση και διεύθυνση. Σύμφωνα όμως με τον Πασιαρδή (2004), η διοίκηση αφορά την καθημερινή διοικητική διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών και των άλλων εργασιών για τη λειτουργία του σχολείου. Η διεύθυνση ασχολείται με την διοίκηση του σχολικού οργανισμού και τη βραχυπρόθεσμη (λίγους μήνες ως ένα ή δύο χρόνια) κατεύθυνσή

του. Η ηγεσία σχετίζεται με το όραμα και την κατεύθυνση του σχολείου σε βάθος χρόνου (τρία έως δέκα χρόνια) επηρεάζοντας τον στρατηγικό προσανατολισμό και σχεδιασμό του. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ηγεσία είναι ευρύτερος όρος από τη διοίκηση και τη διεύθυνση, ωστόσο, οι τρεις όροι δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ανάλογα την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Περαιτέρω, ο Σαΐτης (2005) επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης, αναφέροντας ότι η ηγεσία αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής, στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, ενώ η διοίκηση συνδέεται με τον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για τη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι έννοιες ηγεσία και εξουσία είναι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες, αλλά όχι ταυτόσημες. Η ηγεσία αποτελεί μια λειτουργία, ενώ η εξουσία αποτελεί το μέσο που χρησιμοποιεί ο ηγέτης (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τους Bennis και Nanus (1985:22) *“Εξουσία είναι η ικανότητα να κάνει κάποιος τις προθέσεις του πραγματικότητα και να τις διατηρεί, ενώ ηγεσία είναι η σοφή χρήση της εξουσίας. Το όραμα είναι το προϊόν και η εξουσία το νόμισμα.”*.

3.2. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Καινοτομία.

Ο θεσμικός ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού η συμπεριφορά της σχολικής διεύθυνσης είναι αποφασιστική για το επίπεδο της ποιότητας του σχολείου και το βαθμό επίτευξης των στόχων του. Έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sashkin, 1996). Παράλληλα, τονίζεται η σχέση της αναφορικά με τη σχολική ανάπτυξη (Rosenbach & Taylor, 1984) και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Hallinger κ.ά., 1996).

Ένα άλλο εύρημα των ερευνών είναι ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ότι ο ίδιος είναι καινοτόμος και ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο. Συχνά οι αποτελεσματικοί ηγέτες επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές (Hall and

Hord, 1987). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η εκπαιδευτική ηγεσία είναι το «κλειδί» για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και για αυτό καθίσταται σημαντικός και για την εισαγωγή και ανάπτυξη καινοτομιών (Μπελαδάκης, 2007). Με άλλα λόγια, η επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής 2004, σελ. 216). Όμως, δεν αρκεί απλά να έχει καινοτόμες ιδέες, αλλά κυρίως να κατανοεί τη διαδικασία της αλλαγής και να είναι ικανός στην προώθησή τους. Άλλωστε, η αλλαγή και κατά συνέπεια η καινοτομία, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αποτελεσματικής ηγεσίας (Mac Neil et al., 2003) που ξεπερνά την απλή διαχείριση και διεκπεραίωση της εξουσίας (Σαΐτης, 2002).

Χαρακτηριστικά του Καινοτόμου Ηγέτη.

Απαραίτητα στοιχεία προσωπικότητας του καινοτόμου ηγέτη θεωρούνται σύμφωνα με την βιβλιογραφία ο ενθουσιασμός, η ελπίδα, η αισιοδοξία για την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών, η αφοσίωση στην επιτυχία του σκοπού του, η αυξημένη αυτοπεποίθηση, το χούμορ, η ευαισθησία, η δεκτικότητα και η προσαρμοστικότητα (Fullan, 2002· Vandenberghe, 1995). Τέλος, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι καινοτόμοι ηγέτες είναι ριψοκίνδυνοι και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία τους.

Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να διακρίνει το σχολικό διευθυντή που προσανατολίζεται στην καινοτομία, είναι η ύπαρξη οράματος και στόχων για τον οργανισμό (Geijsel et al., 1999). Βέβαια, αυτό προϋποθέτει ότι τα παραπάνω είναι κοινά με το όραμα και τους στόχους όλων των εμπλεκόμενων φορέων και είναι αποτέλεσμα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Robertson et al., 1995). Επιπλέον, είναι σημαντική η γενικότερη θεώρηση από τον ηγέτη ότι το σχολείο αποτελεί οργανισμό συνεχούς μάθησης και βελτίωσης μέσα από την εισαγωγή και εφαρμογή νέων διαδικασιών (Mai, 2004).

Επιπροσθέτως, ο διευθυντής είναι καλό να διαθέτει ικανότητες σχεδιασμού, προγραμματισμού, και ανάπτυξης των νέων μεθόδων διδασκαλίας καθώς και την δυνατότητα να παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές/καινοτομίες, να καταγράφει την εξέλιξή τους και τελικά να τις αξιολογεί (Μαυρογιώργος, 2006). Απαραίτητες γνώσεις για την διαχείριση και υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών θεωρούνται οι γνώσεις σχετικά με τα συστήματα κινήτρων των ανθρώπων, τη λειτουργία και τη

καλή γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού (Beckhard & Harris, 1987).

Εκτός των προαναφερθεισών γνώσεων, απαραίτητες για τη διαχείριση της αλλαγής θεωρούνται ορισμένες ικανότητες όπως η ανάλυση εκτεταμένων σύνθετων συστημάτων, καθώς επίσης η συλλογή και επεξεργασία μεγάλου όγκου πληροφοριών, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη η διαδικασία λήψης σωστών και αποτελεσματικών αποφάσεων. Επίσης, η στοχοθεσία, ο σωστός σχεδιασμός, η ικανότητα για συναινετικές αποφάσεις, για διαχείριση συγκρούσεων και για κατανόηση της πολιτικής συμπεριφοράς είναι στοιχεία, τα οποία διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των αλλαγών (Ράπτης, 2006).

Ο σχολικός ηγέτης σε όλα τα στάδια εφαρμογής της καινοτομίας –όπως θα περιγράψουμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο-, έχει το ρόλο του καθοδηγητή, μέντορα και εμπνευστή (Ράπτης, 2006). Στοχεύει στην αποθάρρυνση αρνητικών καταστάσεων, όπως μπορεί να είναι το άγχος, η απογοήτευση, ο εκνευρισμός, ενώ θα πρέπει να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές συμπεριφορές (Ράπτης, 2006).

3.3. Είδη ηγεσίας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bass & Avolio, 1997), τρία είναι τα βασικά στυλ ηγεσίας: το συναλλακτικό, το μετασχηματιστικό και το παθητικό. Ο Downton (1973), έκανε τον πρώτο διαχωρισμό ανάμεσα στη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Αργότερα, το 1978, ο James MacGregor Burns με τη δημοσίευση του έργου του Leadership έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στους συναλλακτικούς ηγέτες, οι οποίοι προσφέρουν απτές αμοιβές για την προσπάθεια και την αφοσίωση των εργαζομένων και στους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι οποίοι εστιάζουν στις ανάγκες των υφισταμένων και εγείρουν το ενδιαφέρον τους για το κοινό σκοπό του οργανισμού αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτός να κατακτηθεί (Cox, 2001). Ο Bernard Bass (1985) επέκτεινε τη θεωρία του Burns, σημειώνοντας ότι πρόκειται για δυο διαφορετικές έννοιες και ότι οι καλοί ηγέτες διαθέτουν στοιχεία και από τα δυο στυλ (Judge & Piccolo, 2004).

Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999) στη σύγχρονη εκπαίδευση διακρίνονται έξι μορφές ηγεσίας :

- Εκπαιδευτική (instructional).
- Ηθική (moral).

- Διοικητική ή διαχειριστική (managerial).
- Συμμετοχική (participate).
- Ενδεχομενική (contingent).
- Μετασχηματιστική (transformational).

Στην παρούσα εργασία, καθώς μας ενδιαφέρει ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργικότητα και στην καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα αναφερθούμε μόνο σε μερικά από τα είδη ηγεσίας, τα οποία σχετίζονται αμεσότερα με το θέμα που εξετάζουμε.

Συναλλακτική Ηγεσία.

Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα είδος συμβολαίου ανάμεσα στον ηγέτη και στους συνεργάτες του, μια σχέση η οποία υποδεικνύει ότι ο πρώτος θα φροντίζει για τις ανάγκες των τελευταίων, εφόσον αυτοί φέρουν εις πέρας τα καθήκοντα που έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων (Coleman & Early, 2005). Επιπλέον, οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το στυλ τίθενται υπέρ της διατήρησης του υφιστάμενου τρόπου εργασίας και δεν προβαίνουν σε αλλαγές, εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι.

Η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τρία χαρακτηριστικά (Hoy & Miskel, 2008): *εξαρτώμενες αμοιβές*, *διεύθυνση με εξαίρεση* (ενεργητική) και *παθητική διεύθυνση με εξαίρεση*. Η ηγετική συμπεριφορά με τις εξαρτώμενες αμοιβές παρέχει στους συνεργάτες αγαθά που επιθυμούν, σε αντάλλαγμα αγαθών που επιθυμούν οι ηγέτες (Kunhert & Lewis, 1987). Η διεύθυνση με εξαίρεση (ενεργητική), αναφέρεται στον μεγάλο βαθμό ελέγχου που έχει ο ηγέτης, ο οποίος ορίζει τους κανόνες, αναζητά παρεκκλίσεις από τα στάνταρ και επεμβαίνει με διορθωτική δράση και πιθανόν τη τιμωρία του υφισταμένου σε περίπτωση παρουσίασης προβλημάτων. Η παθητική διεύθυνση με εξαίρεση, χαρακτηρίζει την αδυναμία των ηγετών να παρέμβουν, μέχρι τα προβλήματα να διογκωθούν και τότε η παρέμβασή τους να καταστεί αναγκαία (Hoy & Miskel, 2008). Αυτή η ηγετική συμπεριφορά ταυτίζεται με το παθητικό στυλ ηγεσίας.

Η συναλλακτική ηγεσία θεωρείται από αρκετούς ερευνητές ως ιδιαίτερα αποτελεσματική σε πολλές περιπτώσεις (Bass & Riggio, 2006). Σε άλλες όμως, μπορεί να αποτελέσει τη «συνταγή» της μετριότητας, ιδιαίτερα όταν ο διευθυντής περιορίζεται στην παθητική διεύθυνση με εξαίρεση, τεχνική η οποία δύναται να φανεί

αναποτελεσματική, και μακροπρόθεσμα αντιπαραγωγική για τον οργανισμό (Bass, 1990). Ωστόσο, όταν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας συνδυάζεται με το μετασχηματιστικό, η ηγεσία των οργανισμών γίνεται ακόμα πιο αποδοτική (Bass, 1985 · Hoy & Miskel, 2008).

Μετασχηματιστική Ηγεσία.

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης ασχολείται με τους υφιστάμενούς του, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική παρακίνησή τους και στις ανάγκες τους. Δίνει «όραμα» είτε με την έννοια της έμπνευσης (vision), είτε με την έννοια της αποστολής (mission), προσπαθεί η «επικοινωνία του οράματος» να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη με την «εμπιστοσύνη» τους προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Menon- Eliphotou 2011). Το αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια σχέση αμοιβαίας κίνησης και ανάδειξης προόδου και σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με το Leithwood (1990), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ομόφωνης εξουσίας και συντίθεται από τα εξής στοιχεία: συνεργατική λήψη αποφάσεων, έμφαση στον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωση του προσωπικού, ενθάρρυνση προβληματισμού και ερωτήσεων και ενθάρρυνση για αλλαγή. Πρόκειται δηλαδή για μετασχηματισμό ενός οργανισμού και δημιουργία νέας κουλτούρας, όπου προωθείται η συνεργατικότητα, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η επέκταση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 1990, όπ. αναφ. στο Δαράκη, 2007). Σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, ο Leithwood και οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν έντονα με την ουσιαστική προσαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass (1985) στο χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη του 1980 και τις αρχές του 1990. Έκτοτε, έχουν διενεργηθεί πολλαπλές έρευνες που καταδεικνύουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και σε διάφορες πτυχές της οργανωσιακής δομής του σχολείου και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα,

έρευνες αναφέρονται στις βελτιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη, στην επιτυχή εφαρμογή των σχολικών καινοτομιών, στην ενίσχυση των συναισθημάτων και στο αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, στην αυξημένη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη δέσμευσή τους για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Leithwood & Jantzi, 2005· Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002). Η αποτελεσματικότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών σχετίζεται επίσης θετικά με την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ross & Gray, 2006). Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood & Jantzi, 2006).

Διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία παρέχει ένα κίνητρο για την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό, όχι προς ίδιον όφελος, αλλά προς όφελος του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994). Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών. Στη βιβλιογραφία ως μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που προβάλλουν τα τέσσερα «I's» {idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration,} (Robbins & Judge 2011, Πασιαρδής 2012, Menon – Eliophotou 2011).

i. Ηγέτης με ιδανική επιρροή – Επιδραστικός (*Idealized Influenced*).

Εδώ βρίσκεται νόημα η ιδανική επιρροή ως πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη που χαρακτηρίζεται από αξίες και σκοπούς και οι υφιστάμενοι τον θεωρούν αξιόπιστο και χαρισματικό, με ξεκάθαρο όραμα και εφικτή την αποστολή. Με την ιδανική επίδραση, οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδεικνύουν σιγουριά και αυτοπεποίθηση για σημαντικά θέματα, δε διστάζουν να ρισκάρουν στον καθορισμό αλλά και στη διεκπεραίωση των στόχων, θέτουν τις ανάγκες των άλλων σε προτεραιότητα παραβλέποντας τις δικές τους (Hoy & Miskel, 2008). Έτσι, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χαίρουν το θαυμασμό, το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των οπαδών τους, οι οποίοι τείνουν να ταυτίζονται με τους ηγέτες τους (Bass & Avolio, 1994).

ii. Πνευματικός παρωθητής (*Inspiration almotivator*).

Ο ηγέτης παρωθεί πνευματικά τους υφιστάμενους να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στον ηγέτη και όλοι μαζί (ηγέτης και υφιστάμενοι) είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή. Με την εμπνεόμενη κινητοποίηση οι ηγέτες υιοθετούν συμπεριφορές που βοηθούν τους υφιστάμενους να βρουν νόημα και ενδιαφέρον στην εργασία τους. Τέτοιες συμπεριφορές περιλαμβάνουν την προβολή ενός ελκυστικού και αισιόδοξου μέλλοντος για τον οργανισμό, την επιδίωξη φιλόδοξων στόχων, αλλά και την διαβεβαίωση του προσωπικού ότι οι στόχοι αυτοί είναι δυνατό να επιτευχθούν. Ως αποτέλεσμα, καλλιεργείται ομαδικό πνεύμα, ενθουσιασμός, αισιοδοξία και δέσμευση για την επίτευξη του κοινού οράματος (Bass & Avolio, 1994).

iii. Διανοητικός παρωθητής (*Intellectual stimulator*).

Ο ηγέτης δίνει το ερέθισμα και εμπνέει τους οπαδούς, παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση. Προβάλλει την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι το κίνητρο και τη δέσμευση των υφισταμένων για ένα κοινό όραμα για καινοτομία και δημιουργικότητα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τους συνεργάτες τους ενθαρρύνοντάς τους να προτείνουν νέες, ακόμα και αμφιλεγόμενες ιδέες, χωρίς το φόβο της τιμωρίας ή της γελοιοποίησης (Stone, Russell & Patterson, 2003).

iv. Ατομικός υποστηρικτής (*Individualized consideration*).

Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη εξέταση που αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου εστιάζει στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του, έναν προς ένα. Οι υφιστάμενοι έτσι ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς στόχους και να ακολουθήσουν τη δική τους ανάπτυξη (Menon – Eliophotou 2011). Με άλλα λόγια οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναλαμβάνοντας το ρόλο του μέντορα και αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις γνώσεις των υφισταμένων ξεχωριστά, τους βοηθούν να επιτύχουν υψηλά επίπεδα απόδοσης και τους παροτρύνουν να αναλάβουν ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Avolio, 1994).

Μετασχηματιστική Ηγεσία και Καινοτομία.

Αρκετές έρευνες της τελευταίας δεκαετίας κατέδειξαν ως μοντέλο ηγεσίας που ευνοεί την προώθηση της καινοτομίας και της αλλαγής τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership). (van den Berg & Sleegers, 1996a).

Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2005) και Leithwood & Jantzi (2005) υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες αποτελεσματικών πρακτικών της ηγεσίας που έχουν τις ρίζες τους στη μετασχηματιστική ηγεσία. Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι αποτελούν παράδειγμα για τους άλλους, με τη συμπεριφορά και τη στάση τους, κινητοποιούν και εμπνέουν τους άλλους με την ανάπτυξη και τη διάδοση/διασπορά ενός οράματος, 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, 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). Ειδικότερα, είδαμε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) αποτελεί το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιείται αυξανόμενα σε σχέση με τις καινοτομίες στην εκπαίδευση (Leithwood, 1994), καθώς δημιουργεί ένα συγκείμενο (κουλτούρα) που υιοθετεί την καινοτομία και χτίζει την δέσμευση και τον ενθουσιασμό.

Τέλος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και επομένως την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, 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).

Σύμφωνα με τους Sparrow et al (2009) και Moolenaar et al. (2010), η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση ενός οργανισμού μέσω της καλλιέργειας δημιουργικού/καινοτομικού κλίματος το οποίο μπορεί να ωθήσει τα μέλη να εφαρμόσουν καινοτομίες. Δημιουργεί το πλαίσιο και τις προϋποθέσεις ενεργοποίησης και συμμετοχής των μελών (Inbar, 1996) μέσω της έμπνευσης, της

καλλιέργειας και ανάπτυξης κοινών στόχων, οράματος και ηθικού σκοπού, ανταμοιβών, υψηλών προσδοκιών και προγραμματισμού δράσης (Leithwood et al., 1998, όπ. αναφ. στο Hallinger, 2003) με αποτέλεσμα να αυξάνει την ικανότητα του οργανισμού για εισαγωγή και ανάπτυξη αλλαγών και καινοτομιών (Leithwood, 1994, όπ. αναφ. στο Geijel, Sleeper & Van den Berg, 1999).

4^ο Κεφάλαιο: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, ένας διευθυντής σχολικής μονάδας περιορίζεται σημαντικά στο ρόλο της διεκπεραίωσης των καθηκόντων του (Ιορδανίδης, 2006). Ένα τέτοιο στυλ διοίκησης δεν αφήνει εύκολα περιθώρια για αλλαγή και βελτίωση του οργανισμού και δεν μπορεί να συνδεθεί με την εφαρμογή καινοτομιών.

Στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες προηγμένες χώρες, η εφαρμογή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται με ανοργάνωτο και μη συστηματικό τρόπο. Όπως είναι γνωστό, το πολιτικό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά τους σκοπούς του σχολείου (μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων) καθώς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (μέσω των διαθέσιμων πιστώσεων). Επιπλέον το ελληνικό σχολείο είναι στενά δεμένο με την πολιτική βούληση εφόσον η λειτουργία του δημόσιου σχολείου καθώς και η χρηματοδότησή του γίνεται από κονδύλια που διατίθενται αποκλειστικά από την κεντρική εξουσία. Κατά συνέπεια όλες οι αποφάσεις που αφορούν το σχολείο παίρνονται από την κεντρική διοίκηση (ΥΠΕΠΘ) χωρίς να δίνεται η πρέπουσα σημασία στις απόψεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το σύνηθες μοντέλο διοίκησης είναι το top – down, το οποίο χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ενεργής συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων (Sarafidou & Nikolaidis, 2009), το οποίο συνδέεται με στυλ ηγεσίας (κυρίως με το αυταρχικό στυλ ηγεσίας – autocratic), τα οποία δεν προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία προβληματική κατάσταση ως προς την εφαρμογή νέων ιδεών και καινοτομιών (Stamatis, 2006 στο Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απογοήτευση και δυσαρέσκεια καθώς πολλές φορές οι αποφάσεις που παίρνονται από “πάνω” δεν

έχουν καμία σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, εξυπηρετούν κάποιες σκοπιμότητες ή “μιμούνται” εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών χωρίς προηγουμένως να τα προσαρμόσουν στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας. Επιπροσθέτως, δεν είναι λίγες οι φορές που δημιουργείται σύγχυση στον εκπαιδευτικό κλάδο σχετικά με τις απαραίτητες ενέργειες για την εφαρμογή ορισμένων προγραμμάτων ή την πραγματοποίηση σχετικών αλλαγών, λόγω της ασάφειας των οδηγιών και του ελλιπούς σχεδιασμού της κεντρικής διοίκησης.

Η ιστορία της εκπαίδευσης συνεχώς επιβεβαιώνει ότι οι «εγκάθετες» καινοτομίες, όσο θετικές αλλαγές και να προδιαγράφουν, συναντούν πολλές αρνήσεις και αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς (Παπαπροκοπίου & Μπάκας, 2006). Αντίθετα, η αξιοποίηση των καινοτομιών που «γεννιούνται» από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ένα επιπλέον κίνητρο για περαιτέρω ενεργοποίησή τους (Αναγνωστοπούλου & Παπαπροκοπίου, 2002). Η καινοτομία δηλαδή, προκειμένου να έχει εφαρμογή και διάρκεια ζωής, μπορεί να γεννηθεί, να διευρυνθεί και να διατηρηθεί μέσα από ένα είδος διαλεκτικής σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ της κεντρικής εξουσίας και των εκπαιδευτικών.

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. Μόλις τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια μελέτης από ερευνητές σχετικά με την καινοτομία και την αλλαγή στην εκπαίδευση, αλλά και ενέργειες από την πολιτεία, να καλύψει την υστέρηση στις πολιτικές εφαρμογές και επιλογές της έναντι άλλων χωρών που ήδη εφαρμόζουν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την καινοτομία (Γιαννακάκη, 2005). Είναι λοιπόν απαραίτητο, να αξιοποιήσει η χώρα μας τις διεθνείς και τοπικές επιστημονικές έρευνες ώστε να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά, έλληνες εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα τα οποία θεωρούνται καινοτόμα, διότι συντελούν: α) στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, β) στη διεύρυνση των οριζόντιων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, οι οποίοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, γ) στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας, δ) στη σύνδεση σχολείου και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχε στα παραπάνω προγράμματα, εκφράζει την άποψη ότι, αυτά είχαν σημαντική επίδραση στη σταδιοδρομία τους, και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Κούτρα & Βούκανου, 2005).

Φαίνεται λοιπόν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν περιθώρια άρθρωσης θεωρητικού και πρακτικού καινοτομικού λόγου, στα πλαίσια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, όταν ο διευθυντής – ηγέτης ασκήσει ουσιαστική, ενδοσχολική, καινοτομική πολιτική, η οποία θα ενισχύεται θετικά από το κατάλληλο σχολικό καινοτομικό κλίμα σύμπραξης των εκπαιδευτικών, του σχολείου.

4.1. Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Ελληνική Εκπαίδευση.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής – παιδαγωγικής καινοτομίας, σε μια πορεία υιοθέτησης νέων προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης από την ελληνική πολιτεία, εφαρμόζεται μια σειρά καινοτόμων προγραμμάτων. Έτσι, από το σχολικό έτος 1993-94 εισάγεται η Πληροφορική στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π,Δ, 446/95 ΦΕΚ 260) και στις τρεις τάξεις ως μονόωρο μάθημα. Επιπλέον, όπως αναφέρεται στο σχεδιασμό του Π.Ι., προκειμένου να εξασφαλισθεί για όλους τους μαθητές-αυριανούς πολίτες, η πρόσβαση στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» και να αποφευχθούν έτσι, νέες ανισότητες και νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, η προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω των Νέων Τεχνολογιών είναι μοναδική επιλογή για τη χώρα μας (Παπαδόπουλος, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, από το 2002 υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. και συντάσσονται νέα Α.Π. με προσανατολισμό στη διαθεματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Οι προσπάθειες αυτές αποσκοπούν στην παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και των σύγχρονων αξιών των επιστημών της αγωγής στη διδακτική διαδικασία. Στην παρούσα φάση η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία θεωρείται καινοτομία (http://www.pi-schools.gr/epim_tpe/).

Παρά τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η καινοτομική χρήση και η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει επιτευχθεί. Παρακάμπτοντας τις εκτενείς συζητήσεις για το καθοριστικό θέμα της ελλιπούς

επιμόρφωσης (Ράπτης & Ράπτη, 2000, 2001), γενικότερα είναι απαραίτητη η αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου για να ενσωματώσει δημιουργικά την πληροφορική κουλτούρα (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Συνοπτικά αυτό σημαίνει εγκατάλειψη της παραδοσιακής διδασκαλίας και υιοθέτηση των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, της οικοδομιστικής θεωρίας και της συνεργατικής μάθησης.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με σκοπό την υποκίνηση των εκπαιδευτικών προς την πραγματολογική αντίληψη για τις Τ.Π.Ε. ενεργοποιεί δράσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως: η «Επιμόρφωση τύπου Β΄ στη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών», ο «Διαγωνισμός Πρωτοπόρων Δασκάλων» και «Ξεμπλόκαρε» της Microsoft, το πρόγραμμα «Φορητός Η/Υ ανά μαθητή», η δράση ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων e-Twinning κ.ά.

Στην καθημερινή πραγματικότητα όμως, τα 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 επιτυχία 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).

4.2. Τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Καινοτόμες Δράσεις).

Οι σύγχρονες αρχές για τη μάθηση βρίσκονται στο πρίσμα ενός μεγάλου αριθμού καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται σε σχολεία πολλών χωρών. Τα προγράμματα αυτά έχουν στόχο να επηρεάσουν την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία και να επέλθει αλλαγή στα Αναλυτικά Προγράμματα, ώστε η εκπαίδευση να εφαρμόσει τις σύγχρονες προτεραιότητές της. Στη χώρα μας, μία από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που εισήχθησαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία χρόνια (πέρα των Τ.Π.Ε.) είναι η θεσμοθέτηση των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων, όσον αφορά στην ενσωμάτωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Υ.Α.Γ2/4867/28-08-1992)

Με τον όρο αυτό προσδιορίζονται οι δέσμες δράσεων που δεν υπαγορεύονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και κατά κανόνα έχουν αφετηρία τους την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Είναι δυνατό να εντάσσονται σε μη υποχρεωτικά αλλά θεσμοθετημένα πλαίσια (με ή χωρίς χρηματοδότηση) ή να βασίζονται σε μη θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2000). Αρκετές από τις Κ.Δ ξεκίνησαν ως πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχους αναπτυξιακούς και ερευνητικούς. Τα σχολεία μέσω των Κ.Δ ανταποκρίνονται καλύτερα στους παραδοσιακούς στόχους της εκπαίδευσης (γνώσεις δεξιότητες, στάσεις) και έρχονται σε επαφή με στοιχεία καινοτομίας που γίνονται αφορμές για αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Mateusen, L., 2003: 235-250)

Στον όρο καινοτόμες δράσεις στην Ελλάδα περιλαμβάνονται ο θεσμός του ΣΕΠ, προαιρετικά προγράμματα κινητικότητας που προβλέπουν την οριζόντια επικοινωνία των σχολείων διακρατικά (ΧΡΥΣΟΠΡΑΣΙΝΟ ΦΥΛΛΟ – συνεργασία σχολείων της Ελλάδας με σχολεία της Κύπρου) με στόχο την ενθάρρυνση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων, τη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και την προαγωγή της εκμάθησης γλωσσών και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Άλλα Ευρωπαϊκά Προγράμματα που εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαίδευση είναι το Πρόγραμμα «Σωκράτης» (1995-2006) (1. *Comenius*, 2. *Erasmus*, 3. *Leonardo Da Vinci*, 4. *Grundtvig*), η **Δράση Jean Monnet**, το Πρόγραμμα E-Learning (2000-2004) και το Πρόγραμμα «Δια Βίου Μάθησης» (2007-2013)

Θεσμοθετημένες μη υποχρεωτικές Κ.Δ. είναι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής του Καταναλωτή και Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων. Πρόκειται για προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και ενίοτε την Ε.Ε. και υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά έχουν τεθεί εκτός αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, ενώ έχουν προαιρετικό χαρακτήρα τόσο για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτά όσο και για τους μαθητές.

Τα καινοτόμα αυτά προγράμματα αποτελούν διεργασίες αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης, τροποποίησης στόχων, επαναδιατύπωσης σχεδίων (Everard, Morris, 1999). Επιπρόσθετα, θέτουν τη βάση για την ανάπτυξη της συλλογικότητας και συνεργατικότητας, αυτού που ο Hargreaves (1994) ονομάζει

«νοοτροπία συνεργασίας» και η οποία αποθαρρύνεται από τη σχολική ρουτίνα, το γραφειοκρατικό έλεγχο που υφίσταται ο εκπαιδευτικός και ακόμη από τη διαμόρφωση μιας δημοσιούπαλληλικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς. Αυτή η αλλαγή της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού από την απομόνωση στη συλλογικότητα αποτελεί τη βασική προϋπόθεση ανάπτυξης καινοτομιών και οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη συνεχούς βελτίωσης ως αναπόσπαστου μέρους των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, υπερβαίνοντας έτσι τον προσωπικό πειραματισμό και εμπειρισμό και συνδυάζοντάς τον με τη συντονισμένη συλλογική δράση. Υπό αυτό το πρίσμα η συλλογικότητα και η συνεργατικότητα αποτελούν τη γέφυρα μεταξύ της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 1994).

Κατά την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να κάνει χρήση περισσότερων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας. Πέρα από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει προγράμματα καινοτόμων δράσεων θα πρέπει να βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία τόσο με τον Διευθυντή του σχολείου όσο και με τον Υπεύθυνο του προγράμματος του Γραφείου Εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει. Έτσι, αναπτύσσεται ένας διάυλος επικοινωνίας των εκπαιδευτικών τόσο με τον άμεσο προϊστάμενό τους, τον Διευθυντή του σχολείου, όσο και με το Γραφείο της Εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα καινοτόμων δράσεων επιδεικνύουν ίσως αυξημένη συναίσθηση ηθικού καθήκοντος προκειμένου να διαχειριστούν την αλλαγή, με αποτέλεσμα να εργάζονται με την απαραίτητη συνέπεια. Τους περισσότερους τους χαρακτηρίζει ισχυρή ροπή προς την αισιοδοξία και απολαμβάνουν την εσωτερική ανταμοιβή της αποδοτικότητας (χωρίς ανάγκη δημόσιας επιδοκμασίας). Είναι σε ετοιμότητα να ρισκοκινδυνεύσουν υπολογισμένα και να ζουν με τις συνέπειες των επιλογών τους χωρίς υπερβολικό άγχος. Επιδεικνύουν ικανότητες επίτευξης συναινετικών αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων, υψηλό βαθμό αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας (Κόκκος, 1998), υψηλή ανοχή της αμφισημίας και συνθετότητας, καθώς επίσης και την τάση να μην πολώνουν τα ζητήματα σε άσπρο και μαύρο, αλλά να ακούν. Έχουν ως επίκεντρο στο έργο τους ευδιάκριτους στόχους, αναπτυγμένη αίσθηση προσανατολισμού στο γενικό σκοπό, δομή που την καθορίζουν οι απαιτήσεις του προγράμματος, επικοινωνία καλοπροαίρετη, χωρίς διαστρεβλώσεις.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος απαιτεί μια διαχειριστική συνέπεια και αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους προδιαγεγραμμένους του στόχους. Οφείλει να διαμορφώνει από την αρχή τους καταλληλότερους μηχανισμούς παρακολούθησης των συνθηκών εφαρμογής και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, επανεξετάζοντας τη δουλειά τους και τη δουλειά των μαθητών τους και επαναπροσδιορίζουν ανάλογα την τακτική τους. Προβληματίζονται και στέκονται αυτοκριτικά απέναντι σε ότι έχουν πρακτικά εφαρμόσει.

Τα τελευταία χρόνια, όμως, μετά την έκρηξη που γνώρισαν κατά την προηγούμενη δεκαετία, καταγράφεται μια τάση εξασθένησης του ενδιαφέροντος προς τις Κ.Δ.. Οι ερευνητές αποδίδουν την κάμψη σε δύο λόγους:

Πρώτον, στην επίσημη κυβερνητική πολιτική, η οποία με την αύξηση των εξεταζόμενων μαθημάτων και των τεστ, ιδιαίτερα στα Λύκεια, αλλά και με την προώθηση της τυποποίησης και της ομογενοποίησης των προγραμμάτων σπουδών συντελεί στην περιθωριοποίηση των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μπαγάκης, 2000).

Δεύτερον, στην καχυποψία και τις αντιστάσεις μερίδας εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντών απέναντι στα προγράμματα. Είναι αρκετοί αυτοί που βλέπουν την κατεστημένη τάξη να διαταράσσεται μέσα από τα προαιρετικά προγράμματα καινοτόμων δράσεων και τους εαυτούς τους να ξεβλοεύονται (Σολομών, 2000).

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.

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν αλλαγές και καινοτομίες που πραγματοποιούνται στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Πολλές από τις αλλαγές αυτές είναι και καινοτομίες και υπάρχει δυνατότητα για την καθιέρωσή τους έτσι ώστε τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας μας. Δεν έχει διερευνηθεί όμως διεξοδικά ποιοι είναι οι παράγοντες που διευκολύνουν τη διάχυση και την εφαρμογή αυτών των αλλαγών/καινοτομιών. Η παρούσα εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή στη διαχείριση καινοτομιών και στη δημιουργία ενός κλίματος και κουλτούρας όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να καινοτομούν και

να δημιουργούν με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σύγχρονου σχολείου και στην προσαρμογή του στις απαιτήσεις της εποχής. Εξετάζεται λοιπόν η ύπαρξη ή μη καινοτομικού κλίματος στα σχολεία, η καινοτομικότητα των διευθυντών και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες. Ερευνάται τι είδους αλλαγές συμβαίνουν στα ελληνικά σχολεία και αν ο βαθμός υλοποίησής τους σχετίζεται με τον τρόπο που αποφασίζονται αυτές οι αλλαγές και με το βαθμό αξιολόγησής τους. Επίσης διερευνάται αν και κατά πόσο ο βαθμός διάχυσης και εφαρμογής των αλλαγών/καινοτομιών και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το κλίμα της σχολικής μονάδας, την ηγεσία και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάζεται αν ο βαθμός διάχυσης και εφαρμογής των αλλαγών/καινοτομιών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και οι στάσεις τους διαφοροποιούνται με τον τύπο και την περιοχή του σχολείου.

Η έρευνα που ακολουθεί φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κάλυψη του κενού της εκπαιδευτικής έρευνας που υπάρχει στη χώρα μας αναφορικά με τις μεταβλητές που αναφέρθηκαν, να προβληματίσει και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση σχετικών προβλημάτων που εμποδίζουν την πρόοδο της ελληνικής εκπαίδευσης.

B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Την τελευταία δεκαετία και σε διεθνές επίπεδο, στο επίκεντρο διαφόρων επιστημονικών ερευνών βρίσκεται η σχέση της ηγεσίας με την καινοτομικότητα, σε μία προσπάθεια να αναδειχθούν στρατηγικές και χαρακτηριστικά της ηγεσίας που μπορούν να δημιουργήσουν μία καινοτομική κουλτούρα μέσα από την οποία θα επιτευχθεί η προώθηση και η εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία. (Braukmann & Pashardis, 2011· Cox et al., 1987· Filby et al., 1990· Foster & Hilaire, 2003· Fullan, 2001,2002· Geijsel et al., 1999· MacNeil et al., 2003· Normore, 2004· Vandenberghe, 1995).

Στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, λίγες μόνο μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί οι οποίες να αποδεικνύουν τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των καινοτομιών (Ράπτης, 2006). Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες στον ελληνικό χώρο προσανατολίζονται περισσότερο στη διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών και κυρίως σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γιαννακάκη, 2005).

Η έλλειψη σχετικών ερευνών, ειδικά στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που να διερευνούν το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην καινοτομικότητα και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τα ηγετικά χαρακτηριστικά και τις καλές πρακτικές που υιοθετούνται για την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στη σχολική μονάδα για την επιτυχή προώθηση και εφαρμογή καινοτομιών μέσω των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, η οποία επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού μελετώντας τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

1. Σε ποιο βαθμό υλοποιούνται αλλαγές/καινοτομίες σε διάφορους τομείς λειτουργίας του σχολείου;
2. Ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών τους στην υλοποίηση αλλαγών/καινοτομιών σε κάθε έναν από τους τομείς λειτουργίας του σχολείου;

3. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις για εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών στο σχολείο και σε τι βαθμό αξιολογούνται;
4. Σχετίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση αλλαγών/καινοτομιών με α) το πώς αποφασίζονται και β) την πολιτική αξιολόγησής τους;
5. Ποιες είναι οι διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές και πώς αυτές σχετίζονται με την εφαρμογή τους και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές;
6. Ποιες είναι οι διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος της σχολικής μονάδας και πώς σχετίζονται με την ατομική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές /καινοτομίες και το βαθμό συμμετοχής τους σε αυτές;
7. Ποια είναι η σχέση μεταξύ του μετασηματιστικού στυλ ηγεσίας με το καινοτομικό κλίμα καθώς και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές και την ατομική τους στάση απέναντι σε αυτές;
8. Υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τον τύπο του σχολείου και την περιοχή που βρίσκεται αυτό, σε σχέση με όλες τις παραπάνω μεταβλητές;

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

- **Προσέγγιση και τύπος έρευνας**

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). Έτσι, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια κλασική μελέτη επισκόπησης, καθώς παράγει ποσοτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους (Cohen & Manion, 1994) και έγινε με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

- **Επιλογή συμμετεχόντων / Δείγμα**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2015 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Η περίοδος αυτή θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς πλησίαζε το τέλος της σχολικής χρονιάς και οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι καινούριοι στη σχολική μονάδα, είχαν πλέον διαμορφώσει ολοκληρωμένη άποψη για το ηγετικό στυλ του διευθυντή, το σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη στάση και τη συμπεριφορά τους.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια έπειτα από συνεννόηση με το διευθυντή των σχολικών μονάδων και συλλέγονταν από την ίδια έπειτα από διάστημα μιας εβδομάδας προκειμένου να εξασφαλιστούν όσον το δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας γενικά, χωρίς όμως να λάβουν επιμέρους πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να τους προϋδεάσουν και να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους (Σαραφίδου, 2011).

Τα σχολεία επιλέχθηκαν από ένα τυχαίο δείγμα ευκολίας (convenience sampling) (Robson, 2007), όπου η ερευνήτρια είχε άμεση ή έμμεση σχέση με εκπαιδευτικούς ή μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 9 Γυμνάσια, 6 Γενικά Λύκεια, 2 Πειραματικά Λύκεια, 2 Επαγγελματικά Λύκεια και ένα Μουσικό. Συνολικά μοιράστηκαν 250 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 191 (ποσοστό 76,4%).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα στοιχεία των σχολείων που συνέθεσαν το δείγμα φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας : Σύνθεση του δείγματος ως προς τις δημογραφικές και σχολικές μεταβλητές

		Συχνότητα	Ποσοστό
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	70	37,0

	ΓΥΝΑΙΚΑ	119	63,0
Ηλικία	Μέχρι 30	1	,5
	31-40	38	20,1
	41-50	87	46,0
	50	63	33,3
Επίπεδο Εκπαίδευσης	ΑΕΙ	34	17,8%
	Μεταπτυχιακό	56	29,3%
	Διδακτορικό	16	8,4%
	ΤΠΕ Α' Επιπέδου	121	63,4%
	ΤΠΕ Β' Επιπέδου	47	38,8%
Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	65	34,2
	Λύκειο	77	40,5
	ΕΠΑ.Λ	48	25,3
Περιοχή	Μεγάλο Αστικό Κέντρο	52	28,3
	Πόλη	76	41,3
	Κωμόπολη	56	30,4
Τύπος Απασχόλησης	Μόνιμος	176	94,1
	Αναπληρωτής	10	5,3
	Ωρομίσθιος	1	,5

Ειδικότητα	Θετικών Επιστημών	45	25,9%
	Θεωρητικών Επιστημών	68	39,1%
	Τεχνικών Ειδικοτήτων	37	21,3%

	Άλλες Ειδικότητες	24	13,8%
--	-------------------	----	-------

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O	T.A
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	186	1,00	34,00	16,6452	7,35089

Η Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία στα συγκεκριμένα σχολεία ακολουθεί λοξή κατανομή και η διάμεσος ήταν 5 έτη. Προϋπηρεσία λιγότερο από 1 χρόνο είχε το 22,6% των ερωτηθέντων, 1 έως 10 χρόνια είχε το 55,4%, ενώ από 10 μέχρι 25 έτη είχε το υπόλοιπο 22%.

- **Συλλογή δεδομένων /Εργαλεία - Κλίμακες**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία έρευνα επισκόπησης και ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, είναι λιγότερο δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Επιπλέον, προτιμήθηκε η μέθοδος αυτή γιατί δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες και να επεξεργάζονται εύκολα, λόγω της ύπαρξης προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στην διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005) και επιτρέπει στους ερευνητές να περιγράφουν τρέχουσες καταστάσεις (Cohen et al., 2005; Wilkinson & Birmingham, 2003), συσχετίζοντας επιμέρους χαρακτηριστικά.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, αφενός γιατί απαιτούν μικρή προσπάθεια απάντησης με αποτέλεσμα

να αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις και αφετέρου η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους έτσι ώστε οι πληροφορίες να μπορούν να ταξινομηθούν εύκολα, να κωδικοποιηθούν έτσι ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν και να είναι συγκρίσιμες (Κυριαζή, 2002).

Στους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν να συμπληρώσουν το εν λόγω ερωτηματολόγιο, γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και ενημερώθηκαν ότι ο χρόνος συμπλήρωσής του ήταν περίπου 15 με 20 λεπτά της ώρας.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε από πέντε ενότητες οι οποίες αφορούσαν τα εξής :

Πρώτη Ενότητα του ερωτηματολογίου

Ατομικά Στοιχεία των εκπαιδευτικών και Δημογραφικά Στοιχεία των Σχολικών Μονάδων

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται :

- τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων χρησιμοποιώντας τη διχοτομική μεταβλητή του φύλου και τη μεταβλητή της ηλικίας που παρουσιάζεται ομαδοποιημένη σε τέσσερις κατηγορίες (μέχρι 30 ετών, από 31-40 ετών κλπ).
- τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως: η εκπαιδευτική ειδικότητα, οι πρόσθετες σπουδές, η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, τα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και ο τύπος εργασίας (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια, ωρομίσθιος/α).
- στοιχεία για τη σχολική μονάδα όπως τα παρακάτω: η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο (μεγάλο αστικό κέντρο, πόλη, κωμόπολη), ο τύπος του σχολείου (γυμνάσιο, γενικό λύκειο, ΕΠΑΛ-ΕΕΚ).

Για τη στατιστική επεξεργασία η παράμετρος της ειδικότητας, λόγω της πληθώρας που υπήρχε, συνοψίστηκε στις τρεις μεγάλες κατηγορίες των θετικών, των

θεωρητικών, των τεχνικών ειδικοτήτων και σε μία τέταρτη όπου περιελάμβανε τις υπόλοιπες ειδικότητες (καλλιτεχνικών κ.ά.).

Στις επόμενες ενότητες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν **κλίμακες μέτρησης** που αφορούσαν το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, το κλίμα της σχολικής μονάδας, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες και τέλος τη διαχείριση και την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών του σχολείου. Ήταν όλες τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση.

Δεύτερη Ενότητα του ερωτηματολογίου

Στην ενότητα αυτή ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους και το κατά πόσο εμφανίζει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη, βασιζόμενοι στην κλίμακα που χρησιμοποίησαν οι Moolenaar, N., Daly, A. & Sleegers, P. (2010) .Η συγκεκριμένη κλίμακα των Moolenaar et al στηρίχθηκε στην έρευνα των Geijsel and colleagues (2001, 2009) και μετρούνται τρεις διαστάσεις: το όραμα του διευθυντή (vision building) με τις ερωτήσεις 1 - 3, η εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration) με τις ερωτήσεις 4 - 12 και το ερέθισμα (stimulation) με τις ερωτήσεις 13 - 17. Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert που περιλαμβάνει 17 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,977.

Τρίτη Ενότητα του ερωτηματολογίου

Την ανάγκη θεώρησης του σχολικού κλίματος ως μέρος της διαδικασίας της οργανωτικής αλλαγής επισήμαναν πολλοί μελετητές, συμπεριλαμβανομένων των Deal (1993), Deal and Peterson (1994), Hargreaves (1994), Harris (2002), Hopkins (2001) and Sarason (1996). Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η μέτρηση του κλίματος της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, η οποία βασίστηκε στην κλίμακα των Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996), όπως ακόμη και στο εργαλείο μέτρησης του καινοτομικού κλίματος του Κούσουλα (2006). Η κλίμακα είναι τύπου Likert και περιλαμβάνει 28

δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Σχεδιάστηκε για να μετράει τη συλλογική καινοτομικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή. Έγινε αντιστροφή των απαντήσεων σε μερικές από τις δηλώσεις, ώστε η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα να δείχνει ότι το κλίμα του σχολείου, στο οποίο εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, είναι θετικό απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή όπως στις ερωτήσεις “επικρατεί αρνητικό κλίμα όσο αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών” και “υπάρχουν αρκετά οργανωτικά προβλήματα στη σχολική μονάδα που εργάζομαι”. “δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών” , “οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν το ρίσκο να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο” , “οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα που προκύπτουν ως προκλήσεις για την παραγωγή νέων ιδεών”, “είναι αδύνατο στη σχολική μονάδα που εργάζομαι να βρεθούν πόροι για να επιχειρήσει κανείς να εισάγει κάτι καινούργιο” και “οι καινούργιες ιδέες αντιμετωπίζονται αμυντικά και κριτικάρονται”. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν $\alpha=0,939$.

Τέταρτη Ενότητα του ερωτηματολογίου

Η ατομική καινοτομικότητα (Individual Innovativeness) είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό, που αντανακλά την ετοιμότητα του ατόμου να πρωτοπορήσει, αναλαμβάνοντας το ρίσκο της δοκιμής μιας νέας ιδέας αντί να κρατάει αρνητική ή επιφυλακτική στάση έως ότου η καινοτομία γίνει αποδεκτή από όλους (Rogers, 2003) και αναφέρεται στο πόσο γρήγορα εισέρχεται ένα άτομο στη διαδικασία αποδοχής και υιοθέτησης νέων ιδεών ή πρακτικών. Η μέτρηση της καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τη κλίμακα ατομικής καινοτομικότητας των Hurt, Joseph & Cook, (1977), που σχεδιάστηκε για να μετράει την ατομική στάση απέναντι στην αλλαγή/ καινοτομία σε έναν οργανισμό. Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert που περιλαμβάνει 20 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,637.

Πέμπτη Ενότητα του ερωτηματολογίου

Τέλος, δεδομένου ότι η έννοια της καινοτομίας δεν είναι απόλυτη και εξαρτάται από τα δεδομένα της εκάστοτε σχολικής κοινότητας, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου βασιζόμενοι στην προσωπική τους αντίληψη για τη διαχείριση και την εφαρμογή των καινοτόμων αλλαγών στο δικό τους σχολείο.

Ο σχεδιασμός αυτής της ενότητας του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε σχετική διεθνή βιβλιογραφία και κατασκευάστηκε με βάση την κλίμακα των Johannessen, Olsen και Lumpkin (2001) και η οποία προσαρμόστηκε για το χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά 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, 2) την αξιολόγηση των καινοτομιών και 3) τη στάση του διευθυντή απέναντι στην αλλαγή. Οι ερωτήσεις αυτές, προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, περιορίστηκαν 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 πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = καθόλου, 2 = λίγο έως 5 = σε πολύ μεγάλο βαθμό) ή (0 = δε γνωρίζω, 1 = σε καμμία περίπτωση, 2 = σε ορισμένες περιπτώσεις έως 4 = σε όλες τις περιπτώσεις). Η πρώτη ερώτηση (1α-μ), που αφορά στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων τα τελευταία πέντε χρόνια στο σχολείο, αποτελεί κλίμακα 13 προτάσεων. Οι ερωτήσεις 2 και 3 αφορούσαν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των καινοτομιών στους διάφορους τομείς του σχολείου, ενώ η 4^η ερώτηση (4α-μ) στην προσωπική εφαρμογή αλλαγών / καινοτομιών των εκπαιδευτικών ανά τομέα.

Η κλίμακα που αναφέρεται στο βαθμό πραγματοποίησης των αλλαγών/καινοτομιών στους επιμέρους τομείς είχε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha=0,936. Υψηλό δείκτη αξιοπιστίας είχε και η κλίμακα που αναφέρεται στο βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των καινοτομιών στους επιμέρους τομείς με $\alpha=0,909$.

- **Διαδικασία - Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων του δείγματος, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων του δείγματος με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0. for Windows.

Για την παρουσίαση και την περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι στατιστικής που αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών, καθώς και μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής που αφορούσαν στον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για ποσοτικές μεταβλητές, ANOVA και Συντελεστής Συσχέτισης Pearson (r) για τον υπολογισμό των συσχετίσεων.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα της έρευνας για τις αλλαγές/καινοτομίες στο σχολείο και τους παράγοντες που σχετίζονται με την υλοποίησή τους και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές.

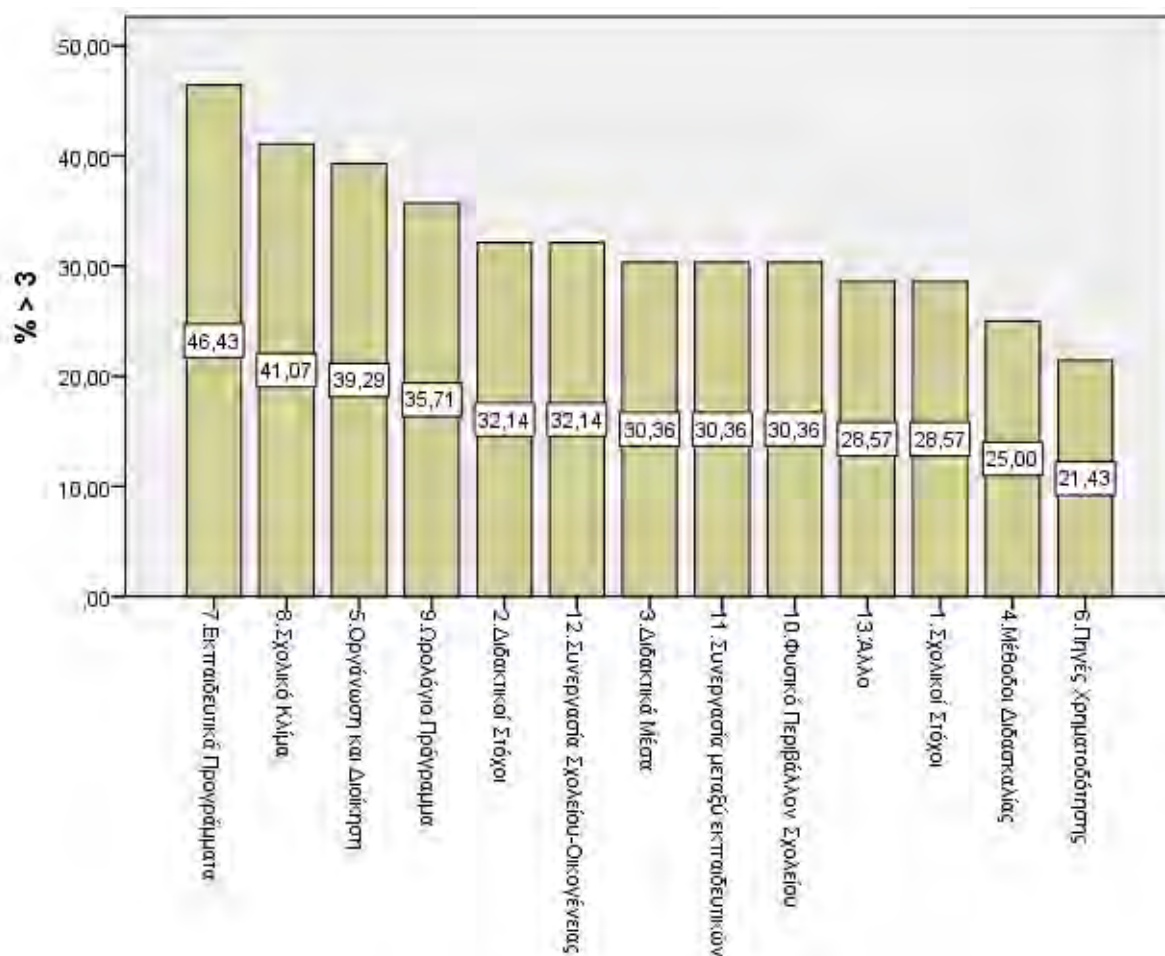
Πίνακας 1. Βαθμός πραγματοποίησης αλλαγών/καινοτομιών

Τομείς Πραγματοποίησης αλλαγών - καινοτομιών	N	M.O	Τυπική Απόκλιση
Σχολικοί Στόχοι	183	2,96	1,04
Διδακτικοί Στόχοι	185	3,07	0,986
Διδακτικά Μέσα	185	3,01	1,05
Προσεγγίσεις	181	3,05	0,91
Οργάνωση Σχολείου	185	2,97	1,19
Πηγές Χρηματοδότησης	181	2,37	1,13
Εκπαιδευτικά Προγράμματα	183	3,4	1,11
Σχολικό Κλίμα	186	3,17	1,17
Ωρολόγιο Πρόγραμμα	182	2,91	1,26

Φυσικό Περιβάλλον	182	2,89	1,16
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	182	3,08	1,15
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	183	3,01	1,15
Άλλο	62	2,75	1,28

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι αλλαγές-καινοτομίες πραγματοποιήθηκαν σε σχετικά μεγάλο βαθμό στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Μ.Τ.=3,4), ενώ σε μικρό βαθμό στις πηγές χρηματοδότησης (Μ.Τ.=2,37). Στους υπόλοιπους τομείς, οι αλλαγές-καινοτομίες πραγματοποιήθηκαν σε μέτριο βαθμό.

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα φαίνεται αναλυτικά σε ποιους τομείς πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες αλλαγές/καινοτομίες. Παρουσιάζεται το ποσοστό με το οποίο γίνονται οι αλλαγές και σε ποιους τομείς, όπου φαίνεται ότι οι πιο συχνές είναι οι αλλαγές/καινοτομίες που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το σχολικό κλίμα και την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, ενώ οι λιγότερο συχνές είναι οι αλλαγές/καινοτομίες που σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας και τις πηγές χρηματοδότησης.



Πίνακας 2. Λήψη αποφάσεων των αλλαγών/καινοτομιών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών	49	35
Σε πρόταση του διευθυντή	16	11
Σε συλλογική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων	76	54
Σύνολο	141	100,0

Περίπου τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς απάντησαν σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων για την εισαγωγή των αλλαγών. Από αυτούς περίπου οι μισοί (54%) δήλωσαν ότι η εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών ήταν συλλογική απόφαση

του συλλόγου διδασκόντων, το 35% απάντησε ότι ήταν πρωτοβουλία μεμονωμένων εκπαιδευτικών και το 11% ισχυρίστηκε ότι ήταν πρόταση του Διευθυντή .

Πίνακας 3. Βαθμός αξιολόγησης των αλλαγών/καινοτομιών

Βαθμός Αξιολόγησης	Ποσοστό	Συχνότητα
Σε καμία περίπτωση	6,8%	13
Σε ορισμένες περιπτώσεις	34%	65
Στις περισσότερες περιπτώσεις	22%	42
Σε όλες τις περιπτώσεις	6,8%	13
Σύνολο	69,6%	133

Αναφορικά με την αξιολόγηση των αλλαγών, απάντησε το 70% των εκπαιδευτικών. Από αυτούς η πλειοψηφία δήλωσε ότι γίνεται αξιολόγηση σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ σε ποσοστό λιγότερο από 10% δήλωσαν ότι οι αλλαγές/καινοτομίες αξιολογούνται σε όλες τις περιπτώσεις.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν test πολλαπλών συγκρίσεων Tukey B απ' όπου προέκυψε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμού υλοποίησης αλλαγών και πολιτικής αξιολόγησής τους [$F(3, 129)=32,52, P<0,001$].

Το επίπεδο πραγματοποίησης των αλλαγών δε διαφοροποιείται στις περιπτώσεις που γίνεται αξιολόγηση στις περισσότερες ή όλες τις περιπτώσεις, όμως το επίπεδο πραγματοποίησης είναι χαμηλό όταν οι αλλαγές/καινοτομίες αξιολογούνται περιστασιακά και ο βαθμός υλοποίησης είναι ακόμα χαμηλότερος όταν δεν υπάρχει αξιολόγηση.

Επίσης, με test πολλαπλών συγκρίσεων Tukey B προέκυψε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμού υλοποίησης αλλαγών και τρόπου λήψης των σχετικών αποφάσεων [$F(3, 142)=3,14, P=0,003$]. Πιο συγκεκριμένα, όταν η υλοποίηση προέρχεται από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ο βαθμός υλοποίησης είναι χαμηλότερος σε σύγκριση με τις περιπτώσεις όπου η εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών πηγάζει από συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων (Bonferroni).

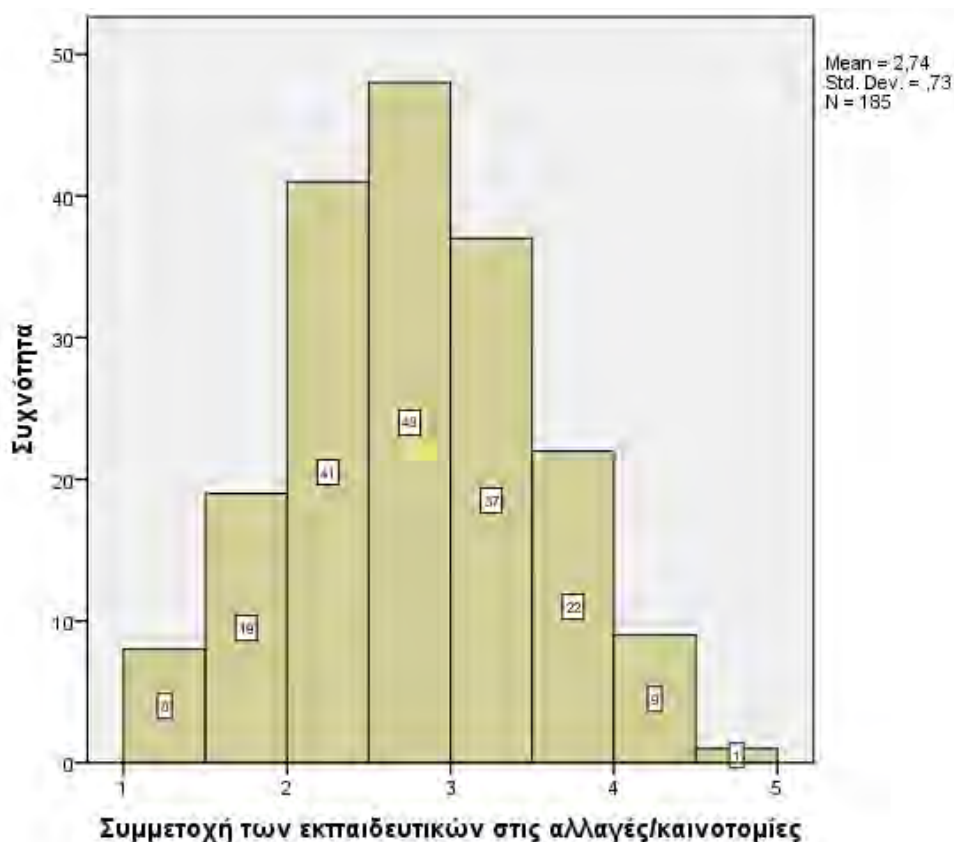
Πίνακας 4. Συμμετοχή στην εφαρμογή καινοτομιών ανά τομέα

Τομείς Συμμετοχής	N	M.O	Τυπική Απόκλιση
Σχολικοί Στόχοι	181	2,81	0,93
Διδακτικοί Στόχοι	178	3,22	0,93
Διδακτικά Μέσα	176	2,98	1,14
Προσεγγίσεις	181	3,23	0,96
Οργάνωση Σχολείου	180	2,47	1,15
Πηγές Χρηματοδότησης	178	1,73	1,01
Εκπαιδευτικά Προγράμματα	180	2,67	1,19
Σχολικό Κλίμα	180	3,25	0,98
Ωρολόγιο Πρόγραμμα	179	2,16	1,2
Φυσικό Περιβάλλον	179	2,26	1,21
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών	183	3,24	1
Τρόπος συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	184	2,92	1,14
Άλλο	61	2,52	1,32

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, τις τιμές της Μέσης τιμής και των τυπικών αποκλίσεων που εμφανίζονται στο δείγμα, οι ερωτώμενοι συμμετείχαν στην εφαρμογή καινοτομιών κυρίως στο σχολικό κλίμα (M.O.=3,25 και T.A.=0,98), στον τρόπο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (M.O.=3,24 και T.A.=1) στις προσεγγίσεις (M.O.=3,23 και T.A.=0,93) και στους διδακτικούς στόχους (M.O.=3,22 και T.A.=0,93). Υπήρχε συμμετοχή κάτω του μετρίου σε Σχολικούς Στόχους, Οργάνωση Σχολείου, Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Ωρολόγιο Πρόγραμμα και στο Φυσικό Περιβάλλον (M.O.=2,26 και T.A.=1,21) και ιδιαίτερα μικρή συμμετοχή σε Πηγές Χρηματοδότησης (M.O.=1,73 και T.A.=1,01).

Βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο τους και της πολιτικής αξιολόγησής τους [$F(3, 129)=21,536, P<0,001$]. Στα σχολεία όπου όλες οι αλλαγές αξιολογούνται, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις αλλαγές σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε αυτά που η πολιτική αξιολόγησής δεν είναι καθολική, ενώ χαμηλός βαθμός συμμετοχής παρατηρείται στα σχολεία που η αξιολόγηση των αλλαγών είναι ανύπαρκτη ή περιορισμένη.

Στο παρακάτω ιστόγραμμα φαίνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες που συμβαίνουν σε ένα σχολείο.



Τέλος, βρέθηκε ότι η συμμετοχή δεν σχετίζεται με τον τρόπο λήψης αποφάσεων [$F(3, 142)=2,36, P=0,074$].

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ/ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΑΥΤΕΣ

- **Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές**

Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα 20 στοιχείων, που διερευνά την ατομική στάση (personal attitude) των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές. Η κλίμακα ήταν κατάλληλη για επεξεργασία με το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης, αφού ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling ήταν 0,808 και το Bartlett's Test of Sphericity ήταν στατιστικά σημαντικό ($P<0,001$).

Οι απαντήσεις τους υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components).

Από την παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο των κύριων συνιστωσών προέκυψαν 5 παράγοντες με ιδιοτιμή >1, που απορροφούσαν συνολικά το 61% της μεταβλητότητας, αλλά το διάγραμμα ‘αποτόμου πλαγιάς’ (scree plot) υπέδειξε τη λύση των τριών παραγόντων (49% της μεταβλητότητας). Μετά από περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax και Kaiser Normalization οι φορτίσεις των 20 στοιχείων στους 3 παράγοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Φορτίσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες

	1	2	3
6.Βλέπω με καχυποψία τις νέες ανακαλύψεις και τους νέους τρόπους σκέψης	.797		
4.Γενικά είμαι επιφυλακτικός/ή στην αποδοχή νέων ιδεών	.777		
10.Ξέρω ότι είμαι ένα άτομο που συνήθως αποδέχομαι τελευταίος/α μεταξύ των συνεργατών μου οτιδήποτε καινούριο	.756		
20.Συχνά συλλαμβάνω τον εαυτό μου να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τις νέες ιδέες	.754		
7.Δύσκολα εμπιστεύομαι τις νέες ιδέες μέχρι να διαπιστώσω ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων που με περιβάλλουν τις αποδέχονται	.708		-.258
15.Έχω την αίσθηση ότι ο παλιός τρόπος ζωής και εργασίας ήταν καλύτερος	.649		
17.Πρέπει να δω άλλους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τις καινοτομίες πριν τις υιοθετήσω εγώ	.586		
13.Είμαι αρνητικός/ή στην υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας μέχρι να διαπιστώσω ότι βοηθούν τους ανθρώπους γύρω μου	.551		
3.Ψάχνω να βρω νέους τρόπους εργασίας στη δουλειά μου		.635	.364
5.Συχνά χρησιμοποιώ πρωτότυπες μεθόδους για να λύνω προβλήματα των οποίων η λύση δεν είναι εμφανής		.630	.241

8.Νομίζω ότι επηρεάζω τα μέλη της ομάδας με τα οποία συνεργάζομαι		,612	
1.Οι συνάδελφοί μου συχνά μου ζητούν συμβουλές ή πληροφορίες		,600	
9.Θεωρώ ότι είμαι δημιουργικός/ή και ότι πρωτοτυπώ στη σκέψη και τη συμπεριφορά		,560	,340
12.Απολαμβάνω την ανάληψη ευθυνών ηγεσίας στην ομάδα συνεργατών στην οποία ανήκω		,555	,241
11.Ανήκω στους ανθρώπους που του αρέσουν οι έξυπνες και πρωτότυπες ιδέες	-,389	,513	
2.Μου αρέσει να δοκιμάζω την εφαρμογή νέων ιδεών		,490	,464
14.Το βρίσκω δημιουργικό να πρωτοτυπώ σε σκέψη και σε συμπεριφορά	-,257	,446	,427
19.Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον τα αναπάντητα ερωτήματα			,856
16.Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον τα αμφισβητούμενα ζητήματα ή τα προβλήματα που δεν έχουν προφανείς λύσεις		,209	,635
18.Είμαι δεκτικός σε νέες ιδέες	-,407		,527

Διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Απαρτίζεται από τρεις συνιστώσες οι οποίες περιγράφονται ακολούθως.

Η 1^η συνιστώσα αποτελείται από 8 στοιχεία (ερωτήσεις 6,4,10,20,7,15,17,13) και ονομάζεται «αντίσταση». Περιγράφει τη στάση των εκπαιδευτικών που αντιστέκεται στις καινοτομίες του σχολείου, διακατέχεται από καχυποψία και σκεπτικισμό για κάθε τι καινούριο (Βλέπω με καχυποψία τις νέες ανακαλύψεις και τους νέους τρόπους σκέψης- Γενικά είμαι επιφυλακτικός/ή στην αποδοχή νέων ιδεών). Είναι η στάση που εκφράζει έναν συντηρητισμό και το μέρος των εκπαιδευτικών που θα είναι το τελευταίο που θα ακολουθήσει τις αλλαγές (Ξέρω ότι είμαι ένα άτομο που συνήθως αποδέχομαι τελευταίος/α μεταξύ των συνεργατών μου οτιδήποτε καινούριο- Έχω την αίσθηση ότι ο παλιός τρόπος ζωής και εργασίας ήταν καλύτερος). Η αξιοπιστία ήταν υψηλή (δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha $\alpha=0,857$), με M.T.=2,18 και T.A.=0,76.

Η 2^η συνιστώσα αποτελείται από 9 στοιχεία (ερωτήσεις 3,5,8,1,9,12,11,2,14)) και ονομάζεται «πρωτοπορία». Περιγράφει μία στάση πρωτοποριακή για τις καινοτομίες/αλλαγές του σχολείου. Είναι η στάση των εκπαιδευτικών που διέπονται από συναισθηματική διάθεση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία (Ψάχνω να βρω νέους τρόπους εργασίας στη δουλειά μου), τους αρέσουν οι αλλαγές (Μου αρέσει να δοκιμάζω την εφαρμογή νέων ιδεών), τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον (Συχνά χρησιμοποιώ πρωτότυπες μεθόδους για να λύνω προβλήματα των οποίων η λύση δεν είναι εμφανής) και επιπλέον, συμπεριφοριστικά, επιθυμούν να αναλάβουν δράση και να πραγματοποιήσουν αλλαγές/καινοτομίες οι οποίες θα βοηθήσουν στη βελτίωση του σχολείου (Απολαμβάνω την ανάληψη ευθυνών ηγεσίας στην ομάδα συνεργατών στην οποία ανήκω - Το βρίσκω δημιουργικό να πρωτοτυπώ σε σκέψη και σε συμπεριφορά). Η αξιοπιστία ήταν υψηλή ($\alpha=0,792$), με τάση για πρωτοπορία στις αλλαγές/καινοτομίες πάνω του μετρίου. (M.T.=3,76 και T.A.=0,51).

Η 3^η συνιστώσα αποτελείται από 3 στοιχεία (ερωτήσεις 19,16,18)) και ονομάζεται «ενδιαφέρον για προκλήσεις». Περιγράφει τη στάση των εκπαιδευτικών που εμφανίζονται να είναι πιο δημιουργικοί (Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον τα αναπάντητα ερωτήματα), δείχνουν ενδιαφέρον για ανακάλυψη καινοτόμων ιδεών (Είμαι δεκτικός σε νέες ιδέες), διακατέχονται από ένα διερευνητικό πνεύμα (Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον τα αμφισβητούμενα ζητήματα ή τα προβλήματα που δεν έχουν προφανείς λύσεις) . Αυτή η διάσταση των στάσεων είναι η γνωστική αντίδραση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία $\alpha=0,714$, με M.T.=3,84 και T.A.=0,72.

Πίνακας 6. Αλληλοσυσχετίσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών

ΣΤΑΣΕΙΣ	αντίσταση	πρωτοπορία	ενδιαφέρον για προκλήσεις
αντίσταση	1	-,250**	-,417**
πρωτοπορία	-,250**	1	,465**
ενδιαφέρον για προκλήσεις	-,417**	,465**	1

Η «αντίσταση» σχετίζεται αρνητικά τόσο με την «πρωτοπορία» όσο και με το «ενδιαφέρον για προκλήσεις», ενώ οι δύο τελευταίες συνιστώσες παρουσιάζουν

σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Η επιφυλακτική στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες σχετίζεται ισχυρά αρνητικά με το διερευνητικό πνεύμα και τη στάση με ενδιαφέρον για προκλήσεις και σχετίζεται λιγότερο ισχυρά, αλλά αρνητικά με τη στάση για διάθεση για πραγματοποίηση αλλαγών/καινοτομιών.

Πίνακας 7. Συσχέτιση στάσεων και συμμετοχής και υλοποίησης αλλαγών/καινοτομιών

ΣΤΑΣΕΙΣ	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών	Υλοποίηση Αλλαγών - Καινοτομιών
αντίσταση	-,180*	-0,084
πρωτοπορία	,400**	,315**
ενδιαφέρον για προκλήσεις	0,136	0,074

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι μόνο η 2^η διάσταση των στάσεων η «πρωτοπορία» σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά τόσο με το βαθμό υλοποίησης αλλαγών/καινοτομιών (σε σχετικά χαμηλό επίπεδο) όσο και με το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτές (σε μέτριο επίπεδο). Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στο σχολείο τους με πνεύμα δημιουργικό και πρόθυμο για αλλαγές/καινοτομίες, τόσο περισσότερες αλλαγές είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν και τόσο περισσότερο συμμετέχουν σε αυτές. Οι άλλες δύο διαστάσεις των στάσεων - «αντίσταση» και «ενδιαφέρον για προκλήσεις» - δε σχετίζονται με την υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών. Η πρώτη υποκλίμακα, η «αντίσταση», εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες, στατιστικά σημαντική, αλλά μικρή.

- **Καινοτομικό κλίμα**

Η κλίμακα των 28 στοιχείων, που διερευνά το κλίμα της σχολικής μονάδας, μετά από αντιστροφή των απαντήσεων σε μερικές από τις δηλώσεις, ώστε η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα να δείχνει ότι το κλίμα του σχολείου, στο οποίο εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, είναι θετικό απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή, ήταν κατάλληλη για επεξεργασία με το μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης, αφού ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling ήταν 0,925 και

το Bartlett's Test of Sphericity ήταν στατιστικά σημαντικό ($P < 0,001$). Οι ερωτήσεις που αντιστράφηκαν σημειώνονται στον πίνακα φορτίσων και ενδεικτικά αναφέρουμε τις : “επικρατεί αρνητικό κλίμα όσο αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών”, “οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν το ρίσκο να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο” και “οι καινούργιες ιδέες αντιμετωπίζονται αμυντικά και κριτικάρονται”.

Οι απαντήσεις τους υποβλήθηκαν σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (principal components).

Από την παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο των κύριων συνιστωσών προέκυψαν 5 παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 , που απορροφούσαν συνολικά 65,8% της μεταβλητότητας, αλλά το διάγραμμα ‘αποτόμου πλαγιάς’ (scree plot) υπέδειξε τη λύση των τριών παραγόντων (57% της μεταβλητότητας). Μετά από περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax και Kaiser Normalization οι φορτίσεις των 28 στοιχείων στους 3 παράγοντες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8. Φορτίσεις του κλίματος της σχολικής μονάδας

	Παράγοντες		
	1	2	3
14. Το κλίμα δίνει έμφαση στη λεπτομερή διερεύνηση των προβλημάτων	.789		
18. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να επιλέγουν δραστηριότητες μάθησης	.774	.268	
16. Το κλίμα ευνοεί την ελεύθερη έκφραση ιδεών	.731	.267	
26. Οι καινούργιες ιδέες συζητούνται αναλυτικά	.713	.302	

13. Το κλίμα ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας	.704		
8. Πριν ληφθεί μία απόφαση για ένα θέμα που προκύπτει, συζητούνται πολλές διαφορετικές και πρωτότυπες πιθανές λύσεις	.690	.395	
22. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν τις απόψεις τους ελεύθερα	.689		
17. Η συνεργασία ενθαρρύνει την εφαρμογή πρωτότυπων ιδεών	.656	.333	.210
23. Έχουν την επιλογή των τρόπων για την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι ίδιοι	.642	.324	
7. Ενθαρρύνεται η διατύπωση νέων και πρωτότυπων λύσεων σε ζητήματα και ανάγκες του σχολείου	.642	.540	
27. Αφιερώνεται χρόνος για αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα του σχολείου	.640	.288	
19. Η εργασία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη	.606	.408	
15. Κάτι καινούργιο ,διαφορετικό επιχειρείται στη σχολική μονάδα που προσφέρει ικανοποίηση και αισιοδοξία στους περισσότερους	.604	.393	
9. Αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για καινοτομίες	.583	.550	
6. Αισθάνομαι ελεύθερος να καινοτομήσω στις διδακτικές μου προσεγγίσεις	.563	.486	
4. Υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών	.385	.762	.205
1. Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση σε καινοτόμες δράσεις	.344	.752	.238
2. Επικρατεί κλίμα ανανέωσης και αλλαγών	.410	.745	.280
3. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός στη δημιουργική εργασία	.456	.724	.210
5. Το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι ανοιχτό σε νέες ιδέες	.509	.629	

10. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δημιουργικοί	.569	.574	
24. Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν ως προκλήσεις για την παραγωγή νέων ιδεών		.370	
28. Οι καινούργιες ιδέες αντιμετωπίζονται αμυντικά και κριτικάρονται (αντιστράφηκε)			.664
21. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν το ρίσκο να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο (αντιστράφηκε)			.649
25. Είναι αδύνατο, στη σχολική μονάδα που εργάζομαι, να βρεθούν πόροι για να επιχειρήσει κανείς να εισάγει κάτι καινούργιο (αντιστράφηκε)			.595
12. Υπάρχουν αρκετά οργανωτικά προβλήματα (αντιστράφηκε)	.219		.553
20. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (αντιστράφηκε)			.525
11. Επικρατεί αρνητικό κλίμα όσο αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (αντιστράφηκε)	.401	-.440	.519

Ο 1^{ος} παράγοντας του κλίματος ονομάστηκε «ανοιχτό», αποτελεί το 43.77% της μεταβλητότητας του δείγματος και έχει 15 στοιχεία (ερωτήσεις 14,18,16,26,13,8,22,17,23,7,27,19,15,6,9).

Περιγράφει ένα κλίμα στο οποίο γίνεται λεπτομερής διερεύνηση των προβλημάτων (Το κλίμα δίνει έμφαση στη λεπτομερή διερεύνηση των προβλημάτων) , οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Το κλίμα ευνοεί την ελεύθερη έκφραση ιδεών), συνεργάζονται για την επίλυση των προβλημάτων (Η συνεργασία ενθαρρύνει την εφαρμογή πρωτότυπων ιδεών - Το κλίμα ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας), είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες (Οι καινούργιες ιδέες συζητούνται αναλυτικά) και διακρίνεται μία αυτονομία (Αισθάνομαι ελεύθερος να καινοτομήσω στις διδακτικές μου προσεγγίσεις). Η υποκλίμακα που εκφράζει τον συγκεκριμένο παράγοντα υπολογίστηκε ως μέσος όρος των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν τον παράγοντα και εμφανίζει στο δείγμα Μέση Τιμή 3,42 και Τυπική Απόκλιση 0,8. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) ήταν υψηλός ($\alpha=0,946$).

Ο 2^{ος} παράγοντας αποτελεί το 7.96% της μεταβλητότητας. Αντιστοιχεί σε 7 στοιχεία (ερωτήσεις 4,1,2,3,5,10,24) και ονομάστηκε «δημιουργικό». Αναφέρεται στη δημιουργικότητα (Υπάρχει σαφής προσανατολισμός στη δημιουργική εργασία) και την καινοτομικότητα που χαρακτηρίζει το κλίμα της σχολικής μονάδας (Το κλίμα στη σχολική μονάδα δίνει έμφαση σε καινοτόμες δράσεις). Η εν λόγω υποκλίμακα του κλίματος της σχολικής μονάδας εμφάνισε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha=0,91$), με Μέση Τιμή 3,46 και Τυπική Απόκλιση 0,87.

Τέλος, έχουμε τον τρίτο παράγοντα του κλίματος ο οποίος ονομάστηκε «δεκτικό», αποτελείται από 6 στοιχεία (ερωτήσεις 28,21,25,12,20,11), αναφέρεται στα εμπόδια και την αμυντική στάση των εκπαιδευτικών και περιγράφει μία κατάσταση απουσίας αρνητικού κλίματος στο σχολείο. Η υποκλίμακα που εκφράζει τον συγκεκριμένο παράγοντα απορροφά το 5,6% της μεταβλητότητας, υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις και εμφανίζει στο δείγμα Μέση τιμή 3,39 και Τυπική Απόκλιση 0,7. Η αξιοπιστία ήταν πιο χαμηλή με Cronbach's Alpha 0,633.

Πίνακας 9. Αλληλοσυσχετίσεις των διαστάσεων του κλίματος

ΚΛΙΜΑ	ανοιχτό	δημιουργικό	δεκτικό
ανοιχτό	1	,804**	,212**
δημιουργικό	,804**	1	,279**
δεκτικό	,212**	,279**	1

Βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση ($R=0,808$) μεταξύ των δύο πρώτων παραγόντων του καινοτομικού κλίματος, δηλαδή της ανοιχτότητας και του δημιουργικού κλίματος και μικρή συσχέτιση ($R=0,212$) μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων και του τρίτου παράγοντα.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις των διαστάσεων του κλίματος με τις αλλαγές, τη συμμετοχή και τις στάσεις των εκπαιδευτικών

		ΚΛΙΜΑ		
		«ανοιχτό»	«δημιουργικό»	«δεκτικό»
Υλοποίηση Αλλαγών - Καινοτομιών	Pearson Correlation	,666**	,657**	,223**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002
	N	186	186	186
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,342**	,310**	,072
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,332
	N	185	185	185
<i>ΣΤΑΣΕΙΣ</i>				
Αντίσταση	Pearson Correlation	-,051	-,012	-,226**
	Sig. (2-tailed)	,480	,867	,002
	N	191	191	191
Πρωτοπορία	Pearson Correlation	,411**	,285**	,068
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,352
	N	191	191	191
Ενδιαφέρον για προκλήσεις	Pearson Correlation	,133	,036	,061
	Sig. (2-tailed)	,068	,626	,403
	N	188	188	188

Υπήρξε μεγάλη συσχέτιση ($R=0,66$) των δύο πρώτων παραγόντων του κλίματος με τη διάχυση και την εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών. Ο 3^{ος} παράγοντας του κλίματος που ήταν δεκτικό, αλλά συντηρητικό αν και υπήρχε απουσία αρνητικού κλίματος, είχε μικρή συσχέτιση με τη διάχυση και την εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών. Θα μπορούσαμε λοιπόν να επισημάνουμε πόσο καθοριστικό είναι το κλίμα της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση αλλαγών/καινοτομιών. Όταν το κλίμα είναι ανοιχτό και δημιουργικό υπάρχει εύφορο έδαφος για την εφαρμογή καινοτομιών/αλλαγών.

Οι προσωπικές στάσεις απέναντι στην καινοτομία δεν παρουσιάζουν συσχέτιση, είναι ανεξάρτητες με τις διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος.

- Ηγεσία

Πίνακας 11. Συσχετίσεις της ηγεσίας με τη συμμετοχή, την υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών, τις στάσεις και το κλίμα

		Ηγεσία
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,325**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	185
Υλοποίηση Αλλαγών - Καινοτομιών	Pearson Correlation	,661**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	186
Αντίσταση	Pearson Correlation	,043
	Sig. (2-tailed)	,554
	N	191
Πρωτοπορία	Pearson Correlation	,288**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	191
Ενδιαφέρον για προκλήσεις	Pearson Correlation	,053
	Sig. (2-tailed)	,467
	N	188
«ανοιχτό» κλίμα	Pearson Correlation	,730**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	191
«δημιουργικό» κλίμα	Pearson Correlation	,691**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	191
«δεκτικό» κλίμα	Pearson Correlation	,239**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	191

Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας είχε μεγάλη συσχέτιση με τους δύο πρώτους παράγοντες του κλίματος ($R=0,73$ και $R=0,7$ αντίστοιχα) και με τη διάχυση και την εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών ($R=0,66$). Ο τρίτος παράγοντας του κλίματος καθώς είχε να κάνει με τα αρνητικά χαρακτηριστικά (οργανωσιακά προβλήματα, άσχημες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών) έχει μικρή συσχέτιση ($R=0,24$) με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνδέεται με το ανοιχτό και δημιουργικό κλίμα της σχολικής μονάδας.

Υπάρχει μικρή συσχέτιση των εκπαιδευτικών που έχουν μια πρωτοποριακή στάση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις άλλες διαστάσεις των στάσεων.

Διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον Τύπο Σχολείου

Πίνακας 12. Κλίμα και τύπος σχολείου

Κλίμα	Γυμνάσιο			Λύκειο			ΕΠΑΛ			Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών - ANOVA		
	N	M.T.	T.A.	N	M.T.	T.A.	N	M.T.	T.A.	F	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
«ανοιχτό»	65	3,39	0,83	77	3,67	0,70	48	3,07	0,77	9,06	2, 187	<0,001
«δημιουργικό»	65	3,49	0,87	77	3,76	0,72	48	2,91	0,84	16,66	2, 187	<0,001
«δεκτικό»	65	3,42	0,69	77	3,52	0,68	48	3,13	0,68	4,9	2, 187	,008

Από τη σύγκριση των διαφόρων τύπων σχολείου ως προς τις υποκλίμακες του καινοτομικού κλίματος προκύπτει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των ερωτώμενων που εργάζονται σε διαφορετικού τύπου σχολείου για όλες τις διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος.

Μετά τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni βρέθηκε ότι ως προς την πρώτη διάσταση, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ΕΠΑ.Λ με τους αντίστοιχους του λυκείου. Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι στο λύκειο έχουν πιο ανοιχτό κλίμα καινοτομικότητας σε σχέση με τους συναδέλφους τους στα ΕΠΑ.Λ . Το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ γυμνασίου και ΕΠΑ.Λ.

Ως προς τη δεύτερη διάσταση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εργαζομένων στο λύκειο και των εργαζομένων στα ΕΠΑ.Λ , όπου φαίνεται ότι υπάρχει περισσότερο δημιουργικό κλίμα στο λύκειο από ότι στα ΕΠΑ.Λ . Το ίδιο συμβαίνει μεταξύ γυμνασίου και ΕΠΑ.Λ.

Ως προς την τρίτη διάσταση, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ των εργαζομένων στα ΕΠΑ.Λ και στο λύκειο. Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι στο λύκειο αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εμποδίων στην αλλαγή από ότι οι εργαζόμενοι στα ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 13. Αλλαγές/καινοτομίες, συμμετοχή και ηγεσία με τον τύπο του σχολείου

Υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών				Συμμετοχή εκπαιδευτικών		Ηγεσία	
Τύπος Σχολείου	N	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
Γυμνάσιο	65	3,13	0,79	2,77	0,67	3,43	0,97
Λύκειο	77	3,15	0,80	2,81	0,77	3,67	0,89
ΕΠΑΛ	43	2,50	0,73	2,58	0,75	2,56	1,09
Σύνολο	185	2,99	0,83	2,74	0,73	3,30	1,06

Από τη σύγκριση της διάχυσης και της εφαρμογής των αλλαγών/καινοτομιών (changes) με τον τύπο του σχολείου προέκυψε ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και πιο συγκεκριμένα στα ΕΠΑ.Λ βλέπουμε ότι έχουμε μικρότερη τιμή (M.T.=2,5) από ότι έχουμε στα Γυμνάσια και στα Λύκεια. Έχουμε δηλαδή λιγότερες αλλαγές στα ΕΠΑ.Λ, αλλά οι αλλαγές που συμβαίνουν στα Γυμνάσια και στα Λύκεια κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και είναι περισσότερες.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες δεν παρουσιάζει διαφοροποιήσεις με τον τύπο του σχολείου. Η ηγεσία συνδέεται με τα Γυμνάσια και τα Λύκεια, αλλά όχι τόσο με τα ΕΠΑ.Λ. (M.T.=2,56)

Διαφοροποιήσεις ανάλογα με την Περιοχή του Σχολείου

Πίνακας 14. Κλίμα και περιοχή του σχολείου

Κλίμα	Μεγάλο Αστικό κέντρο			Πόλη			Κωμόπολη			Έλεγχος σημαντικότητας διαφορών - ANOVA		
	N	M.T.	T.A.	N	M.T.	T.A.	N	M.T.	T.A.	F	Βαθμοί ελευθερίας	Σημαντικότητα
«ανοιχτό»	52	3,68	0,75	76	3,26	0,83	56	3,41	0,72	4,5	2, 181	,012
«δημιουργικό»	52	3,71	0,74	76	3,35	0,94	56	3,38	0,82	3,2	2, 181	,044
«δεκτικό»	52	3,55	0,69	76	3,42	0,69	56	3,20	0,66	3,6	2, 181	,030

Όπως προκύπτει από τη σύγκριση των υποκλιμάκων του καινοτομικού κλίματος με την περιοχή του σχολείου, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την πρώτη διάσταση του καινοτομικού κλίματος ανάμεσα στα μεγάλα αστικά κέντρα και την πόλη. Δηλαδή, στα μεγάλα αστικά κέντρα επικρατεί ένα κλίμα που είναι πιο ανοιχτό στις καινοτομίες από ότι στις πόλεις.

Στη δεύτερη διάσταση για το δημιουργικό κλίμα, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στην τρίτη διάσταση του καινοτομικού κλίματος, είχαμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κωμοπόλεις και τα μεγάλα αστικά κέντρα, που σημαίνει ότι το κλίμα που επικρατεί στις κωμοπόλεις είναι λιγότερο αρνητικό στις αλλαγές/καινοτομίες από ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Πίνακας 15. Υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών και περιοχή του σχολείου

Υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών				Συμμετοχή των εκπαιδευτικών		Ηγεσία	
Περιοχή Σχολείου	N	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
Μεγάλο Αστικό κέντρο	52	3,29	0,76	2,94	0,68	3,77	0,80
Πόλη	73	2.93	.92	2,69	0,78	2,99	1,17
Κωμόπολη	55	2.79	.70	2,64	0,69	3,31	0,94
Σύνολο	180	2.99	.83	2,75	0,73		

Από τη σύγκριση της διάχυσης και της εφαρμογής των αλλαγών/καινοτομιών με την περιοχή του σχολείου προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, δηλαδή στα μεγάλα αστικά κέντρα εφαρμόζονται περισσότερες αλλαγές/καινοτομίες από ότι στις κωμοπόλεις. Ανάλογη είναι και η κατάσταση για τα στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας που διακρίνονται στους ηγέτες.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι γίνονται αλλαγές στα σχολεία αλλά ο βαθμός πραγματοποίησης δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο. Δεδομένου ότι η κοινωνία μας συνεχώς αλλάζει και μάλιστα με γρήγορους ρυθμούς, θα επιθυμούσαμε να γίνονται περισσότερες αλλαγές/καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης έτσι ώστε το σχολείο να προπορεύεται ή τουλάχιστον να ακολουθεί αυτές τις αλλαγές. Η πραγματοποίησή τους σχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, το καινοτομικό κλίμα της σχολικής μονάδας και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα:

Οι τομείς στους οποίους παρατηρούνται αλλαγές/καινοτομίες είναι ποικίλοι. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους σχολικούς και μαθησιακούς στόχους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαιδευτικά προγράμματα, συνεργασίες, πηγές χρηματοδότησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πιο συχνές είναι οι αλλαγές/καινοτομίες που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το σχολικό κλίμα και την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, ενώ οι λιγότερο συχνές είναι οι αλλαγές/καινοτομίες που σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας και τις πηγές χρηματοδότησης, γεγονός που εξηγείται πέρα από της δύσκολη οικονομική κατάσταση της χώρας μας και από την έλλειψη αυτονομίας και οικονομικής αυτοτέλειας των σχολείων της χώρας μας.

Δεδομένου ότι οι καινοτομίες συνδέονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας που χρειάζονται βελτίωση (Inbar, 1996), περιμένουμε ότι σε κάποια άλλη χρονική περίοδο για τις ίδιες σχολικές μονάδες ή και για διαφορετικά σχολεία τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά και οι αλλαγές/καινοτομίες να ήταν πιο συχνές σε άλλους τομείς.

Σε γενικές γραμμές η συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ήταν ο βασικός τρόπος λήψης αποφάσεων για την εισαγωγή των αλλαγών/καινοτομιών. Σε λίγες περιπτώσεις η απόφαση προέρχονταν από πρωτοβουλία μεμονωμένων

εκπαιδευτικών και λιγότερο από πρόταση του Διευθυντή. Προφανώς, ο βαθμός πραγματοποίησης των αλλαγών/καινοτομιών διαφοροποιείται ανάλογα με το πώς λαμβάνεται η απόφαση. Η συλλογικότητα στη λήψη των αποφάσεων επιδρά θετικά στην εφαρμογή καινοτομιών (Harris, 2004 · Harris et al., 2007· Rizni, 2008· Wahlstron & Louis, 2008). Όταν η υλοποίηση προέρχεται από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ο βαθμός υλοποίησης είναι χαμηλότερος σε σύγκριση με τις περιπτώσεις όπου η εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών πηγάζει από συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Το γεγονός ότι μόνο λίγοι ισχυρίστηκαν ότι η πραγματοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών ήταν απόφαση της διεύθυνσης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία που συμβαίνουν πολλές αλλαγές/καινοτομίες η απόφαση προέρχεται από το σύλλογο και ότι η απόφαση της διεύθυνσης να μην συμβάλλει, αλλά δεν είναι ικανή από μόνη της να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για την υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε παλαιότερα, (Harris, 2004), επίσης διαπιστώθηκε ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί συλλογικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων οι οποίες συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη, διαχείριση και αξιολόγηση των καινοτομιών.

Ένα βασικό ερώτημα της παρούσας εργασίας ήταν σε ποιο βαθμό αξιολογούνται τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών/καινοτομιών . Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι καινοτομίες σε μεγάλο βαθμό αξιολογούνται σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις ή δεν αξιολογούνται καθόλου. Λίγοι μόνο ήταν αυτοί που ισχυρίστηκαν ότι οι αλλαγές/καινοτομίες αξιολογούνται σε όλες τις περιπτώσεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ερώτηση για την αξιολόγηση αρκετοί ήταν αυτοί που δε δέχτηκαν να απαντήσουν. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμού υλοποίησης αλλαγών και πολιτικής αξιολόγησής τους. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο πραγματοποίησης των αλλαγών δε διαφοροποιείται στις περιπτώσεις που γίνεται αξιολόγηση στις περισσότερες ή όλες τις περιπτώσεις, όμως το επίπεδο πραγματοποίησης είναι χαμηλό όταν οι αλλαγές/καινοτομίες αξιολογούνται περιστασιακά και ο βαθμός υλοποίησης είναι ακόμα χαμηλότερος όταν δεν υπάρχει αξιολόγηση. Θα μπορούσαμε λοιπόν να αποφανθούμε στη διαπίστωση ότι η κουλτούρα της αξιολόγησης ευνοεί τις αλλαγές/καινοτομίες.

Ένα άλλο στοιχείο που απασχόλησε την έρευνά μας και εξετάστηκε σε σχέση με τα παραπάνω ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες. Βρέθηκε

ότι η συμμετοχή δεν ήταν καθολική και ότι υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες που πραγματοποιούνται στο σχολείο τους και της πολιτικής αξιολόγησής τους. Στα σχολεία όπου όλες οι αλλαγές αξιολογούνται, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις αλλαγές σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε αυτά που η πολιτική αξιολόγηση δεν είναι καθολική, ενώ χαμηλός βαθμός συμμετοχής παρατηρείται στα σχολεία που η αξιολόγηση των αλλαγών είναι ανύπαρκτη ή περιορισμένη. Επίσης βρέθηκε ότι, όσο περισσότερες είναι οι αλλαγές/καινοτομίες που συμβαίνουν σε ένα σχολείο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές. Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτομιών δεν είναι η ίδια στους διάφορους τομείς. Η συμμετοχή ήταν μεγάλη στην εφαρμογή καινοτομιών κυρίως στο σχολικό κλίμα και στον τρόπο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Υπήρχε συμμετοχή κάτω του μετρίου σε σχολικούς στόχους και στην οργάνωση του σχολείου, ενώ ιδιαίτερα μικρή ήταν η συμμετοχή σε πηγές χρηματοδότησης.

Η παρώθηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην υλοποίηση αλλαγών/καινοτομιών μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή κινήτρων μέσω επιβραβεύσεων και θετικής ανατροφοδότησης (Filby et al., 1990· Fullan, 1993· Inbar, 1996· Γιαννακάκη, 2005) που πηγάζουν κυρίως από το στυλ του διευθυντή και τη συνεργασία με άλλους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (συναδέλφους, γονείς μαθητών και μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης (Γιαννακάκη, 2005) και συνδέονται στενά και με την αξιολόγηση. Επιπλέον, η υποδομή του σχολείου ενδεχομένως να αποτελεί έναυσμα για την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Κυρίως ο τρόπος διαχείρισης των υλικών πόρων συνδέεται με την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων (Γιαννακάκη, 2005).

Μετά από την παραγοντική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες αποτελούνται από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση εκφράζει την αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στο καινούριο, διστάζουν να δεχτούν το διαφορετικό, συμβιβάζονται και απλά αποδέχονται τις αλλαγές/καινοτομίες. Η δεύτερη διάσταση των στάσεων αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για μια ευρείας ροή γνώσεων και πληροφοριών που ενισχύουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων και τη γνώση για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Γιαννακάκη, 2005, Ιορδανίδης, 2000), συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες εφαρμογής καινοτομιών, αναπτύσσουν καινοτόμες δράσεις με τις πιθανές ευθύνες και τα ρίσκα που αυτές

συνεπάγονται. Είναι αυτοί που διέπονται από συναισθηματική διάθεση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία, τους αρέσουν οι αλλαγές, τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον, αισθάνονται δημιουργικοί, γενικά αντιλαμβάνονται θετικά τις αλλαγές/καινοτομίες και είναι θετικοί στο να αναλάβουν δράση και να τις εφαρμόσουν, είναι πρωτοπόροι. Η τρίτη διάσταση των στάσεων εκφράζει το ενδιαφέρον για προκλήσεις, αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς που εμφανίζονται να είναι πιο δημιουργικοί, δείχνουν ενδιαφέρον για ανακάλυψη καινοτόμων ιδεών και διακατέχονται από ένα διερευνητικό πνεύμα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι μόνο η 2^η διάσταση των στάσεων η «πρωτοπορία» σχετίζεται θετικά τόσο με το βαθμό υλοποίησης αλλαγών/καινοτομιών (σε σχετικά χαμηλό επίπεδο) όσο και με το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτές (σε μέτριο επίπεδο). Σύμφωνα και με άλλες έρευνες, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις καθορίζεται από την ετοιμότητα και δεκτικότητα τους στο διαφορετικό (Cohen & Ball, 2006· Filby et al., 1990· Fullan, 2002· Harris, 2004)

Όσο περισσότερο το σχολείο εμπλέκεται σε καινοτόμες δράσεις τόσο πιο θετικοί είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί 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 στάσεις διαμορφώνονται ανάλογα με την εμπειρία που έχουν βιώσει στο παρελθόν. Όταν υπάρχει επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών κατά το παρελθόν στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει υψηλότερο αίσθημα αυτεπάρκειας και κατά συνέπεια θετικότερη στάση απέναντι στην αλλαγή, όπως έχουν δείξει και προηγούμενες έρευνες (Guskey, 1988· Ghai & Yaghi, 1997). Τα τυχόν αρνητικά συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί από προηγούμενες αλλαγές πιθανόν τους δημιούργησαν ανησυχία και η απογοήτευση και τους έκαναν να ενεργούν με άγχος και το φόβο της αποτυχίας. Επομένως, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες προσδιορίζονται από διάφορους παράγοντες και όταν πραγματοποιούνται πολλές αλλαγές/καινοτομίες, διαμορφώνονται ή αλλάζουν οι στάσεις. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στο σχολείο τους με πνεύμα δημιουργικό και πρόθυμο για αλλαγές/καινοτομίες, τόσο περισσότερες αλλαγές είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν και τόσο περισσότερο συμμετέχουν σε αυτές. Όσο περισσότερο καινοτόμοι αισθάνονται, τόσο λιγότερα ατομικά εμπόδια προτάσσουν. Η ατομική καινοτομικότητα πρόκειται για ένα ατομικό χαρακτηριστικό, που αντανάκλα την

ετοιμότητα του ατόμου να πρωτοπορήσει, αναλαμβάνοντας το ρίσκο της δοκιμής μιας νέας ιδέας αντί να κρατάει αρνητική ή επιφυλακτική στάση έως ότου η καινοτομία γίνει αποδεκτή από όλους (Rogers, 2003).

Το κλίμα της σχολικής μονάδας παρουσίασε τρεις διαστάσεις ανοιχτό στις καινοτομίες, δημιουργικό και αυτό που αναφέρεται στα εμπόδια και την αμυντική στάση των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο πρώτων παραγόντων του καινοτομικού κλίματος, δηλαδή της ανοιχτότητας και του δημιουργικού κλίματος. Σύμφωνα με την αντίστοιχη βιβλιογραφία η ύπαρξη καινοτομικού κλίματος στο σχολικό οργανισμό μειώνει το φόβο για το διαφορετικό, αυξάνει τον παράγοντα ανάληψης πρωτοβουλιών (Inbar, 1996) και παρασύρει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Filby et al. 1990, Mac Neil et al.). Όσο περισσότερο διευκολυντικό για την προώθηση της καινοτομικότητας και των αλλαγών αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι το κλίμα του σχολείου τους, τόσο λιγότερες θεωρούν ότι είναι οι ελλείψεις στους οργανωσιακούς πόρους και στην υλικοτεχνική υποδομή και τόσο περισσότερο θετική είναι η στάση τους για την συμμετοχή τους στην υλοποίηση αλλαγών/καινοτομιών. Σχετικές μελέτες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και δείχνουν ότι το καινοτομικό κλίμα αυξάνει τη δημιουργικότητα των ανθρώπων (Amabile, 1996; Isaksen & Lauer, 2002). Θα μπορούσαμε λοιπόν να επισημάνουμε πόσο καθοριστικό είναι το κλίμα της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση αλλαγών/καινοτομιών. Όταν το κλίμα είναι ανοιχτό και δημιουργικό υπάρχει εύφορο έδαφος για την εφαρμογή καινοτομιών/αλλαγών.

Οι προσωπικές στάσεις απέναντι στην καινοτομία δεν παρουσιάζουν συσχέτιση, είναι ανεξάρτητες με τις διαστάσεις του καινοτομικού κλίματος. Μόνο η 2^η διάσταση των στάσεων είχε σχέση με το κλίμα που είναι ανοιχτό στις αλλαγές/καινοτομίες, κάτι που εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πρωτοπόροι δεν έχουν σκεπτικισμό, δεν είναι επιφυλακτικοί και τολμούν να πάρουν το ρίσκο και να καινοτομίσουν, να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν κάτι καινούριο. Επιπλέον, το καινοτομικό κλίμα δημιουργεί περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ασφάλεια, οπότε είναι αναμενόμενο οι συναισθηματικές στάσεις προς την αλλαγή να είναι θετικές. Όταν όμως το σχολικό κλίμα είναι ανασφαλές για αλλαγή, όσο ανοικτοί σε νέες ιδέες και να είναι οι εκπαιδευτικοί, είναι μάλλον απίθανο να υιοθετήσουν νέες πρακτικές και ενδεχομένως να αρκεστούν στην ήδη υπάρχουσα κατάσταση.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας είχε μεγάλη συσχέτιση με τους δύο πρώτους παράγοντες του κλίματος και με τη διάχυση και την εφαρμογή των αλλαγών/καινοτομιών. Ο τρίτος παράγοντας του κλίματος καθώς είχε να κάνει με τα αρνητικά χαρακτηριστικά (οργανωσιακά προβλήματα, άσχημες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών) έχει μικρή συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δηλαδή συνδέεται με το ανοιχτό και δημιουργικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Jung et al, 2003· Moolenaar et al., 2010· Sarros et al, 2008). Το όραμα, η φροντίδα και η ενεργοποίηση μέσω κατάλληλων ερεθισμάτων που παρέχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στον οργανισμό.

Όσον αφορά τη σχέση ηγεσίας και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες, φάνηκε να υπάρχει μικρή συσχέτιση των εκπαιδευτικών που έχουν μια πρωτοποριακή στάση απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία και τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ δεν υπάρχει συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία και τις άλλες διαστάσεις των στάσεων.

Επιπλέον, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση γενικά θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών. 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).

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με τον τύπο σχολείου βρέθηκε ότι το κλίμα στα λύκεια και στα γυμνάσια ήταν πιο ανοιχτό στις αλλαγές/ καινοτομίες και πιο δημιουργικό από ότι στα ΕΠΑ.Λ. Έτσι υπάρχει μια διαφοροποίηση ως προς το βαθμό υλοποίησης των αλλαγών. Έχουμε αλλαγές στα ΕΠΑ.Λ, αλλά οι αλλαγές που συμβαίνουν στα Γυμνάσια και στα Λύκεια κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και είναι περισσότερες.

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με την περιοχή του σχολείου βρέθηκε ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα επικρατεί ένα κλίμα που είναι πιο ανοιχτό στις καινοτομίες από ότι στις πόλεις. Επίσης, στα μεγάλα αστικά κέντρα εφαρμόζονται περισσότερες αλλαγές/καινοτομίες από ότι στις κωμοπόλεις. Ανάλογη είναι και η κατάσταση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές/καινοτομίες. Τα σχολεία πιθανόν να έχουν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις στην κουλτούρα τους ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται (Zaltman και Duncan, 1977).

Συμπληρωματικά να αναφέρουμε ότι σε μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε μικρές περιοχές παρουσίασαν πιο υψηλό επίπεδο αυτονομίας, σε θέματα όπως η λήψη αποφάσεων για τις μεθόδους διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στις αστικές ή ημιαστικές περιοχές (Scribner, Truell, Hager, και Srichai, 2001).

Διακρίνεται λοιπόν ότι η ανάγκη για αλλαγές/καινοτομίες είναι μεγαλύτερη στα μεγάλα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περισσότερο την ανάγκη για αλλαγή και είναι πιο πρόθυμοι να υποστηρίξουν και να αναλάβουν δράση για την εφαρμογή αλλαγών στα σχολεία τους, προφανώς επειδή έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλά προβλήματα μέσα στο σχολείο και δεν είναι πολύ ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους. Η βιβλιογραφία (Garrett, Newman, Elbourne, Bradley, Noden, Taylor, West, 2004) αναφέρει ότι οι αλλαγές γενικά εφαρμόζονται πιο ικανοποιητικά σε μικρές σχολικές μονάδες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί 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. Σε αυτά τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από την παρούσα κατάσταση οπότε είναι φυσικό αρχικά να μην επιθυμούν αλλαγές, παρόλο που, όταν κληθούν να τις εφαρμόσουν, μπορεί να ανταποκριθούν καλύτερα.

Επομένως, κύριοι παράγοντες που ευνοούν την υλοποίηση των αλλαγών/καινοτομιών και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές είναι η ηγεσία του σχολείου που κατά κύριο λόγο προάγει το κατάλληλο κλίμα, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν στάσεις και κουλτούρα αξιολόγησης για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας μας, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας σημαντικός περιορισμός για την έρευνα ήταν το γεγονός ότι για τη συλλογή των δεδομένων έγινε η δειγματοληψία (με τη μέθοδο της ευκολίας) και χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, που δεν επιτρέπουν την εμπάθυνση στην αποτύπωση των απόψεων των ερωτώμενων. Ο τρόπος αυτός μπορεί να μην οδηγεί σε ασφαλή ευρήματα και συμπεράσματα, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Javeau, 2000), καθώς όπως πιστεύει και ο Shkedi (1998) η ποσοτική έρευνα συχνά έχει σαν αποτέλεσμα τη συλλογή αρεστών απαντήσεων. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας είναι ότι η μέθοδος ευκολίας αποτελεί έναν τρόπο δειγματοληψίας, ο οποίος, σε συνδυασμό με το ότι το δείγμα δεν ήταν μεγάλο, μπορεί να μη δώσει αντιπροσωπευτικά ευρήματα (Robson, 2007).

Επιπλέον, τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μία δεδομένη χρονική στιγμή και όχι σε βάθος χρόνου. Η αλλαγή, εντούτοις, είναι από τη φύση της μια τρέχουσα διαδικασία και έχει χρονική διάρκεια. Μια διαχρονική μελέτη που παρακολουθεί τα θέματα κατά τη διάρκεια μιας μακράς χρονικής περιόδου ή ποιοτικές μελέτες είναι πιθανό να συμβάλουν στην παροχή πλουσιότερων πληροφοριών, όπως να καταστήσουν εφικτή τη διάκριση μεταξύ αλλαγών και καινοτομιών που γίνονται από το σχολείο ή από άλλους φορείς, να επεκτείνουν την έρευνα σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και να δώσουν περισσότερη έμφαση στην αξιολόγηση προγραμμάτων.

Προτάσεις

Δεδομένου ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι κομβικός, ποιοτικές έρευνες θα μπορούσαν να γίνουν σε διευθυντές σχολείων για να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αλλαγής, τι ενέργειες κάνουν για να εξασφαλίσουν ένα κλίμα που να ευνοεί αυτές τις αλλαγές και τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Χρήσιμο θα ήταν να δοθεί μεγάλη βαρύτητα και να εξεταστούν τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, να εξεταστεί κατά πόσο η διεύθυνση είναι έτοιμη και κατάλληλα

προετοιμασμένη να παρέχει εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να τους παρακινήσει και να τους κάνει να πρωτοστατήσουν στις καινοτομίες και στις αλλαγές που συνάδουν στις αλλαγές του καιρού μας, θα οδηγήσουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και θα την καταστήσουν ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνία μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α)Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999), *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*,. στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. ΙΙΙ, σελ. 99-144, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αναγνωστοπούλου, Λ., Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). *Στρατηγικές διάδοσης καινοτομιών στο χώρο της προσχολικής αγωγής*. Στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.) Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής . Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Βρύζας Κ. & Τσιτουρίδου Μ. (2005), *Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση*, 3ο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005).

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσ/νίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 243-270.

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.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

- 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.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζμπάινος Δ. (2014). *Δημιουργική ηγεσία και δημιουργικό κλίμα στο σχολείο, Σημειώσεις μαθήματος, Μ.Π.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2014, Βόλος*.
- Ιορδανίδης, Γ. (2003). *Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Στο Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική Προσέγγιση*. Στο Α. Καψάλη, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). «Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 90-98.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση & Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: αρχικές επισημάνσεις*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α' .Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Η αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Γ (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα, ΕΑΠ.

- 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.
- Κυθραιώτης, Α. (2010). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 99-199.
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- 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.
- Μαυρογιώργος Γ. (2006). Δίκτυο σχολικής καινοτομίας. *Μορφωτική Πρωτοβουλία*, 7-14.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου. *Μορφωτική Πρωτοβουλία*, 45-56.
- Μιχιώτης, Σ. (2007). Δυο επίκαιροι τύποι ηγεσίας: Η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό εκδοθέν από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Διαθέσιμο στο <http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Papers%20in%20Greek/Servant%20&%20Transformative%20Leadership.pdf>
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπελικάϊδη, Ε. (2011). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*.

- Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. & Τόκας, Δ. (2006). Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στα Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006). Ιωάννινα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1999), *Η Πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Πρακτικά Ημερίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαπροκοπίου, Ν., Μπάκας, Θ. (2006). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (2007), *Διαχείριση & ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα*, Σημειώσεις μαθήματος, Μ.Π.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2007, Βόλος.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις Μεταξύ των Εκπαιδευτικών και ο Ρόλος του Διευθυντή*. Ανάκτηση 13 Μαΐου 2010, από Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (μεταπτυχιακή διατριβή). Ψηφιοθήκη: [http://invenio.lib.auth.gr/record/76281/\(GRI-2007-067\)](http://invenio.lib.auth.gr/record/76281/(GRI-2007-067)).
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 32-42.
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2000), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΠΤΝ του Παν/μίου Πατρών με θέμα: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πάτρα, Οκτώβριος 2000 (σσ 15-28).
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Αθ. (2001), *Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση; Η σημασία της εκπαιδευτικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας*, στο Τσολακίδης, Κ., (επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου: Η πληροφορική στην εκπαίδευση, τεχνικές εφαρμογές, κατάρτιση εκπαιδευτικών, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομών, Ι. (2000), *Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση*, στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.

Φατσέα, Π. (2011). *Αποτελεσματικό Στυλ Ηγεσίας Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Ένωση Ελλήνων Φυσικών. (2011). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. (επιμ. Γουρναρόπουλος και Ταγκάλου). Τόμος Β'. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

β) Διεθνής Βιβλιογραφία

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

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.

Bandura, A. (1993). 'Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28: 117-48.

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

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

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, (Winter): 19-31.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1997). *The full range leadership development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden Inc.

- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Beckhard, R. & Harris, R.T. (1987). *Organizational Transitions Managing Complex Change*. 2nd ed., Addison – Wesley, Woking.
- Bennis, W. (1989a). Why leaders can't lead. *Training and Development Journal*, (April), 34-39.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- 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.
- Blasé, J. (1987). Dimensions of Effective School Leadership: The Teacher's Perspective, *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Borg S., (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 1-31.
- Boeddrich, H-J. (2004). Ideas in the workplace: a new approach towards organizing the fuzzy front end of the innovation process. *Creativity and Innovation Management* 13(4), 274-185.
- Bredenson, P.V. & Johanson, O. (2000). The School Principal's role in teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bulach, C., Boothe, D., & Pickett, W. (2006). *Analyzing the leadership behavior of school principals*. National Council of the Professors of Educational Administration (NCPEA). Ανάκτηση Νοέμβριος 23, 2010, από cnx.org: <http://cnx.org/content/m13813/latest/>

- Bulach, C.R., Lunenburg, F.C. & McCallon, R. (1995). "The influence of the principals leadership style on school climate and student achievement" in *People in Education*, 3(3), 333-350.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, (3rd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Cheng, Y.C. (2003). School leadership and three waves of education reforms. *Cambridge Journal of Education*, 33, 417-439. Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57.
- Cohen, K.D. & Ball, D.L. (2006). Educational *Innovation and the Problem of Scale*. In B.L. Schneider and S-K. McDonald (eds), *Scale-Up in Education, Volume 1: Ideas in Principle*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Cosner, S. (2009). Building Organizational Capacity Through Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291.
- Cox, P.L. (2001). Transformational leadership: a success story at Cornell University. Proceedings of the ATEM/aappa 2001 conference. Διαθέσιμο στο http://www.anu.edu.au/facilities/atem-aappaa/full_papers/Coxkeynote.html
- Daft, R., & Becker, S. (1978). *Innovation in organizations: Innovation adoption in school organizations*. New York, NY: Elsevier.
- Damanpour, F. (1996). Organizational Complexity and Innovation: Developing and Testing Multiple Contingency Models. *Management Science*. 42,693-716.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). Ανακτήθηκε από <http://olam.ed.asu.edu/epss/v8v1>
- Deal T. & Peterson, K. (1990): *The Principal's role in shaping school culture*. Washington, DC: Office of Educational Research & Improvement.
- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μτφρ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος, 1980.

- 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>
- 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.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *Academy of Management Review*, 24, 286-307.
- Ee, J., Seng, T.O. & Ng, A. K. (2007). Styles of creativity: Adaptors and innovators in a Singapore context. *Asia Pacific Education Review*, 8 (3), pp. 364-373.
- Ekval, G. (1997). Organizational conditions and levels of creativity. *Creativity and Innovation Management*, 195-205.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed., London: Chapman Pu.
- Filby, N.N. & Lambert, V. (1990). *Middle Grades Reform: a casebook for school leaders. California Association of Country Superintendents of Schools: Far West Laboratory For Education Research and Development*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED333524.pdf>(3/8/2011).
- Fullan M. (1992) Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond. Buckingham & Philadelphia: Open University 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. (2001a). *Leading in a Culture of Change* . San Fransisco: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2001b). *Whole School Reform: Problems and Promises*. Ontario: Institute for Studies in Education of Toronto.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership* 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. California: Corwin Press.
- Fuller, E. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gauvin, S. & Rajiv, K.S. (1993). Innovativeness in Industrial Organizations: A Two-Stage Model of Adoption. *International Journal of Research in Marketing*, 10(2), 165-184.
- Geijsel, F., Sleegers, P. & Van den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the implementation of large-scale innovation. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Glatter, R., Castle, Fr., Cooper, D., Evans, J. & Woods, P. A. (2005). What's new? Identifying innovation arising from school collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (4), pp. 381-399.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 251-271.
- Goleman D., Boyatzis R. & MacKee A., (2002), *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*, Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, P. S. (2004). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Groth, J.C. and Peters J. (1999). What blocks creativity? A managerial perspective, *Creativity and Innovation Management*, 8(3), 179-187.

- Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity and innovation, *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.
- Hall, G. E., Hord, S. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. (2003a). School leadership development: Global challenges and opportunities. In P., Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Daviw, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hargreaves, D.H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan* 84(9), 693-700.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools* 13(2), 172-181.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2003). The Changing Context of Leadership: Research Theory and Practice. Στο A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (σσ. 9-25). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfiled, M., Hargreaves, A. & chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York. Rutledge Farmer, Taylor and Francis Group.
- 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.

- Hord, M. S. & Sommers, A. W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. California: Corwin Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Mc Graw -Hill, Inc.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hsiao, H., & Chen, S. (2009). Factors that influence school organizational innovation in technical institutes and universities, *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 7(1), pp. 71-79.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York, NY: Plenum.
- Inbar, E. D. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO International Institution for educational planning.
- Isaksen, S. & Lauer, K. (2002). The Climate for Creativity and Change in Teams, *Creativity and Innovation Management*, 11 (1), 74-86.
- James, C., & Connolly, 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), pp. 20-31.
- Judge, T.A. & Piccolo, R.F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.
- Keefe, J. W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting in *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, November, 70-77.
- Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.

- Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.
- Kuhnert, K.W. & Lewis, P. (1987) Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Developmental Analysis. *The Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Leithwood, A.K. (1990). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, (February), 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Leithwood, A.K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-228.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). *Transformational leadership*. In B. Davies, *The Essentials of School Leadership*, London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press, a SAGE Publications Company.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, A.K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2002). School's leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- 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.
- Louis, K.S. (2003). School leaders facing real change: Shifting geography, uncertain paths. *Cambridge Journal of Education*, 33, 371-382.
- MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Evaluation*. London: Routledge .

- 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.
- MacNeil, N., Cavanagh, R. & Silox, S. (2003). *Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership*. Paper submitted for presentation at the 2003 annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.
- Mai, R. (2004). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. *The Educational Forum*. 68(3), 211-221.
- Mathisen, G.E. and Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organisations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119-140.
- Maxwell, W. T., & Ross Thomas, A. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), 72-82.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). Ties with potential: Linking transformational leadership, social network structure and innovation orientation. Poster presented at the 25th Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), April 8-10, Denver, USA.
- Moorhead, G., και Griffin, W. (1989). *Organizational Behavior*. Washington: Houghton Mifflin Company.
- Morris, W. (2006). Creativity – Its place in education. Retrieved [11/3/2010] from www.jpbc.com
- Morrissey, M. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- 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.

- Normore, A. H. (2004). *Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process*. *Journal of Cases in Educational Leadership*. Διαθέσιμο στο [http://jel.sagepub.com/content/7/3/35\(25/7/2011\)](http://jel.sagepub.com/content/7/3/35(25/7/2011)).
- Ogbonna, E. & Lloyd, H. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management* . 11(4), 766-788.
- Ouchi, G. W., & Wilkins, L. A. (1985). Organizational culture. *Annual Review Sociology*, 11, 457-483.
- Owens, G. R., & Valesky, C. T. (2007). *Organizational Behavior in Education: adaptive Leadership and school reform*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Patterson, F., Kerrin, M. & Gatto-Roissard, G. (2009). *The Characteristics and Behaviours of Innovative People in Organisations*. London: NESTA.
www.nesta.org.uk/library/.../characteristics-inno-orgs-interim-report.pdf
- Perrin, B. (2002). How to-and How Not to-Evaluate Innovation. *Evaluation*, 8 (1), 13-28.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G. & Dunham, R. B. (2002). Managing organizational change and development. In: *Management and organizational behavior: An integrated perspective*. Chapter 18: pp. 627-654. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- [Rank, J., Pace, V.L. and Frese, M. \(2004\). Three avenues for future research on creativity, innovation, and initiative. *Applied Psychology: An International Review*, 53\(4\), 518-528.](#)
- Richardson, V. (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.

- Rosenbach, W.E. & Taylor, R.L. (1984). *Contemporary issues in leadership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sarafidou, J.O. & Nikolaidis, D. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431-440 .
- Sarros, J, Cooper, B. & Santora, J. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15 (2), 145-158.
- Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Schein, E.H. (1985). *Organisational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiemann, W. (1995). Understanding change resistance. In. N. Russel Jones (ED.), *The managing change pocketbook*. Hants, UK: Management Pocketbooks Ltd.
- Senge, P., Cambron-McCare, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sergiovanni T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*. New York: Mc Graw Hill.
- Sergiovanni, T., και Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.
- Smith, I. (2005). Continuing professional development and workplace learning 11. Managing the “people” side of organisational change. *Library Management*, 26(3), 152-155.

Sparrow, P.R., Hesketh, A., Cooper, C.L. & Hird, M. (2009) *Leading HR*. London: Palgrave McMillan.

Stern, T. & Jaberg, H. (2003). *Erfolgreiches Innovationsmanagement: Erfolgsfaktoren- Grundmuster- Fallbeispiele*. (2. Auflage). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler στο Παπαγεωργίου, Ι. (επιμ.)(2007), *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση στα πρακτικά του Συνεδρίου «η Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, όπως διατίθεται στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/242-348.pdf>

Stone, A.G., Russell, R.F., & Patterson, K. (2003). Transformational versus servant leadership – a difference in leader focus. *Servant Leadership Roundtable – October 2003*. Διαθέσιμο στο <http://www.regent.edu/acad/cls/2003servantleadershiproundtable/stone.pdf>

Stoner, J. A. F. & Freeman R. E. (1992). *Management* (fifth edition), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International Editions.

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

Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). *Developing Communities of Instructional Practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. *CPRE Policy Briefs, RB-39, 1–10*. Ανασύρθηκε από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498331.pdf>. Ανάκτηση 19 Αυγούστου 2010, από Education Resources Information Centre (ERIC):

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED498331&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED498331

UNESCO (1992). *International conference on education, 43rd session*. Geneva: International Bureau of education.

UNESCO. (2002a). *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Paris: UNESCO.

- Van der Vegt, G. S., Van de Vliert, E., & Huang, X. (2005). Location-level links between diversity and innovative climate depend on national power distance. *Academy of Management Journal*, 48, 1171-1182.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- 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.
- White, V. R. (1993). Innovation in Curriculum Planning and Programme Development. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 244-259.
- Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong, *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.
- Zimmerman, J. (2004). Leading Organizational Change Is Like Climbing a Mountain. *The Educational Forum*, 68, 234 -242.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητοί συνάδελφοι,

τα τελευταία χρόνια, η προώθηση των καινοτομιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί βασική συνιστώσα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ δίνεται προτεραιότητα στην προώθηση των καινοτομιών αυτών από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας θα διερευνήσω το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην καινοτομικότητα και δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό απαραίτητη είναι η συμβολή σας μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που σας έχει διανεμηθεί.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να σας επισημάνω ότι :

- Είναι ανώνυμο
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά σημειώνετε την προσωπική σας άποψη
- Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές
- Οι πληροφορίες που θα συλλεγούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς
- Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 με 20 λεπτά της ώρας
- Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Φωτεινή Αβραμίδου, ΠΕ03

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα

Π.Τ.Δ.Ε.- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κωδικός ερωτηματολογίου

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 : Δημογραφικά στοιχεία

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

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

A3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:.....

A4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ:

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:

Διδακτορικό Δίπλωμα :

Επιμόρφωση ΤΠΕ Α' επιπέδου :

Επιμόρφωση ΤΠΕ Β' επιπέδου :

A5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ: χρόνια.

A6. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΤΩΡΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

A7. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑ.Λ-ΕΕΚ

A8. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : Μεγάλο αστικό κέντρο Πόλη Κωμόπολη

A9. ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

ΕΝΟΤΗΤΑ 2 :

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

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

Στο σχολείο που υπηρετώ ο/η Διευθυντής/ Διευθύντρια :

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

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

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 :

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

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

Στο σχολείο που υπηρετώ :

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

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

ΕΝΟΤΗΤΑ 4:

Οι ακόλουθες προτάσεις διατυπώνονται συχνά από εκπαιδευτικούς σε σχέση με την **ατομική τους στάση απέναντι στις αλλαγές/καινοτομίες** στο σχολείο. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με την κάθε πρόταση κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή

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

Στο σχολείο που υπηρετώ :

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1	Οι συνάδελφοί μου συχνά μου ζητούν συμβουλές ή πληροφορίες	1	2	3	4	5
2	Μου αρέσει να δοκιμάζω την εφαρμογή νέων ιδεών	1	2	3	4	5
3	Ψάχνω να βρω νέους τρόπους εργασίας στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
4	Γενικά είμαι επιφυλακτικός/ή στην αποδοχή νέων ιδεών	1	2	3	4	5
5	Συχνά χρησιμοποιώ πρωτότυπες μεθόδους για να λύνω προβλήματα των οποίων η λύση δεν είναι εμφανής	1	2	3	4	5
6	Βλέπω με καχυποψία τις νέες ανακαλύψεις και τους νέους τρόπους σκέψης	1	2	3	4	5
7	Δύσκολα εμπιστεύομαι τις νέες ιδέες μέχρι να διαπιστώσω ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων που με περιβάλλουν τις αποδέχονται	1	2	3	4	5
8	Νομίζω ότι επηρεάζω τα μέλη της ομάδας με τα οποία συνεργάζομαι	1	2	3	4	5
9	Θεωρώ ότι είμαι δημιουργικός/ή και ότι πρωτοτυπώ στη σκέψη και τη συμπεριφορά	1	2	3	4	5
10	Ξέρω ότι είμαι ένα άτομο που συνήθως αποδέχομαι τελευταίος/α μεταξύ των συνεργατών μου οτιδήποτε καινούριο	1	2	3	4	5
11	Ανήκω στους ανθρώπους που τους αρέσουν οι έξυπνες και πρωτότυπες ιδέες	1	2	3	4	5
12	Απολαμβάνω την ανάληψη ευθυνών ηγεσίας στην ομάδα συνεργατών στην οποία ανήκω	1	2	3	4	5
13	Είμαι αρνητικός/ή στην υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας μέχρι να διαπιστώσω ότι βοηθούν τους ανθρώπους γύρω μου	1	2	3	4	5
14	Το βρίσκω δημιουργικό να πρωτοτυπώ σε σκέψη και συμπεριφορά	1	2	3	4	5

15	Έχω την αίσθηση ότι ο παλιός τρόπος ζωής και εργασίας ήταν καλύτερος	1	2	3	4	5
16	Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον τα αμφισβητούμενα ζητήματα ή τα προβλήματα που δεν έχουν προφανείς λύσεις	1	2	3	4	5
17	Πρέπει να δω άλλους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τις καινοτομίες πριν τις υιοθετήσω εγώ	1	2	3	4	5
18	Είμαι δεκτικός/ή σε νέες ιδέες	1	2	3	4	5
19	Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον τα αναπάντητα ερωτήματα	1	2	3	4	5
20	Συχνά συλλαμβάνω τον εαυτό μου να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τις νέες ιδέες	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ 5:

Στις παρακάτω ερωτήσεις, παρακαλώ να απαντήσετε βασιζόμενοι στη *προσωπική σας αντίληψη* για τη **διαχείριση και την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών** στο δικό σας σχολείο, δεδομένου ότι η έννοια της καινοτομίας δεν είναι απόλυτη και εξαρτάται από τα δεδομένα της εκάστοτε σχολικής κοινότητας.

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

2.	Κατά πόσο αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα των παραπάνω καινοτομιών;	Σε καμία περίπτωση	Σε ορισμένες περιπτώσεις	Στις περισσότερες περιπτώσεις	Σε όλες τις περιπτώσεις	Δε γνωρίζω
		1	2	3	4	0
3.	Ως επί το πλείστον, η εφαρμογή των παραπάνω καινοτομιών βασίστηκε:	Σε μεμονωμένη πρωτοβουλία εκπαιδευτικών	Σε πρόταση του διευθυντή	Σε συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων	Σε κάτι άλλο	Δε γνωρίζω
		1	2	3	4	0

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

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας !!!!

