

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΣΔΕ):
Μια μελέτη περίπτωσης

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
Λεμονή Γαρυφαλλιά
A.M. 11005

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Λαζαρίδου Αγγελική

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Λεμονή Γαρυφαλλιά του Παντελή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αποτελεσματική Ηγεσία και Καινοτομία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): μια μελέτη περίπτωσης» 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
Λεμονή Γαρυφαλλιά

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της περιφέρειας Θεσσαλίας που στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) για τα οποία το σχολείο έχει βραβευτεί στο παρελθόν. Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει να αναδείξει το πώς αντιλαμβάνονται διευθυντές, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι τις έννοιες της αποτελεσματικής ηγεσίας και της καινοτομίας, αλλά και την μεταξύ τους σχέση. Τα ερευνητικά δεδομένα αντλούνται μέσα από τις συνεντεύξεις τριών διευθυντών του σχολείου, οχτώ εκπαιδευτικών, έξι εκπαιδευομένων και τεσσάρων ομάδων εστίασης εκπαιδευομένων. Επίσης, επιπλέον στοιχεία αντλούνται μέσω της παρατήρησης των συλλόγων των διδασκόντων, αλλά και μέσα από την μελέτη του αρχειακού υλικού που περιλάμβανε το πρωτόκολλο του σχολείου και το προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή.

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την καθοριστική συμβολή της ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης. Τόσο ο ρόλος του ηγέτη, όσο και το ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ φαίνεται ότι μπορούν να συμβάλλουν καίρια στην δημιουργία ενός πλαισίου που να ευνοεί την καινοτομία. Η συγκέντρωση χαρακτηριστικών μετασχηματιστικής και επιμεριστικής ηγεσίας φαίνεται ότι μπορούν να συντελέσουν στην κινητοποίηση εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων, αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την δημιουργία αντίστοιχου κλίματος που μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη καινοτομιών. Η επιτυχημένη ηγεσία αναδεικνύεται ως ένας συνδυασμός προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων, δημοκρατικής και ανθρώπινης ηγεσίας, ύπαρξης στόχων και οράματος, συνεργασίας και ενθάρρυνσης για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών αλλά και θετικού κλίματος. Επίσης, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα σε σχέση με τους επιπλέον παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης.

Λέξεις κλειδιά: Αποτελεσματική Ηγεσία, Καινοτομία, Διαθεματικά σχέδια δράσης, μετασχηματιστική ηγεσία, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εκπαίδευση Ενηλίκων

ABSTRACT

The purpose of this case study of a Second Chance School (SDE) in the region of Thessaly is to investigate the role of school leadership in innovative interdisciplinary projects for which the school has been awarded in the past. Furthermore, the research aims to highlight the managers', teachers' and students' perception about the concepts of effective leadership and innovation, but also the relationship between them.

Research data derived through interviews of three directors of the school, eight teachers, six trainees and four trainee focus groups. Also, further evidence derives by observing teachers' meetings through the year, but also through the study of archival material that includes the school's protocol and the personal calendar of the director.

The findings of the research highlight the crucial contribution of leadership to the effective implement of innovative projects. Both the role of the leader and the open and flexible curriculum of the Second Chance School (SDE) appear to be fundamental in creating an environment conducive to innovation. The concentration of transformative and distributive leadership characteristics seem to be able to contribute to mobilizing teachers, learners and the wider school community for taking initiatives. Also these characteristics may assist the creation of relevant climate that can foster the development of innovations. Successful leadership is emerging as a combination of personal characteristics, capacities, democratic and human leadership, existence goals and vision, cooperation and encouragement for the development of initiatives and positive climate. Also, of special interest are the findings in relation to the additional factors that can contribute to the effective implementation of innovative interdisciplinary projects.

Keywords: Effective leadership, Innovation, innovative interdisciplinary projects transformational leadership, Second Chance School, Adult Education

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους αυτούς που με βοήθησαν και μου συμπαραστάθηκαν σε αυτή την τόσο σημαντική εκπαιδευτική επιλογή και διαδρομή. Αρχικά θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στις επιβλέπουσες καθηγήτριες Λαζαρίδου Αγγελική και Σαραφίδου Όλγα-Γιασεμή για την καθοδήγηση και την βοήθεια που μου προσέφεραν κατά την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας που για τις πολύτιμες γνώσεις και τα εφόδια που μου έδωσαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου. Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου θα ήταν αδύνατη δίχως την συνεργασία και την έγκριση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, της διεύθυνσης του συγκεκριμένου ΣΔΕ, των εκπαιδευτικών-συναδέλφων αλλά και των εκπαιδευομένων που δέχτηκαν να συνεργαστούν, να διαθέσουν τον χρόνο τους και να καταθέσουν τις απόψεις και εμπειρίες τους.

Αισθάνομαι την ανάγκη να αφιερώσω την παρούσα εργασία στους δεκάδες εκπαιδευόμενους τους οποίους έχω συναντήσει όλα αυτά τα χρόνια στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, σε όλους αυτούς που αξίζουν μια δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνική τους επανένταξη αλλά και στους καταξιωμένους συναδέλφους που με ενέπνευσαν και μου έδειξαν τον δρόμο στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής μου πορείας. Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την προσπάθεια μου στην οικογένεια μου για την κατανόηση και την πολύτιμη στήριξη όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
1.1 Διατύπωση προβληματισμών	9
1.2 Το Ερευνητικό θέμα	10
1.3 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας	12
1.4 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα	12
1.5 Η Αναγκαιότητα της Έρευνας	13
1.6 Οι Κεντρικές Έννοιες της Έρευνας και η Πορεία της Έρευνας	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	18
2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	18
2.1 Καινοτομία	18
2.1.1 Εννοιολογικό Πλαίσιο	18
2.1.2 Καινοτομία και αλλαγή στην εκπαίδευση	19
2.1.3 Η σπουδαιότητα των καινοτομιών	21
2.1.4 Παράγοντες επιτυχίας καινοτομιών στην εκπαίδευση	23
2.1.5 Παράγοντες αποτυχίας ενός προγράμματος αλλαγής	24
2.2 Σχολική Ηγεσία	26
2.2.1 Εννοιολογική διασάφηση των όρων σχολική διεύθυνση-ηγεσία	26
2.2.2 Θεωρίες αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας	27
2.2.3 Σύγχρονες μορφές ηγεσίας	28
2.2.3.1 Καθοδηγητική Ηγεσία	29
2.2.3.2 Συναλλακτική Ηγεσία	30
2.2.3.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία	31
2.2.3.4 Επιμεριστική Ηγεσία	33
2.2.3.4 Παιδαγωγική Ηγεσία	34
2.2.3.5 Ηθική Ηγεσία	35
2.2.3.6 Διοικητική Ηγεσία	36
2.2.3.7 Ενδεχομενική Ηγεσία	36
2.2.4 Στυλ Ηγεσίας	37
2.2.5 Έρευνες για τις σύγχρονες μορφές αποτελεσματικής ηγεσίας/στυλ ηγεσίας	38
2.3 Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα	39
2.3 1. Καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα:	39
2.3 2. Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης	40
2.3 3. Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα	41
2.3 4. Προγράμματα E-learning	44

2.3 5. Δράση «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση»	44
2.3.6. Τα Σχέδια Εργασίας-Project.....	45
2.4 Αποτελεσματική Σχολική Ηγεσία	46
2.4.1 Ο Μεταβαλλόμενος Ρόλος του Αποτελεσματικού Σχολικού Ηγέτη	47
2.4.2 Ο Ρόλος και τα Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού σχολικού Ηγέτη	48
2.4.3 Αποτελεσματική Σχολική Ηγεσία και Καινοτομία.....	58
2.4.4 Μετασχηματιστική Ηγεσία και Καινοτομία.....	65
2.5 Έρευνες πάνω στην Αποτελεσματική ηγεσία και την Καινοτομία	66
2.6 Τα Κυριότερα Αποτελέσματα των Ερευνών.....	69
2.7 Κριτική Αποτίμηση: Μετασχηματιστική Ηγεσία και Εφαρμογή Καινοτομιών	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	75
3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	75
3.1 Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ιστορικό- Αρχές- Φιλοσοφία)	75
3.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή στα ΣΔΕ-Έρευνες.....	77
3. 3 Καινοτόμα Στοιχεία στα ΣΔΕ	80
3.4 Τα Σχέδια Δράσης (Project) στα ΣΔΕ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	85
4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	85
4.1 Το είδος της έρευνας.....	85
4.2 Η Ερευνητική Μεθοδολογία	87
4.3 Θέματα Δειγματοληψίας.....	89
4.4 Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων.....	90
4.4.1 Ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.	90
4.4.2 Ομάδες Εστίασης Εκπαιδευομένων.....	93
4.4.3 Παρατήρηση	94
4.4.5 Έγγραφα	95
4.5 Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας	95
4.5 Περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.	97
4.6 Περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευομένων της έρευνας.	101
4.7 Επεξεργασία των δεδομένων/διαχείριση εμπειρικού υλικού.....	102
4.8 Περιορισμοί της έρευνας	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	104
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	104
5.1 Πλαίσιο ΣΔΕ και Ανάπτυξη Καινοτομιών	104
5.1.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών.....	104
5.1.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων	108
5.1.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης.....	111

5.1.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχαιακού Υλικού	112
5.2 Τα Σχέδια Δράσης και Παράγοντες που τα Επηρεάζουν	113
5.2.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών.....	113
5.2.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων	120
5.2.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης.....	123
5.2.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχαιακού Υλικού	126
5.3 Η Έννοια της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση.....	128
5.3.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών.....	128
5.3.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων	134
5.3.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης.....	135
5.3.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχαιακού Υλικού	138
5.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης.....	139
5.4.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών.....	139
5.4.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων	148
5.4.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης.....	151
5.4.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχαιακού Υλικού	155
5.5 Η Έννοια της Αποτελεσματικής Ηγεσίας	155
5.5.1 Απόψεις Εκπαιδευτών.....	155
5.5.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων	164
5.5.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης.....	170
5.5.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχαιακού Υλικού	171
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	173
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	173
6.1 Πλαίσιο ΣΔΕ και Ανάπτυξη Καινοτομιών	173
6.2 Τα Σχέδια Δράσης και Παράγοντες που τα Επηρεάζουν	176
6.3 Η Έννοια της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση.....	180
6.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης.....	183
6.5 Η Έννοια της Αποτελεσματικής Ηγεσίας	189
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	195
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	195
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	202
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	219

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Διατύπωση προβληματισμών

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Μπροστά σε αυτές τις ανακατατάξεις δημιουργείται η ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσανατολισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η προσαρμογή του σχολείου σ' έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο και ασταθή (Μπελαδάκης, 2007). Η εισαγωγή καινοτομιών, λοιπόν, στην εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της αλλαγής ενός εκπαιδευτικού συστήματος και εναρμόνισής του με τις σύγχρονες εξελίξεις συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Γιαννακάκη, 2005). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και συγκεντρωτικό φαίνεται να λαμβάνει χώρα μια πληθώρα καινοτομιών οι οποίες αν και αποσπασματικές φαίνεται να έχουν απήχηση σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (Κουλουμπαρίτη, 2006). Οι σημαντικότεροι τομείς στους οποίους παρατηρούνται εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι τα θέματα των εξετάσεων, της αξιολόγησης, της διαδικασίας της διδασκαλίας, του σχολικού περιβάλλοντος και των μορφών οργάνωσής του, καθώς και της σχολικής τάξης για αύξηση απόδοσης των μαθητών (Μπάκας, 2009).

Ποια είναι όμως η σημασία των καινοτομιών στην εκπαίδευση; Αυτό το ερώτημα είναι εύκολο να απαντηθεί αν αναλογιστούμε τα αποτελέσματα παγκόσμιων ερευνών που παρουσιάζουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και ανάπτυξη των νοητικών επιδόσεων μαθητών σε σχολεία που εφαρμόζονται καινοτομίες (Γιαννακάκη, 2005). Επίσης, τα καινοτόμα προγράμματα συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών σε επίκαιρα και σημαντικά θέματα του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής, τα οποία απασχολούν την διεθνή κοινότητα (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Συνάμα, τέτοια προγράμματα διευρύνουν το γνωστικό πεδίο των μαθητών ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εξοικειώνονται σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, γεγονός που γεννά προσδοκίες για τον εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (ο.π.). Όχι μόνο αυτό αλλά και η επικοινωνία μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών-

εκπαιδευτικών βελτιώνεται ενώ προσφέρονται ευκαιρίες ώστε το σχολείο να συνδεθεί με την ευρύτερη κοινωνία (Κουλουμπαρίτση, 2006).

1.2 Το Ερευνητικό θέμα

Η εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί μια βασική επιδίωξη των σχολικών μονάδων που συχνά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Dess & Picken, 2000· Wasserstein-Warnet & Klein, 2000). Οι ερευνητικές εργασίες και τα σχέδια δράσης υπάγονται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς δείχνουν να βασίζονται σε πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές που φαίνεται ότι δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2011). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) μέσα από τέτοια σχέδια δράσης (projects) που ακολουθούν καινοτόμες, διαθεματικές, ολιστικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στοχεύουν στην ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού των ενηλίκων μαθητών τους (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2007). Μέσα στο ίδιο το πλαίσιο των ΣΔΕ αναζητείται διαρκώς η καινοτομία καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό επινοεί και εντάσσει στο πρόγραμμα του σχολείου ποικιλία δραστηριοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και συχνά μεταβαλλόμενες ανάγκες των ενηλίκων μαθητών (Ζουρίδης κ.α., 2007). Ταυτόχρονα, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες στην εφαρμογή και βιωσιμότητα των καινοτομιών (Sarafidou & Nikolaidis, 2009) και ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αναφέρεται «στην συμπεριφορά εκείνη των ηγετών που μπορεί να ενεργοποιήσει το υφιστάμενο προσωπικό να ταυτιστεί και να υπηρετήσει τους στόχους του οργανισμού, δίνοντας τους ώθηση να ξεπεράσουν τα προσδοκώμενα επίπεδα απόδοσης τους» (Sarros, et al., 2008, σελ 146).

Τα ΣΔΕ αποτελούν ένα ιδιαίτερο σημείο εφαρμογής της εκπαιδευτικής ηγεσίας που φαίνεται ότι διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα σπουδών είναι ιδιαίτερα ευέλικτα, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού που απευθύνονται, στοχεύοντας στην «συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και την πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι» (Ν. 34/2008, σελ. 443). Τα εν λόγω προγράμματα δεν ακολουθούν ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα όπως τα άλλα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής που προεδρεύει του συλλόγου

διδασκόντων έχει ως βασικό ρόλο να συμβάλλει στην προώθηση των αρχών των ΣΔΕ μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου (Ν. 34/2008). Αυτές είναι: 1) η ευελιξία των εκπαιδευτικών μέσων για να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευόμενου, 2) η πολύπλευρη στήριξη στις ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι μαθητές, 3) η επιμόρφωση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού δυναμικού να μπορεί να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα καθήκοντα του (Ν. 34/08, σελ. 443). Μέσα στο ίδιο το πλαίσιο των ΣΔΕ αναζητείται διαρκώς η καινοτομία καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό επινοεί και εντάσσει στο πρόγραμμα του σχολείου ποικιλία δραστηριοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και συχνά μεταβαλλόμενες ανάγκες των ενηλίκων μαθητών (Ζουρίδης κα., 2007).

Ο Ματσαγγούρας (2011, σελ. 9) χαρακτηρίζει αυτού του είδους τα σχέδια δράσης ως θεσμοθετούμενες καινοτομίες που έχουν μια επιστημονική βάση και υιοθετούν προσεγγίσεις και μεθόδους που εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες προκειμένου να παραχθεί το ζητούμενο ερευνητικό αποτέλεσμα. Οι ερευνητικές εργασίες κατατάσσονται στις εκπαιδευτικές καινοτομίες καθώς ακολουθούν πρωτοπóρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές που διαμορφώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο και είναι: 1) η διερευνητική προσέγγιση, 2) η διεπιστημονικότητα, 3) η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011). Τα σχέδια δράσης εμφανίζονται ως ένα οργανικό συστατικό του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2007).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εξετάζει τις απόψεις διευθυντή και μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και των εκπαιδευομένων του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή των διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects). Το εν λόγω σχολείο έχει βραβευτεί τρία χρόνια πριν για αντίστοιχο καινοτόμο σχέδιο δράσης που αφορούσε στην λειτουργία διαδικτυακού ραδιοφωνικού σταθμού από τους εκπαιδευομένους. Ταυτόχρονα, θα ανιχνευθούν οι απόψεις των παραπάνω για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή αντίστοιχων εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με την έννοια της καινοτομίας, και τον ρόλο που εξυπηρετεί όταν εισάγεται στην εκπαίδευση.

1.3 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης περίπτωσης Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι να διερευνήσει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) για τα οποία το σχολείο έχει βραβευτεί στο παρελθόν. Η μελέτη θα διερευνήσει τις απόψεις διευθυντή, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων που εμπλέκονται στην εφαρμογή των διαθεματικών σχεδίων δράσης, στοχεύοντας ακόμη να αναδείξει το πώς αντιλαμβάνονται ξεχωριστά τις έννοιες της αποτελεσματικής ηγεσίας και της καινοτομίας, αλλά και την μεταξύ τους σχέση. Παράλληλα πραγματοποιήθηκε παρατήρηση των εκπαιδευτικών συλλόγων του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και μελέτη του αρχαιακού υλικού. Οι δύο αυτές έννοιες αποτελούν κεντρικούς άξονες της εργασίας μας που φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Η εργασία στοχεύει να αναδείξει το προφίλ και το ρόλο της ηγεσίας στην αποτελεσματική διαχείριση των καινοτομιών, εστιάζοντας πάντα στην εφαρμογή των συγκεκριμένων σχεδίων δράσης. Σημαντικό είναι να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συγκεντρώνει ο διευθυντής του ΣΔΕ για την ενίσχυση των προγραμμάτων. Επιπλέον, θα γίνει μια προσπάθεια να ανιχνευθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή των συγκεκριμένων προγραμμάτων, και ποιος ο ρόλος του διευθυντή στην ενίσχυση ή την άρση των παραπάνω παραγόντων.

1.4 Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα το πρώτο είναι το κεντρικό και τα υπόλοιπα υποερωτήματα στοχεύουν στην ενίσχυση του. Τα δύο πρώτα σχετίζονται απευθείας με το συγκεκριμένο πλαίσιο που εστιάζει η έρευνα, ενώ τα τρία που ακολουθούν με τις ευρύτερες απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμέρους έννοιες, καθώς και την σχέση μεταξύ τους, οι οποίες θα είναι χρήσιμες για την ανάλυση, αφού αποτελούν τις κεντρικές έννοιες της εργασίας που φαίνεται ότι μπορούν να επηρεάζουν τις απαντήσεις των παραπάνω ερωτημάτων. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ);

2. Ποιοι παράγοντες εκτός από την εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) σε ΣΔΕ;
3. Πως αντιλαμβάνονται ο διευθυντής οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ την έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση;
4. Πως αντιλαμβάνονται ο διευθυντής οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ την έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση;
5. Πως αντιλαμβάνονται ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ τον ρόλο της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών;

1.5 Η Αναγκαιότητα της Έρευνας

Πλήθος μελετών που ακολουθούν μια ποσοτική διερευνητική προσέγγιση εστιάζουν και συχνά αναδεικνύουν την συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) και των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται με επιτυχία στις σχολικές μονάδες (Leithwood et al.2004· Geijsel et al., 2001· Geijsel et al., 1999· Yu et al., 2002· Geijsel et al., 2003). Επίσης, στην βιβλιογραφία εντοπίζονται και μελέτες περίπτωσης που αναδεικνύουν, μέσα από σειρά συνεντεύξεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών σε σχολεία που είτε έχουν βραβευτεί για αυτό τον σκοπό (Hong & Lu, 2005), είτε μελετούν σε ποιο βαθμό μπορεί να επηρεάσει η ηγεσία τις προσδοκώμενες αλλαγές (Sakulsumpraopoi, 2010· Fullan & Newton, 1988). Ωστόσο, τέτοιες ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις εμφανίζονται με σημαντικά μικρότερη συχνότητα στην βιβλιογραφία στον ελληνικό χώρο.

Η παρούσα έρευνα που μελετά τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή των διαθεματικών σχεδίων δράσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς το ίδιο το πρόγραμμα των ΣΔΕ φαίνεται ότι αναζητά και στοχεύει στην καινοτομία, τόσο μέσα από τόσο οι δραστηριότητες, όσο και από τις τεχνικές διδασκαλίας, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους. Πόσο μάλλον όταν το

συγκεκριμένο σχολείο έχει βραβευτεί στο παρελθόν για τις καινοτόμες δράσεις του. Τέτοιες μελέτες περίπτωσης μπορούν να βοηθήσουν να γίνει κατανοητός ακόμα μεγαλύτερος αριθμός περιπτώσεων παρόμοιων σχολείων, αλλά και να γίνει μια προσπάθεια να καταγραφούν κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων όπως των σχεδίων δράσης.

1.6 Οι Κεντρικές Έννοιες της Έρευνας και η Πορεία της Έρευνας

Κεντρική έννοια στην εργασία είναι αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αναφέρεται «στην συμπεριφορά εκείνη των ηγετών που μπορεί να ενεργοποιήσει το υφιστάμενο προσωπικό να ταυτιστεί και να υπηρετήσει τους στόχους του οργανισμού, δίνοντάς τους ώθηση να ξεπεράσουν τα προσδοκώμενα επίπεδα απόδοσης τους» (Sarro, et al., 2008, σελ. 146). Πλήθος ερευνητών που μελετούν τον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων εστιάζουν και συχνά φαίνεται ότι αναδεικνύουν με τις έρευνες τους την πιθανότητα συσχέτισης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των υφισταμένων τους, τον περιορισμό των συναισθημάτων αβεβαιότητας, την συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων, την δημιουργία κοινών στόχων και οράματος για τις επερχόμενες αλλαγές, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις δυνατότητες τους και την ενίσχυση της προσωπικής αίσθησης ευθύνης τους, την παρακίνηση τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εξελίσσονται επαγγελματικά, τις δημοκρατικές διαδικασίες διοίκησης που υιοθετούνται (Geijsel et al., 2001· Geijsel et al. 2003· Sarros et al. 2008· Πασιαρδής, 2012). Επίσης, ο πετυχημένος ηγέτης συχνά επιδιώκει τη συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες, επιχειρήσεις, πολιτιστικά κέντρα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα προκειμένου να αντληθούν χρήσιμες πληροφορίες αλλά και προτάσεις από άλλους φορείς (OECD, 2013). Οι κύριες κατευθυντήριες γραμμές που είναι χρήσιμο να ακολουθεί ο ηγέτης για την εφαρμογή καινοτομιών είναι: 1) η χρήση της γνώσης, της επιστήμης και της έρευνας, 2) οι νέες τεχνολογίες, 3) η συστηματική οργάνωση, 4) η συστηματική δικτύωση για την ανταλλαγή των πετυχημένων πρακτικών (OECD, 2013).

Τα ΣΔΕ από την άλλη πλευρά αποτελούν ένα ιδιαίτερο σημείο εφαρμογής της εκπαιδευτικής ηγεσίας που φαίνεται ότι διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε απόφοιτους δημοτικού που έχουν

συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας τους και στοχεύουν να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο λυκείου μετά την ολοκλήρωση ενός διετούς κύκλου σπουδών (Ν. 34/2008). Τα προγράμματα σπουδών είναι ιδιαίτερα ευέλικτα, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού που απευθύνονται, στοχεύοντας στην «συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και την πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι» (Ν. 34/2008, σελ. 443). Ο διευθυντής που προεδρεύει του συλλόγου διδασκόντων έχει ως βασικό ρόλο να συμβάλει στην προώθηση των αρχών των ΣΔΕ μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου (Ν. 34/2008). Αυτές είναι οι παρακάτω: 1) η ευελιξία των εκπαιδευτικών μέσων για να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευόμενου, 2) η πολύπλευρη στήριξη στις ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι μαθητές, 3) η επιμόρφωση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού δυναμικού να μπορεί να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα καθήκοντα του (Ν. 34/08, σελ. 443). Επίσης, εκπροσωπεί το σχολείο στις διάφορες δημόσιες συναντήσεις και ασχολείται με την επεξεργασία και αποστολή διαφόρων στοιχείων που αφορούν τις εγγραφές, την φοίτηση, τις δραστηριότητες του σχολείου, τις ενημερωτικές εκθέσεις και τα στατιστικά στοιχεία (Ν. 34/2008). Με λίγα λόγια είναι επιφορτισμένος με τον ρόλο της γραμματειακής υποστήριξης, αλλά και τον ρόλο του μάνατζερ, συντονιστή και διαμεσολαβητή του σχολείου με την ευρύτερη τοπική κοινότητα και άλλους φορείς. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αναζήτηση της καινοτομίας στο πλαίσιο των ΣΔΕ φαίνεται ότι είναι μια διαρκής επιδίωξη που θα μπορούσε να ανανεώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία θα προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας αποτελεί μια «νέα ιδέα μέθοδο ή μηχανισμό» ή «μια διαδικασία που εισάγει κάτι νέο» (Gopalakrishnan & Damanpour, 1994, σ. 95). Η καινοτομία αποτελεί «κάθε ευρύτερης έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες σε πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες εφαρμοζόμενες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στην γενικότερη κουλτούρα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2011). Σύμφωνα με τον Fullan (1998, οπ. αναφ. στο Iordanidis, 2006) υπάρχουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών καινοτομιών: 1) η χρήση νέων διδακτικών μέσων ή υλικών, 2) η χρήση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (πχ. διαθεματικές προσεγγίσεις διδασκαλίας), 3) η ανάπτυξη νέων

συμπεριφορών στάσεων και πεποιθήσεων. Καινοτόμες προσεγγίσεις στο περιεχόμενο της γνώσης στην εποχή μας μπορούν να θεωρηθούν όλες οι διαθεματικές προσεγγίσεις δηλαδή, οι διασυνδέσεις ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα και τα παραδοσιακά μαθήματα, δίνοντας έμφαση σε κάποια συγκεκριμένα πεδία όπως την γλώσσα ή την αειφορία (OECD, 2013, σελ. 11). Τα σχέδια δράσης φαίνεται ότι προάγουν σε σημαντικό βαθμό την καινοτομία, καθώς και τις παραπάνω βασικές αρχές που δείχνουν να εισάγουν νέα στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα σχέδια δράσης εμφανίζονται ως ένα οργανικό συστατικό του προγράμματος σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2007). Ο Ματσαγγούρας (2011, σελ. 9) χαρακτηρίζει αυτού του είδους τις ερευνητικές εργασίες ως θεσμοθετούμενες καινοτομίες που έχουν μια επιστημονική βάση και υιοθετούν προσεγγίσεις και μεθόδους που εμπλέκουν ενεργά τους συμμετέχοντες προκειμένου να παραχθεί το ζητούμενο ερευνητικό αποτέλεσμα. Οι ερευνητικές εργασίες κατατάσσονται στις εκπαιδευτικές καινοτομίες καθώς ακολουθούν πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές που διαμορφώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο και είναι: 1) η διερευνητική προσέγγιση, 2) η διεπιστημονικότητα, 3) η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2011).

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύχθηκαν κάποιες γενικές εισαγωγικές σκέψεις για την πορεία της εργασίας, όπου συμπεριλήφθηκαν η εξειδίκευση του ερευνητικού ερωτήματος, ο προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας, και διατυπώθηκαν οι σκοποί, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας εστιάζοντας στις βασικές έννοιες της εργασίας, στην σπουδαιότητα των καινοτομιών στην εκπαίδευση αλλά και στα εμπόδια εφαρμογής και ανάπτυξης καινοτομιών, σε καινοτόμα Ευρωπαϊκά προγράμματα αλλά στην σχολική ηγεσία και την καινοτομία. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η μελέτη αυτή ενώ το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει την μεθοδολογία της έρευνας, τα γνωστικά αντικείμενα της έρευνας, τις διαδικασίες ταξινόμησης των ερευνητικών δεδομένων, καθώς και τις διαδικασίες και τους τρόπους συλλογής του εμπειρικού υλικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση του εμπειρικού υλικού, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας ενώ στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα

συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που υπήρξαν αλλά και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και μελέτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Καινοτομία

2.1.1 Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η καινοτομία βρίσκεται στο επίκεντρο μελετών πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια και μπορεί να ανιχνευτεί σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως στον οικονομικό, επιχειρησιακό, στον τομέα της υγείας αλλά και της εκπαίδευσης. Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την «καινοτομία» με τους περισσότερους από αυτούς να την θεωρούν ως μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία (Van de Ven & Rogers, 1988) που απαιτεί προσεχτικό σχεδιασμό ενώ για άλλους που εφαρμόζουν μια πιο ολιστική προσέγγιση αυτό που έχει σημασία δεν είναι μόνο η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα (Damanpour, 1996). Σύμφωνα με τον Fenner (1984) δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρία για τον προσδιορισμό της έννοιας της καινοτομίας αλλά πολλές εκφάνσεις της που μπορούν να συμπληρώσουν η μια την άλλη.

Όσον αφορά έναν οργανισμό οι Russell & Russell (1992 οπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 2005:σελ.2) θεωρούν την καινοτομία ως μια «διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν ένα προϊόν, μια δομή ή έναν τρόπο οργάνωσης, μια διαδικασία, ένα πρόγραμμα ή μια αγορά, που είναι καινούρια για το συγκεκριμένο οργανισμό» ενώ σύμφωνα με τον Zaltman et al. (όπ. αναφ στο Johannessen, 2001) καινοτομία είναι «οποιαδήποτε ιδέα, πρακτική ή τεχνούργημα που γίνεται αντιληπτό ως νέο/πρωτότυπο από την μονάδα που το υιοθετεί». Ο Inbar (1996, σελ. 23) την ορίζει ως «την πρόκληση λειτουργικών αλλαγών μέσω νέων τρόπων». Είναι ο επαναπροσδιορισμός οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και η δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων» ενώ σύμφωνα με τους Kotler & Armstrong (2005) ως καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί η εισαγωγή ενός οποιουδήποτε στοιχείου στον οργανισμό που παρεκκλίνει από τα παραδοσιακά στοιχεία του. Πρόκειται για κάτι νέο το οποίο συντελεί στην πρόοδο του οργανισμού. Από την άλλη σύμφωνα με τον (OECD, 2000, σελ. 13) η καινοτομία ορίζεται ως «η διαδικασία της μεταβολής μιας νέας ιδέας ή μιας πρωτοβουλίας σε ένα εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία ή ακόμα και σε μια άκρως αποτελεσματική και λειτουργική τακτική διανομής. Επιπλέον, μπορεί να μετατραπεί

και σε μια μέθοδο που χαρακτηρίζεται από την παροχή μιας κοινωνικής υπηρεσίας». Συνεπώς, ερμηνεύοντας όλους αυτούς τους ορισμούς αντιλαμβανόμαστε πως η καινοτομία σχετίζεται με αλλαγές σε έναν οργανισμό, με την αξιοποίηση νέων πρακτικών και πρωτοβουλιών που συνοδεύονται από αλλαγή πεποιθήσεων με στόχο την αποτελεσματική εξυπηρέτηση των σκοπών ενός οργανισμού.

2.1.2 Καινοτομία και αλλαγή στην εκπαίδευση

Στην κοινωνία της γνώσης που διανύουμε η δημιουργία ανάπτυξης, απασχόλησης και πλούτου φαίνεται ότι πηγάζει μέσα από την καινοτομία, την ευελιξία και γενικότερα μέσα από ένα δημιουργικό επαναπροσδιορισμό των δυνάμεων της αγοράς που μπορούν να δώσουν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε κάθε οργανισμό (Dess&Picken, 2000, σελ. 18). Έννοιες όπως καινοτομία, αλλαγή και βελτίωση, που εμπριέχουν συνήθως δυναμικά χαρακτηριστικά, βλέπουμε να εισάγονται όλο και συχνότερα στην εκπαίδευση για την ενίσχυση της ποιότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας που αλλάζουν διαρκώς σε ένα περιβάλλον κινούμενο και όχι στατικό (Everard & Morris, 1999).

Η καινοτομία αποτελεί «κάθε ευρύτερης έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες σε πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες εφαρμοζόμενες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στην γενικότερη κουλτούρα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2011). Η έννοια της καινοτομίας περικλείει «την παραγωγή, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών, ή αφορά στην επιλογή και αρχική χρήση από έναν οργανισμό ή μια υπομονάδα, μιας πρακτικής που δεν είχε χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν» (Iordanidis, 2006). Επίσης, αποτελεί μια «νέα ιδέα μέθοδο ή μηχανισμό» ή «μια διαδικασία που εισάγει κάτι νέο» (Gopalakrishnan & Damanpour, 1994, σελ. 95). Οι παραπάνω διαδικασίες φαίνεται ότι είναι μια απάντηση στις αλλαγές του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος ή μια προληπτική ενέργεια που λαμβάνεται για να επηρεάσει αυτό το περιβάλλον (Iordanidis, 2006). Σε κάθε περίπτωση όλες οι παραπάνω έννοιες φαίνεται ότι στοχεύουν την σχολική βελτίωση. Σύμφωνα με τον Fullan (1998, οπ. αναφ. στο Iordanidis, 2006) υπάρχουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών καινοτομιών: 1) η χρήση νέων διδακτικών μέσων ή υλικών, 2) η χρήση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (πχ. διαθεματικές

προσεγγίσεις διδασκαλίας), 3) η ανάπτυξη νέων συμπεριφορών στάσεων και πεποιθήσεων. Επίσης, για διάφορους λόγους συχνά το προσωπικό δυσκολεύεται να αποδεχθεί και να προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές (Fullan, 2007). Έτσι, για να είναι αποτελεσματικές και βιώσιμες αυτές οι αλλαγές πρέπει ο ηγέτης να είναι επιδέξιος στην διαχείριση της όλης διαδικασίας της αλλαγής, υιοθετώντας τις κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης ανάλογα με την περίπτωση (Everard & Morris, 1999), καθώς συχνά καλείται να επιτελέσει έναν σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των καθηγητών, των καινοτόμων ιδεών και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας (Fullan, 2007, σελ. 155).

Αλλά και σύμφωνα με τους (Stoner & Freeman, 1992; Griffin, 1987 οπ. αναφ. στη Γιαννακάκη 2005) η καινοτομία στην σχολική μονάδα μπορεί να είναι εκπαιδευτική-παιδαγωγική όπου αυτή συνδέεται με αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διδακτικές μεθόδους, στις μεθόδους αξιολόγησης και τα μέσα διδασκαλίας. Επίσης, μπορεί να είναι διοικητική-οργανωτική και σχετίζεται με την εφαρμογή καινούριων μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού. Επίσης, αυτές οι καινοτομίες αφορούν τόσο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές αλλά και με την τοπική κοινωνία. Μια καινοτομία όμως μπορεί να αφορά στο σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Στην κατηγορία αυτή συνεπώς περιλαμβάνονται αλλαγές που αφορούν στις πεποιθήσεις και στις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και τις αλλαγές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Κυθραιώτης, 2009).

Από την άλλη πλευρά η έννοια της αλλαγής είναι ευρύτερη από αυτή της καινοτομίας καθώς η αλλαγή αφορά τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής χωρίς να διευκρινίζονται πάντα η ποιότητα ή τα όρια αυτής της διαφοροποίησης σε αντίθεση με την καινοτομία που αφορά τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής και είναι σκόπιμη, έχει συγκεκριμένους στόχους, εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ακολουθεί συγκεκριμένο σχεδιασμό (Γιαννακάκη, 2012). Όσον αφορά τα είδη της αλλαγής μια αλλαγή μπορεί να είναι ριζοσπαστική ή αλλιώς επαναστατική (radical or revolutionary). Ο Damanpour (1996) χρησιμοποιεί τον όρο «ριζικές καινοτομίες», για αλλαγές που παράγουν θεμελιώδεις τροποποιήσεις στις ενέργειες ενός οργανισμού και μεγάλες αποκλίσεις από τις καθιερωμένες πρακτικές. Από την άλλη

οι αθροιστικές αλλαγές (incremental innovations) εκπροσωπούν ένα μικρότερο βαθμό απόκλισης από τις καθιερωμένες πρακτικές ενός οργανισμού (ο.π.).

Επίσης, μια αλλαγή μπορεί να είναι συστημική, δηλαδή να αφορά όλο τον οργανισμό ή τμηματική, δηλαδή να αφορά ένα τμήμα του οργανισμού ή επιμέρους λειτουργίες του (Γιαννακάκη, 2012). Επίσης μια αλλαγή μπορεί να χαρακτηρίζεται ως αλλαγή που προέρχεται από το κέντρο (top-down) η από την περιφέρεια (bottom-up). Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτική αλλαγή ξεκινάει από τους φορείς χάραξης πολιτικής οι οποίοι προσπαθούν να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τα σχολεία να εφαρμόσουν μια συγκεκριμένη καινοτομία. Το άλλο είδος αλλαγής (bottom-up η voluntary change) ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς και συχνά υλοποιείται με εξωτερική υποστήριξη (Πομώνης, 2006).

2.1.3 Η σπουδαιότητα των καινοτομιών

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Μπροστά σε αυτές τις ανακατατάξεις δημιουργείται η ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσανατολισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η προσαρμογή του σχολείου σ' έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο και ασταθή (Μπελαδάκης, 2007). Η εισαγωγή καινοτομιών, λοιπόν, στην εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της αλλαγής ενός εκπαιδευτικού συστήματος και εναρμόνισής του με τις σύγχρονες εξελίξεις συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Γιαννακάκη, 2005) Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και συγκεντρωτικό φαίνεται να λαμβάνει χώρα μια πληθώρα καινοτομιών οι οποίες αν και αποσπασματικές φαίνεται να έχουν απήχηση σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (Κουλουμπαρίτη, 2006). Οι σημαντικότεροι τομείς στους οποίους παρατηρούνται εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι τα θέματα των εξετάσεων, της αξιολόγησης, της διαδικασίας της διδασκαλίας, του σχολικού περιβάλλοντος και των μορφών οργάνωσής του, καθώς και της σχολικής τάξης για αύξηση απόδοσης των μαθητών (Μπάκας, 2009).

Ειδικότερα στην χώρα μας οι καινοτομίες στηρίζονται σε έναν ευρύ εθνικό σχεδιασμό με φορά από πάνω προς τα κάτω (top-down) (Cox et al., 1987) και στοχεύουν στην μερική ή ριζική αλλαγή μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών ενώ

επιβάλλονται στους σχολικούς οργανισμούς με την διαδικασία των μεταρρυθμίσεων. Από την άλλη σε περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα οι καινοτομίες ξεκινούν από την σχολική μονάδα και στοχεύουν στην αναμόρφωση τους εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθώντας την αντίστροφη πορεία από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) (Cox et al., 1987). Στην χώρα μας λοιπόν το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης είναι αυτό που προτείνει το πλαίσιο που θα λάβουν χώρα οι αλλαγές, δείχνει διάφορους τρόπους προσέγγισης για ένα καλύτερο αποτέλεσμα και σχεδιάζει τους τρόπους δράσης για να επιτευχθούν αυτές (Μπελαδάκης, 2007). Τα καινοτόμα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στην χώρα μας έχουν ως στόχο την ενοποίηση των γνώσεων μέσα από διαθεματικά σχέδια δράσης που δίνουν ένα πνεύμα ελευθερίας και συνεργασίας στις σχολικές αίθουσες.

Ποια είναι όμως η σημασία των καινοτομιών στην εκπαίδευση; Αυτό το ερώτημα είναι εύκολο να απαντηθεί αν αναλογιστούμε τα αποτελέσματα παγκόσμιων ερευνών που παρουσιάζουν αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και ανάπτυξη των νοητικών επιδόσεων μαθητών σε σχολεία που εφαρμόζονται καινοτομίες (Γιαννακάκη, 2005). Επίσης, τα καινοτόμα προγράμματα συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών σε επίκαιρα και σημαντικά θέματα του περιβάλλοντος και της ποιότητας ζωής, τα οποία απασχολούν την διεθνή κοινότητα (Σπυροπούλου κ.α., 2007). Συνάμα, τέτοια προγράμματα διευρύνουν το γνωστικό πεδίο των μαθητών ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εξοικειώνονται σε νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης, γεγονός που γεννά προσδοκίες για τον εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (ο.π.). Όχι μόνο αυτό αλλά και η επικοινωνία μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών βελτιώνεται ενώ προσφέρονται ευκαιρίες ώστε το σχολείο να συνδεθεί με την ευρύτερη κοινωνία (Κουλουμπαρίτη, 2006).

Η σπουδαιότητα ύπαρξης καινοτομιών έγκειται στην προσπάθεια εναρμόνισης του σχολικού οργανισμού στις κοινωνικές ανάγκες, τις περιβαλλοντικές αλλαγές αλλά και στις απαιτήσεις των μαθητών. Συνεπώς, η ανάγκη για καινοτομία προκύπτει από τον αυξανόμενο ανταγωνισμό και την ανάγκη για διαφοροποίηση και αποσκοπεί στο να βελτιώσει τις επιδόσεις τους, να τους κινητοποιήσει αλλά και να προωθήσει την δημιουργικότητα τους (Μπελαδάκης, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες η επιτυχία των καινοτόμων προγραμμάτων επαφίεται όταν η καινοτομία αποτιμάται ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν τα μέγιστα στην επιτυχία μιας καινοτομίας και γι' αυτό τον λόγο οι απόψεις τους για την χρησιμότητα μιας καινοτομίας πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Η συμβολή τους είναι καθοριστική στην διαμόρφωση κοινών στόχων, παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών (Hargreaves & Evans, 1997; Sarason, 1996).

2.1.4 Παράγοντες επιτυχίας καινοτομιών στην εκπαίδευση

Η ύπαρξη σχολικού οράματος και η προσήλωση στους στόχους της αλλαγής αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας της αλλαγής. Μόλις οι εκπαιδευτικοί αποδεχτούν την ανάγκη για αλλαγή, το επόμενο βήμα είναι να εμπλακούν αυτοί μαζί με τους άλλους υπευθύνους για την δημιουργία ενός οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και να αποφασίσουν για τους στόχους επίτευξης αυτού του οράματος (Kotter, 1996 όπ. αναφ. στο Morrison, 1998). Στην αρχή αυτή η εμπλοκή θα αφορά λίγους μέχρι η αλλαγή να αποκτήσει περισσότερους υποστηρικτές που θα αγωνιστούν γι' αυτή (ο.π.). Στην υποστήριξη του σχολικού οράματος σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος μέσα από την επικοινωνία αλλά και μέσα από τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και εμπύχωση των εκπαιδευτικών ώστε να δράσουν για την πραγματοποίηση του οράματος (Kotter, ο.π.).

Επίσης, η ανάπτυξη της κουλτούρας στον οργανισμό αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής (Morrison, 1998). Οι Hoy & Miskel (2008) βλέπουν την κουλτούρα ως τον κοινό προσανατολισμό που κρατά ενωμένο τον οργανισμό ως μια μονάδα και του δίνει ξεχωριστή ταυτότητα. Ειδικότερα η συνεργατική κουλτούρα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού μέσα από την συνεργασία και την επικοινωνία (Πασσιαρδή, 2001). Στο σημείο αυτό ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός καθώς αυτός με την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή του μπορεί να προωθήσει μια υποστηρικτική κουλτούρα για αλλαγή. Κι αυτό μπορεί να το πετύχει μέσα από την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας (Hoy & Hoy, 2003 οπ. αναφ. στο Zimmerman, 2006). Όχι μόνο αυτό, αλλά στη σχολική μονάδα που επικρατεί η θέληση

για μάθηση, βελτίωση και αλλαγή σε αυτό το σχολείο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ο οργανισμός σε κοινότητα μάθησης (Huberman & Miles, 1984).

Επιπρόσθετα, οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχία ενός προγράμματος αλλαγής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσπάθεια του διευθυντή στη σχολική μονάδα να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης αλλά και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. (Duke, 2004 όπ. αναφ. στο Zimerman, 2006).

Αλλά και η επιβράβευση των εκπαιδευτικών και η θετική ανατροφοδότηση συμβάλλει στην επιτυχία της αλλαγής στην σχολική μονάδα (Zimerman, 2006). Οι προσπάθειες του προσωπικού του σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να ανταμείβονται με κάποιο τρόπο, όχι μόνο για την εφαρμογή των αλλαγών, αλλά και για την ανταλλαγή πληροφοριών για τυχόν προβλήματα (Connor et al, 2003). Αυτή η αναγνώριση μπορεί να είναι απλά η δημόσια θετική ανατροφοδότηση/επιβράβευση του διευθυντή σχετικά με την πρόοδο του σχολείου ή προσωπικά σχόλια στο προσωπικό που συνέβαλε στην προσπάθεια αυτή (Fullan & Hargreaves, 1996).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας επιτυχίας της αλλαγής αφορά τους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό και υλικοί πόροι). Σύμφωνα με την Γιαννακάκη (2005) είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να διαθέτει άτομα που να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις δεξιότητες και την επαγγελματική εμπειρία. Οι Louis & Miles (1990) συμπληρώνουν τους παράγοντες επιτυχίας προσθέτοντας την σαφήνεια της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου αναφορικά με τους στόχους και τα μέσα υλοποίησης της καινοτομίας αλλά και τις διαδικασίες αξιολόγησης.

2.1.5 Παράγοντες αποτυχίας ενός προγράμματος αλλαγής

Καταρχήν, ένας λόγος αποτυχίας μπορεί να είναι η αντίσταση των ατόμων που προκύπτει από την μη ικανοποίηση των αναγκών τους. Οι αλλαγές που εμπλέκονται με τις οικονομικές, κοινωνικές ανάγκες του ατόμου μπορεί να προκαλέσουν αντίσταση (ο.π.). Επίσης, η αλλαγή μπορεί να αποτελεί απειλή στην εξουσία και στην

επιρροή του ατόμου στον οργανισμό. Ο Dalin (1978, όπ.αναφ. στο Morrison, 1998) ονομάζει τέτοιου είδους εμπόδια, «εμπόδια εξουσίας», καθώς τα άτομα αισθάνονται ότι μπορούν να χάσουν την εξουσία τους. Ένας άλλος λόγος αντίστασης μπορεί να είναι ο φόβος του αγνώστου (Lunenburg & Ornstein, 2008). Σύμφωνα με τον Dalin (1978, ο.π.) τέτοιου είδους εμπόδια ονομάζονται ψυχολογικά και τα άτομα αντιστέκονται καθώς τα άτομα αντιστέκονται στην αλλαγή της ασφάλειάς τους, της αυτοπεποίθησης που αισθάνονται και της συναισθηματικής τους ευεξίας.

Συνάμα, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να προέρχεται από την απαξίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων κάποιων ατόμων μέσα στον οργανισμό όπως επίσης και από την έλλειψη πόρων στον οργανισμό (Lunenburg & Ornstein, 2008). Τέτοιου είδους εμπόδια σύμφωνα με τον Dalin (1978,ο.π.) ονομάζονται πρακτικά. Άλλα εμπόδια πάλι μπορεί να σχετίζονται με το σύστημα αξιών των ανθρώπων και να ανακύπτουν όταν η αλλαγή εναντιώνεται στις αξίες των ατόμων (ο.π.).

Ένας άλλος παράγοντας αποτυχίας της αλλαγής είναι και η έλλειψη προσεχτικού σχεδιασμού της αλλαγής, με άλλα λόγια ο βιαστικός και επιπόλαιος σχεδιασμός της (Huberman & Miles, 2004). Πολλές φορές δεν εξετάζεται η καταλληλότητα μιας καινοτομίας με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί σύγχυση και κατ' επέκταση απαισιοδοξία για άλλο μελλοντικό σχεδιασμό (Hopkins et als, 1998). Εκτός όμως από το σχεδιασμό της αλλαγής τα ίδια τα άτομα πολλές φορές και στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται στην αλλαγή και δεν συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων για την υιοθέτησή της. Κατ' αυτό τον τρόπο οι αλλαγές δεν αντανakλούν την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (bottom-up) αλλά επιβάλλονται από ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας (top-down) (Huberman & Miles, 2004). Η πίεση που ασκεί η διοίκηση αποκτά χαρακτήρα υποχρεωτικό, κάτι που παραβλέπει τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου (Miles 1998: 53). Αλλά και η έλλειψη συνεργασίας αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα που μπορεί να προκαλέσει αποτυχία στην προσπάθεια αλλαγής. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται συγκρούσεις, αρνητικό κλίμα και δυσάρεστα συναισθήματα (Ράπτης, 2006).

2.2 Σχολική Ηγεσία

2.2.1 Εννοιολογική διασάφηση των όρων σχολική διεύθυνση-ηγεσία

Η ηγεσία θεωρείται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες για τη σχολική βελτίωση αλλά και για την επιτυχία των σχολικών μονάδων. Η έννοια της ηγεσίας είναι κεντρική στην διοίκηση όλων των οργανισμών, πόσο μάλλον όταν αυτοί οι οργανισμοί αφορούν την εκπαίδευση. Ο Πασιαρδής (2004,σελ. 209) ορίζει την ηγεσία ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις την δική τους συμπεριφορά». Μάλιστα, αναφερόμενος στην αποτελεσματική ηγεσία ο Πασιαρδής (2012) την χαρακτηρίζει ως τον κύριο μοχλό για την εκπόνηση ενός σχεδίου που στοχεύει στην αποτελεσματική χάραξη της μαθησιακής πορείας στο σχολείο, ενώ τονίζει ότι η αναζήτηση του κατάλληλου στυλ ηγεσίας αποτελεί ζήτημα κεφαλαιώδους σημασίας για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ο Θεοφανίδης (1999 οπ.αναφ. στη Μυλωνά, 2005) ισχυρίζεται ότι είναι εύκολο να προσδιορίσει κανείς ένα άτομο ως ηγέτη καθώς ο ηγέτης «συγκεντρώνει εξαιρετικές ικανότητες και επιδόσεις». Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να καταλήξει κανείς στα προσωπικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες (ο.π.). Σύμφωνα με τους Hogan et al., (1994) η ηγεσία μπορεί να συνδεθεί με την πειθώ και όχι με την κυριαρχία, και λαμβάνει χώρα μόνο όταν υπάρχει η πραγματική και ειλικρινής προθυμία να υιοθετηθούν κοινοί στόχοι από όλους, κάτι που ενισχύει την συνοχή της ομάδας συνδέοντας στενά την ηγεσία με την απόδοση του οργανισμού. Αλλά και οι Koontz & O' Donell (1981 οπ. αναφ. στο Σαϊτή 2002) θεωρούν την ηγεσία ως την επιρροή και την διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας για να εργαστούν πρόθυμα για την διεκπεραίωση του έργου τους. Είναι εμφανές, λοιπόν, πως αν και δεν υπάρχει συμφωνία για έναν κοινό ορισμό όλοι οι παραπάνω ορισμοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους πως η σχολική ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει άλλα άτομα ώστε να έχουν κίνητρα και να πετύχουν τους στόχους της σχολικής μονάδας (Yukl, 2006).

Από την άλλη πλευρά στη βιβλιογραφία γίνεται διαχωρισμός των εννοιών ηγεσία-διεύθυνση. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:211) ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με «την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού ενώ η ηγεσία ταυτίζεται με το όραμα

και την κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα δίνοντας ένα στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό». Επίσης, οι Lunenburgh & Ornstein (2000) τονίζουν πως ο διευθυντής (manager) πρώτος έχει ως κύριο μέλημα την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων διαμορφώνοντας ανάλογα τις εσωτερικές δομές και διεργασίες του οργανισμού, ενώ ο ηγέτης (leader) είναι προσηλωμένος σε ένα όραμα στο οποίο επιτυγχάνει να εμπλέξει ενεργά και ουσιαστικά τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Από τα παραπάνω λοιπόν φαίνεται πως ότι ο διευθυντής του σχολείου δεν είναι από τη φύση του ηγέτης καθώς η θέση του, του παρέχει τη νόμιμη εξουσία (Μυλωνά, 2005). Η ηγεσία είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών για τη διοίκηση του σχολείου (Σαϊτής, 2002). Κατ' αυτό τον τρόπο ο όρος «ηγέτης» δεν ταυτίζεται με αυτό του διοικητή καθώς ο τελευταίος έχει διαχειριστική και διεκπαιρευτική εξουσία που απορρέει από την θεσμική τους νομιμοποίηση (Σαϊτής, 2002).

2.2.2 Θεωρίες αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντική για την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, γι' αυτό και ο διευθυντής είναι σκόπιμο να διαθέτει τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαϊτής, 2002). Υπάρχουν θεωρίες που επικεντρώνονται στο άτομο και στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να έχει ο διευθυντής για να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία, ωστόσο αυτά τα χαρακτηριστικά μόνο δεν εγγυώνται μια αποτελεσματική ηγεσία. Ο Stodgill (1948 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) ομαδοποίησε πρώτος τα χαρακτηριστικά αυτά σε 6 κατηγορίες: ικανότητες, επιδόσεις, υπευθυνότητα, συμμετοχή, στάτους, τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης. Επίσης, μια άλλη κατηγοριοποίηση προσφέρεται από τους Θεοφυλίδη & Στυλιανίδη (2000). Σύμφωνα με αυτή τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι το όραμα, οι ικανότητες μετασχηματισμού, η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία και η επαγγελματική πληρότητα. Στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο προσφέρονται πολλές ταξινομήσεις των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των αποτελεσματικών ηγετών, χωρίς όμως να υπάρχουν κοινά κριτήρια για αυτές τις ομαδοποιήσεις γεγονός που αποδυναμώνει τη θεωρία των χαρακτηριστικών για την πρόβλεψη της επιτυχημένης ηγεσίας.

Λόγω της ανεπάρκειας λοιπόν της παραπάνω θεωρίας έμφαση δόθηκε και στα καταστασιακά προσιδιάζοντα γνωρίσματα της ηγεσίας (Μιχόπουλος, 2004). Έτσι, σύμφωνα με την θεωρία αυτή ο Fiedler (1967 οπ. αναφ. στο Μιχόπουλος, 2004) προσπάθησε να χαρακτηρίσει διάφορες ιδιότητες της κατάστασης ηγεσίας με όρους μια υποκείμενης διάστασης, δηλαδή τον βαθμό που ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει τα υπόλοιπα μέλη. Οι παράγοντες αυτοί της κάθε κατάστασης που επηρεάζουν την ηγετική αποτελεσματικότητα είναι οι σχέσεις ηγέτη-μελών, η δομή των καθηκόντων και η δύναμη της θέσης του ηγέτη.

Εκτός όμως από το περιπτωσιακό μοντέλο του Fielder (Πασιαρδής, 2004) το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επιτυχημένη ηγεσία στράφηκε και στις διαστάσεις συμπεριφοράς του ηγέτη (Μιχόπουλος, 2004). Μια από τις πιο γνωστές μελέτες, αυτή του Harlin (1966, οπ. αναφ. στο Μιχόπουλος, 2004) μετράει δυο βασικές διαστάσεις της συμπεριφοράς του ηγέτη, τη μέριμνα για το άτομο και την πρωτοβουλία για εισαγωγή δομής. Στην πρώτη περίπτωση ο προσανατολισμός είναι στο άτομο ενώ στη δεύτερη στη δομή. Ο Harlin, αναγνωρίζει πως η ηγεσία εξαρτάται σε κάποιο βαθμό και από τις καταστάσεις και σύμφωνα με αυτόν η βαρύτητα δίνεται στην παρατηρούμενη συμπεριφορά του ηγέτη και όχι στην ικανότητα (Harlin, οπ.αναφ. στο Ζαβλάνος, 1998). Πάντως αυτό που προτείνεται βιβλιογραφικά είναι μια ενδεχομενική πρόταση αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία (contingency models of leadership) όπου τα ατομικά γνωρίσματα του ηγέτη, οι καταστασιακοί παράγοντες και η ηγετική συμπεριφορά αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Hoy & Miskel, 2005).

2.2.3 Σύγχρονες μορφές ηγεσίας

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία παρουσιάζει πολλές μορφές ηγεσίας για τις οποίες κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες κατηγοριοποίησης. Οι μορφές αυτές είναι άλλοτε εναλλακτικές και άλλοτε ανταγωνιστικές μεταξύ τους, γεγονός που, σε συνάρτηση με την πληθώρα των προσεγγίσεων, διαμορφώνει ένα δύσκολο πεδίο έρευνας (Harris, 2005). Στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας η πιο γνωστή ταξινόμηση της ηγεσίας σε μοντέλα - τύπους ξεκινά το 1999 με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke (1999), οι οποίοι περιέγραψαν 6 τύπους ηγεσίας, την εκπαιδευτική ηγεσία (*instructional*) τη διοικητική ή διαχειριστική (*managerial*), τη

συμμετοχική (*participative*), τη μετασχηματιστική (*transformational*), την ηθική (*moral*) και την ενδεχομενική (*contingent*). Αλλά και άλλοι ερευνητές κατηγοριοποιούν διαφορετικά αυτά τα μοντέλα όπως οι Bush & Glover (2003 οπ αναφ. στο Κατσαρός, 2008) με τη διαπροσωπική (*interpresonal*) και τη συναλλακτική (*transactional*) ηγεσία ενώ από τον Bush προστέθηκε στην τυπολογία και η μεταμοντέρνα (*postmodern*) ηγεσία. Άλλοι πάλι ερευνητές μιλούν για σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας όπως της καθοδηγητικής, της συναλλακτικής, της παιδαγωγικής, της μετασχηματιστικής και της διανεμημένης. Όλες αυτές οι μορφές παρουσιάζουν εννοιολογικές επικαλύψεις. Για το λόγο αυτό, παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μία μορφή ή στην άλλη ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων. (Leithood & Duke, 1999; Bush, 2010). Οι διαφοροποιήσεις ή οι αλληλοεπικαλύψεις οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα αποκλειστικά στην κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας αλλά κυρίως στην αναζήτηση του είδους της ηγεσίας ή των μοντέλων ηγεσίας, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει την θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση (Harris, 2005). Παρακάτω θα αναφερθούμε στα πιο γνωστά μοντέλα σύγχρονης ηγεσίας.

2.2.3.1 Καθοδηγητική Ηγεσία

Γύρω στα 1980 προωθείται το μοντέλο της «καθοδηγητικής» εξουσίας που ήθελε τον διευθυντή ως την πρωταρχική πηγή των εκπαιδευτικών γνώσεων. Αλλιώς είθισται να θεωρείται ο «παιδαγωγός ηγέτης» ο οποίος στο επίκεντρο θέτει την βελτίωση του προγράμματος σπουδών. Με άλλα λόγια ενδιαφέρεται άμεσα με την οργάνωση και βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, των προγραμμάτων και των διαδικασιών (Marks & Pinty, 2003), Hallinger (2003). Σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά της «καθοδηγητικής ηγεσίας» θα λέγαμε πως αυτή θέτει στο επίκεντρο την μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών μελών της σχολικής μονάδας, στον συντονισμό, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που αφορούν το ωρολόγιο πρόγραμμα, την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για καλύτερες παιδαγωγικές πρακτικές. Επίσης, στοχεύει στην δημιουργία σχολικού κλίματος με στόχο των την συνεχή μάθηση τόσο

των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αλλά και την καθοδήγηση και υποστήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα (MacNeil et al., 2003). Σύμφωνα όμως και με τους Blasé & Blasé (2000) η καθοδηγητική ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στις σχέσεις του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς προωθώντας διαλογικές διαδικασίες, συλλογική προσπάθεια και την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Δεν λείπει από αυτά η ενθάρρυνση του ηγέτη «καθοδηγητή» προς τους εκπαιδευτικούς για νέες διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές αναπτύσσοντας τους έτσι τις αρχές της δια βίου μάθησης.

2.2.3.2 Συναλλακτική Ηγεσία

Μια άλλη μορφή ηγεσίας είναι και η «συναλλακτική». Σύμφωνα με τον Burns (1978, οπ αναφ. στο Πασιαρδής 2004:214) συναλλακτικοί είναι οι ηγέτες ή οι πολιτικοί που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές. «Οι ηγέτες αυτοί βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους». Ωστόσο, ο Bass (1985) απαριθμεί τα πολλά μειονεκτήματα που συγκεντρώνει αυτό το μοντέλο ηγεσίας, όπως η δυσκολία τους να αποδώσουν τις αναγκαίες αμοιβές. Ωστόσο, ο ίδιος θεωρεί ότι σε πολλές περιπτώσεις ένας συναλλακτικός τρόπος ηγεσίας θα μπορούσε να αποτελέσει την πιο ενδεδειγμένη λύση (Bass, 1990). Σύμφωνα, λοιπόν με αυτή τη μορφή ηγεσίας υπάρχει ένα είδος «συναλλαγής» μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής προσπαθεί να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ανταμοιβή, επιβράβευση και αντάλλαγμα για την διεκπεραίωση των καθηκόντων που τους έχει αναθέσει (Bass, 1985 οπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005).

Η συναλλακτική ηγεσία, ωστόσο, παρουσιάζει διακυμάνσεις ανάλογα με την παρέμβαση του ηγέτη. Κατ' αυτό τον τρόπο αυτή μπορεί να είναι άμεση και να αφορά την δέσμευση για παροχή ανταμοιβών στους εκπαιδευτικούς για μελλοντικές δράσεις (contingent reward theory), μπορεί να είναι συνεχής διατηρώντας υψηλό το επίπεδο ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών και συμμετέχοντας μόνο όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα (active management by exception) ενώ άλλες φορές μπορεί να είναι παθητική κατ' εξαίρεση (passive management by exception) όπου ο διευθυντής παρεμβαίνει μόνο όταν παρουσιάζονται σοβαρά προβλήματα (Antonakis, Avolio &

Sivasubramiam, 2003, οπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2005). Η συναλλακτική, λοιπόν ηγεσία θα μπορούσε να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εισάγουν και εφαρμόσουν καινοτομίες παρέχοντας τους κυρίως εξωτερικά κίνητρα. Αυτά όμως πολλές φορές δεν είναι αρκετά καθώς για να υπάρξει διάρκεια και αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή τέτοιων καινοτομιών απαιτείται η εσωτερική παρώθηση αυτών μέσα από την δέσμευσή τους (Inbar, 2006).

2.2.3.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η «μετασχηματιστική» μορφή ηγεσίας έχει αναγνωριστεί ως μία από τις κύριες προϋποθέσεις, που επηρεάζουν και ενισχύουν τις επιτυχείς οργανωτικές διαδικασίες μάθησης στο σχολείο (Leithwood et al, 1998). Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει την ικανότητα του οργανισμού να επιλέγει τους σκοπούς του με την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, μια κοινή δέσμευση για την αλλαγή στο σχολείο και τη στήριξη της ανάπτυξης των αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση, αντί να εστιάζουν σε άμεσο συντονισμό, τον έλεγχο και την εποπτεία του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας (Hallinger, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεσμεύουν τους υφισταμένους τους ηθικά ενισχύοντας την συνείδηση τους για την σημασία επίτευξης θετικών αποτελεσμάτων, μέσα από την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος (Πασιαρδής, 2004; Πασιαρδής, 2012). Ο Yukl (1989) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στα συναισθήματα και τις αξίες, ενώ αποδίδει μεγάλη σημασία στη συμβολική συμπεριφορά του ηγέτη. Επίσης, ο Bass (1990:21) τονίζει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες «διευρύνουν και εξυψώνουν τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων τους, όταν προωθούν την ευαισθητοποίηση και αποδοχή των στόχων και της αποστολής της ομάδας».

Οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν τέσσερις βασικές διαστάσεις (τα τέσσερα I's) που θα πρέπει να υπηρετούνται σύμφωνα με την μετασχηματιστική ηγεσία (Πασιαρδής, 2012) ενώ οι Leithwood & Jantzi προτείνουν 6. Οι βασικές αυτές διαστάσεις ταυτίζονται με το χαρισματικό όραμα και τη συμπεριφορά που εμπνέουν τους άλλους να ακολουθούν (idealized influence), την ικανότητα να παρακινούν τους άλλους για να δεσμευτούν στο όραμα (inspirational motivation), την ενθάρρυνση για καινοτομία και δημιουργικότητα (intellectual stimulation) αλλά και την ύπαρξη προσωπικής αίσθησης ευθύνης για τα άτομα στον οργανισμό (Barbuto, 2005 οπ.

Αναφ. στο Πασιαρδής, 2012).Απο την άλλη, οι Leithwood & Jantzi (2000) προτείνουν την παροχή διανοητικής υποκίνησης, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την δημιουργία συμβόλων σχετικά με επαγγελματικές πρακτικές και αξίες στον οργανισμό, την επίδειξη προσδοκιών υψηλής απόδοσης, την ανάπτυξη δομών για ενθάρρυνση στη συμμετοχή λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Hall & Hord (1987) ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο, φροντίζει για την εισαγωγή τους και τον τρόπο που εισάγονται. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός καθώς αυτός με την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή του μπορεί να προωθήσει μια υποστηρικτική κουλτούρα για αλλαγή. Κι αυτό μπορεί να το πετύχει μέσα από την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας (Hoy & Hoy, 2003 οπ. αναφ. στο Zimmerman, 2006). Όχι μόνο αυτό, αλλά στη σχολική μονάδα που επικρατεί η θέληση για μάθηση, βελτίωση και αλλαγή δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί ο οργανισμός σε κοινότητα μάθησης (Huberman & Miles, 1984).

Σύμφωνα με τον Ζαβλάνο (2002) ο μεταρρυθμιστής ηγέτης παρακινεί τα άτομα να κάνουν περισσότερα απ' όσα είχαν δεσμευτεί να κάνουν, γι' αυτό και θέτει υψηλότερες προσδοκίες και επιτυγχάνει υψηλότερη απόδοση. Ο Ζαβλάνος αποδίδει τέσσερα χαρακτηριστικά στο μεταρρυθμιστή ηγέτη και αυτά είναι η ιδανική συμπεριφορά ώστε ο ηγέτης να αποτελεί πρότυπο για τους συναδέλφους του. Επίσης, θεωρεί πως ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διακατέχεται από έμπνευση ώστε να παρακινεί και να εμπνέει τα άτομα που είναι γύρω του. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η νοητική διέγερση του ηγέτη, ο οποίος πρέπει να παρακινεί τους συναδέλφους τους ώστε να γίνουν δημιουργικοί. Τέλος, ο ηγέτης πρέπει να διακατέχεται από ατομική θεώρηση των πραγμάτων, με άλλα λόγια πρέπει να μεριμνά για τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων, να δέχεται την διαφορετικότητα.

Τα χαρακτηριστικά λοιπόν του μετασχηματιστικού ηγέτη μαρτυρούν έναν άνθρωπο με εξαιρετικές ικανότητες που μπορεί να δημιουργήσει σημαντική αλλαγή τόσο στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς όσο και στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2012).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Πασιαρδή (2012) τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού αποτελεσματικού ηγέτη που εμπεριέχονται σε αυτές τις τέσσερις διαστάσεις της ηγεσίας είναι: η σαφής αίσθηση του σκοπού, η απλότητα και

σαφήνεια στην έκφραση, ο προσανατολισμός με βάση τις αξίες, ο ισχυρός ρόλος προτύπου, οι υψηλές προσδοκίες, η επιμονή, η επίγνωση του εαυτού, η διαρκής επιθυμία για μάθηση, η αγάπη για δουλειά, η αναγνώριση του εαυτού του ως φορέα αλλαγής, ο ενθουσιασμός, η ικανότητα να προσελκύει και να εμπνέει τους άλλους, η συναισθηματική ωριμότητα, η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, το θάρρος, το όραμα, η απροθυμία να πιστέψει στην αποτυχία, η αίσθηση της δημόσιας ανάγκης και των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η ικανότητα να ακούει όλες τις απόψεις για την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας αλλά και η ικανότητα να αντεπεξέλθει σε περιπτώσεις περιπλοκότητας, αβεβαιότητας και ασάφειας.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, λοιπόν, «διατυπώνει το όραμα με τρόπο σαφή και ελκυστικό, εξηγεί πως θα πετύχει αυτό το όραμα, ενεργεί με βεβαιότητα και αισιοδοξία, εκφράζει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του, υποστηρίζει τις αξίες με συμβολικές ενέργειες, οδηγεί μέσα από το παράδειγμα και εξουσιοδοτεί τους υφισταμένους του για να επιτύχει το όραμά του»(ο.π.). Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι έννοιες της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν αποκλείουν η μια την άλλη αφού δεν είναι αντίθετες και κάτω από τις κατάλληλες περιστάσεις οι ηγέτες ενδέχεται να εφαρμόζουν επιλεκτικά στοιχεία και από τις δύο (Bass, 1990).

2.2.3.4 Επιμεριστική Ηγεσία

Η επιμεριστική ηγεσία βασίζεται στην συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών μέσα από τον επιμερισμό αρμοδιοτήτων, εξουσιών και ευθυνών, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κλίματος συλλογικότητας, συνεργασίας και δέσμευσης για την αλλαγή και την βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Heck & Hallinger, 2009; Harris et al., 2003). Η επιμεριστική ηγεσία θεωρείται ως «η πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους τους και ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων και ατόμων. Όλα αυτά συνεπάγονται μια ανακατανομή της ηγεσίας όπου αυτή εκτείνεται πέρα από την εργασία των διάφορων ατόμων και ολοκληρώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των πολλών ηγετών (Spillane, Halverson & Diamond, 2001 στο Πασσιαρδής, 2012). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Harris & Lambert, 2003 αυτό είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που απαιτεί συμμετοχή στο μοντέλο αυτής της ηγεσίας από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

2.2.3.4 Παιδαγωγική Ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι ένας σύγχρονος σχετικά όρος και σύμφωνα με έναν στενό ορισμό αυτή προσδιορίζεται ως ξεχωριστή οντότητα από τη διοίκηση (Bush & Glover, 2003) και την ταυτίζει με τις δράσεις που έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στην ευρύτερη θεώρησή της η παιδαγωγική ηγεσία (Blase & Blase, 1999) ορίζεται ως ένα μείγμα από διάφορες λειτουργίες, όπως η εποπτεία της διδασκαλίας στην τάξη, η ανάπτυξη του προσωπικού και η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών. Είναι το μοντέλο που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Harris, 2005), επενδύοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (Sergionanni, 2001). Σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό ο ρόλος περιλαμβάνει παραδοσιακά καθήκοντα, όπως τον καθορισμό σαφών στόχων, την κατανομή πόρων για τη διδασκαλία, τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών, κατάρτιση σχεδίων μαθήματος, παρακολούθηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (King, 2002). Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας αυτά συνοψίζονται στα ακόλουθα σύμφωνα με τους Spillane et al., (2004).

- Σύλληψη και επικοινωνία εκπαιδευτικού οράματος.
- Ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη διδασκαλία, τη δόμηση.
- συνθηκών εμπιστοσύνης, τη συνεργασία και την ακαδημαϊκή συνεργασία μεταξύ του προσωπικού.
- Προμήθεια και αποτελεσματική διαχείριση πόρων (τυπικών και μη).
- Υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της καινοτομίας.
- Δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επισκιάζουν άλλα θέματα.

Από την άλλη σύμφωνα με τον MacNeil et al., 2003 τα γνωρίσματα της παιδαγωγικής ηγεσίας συνοψίζονται ως εξής:

- Παρουσία στην διαμόρφωση και υπηρετήση ενός συλλογικού οράματος με κέντρο την μάθηση των μαθητών.
- Δέσμευση στην παρώθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών για την εκπλήρωση των σχολικών στόχων και σκοπών.
- Βελτιωτική παρέμβαση στις παιδαγωγικές διαδικασίες.
- Δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών.
- Δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών δικτύων μάθησης και γνώσης.
- Ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Επαναπροσδιορισμός της εσωτερικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας μέσω της αλλαγής αξιών, ιδεών και πεποιθήσεων.

Είναι εμφανές λοιπόν πως με βάση την παιδαγωγική ηγεσία η εφαρμογή καινοτομιών πρέπει να επικεντρωθεί στην βελτίωση των μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών με άλλα λόγια στην παιδαγωγική προοπτική του σχολείου. Ωστόσο μια αρνητική πτυχή αυτής της μορφής ηγεσίας είναι η εστίαση στο εκπαιδευτικό έργο με αποτέλεσμα να παραμελούνται ενδεχομένως άλλες ανάγκες του σχολικού οργανισμού (Leithwood, 1994).

2.2.3.5 Ηθική Ηγεσία

Η ηθική ηγεσία δίνει την έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη (Leithwood & Duke.,1999). Η ηθική αυτή πρέπει να διέπει την καθημερινότητά του ηγέτη εντός και εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του να είναι ηθική και στα πλαίσια της νομιμότητας. Η ηγεσία του συναρτάται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές του αρχές στις οποίες αναφέρονται (Bush & Glover, 2003), ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση ως προς τους στόχους. Μερικές από τις βασικές αξίες-αρχές του ηθικού ηγέτη είναι η αρχή της δημοκρατίας, η συνεργασία των μελών στις λειτουργίες του οργανισμού, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ισοτιμία στελεχών και εκπαιδευτικών, αλλά και η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους λειτούργημα. Πάντως, ηθική ηγεσία του Sergiouvanni, συνάδει με τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Burns (1978), κατά την οποία δίνεται σημασία σε υψηλότερου επιπέδου κίνητρα και ανάγκες, και οδηγεί σε κατάκτηση υψηλότερων επιπέδων ηθικής ανάπτυξης ενώ είναι

σύμφωνη και με τις νέες τάσεις που υποστηρίζουν τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα στη διοίκηση.

2.2.3.6 Διοικητική Ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) εξισώνει την ηγεσία με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών παρά με τη διαχείριση των ανθρώπων. Ωστόσο, παρά τη λογική και γραφειοκρατική της οπτική επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη της ηγεσίας όσο και τις πρακτικές της. Οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρουν ότι στη μορφή αυτή ηγεσίας η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική ενώ η δύναμη και η επιρροή του ηγέτη εξαρτώνται αναλογικά από τη διοικητική θέση που κατέχει στην ιεραρχία. Η διοικητική ηγεσία εστιάζει στις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις συμπεριφορές του ηγέτη. Σύμφωνα με αυτούς αυτή η ηγεσία « εστιάζεται στις λειτουργίες, τους στόχους και τη συμπεριφορά του ηγέτη, τα οποία αν λειτουργήσουν ικανοποιητικά θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών Leithwood & Duke (1999, σελ 52). Όσον αφορά πάντως τις λειτουργίες του διοικητικού ηγέτη αυτές συνοψίζονται στον έλεγχο συμπεριφορών, την εποπτεία, τον έλεγχο εισροών και των εκροών, στην επιλογή κοινωνικοποίησης και έλεγχο του περιβάλλοντος Myers & Murphy (1995).

2.2.3.7 Ενδεχομενική Ηγεσία

Η ενδεχομενική ηγεσία αφορά την δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ των τύπων ηγεσίας με έμφαση στην κατανόηση της περιπλοκότητας και του απρόβλεπτου που χαρακτηρίζει τη διοίκηση. Μια τυποποιημένη οικουμενική «συνταγή» για την ηγεσία είναι ανεπαρκής, αν όχι ανεπιθύμητη, δεδομένου του τεράστιου εύρους που καλύπτουν το διαφορετικό υπόβαθρο και οι διαφορετικές ανάγκες των σχολείων μίας χώρας, αλλά και το διαφορετικό υπόβαθρο και ανάγκες ενός σχολείου στον χρόνο. Αυτή η μορφή ηγεσίας βασίζεται στις πεποιθήσεις που θέλουν τον ηγέτη να έχει ευελιξία και να μπορεί να αλλάζει στυλ ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει (Leithwood & Duke, 1999). Εξάλλου, ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο, βασιζόμενος σε ένα πλήθος στρατηγικών από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999).

2.2.4 Στυλ Ηγεσίας

Το στυλ ηγεσίας ορίζεται «η σύνδεση όλων των συμπεριφορών και πρακτικών που ο σχολικός διευθυντής χρησιμοποιεί για να επηρεάσει την συμπεριφορά των (Πασσιαρδής, 2004, όπ. αναφ. στο Brauckman & Pashiardis, 2011). Εξάλλου, όπως συμπληρώνει και η Ρέππα(2002), όποιο στυλ ηγεσίας και αν ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να έχει ορισμένες ικανότητες/δεξιότητες για να μπορεί να ασκεί τον ρόλο του αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Πασσιαρδή (2012) τα στυλ ηγεσίας είναι τα εξής πέντε: το παιδαγωγικό, το δομικό, το συμμετοχικό, το επιχειρηματικό και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού. Τα στυλ αυτά ηγεσίας αποτέλεσαν μια κοινή βάση αναφοράς για το ευρωπαϊκό πρόγραμμα LISA (Leadership Improvement for Student Achievement) που στόχος του ήταν να διερευνηθεί πώς η σχολική ηγεσία, άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Πιο αναλυτικά το παιδαγωγικό στυλ δίνει έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και διαδικασιών. Από την άλλη το δομικό στυλ εστιάζει στην δημιουργία οράματος αλλά και στον συντονισμό και οργάνωση της σχολικής μονάδας. Συνάμα, σύμφωνα με το συμμετοχικό στυλ οι ηγέτες μπορούν να οργανώσουν τις διοικητικές τους δραστηριότητες μέσω άλλων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, τον τύπο των ανθρώπων που συνεργάζονται αλλά και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού (Πασσιαρδής, 2012). Σύμφωνα με αυτό το στυλ αναμένεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επίσης, σύμφωνα με το επιχειρηματικό στυλ δίνεται έμφαση στην δημιουργία επικοινωνίας και συνεργασίας με εξωτερικά σχολικά δίκτυα με την σχολική κοινότητα. Τέλος, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πάντως αυτό που προτείνεται σε κάθε περίπτωση είναι ο συνδυασμός των στυλ ηγεσίας κατά περίπτωση καθώς η ηγεσία είναι ένα σύνθετο μίγμα των πέντε στυλ ηγεσίας, είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μερών που την αποτελούν (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Από την άλλη μια άλλη ταξινόμηση των στυλ ηγεσίας προσφέρεται από την Harris (2004) η οποία τα διαχωρίζει στο δομικό στυλ, το εκπαιδευτικό το οποίο συμπίπτει με το καθοδηγητικό του Brauckmann & Pashiardis, (2011), το πολιτικό ως αντίστοιχο του επιχειρηματικού και το επιμεριστικό ως αντίστοιχο του συμμετοχικού. Στις επόμενες ενότητες και πιο συγκεκριμένα σε αυτή της αποτελεσματικής ηγεσίας θα

επιχειρηθεί η ανίχνευση των στυλ ηγεσίας αλλά και των μορφών ηγεσίας που ενθαρρύνουν την εφαρμογή καινοτομιών από τους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες.

2.2.5 Έρευνες για τις σύγχρονες μορφές αποτελεσματικής ηγεσίας/στυλ ηγεσίας

Οι πιο πρόσφατες μελέτες και έρευνες αναφέρονται στο μοντέλο της συμμετοχικής ή κατανεμημένης ηγεσίας υποστηρίζοντας ότι η επίδραση της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα μεγιστοποιείται όταν διανέμεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Harris, 2004) . Οι Harris & Spillane (2008) υποστηρίζουν ότι η διανεμημένη ηγεσία δεν αποτελεί πανάκεια και ότι είναι ένας τρόπος να δει κανείς την ηγεσία διαφορετικά υπό την προοπτική του οργανωσιακού μετασχηματισμού, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν περικλείει κινδύνους, καταλήγοντας πως «είναι ένα ρίσκο που αξίζει τον κόπο» Στην ίδια κατεύθυνση τοποθετείται και η θέση του Σαΐτη (2005) που αναφέρει πως η ποιοτική σχολική ηγεσία αποδεσμεύεται από τον ατομικό, χαρισματικό της χαρακτήρα και γίνεται συλλογική, συμμετοχική και υποστηρικτική ενώ ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του σχολείου και του προσωπικού του. Στην πραγματικότητα ωστόσο, η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια πολυδιάστατη με πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις, τις οποίες άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο ή και όλες μπορούν οι ηγέτες να ενσωματώνουν στο έργο τους. Είναι γεγονός ότι καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες (Σαΐτης, 2005). Αυτό που πρέπει να υιοθετείται είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορα μοντέλα αξιοποιώντας τις επί μέρους πρακτικές, βασισμένο πάντα στην ιδιαιτερότητα κάθε σχολείου. Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003) ξεκινά με την ενδεχομενική προσέγγιση, η οποία εξασφαλίζει ότι το όραμα που θα υιοθετηθεί βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου. Η μετασχηματιστική προσέγγιση εξασφαλίζει τη βάση της δέσμευσης για την υλοποίηση των στόχων που βασίζονται στο όραμα. Η παιδαγωγική ηγεσία δίνει τον προσανατολισμό του μετασχηματισμού θέτοντας τις βασικές προτεραιότητες ενός οργανισμού μάθησης με την εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, στην κατεύθυνση της επιρροής αντί της διαδικασίας ενώ η διανομή της ηγεσίας θεωρείται βασικό στοιχείο της αποτελεσματικότητας της

ηγεσίας. Η διοικητική ηγεσία τέλος παραμένει σημαντική για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής εφαρμογής των πολιτικών του μετασχηματισμού. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες διαρκούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002).

2.3 Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τα τελευταία χρόνια στην σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα χωρών της Ευρώπης αλλά και στην Ελλάδα εισήχθησαν και εφαρμόστηκαν Καινοτόμα Προγράμματα τα οποία αποσκοπούσαν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης. Σε αυτές τις καινοτόμες δράσεις στην Ελλάδα έμφαση δίνεται κυρίως στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, στην οικοδόμηση των γνώσεων και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στην επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) αλλά και στην ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου (C.I.D.R.E.E., 1999, Gough, 1997 οπ. αναφ. στο Σπυροπούλου κ.α., 2007). Πιο συγκεκριμένα με αυτά τα καινοτόμα προγράμματα επιδιώκεται α) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα Περιβάλλοντος και Υγείας, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού και η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες αλλά και η β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους (Σπυροπούλου κ.α., 2007: σελ 89). Πιο συγκεκριμένα τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα Συγκεκριμένα τα επίσημα προαιρετικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας είναι τα ακόλουθα:

2.3 1. Καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα:

- Περιβαλλοντικής Αγωγής
- Αγωγής Υγείας
- Πολιτιστικών Θεμάτων

Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της Σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται μαζί με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στις Σχολικές Δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ.629/23-10-

1992, όπ. αναφ. στο Σπυροπούλου, 2007). Κύριοι στόχοι των καινοτόμων διεπιστημονικών προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, η καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των ατόμων και στο ρόλο τους ως ενεργών πολιτών, η ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής και η προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

2.3 2. Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης

A) Προγράμματα Ευέλικτης ζώνης

Κύριος σκοπός της Ευέλικτης ζώνης είναι η ανάπτυξη της διαθεματικότητας μέσα από δραστηριότητες που στοχεύουν στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης με κύριο μεθοδολογικό εργαλείο τα σχέδια εργασίας. (Καρατζά – Σταυλιώτη 2002). Με την ευέλικτη Ζώνη συνδέεται η γνώση των διαφορετικών επιστημών, αναβαθμίζεται ο κοινωνικός και πολιτισμικός ρόλος του σχολείου που συνδέεται με την καθημερινή ζωή. Κυρίως όμως αλλάζουν οι ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών, οι πρώτοι γίνονται εμπνευστές και οι δεύτεροι ενεργά μέλη στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την ομάδα. Τα προγράμματα Φιλαναγνωσίας υλοποιούνται στην Ευέλικτη ζώνη και εποπτεύονται από τον Σχολικό Σύμβουλο.

B) Το ολόημερο Σχολείο

Η καινοτομία στο ολόημερο σχολείο βασίζεται στο διευρυμένο ωράριο λειτουργίας με αποτέλεσμα να δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να ακολουθούν προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης με ψυχαγωγικές, αθλητικές και άλλες δραστηριότητες. Επίσης τους δίνεται η δυνατότητα ενίσχυσης στα μαθήματα και η καθημερινή προετοιμασία για την επόμενη μέρα στο σχολείο (Μπελαδάκης, 2007). Τον τελευταίο καιρό μάλιστα πολύς λόγος γίνεται για διεύρυνση των ολόημερων σχολείων. Η καινοτομία του οφείλεται στην εισαγωγή και εφαρμογή καινούριων διδακτικών μεθόδων αλλά και στην οργανική σύνδεση σχολείου κοινωνίας αίροντας εκπαιδευτικές ανισότητες που μπορεί να δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές (Καραίσκος, 2013).

2.3 3. Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, ως μέρος των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων, αυτά έχουν ως αφετηρία τους την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρωτίστως και των μαθητών/τριών δευτερευόντως. Επιπλέον, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα θεωρούνται καινοτόμα, διότι συντελούν: α) στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, β) στη διεύρυνση των οριζόντων 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, παραδέχεται ότι, αυτά είχαν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική 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).

A. Προγράμματα Σωκράτης (1995-2006)

Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Σωκράτης αποτελείται από τέσσερα άλλα προγράμματα, το πρόγραμμα Comenius, το πρόγραμμα Erasmus, το Leonardo Da Vinci και το πρόγραμμα Grundtvig. Αυτά αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αποσκοπούν στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από τις διακρατικές εκπαιδευτικές συνεργασίες, στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης. Αφορούν κυρίως ανταλλαγές εκπαιδευτικών που με τις επισκέψεις σε άλλα ευρωπαϊκά σχολεία μεταφέρουν στοιχεία της Ελληνικής Εκπαίδευση, διευρύνουν τους ορίζοντές τους, συλλέγουν στοιχεία για την αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σε συνεργασία με το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών το οποίο και έχει την ευθύνη της οικονομικής στήριξής τους. Στην αρχή κάθε σχολικού έτους αποστέλλεται στα σχολεία εγκύκλιος από τη Δ/ση Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) με οδηγίες που αφορούν τα παραπάνω προγράμματα (Σπυροπούλου, 2007).

B. «Διά Βίου Μάθηση», Lifelong Learning Programme — LLP (2007-2013)

Το ΙΚΥ από το 2007 ορίστηκε ως η Εθνική Μονάδα για το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Διά Βίου Μάθηση», Lifelong Learning Programme — LLP (2007-2013) το οποίο περιλαμβάνει το Erasmus, το Leonardo da Vinci, το Grundtvig και το Comenius, στηρίζοντας την εκπαιδευτική κινητικότητα, τη συνεργασία μεταξύ των Ιδρυμάτων και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Στρατηγικός στόχος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Διά Βίου Μάθηση» είναι να συμβάλει στην επίτευξη του στόχου της Λισαβόνας ώστε να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης, με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, περισσότερες και καλύτερες θέσεις απασχόλησης, μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή μέσα και από την ενίσχυση του εργατικού δυναμικού και της καταπολέμησης της ανεργίας. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν τα 27 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία) η Ελβετία, η Τουρκία και η Κροατία.

Το Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση είναι το πρόγραμμα ευρωπαϊκής δράσης σε όλους τους τομείς της Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης και θεσπίστηκε με την υπ' αριθ. 1720/2006/ΕΚ Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την περίοδο από 1/1/2007 έως 31/12/2013. Από το 2014 έως το 2020 θα τεθεί σε ισχύ η νέα γενιά προγραμμάτων η οποία έχει προταθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να ονομαστεί Erasmus+. Το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση έχει την ακόλουθη δομή: Το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθηση αποτελείται από:

- Τέσσερα τομεακά προγράμματα
- Οριζόντιο πρόγραμμα και
- Πρόγραμμα Jean Monnet

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα Comenius στοχεύει στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσα από τη διακρατική συνεργασία εκπαιδευτικών οργανισμών σχολικής εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα Erasmus επιδιώκει να ενισχύσει την ποιότητα και την Ευρωπαϊκή διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την διακρατική συνεργασία πανεπιστημίων αλλά και την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής κινητικότητας. Από την άλλη το πρόγραμμα Leonardo da Vinci αφορά την αύξηση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της επίδοσης των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη βελτίωση των συστημάτων διαφάνειας, πληροφόρησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, την αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων (<http://www.iky.gr/europaika-programmata/leonardo-da-vinci>). Όσον αφορά το πρόγραμμα Grundtvig η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιχορηγεί δράσεις για την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, της

ποιότητας, της καινοτομίας και της ευρωπαϊκής διάστασης σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Πρόγραμμα Grundtvig απευθύνεται σε κάθε ίδρυμα /οργανισμό που δραστηριοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκων (ανεξαρτήτως αν ανήκει στην τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση), καθώς και στο προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αναφορικά με το Πρόγραμμα Jean Monnet πρόκειται για ένα πρόγραμμα που αφορά ειδικά τα ζητήματα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης του ακαδημαϊκού τομέα και την υποστήριξη στα ιδρύματα και στις ενώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος είναι η παρότρυνση δραστηριοτήτων διδασκαλίας, έρευνας και προβληματισμού στον τομέα των σπουδών ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αλλά και η υποστήριξη ενός κατάλληλου φάσματος ιδρυμάτων και ενώσεων που ασχολούνται με ζητήματα σχετικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και την εκπαίδευση και κατάρτιση από ευρωπαϊκή σκοπιά.

(http://eacea.ec.europa.eu/lfp/jean_monnet/jean_monnet_en.php)

Γ. Erasmus + (2014-2020)

Το Erasmus+ είναι το νέο πρόγραμμα της ΕΕ για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία, και τον Αθλητισμό για το διάστημα 2014-2020. Στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας, καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας. Μέσω του Erasmus+ πάνω από 4 εκατομμύρια Ευρωπαίοι θα μπορέσουν να σπουδάσουν, να επιμορφωθούν, να αποκτήσουν επαγγελματική πείρα καθώς και να συμμετάσχουν σε δράσεις εθελοντισμού στο εξωτερικό. Το Erasmus+ στον τομέα της Νεολαίας, αναμένεται να βοηθήσει τους νέους, μέσω των ανταλλαγών και του εθελοντισμού, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και τις προοπτικές της απασχόλησης και ταυτόχρονα να ανακαλύψουν νέους πολιτισμούς και να ενισχύσουν την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη. Επιπλέον, οργανισμοί νεολαίας και εργαζόμενοι στον τομέα της νεολαίας θα μπορούν να αναπτύξουν νέες και καινοτόμες προσεγγίσεις στη μάθηση, να συνεργαστούν με οργανισμούς που εδρεύουν στο εξωτερικό και να μοιραστούν καλές πρακτικές. Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜ) αποτελεί την

Εθνική Μονάδα Συντονισμού του Erasmus+ για τον τομέα της Νεολαίας.

(<http://www.inedivim.gr/index.php/erasmus-youth>) <http://www.iky.gr/europaika-programmata/grundtvig-ekpaideysi-enilikwn>

2.3 4. Προγράμματα E-learning

Ένα από τα καινοτόμα προγράμματα μέσα από την χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας είναι το πρόγραμμα «eTwinning» και το οποίο αφορά ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις σχολείων από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες μέσω του Διαδικτύου. Ειδικότερα, το eTwinning είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανάδειξης της εργασίας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με τα προαναφερθέντα προγράμματα, εκτός των ορίων της χώρας μας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδυάσουν κάποιο άλλο πρόγραμμα με το eTwinning, να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία που τους παρέχονται από τη δικτυακή πύλη του eTwinning, να συνεργαστούν με συναδέλφους τους στην Ε.Ε., αλλά και να δηλώσουν συμμετοχή στους Εθνικούς και Ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς eTwinning που διεξάγονται κάθε χρόνο. Το πρόγραμμα εξάλλου αυτό μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τα υπόλοιπα σχολικά προγράμματα (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή σταδιοδρομίας κ.ά.). Η διάρκεια ενός προγράμματος (για δικαίωμα συμπλήρωσης δύο ωρών στο ωράριο ή υπερωριακής απασχόλησης) δεν μπορεί να είναι μικρότερη των πέντε (5) μηνών. Το δίωρο διατίθεται στον εκπαιδευτικό για την οργάνωση της συνεργασίας (μετάφραση, ψηφιοποίηση και επεξεργασία υλικού, συμπλήρωση του twin blog-πρώην κάρτα προόδου κλπ) και για την επικοινωνία με τα συνεργαζόμενα σχολεία εκτός των ωρών διδασκαλίας του (<http://www.etwinning.net>).

2.3 5. Δράση «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση»

Το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων εισήγαγε το 2010 την δράση «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση», στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Θεσμός Αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Στόχος της δράσης είναι η αξιοποίηση της μάθησης που παράγεται στα σχολεία ως βάση για την υποστήριξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

έργου μέσα από την επιβράβευση και την δημόσια ανάδειξη «βέλτιστων πρακτικών». Η δράση αποτελεί μία πρωτοβουλία που επιχειρεί να ανοίξει το δρόμο σε ένα σχολείο ανοικτό στη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία καθώς και σε μηχανισμούς συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΥΠ.ΔΒΜ, 2010). Η δράση αυτή αποσκοπεί στην αξιοποίηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που αναπτύσσεται στα σχολεία, ως βάση για τον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την επιβράβευση και την δημόσια ανάδειξη «βέλτιστων πρακτικών» της μαθησιακής διαδικασίας. Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

2.3.6. Τα Σχέδια Εργασίας-Project

Τα σχέδια δράσης εισήχθησαν το 2011 ως νεωτερισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στηρίζεται πάνω στην βιωματική, ερευνητική και πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης (Χρυσafiίδης, 1994). Τα σχέδια εργασίας είναι μια διδακτική προσέγγιση που έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους. Η υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ακολουθεί μια σειρά από στάδια-φάσεις, που τα όρια τους μερικές φορές δεν είναι απολύτως ευκρινή. Ως τέτοια στάδια, με τη σειρά είναι η διερεύνηση των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων και η διαμόρφωση του θέματος, η αναζήτηση και συγκέντρωση υλικού από τις πηγές, ο επιμερισμός των δραστηριοτήτων και η ανάθεση ρόλων, η υλοποίηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και η παρουσίαση και τέλος η ενδοομαδική και διομαδική παρουσίαση και η αξιολόγηση υποβολή του τελικού σχεδίου (Μάγος, 2007).

2.4 Αποτελεσματική Σχολική Ηγεσία

Η Εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Πολλοί ερευνητές έχουν ταξινομήσει τους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας με πρώτο τον Edmonds (1979 όπ. αναφ. στο Πασσιαρδής,2004). Σύμφωνα με αυτόν, οι πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι: η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και η έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Επίσης, ο Mortimore (1991) αναφέρει έντεκα παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους. Σε αυτούς τους έντεκα συμπεριλαμβάνονται η διοίκηση με επαγγελματισμό, τα κοινά οράματα και στόχοι, το ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, η επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση, η σκοποθετική διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική ενίσχυση, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τα δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η λειτουργία του σχολείου ως ενός οργανισμού μάθησης. Αλλά και οι Πασσιαρδής & Πασσιαρδή (2000) λαμβάνουν υπόψη επτά παράγοντες ως πιο σημαντικούς στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και αυτοί είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες-συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο.

Παρομοίως, υπάρχουν έντεκα κριτήρια αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, όπως αυτά διατυπώθηκαν από τους Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000, σελ. 48) και αυτά είναι το κοινό όραμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση, η ποιότητα στη διδασκαλία, οι υψηλές προσδοκίες, η αποτελεσματική επικοινωνία-ενδυνάμωση, η δυναμική ηγεσία, η αναγνώριση δικαιωμάτων μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθυνών, η θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου, η κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα αλλά και η προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, πως αν και δεν υπάρχει ομοφωνία των παραπάνω ερευνητών για τους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, ωστόσο οι

περισσότεροι συμπεριλαμβάνουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα.

2.4.1 Ο Μεταβαλλόμενος Ρόλος του Αποτελεσματικού Σχολικού Ηγέτη

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου έχει αλλάξει και χαρακτηρίζεται από αυξημένες αρμοδιότητες και θεωρείται διαχειριστής των ανθρώπινων, οικονομικών και άλλων πόρων. Καθώς ο ρόλος του έχει αυξηθεί σε σημασία, όλο και περισσότερα καθήκοντα έχουν προστεθεί στην δουλειά του με κυριότερα από αυτή την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας, την αξιολόγηση του προσωπικού, τη διαχείριση του προϋπολογισμού, την αξιολόγηση των επιδόσεων, τις σχέσεις με την κοινότητα (OECD,2003). Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την αποτελεσματική ηγεσία εντοπίζει μεγάλες λίστες αναφορικά με τον ρόλο, των πρακτικών και των ικανοτήτων για σχολικό ηγέτη προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν στραμμένη την προσοχή τους προς πολλές κατευθύνσεις ταυτόχρονα , αλλά επίσης τους ζητείται να κάνουν πάρα πολλά (Mulford, 2003). Μάλιστα η έννοια Η έννοια της «υπερδιευθυντής» (superprincipal) εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως το ανέφικτο ιδανικό για τον διευθυντή του σχολείου (Copland , 2001;Pierce , 2000).

Αξίζει ωστόσο, να τονιστεί πως η διαμόρφωση του ρόλου, των ευθυνών και των κοινωνικών προσδοκιών του ηγέτη ενός σχολείου είναι σχετικά καθώς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από κάποιες μεταβλητές όπως για παράδειγμα τις δομές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης σε κάθε χώρα. Κατ' αυτό τον τρόπο σε ιδιαίτερα συγκεντρωτικά συστήματα, για παράδειγμα , όπου σχεδόν όλες οι σημαντικές αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση, τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών και των σχολικών προϋπολογισμών γίνονται σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου περιορίζεται στην εφαρμογή των πολιτικών που αποφασίζονται αλλού. Αντίθετα σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα που έχει δοθεί εξουσία στον διευθυντή πάνω πρόγραμμα σπουδών, το προσωπικό, και τους προϋπολογισμούς σε επίπεδο σχολείου, ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ διαφορετικός με μεγαλύτερα προνόμια αυτονομίας, δημιουργικότητας αλλά και επιχειρηματικών πρωτοβουλιών (OECD, 2005). Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα σε κάποια αποκεντρωτικά συστήματα οι

αποτελεσματικοί ηγέτες κινούνται προς μια μετασχηματιστική αλλαγή. Στις περισσότερες χώρες, ωστόσο, η διακυβέρνηση του σχολείου βρίσκεται μεταξύ συγκεντρωτικών και αποκεντρωμένων λειτουργιών και παρατηρείται μια ουσιαστική αλληλεπίδραση των ηγετών στα διάφορα επίπεδα του συστήματος.

Επιπλέον, υπάρχουν και άλλες σημαντικές μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην διαμόρφωση του ρόλου του σχολικού ηγέτη όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, η σχολική μονάδα, το μέγεθος και το επίπεδο, και εάν το μαθητικό δυναμικό βασίζεται σε γονική επιλογή ή επιλογή από το εκπαιδευτικό σύστημα. Συνάμα, οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικά σε αστικές περιοχές έχουν διαφορετικούς ρόλους από αυτούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης διαφορετικούς ρόλους εμφανίζουν οι διευθυντές των ιδιωτικών από αυτούς των δημόσιων σχολείων (OECD, 2005).

Στα παραπάνω έρχονται να προστεθούν οι ενοποιήσεις σχολείων και το μέγεθος αυτών των σχολικών μονάδων αλλά και οι περικοπές στο διοικητικό προσωπικό με την ταυτόχρονη αύξηση των νομικών ευθυνών και της λογοδοσίας (Armstrong, 2012; Nanavati & McCulloch, 2003). Όχι μόνο αυτό αλλά είμαστε αντιμέτωποι με κοινωνικοοικονομικές αλλαγές αλλά και δημογραφικές μεταβολές του πληθυσμού (Marshall & Hooley, 2006). Αλλά και η επικρατούσα ηθική της αποδοτικότητας και της ομοιομορφίας που αγνοεί τα μοναδικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών πληθυσμών και περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (McMahon & Armstrong, 2006) συμβάλλουν στον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολικού ηγέτη.

2.4.2 Ο Ρόλος και τα Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού σχολικού Ηγέτη

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου και γι' αυτό το λόγο κυρίαρχο ρόλο παίζει ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος διακρίνεται από το προσωπικό του όραμα, το δικό του σύστημα εργασίας και τα δικά του χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων (Πασσιαρδής, 2004). Ωστόσο, όμως η κουλτούρα του σχολείου σε συνδυασμό με τις αξίες που το διέπουν αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (Πασσιαρδής, 2012). Διάφορες έρευνες έχουν αναλύσει τα βασικά

χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολικού ηγέτη που συμβάλλουν στην επιτυχία των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα οι Portin et al. (2003) ανέλυσαν σε βάθος συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς σε 21 σχολεία και εντοπίστηκαν επτά τύπους των πτυχών της εκπαιδευτικής ηγεσίας και σας τέτοιες λογίζονται η εκπαιδευτική, η πολιτιστική, η διαχειριστική, του ανθρώπινου δυναμικού, η στρατηγική, η εξωτερική ανάπτυξη και η μικροπολιτική.

Από την άλλη ο Cotton (2003) σε μια αναθεώρηση 81 ερευνητικών εκθέσεων αναφορικά με τις αρχές και τα επιτεύγματα των μαθητών έδειξε ότι οι διευθυντές πρέπει να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους ο καθένας (25 πρακτικές ηγεσίας) που κυμαίνονται από συναισθηματική και διαπροσωπική υποστήριξη της κοινότητας, την προβολή και συγκέντρωση χρημάτων, πέραν της ακαδημαϊκής ηγεσίας προκειμένου να ενδυναμώσει αποτελεσματικά το σχολείο να βελτιώσει σχολικές επιδόσεις. Είναι σαφές λοιπόν ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνεπάγεται την εκπαιδευτική βελτίωση, την οικοδόμηση σχέσεων, την κατανομή ευθυνών-αρμοδιοτήτων αλλά και το να λειτουργεί ως πρότυπο και να εμπνέει τους άλλους.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη σύμφωνα με την Παπαναούμ (2005) μπορεί να αναλυθεί σε δύο επίπεδα, στο δομικό-οργανωτικό που αφορά την θεσμική πλευρά του ρόλου όπως αυτή ορίζεται από την πολιτεία και τον ατομικό-διαπροσωπικό που αφορά τον τρόπο που ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του. Από την άλλη ο Greenfield (οπ. αναφ. στο Vandenberghe, 1996) διακρίνει πέντε αλληλένδετα είδη του ρόλου του αποτελεσματικού διευθυντή και ως τέτοια αναφέρει τον διοικητικό, τον εκπαιδευτικό, πολιτικό, κοινωνικό και ηθικό ρόλο του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, είναι οργανωτικά και επαγγελματικά υπεύθυνος για την υποστήριξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και άλλων συναφών δραστηριοτήτων, αλληλεπιδρά άμεσα και έμμεσα με τους υπόλοιπους στο σχολείο, αναπτύσσει και χρησιμοποιεί την ισχύ του για να επηρεάσει την κατανομή των πόρων αλλά και τα αλληλοσυγκρουόμενα και ανταγωνιστικά ειδικά συμφέροντα των συμμετεχόντων στο σχολείο αλλά και απαιτεί τη λήψη των κανονιστικών αποφάσεων σχετικά με την ηθική, τις αξίες και τις υποχρεώσεις που διαμορφώνουν την σχολική ζωή, δεδομένου ότι το σχολείο είναι ένας εξαιρετικά κανονιστικός οργανισμός.

Πιο αναλυτικά, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να διακρίνεται από μια σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών όπως το όραμα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, το θάρρος, η πίστη σε αξίες αλλά και η αυτοπειθαρχία (Μπρίνια, 2008). Όσον αφορά το όραμα η εκπαιδευτική ηγεσία είναι σκόπιμο να οδηγεί την σχολική μονάδα προς αυτό και τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που πιστεύουν στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και στοχεύουν στο να τους οδηγήσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Πασιαρδής, 2004). Οι ηγέτες είναι αυτοί που προσπαθούν να κάνουν εκπαιδευτικούς, μαθητές να πιστέψουν στο όραμα αυτό, τους οδηγούν στην υλοποίηση του στηριζόμενοι σε αρχές και αξίες. Όχι μόνο αυτό αλλά κάνουν όλους τους εμπλεκόμενους να αντιλαμβάνονται τις ικανότητες τους και να προσπαθούν με πάθος να πετύχουν υψηλές επιδόσεις ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά, αποτελώντας μέγιστη αξία για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία γενικότερα (Μπρίνια, 2008). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αυτά είναι γνωρίσματα της μετασχηματιστικού ηγέτη ο οποίος επιλέξει τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού αναπτύσσοντας κοινό όραμα, μια κοινή δέσμευση για την αλλαγή στο σχολείο και τη στήριξη της ανάπτυξης των αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση, αντί να εστιάζουν σε άμεσο συντονισμό, τον έλεγχο και την εποπτεία του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας (Hallinger, 2003). Αυτοί είναι οι ηγέτες που δεσμεύουν τους υφισταμένους τους ηθικά ενισχύοντας την συνείδηση τους για την σημασία της επίτευξης θετικών αποτελεσμάτων μέσα από την υιοθέτηση ενός κοινού οράματος (Πασιαρδής, 2004; Πασιαρδής, 2012). Το όραμα, λοιπόν, είναι αυτό που οδηγεί σε συλλογική μάθηση και τη συμμετοχική ηγεσία αλλά και στην διασφάλιση υποστηρικτικών συνθηκών που είναι σε θέση να προωθήσουν την ανάπτυξη και τη βιωσιμότητα μιας κοινότητας μάθησης.

Ο αποτελεσματικός όμως ηγέτης εργάζεται με πάθος για την επίτευξη των στόχων του καθώς όντας παθιασμένος παράγει ενέργεια, αποφασιστικότητα, πίστη και αφοσίωση. Το πάθος δεν είναι μια πολυτέλεια, ένα διακοσμητικό στοιχείο ή μια ιδιότητα που πρέπει να αφορά μόλις λίγους ηγέτες αλλά είναι ζωτικής σημασίας για όλους τους επιτυχημένους ηγέτες (Day, 2007). Τέτοιο πάθος είναι εμφανές στη μελέτη δέκα επιτυχημένων διευθυντών που εργάζονται σε σχολεία σε μειονεκτικές κοινότητες. Το πάθος τους εκφράστηκε τόσο μέσα από τον ενθουσιασμό τους και,

επίσης, μέσα από την ηγεσία που ήταν βασισμένη σε αρχές και αξίες (Day et al., 2007). Όπως και οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι, οι διευθυντές είχαν ένα πάθος για τα σχολεία τους, ένα πάθος για τους μαθητές τους και μια παθιασμένη πεποίθηση για το ποιοι ήταν και πώς θα πως θα γγούνταν ώστε να φέρουν αλλαγές στις ζωές του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και της κοινότητας, τόσο την στιγμή της ηγεσίας τους όσο και πολύ καιρό αργότερα. Το πάθος τους συνδέθηκε με ενθουσιασμό για την επίτευξη, φροντίδα, συνεργασία, δέσμευση, εμπιστοσύνη, την συμμετοχικότητα και το θάρρος, τα οποία είναι και βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι 10 διευθυντές ήταν επιτυχημένοι από την εφαρμογή του συνδυασμού των 10 βασικών δεξιοτήτων της ηγεσίας και αρχών που τους επέτρεψαν να διαχειριστούν μια σειρά από εντάσεις και διλήμματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της αλλαγής. Θεμελιώδους σημασίας για την επίτευξη της επιτυχίας, ωστόσο, ήταν το πάθος τους για τους μαθητές, το σχολείο και την κοινότητα. Αυτή η έρευνα, λοιπόν επικεντρώθηκε στη φύση αυτού του πάθους σε σχέση με τους έξι παράγοντες που είναι θεμελιώδεις για την επιτυχία: τα επιτεύγματα, η φροντίδα, η συνεργασία, η δέσμευση, η εμπιστοσύνη και η συμμετοχικότητα (Day, 2000).

Γενικά, με τη στάση του ο διευθυντής δημιουργεί το ανάλογο σχολικό κλίμα όπου από τη μια ευνοείται η πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας ενώ από την άλλη μεγιστοποιούνται οι προσπάθειες του προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος εξάλλου είναι πολύ σημαντική καθώς με αυτό προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις μέσα από την συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Πασιαρδής, 2004). Ειδικότερα, όσον αφορά το σχολικό κλίμα ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από την ικανότητα να ενεργεί με τρόπο που να διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα ώστε να παρακινεί τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Σαϊτής, 2002).

Ο διευθυντής, λοιπόν, επιτυγχάνει τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με τους μαθητές του σχολείου αλλά και μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών (Hampton et al, 1987). Εξάλλου και η Πασιαρδή (2001) φαίνεται να αναγνωρίζει τους ίδιους παράγοντες ως βασικές παραμέτρους του σχολικού κλίματος. Ειδικότερα, όσον αφορά τη σχέση του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση μεταδίδοντας μια

δυναμική αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου και στην υλοποίηση του κοινού οράματος. Ωστόσο, στη λήψη των αποφάσεων είναι σημαντικό να συμμετέχουν και τα υπόλοιπα μέρη της σχολικής κοινότητας για τη διαμόρφωση αυτού του κοινού οράματος. Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1985 οπ. αναφ στο Σαϊτή, 2002), εξάλλου, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες και τα παράπονα των συναδέλφων του αλλά και να φροντίζει να ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες όπως την αναγνώριση του έργου τους. Επίσης, η στάση του διευθυντή απέναντι στους μαθητές πρέπει να χαρακτηρίζεται από ειλικρινές ενδιαφέρον, σεβασμό στην προσωπικότητα τους, ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους αλλά και δίκαιη αντιμετώπιση. Αλλά και η στάση του διευθυντή πρέπει να είναι τέτοια ώστε να επιτυγχάνεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αλλά και η επίτευξη των στόχων του σχολείου. Κατ' αυτό τον τρόπο προτείνονται η οργάνωση γενικών συγκεντρώσεων των γονέων αλλά και η τακτική πρόσκλησή τους στο σχολείο (Σαϊτής, 1992). Αλλά και ο Ματσαγγούρας (2003) βλέπει τον αποτελεσματικό διευθυντή ως υπεύθυνο για τη δημιουργία κουλτούρας συλλογικών οραμάτων και στόχων για το σχολείο αλλά και τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου αλλά και της επικοινωνίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς.

Συνάμα, ο αποτελεσματικός διευθυντής διαθέτει βαθιά γνώση και εμπειρία σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης και δεξιότητες τεχνικού, γνωστικού και κοινωνικού περιεχομένου (Στραβάκου, 2003). Επίσης, ο αποτελεσματικός διευθυντής οργανώνει και διοικεί, αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας και συντονίζει μια ομάδα ανθρώπων για την επίτευξη κοινών στόχων. Η σχολική διεύθυνση είναι σημαντικό να είναι στραμμένη προς την ομαδική προσέγγιση καθώς με τη συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου εξασφαλίζει την ατομική και ομαδική συναίνεση για την επιτυχία των από κοινού συμφωνηθέντων στόχων (Σαϊτής, 2002). Γίνεται επομένως αντιληπτό πως αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης δεν πρέπει να είναι υπεύθυνος μόνο για την διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων αλλά και η δημιουργία κατάλληλου οργανωσιακού πλαισίου και κλίματος που να επιδρά στις ενέργειες του έμψυχου δυναμικού προκειμένου να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές. Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο ανάμεσα σε διευθυντές δημοτικών σχολείων προκειμένου να μελετηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης ηγεσίας στα σχολεία αποκάλυψε πως οι Κύπριοι διευθυντές δίνουν μεγάλη σημασία σε δυο πτυχές του ηγετικού τους ρόλου, στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του

σχολείου αλλά και στις σχέσεις τους με το Υπουργείο Παιδείας (Πασσιαρδής, 1996, οπ. αναφ. στο Πασσιαρδής, 2004).

Παράλληλα, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει εκπαιδευτική κατάρτιση και να βελτιώνει διαρκώς τον τρόπο της ηγεσίας του. Σύμφωνα με τους Griffiths et al (1988) ο καλύτερος τρόπος να επιτευχθεί αυτό είναι μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα που θα δίνουν βαρύτητα όχι μόνο στις θεωρητικές γνώσεις αλλά και στην έρευνα και την πρακτική εξέταση των θεμάτων. Οι ικανότητες του ηγέτη λοιπόν μπορούν να ενισχυθούν με επιμορφώσεις, μεταπτυχιακές σπουδές με γνωστικό αντικείμενο που περιστρέφεται γύρω από θέματα διοίκησης, οργάνωσης αλλά και παιδαγωγικά θέματα (Μιχόπουλος, 1998). Σε έρευνα των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη που έγινε το 1997-8 σε διευθυντές και δασκάλους, η αδυναμία των πρώτων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους ερμηνεύεται εκτός άλλων και από την έλλειψη βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντών σε διοικητικά θέματα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), το 88-90% των διευθυντών δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Παρά την τάση που επικρατεί στην αξιολόγηση των προσόντων τους, ομάδες στελεχών της εκπαίδευσης γνωρίζοντας την αδυναμία τους στον τομέα της κατάρτισής τους, έχουν υπογραμμίσει την αναγκαιότητα οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων διατυπώνοντας συγκεκριμένες προτάσεις για το χαρακτήρα, το περιεχόμενο και την καταλληλότητα των φορέων επιμόρφωσης (Κωστίκα, 2004:38).

Ωστόσο οι πρόσφατες έρευνες που αφορούν τις απόψεις των διευθυντών για την εκπαιδευτική τους κατάρτιση είναι λίγες. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) που διεξήχθη στα πλαίσια του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)» τον Ιούνιο του 2010 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του 2010 έγινε μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών σε 3.435 διευθυντές σχολικών μονάδων από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας που ανήκουν σε όλες τις ειδικότητες και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές εκφράζουν τη μη ικανοποίησή τους από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στους τρεις βασικούς άξονες, του περιεχομένου, της οργάνωσης και της μεθοδολογίας των προγραμμάτων. Ενώ οι θεματικές ενότητες που

προτείνουν για την επιμόρφωσή τους είναι οι «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» η «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», η «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και η «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» ενώ προτείνουν οι ίδιοι τη «Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Εκτός, όμως από τα παραπάνω πολύ σημαντική θεωρείται και η ικανότητα του διευθυντή σύμφωνα με τους Bredeson & Johansson (2000) να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Southworth (2008) οι πιο πετυχημένοι οργανισμοί επενδύουν στην ανάπτυξη του προσωπικού τους. Ο διευθυντής, λοιπόν στο σχολείο είναι αυτός που πρέπει να σχεδιάσει προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προς όφελος όλης της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2005). Σύμφωνα με αυτούς υπάρχουν τέσσερις περιοχές όπου οι διευθυντές έχουν την ευκαιρία να επηρεάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών κι αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα του διευθυντή να είναι εκπαιδευτικός ηγέτης και μαθητής ταυτόχρονα, τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, την άμεση εμπλοκή του στον σχεδιασμό και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και τέλος στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η δημιουργία μιας ζωντανής κι επιτυχημένης κοινότητας μάθησης είναι μια συνεργατική «κοινοπραξία» μεταξύ όλου του προσωπικού σε κάθε σχολείο. Συνεπώς, η διευθυντική ηγεσία είναι πολύ σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για τη δημιουργία και την επιτυχία μιας σχολικής κοινότητας μάθησης. Σύμφωνα εξάλλου με τον Golde (1998 οπ. αναφ στο Bredeson & Johansson 2000) η δουλειά του διευθυντή είναι να ενσωματώνει τη δια βίου μάθηση στην καθημερινή ζωή των μαθητών και των δασκάλων γνωρίζοντας ότι αυτό εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου και το καθιστά σε ένα μέρος που κυριαρχεί ο ενθουσιασμός, η ενέργεια και η καθοδήγηση. Αλλά και μέσα από την αξιολόγηση παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική μάθηση και βελτίωση των στόχων. Οι διευθυντές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τις ανάγκες τους και στη συνέχεια να σχεδιάζουν συνεργατικά ευκαιρίες μάθησης για την κάλυψη των αναγκών αυτών. Η πρόκληση για τους διευθυντές είναι να αναπτυχθεί μια συνεργατική διαδικασία σχεδιασμού που είναι ευαίσθητη στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, και εξισορροπεί τις ατομικές επιλογές των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες του κάθε μαθητή και του

σχολείου των αναγκών. Τέλος, οι διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν μεθόδους για τη συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους (ο.π.).

Ταυτόχρονα, ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που επιμερίζει τις αρμοδιότητες και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι εφικτό και ίσως μη επιθυμητό για κάποιον διευθυντή να αναλαμβάνει όλες τις αρμοδιότητες σε έναν σχολικό οργανισμό. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που μεγιστοποιούν τις διάφορες ηγετικές πρακτικές των άλλων στελεχών επιτρέποντάς τους να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στον τομέα που ο καθένας εξειδικεύεται (Riley & MacBeath, 1998). Σύμφωνα με τους Spillane, Halverson & Diamond (2001, οπ, αναφ. στο Πασσιαρδής, 2012,σελ.23) η επιμεριστική ηγεσία γίνεται καλύτερη κατανοητή ως «η πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους τους και ενσωματώνονται τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων και ατόμων». Εξάλλου σύμφωνα με τους Harris & Lambert (2003) αυτό το είδος ηγεσίας ενθαρρύνει την ευρεία συμμετοχή στην ηγεσία των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων αλλά και την ευρύτερη κοινότητα προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις. Σύμφωνα με τον Louis (2010) η υψηλή αποτελεσματικότητα κάποιων σχολείων εξηγείται ως συνέπεια της μεγαλύτερης πρόσβασης που έχουν τα μέλη τους στην κοινή-συγκεντρωτική γνώση και σοφία που ενσωματώνεται στην κοινότητα μάθησης των σχολείων αυτών. Σε έρευνα εξάλλου του Pashiardis et al, 2012 σε έρευνα επιτυχημένων διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι επιτυχημένοι διευθυντές αναπτύσσουν δράσεις που σχετίζονται με την δημιουργία συνεργατικού κλίματος μάθησης μέσα από την κατανομή των αρμοδιοτήτων και της εξουσίας τα οποία μαζί με το πάθος, την δέσμευση και την αφοσίωση τους οδηγούν στην αποτελεσματική ηγεσία.

Πάντως η βιβλιογραφία μαρτυρά μια σειρά κοινών πρακτικών των αποτελεσματικών σχολικών ηγετών και σαν τέτοιες λογίζονται η ρύθμιση των κατευθύνσεων (setting directions), η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (developing people) αλλά και του οργανισμού (developing the organization). Κάθε κατηγορία από αυτές περιλαμβάνει ειδικότερες αρμοδιότητες, προσανατολισμούς και θεωρήσεις. Ειδικότερα η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τον προσδιορισμό και την ανάπτυξη ενός οράματος αλλά και την δημιουργία κοινών νοημάτων. Εξάλλου, η νομιμότητα και η αποτελεσματικότητα του σχολείου αυξάνονται όταν τα μέλη του σχολείου και η ευρύτερη κοινότητα

μοιράζονται κοινές αντιλήψεις για τους μαθητές, τη μάθηση και την εκπαίδευση. Επίσης, εδώ εμπεριέχονται η δημιουργία υψηλών προσδοκιών απόδοσης, η αποδοχή των στόχων της ομάδας αλλά και η επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας προσφέροντας πνευματική διέγερση αλλά και εξατομικευμένη στήριξη. Όσον αφορά την ανάπτυξη του οργανισμού αυτή περιλαμβάνει την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας μέσα από τις κοινές αξίες πεποιθήσεις και στάσεις, την τροποποίηση της οργανωσιακής δομής, την ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών και τέλος την διαχείριση του περιβάλλοντος. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες συνήθως εργάζονται με εκπροσώπους από το περιβάλλον του σχολείου - συμπεριλαμβανομένων των γονιών, των μελών της κοινότητας, των επιχειρήσεων και της κυβέρνησης ενώ καταφέρνουν να επηρεάζουν άλλους (Leithwood et al, 2003).

Σημαντικές έρευνες τόσο στον διεθνή όσο και στον Ελληνικό χώρο μαρτυρούν τον ρόλο της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ειδικότερα κατά τον Willower (1986 οπ. αναφ. στο Κιρκιγιάννη, 1986), μέσα από μία έρευνα που αφορούσε πολιτικούς ηγέτες, ανακάλυψε ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία ταιριάζουν μάλλον και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες και αυτά είναι η διανοητική περιέργεια και ζωντάνια για όλα όσα συμβαίνουν γύρω του, το γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, μία στάση ότι οι κίνδυνοι υπάρχουν όχι για να τους αποφεύγει κανείς, αλλά για να ρισκοκινδυνέψει, ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί αλλά και σε μία προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και για τον αντίκτυπο που έχουν στην ευρύτερη κοινωνία. Αλλά και το Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας /Διεύθυνσης (ISSPP) προσπάθησε να ερευνήσει τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και των επιτυχημένων ηγετών (Πασσιαρδής, 2012). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών που διήρκεσαν από το 2001 έως το 2006 σε κάποιες χώρες αλλά και στην Κύπρο συνοψίζουν σε τέσσερα πλαίσια την άσκηση επιτυχημένης ηγεσίας, με άλλα λόγια την δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση της ηγεσίας, το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας με τους εσωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, τα δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς καθώς και το όραμα και το προσωπικό σύστημα αξιών.

Στον ελληνικό χώρο η Παπαναούμ (1995) παρουσίασε στοιχεία σύμφωνα με τα οποία οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του σχολείου, για την ευόδωση των στόχων της εκπαίδευσης. Άλλοι πάλι δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων προκειμένου για την ανάπτυξη καλού κλίματος, άλλοι στο διαχειριστικό ρόλο και στην τήρηση κανόνων και διοικητικών ρυθμίσεων. Πιστεύουν ότι το θεσμικό πλαίσιο, με τις δυνατότητες που τους παρέχει, είναι πολύ περιοριστικό. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι οι αρμοδιότητές τους είναι περιορισμένες, ότι έχουν ελάχιστα περιθώρια στη λήψη αποφάσεων και ότι αποτελούν αποδέκτες εγκυκλίων και διαταγών που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου. Οι διευθυντές ζητούν ενίσχυση του ρόλου τους, μείωση της γραφειοκρατίας, επιμόρφωση και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης (Ματσαγγούρας, 2003; Στραβάκου, 2003).

Επίσης, ο Γιασεμής (2001) πραγματοποίησε έρευνα στην Κύπρο η οποία αποκάλυψε ότι ο διευθυντής είναι απαραίτητο να είναι δημοκρατικός με τους εκπαιδευτικούς, να αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας, να είναι αποφασιστικός στο ρόλο του ως ηγέτης και να ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, επίσης, ότι ο διευθυντής πρέπει να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται συνεχώς σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης, να παίρνει πρωτοβουλίες για τη διοργάνωση συζητήσεων και σεμιναρίων στο σχολείο του, να δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας για όλους, να διαχειρίζεται σωστά τα οικονομικά του σχολείου και να επιλύει προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στο χώρο αυτό (Στιβακτάκης, 2006).

Ταυτόχρονα έρευνα του Αλατζόγλου (2012) σε 459 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κιλκίς επικεντρώθηκε στις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σχολείων για να λειτουργήσουν με επιτυχία στα σχολεία αυτά. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα επικεντρώθηκε στους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως αποτελεσματικούς σε έναν διευθυντή και ως τέτοιοι εμφανίζονται να είναι η δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα αυτή ωστόσο δεν εντοπίστηκαν ικανότητες

μετασχηματιστικών και παιδαγωγικών ηγετών αλλά πιο διοικητικών- διαχειριστικών με στοιχεία συμμετοχικής ηγεσίας.

2.4.3 Αποτελεσματική Σχολική Ηγεσία και Καινοτομία

Οι έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή καταλήγουν πως ο ίδιος πρέπει να είναι καινοτόμος, να είναι ο ίδιος φορέας καινοτομιών στο σχολείο αλλά και να δείχνει το απαραίτητο ενδιαφέρον κατά την εφαρμογή και διάχυση της καινοτομίας (Πασσιαρδής, 2004). Καταρχήν η ανάγκη για καινοτομία αναδύεται μέσα από την προσπάθεια κάποιων να αλλάξουν τις συνθήκες ή να επιδράσουν στις παραμέτρους που επικρατούν στην παροχή του εκπαιδευτικού έργου και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί και διαπιστωθεί από την εξουσία, ή να προκαλέσουν την ανανέωση της καθιερωμένης πρακτικής και των ορίων που η καθημερινότητα έχει επιβάλλει. Το περιεχόμενο των καινοτομιών μπορεί να είναι είτε ένα πρόγραμμα, είτε μια δραστηριότητα-ενέργεια τα οποία θα αναφέρονται σε πρακτικές, σε δομές, σε τεχνικές αλλά και σε άτομα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Καταρχήν, είναι απαραίτητο προκειμένου να εισαχθούν και να εφαρμοστούν καινοτομίες στο σχολείο ο διευθυντής και τα υπόλοιπα στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές. Μια σχολική μονάδα που προωθεί και διευκολύνει την υιοθέτηση καινοτομιών μπορεί να δημιουργηθεί μόνο με την παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου και με χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς (Παπακωνσταντίνου, 2008). Πολύ σημαντική η κατανόηση της αλλαγής και η δέσμευση όχι μόνο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, αυτό που έχει σημασία δεν είναι η ποσότητα της καινοτομίας αλλά η προσεχτική επιλογή και υλοποίηση της (Fullan, 2007).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής αφογκράζεται τις εξελίξεις και ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Η ύπαρξη σχολικού οράματος και η προσήλωση στους στόχους της αλλαγής αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας της αλλαγής. Μόλις οι εκπαιδευτικοί αποδεχτούν την ανάγκη για αλλαγή και την εισαγωγή μιας καινοτομίας, το επόμενο βήμα είναι να εμπλακούν αυτοί μαζί με τους άλλους υπευθύνους για την δημιουργία ενός οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και να αποφασίσουν για τους στόχους επίτευξης αυτού του οράματος

(Kotter, 1996). Στην αρχή αυτή η εμπλοκή/ανάμειξη θα αφορά λίγους μέχρι η αλλαγή να αποκτήσει περισσότερους υποστηρικτές που θα αγωνιστούν γι' αυτή (ο.π.). Στην υποστήριξη του σχολικού οράματος σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος μέσα από την επικοινωνία αλλά και μέσα από τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και εμπύχωση των εκπαιδευτικών ώστε να δράσουν για την πραγματοποίηση του οράματος (Conor et al, 2003). Η ύπαρξη σχολικού οράματος ενεργοποιεί τις δημιουργικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών και τους δίνει κίνητρα για συνεργασία και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Για την ανάπτυξη όμως συνεργατικών σχέσεων απαιτείται η καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας που θα προωθεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και ένα σύστημα αξιών όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η κοινή δέσμευση (Κουλουμπαρίτη, 2006 στο Μπαγάκης 2006).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής που εφαρμόζει καινοτομίες διακρίνεται από κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνώρισμα όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, η καθοδήγηση, η διαμόρφωση εργασιακής υποκίνησης, η γνωστική ικανότητα, η γνώση της οργάνωσης και η χαρισματικότητα Yukl (1994). Επίσης, διαθέτει ενέργεια, ενθουσιασμό, θέληση και αυξημένη αυτοπεποίθηση αλλά και διερευνητικό πνεύμα. Είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και δεν φοβάται να δοκιμαστεί στο καινούριο. Κυρίως όμως φροντίζει για τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Fullan, 2007). Ο διευθυντής οφείλει να διακρίνεται από αποφασιστικότητα, τόλμη, αισιοδοξία ώστε να μην αποθαρρύνεται από τις αποτυχίες (Μπελαδάκης, 2007). Ιδιαίτερη βαρύτητα στην αισιοδοξία φαίνεται να δίνει και ο Ράπτης (2006,σελ.35) ο οποίος προσθέτει «την συναίσθηση ηθικού καθήκοντος, η οποία εξασφαλίζει την απαραίτητη συνέπεια αλλά και την εσωτερική ανταμοιβή της αποδοτικότητας (χωρίς ανάγκη δημόσιας επιδοκμασίας)». Επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως οι σχέσεις ηγέτη-μελών, η δομή των καθηκόντων, η δύναμη της θέσης του ηγέτη καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την διαχείριση των καινοτομιών στο σχολείο (Μιχόπουλος, 2004 οπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2008). Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) απαραίτητο γνώρισμα προσωπικότητας στη διαχείριση της αλλαγής είναι η συναίσθηση ηθικού καθήκοντος, η οποία εξασφαλίζει την απαραίτητη συνέπεια. Στα παραπάνω θα μπορούσε να

προστεθούν ο υψηλός βαθμός αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας και η αναπτυγμένη ικανότητα να ακούμε.

Εκτός όμως από τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για την διαχείριση της αλλαγής, όπως η γνώση αναφορικά με τα ανθρώπινα συστήματα κινήτρων, τα σχήματα ανταμοιβών και η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού. Επίσης, τα διοικητικά στυλ και το πώς αυτά επηρεάζουν την εργασία, το προσωπικό διοικητικό στυλ και η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι γνώσεις που η ηγεσία θα πρέπει να έχει υπόψη της. Επίσης, η επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων και η διαδικασία της αλλαγής αποτελούν βάσεις για την επιτυχημένη υλοποίηση της αλλαγής. Με την ίδια βαρύτητα θα συγκαταλέγαμε την καθοδήγηση και παροχή συμβουλών, την επιμορφωτική και εκπαιδευτική θεωρία και τέλος, τη διαδικασία εκπαίδευση (Beckhard Everard et al, 2004 οπ. αναφ. στο Ράπτης, 2006)

Εκτός όμως από τα παραπάνω ο αποτελεσματικός ηγέτης που καινοτομεί πρέπει να διακρίνεται και από κάποιες ικανότητες όπως η ανάλυση διευρυσμένων πολύπλοκων συστημάτων, η συλλογή και επεξεργασία μεγάλου όγκου πληροφοριών που θα κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία λήψης της αποτελεσματικότερης απόφασης. Επίσης, η θέσπιση στόχων και ο προγραμματισμός είναι από τις ικανότητες που θα βοηθήσουν την υλοποίηση της μετάβασης αλλαγής. Οι ικανότητες επίτευξης συναίνεσης, διαχείρισης συγκρούσεων παίζουν εξίσου σπουδαίο ρόλο (Ράπτης, 2006). Αυτά έρχονται να συμπληρώσουν μια σειρά από δεξιότητες του ηγέτη όπως η ανάλυση προβληματικών καταστάσεων, η κριτική στάση, η οργανωτική ικανότητα, η αποφασιστικότητα, η ανάληψη ηγετικού ρόλου από το προσωπικό, η ευαισθησία, η εργασία κάτω από ένταση, η προφορική και γραπτή επικοινωνία, το εύρος των ενδιαφερόντων και η παρώθηση (Καμπουρίδης, 2002).

Συνάμα, η διατήρηση καλού σχολικού κλίματος από τον διευθυντή και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς παίζει σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην σχολική μονάδα. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών οδηγεί στην καλύτερη διαχείριση της καινοτομίας. Συνεπώς, η αποτελεσματική συνεργασία επιτυγχάνεται μέσα από την θετική αλληλεξάρτηση, την προωθητική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Πασσιαρδή, 2001). Θα μπορούσε λοιπόν να ισχυριστεί

κανείς ότι το σχολικό κλίμα που προωθεί την αποτελεσματικότητα σε έναν σχολικό οργανισμό διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: σε αυτές τις σχολικές μονάδες οι διευθυντές είναι ηγέτες αναφορικά με την σχολική διαδικασία, αφήνουν ωστόσο αρκετή ελευθερία σε κάθε εκπαιδευτικό. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες για να αυτό-αξιολογηθούν, να αξιολογηθούν και κυρίως να επιμορφωθούν. Συνάμα, η σχολική μονάδα γνωρίζει αποδοχή από την τοπική κοινωνία με αποτέλεσμα το σχολείο να συμμετέχει σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα που αναλαμβάνει από μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους φορείς. Σε αυτές τις σχολικές μονάδες επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός ζεστού, φιλόξενου και άνετου σχολικού περιβάλλοντος, που θα εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον (Duke, 2004 οπ.αναφ. στο Zimerman, 2006) οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχία ενός προγράμματος αλλαγής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσπάθεια του διευθυντή στη σχολική μονάδα να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης αλλά και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Κάθε οργανισμός έχει και διαθέτει αναμφίβολα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που του εξασφαλίζουν μια ξεχωριστή θέση έναντι των άλλων και συνθέτουν την κουλτούρα του. Οι μεταβλητές της κουλτούρας είτε ως εκδηλωμένες συμπεριφορές είτε ως ενδεδειγμένες άδηλες φαντασιακές δυνάμεις, υπόβαθρο του συμβολικού κόσμου, δεν αποτελούν ένα στατικό και παγιωμένο σύστημα. Με τις προθετικές ή άτυπες παρεμβάσεις, μετεξελίξεις και μετασχηματισμούς μέρους αυτών των μεταβλητών της κουλτούρας επιδιώκεται ή απλώς προκύπτει ως συστημική ανάγκη ή συνέπεια μια αλλαγή της (Κοντάκος). Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ερμηνεύσει την κουλτούρα του σχολείου παρακολουθώντας, ανιχνεύοντας, ακούγοντας και χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις χρησιμοποιώντας ακόμα και την διαίσθησή του όταν είναι αναγκαίο. Ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τις πτυχές της σχολικής κουλτούρας καθώς κάποιες πρέπει να ενισχυθούν, άλλες προβληματικές να

αναζωογονηθούν και σε άλλες προβληματικές να δοθούν ισχυρά «αντίδοτα». Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του διευθυντή, η φήμη της διδασκαλίας του, η συμπεριφορά του, ο τρόπος που επικοινωνεί, το στυλ ηγεσίας του και τα χαρακτηριστικά του είναι σημαντικά σήματα που θα πρέπει να ερμηνευτούν από τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικούς τρόπους. Η συμπεριφορά του διευθυντή επίσης παρατηρείται από τους μαθητές, τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Αλλά και πριν από τη λήψη μιας απόφασης ο αναστοχασμός είναι πολύ σημαντικός από τον αποτελεσματικό ηγέτη που θέλει να αλλάξει την κουλτούρα στο σχολείο του προκειμένου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης όπου θα εξασφαλίσει μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Jianping, 2012).

Ένα άλλο στοιχείο του ρόλου του αποτελεσματικού ηγέτη ως φορέα αλλαγής είναι να ηγείται και να υποστηρίζει τα μέλη του προσωπικού και να τους μυεί σε ένα τρόπο ζωής που δεν έχουν προηγουμένως βιώσει και ταυτόχρονα να υποστηρίζει την επιμονή τους να επιτευχθούν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις. Ο αποτελεσματικός διευθυντής που επιθυμεί την καινοτομία πρέπει να διαχειρίζεται την κινητικότητα των πόρων του σχολείου, να ασχολείται με τις διοικητικές αρμοδιότητες και να επιβλέπει τα δίκτυα πληροφοριών (Kamothamas, 2007).

Επιπλέον, η έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων τόνισε ότι ο ρόλος του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη ήταν κρίσιμη για τη δημιουργία και τη διατήρηση αποτελεσματικών σχολείων. Τα ευρήματα από την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία ανέφεραν επίσης ότι η ποιότητα της διδασκαλίας, το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών, το κλίμα του σχολείου και ο βαθμός εμπιστοσύνη του κοινού στο σχολείο συνδέονται με τον τύπο και την επιτυχία της σχολικής ηγεσίας (Flanery et al, 1996).

Μια πολύ πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Sakulsumpraopoi (2010) και διερευνά το ρόλο του διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή αλλαγών που προωθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα στην Ταϊλάνδη έδειξε την πολυπλοκότητα του ρόλου του αποτελεσματικού ηγέτη. Ειδικότερα, ο αποτελεσματικός ηγέτης που καινοτομεί πρέπει να αναπτύσσει καλές σχέσεις με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Κατ' αυτό τον τρόπο τα σχολεία πρέπει να διατηρήσουν την δημόσια εμπιστοσύνη και υποστήριξη και ο διευθυντής

του σχολείου πρέπει να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα δίκτυο επικοινωνίας με όλα τα μέλη της κοινότητας. Η ενίσχυση των εργασιακών σχέσεων με τους γονείς και τις κοινότητες είναι μια άλλη κύρια προτεραιότητα. Η εστίαση είναι τόσο αυξάνουν τα επίπεδα ικανοποίηση των γονέων σχετικά με το σχολείο και ενθαρρύνουν τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας να συμβάλλουν περισσότερο ενεργά στο σχολείο. Πολύ σημαντικός εξάλλου είναι και ο ρόλος του αποτελεσματικού ηγέτη στο να επικοινωνεί τους στόχους και το όραμά του με το υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Κατ' αυτό τον τρόπο αναμένεται να οργανώνει συναντήσεις για να συζητηθούν τα σχετικά θέματα. Ο ίδιος είναι πρόθυμος να έχει πρόσωπο με πρόσωπο συζητήσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δημιουργηθούν κοινές αντιλήψεις σχετικά με την αλλαγή του σχολείου. Μερικές φορές, ο ίδιος αφιερώνει πολύ χρόνο στο να συζητά και να διαπραγματεύεται μαζί τους την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στο σχολείο. Αλλά και η επικοινωνία και οι τακτικές συναντήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν επιτυχημένες αλλαγές σε ένα σχολείο (Sakulsumpraorol,2010). Ομοίως και ο Fullan et als (1988) θεωρούν ότι η αλλαγή για να επιτευχθεί χρειάζεται κουλτούρα επικοινωνίας, συνεργασία και ομοψυχία στους εκπαιδευτικούς στόχους. Ο Hargreaves (2003) από την άλλη αναφέρεται στην συνεργατική κουλτούρα και την ονομάζει «κοινωνικό κεφάλαιο» (social capital). Κατ' αυτό τον τρόπο το σχολείο που είναι πλούσιο σε κοινωνικό κεφάλαιο έχει ισχυρή αίσθηση του εαυτού του ως κοινότητα αλλά επίσης και δυνατούς δεσμούς με άλλα δίκτυα και κοινότητες.

Πιο συγκεκριμένα στο στάδιο της εισαγωγής μιας καινοτομίας ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του σχολείου και κατά πόσο η καινοτομία που θα εισαχθεί ταιριάζει στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Cohen & Ball, 1999). Σύμφωνα με τον Walker (2007) μπορεί να είναι επικίνδυνο και άχρηστο για τους διευθυντές να μιμηθούν πλήρως τις μεθόδους και τις μεθόδους άλλων διευθυντών από άλλα πλαίσια καθώς η αυθεντική και αποτελεσματική ηγεσία προκύπτει μέσα από την ενσωμάτωση της μάθησης μέσα στο πλαίσιο που αντανάκλα την ζωή του σχολείου και του διευθυντή. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό σε αυτό το στάδιο ο διευθυντής να επικοινωνήσει σε όλους ότι για να επιτευχθεί η αλλαγή απαιτείται αναδιάρθρωση και ανανέωση του σχολικού οργανισμού και οι ρόλοι των εμπλεκομένων πρέπει να είναι ξεκάθαροι και αποσαφηνισμένοι. Επίσης, οι αρμοδιότητες και οι διαδικασίες πρέπει να έχουν διευκρινιστεί. Μόνο έτσι μπορεί ο

σχολικός οργανισμός να αφομοιώσει την καινοτομία στην οργανωτική του δομή και το διοικητικό του σύστημα και όλα αυτά να λειτουργήσουν αρμονικά (Yong & Wei, 2012).

Στο στάδιο της εφαρμογής της καινοτομίας είναι σημαντικό να υπάρχει αναγνώριση, παροχή κινήτρων, στήριξης και επιβράβευσης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Γιαννακάκη, 2005). Οι προσπάθειες του διευθυντή προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να έχουν ένα πολύ βαθύ αποτέλεσμα στο συνολικό κλίμα του σχολικού οργανισμού. Αυτές οι εδραιωμένες σχέσεις είναι μια πραγματική πηγή ενέργειας για τον οργανισμό (Fullan, 2002). Είναι σημαντικό επίσης, ο διευθυντής να συνεργάζεται υπομονετικά μαζί με τα υπόλοιπα στελέχη του σχολικού οργανισμού να συνειδητοποιήσουν τις λειτουργίες της καινοτομίας, τις αδυναμίες και να αναζητήσουν τρόπους βελτίωσής της. Η διαδικασία της αναθεώρησης και τελειοποίησης μιας καινοτομίας είναι μια συνεχής διαδικασία και οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεν θα πρέπει να γίνονται φορείς πολιτικής καθώς χάνουν με αυτό τον τρόπο γρήγορα το ενδιαφέρον τους και προχωρούν σε νέες καινοτομίες (Hall & Hord, 2006). Σε αυτή την φάση είναι σημαντικό ο διευθυντής να αναλάβει ενεργό ρόλο για την έλλειψη ικανότητας σε κάποιους τομείς κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την συνεργασία και την διάχυση της γνώσης. Η διαμεσολάβηση του διευθυντή είναι πολύ σημαντική σε αυτό το σημείο για την επίλυση συγκρούσεων μέσα από την νουθέτηση και την άσκηση κριτικής όταν χρειάζεται στον οργανισμό Hall & Hord, (2006).

Αλλά και η ποσοτική έρευνα της Βασιλάκη (2012) σε 94 διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων έδειξε ότι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα προσανατολίζονται σε σύγχρονα στυλ ηγεσίας με μετασχηματιστικές συμπεριφορές και πρακτικές που χαρακτηρίζονται από συμμετοχικές διαδικασίες στην οργάνωση του σχολείου αλλά και από υψηλά επίπεδα ατομικής καινοτομικότητας. Το κλίμα των σχολείων που διοικούν είναι σε υψηλό επίπεδο καινοτομικό.

Ταυτόχρονα ποιοτική έρευνα της Τζουνοπούλου (2012) σε τέσσερα σχολεία γυμνάσια του νομού Ημαθίας έδειξε πως οι ηγετικοί τύποι του επιμεριστικού και μετασχηματιστικού ηγέτη σχετίζονται θετικά με την αυξημένη καινοτομική δράση του σχολικού οργανισμού αλλά και η μίξη κατάλληλων ηγετικών πρακτικών με την καλλιέργεια υψηλής διαχρονικής καινοτομικής δράσης.

2.4.4 Μετασχηματιστική Ηγεσία και Καινοτομία

Ο Bass (1985) όρισε από τους πρώτους την μετασχηματιστική ηγεσία ως την ικανότητα του ηγέτη να επηρεάζει και να παρακινεί τους υφισταμένους του, έτσι ώστε αυτοί να μπορούν να τον εμπιστευτούν για να τους οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων και των προτεραιοτήτων της μονάδας. Ο Πασιαρδής (2012, σελ. 21) συνοψίζει τα 4 κοινά Γ'σπάνω στα οποία στηρίζονται οι ηθικές βάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτά είναι: 1) Idealized influence: όραμα και συμπεριφορά που εμπνέουν τους άλλους, 2) Inspirational motivation: παρακίνηση υφισταμένων και δέσμευση σε ένα κοινό όραμα, 3) Intellectual stimulation: ενθάρρυνση για καινοτομία και δημιουργικότητα, και 4) Individualized consideration: ενίσχυση της προσωπικής αίσθησης ευθύνης των υφισταμένων. Σημαντική θέση στην μετασχηματιστική ηγεσία λαμβάνει η διαρκής αναζήτηση για αλλαγή και καινοτομία που εκφράζεται μέσα από την διορατική ματιά και το όραμα του ηγέτη (Bass, 1985).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποδεικνύεται μέσα από πλήθος ερευνών ότι υποστηρίζει και προωθεί την καινοτομία η οποία μπορεί με την σειρά της να εξασφαλίσει την βιωσιμότητα ενός σχολικού οργανισμού (Dess & Picken, 2000).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται σε συμπεριφορές των ηγετών που παρακινούν τους οπαδούς να λειτουργήσουν και να ταυτιστούν με τους οργανωτικούς στόχους και τα συμφέροντα και οι οποίοι έχουν την ικανότητα να παρακινήσει τους υπαλλήλους πέρα από τα αναμενόμενα επίπεδα της εργασιακής απόδοσης . Συνεπώς, οι εργαζόμενοι αισθάνονται δεσμευμένοι και ότι ανταμείβονται μέσω της εργασίας , και των αποτελεσμάτων της, όπως η ικανοποίηση και η προσπάθεια να ενισχύονται. (Bass & Avolio, 1994). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρητικά και εμπειρικά συνδέεται με μια σειρά από οργανωτικά αποτελέσματα (Howell & Avolio, 1993 Kavanagh & Ashkanasy, 2006). Συγκεκριμένα , ο Jung at al (2003) υποστήριξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την καινοτομία μέσα από την εμπλοκή των συστημάτων αξιών και κατ' επέκταση αυξάνοντας τα επίπεδα των κινήτρων προς υψηλότερα επίπεδα της απόδοσης και μέσα από την ενθάρρυνση των εργαζομένων να σκεφτούν δημιουργικά (Sosik, Avolio, & Kahai, 1997) . Επιπλέον, έρευνα από τους Elenkov & Manev (2005) σε 270 κορυφαία στελέχη »για την επιρροή του ηγέτη σε 12 χώρες της Ευρώπης διαπίστωσε ότι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ήταν σημαντικό

στην σχέση της καινοτομίας και της ηγεσίας σε οργανισμούς , σύμφωνα με άλλες έρευνες (Howell & Higgins ,1990) . Επίσης, διαπίστωσε ότι οι ηγέτες επηρεάζουν θετικά την καινοτομία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες (West et al.,2003).

Συνάμα σε μελέτη από τους Jung et al., (2003, σελ.39) σε 32 εταιρίες της Ταϊβάν βρέθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε σημαντικές και θετικές σχέσεις με την καινοτομία στον οργανισμό καθώς διαμεσολαβούσε μια οργανωσιακή κουλτούρα στην οποία οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να συζητούν ελεύθερα και να δοκιμάζουν καινοτόμες ιδέες και προσεγγίσεις ». Επίσης, σε μελέτη που έγινε σε ιδιωτικούς οργανισμούς στην Αυστραλία με δείγμα 1.158 διευθυντών εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας και καινοτομίας. Τα ευρήματα έδειξαν πως υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του οράματος της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της καινοτομίας. Ένας ηγέτης με όραμα δημιουργεί μια κουλτούρα αλλαγής που διευκολύνει την υιοθέτηση της καινοτομίας (Sarro et als., 2008).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί την καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στον οργανισμό, αυξάνει τις επιδόσεις των μελών του οργανισμού αλλά και το βαθμό δέσμευσης του προσωπικού ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί. Αυτά επιτυγχάνονται μέσα από δημιουργία οράματος (vision building), την εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration) και την πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) (Avolio et al, 1999).

2.5 Έρευνες πάνω στην Αποτελεσματική ηγεσία και την Καινοτομία

Πληθώρα ποσοτικών ερευνών εξετάζουν την σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτομιών που εισάγονται στα σχολεία, καθώς και στην βιωσιμότητα τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Geijssel et al. (2001) εξετάζει τις συνθήκες που ενισχύουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ευρείας κλίμακας, μελετώντας τις αντιλήψεις καθηγητών. Τα δύο ευρείας κλίμακας καινοτόμα προγράμματα εφαρμόζονται σε δύο σχολικές δομές γεωργικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία που επιφέρουν επιμέρους αλλαγές. Το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας εστιάζει στους παράγοντες-μεταβλητές που φαίνεται ότι επηρεάζουν την εφαρμογή τέτοιου είδους καινοτομιών. Αυτοί είναι: 1) η

μετασχηματιστική ηγεσία, 2) το αίσθημα ανασφάλειας που βιώνουν οι καθηγητές, 3) η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, 4) η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, και τέλος οι επιπτώσεις των παραπάνω στον τρόπο που οι καθηγητές εφαρμόζουν τις νέες αρχές που εισάγει το καινοτόμο πρόγραμμα, διερευνώντας την αλλαγή των πρακτικών και των στάσεων τους. Κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές συνδέθηκε με αντίστοιχο αριθμό ερωτήσεων και ερωτηματολόγιο της κλίμακας Likert επτά σημείων. Σε αντίστοιχη έρευνα οι Geijsel et al. (2003) μελετούν την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον βαθμό δέσμευσης που είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν οι καθηγητές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να εφαρμόσουν σχολικές μεταρρυθμίσεις, καθώς και στην περαιτέρω προσπάθεια που είναι πρόθυμοι να καταβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Το εμπειρικό υλικό συλλέχθηκε από σχολεία του Καναδά και της Ολλανδίας, μετά από ξεχωριστές έρευνες που διενεργήθηκαν εκεί. Στην Ολλανδία οι αλλαγές αφορούσαν την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς και δραστηριοτήτων που ενίσχυαν την μαθητική αυτονομία στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, ενώ στον Καναδά αφορούσαν εκτεταμένες αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου που εστίαζαν κυρίως στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και στην χρηματοδότηση των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι διασυνδέσεις τριών μεταβλητών: 1) της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Vision building, Individual consideration, Intellectual stimulation), 2) του βαθμού δέσμευσης των καθηγητών στην αλλαγή, 3) και της επιπλέον προσπάθειας που καταβάλλουν και σχετίζεται με την συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων, και μόνο για την Ολλανδία με το επιπλέον ενδιαφέρον τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, μετρήθηκαν και κάποιες παρεμβαλλόμενες μεταβλητές που έχουν να κάνουν με τις πεποιθήσεις ικανότητας (capacity beliefs) των υποκειμένων (πχ. αυτοπεποίθηση), ή τις πεποιθήσεις των υποκειμένων για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πλαισίου (context beliefs) και την συμβατότητα τους με τις επερχόμενες αλλαγές (πχ. αίσθημα στήριξης). Στα υποκείμενα της έρευνας δόθηκαν ερωτηματολόγια της κλίμακας Likert πέντε σημείων.

Επίσης, οι Sarafidou&Nikolaidis (2009) διερευνούν τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση των αλλαγών στα σχολεία, και στην διαμόρφωση των στάσεων που αναπτύσσουν οι καθηγητές απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς και στο πως επηρεάζονται αυτές οι στάσεις τους από το σχολικό κλίμα και τις

προγενέστερες εμπειρίες τους από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Για την μελέτη των παραπάνω χρησιμοποιήσαν σταθμισμένα ερωτηματολόγια κλίμακας Likert (πέντε ή έξι σημείων) που εστίασαν σε τέσσερις κατευθύνσεις. Η πρώτη μελέτησε τον βαθμό στον οποίο διευκολύνει το στυλ ηγεσίας την αλλαγή στα σχολεία, η δεύτερη μελέτησε τις στάσεις απέναντι στην αλλαγή, η τρίτη εάν το σχολικό κλίμα προάγει την αλλαγή και την καινοτομία, και η τέταρτη τα συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή που πηγάζουν από τις προηγούμενες εμπειρίες των καθηγητών. Οι 318 καθηγητές γυμνασίων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν τόσο από αστικές όσο και από αγροτικές περιοχές.

Σημαντικά λιγότερες είναι οι έρευνες που ακολουθούν μια ποιοτική προσέγγιση, και εξετάζουν τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας, κυρίως σε σχολεία που έχουν βραβευθεί για την αποτελεσματικότητα τους στην εφαρμογή καινοτομιών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Hong&Lu (2005) επικεντρώνεται στην διερεύνηση του ρόλου και των χαρακτηριστικών του διευθυντή, σε σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ταϊβάν που κέρδισε βραβείο σε διαγωνισμό καινοτομίας, στην αποτελεσματική εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι οι τρεις διαδοχικές συνεντεύξεις με τον διευθυντή του σχολείου, ακολουθώντας μια διαδικασία διαρκούς βελτίωσης και εμπάθυνσης των ερωτήσεων για την άντληση ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Η λίστα των ερωτήσεων στηρίχθηκε σε ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί προγενέστερα, και σχετίζονται με τις ποικίλες όψεις της αποτελεσματικής ηγεσίας. Επίσης, οι Foster& Hilaire (2003) διεξάγουν μελέτη περίπτωσης σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Μισσισίπι των ΗΠΑ για την ηγεσία και την σχολική βελτίωση. Το πολυπληθές και πολυπολιτισμικό αυτό σχολείο αποτελεί πρότυπο για τις καινοτομίες που εφαρμόζει, και για τις πρωτοβουλίες βελτίωσης και αλλαγής που αναλαμβάνει, συμμετέχοντας σε επίσημο δίκτυο σχολικής βελτίωσης για πάνω από δέκα χρόνια. Η έρευνα εστιάζει στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στις παραπάνω αλλαγές την έννοια και την εφαρμογή της ηγεσίας, καθώς το πώς αντιλαμβάνονται την σχέση μεταξύ ηγεσίας και σχολικής βελτίωσης. Την ηγεσία του σχολείου αποτελούν ο διευθυντής και δύο υποδιευθυντές, ενώ επίσης επιλέχθηκε και δείγμα πέντε καθηγητών, από τους πενήντα έξι καθηγητές του σχολείου ακολουθώντας τυχαία δειγματοληψία, κάνοντας χρήση του καταλόγου των διδασκόντων. Εκτός από την χρήση διπλών ατομικών συνεντεύξεων και την

παρατήρηση, δημιουργήθηκαν και ομάδες εστίασης (focus groups), δύο ανάμεσα στα μέλη της ηγεσίας του σχολείου που προηγήθηκαν, και δύο ανάμεσα στους υπόλοιπους καθηγητές.

Η Sakulsumpraorol (2010) μελετάει τον ρόλο των τριών διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και τριών δευτεροβάθμιας, στην εφαρμογή εκπαιδευτικής αλλαγής, και πως αυτοί επηρεάζουν την προωθούμενη αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα μελετάει πως μπορούν να επηρεαστούν οι προωθούμενες αλλαγές μέσα από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία και τις συμπεριφορές των διευθυντών. Για την μελέτη των παραπάνω ακολουθήθηκαν μελέτες περίπτωσης στα σχολεία, και το εμπειρικό υλικό αντλήθηκε μέσα από συνεντεύξεις διευθυντών και καθηγητών, όπως και από την μέθοδο της παρατήρησης. Τέλος, ο Jordanidis (2006) διερεύνησε το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της καινοτομίας 100 διευθυντές περιφερειακών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με πάνω από τέσσερις δασκάλους το καθένα, και τους ζητήθηκε να αναφέρουν κάποια παραδείγματα καινοτόμων προγραμμάτων που έχουν υπόψη τους ότι εφαρμόζονται στα σχολεία τους. Η μέθοδος της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε για να αντληθούν οι παραπάνω πληροφορίες.

2.6 Τα Κυριότερα Αποτελέσματα των Ερευνών

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών καταδεικνύουν την πιθανή επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Η μετασχηματιστική ηγεσία δείχνει να επιδρά καταλυτικά στην ενίσχυση όλων εκείνων των παραγόντων που φαίνεται ότι συμβάλλουν στην εφαρμογή και βιωσιμότητα των καινοτομιών.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας των Geijsel et al. (2001) δείχνουν να υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, η συμμετοχή των καθηγητών στην λήψη αποφάσεων, το αίσθημα αβεβαιότητας και η επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την υιοθέτηση των βασικών αρχών που εισάγουν οι καινοτομίες, από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα πιο σημαντικά είναι τα ευρήματα που αναδεικνύουν τον υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του μειωμένου αισθήματος αβεβαιότητας που βιώνουν οι καθηγητές, αλλά και της επιθυμίας τους για ενίσχυση της επαγγελματικής

τους ανάπτυξης. Τέλος, αυτό που αναδεικνύεται είναι η συσχέτιση του υψηλού αισθήματος αβεβαιότητας απέναντι στις αλλαγές, με την αποδοχή ή όχι των αρχών που εισάγουν τα νέα καινοτόμα προγράμματα. Στην ίδια κατεύθυνση, τα αποτελέσματα της έρευνας των Geijseletal. (2003) καταδεικνύουν την ισχυρή επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο στην ενίσχυση του βαθμού δέσμευσης των υποκειμένων για αλλαγή, όσο και στην περαιτέρω προσπάθεια που τα υποκείμενα είναι πρόθυμα να καταβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάζει μια συσχέτιση με την δέσμευση των υποκειμένων για αλλαγή, η οποία δείχνει να ενισχύεται όσο δυναμώνουν οι πεποιθήσεις των υποκειμένων για την δυνατότητα του κάθε πλαισίου να στηρίξει τις αλλαγές που συνδέεται με ηγεσία. Αυτές οι πεποιθήσεις πλαισίου φαίνεται ότι παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση με δύο από τις τρεις πτυχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (vision building, intellectual stimulation) και στις δύο έρευνες. Επίσης, μια πτυχή από αυτές (vision building) ασκεί ισχυρή επιρροή στην ενίσχυση των προσωπικών στόχων που θέτουν τα υποκείμενα, καθώς και στην συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα για τα σχολεία του Καναδά. Για τα σχολεία της Ολλανδίας μια πτυχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας (intellectual stimulation) παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με την αναζήτηση επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε κάθε περίπτωση, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται ότι συνδέεται στενά με την περαιτέρω προσπάθεια που είναι πρόθυμα να καταβάλλουν τα υποκείμενα για την αλλαγή.

Ομοίως, τα αποτελέσματα της έρευνας των Sarafidou & Nikolaidis (2009) δείχνουν ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές σχολείων μπορεί να επηρεάσει τις διαφορετικές στάσεις (θετικές και αρνητικές) που υιοθετούν οι καθηγητές απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Επίσης, σημαντική επιρροή στην διαμόρφωση αυτών των στάσεων φαίνεται ότι παίζουν οι προγενέστερες εμπειρίες των καθηγητών από την επιτυχημένη ή αποτυχημένη έκβαση ανάλογων προγραμμάτων. Όσο πιο αρνητικές είναι οι εμπειρίες από το παρελθόν, αλλά και από την τρέχουσα ηγεσία, τόσο πιο αρνητική είναι και η στάση των υποκειμένων. Επίσης, στα σχολεία που οι διευθυντές λειτουργούν περισσότερο ως εμπνευστές των αλλαγών, και λιγότερο ως διεκπεραιωτές αλλαγών, εκεί οι στάσεις των υποκειμένων είναι θετικότερες απέναντι στις αλλαγές και στις καινοτομίες.

Τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνών που μελετούν συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολείων με επιτυχημένη παράδοση στην εφαρμογή καινοτομιών, εστιάζοντας στον ρόλο και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών, φαίνεται ότι αναδεικνύουν σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Hong&Lu (2005) αναδεικνύουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας που φαίνεται ότι συμβάλλουν στην εφαρμογή καινοτομιών. Αυτά είναι: 1) η αυτοπεποίθηση του ηγέτη, η εξωστρέφεια και προθυμία του να ρισκάρει, και το ενδιαφέρον του για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άλλοι, 2) ο δημοκρατικός τρόπος διοίκησης που εμπλέκει τους άλλους στην λήψη αποφάσεων, 3) η διαρκής αναζήτηση νέων ιδεών που είναι πρακτικά εφαρμόσιμες, με καλό προγραμματισμό, την χρήση των νέων τεχνολογιών, και την προσεκτική θεώρηση όλων των παραμέτρων που επηρεάζονται από τις καινοτόμες ιδέες και αλλαγές, 4) η διαρκής ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των φορέων από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ηθική αλλά και υλική υποστήριξη και η διασφάλιση των αναγκαίων πόρων, αλλά και να δημιουργηθεί η κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα που θα ενισχύσει την εφαρμογή των νέων ιδεών, 5) η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αλλαγών ως προκλήσεων που μπορούν να ανανεώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα. Το ίδιο και τα αποτελέσματα της έρευνας της Sakulsumpraopoi (2010) αναδεικνύουν την πολλαπλότητα του ρόλου των διευθυντών. Κάποιοι από τους ρόλους που ακολουθούν και φαίνεται ότι δίνουν ώθηση στις αλλαγές είναι: το όραμα που μεταδίδουν, τα σχολικά δίκτυα που συμμετέχουν, η επικοινωνία που διατηρούν με υποστηρικτικούς φορείς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οργάνωση των εργασιών σε ομάδες, η ενίσχυση της συλλογικής συνεργασίας, η καλή διαχείριση και ο σωστός καταμερισμός εργασιών.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Foster & Hilaire (2003) δείχνουν ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι καθηγητές μοιράζονται σε σημαντικό βαθμό την ευθύνη για συνεχή σχολική βελτίωση, ότι ποικίλες πτυχές της ηγεσίας είναι χρήσιμες για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, αναγνωρίζοντας τα ηγετικά καθήκοντα και των καθηγητών. Επίσης, αναδεικνύονται τα προβλήματα στην αναζήτηση υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς, αλλά και η καθοριστική σημασία της συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού. Την ίδια στιγμή, το αίσθημα ανάληψης ρίσκου είναι ενισχυμένο για

την αναζήτηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, τόσο μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, όσο και μέσω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως συναδέλφους, αλλά και ηγέτες μαζί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, κάτι που φαίνεται ότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Τα υποκείμενα δείχνουν να συμφωνούν ότι χωρίς επιπλέον πόρους, επιμόρφωση και εξειδίκευση, η εφαρμογή και βιωσιμότητα των καινοτομιών που φαίνεται ότι εφαρμόζονται με επιτυχία θα ήταν σχεδόν αδύνατη.

Τέλος, η ποιοτική έρευνα του Iordanidis (2006) αναδεικνύει τον ορισμό που αποδίδουν στην έννοια της καινοτομίας οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων όρισε την καινοτομία ως κάτι νέο (μέθοδοι, προσεγγίσεις και συμπεριφορές) που μπορεί να δώσει ώθηση στην επιστήμη και στην γνώση. Επίσης, συνδέθηκε η έννοια της καινοτομίας με τις πρωτοβουλίες του σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Επίσης, ένας άλλος αριθμός υποκειμένων όρισε την καινοτομία ως μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία που ξεφεύγει από τα παραδοσιακά όρια. Ακόμα λιγότεροι όρισαν την καινοτομία ως κάτι ριζοσπαστικό που ξεφεύγει από τα όρια της ρουτίνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφορικά με τα οφέλη των καινοτόμων προγραμμάτων, ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων δείχνει να συμφωνεί ότι αποτελούν ένα τρόπο σύνδεσης του σχολείου με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας, και ότι αποτελεί μια νέα προσέγγιση διδασκαλίας που μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να διευρύνει τους ορίζοντες τους. Οι απόψεις τους για τις συνθήκες που πρέπει να επικρατούν για την προώθηση καινοτομιών φαίνεται ότι συγκλίνουν στο ότι θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτος και αυτόνομος ο ρόλος του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού για να αποφασίζουν με μεγαλύτερη ανεξαρτησία. Επίσης, αρκετοί εστίασαν στον ρόλο της επιμόρφωσης, αλλά και του αποτελεσματικού σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

2.7 Κριτική Αποτίμηση: Μετασχηματιστική Ηγεσία και Εφαρμογή Καινοτομιών

Τα παραπάνω εμπειρικά δεδομένα των ποσοτικών ερευνών δείχνουν να αναδεικνύουν την σταθερή συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αποτελεσματικής εφαρμογής και βιωσιμότητας των καινοτομιών. Στην ίδια κατεύθυνση και οι ποιοτικές έρευνες, οι οποίες αφορούν κυρίως μελέτες περίπτωσης, και δείχνουν να αναδεικνύουν την επιρροή και τον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις άξονες που εστιάζει η μετασχηματιστική ηγεσία (Πασιαρδής, 2012), με σημαντικότερο αυτό της δημιουργίας ενός κοινού οράματος (*idealized influence-vision building*), φαίνεται ότι είναι σε θέση να ασκήσουν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς και στην σχολική κοινότητα απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή. Από τα παραπάνω δείχνει να ενισχύεται η άποψη ότι η ικανότητα του ηγέτη να ευαισθητοποιεί και να ενεργοποιεί τους υφισταμένους του, μπορεί να άρει σημαντικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να αναχαιτίσουν την προώθηση αυτών των αλλαγών. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι μπορούν αυτοί να τον εμπιστευτούν, διαμορφώνοντας ανάλογα την οργανωσιακή κουλτούρα και το κλίμα της μονάδος, ώστε να προωθούνται οι επιθυμητές αλλαγές.

Επίσης, και οι υπόλοιποι άξονες της μετασχηματιστικής ηγεσίας (*inspirational motivation, intellectual stimulation, individualized consideration*) δείχνουν να συνδέονται άμεσα με την ενίσχυση και εφαρμογή των καινοτομιών. Πτυχές όπως η επαγγελματική ανάπτυξη, η αντιμετώπιση της σχολικής αβεβαιότητας, η προώθηση σχολικού κλίματος που ευνοεί τις αλλαγές, η συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων, και οι δημοκρατικές διαδικασίες διοίκησης φαίνεται ότι αποπνέουν από τις παραπάνω κατευθύνσεις που εστιάζει η μετασχηματιστική ηγεσία. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα παραπάνω αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που καλείται να ενισχύσει ο ηγέτης για την προώθηση των αλλαγών και καινοτομιών. Την ίδια στιγμή, δυναμικές έννοιες όπως καινοτομία και αλλαγή φαίνεται ότι ενισχύονται όλο και συχνότερα σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται διαρκώς. Έτσι, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που καλείται να υιοθετήσει κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης, ανάλογα με την περίπτωση, φαίνεται ότι αναδεικνύονται ακόμα πιο καθοριστικά για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο διαμεσολαβητικός ρόλος που φαίνεται ότι διαδραματίζει ο

διευθυντής, μεταξύ των καθηγητών και των καινοτομιών και αλλαγών, αλλά και οι σημαντικά λιγότερες ποιοτικές έρευνες που μελετούν το προφίλ της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, σε σχολεία που φαίνεται ότι εφαρμόζουν αποτελεσματικά καινοτόμα προγράμματα, φαίνεται ότι καθιστούν πιο ορατή την ανάγκη για διερεύνηση ενός αντίστοιχου σχολείου. Ταυτόχρονα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός τέτοιου σχολείου για έννοιες όπως η καινοτομία και η αποτελεσματική ηγεσία, αλλά και το πώς αυτές συνδέονται φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν ένα επίκαιρο αντικείμενο έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3.1 Τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ιστορικό- Αρχές- Φιλοσοφία)

Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και διαπνέει τη λειτουργία τους είναι η κοινωνική συνοχή και η απασχόληση. Τα ΣΔΕ έχουν σαν έκδηλο στόχο, «σε ατομικό επίπεδο, την επανασύνδεση των πολιτών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση με την γνώση, την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους και την υποβοήθηση ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Στο συλλογικό επίπεδο ο στόχος είναι η αναβάθμιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η ενεργοποίηση του «κοινωνικού» και εργατικού δυναμικού, όπως επίσης και η παροχή δυνατοτήτων εξέλιξης και επανένταξης ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό» (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008). Σύμφωνα με τον (Βεργίδη, 1995), η «υπο-εκπαίδευση, το πρόβλημα της σχολικής διαρροής και η ανάγκη επανασύνδεσης με την εκπαίδευση ενεργού εργατικού δυναμικού αποτελούν χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που συντελούν στην διαμόρφωση συγκεκριμένων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών». Σ' αυτό το πλαίσιο τα ΣΔΕ στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων τους καθώς και την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους

Τα ΣΔΕ είναι ένα από τα μέτρα/δράσεις των κρατών-μελών να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και να αρθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ως θεσμός προτάθηκαν από τη Γαλλίδα επίτροπο Edith Creeson με στόχο να δώσουν μια ευκαιρία στους νέους που διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνοντας υπόψη ότι η μαθητική διαρροή δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη (Χατζηθεοχάρους, 2010, σελ.36). Στην αρχή 13 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεκινούν ισάριθμα πιλοτικά προγράμματα, ανάμεσα σε αυτές και η Ελλάδα. Στη χώρα μας τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97 (άρθρο 5) για την εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των νέων που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους, δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση κι ως αποτέλεσμα δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου.

Τα προγράμματα σπουδών είναι ιδιαίτερα ευέλικτα, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες των πολιτών στους οποίους απευθύνονται. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας, η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με την Πρόκου τα ΣΔΕ καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, βελτιώνουν την απασχολησιμότητα και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Πρόκου, 2009, σελ.87).

Προς το παρόν, λειτουργούν 57 Σ.Δ.Ε. και 70 τμήματα εκτός έδρας. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας απευθύνονται σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως οι κρατούμενοι (ο αριθμός τέτοιων μονάδων που λειτουργούν εντός σωφρονιστικών ιδρυμάτων προβλέπεται να αυξηθεί σε 8). Ο τίτλος που χορηγείται από τα Σ.Δ.Ε. είναι ισότιμος με το Απολυτήριο Γυμνασίου και αναγνωρίζεται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι δύο εκπαιδευτικά έτη. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Eurymdice, 2010).

Τέλος, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΣΔΕ διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των ΣΔΕ αξιοποιείται η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη μάθηση, ενώ εφαρμόζονται οι μέθοδοι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008). Συνοπτικά το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει: βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικό λογισμό), κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση και προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή (ΓΓΔΒΜ, 2009). Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυτές είναι η διδασκαλία στην τάξη, η διαθεματική διδασκαλία, τα εργαστήρια, η διδασκαλία με τη μέθοδο πρότζεκτ (σχέδια εργασίας). Επίσης, έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας, η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού βελτιώνουν σημαντικά

τις δυνατότητες πρόσβασης στην αγορά εργασίας (ο.π.). Όσον αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ αυτός χρειάζεται διαφοροποίηση εφόσον απαιτούνται εκπαιδευτικοί με διεπιστημονική εμπειρία στην εκπαίδευση, επιμόρφωση, ατομική καθοδήγηση και συμβουλευτική. Επίσης, είναι σκόπιμο να έχουν εμπειρία στην κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη και να είναι εκπαιδευμένοι στις νέες τεχνολογίες (Βεργίδης, 2010). Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ καλείται σήμερα να λειτουργεί ως ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ως σύμβουλος και συνάμα εμψυχωτής. Ο ρόλος του είναι ενεργητικά συμμετοχικός, διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, συμμετέχει στη λήψη όλων των αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου: περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, εκπαιδευτικό υλικό, αξιολόγηση της πορείας των εκπαιδευομένων, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κλπ., συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο της επιμόρφωσής του, ερευνά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999), λειτουργεί ως «διευκολυντής» (Noyé & Piveteau, 1999) και σύμβουλος των εκπαιδευομένων, συντονίζει και εμψυχώνει την ομάδα των εκπαιδευομένων, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του ίδιου ΣΔΕ αλλά και άλλων ΣΔΕ (Μαρμαρινός κ.α., 2008). Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στα ΣΔΕ είναι κυρίως μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τουλάχιστον διετή εκπαιδευτική υπηρεσία από το διορισμό τους σε σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς επίσης και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η σχεδόν ετήσια αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία αυτά καθώς και ο καθυστερημένη πρόσληψη ωρομίσθιων εκπαιδευτικών δημιουργεί πολλά προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία τους.

3.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή στα ΣΔΕ-Έρευνες

Σύμφωνα με το νέο κανονισμό Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) (ΑΔΑ: 76ΦΤ9-Ξ2Ν-Άρθρο 6) ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε.:

Ι. α. Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Δ.Β.Μ., για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

β. Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τη συνεργασία με τους τοπικούς και άλλους φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

γ. Είναι υπεύθυνος για ζητήματα διοίκησης προσωπικού του Σ.Δ.Ε.

δ. Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

ε. Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.

στ. Αποστέλλει στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λπ.).

Ειδικότερα έχει σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 παρ.4, ν. 4186/2013 τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

1. ευθύνεται για την οικονομική και διοικητική διαχείριση του ΣΔΕ,
2. ευθύνεται για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων, που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης,
3. ενημερώνει και ευθύνεται για την έγκαιρη και αξιόπιστη ενημέρωση της Διεύθυνσης Δια Βίου Μάθησης και της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, εντόπως ή και ηλεκτρονικά, και συνεργάζεται με την κεντρική και τις αρμόδιες περιφερειακές Διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη ρύθμιση κάθε λειτουργικού θέματος αρμοδιότητάς του, ευθύνεται για την έγκαιρη και αξιόπιστη τήρηση ηλεκτρονικού αρχείου με τα στοιχεία της οικονομικής λειτουργίας του ΣΔΕ, καθώς και για την ηλεκτρονική ενημέρωση των υπηρεσιακών φακέλων του προσωπικού του,
4. αναθέτει στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ συγκεκριμένες αρμοδιότητες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, την εφαρμογή προγραμμάτων εισαγωγής και διδακτικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής.
5. χορηγεί στο προσωπικό του ΣΔΕ του οποίου προΐσταται τις νόμιμες άδειες. Για τη χορήγηση των ανωτέρω αδειών ο διευθυντής ενημερώνει, αυθημερόν, την οικεία ΔΔΒΜ.
6. όταν ελλείπει, απουσιάζει ή κωλύεται, αναπληρώνεται από τον υποδιευθυντή. Αν λείπει, απουσιάζει ή κωλύεται και ο υποδιευθυντής, τότε ο διευθυντής αναπληρώνεται από εκπαιδευτικό που υπηρετεί στο ΣΔΕ και ο οποίος ορίζεται με απόφαση του διευθυντή. Αν στο ΣΔΕ (με αριθμό εκπαιδευομένων πάνω από 180) έχουν τοποθετηθεί δύο υποδιευθυντές, ο διευθυντής αναπληρώνεται από τον υποδιευθυντή που ορίζεται με απόφασή του και σε περίπτωση που και αυτός ελλείπει, απουσιάζει ή κωλύεται, από το δεύτερο υποδιευθυντή. Αν ελλείπει, απουσιάζει ή κωλύεται και ο δεύτερος υποδιευθυντής ή αν πρόκειται για ΣΔΕ στο οποίο δεν τοποθετείται υποδιευθυντής, ο διευθυντής αναπληρώνεται από εκπαιδευτικό που υπηρετεί στο ΣΔΕ, ο οποίος ορίζεται με απόφασή του. Αν για

οποιοδήποτε λόγο δεν οριστεί αναπληρωτής, ο διευθυντής αναπληρώνεται από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό του ΣΔΕ (άρθρο 27 παρ.8 ν. 4186/2013).

II. *Ο διευθυντής του Σ.Δ.Ε., πέραν των τακτικών αποδοχών του, λαμβάνει επίδομα θέσης που αντιστοιχεί στο επίδομα θέσης των Διευθυντών Γυμνασίων του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης.*

III. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ασκεί διδακτικό έργο τρεις (3) ώρες εβδομαδιαίως.

Αναφορικά με τον ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες εκτός από δυο που αναφέρουμε σε αυτή τη μελέτη. Αρχικά, σε ποιοτική έρευνα που έγινε για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στα ΣΔΕ, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των 18 διευθυντών/διευθυντριών του δείγματος, βρέθηκε πως τα χαρακτηριστικά τους δεν είναι αντίστοιχα με αυτά των διευθυντών των τυπικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008). Πιο συγκεκριμένα η εμπειρία, οι διοικητικές γνώσεις και ικανότητες δεν θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας αλλά ο ενστερνισμός των αρχών της φιλοσοφίας των ΣΔΕ, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά. Επίσης, ο διευθυντής στα ΣΔΕ περιγράφεται θετικά και σύμφωνα με τους ερωτηθέντες πρέπει να διακρίνεται από μεράκι, φαντασία, ευρύτητα, κατανόηση, καινοτόμο διάθεση, υπομονή, ευελιξία, κατανόηση, αυτοκριτική, να έχει τον ρόλο του εμπυχωτή, να είναι δίκαιος και δημοκρατικός. Αυτές οι απόψεις του δείγματος θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από τον καινοτομικό χαρακτήρα των ΣΔΕ, την ανάπτυξη ποικίλων σχέσεων στο πλαίσιο τους μεταξύ ενηλίκων-μελών μεταξύ του επιστημονικού προσωπικού και εκπαιδευομένων και από την ανάγκη για έναν διευθυντή, ο οποίος δεν είναι απλά διεκπεραιωτής αλλά εμπνέει και καθοδηγεί, από έναν διευθυντή που είναι πάνω απ' όλα ηγέτης (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008). Ένας διευθυντής που ασκεί επιρροή και η οποία οδηγεί στην επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Οι ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα για το σχολείο τους, αυτό εκφράζουν σε κάθε ευκαιρία και το μοιράζονται με το προσωπικό τους και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη.

Επίσης, σε παρεμφερή ποιοτική έρευνα που έγινε από την Τσιτσιπά (2010) σχετικά με τον διευθυντή και την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στα ΣΔΕ διερευνήθηκε ο ρόλος του διευθυντή ενός συγκεκριμένου Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη Διαχείριση

Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ.Α.Δ.) και συγκεκριμένα σε σχέση με τρεις διαστάσεις της: την παρώθηση, την επικοινωνία και την κουλτούρα-κλίμα στο σχολικό οργανισμό. Επίσης, διερευνήθηκε το κυρίαρχο ηγετικό προφίλ του Σ.Δ.Ε. Για τον σκοπό αυτό ζητήθηκε τόσο η άποψη του ιδίου του διευθυντή όσο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισής τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ο διευθυντής προσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά ανάλογα με τις συνθήκες (κατά την ενδεχομενική θεωρία) άλλοτε στους ανθρώπους και άλλοτε στο έργο/αποτέλεσμα. Επίσης, φαίνεται να υιοθετεί ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο πλαίσιο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσής τους στον οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, προκρίνουν ως σημαντικότερο το πρότυπο του διευθυντή - ηγέτη εν αντιθέσει με το αντίστοιχο του διευθυντή - γραφειοκράτη. Ο διευθυντής καλείται, τέλος, να ανταποκριθεί σε έναν πολυδιάστατο ρόλο, λειτουργώντας άλλοτε παρωθητικά και άλλοτε καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου. Όσον αφορά τη Δ.Α.Δ. (παρώθηση, επικοινωνία, κλίμα-κουλτούρα) ο διευθυντής συνδυάζει πολλά από τα στοιχεία ενός μετασχηματιστικού ηγέτη που επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, ανώτερες ιεραρχικά ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, κύρος, γόητρο) ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό (Τσιτσιπά (2010). Σε γενικές γραμμές ο διευθυντής λειτουργεί υποκινητικά για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την αυτονομία τους και επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Επιπλέον, καλλιεργεί ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα, επιλέγοντας την προφορική (πρόσωπο με πρόσωπο) επικοινωνία και υιοθετώντας την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας».

3. 3 Καινοτόμα Στοιχεία στα ΣΔΕ

Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας αποτελούν ένα «καινοτόμο θεσμό στην εκπαίδευση ενηλίκων». Η καινοτομία αυτή, λοιπόν, συνίσταται στο ανοικτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ, τα οποία διαφοροποιούνται από τα τυπικά Γυμνάσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αρκετά σημεία (π.χ. αρχές και περιεχόμενο

προγράμματος σπουδών, διδακτική μεθοδολογία, τρόπος αξιολόγησης εκπαιδευομένων κλπ). Οι κυριότερες λοιπόν καινοτομίες αφορούν την

α) ύπαρξη στα ΣΔΕ συμβουλευτικών οργάνων, όπως προβλέπει το άρθρο 5 του κανονισμού οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ: «Σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να ορίζεται ένας ή περισσότεροι σύμβουλοι όπως ο επιστημονικός υπεύθυνος, ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, ο Ψυχολόγος κ.α.), έργο των οποίων είναι η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευομένων.

β) ο διαφορετικός ρόλος των εκπαιδευτικών σε σχέση αυτόν της τυπικής εκπαίδευσης καθώς στα ΣΔΕ είναι συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός πέρα από την διδασκαλία, είναι ερευνητής, διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.»

γ) το ανοικτό στην τοπική κοινωνία σχολείο (άρθρο 11): «Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ Τοπικής Αυτοδιοίκησης, κοινωνικών φορέων και επιχειρηματικού κόσμου για τη στήριξη του σκοπού και της λειτουργίας των σχολείων

δ) η πρόβλεψη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

ε) ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας μέσα από τα διαθεματικά σχέδια δράσης (projects).

στ) η θεσμοθετημένη παραγωγή εκπαιδευτικών υλικών στη σχολική μονάδα. Αυτά τα στοιχεία κυρίως διαμορφώνουν τον ανοικτό, ευέλικτο και καινοτόμο χαρακτήρα των ΣΔΕ, ο οποίος διαφοροποιείται και ως προς αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά και από τις γενικές αρχές και τα βασικά του χαρακτηριστικά, (βλ. κανονισμός άρθρο 3) από τα τυπικά σχολεία της δευτεροβάθμιας.

3.4 Τα Σχέδια Δράσης (Project) στα ΣΔΕ

Ο όρος σχέδιο εργασίας (project) δηλώνει την ανάπτυξη σχεδίων-έργων κάθε μορφής και σε διάφορα πεδία, θεωρητικό, πρακτικό, επιστημονικό, τεχνικό, με διάρκεια που ποικίλλει από μερικές ώρες ως μερικά χρόνια. Στη διδακτική πράξη είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης. Ο

σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου ή/και στη λύση ενός προβλήματος όχι κατ' ανάγκην μαθηματικού. Επομένως, ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός τελικού έργου/προϊόντος. Βασική αρχή της φιλοσοφίας των ΣΔΕ είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Η μέθοδος project αποτελεί μια ανοιχτή και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία μάθησης, η οποία προάγει τις έννοιες της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης (Κιουλάνης, κ.α. 2007), προτείνοντας ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της μάθησης τη συστηματική και κατά ομάδες εργασία (Κασσωτάκης, 1981). Σύμφωνα με την Ταρατόρη (2002), η μέθοδος project επηρεάζεται από τον αμερικανικό πραγματισμό του 19ου αι., σύμφωνα με τον οποίο ως πραγματικό εκλαμβάνεται εκείνο το οποίο είναι αποτελεσματικό και μπορεί να εξυπηρετήσει περισσότερο την πρακτική εφαρμογή απέναντι στην επιστήμη και τη θεωρία (James, 1907). Ο όρος project προέρχεται από τη λατινική λέξη *projicere* που σημαίνει σχεδιάζω, είναι συνώνυμη με τους όρους σχέδιο, έργο, πρόγραμμα, πρόθεση, σκοπός (Frey, 1986) και αποδίδεται ποικιλοτρόπως στην ελληνική γλώσσα, με έννοιες όπως «βιωματική επικοινωνία» (Χρυσοφίδης, 1994), «συλλογικά διεπιστημονικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης» (Ματσαγγούρας, 2002) και «σχέδια δράσης» (Κοσσυβάκη, 2003).

Το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε είναι ανοιχτό και ευέλικτο και έχει ως στόχο οι εκπαιδευόμενοι να μην αποκτούν μόνο γνώσεις αλλά και κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτές της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων. Στην προοπτική αυτή οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι καινοτόμες και να στηρίζονται στον διαφορετικό τρόπο που προσλαμβάνουν τη γνώση οι ενήλικες, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Η λειτουργία εργαστηρίων, καθώς και η εφαρμογή της μεθόδου project στα ΣΔΕ ενδείκνυται, καθώς επιδιώκει να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999), να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης, μειώνοντας σταδιακά την εξάρτησή τους από τους εκπαιδευτικούς, να αναζητούν και να προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά

τους, να πειραματίζονται, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και το στοχασμό (Boud, Keogh, και Walker, 2002). και να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.

Ένα σχέδιο δράσης τύπου project περιλαμβάνει μια σειρά από στάδια τα οποία κινούνται στους παρακάτω άξονες (Κιουλάνης, 2008):

(α) θέμα

(β) προγραμματισμός

(γ) υλοποίηση/πραγματοποίηση

(δ) αξιολόγηση

Βασική αρχή της φιλοσοφίας των ΣΔΕ είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτή την παιδαγωγική αρχή, μια αποτελεσματική μέθοδος που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς των ΣΔΕ, οι οποίοι κινούνται γύρω από τους άξονες «μαθαίνουμε στους εκπαιδευόμενους πώς να μαθαίνουν» και τους καθοδηγούμε ώστε να αξιοποιήσουν την αποκτημένη γνώση και εμπειρία, είναι η μέθοδος project (Ζουρίδης & κ.α., 2013).

Αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη για ενήλικες, εφόσον προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευομένων, προϋποθέτει την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την επέκταση της εργασίας πέρα από τη μία διδακτική ώρα, την τελική παρουσίασή της, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της διαδικασίας. Με τη μέθοδο αυτή ευνοείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, προάγεται η έρευνα στο πεδίο (στην περίπτωση των ΣΔΕ πεδίο είναι η τοπική κοινωνία) ή στις βιβλιοθήκες και στο διαδίκτυο, μειώνεται στο ελάχιστο η απόσταση μεταξύ ζωής και σχολείου, καθώς «Το project βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: αυτήν της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και αυτήν της διεπιστημονικότητας» (Χοντολίδου, 2000, σελ. 51).

Το σχέδιο εργασίας (ή project) στη διδακτική πράξη είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου ή/και στη λύση ενός προβλήματος όχι κατ' ανάγκη μαθηματικού. Επομένως, ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός τελικού έργου/προϊόντος και μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο ενός μαθήματος, με

συνεργασία δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων αλλά και με συνεργασία όλων των επιστημονικών κλάδων. Η διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας μπορεί να είναι από 2-3 διδακτικές ώρες έως ένα διδακτικό έτος. Ανεξάρτητα από τη διάρκειά του η διαδικασία και τα βήματα που ακολουθούνται, καθώς και οι αρχές οργάνωσής του είναι οι ίδιες (Χατζηθεοχάρους, 2010). Όσο για τα βασικά βήματα για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου δράσης (project) αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Πρωτοβουλία, ιδέα, σκέψη, πρόταση από έναν ή περισσότερους εκπαιδευόμενους η εκπαιδευτικούς, προβληματισμός γύρω από τον εντοπισμό του θέματος.
- Συγκρότηση της ομάδας.
- Συζήτηση και οριοθέτηση του θέματος και των στόχων του.
- Σχεδιασμός, οργάνωση και προγραμματισμός εργασιών.
- Χωρισμός σε υποομάδες και ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων.
- Πραγματοποίηση των εργασιών με ομαδική ή ατομική εργασία.
- Πιθανή συνάντηση και αλληλοενημέρωση / Πιθανή αναπροσαρμογή στόχων και δραστηριοτήτων.
- Παρουσίαση και αξιολόγηση (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Όσο για τον ρόλο του εκπαιδευτικό κατά την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας ο εκπαιδευτικός συμμετέχει αναλαμβάνοντας έναν πολυσύνθετο ρόλο.

Συντονίζει τους εκπαιδευόμενους και τις ομάδες, ενθαρρύνει και εμπυχώνει, προωθεί την αυτενέργεια και τη συνεργασία, παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργεί και διατηρεί δημοκρατικό και συμμετοχικό κλίμα. Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός δρα ως συντονιστής, ως συνεργάτης, ως συνερευνητής, παρέχοντας κάθε δυνατή βοήθεια χωρίς να προκαταλαμβάνει τις αποφάσεις και τις δράσεις των εκπαιδευομένων (Χατζηθεοχάρους, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Το είδος της έρευνας

Η έρευνα ακολουθεί μια ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να εμβαθύνει στην διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) σε ΣΔΕ. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης αφορά ΣΔΕ που βρίσκεται σε μεγάλη επαρχιακή πόλη της κεντρικής Ελλάδας και έχει βραβευτεί στο παρελθόν για τις καινοτομίες που έχει εφαρμόσει στα σχέδια δράσης (projects), κάτι που φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει περίπτωση από την οποία θα μπορούσαν να ανιχνευθούν στοιχεία αποτελεσματικής ηγεσίας που συχνά υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα ότι συσχετίζεται με την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών.

Μια μελέτη περίπτωσης είναι ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που συχνά σχεδιάζεται για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση (Nisbett & Watt, 1984). Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να δώσει την δυνατότητα στους αναγνώστες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ιδέες και αφηρημένες αρχές μπορούν να συμπλεύσουν. Γι' αυτό το λόγο οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να εισχωρήσουν σε καταστάσεις με τρόπους που δεν επιδέχονται πάντα αριθμητική ανάλυση (ο.π.). Σύμφωνα, εξάλλου με τον Hitchcock & Hughes (1995) οι μελέτες περίπτωσης εμφανίζονται και αναπτύσσονται σε χρονικά, γεωγραφικά, οργανωσιακά, θεσμικά και άλλα περιβάλλοντα που δίνουν την δυνατότητα να οριοθετηθεί η περίπτωση και μπορούν να οριστούν τόσο από τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από τα άτομα που εμπλέκονται αλλά και από την δράση και τους ρόλους των ατόμων στην περίπτωση. Η μελέτη περίπτωσης είναι ένα σημαντικό είδος εθνογραφίας και η εστίαση από την πλευρά των ερευνητών γίνεται σε κάποιο πρόγραμμα, γεγονός ή δραστηριότητα που περιλαμβάνει άτομα αντί για μια ομάδα καθαυτή. Ο Εθνογράφος είναι αυτός που αναζητά τα κοινά σχήματα που αναπτύσσονται καθώς τα μέλη μια ομάδας αλληλεπιδρούν με το πέρασμα του χρόνου (Creswell, 2011). Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν διάφορα είδη περιπτώσεων όπως μεμονωμένα άτομα, αρκετά άτομα ξεχωριστά ή μέσα σε μια ομάδα, ένα πρόγραμμα, γεγονότα ή δραστηριότητες. Άλλες φορές πάλι «η περίπτωση» μπορεί να αφορά μια διαδικασία που αποτελείται από διάφορα στάδια ενώ άλλες φορές μια περίπτωση επιλέγεται γιατί είναι ασυνήθιστη και έχει ενδιαφέρον από μόνη της και σε αυτή την περίπτωση ονομάζεται

«εγγενής» (ο.π.). Άλλες πάλι φορές μπορεί η ποιοτική μελέτη να εστιάζει σε κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα με μια περίπτωση να χρησιμοποιείται ως παράδειγμα του ζητήματος και σε αυτή την περίπτωση ονομάζεται οργανική. Σε άλλη περίπτωση μάλιστα μπορεί να περιλαμβάνουν πολλαπλές περιπτώσεις και υπάρχει σύγκριση αυτών: μια τέτοια μελέτη καλείται συλλογική περιπτωσιολογική μελέτη (Stake, 1995).

Η δική μας μελέτη είναι μια εγγενής περίπτωση που η ερευνήτρια προσπαθεί να αναπτύξει μια σε βάθος κατανόηση της περίπτωσης συγκεντρώνοντας πολλαπλές μορφές δεδομένων όπως δεδομένα από συνεντεύξεις, από ομάδες εστίασης, από συμμετοχική παρατήρηση αλλά και από αρχειακό υλικό όπως το πρωτόκολλο του σχολείου και το ημερολόγιο της διεύθυνσης. Παρόλο που εντοπίζονται αντίστοιχες ποιοτικές μελέτες σε σχολεία που έχουν βραβευτεί για την αποτελεσματική εφαρμογή αντίστοιχων καινοτόμων προγραμμάτων, μελετώντας τον ρόλο και την συμβολή της σχολικής ηγεσίας (Hong & Lu, 2005; Sakulsumpaopon, 2010; Fullan & Newton, 1988), τέτοιες ερευνητικές προσεγγίσεις εμφανίζονται με σημαντικά μικρότερη συχνότητα στην βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα ιδιαίτερες ελλείψεις σε ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνονται στις ποιοτικές έρευνες που εστιάζουν στο πώς οι διευθυντές και οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται την ηγεσία, καθώς και την σχέση της με την σχολική βελτίωση και την καινοτομία (Foster & Hilaire, 2003). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος που φαίνεται ότι διαδραματίζει ο διευθυντής, μεταξύ των καθηγητών και των καινοτομιών και αλλαγών, αλλά και οι σημαντικά λιγότερες ποιοτικές έρευνες που μελετούν το προφίλ της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, σε σχολεία που εφαρμόζουν αποτελεσματικά καινοτόμα προγράμματα, φαίνεται ότι καθιστούν πιο ορατή την ανάγκη για διερεύνηση ενός αντίστοιχου σχολείου. Η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τον διευθυντή και με εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι ομάδες εστίασης με τους εκπαιδευόμενους, η παρατήρηση των συλλόγων διδασκόντων αλλά και η μελέτη αρχειακού υλικού μπορούν να συμβάλλουν ώστε να αναδειχθούν και να μελετηθούν σε βάθος τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας του σχολείου.

4.2 Η Ερευνητική Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας από τον Νοέμβριο του 2013 μέχρι τον Ιούνιο του 2014. Στην πρώτη φάση της έρευνας που διεξήχθη από τον Δεκέμβριο μέχρι τον Φεβρουάριο έγινε η προσωπική επαφή με την διεύθυνση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, έγινε πλήρης ενημέρωση για το θέμα της έρευνας, τον σκοπό της, τα μέσα διεξαγωγής της έρευνας αλλά και για την ενημέρωση σχετικά με την παρατήρηση που θα λάμβανε χώρα στους συλλόγους των διδασκόντων στους οποίους η ερευνήτρια θα παρευρισκόταν ως συμμετέχουσα. Η ερευνήτρια είχε από καιρό ενημερωθεί για την καινοτόμο δράση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου μέσα από προσωπική εμπειρία της ίδιας λόγω της τριετούς εργασιακής της εμπειρίας σε αυτό το σχολείο αλλά και μέσα από την φήμη του σχολείου στην περιοχή μέσα από δημοσιεύσεις στον τοπικό τύπο, μέσα από την ιστοσελίδα «Αριστεία στην εκπαίδευση» που φαίνεται η διάκριση και βράβευση του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και μέσα από άτυπες συζητήσεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την προκαταρκτική έρευνα από τον Δεκέμβριο του 2013 έως και τον Φεβρουάριο του 2014 βοήθησαν την ερευνήτρια να διαπιστώσει τον βαθμό καινοτομικής δράσης του συγκεκριμένου σχολείου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας όπου η ερευνήτρια επέλεξε εκ προθέσεως άτομα και τοποθεσία για να κατανοήσει ένα κεντρικό φαινόμενο και μοναδικό κριτήριο επιλογής αυτών είναι η εξασφάλιση ενός «πλούτου πληροφοριών» (Patton, 1990, σελ.169). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ακραίας περίπτωσης (extreme case sampling) καθώς πρόκειται για μια περίπτωση σχολείου αξιοσημείωτη για την επιτυχία της (Patton, 1990). Η δειγματοληψία λοιπόν ακραίας περίπτωσης είναι μια μορφή σκόπιμης δειγματοληψίας στην οποία μελετάται μια μορφή ξεχωριστής περίπτωσης που διακρίνεται για τα επιτεύγματά της στον τομέα της εφαρμογής καινοτόμων σχεδίων δράσης. Το συγκεκριμένο σχολείο, λοιπόν, έχει βραβευτεί στο παρελθόν για την καινοτόμο εφαρμογή διαθεματικών σχεδίων δράσης μέσα από τον θεσμό «Αριστεία στην εκπαίδευση».

Στην πρώτη φάση της έρευνας έγινε και η πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε δυο εκπαιδευτές προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων στον

οδηγό συνέντευξης και ακολούθησε διόρθωση. Η ερευνήτρια συμμετείχε τακτικά στους συλλόγους των διδασκόντων ως συμμετέχουσα πλήρως και κρατούσε προσωπικό ημερολόγιο με σημειώσεις πεδίου, δηλαδή κείμενο που γράφεται από την ερευνήτρια κατά την διάρκεια της παρατήρησης σε μια ποιοτική μελέτη (Creswell, 2011,σελ. 254).Οι σημειώσεις ήταν τόσο περιγραφικές που περιλάμβαναν την περιγραφή των γεγονότων και των δραστηριοτήτων των ανθρώπων όσο και στοχαστικές που αφορούν προσωπικές σκέψεις των ερευνητών.

Στην δεύτερη φάση της έρευνας που διήρκησε από τον Μάρτιο του 2014 έως και τον Ιούνιο του 2014 διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις των δυο διευθυντών του σχολείου, δέκα εκπαιδευτικών του σχολείου, πέντε εκπαιδευομένων και τεσσάρων ομάδων εστίασης από εκπαιδευομένους τόσο του Α' όσο και του Β' κύκλου σπουδών. Οι συνεντεύξεις των διευθυντών πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο τους σε ώρες πριν ή μετά την έναρξη λειτουργίας του σχολείου ενώ οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτών σε μια αίθουσα διαθέσιμη κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου και του προγράμματος όπως εξάλλου και οι μεμονωμένες συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων έτσι ώστε να επικρατεί ησυχία και οι ερωτηθέντες να αισθανθούν άνεση, ασφάλεια αλλά και να διατηρηθεί εχεμύθεια και να διασφαλιστεί το απόρρητο. Οι συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης (εκπαιδευόμενοι) έγιναν στις αίθουσες μαθημάτων των συγκεκριμένων ομάδων εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα με τις συνεντεύξεις γινόταν και παρατήρηση των συλλόγων των διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και άλλων στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτών αλλά και του διευθυντή. Στο τέλος της έρευνας, τον μήνα Ιούνιο έγινε και η μελέτη του αρχειακού υλικού που περιλάμβανε το πρωτόκολλο του σχολείου αλλά και το προσωπικό ημερολόγιο του διευθυντή εστιάζοντας στις αποφάσεις των συλλόγων προκειμένου η ερευνήτρια να βγάλει συμπεράσματα για το αντικείμενο, τους στόχους, του δρώντες, τις μεθόδους αλλά και τις αξίες που απορρέουν από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο αυτό.

4.3 Θέματα Δειγματοληψίας

Η έρευνα ακολουθεί μια δειγματοληψία ακραίας περίπτωσης όπου μελετάται ένα ΣΔΕ το οποίο έχει παρουσιάσει στο παρελθόν ακραία χαρακτηριστικά επιτυχημένης εφαρμογής καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης. Τα επιτεύγματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας στην εφαρμογή καινοτομιών φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης της σχολικής ηγεσίας και του τρόπου που μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή αυτών των καινοτομιών. Τέτοιου είδους ποιοτικές μελέτες μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα προς μίμηση για τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που συχνά καλούνται να εφαρμόσουν τέτοιου είδους αλλαγές.

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ που έχουν βραβευτεί για τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζουν. Πιο συγκεκριμένα ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι οι δώδεκα καθηγητές του σχολείου συμπεριλαμβανομένου και των τριών διευθυντών από τους οποίους θα αναζητηθούν απαντήσεις που θα φωτίσουν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Τον μήνα Φεβρουάριο έγινε αλλαγή διεύθυνσης στο συγκεκριμένο σχολείο με την αποχώρηση της επί δυο χρόνια διευθύντριας με αποτέλεσμα τα ηνία της διεύθυνσης να αναλάβει μετά από προκήρυξη εκδήλωσης ενδιαφέροντος ο ένας από τους τέσσερις μόνιμους εκπαιδευτικούς που έχει επταετή θητεία στο συγκεκριμένο σχολείο. Όχι μόνο αυτό αλλά ο ίδιος αποτελεί μέλος της ομάδας που βραβεύτηκε για τα καινοτόμα σχέδια δράσης μέσα από τον θεσμό «Αριστεία στην Εκπαίδευση» πριν από δυο χρόνια. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά έντεκα συνεντεύξεις, μια από την πρώην και επί πέντε χρόνια διευθύντρια του σχολείου και άλλες δύο, μια από την επί δυο χρόνια διευθύντρια αλλά και από τον νέο διευθυντή. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις έγιναν σε οκτώ εκπαιδευτικούς, τρεις από αυτούς μόνιμους (με σημαντική προϋπηρεσία στα ΣΔΕ όπου ανανεώνουν κάθε χρόνο την απόσπασή τους στο συγκεκριμένο σχολείο) και πέντε ωρομίσθιους με σημαντική όμως προϋπηρεσία (τουλάχιστον τρία χρόνια) σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Επειδή οι δύο αυτές υποομάδες του πληθυσμού στόχου μεταφέρουν διαφορετικές εμπειρίες και ενδεχομένως αναλαμβάνουν διαφορετικές αρμοδιότητες και ευθύνες, το δείγμα της έρευνας θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και από τις δύο αυτές κατηγορίες. Το μόνιμο προσωπικό αναμένεται να έχει περισσότερες εμπειρίες λόγω της προϋπηρεσίας και κατάρτισης που διαθέτει στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. Ν. 34/2008).

Ο υπόλοιπος πληθυσμός στόχος της έρευνας είναι πέντε εκπαιδευόμενοι (2 εκπαιδευόμενες από τον πρώτο κύκλο σπουδών και τέσσερις εκπαιδευόμενοι από τον δεύτερο κύκλο σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας αλλά και τέσσερις ομάδες εστίασης (focus groups) (2 από τον Α' κύκλο σπουδών και δυο από τον δεύτερο κύκλο σπουδών). Η πρώτη ομάδα του Α κύκλου περιλάμβανε εννέα εκπαιδευόμενους, η δεύτερη ομάδα του Α κύκλου οκτώ εκπαιδευόμενους ενώ η τρίτη ομάδα του Β' κύκλου έξι και η τέταρτη οκτώ. Η δυναμική αυτών των ομάδων εστίασης θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη αλλά με δεδομένο ότι τον μήνα Μάιο κάποιοι μπορούσαν να κάνουν χρήση των απουσιών τους υπήρχε μικρότερη εκπροσώπηση σε αυτές τις ομάδες εστίασης

4.4 Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων-ομάδων εστίασης διαμορφώθηκαν με βάση την ανάπτυξη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας αλλά και από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε από τους Geijsel, F., Sleegers, P. & van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001) σχετικά με τις συνθήκες που ενισχύουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ευρείας κλίμακας στα σχολεία σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών. Πριν την έναρξη της κύριας έρευνας έγιναν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις προκειμένου να ελεγχθεί η αλληλουχία και σαφήνεια των ερωτήσεων αλλά και ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας.

4.4.1 Ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Στην παρούσα μελέτη ως κύριο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Η συνέντευξη πραγματοποιείται όταν οι ερευνητές θέτουν σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις και καταγράφουν τις απαντήσεις τους. Ο ερευνητής έπειτα μεταγράφει και περνάει τα δεδομένα σ' ένα αρχείο υπολογιστή για ανάλυση (Creswell, 2011,σελ.256). Η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικό μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της

έρευνας αλλά και για να ελέγξουμε υποθέσεις ή για να διατυπώσουμε νέες αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους κατά την διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen et als, 2007). Μερικά από τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες όταν δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε άμεσα τους συμμετέχοντες αλλά και προσφέρουν την δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας υποκείμενα κίνητρα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια. Μη λεκτικές ενδείξεις μπορούν να μας δώσουν μηνύματα που μας βοηθούν στην κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων, ενδεχομένως αλλάζοντας ή αντιστρέφοντας το νόημά τους (Robson, 2000, σελ.223). Ωστόσο, δεν λείπουν και τα μειονεκτήματα καθώς οι συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες, αλλά και τα δεδομένα μπορεί να είναι παραπλανητικά καθώς τα άτομα μπορεί να δίνουν την άποψη που θέλει να ακούσει ο ερευνητής (Creswell, 2011).

Η χρήση της συνέντευξης στοχεύει να αναζητήσει τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων και να καλύψει τη διερεύνηση των βασικών εννοιών που αναδύονται από την εργασία. Το αντικείμενο της έρευνας που αφορά στην διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας στην εφαρμογή συγκεκριμένων καινοτομιών, καθώς και η σκόπιμη δειγματοληψία ακραίας περίπτωσης που επιλέγεται προκειμένου να αναδειχθεί ο ρόλος της ηγεσίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο που έχει διακριθεί στην εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης, κάνουν επιτακτική την ανάγκη να χρησιμοποιηθεί ένα ερευνητικό εργαλείο που θα βοηθήσει να μελετηθεί το συγκεκριμένο πλαίσιο σε βάθος. Μέσα από την συνέντευξη οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τις απόψεις τους για τον ρόλο της ηγεσίας όταν κληθούν να απαντήσουν σε ανοικτές ερωτήσεις που δεν τους περιορίζουν. Μέσα από την χορήγηση ανοικτών ερωτήσεων θα αναζητηθούν οι αναγκαίες πληροφορίες για την απάντηση των υπόλοιπων ερευνητικών ερωτημάτων, την κατανόηση του συγκεκριμένου πλαισίου και του κεντρικού φαινομένου της επιτυχημένης εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων σε βάθος, κάτι για το οποίο δεν έχουμε πολλές πληροφορίες. Οι προσωπικές συνεντεύξεις με το δείγμα που αποτελούν οι οκτώ από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς του σχολείου φαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορούν να βοηθήσουν τόσο στην εμπάθυνση, όσο και στην χρήση ενός πιο ευέλικτου σχήματος συνέντευξης που θα επιτρέπει την διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων σε κάποιες περιπτώσεις

που αυτό κρίνεται αναγκαίο. Επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καθώς έχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Συνάμα η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να μεταβληθεί και να γίνουν επεξηγήσεις αλλά και να παραλειφθούν όπως και να προστεθούν κάποιες ερωτήσεις (Robson, 2000). Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στις παραπάνω ημιδομημένες συνεντεύξεις ενθαρρύνουν σύμφωνα με τους (Cohen et als, 2007) την συνεργασία και την δημιουργία επαφής, παρέχουν την δυνατότητα ελέγχου των γνώσεων των ερωτώμενων αλλά και την ανάδειξη υποθέσεων που δεν έχουν εξεταστεί ως τώρα. Στην συνέχεια μετά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων θα γίνει μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και κατόπιν η απομαγνητοφώνηση τους για περαιτέρω ανάλυση.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης (Παράρτημα 1) χωρίζονται σε πέντε θεματικούς άξονες με 25 ερωτήσεις στο σύνολο με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία, την καινοτομία αλλά και στον ρόλο της ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων εστιάζει στο πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ έτσι ώστε να γίνει μια εισαγωγή που θα βοηθήσει τόσο τους συνεντευξιαζόμενους όσο και την πορεία της συνέντευξης. Η δεύτερη εστιάζει στον ρόλο των σχεδίων δράσης στο σχολείο και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή τους. Η τρίτη εστιάζει στον ρόλο της καινοτομίας, στις συνθήκες και στις συνέπειες εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση αλλά, η τέταρτη στην ηγεσία και στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης ενώ η πέμπτη κατηγορία θα εστιάσει στην αποτελεσματική ηγεσία. Μέσα από την επιλογή αυτών των αξόνων έγινε μια προσπάθεια εμβάθυνσης στον ρόλο της αποτελεσματικής ηγεσίας σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων της έρευνας ορίστηκε σε χρόνο και χώρο που εξυπηρετεί όλους τους συνεντευξιαζόμενους αλλά και την ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κυρίως στον χώρο του σχολείου εκτός από δυο εκπαιδευόμενες όπου πραγματοποιήθηκαν σε εξωτερικό χώρο, είτε στον χώρο εργασίας της σχολικής συμβούλου. Οι καθηγητές αφού ενημερώθηκαν για τον σκοπό και η σημασία της έρευνας, τους αποσαφηνίστηκε ότι θα διατηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία. Περίπου πέντε λεπτά πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης αφιερώθηκαν

στην συμπλήρωση των προκαταρκτικών στοιχείων που αφορούσαν ζητήματα κατάρτισης και προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια των συνεντεύξεων διακυμάνθηκε από τριάντα λεπτά περίπου έως και την μια ώρα. Μετά το πέρας της διαδικασίας των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του εμπειρικού υλικού. Η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του λογισμικού MAXQDA 10 που χρησιμοποιείται για την ποιοτική ανάλυση δεδομένων. Η χρήση του λογισμικού φαίνεται ότι συνέβαλε σημαντικά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του υλικού και την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

Αλλά και για τους πέντε εκπαιδευόμενους χρησιμοποιήθηκε ο ίδιος οδηγός συνέντευξης με τους ίδιους θεματικούς άξονες αλλά με λιγότερες ερωτήσεις και προσαρμοσμένες/απλοποιημένες ώστε να αφαιρεθούν αυτές που δεν αφορούν τους εκπαιδευόμενους αλλά και να γίνουν κατανοητές από αυτούς. Οι απαντήσεις τους έρχονται να ρίξουν φως στην αποτελεσματική ηγεσία και την εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης σε αυτό το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

4.4.2 Ομάδες Εστίασης Εκπαιδευομένων

Εκτός από τις ατομικές συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων η ερευνήτρια θέλησε να συγκεντρώσει τις κοινές αντιλήψεις πολλών ατόμων για το συγκεκριμένο θέμα καθώς υπήρχε έλλειψη χρόνου από πολλούς εκπαιδευόμενους και άλλοι πάλι δίσταζαν να δώσουν ατομικές συνεντεύξεις. Γι' αυτό τον λόγο η ερευνήτρια διεξήγαγε τέσσερις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις με κάθε ομάδα να έχει έξι έως οχτώ άτομα. Οι ομάδες ήταν μεικτές, οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν καλή συνεργασία αν και οι λιγότερο ομιλητικοί δίσταζαν να συμμετέχουν κι επισκιάστηκαν από τους περισσότερο ομιλητικούς. Κατ' αυτό τον τρόπο αναδύθηκαν κάποιοι κυρίαρχοι συμμετέχοντες που δυσκόλεψαν την ομαδική διαδικασία (Brown, 1999). Η διάρκεια κάθε εστιασμένης ομαδικής συνέντευξης ήταν περίπου μια ώρα και οι ερωτήσεις ήταν οι ίδιες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στις ατομικές συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων. Η «μεσολαβητής» προσπάθησε να δημιουργήσει ενδιαφέρον για την συζήτηση, συντόνισε και βοήθησε την ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Ωστόσο, ένας δεύτερος μεσολαβητής θα μπορούσε να έχει βοηθήσει σημαντικά την ερευνήτρια

σημειώνοντας μη λεκτικές επιδράσεις αλλά και προσφέροντας ανατροφοδότηση για την απόδοση της ως πρώτου «μεσολαβητή».

4.4.3 Παρατήρηση

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ως συμπληρωματική και υποστηρικτική μέθοδο στην έρευνά της την παρατήρηση ως «συμμετέχουσα πλήρως» κρύβοντας ότι είναι παρατηρήτρια και συμμετέχοντας όσο πιο φυσικά γίνεται προσπαθώντας να αποτελέσει μέλος της ομάδας (Robson, 2000). Η ερευνήτρια κατ' αυτόν τον τρόπο προσπάθησε να συλλέξει δεδομένα που θα συμπλήρωναν τα δεδομένα που επετεύχθησαν με άλλα μέσα (συνεντεύξεις ατομικές, ομάδες εστίασης). Η παρατήρηση είναι η διαδικασία ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας τους ανθρώπους και τα μέρη σ' έναν τόπο έρευνας. Η ερευνήτρια προσπάθησε να καταγράψει την πραγματική συμπεριφορά αλλά και τις πληροφορίες όπως εμφανίζονται μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (Creswell, 2011).

Η ερευνήτρια παρατήρησε πέντε συγκεντρώσεις/συλλόγους του συλλόγου διδασκόντων του ΣΔΕ συμμετέχοντας και η ίδια ως «συμμετέχουσα πλήρως». Γι' αυτό το σκοπό κράτησε σημειώσεις πεδίου που περιλαμβάνουν την περιγραφή των γεγονότων και των δραστηριοτήτων των ανθρώπων αλλά και στοχαστικές σημειώσεις με προσωπικές σκέψεις της ερευνήτριας που σχετίζονται με τα θέματα που προέκυψαν από την παρατήρηση.

Η ερευνήτρια αποφάσισε να συλλέξει τα δεδομένα αντλώντας από τις εννέα διαστάσεις του Spradley (1989 οπ. αναφ. στον Robson, 2000) προσαρμόζοντας αυτές τις διαστάσεις στο δικό της πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα στις διαστάσεις συγκαταλέγονται το περιβάλλον, οι δράστες, δηλαδή ο παρατηρητής και οι συμμετέχοντες, η ημερομηνία και ώρα, η διάρκεια παρατήρησης, οι δραστηριότητες, οι ενέργειες, τα γεγονότα, οι στόχοι και τα συναισθήματα. Στην συνέχεια η παρατήρηση βασίστηκε σε τέσσερις άξονες: πιο συγκεκριμένα ο πρώτος άξονας αφορά το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας, ο δεύτερος άξονας την δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση της ηγεσίας, ο τρίτος άξονας το όραμα και το προσωπικό σύστημα αξιών ενώ ο τέταρτος τα δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας. Αυτοί οι τέσσερις άξονες χρησιμοποιήθηκαν αφού προσαρμόστηκαν

από τους άξονες που Προτείνει ο Πασσιαρδής (2012) στο μοντέλο του για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία.

4.4.5 Έγγραφα

Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε επίσης ως συμπληρωματική μέθοδο στην έρευνά της την συγκέντρωση εγγράφων δηλαδή αρχείων του σχολείου που περιλαμβάνουν το πρωτόκολλο του σχολείου που περιλαμβάνει και τα πρακτικά από τις συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων αλλά και το ημερολόγιο της διεύθυνσης. Οι πηγές αυτές έδωσαν στην ερευνήτρια πολύτιμες πληροφορίες προκειμένου να κατανοήσει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης. Έτσι, η ερευνήτρια αφού προσδιόρισε τα είδη των εγγράφων που θα την βοηθούσαν, τα εντόπισε και περίμενε την απαιτούμενη άδεια για να έχει πρόσβαση σε αυτά. Η ερευνήτρια κράτησε τόσο προσωπικές σημειώσεις όσο και την οπτική σάρωση για να δημιουργηθεί ένα αρχείο κειμένου που θα είναι πιο εύκολο κατά την επεξεργασία. Σύμφωνα με τις κατηγορίες που προτείνει ο Holsti (1969) η ερευνήτρια επέλεξε να εστιάσει την έρευνά στο αντικείμενο των συλλόγων, στους στόχους, στις μεθόδους, στις αξίες και στους δράστες.

4.5 Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διατύπωση των ερωτήσεων και σχεδιάζονται δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί στο σχολείο στο παρελθόν, προκειμένου να εξακριβωθεί η σαφήνεια, η ευθύτητα και η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις θα ληφθούν κατόπιν συνεννόησης με τους καθηγητές σε χρόνο που τους εξυπηρετεί για να αισθάνονται άνετα και σε αίθουσα του σχολείου που είναι εξοικειωμένοι και επικρατεί ησυχία. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας που ανιχνεύει αποκλειστικά τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων, γίνεται προσπάθεια από τον ερευνητή να επικοινωνήσει με τέσσερις από τους δώδεκα συμμετέχοντες μετά την σύνταξη της ανάλυσης και των συμπερασμάτων για την επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας.

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό των ερωτημάτων του εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε θεματικοί άξονες στους οποίους εστιάζουν οι ερωτήσεις γίνεται προσπάθεια να έχουν μια εσωτερική συνοχή, και αυτό φαίνεται ότι μπορεί να επιτευχθεί καθώς ξεκινούν από την διερεύνηση του πλαισίου, των διαθεματικών σχεδίων δράσεων και των παραγόντων που τα επηρεάζουν, του ρόλου του διευθυντή στην όλη προσπάθεια και τέλος την διερεύνηση των δύο κεντρικών εννοιών. Επίσης, αναφορικά με την εγκυρότητα του περιεχομένου οι κεντρικοί άξονες των εννοιών στηρίζονται στο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Geijsel et al., (2001· 2003) που αφορά στον ρόλο της επιτυχημένης ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτομιών, ενώ για τη διερεύνηση της έννοιας της καινοτομίας τα ερωτήματα πηγάζουν από τους κεντρικούς άξονες της έρευνας του Iordanidis (2006), η οποία όμως λαμβάνει χώρα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παρόλο που οι έρευνες των Geijsel et al. (2001) έχουν λάβει χώρα στην Ολλανδία φαίνεται ότι μπορούν να αντληθούν από αυτές οι χρήσιμοι ερευνητικοί άξονες πάνω στους οποίους εστιάζει η έρευνα μας και αφορούν την μετασχηματιστική ηγεσία και την επιτυχημένη προώθηση καινοτομιών και αλλαγών στα σχολεία. Αυτό μπορεί να συμβεί, καθώς χρησιμοποιούν σαν κύριους άξονες τις βασικές θεωρητικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τέλος, αναφορικά με την διερεύνηση της έννοιας της επιτυχημένης ηγεσίας, οι κεντρικές ερωτήσεις αντλούνται από το ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες περίπτωσης που εστιάζουν στην επιτυχημένη σχολική ηγεσία στην Κύπρο (Πασσιαρδής, 2012).

Αναφορικά με τις ατομικές συνεντεύξεις των εκπαιδευόμενων αλλά και τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις η ερευνήτρια άντλησε τις ερωτήσεις από τους θεματικούς άξονες των ίδιων ερωτηματολογίων που χρησιμοποίησε για τις ατομικές συνεντεύξεις τόσο της διεύθυνσης όσο και των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναφορικά με την εγκυρότητα του περιεχομένου της παρατήρησης η ερευνήτρια βάσισε στην παρατήρηση της πάνω στις εννέα διαστάσεις του Spradley (1989 οπ. αναφ. στον Robson, 2000) προσαρμόζοντας αυτές τις διαστάσεις στο δικό της πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα στις διαστάσεις συγκαταλέγονται το περιβάλλον, οι δράστες, δηλαδή ο παρατηρητής και οι συμμετέχοντες, η ημερομηνία και ώρα, η διάρκεια παρατήρησης, οι δραστηριότητες, οι ενέργειες, τα γεγονότα, οι στόχοι και τα συναισθήματα αλλά και στους θεματικούς άξονες που προτείνει ο Πασσιαρδής (2012) στο μοντέλο του

για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα ο πρώτος άξονας αφορά το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας, ο δεύτερος άξονας την δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση της ηγεσίας, ο τρίτος άξονας το όραμα και το προσωπικό σύστημα αξιών ενώ ο τέταρτος τα δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας. Όσο για την μελέτη των εγγράφων βασίστηκε στις κατηγορίες που προτείνει ο Holsti (1969) και πιο συγκεκριμένα στο αντικείμενο των συλλόγων, στους στόχους, στις μεθόδους, στις αξίες και στους δράστες.

Επιπρόσθετα για την ενίσχυση της εγκυρότητας της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της «τριγωνοποίησης» που σύμφωνα με τους (Cohen & Manion, 1999) ορίζεται ως η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για την μελέτη και εξήγηση του πλούτου, της πολυμορφίας και ποικιλίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς από διάφορες και διαφορετικές οπτικές γωνίες. Συνεπώς, στην συγκεκριμένη έρευνα για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις ατομικές και εστιασμένες ομαδικές, η παρατήρηση αλλά και η μελέτη εγγράφων.

4.5 Περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων που έχουν εργαστεί στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου και συμμετείχαν στην έρευνα Από αυτούς τρεις είναι άνδρες και επτά γυναίκες. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει το προφίλ των καθηγητών και κάποιες πληροφορίες που μπορούν να προβούν χρήσιμες κατά την ανάλυση. Στο σύνολο τους φαίνονται να είναι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, κάποια σχετική εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και με πολλά ακαδημαϊκά προσόντα.

Στην έρευνα συμμετείχαν τόσο η επί δυο χρόνια διευθύντρια του σχολείου όσο και ο νέος διευθυντής αν και με πολλά χρόνια προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο. Ταυτόχρονα όμως συμμετείχε και η προηγούμενη και επί τέσσερα ολόκληρα χρόνια διευθύντρια του ΣΔΕ Βόλου κατά την θητεία της οποίας βραβεύτηκε το συγκεκριμένο σχολείο. Από τους τρεις διευθυντές της έρευνας οι δύο είναι γυναίκες και ο ένας άντρας και η ηλικία τους να κυμαίνεται μεταξύ 42-60 ετών. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 10-25 έτη ενώ η προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων κυμαίνεται από 2 έως επτά έτη. Οι δυο τελευταίοι διευθυντές

προέρχονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες ενώ η μια από τις θετικές. Και οι τρεις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος όσο και πολλών ωρών επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 6 γυναίκες και δυο άνδρες με ηλικιακό φάσμα από 29 έως 55 ετών. Οι τρεις είναι μόνιμοι ενώ οι πέντε ωρομίσθιοι. Οι πέντε συμμετέχοντες (μόνιμοι και ωρομίσθιοι) έχουν προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη στην εκπαίδευση ενώ οι τρεις υπόλοιποι πενταετή προϋπηρεσία. Αναφορικά με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων αυτή είναι σαφώς μικρότερη και κυμαίνεται από δυο έως επτά έτη. Οι περισσότεροι (6 συμμετέχοντες) έχουν μεταπτυχιακό και ένας από αυτούς διαθέτει και διδακτορικό τίτλο σπουδών. Οι δυο από τους ωρομίσθιους καθηγητές κατέχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο αλλά διαθέτουν μεγάλη επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όλοι οι καθηγητές στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες που φτάνει μέχρι το επίπεδο Β' ενώ όλοι οι ωρομίσθιοι καθηγητές είναι πιστοποιημένοι στις νέες τεχνολογίες. Επίσης το σύνολο των ερωτηθέντων είναι πιστοποιημένοι σε τουλάχιστον μια γλώσσα ενώ δυο είναι πιστοποιημένοι σε δύο ξένες γλώσσες και ένας σε τρεις. Όλοι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί έχουν εμπλακεί σε διαθεματικά σχέδια δράσης .

Ο ΚΑΘ7 που είναι και καθηγητής φιλολογικών μαθημάτων έχει την μεγαλύτερη σχολική εμπειρία, καθώς έχει διδάξει 20 διδακτικά έτη, ενώ ο ΚΑΘ10 έχει την μικρότερη καθώς δίδαξε μόνο δυο σχολικά έτη στο σχολείο. Οι απόψεις και των δύο αυτών καθηγητών μπορούν να προσφέρουν σημαντικό εμπειρικό υλικό στην ανάλυση, ο πρώτος λόγω ειδικότητας αλλά και πολυετούς εμπειρίας, ενώ ο δεύτερος θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η σύντομη παρουσία του στο σχολείο ίσως συμβάλει έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τις ερωτήσεις διατηρώντας μια πιο αντικειμενική οπτική και απόσταση. Σε κάθε περίπτωση, τόσο η πολυετής εμπειρία των καθηγητών, όσο και η πολύωρη καθημερινή επαφή τους με τους εκπαιδευόμενους στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο φαίνεται ότι μπορούν να συμβάλουν στην διερεύνηση του συγκεκριμένου πλαισίου σε βάθος και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

		Σύνολο εκπαιδευτικών
		N= 8
Φύλο:	<i>Γυναίκες</i>	6
	<i>Άνδρες</i>	2
Ηλικία	<i>=< 30</i>	1
	<i>30-40</i>	3
	<i>40-50</i>	3
	<i>50-60</i>	1
	<i>Μόνιμοι καθηγητές</i>	3
	<i>Ωρομίσθιοι καθηγητές</i>	5
	<i>Μεταπτυχιακά</i>	6
	<i>Επιμόρφωση Εκπαίδευση Ενηλίκων</i>	8
	<i>Γνώση Η/Υ</i>	8
	<i>Ξένες Γλώσσες</i>	8
	<i>Χρόνια Προϋπηρεσίας στην</i>	
	<i>Εκπαίδευση:</i>	3
		2
	<i>=<5</i>	3
		6-
	<i>10</i>	
	<i>10-20</i>	
	<i>Χρόνια Προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	
	<i>ενηλίκων:</i>	
	<i>=<5</i>	7
	<i>6-10</i>	1

Πίνακας 1

		Σύνολο διευθυντών
		N= 3
Φύλο:	<i>Γυναίκες</i>	2
	<i>Άνδρες</i>	1
Ηλικία	=< 30	
	30-40	
	40-50	2
	50-60	1
Μεταπτυχιακά		3
Επιμόρφωση Εκπαίδευση Ενηλίκων		3
Γνώση Η/Υ		3
Ξένες Γλώσσες		3
Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση:		
	=<5	1
	6-10	2
	10-20	
Χρόνια Προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενηλίκων:		
	=<5	2
	6-10	1

Πίνακας 2

4.6 Περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευομένων της έρευνας.

Εξετάζοντας προσεχτικά το προφίλ των ερωτηθέντων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Βόλου θα λέγαμε πως οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία μέχρι 30 ετών αλλά και στην κατηγορία 40-50 ετών. Λιγότεροι από τους ερωτηθέντες ανήκουν στην κατηγορία 30-40 αλλά και 50-60 ετών. Οι γυναίκες υπερτερούν σε σχέση με τους άντρες. Η πλειοψηφία φαίνεται να έχει εθνικότητα ελληνική ενώ ένα σύνολο 9 εκπαιδευομένων φαίνεται να έχει άλλη εθνικότητα. Οι περισσότεροι των ερωτηθέντων προέρχονται από τον δεύτερο κύκλο σπουδών ενώ λιγότεροι στον Α' κύκλο. Συνάμα οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις στην χρήση των Η/Υ χωρίς όμως αυτό να συμβαίνει και με την γνώση της ξένης γλώσσας. Σε κάθε περίπτωση πάντως τόσο η ηλικιακή διαφοροποίηση όσο η πολιτισμική αλλά και η ακαδημαϊκή μπορούν φαίνεται ότι μπορούν να συμβάλουν στην διερεύνηση του συγκεκριμένου πλαισίου σε βάθος και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

	Σύνολο εκπαιδευομένων
	N= 40
Φύλο: Γυναίκες	25
 Άνδρες	15
Ηλικία	
=< 30	13
30-40	7
40-50	12
50-60	8
Φοιτούν στον Α' κύκλο σπουδών	16
Φοιτούν στον Β' κύκλο σπουδών	24
Εθνικότητα:	
Ελληνική	31
Άλλη	9
Γνώση Η/Υ	28

4.7 Επεξεργασία των δεδομένων/διαχείριση εμπειρικού υλικού

Αρχικά, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω μαγνητοφώνησης και οι απαντήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν με μορφή κειμένου με απόλυτη πιστότητα απόδοσης του λεκτικού περιεχομένου τους. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε με βάση την «τυπολογική ανάλυση» η οποία στηρίζεται στην δόμηση του εμπειρικού υλικού σε θεματικά πεδία. Έτσι, η ερευνήτρια αφού προετοίμασε τα δεδομένα για ανάλυση, διάβασε τα δεδομένα για να έχει μια γενική εικόνα του υλικού, προχώρησε στο στάδιο της διερεύνησης και τα κωδικοποίησε εντοπίζοντας τμήματα του κειμένου αποδίδοντας σε αυτά έναν κωδικό. Κατ' αυτό τον τρόπο κωδικοποίησε το κείμενο για θέματα που θα χρησιμοποιηθούν στην αναφορά της έρευνας. Στο τέλος ακολούθησε η διαστρωμάτωση και αλληλοσύνδεση των θεμάτων. Με τον όρο διαστρωμάτωση αναφερόμαστε στην παρουσίαση των δεδομένων μέσω της χρήσης οριζόντια αλληλοσυνδεόμενων θεμάτων ενώ με τον όρο αλληλοσύνδεση αναφερόμαστε στις ενέργειες που κάνει ο ερευνητής ώστε να συνδέσει τα θέματα με τρόπο με τρόπο που να παρουσιάζουν μια χρονολόγηση και μια σειρά γεγονότων (Creswell, 2011,σελ.291).Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την παρατήρηση καθώς αυτή βασίστηκε πάνω σε συγκεκριμένους άξονες.

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα MAXQDA. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα για Windows PC και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί ένας ερευνητής να χρησιμοποιήσει για ανάλυση «κωδικοποίησης και ανάκτησης» προσανατολισμένη στη θεμελιωμένη θεωρία καθώς και για λεπτομερέστερη ανάλυση κειμένου (Creswell, 2011:282). Αυτό που το κάνει ξεχωριστό πέρα από την απλή και εύκολη αλληλεπίδραση με τον χρήστη είναι η αξιολόγηση των κωδικών ώστε να υπάρχει κάποια μέτρηση της σημασίας κάθε κωδικοποίησης. Το υλικό ταξινομήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές έννοιες που πηγάζουν από τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Κεντρικός είναι ο ρόλος της αποτελεσματικής ηγεσίας σε σχέση με την εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης. Η ανάλυση του εμπειρικού υλικού παρακάτω θα έχει ως κύριους άξονες: το πλαίσιο των ΣΔΕ, τα σχέδια δράσης και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν, την καινοτομία, τα σχέδια δράσης, την ηγεσία και την εφαρμογή σχεδίων δράσης αλλά και την

αποτελεσματική ηγεσία. Επιπρόσθετα, η ανάλυση του εμπειρικού υλικού θα έχει ως κύριους άξονες το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας, την δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση της ηγεσίας, το όραμα και το προσωπικό σύστημα αξιών αλλά και τα δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας.

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Καταρχήν, ο περιορισμένος χρόνος δεν έδωσε την ευκαιρία στον ερευνητή να λάβει τις συνεντεύξεις ξεχωριστά σε χρόνο που οι συνεντευξιζόμενοι θα ήταν πλήρως αποφορτισμένοι από τις υποχρεώσεις του σχολείου, αλλά σχεδιάστηκε να τους συναντήσει σε σύντομο διάστημα στο χώρο του σχολείου σε κενά διαστήματα που είχαν μεταξύ των μαθημάτων και στο τέλος του ωραρίου. Σαν αποτέλεσμα ο θόρυβος από την λειτουργία του σχολείου φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει την όλη προσπάθεια. Επίσης, δεν έχει εντοπιστεί κάποιο έτοιμο εργαλείο που να ακολουθεί μια ποιοτική προσέγγιση και να περιλαμβάνει ανοικτές ερωτήσεις ακριβώς πάνω στο θέμα που τίθεται υπό διερεύνηση. Έτσι, σαν αποτέλεσμα τροποποιήθηκαν κάποιες από τις κεντρικές ερωτήσεις των κύριων αξόνων των παραπάνω εννοιών από άλλα ερευνητικά εργαλεία, έτσι ώστε να προκύψουν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Αυτή η τροποποίηση του ερευνητικού εργαλείου φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα της έρευνας. Ωστόσο, γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν τα κεντρικά ερωτήματα που μπορούν να καλύψουν τις έννοιες.

Εκτός αυτών όμως αναφορικά με τις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις ο μεγάλος αριθμός αλλοδαπών εκπαιδευομένων στο σχολείο δυσχέρανε την συζήτηση, με αποτέλεσμα η ερευνητή να πρέπει να δώσει πολλές επεξηγήσεις ενώ κάποιοι εκπαιδευόμενοι που δεν καταλάβαιναν τις ερωτήσεις δίσταζαν να πάρουν μέρος στη συνέντευξη. Επίσης, τα αποτελέσματα δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να γενικευτούν αφού η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου πλαισίου και μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων. Μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο να λάβει χώρα μια παρόμοια μελέτη που να εξετάζει περισσότερα σχολεία που έχουν βραβευτεί για την εφαρμογή των συγκεκριμένων προγραμμάτων, πάντα εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή σε αυτή την προσπάθεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Πλαίσιο ΣΔΕ και Ανάπτυξη Καινοτομιών

5.1.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τις κατευθύνσεις που διαφοροποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης τόσο η προηγούμενη διεύθυνση του ΣΔΕ (οι δυο διευθύντριες) όσο και η τωρινή (ο διευθυντής του ΣΔΕ) συμφωνούν σε σχέση με το ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που το ΣΔΕ παρέχει, ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών του με στόχο την επανένταξη των εκπαιδευομένων στον χώρο εργασίας, αλλά και σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας που στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση. Χαρακτηριστικά η Δ2 αναφέρει:

Δ2: Διαφοροποιείται σίγουρα στο πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου και εκπαιδευόμενης αφού ουσιαστικά αυτό που προσπαθεί να γίνει είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και η επανένταξή του στο χώρο εργασίας.

Δ3: Βέβαια το πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιείται όχι μόνο ως προς την ελεύθερη ύλη αλλά και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας. Εδώ επιμένουμε πολύ στην ενεργητική μάθηση των μαθητών. Κύριος στόχος είναι να καταλάβουν την γνώση με κάποιο διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε όταν διαβάζουν κάτι να έχουν την κριτική ικανότητα, να κρίνουν, να ξεχωρίζουν τι πρέπει να τους μείνει και τι πρέπει να αποβάλουν.

Συνάμα διακρίνεται από την μη ύπαρξη διαγωνισμάτων και τυπικών εξετάσεων όπως υπάρχουν στα τυπικά σχολεία, αλλά και από την διαφορετική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων και όλων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ και μια σειρά από άλλες δράσεις όπως τα σχέδια δράσης, τα εργαστήρια τα οποία πρόσφατα να πέρασαν και στην τυπική εκπαίδευση.

Δ1: Δηλαδή η μη ύπαρξη βιβλίων, ε... η μη ύπαρξη διαγωνισμάτων και τυπικών εξετάσεων όπως υπάρχουν στα τυπικά σχολεία, η διαφορετική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων και όλων των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία στα ΣΔΕ και μια σειρά από άλλες δράσεις που υπάρχουνε όπως τα σχέδια δράσης, τα εργαστήρια κτλ, τα οποία μπορεί τώρα πρόσφατα να πέρασαν και στην τυπική εκπαίδευση

Και οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι στο σύνολο τους αναγνωρίζουν τις αυξημένες δυνατότητες του προγράμματος διδασκαλίας των ΣΔΕ να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ενήλικων μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα εν λόγω σχολεία διαφέρουν από τα υπόλοιπα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης στο ότι δεν ακολουθούν ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αντίθετα, οι εκπαιδευτές έχουν την δυνατότητα να σχεδιάσουν μέσα από τους διάφορους γραμματισμούς του ευέλικτου και ανοικτού προγράμματος σπουδών το μάθημα τους, ενσωματώνοντας νέα στοιχεία για να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, η πλειοψηφία των καθηγητών της έρευνας αναφέρει ότι η μη ύπαρξη βιβλίων και υποχρεωτικών εξετάσεων τους απελευθερώνει έτσι ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν με πιο δημιουργικούς τρόπους. Αρκετοί από αυτούς τονίζουν ότι κάτι ανάλογο δεν λαμβάνει χώρα στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Ενδεικτική είναι η άποψη καθηγήτριας για την ανάγκη να ακολουθήσουν ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών.

ΚΑΘ5: *Κι ακόμη πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι αυτοί είναι ενήλικοι, οπότε στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης θα προσπαθήσουμε να υπερβούμε κάποια παραδοσιακά μοντέλα και να περάσουμε σε πιο ευέλικτα σχήματα.*

ΚΑΘ6: *Στο ΣΔΕ είναι πιο ελεύθερος ο εκπαιδευτής να διαμορφώσει τα σχέδια μαθήματος του, και... αναλόγως με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων να ενεργήσει... που δεν ισχύει αυτό στην τυπική εκπαίδευση που υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλάνο... μια συγκεκριμένη δομή, μια συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να βγει.*

Η απουσία εξετάσεων εξάλλου κυριαρχεί και στις απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών

ΚΑΘ 9: *Το άλλο είναι αυτό που συναρτάται με αυτό που είπα, δηλαδή ο μη προσανατολισμός σε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ο σκοπός των ΣΔΕ είναι η κοινωνική επανένταξη ή ένταξη των μαθητών δεν έχει σημασία αν οι μαθητές αυτοί πρέπει να προετοιμαστούν σώνει και καλά ξέρω εγώ για να δώσουν εξετάσεις σε μια άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης, στο πανεπιστήμιο ή οπουδήποτε αλλού.*

Αναφορικά με την κεντρική στόχευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΔΕ για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους η προηγούμενη και τωρινή διεύθυνση του σχολείου φαίνεται να συμφωνεί πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα

βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν την θέση τους στον εργασιακό χώρο αλλά και να επανασυνδεθούν με την κοινωνία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Δ1: *να βελτιώσουν την θέση τους στον εργασιακό χώρο... αλλά και από τον Δ3: Η κεντρική στόχευση είναι να δούμε τι χρειάζονται οι μαθητές μας ως προς την κοινωνία. ..τους μαθαίνουμε και διάφορους χώρους, να γνωρίσουν τη νομαρχία, την βιβλιοθήκη του Βόλου, τις δημόσιες υπηρεσίες, να έλθουν σε επαφή αν δηλαδή έχουν κάποιο πρόβλημα πως θα το λύσουν.*

Επίσης, και οι καθηγητές της συνέντευξης αναγνωρίζουν ότι η κεντρική στόχευση του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να είναι η κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους, κυρίως όσον αφορά την επαγγελματική τους αποκατάσταση καθώς σε μεγάλο βαθμό αντιμετωπίζουν την ανεργία. Οι παρακάτω απόψεις του διευθυντή του σχολείου για τις προσφερόμενες γνώσεις και δεξιότητες φαίνεται ότι απηχούν σε σημαντικό βαθμό και των άλλων καθηγητών.

ΚΑΘ 3: *Να τις χαρακτηρίζει και μια πρακτικότητα λοιπόν προκειμένου και να μπορούνε από την μια πλευρά να τις εφαρμόζουν άμεσα στην ζωή τους επιλύοντας ίσως προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους, αλλά και από την άλλη όπως είπα πριν να μπορέσουν με το απολυτήριο το οποίο θα πάρουν να διεκδικήσουν κάτι καλύτερο στον εργασιακό χώρο.*

Επίσης, συχνά αναφέρεται ότι θα πρέπει να στοχεύει και στην κάλυψη των ενδιαφερόντων τους, καθώς είναι μαθητές που εγκατέλειψαν στο παρελθόν το παραδοσιακό τυπικό σχολείο.

ΚΑΘ 6: *η κεντρική στόχευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να συσχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και ίσως και τον εργασιακό τομέα των ενηλίκων εκπαιδευομένων.*

Αυτό πάντως που τονίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πως εκεί που πρέπει να στοχεύουν τα προγράμματα στο ΣΔΕ είναι η εξέταση των αναγκών των μαθητών η επανένταξη τους αλλά και η στήριξη τους (κοινωνικοοικονομική και ψυχολογική).

ΚΑΘ 9: *Εκείνο πάντως που προέχει απ ότι αντιλήφθηκα είναι ότι οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη κυρίως από στήριξη ψυχολογική και κοινωνικοοικονομική..αυτό που έλεγα στην αρχή πως σκοπός της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ είναι η κοινωνική επανένταξη ή ένταξη.*

Όσο για την δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νέες πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν πως το ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει τον «πειραματισμό», την ενεργητική μάθηση, την διερευνητική μάθηση και πιο συγκεκριμένα εφαρμόζονται τεχνικές που καθιστούν τον εκπαιδευόμενο σε θέση να είναι πιο αυτόνομος.

ΚΑΘ 7: *Το δικό μας το σχολείο είναι αυτό που έβαλε ουσιαστικά τα σχέδια δράσης στο σχολείο... εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση, μάθηση με ομάδες εργασίας, και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές ενηλίκων... τη διαθεματικότητα γιατί ένα αντικείμενο μπορούμε να το εξετάσουμε από διάφορες οπτικές- επιστημονικές πλευρές. Από την επιστημονική του... για παράδειγμα ένα πρότζεκτ φυσικής μπορούμε να το πλησιάσουμε και από την επιστημονική του πλευρά και από την γλωσσική του πλευρά.*

Οι συνεντευξιαζόμενοι στην πλειοψηφία τους δείχνουν να υποστηρίζουν ότι το υπάρχον ανοιχτό πλαίσιο σπουδών ευνοεί την ανάπτυξη καινοτομιών και αλλαγών, καθώς η αναζήτηση τους αποτελεί δομικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, τονίζουν ότι αυτό επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό λόγω της ανοικτότητας και ευελιξίας του προγράμματος σπουδών.

ΚΑΘ 8: *Παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νέες πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες... διότι δεν υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο ύλης, ούτε υπάρχει μια σαφής μεθοδολογία. Το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ έχει ως σκοπό να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να τους παράσχει πληροφορίες και γνώσεις, έτσι ώστε να βοηθήσει την καθημερινότητα τους για την απόκτηση εργασίας και πρακτικά θέματα.*

Σημαντικό εργαλείο για την εισαγωγή καινοτομιών δείχνουν να υποστηρίζουν ότι αποτελεί η εφαρμογή των σχεδίων δράσης που θα παρουσιαστεί παρακάτω. Επίσης, αρκετοί καθηγητές θεωρούν ότι το πολύ καλό κλίμα που έχει δημιουργηθεί στο σχολείο μπορεί να ευνοήσει την εφαρμογή καινοτομιών στο υπάρχον πλαίσιο σπουδών, όσο και το άρτια καταρτισμένο και μικρής ηλικίας εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται στα σχολεία αυτά. Μοναδική εξαίρεση για την εφαρμογή καινοτομιών στο πλαίσιο των ΣΔΕ αποτελεί η άποψη του παρακάτω καθηγητή που θεωρεί ότι συχνά απουσιάζουν οι απαραίτητες επιμορφώσεις. Σύμφωνα πάλι με

κάποιον άλλο εκπαιδευτικό αυτές γίνονται με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

ΚΑΘ 8: Παρέχεται μέχρι ενός ορίου. Δυστυχώς δεν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς για νέα προγράμματα και νέες πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές.

ΚΑΘ 9: Αυτά όμως από κάποιο σημείο και μετά δεν υπάρχουν, ο εκπαιδευτικός αφέθηκε μόνος του να πλέει στο πέλαγος με βάρκα την ελπίδα και τις όποιες γνώσεις έχει και τις όποιες ευαισθησίες έχει κλπ. Άρα δεν μπορούμε να πούμε πως δεν εφαρμόζουν εκπαιδευτικές τεχνικές οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλλά μπορεί ενδεχομένως να μην τις εφαρμόζουν σωστά, να μην εμβαθύνουν αρκετά.

Η πλειοψηφία, λοιπόν, βλέπουμε να υποστηρίζει ότι τα προγράμματα λόγω της ευελιξίας τους αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την χρήση πρωτότυπων παιδαγωγικών αρχών και μεθόδων όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η διαθεματικότητα, η εργασία σε ομάδες αλλά και η ανάληψη πρωτοβουλιών κυρίως μέσα από τα πρότζεκτ κλπ. Πάντως σε κάθε περίπτωση αυτό που έχει σημασία είναι παροχή ανατροφοδότησης.

ΚΑΘ 9: Σε κάθε περίπτωση όταν εφαρμόζεις μια καινοτομία θα πρέπει να παίρνεις μια ανατροφοδότηση, να ξέρεις ότι αυτό που κάνεις έχει ένα αντίκτυπο κάπου, αν το κάνεις και σωστά ενδεχομένως.

5.1.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων

Ως προς τις κατευθύνσεις που διαφοροποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων θεωρεί πως αυτό διαφοροποιείται ως προς την ύλη καθώς υπάρχει ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που καθορίζεται από τους ίδιους τους καθηγητές, ως προς τον αριθμό των μαθημάτων που είναι λιγότερα σε σχέση με αυτά της τυπικής εκπαίδευσης, ως προς την έλλειψη βιβλίων καθώς στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας δεν υπάρχουν βιβλία αλλά προσωπικές σημειώσεις των εκπαιδευτών και φωτοτυπημένο υλικό.

ΟΜ.ΕΣΤ 2: καταρχάς δεν υπάρχουν βιβλία. Υπάρχουν φωτοτυπίες και υπάρχει και διάλογος. Ανταλλαγή απόψεων και με τους εκπαιδευόμενους και με τον καθηγητή.

ΕΚΠΑ 5: *Με το υλικό που ήταν οι φωτοτυπίες και αυτό που σου δίνανε να το διαβάσεις, στο δίνανε και να το καταλαβαίνεις δηλαδή δεν κοιτούσαν να το προσπεράσουν και να πάνε σε επόμενο.*

Επίσης, αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους αναφέρθηκαν στην έλλειψη τυπικής και επίσημης αξιολόγησης όπως είναι τα διαγωνίσματα και οι τελικές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς. Συνάμα, αυτό που τονίζεται τόσο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευόμενους είναι τόσο η ύπαρξη διαθεματικών σχεδίων δράσης (πρότζεκτ) όσο και εργαστηρίων στα οποία καλούνται να συνεργαστούν με εκπαιδευόμενους και από άλλα τμήματα του σχολείου και να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν. Σε αυτά τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια δηλώνουν ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητες τους.

ΕΚΠΑ 4: *Είναι πιο εύκολα, δεν υπάρχουν βιβλία, δεν υπάρχουν εξετάσεις. Υπάρχει σημαντική βοήθεια από τους καθηγητές και το κάνει σαφώς πιο εύκολο.*

ΕΚΠΑ 3: *φεύγουμε από το καθιερωμένο διάβασμα, γίνεται συζήτηση, γίνονται εργασίες που βοηθούν αυτό το μαθητή να κατανοήσει κάποια πράγματα περισσότερο.*

ΕΚΠΑ 2: *Δεν ξέρω τι γίνεται στα άλλα σχολεία, τα project αν αναφέρεστε σε αυτά, δε γνωρίζω, αλλά ξέρω ότι το project είναι πάρα πολύ καλό, γιατί ενωνόμαστε όλοι οι μαθητές από όλες τις τάξεις. Δεν είμαστε αυτό που είμαστε αποκομμένοι. Συνήθως όλες οι τάξεις είναι όλες ενωμένες. Στα project ανακατευόμαστε και γνωριζόμαστε καλύτερα μεταξύ μας.*

ΟΜ.ΕΣΤ 4: *Χωριζόμαστε ανά τμήμα ή πολλές φορές και με τα τμήματα μπερδεύομαστε, γινόμαστε ομάδες, αναλαμβάνουμε 2 ή 3 άτομα το τι θέλουμε να ψάξουμε ή να...ενδιαφερόμαστε δηλαδή περισσότερο να μάθουμε πληροφορίες κι από κει και πέρα μετά ξεκινάει η εργασία εκεί πάνω.*

Αυτό επίσης που αναφέρεται από τους περισσότερους εκπαιδευόμενους και τους ερωτηθέντες στις ομάδες εστίασης είναι η πολύ καλή επικοινωνία και συνεννόηση που υπάρχει με τους καθηγητές που τους αντιμετωπίζουν πάντα με μεγάλη υπομονή και κατανόηση. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως οι καθηγητές διαθέτουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων και αυτό είναι εμφανές στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

ΟΜ.ΕΣΤ 3: *Δεν είναι οι καθηγητές όπως είναι στο ημερήσιο, έχουν ειδική εκπαίδευση πάνω σε αυτό.*

Αναφορικά με την κεντρική στόχευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΔΕ για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι απάντησαν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΣΔΕ στοχεύει στην μετάδοση βασικών γνώσεων καθώς υπάρχουν κάποια άτομα που δυσκολεύονται ακόμα και στην ορθογραφία και την ανάγνωση. Εξάλλου αρκετοί μαθητές του ΣΔΕ προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται αρκετά και με την ελληνική γλώσσα.

ΕΚΠΑ 1: *Καταρχάς, επειδή δεν υπάρχουν μαθητές των ίδιων ταχυτήτων στο σχολείο, υπάρχουν άτομα που δεν έχουν γνώσεις, είναι δηλαδή χωρίς γνώσεις, δεν υπάρχουν οι τυπικές γνώσεις, οι βασικές. Υπάρχουν άτομα που δεν μπορούν να διαβάσουν καλά καλά, δεν ξέρουν να κάνουν ανάγνωση, υπάρχουν άτομα που δεν ξέρουν ορθογραφία και υπάρχουν άνθρωποι που είναι πιο προχωρημένοι σε επίπεδο μόρφωσης.*

Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευόμενοι αναφέρουν πως το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ στοχεύει στην ένταξη και επανένταξη των εκπαιδευομένων στο κοινωνικό πλαίσιο καθώς αρκετοί από αυτούς αντιμετώπισαν τον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης στην νεανική τους ηλικία. Σε αυτό πάντως που δίνεται έμφαση από τους ερωτηθέντες εκπαιδευόμενους είναι η ομαδικότητα και η συνεργασία των εκπαιδευομένων, κάτι που προωθείται από το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ.

ΕΚΠΑ 3: *Υπάρχουν πολλά θεωρώ αλλά εκείνο που μετράει είναι ότι μέσα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας υπάρχει ομαδικότητα, μπορεί να υπάρχουν διάφορες ηλικίες, μπορεί να υπάρχουν διάφοροι χαρακτήρες αλλά εκεί μέσα μας βοηθάνε ώστε να μπορούμε να ενεργούμε πάντα ομαδικά κι αυτό θεωρώ ότι είναι το βασικό, είναι μια βάση γιατί αν ο καθένας ενεργούσε από μόνος του στο να λέει ότι εγώ θέλω να μάθω αυτό ή ο άλλος ότι θέλω να μάθω εκείνο, θεωρώ ότι δε γίνεται δουλειά έτσι.*

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι ωστόσο αναφέρονται στην έμφαση που δίνεται από το πρόγραμμα σπουδών στην απόκτηση δεξιοτήτων αλλά και στην παροχή συμβουλευτικής για την μετέπειτα πορεία και εξέλιξή τους.

ΕΚΠΑ 6: *Και σε γνώσεις και σε διάφορες δραστηριότητες όπως είπα που κάνουμε, μαθαίνουμε πιο πολλά πράγματα.*

ΕΚΠΑ 4: *Με την παροχή γνώσεων, φαντάζομαι, και με συμβουλευτικές κατευθύνσεις από τους καθηγητές.*

ΕΚΠΑ 2: *Ναι. Δεξιότητες. Ναι γιατί ένα καλό μάθημα είναι η πληροφορική. Ένα καλό μάθημα είναι τα αγγλικά που σε γενικές γραμμές, μέσες άκρες, μαθαίνουμε αρκετά πράγματα τις δυο χρονιές αυτές.*

Στην ερώτησή μας αναφορικά με το που πιστεύουν ότι εστιάζει το ΣΔΕ και που πιστεύουν ότι πρέπει να εστιάζει η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων αναφέρθηκε στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην κοινωνικοποίηση των ίδιων και την επανένταξή τους στην κοινωνία. Επίσης, η παροχή συμβουλευτικής φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευόμενους.

5.1.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Σύμφωνα με την παρατήρηση οι κατευθύνσεις στις οποίες φαίνεται να διαφοροποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης είναι τα διαθεματικά σχέδια δράσης, τα εργαστήρια, η ύπαρξη ψυχολόγου και συμβούλου σταδιοδρομίας σε μόνιμη βάση κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλά και η προσπάθεια της διεύθυνσης αλλά και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων να γίνει το έργο του σχολείου αυτού γνωστό στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική είναι η σύνδεση των εκπαιδευομένων μέσω των σχεδίων δράσης με την αγορά εργασίας.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: *«Παράλληλα αναφέρθηκε η συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς όπως το ΚΠΕ Φιλίππων, το Εθνικό Συμβουλευτικό δίκτυο POM-ACT αλλά και φορείς άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όλα αυτά δείχνουν μια έντονη συνεργασία της διευθύντριας με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, την συνεργασία της με τον δήμο και την τοπική κοινότητα αλλά και διατήρηση της προβολής του σχολείου στην κοινωνία.... Η σύσταση του σημερινού συλλόγου φανερώνει την επιθυμία της διεύθυνσης για συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και την επιθυμία της διεύθυνσης να γίνει το σχολείο γνωστό σε όλο και περισσότερο κόσμο. Εκδηλώνει εξωστρέφεια καθώς η συμμετοχή του σχολείου σε τέτοια προγράμματα γίνονται γνωστά στην τοπική κοινωνία μέσα από δελτία τύπου».*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: *«Ο διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο ζήλο να προβληθεί το σχολείο αλλά και οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμωθούν και εμπλέκονται σε όλο και περισσότερες δράσεις για να επωφελούνται τα μέγιστα από την εμπλοκή τους αυτή. Γι' αυτό το λόγο*

προτείνονται στον σύλλογο ενημερώσεις και παρουσιάσεις (σχετικά με την δημιουργία προϊόντων με φυσικά υλικά, ενημέρωση για το μέλι και την δημιουργία κηραλοιφής, επαγγελματικός προσανατολισμός). Μέσα από τον προγραμματισμό αυτών των δράσεων διαφαίνεται τόσο το όραμα του διευθυντή για το ΣΔΕ για καινοτομία αλλά και να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους εμπειρίες που ενδεχομένως δεν συναντάει κανείς στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολλαπλός καθώς διαμεσολαβεί στις επαφές του με φορείς και με ιδιώτες που θα επισκεφτούν το σχολείο».

5.1.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχεακού Υλικού

Σύμφωνα με την μελέτη του πρωτοκόλλου και του ημερολογίου του σχολείου οι κατευθύνσεις που φαίνεται να διαφοροποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης είναι τα διαθεματικά καινοτόμα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια στην λειτουργία των οποίων δίνεται μεγάλη έμφαση. Μεγάλη προσοχή φαίνεται να δίνεται εξάλλου στις ανάγκες που προκύπτουν για υλικά και επισκέψεις για την υλοποίηση αυτών των πρότζεκτ και των εργαστηρίων. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών αλλά και η συμμετοχή του σχολείου σε μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το «Σέβομαι την διαφορετικότητα, γίνομαι ενεργός πολίτης», η συμμετοχή του σχολείου στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό μαθητικής Δημιουργίας για τους πρόσφυγες 2014 με ατομικές συμμετοχές με γραπτό κείμενο, η σύσταση θεατρικής ομάδας, η συμμετοχή του ΣΔΕ στην γιορτή Παιδείας του Δήμου Βόλου, η συμμετοχή του σχολείου στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Γκρουντβιχ αλλά και η συμμετοχή του σχολείου σε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στα Γενικά Αρχεία του κράτους.

Επιπρόσθετα, η μελέτη του αρχεακού υλικού αποκαλύπτει πως πιθανόν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νέες πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες. Κυρίως χρησιμοποιούνται η συνεργασία σε ομάδες, σε ζευγάρια αλλά και η ανακαλυπτική μάθηση. Επίσης, τα σχέδια δράσης φαίνεται να είναι διαθεματικά. Αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τόσο των μεσοπρόθεσμων αλλά και μακροπρόθεσμων στόχων αυτές φαίνονται να είναι οι τακτικοί σύλλογοι για την

συζήτηση και λήψη αποφάσεων για θέματα που απασχολούν το σχολείο, η συνεργασία τόσο της διεύθυνσης με τους εκπαιδευόμενους όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, αυτό που παρατηρείται είναι οι τακτικές ενημερώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο από διάφορους φορείς αλλά και συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαγωνισμούς. Τέλος, παρουσιάζεται μεγάλη δραστηριότητα του σχολείου για την συμμετοχή σε δράσεις (πχ εθελοντισμός, δράσεις για τα Χριστούγεννα, Πάσχα κλπ).

5.2 Τα Σχέδια Δράσης και Παράγοντες που τα Επηρεάζουν

5.2.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τα σχέδια δράσης και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν τόσο η διεύθυνση του σχολείου όσο και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα σχέδια δράσης (projects) συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, καθώς μέσα από την βιωματική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν μια σειρά από αναγκαίες και κρίσιμες δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Η διεύθυνση θεωρεί πως μέσα από τα πρότζεκτ οι εκπαιδευόμενοι εμποδώνουν καλύτερα τις γνώσεις που αποκόμισαν σε θεωρητικό επίπεδο, να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και αυτενέργεια και αυτοπεποίθηση ώστε να ανταποκριθούν σε ένα απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό πλαίσιο.

Δ1: *Οι στόχοι μας είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μας κοινωνικές δεξιότητες, να αποκτήσουν αυτενέργεια, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση ώστε να μπορούν να σταθούν αργότερα στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν, να αποκτήσουν ανοχή, να αποκτήσουν συνεργασία*

Δ3: *Μεγάλο βέβαια, γιατί μέσα από το project μπορούν να εμπεδώσουν καλύτερα αυτά που μάθανε σε ένα πιο θεωρητικό επίπεδο*

Αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν πως η ομαδική συνεργασία, η αυτενέργεια και η δυνατότητα τους να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να αναζητούν την γνώση είναι κάποιες από αναγκαίες και κρίσιμες δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι στην καθημερινή τους ζωή. Με αυτόν τον τρόπο συνεπάγεται και μία μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές. Συχνά

αναφέρεται ότι μέσα από τα σχέδια δράσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν την τύχη της πορείας και της επιτυχίας του έργου που τους έχει ανατεθεί συμβάλλοντας βέβαια και οι ίδιοι στην επιλογή του θέματος που σχετίζεται με κάτι που τους απασχολεί και τους ενδιαφέρει.

ΚΑΘ 8: *Θα πρέπει τα projects να σχετίζονται οπωσδήποτε με κάποιον από τους γραμματισμούς και να σχετίζονται με κάποιο θέμα το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευόμενους, αλλά δεν παρέχεται ως γνώση ή πληροφορία μέσα από τους γραμματισμούς.*

Ο βασικότερος παράγοντας για την επιτυχία των σχεδίων δράσης αναφέρεται από τους συνεντευξιαζόμενους ότι είναι να μην ξεφύγουν τα σχέδια δράσης από τον έλεγχο των μαθητών. Για να επιτευχθεί αυτό, η πλειοψηφία των καθηγητών αναφέρει ότι απαιτείται καλός συντονισμός και συνεννόηση μεταξύ καθηγητών και μαθητών, ώστε ο εκπαιδευτής να λειτουργεί ως συντονιστής και μόνο. Ενδεικτικά, ο διευθυντής του σχολείου αναφέρει:

ΚΑΘ 2: *Και αυτό μάλλον το τόνισα... αυτό που προανέφερα ότι πρέπει να... το σχέδιο δράσης δεν πρέπει να ξεφύγει από τα χέρια και από την ευθύνη των εκπαιδευομένων.*

Τα σχέδια δράσης φαίνεται να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών του σχολείου μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την συνεργασία, την αποκαλυπτική μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

ΚΑΘ 5: *Η ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευομένων, προϋποθέτει την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, τη συνέχεια της εργασίας σε περισσότερες από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση, την αλλαγή... των ρόλων... του ρόλου του εκπαιδευτή, ο οποίος από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπνευστή της εργασίας. Άρα με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο πεδίο, συγκεκριμένα για τον κοινωνικό γραμματισμό που με αφορά έρευνα του πεδίου είναι η τοπική κοινωνία, στις βιβλιοθήκες... και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία εντός της οποίας λειτουργεί.*

Ωστόσο, οι απόψεις φαίνεται να δίστανται ως προς την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών του σχολείου καθώς υποστηρίζεται πως δεν υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός και κατ' επέκταση υπάρχει ένα ανοιχτό και ελεύθερο πρόγραμμα σπουδών

ΚΑΘ 9: *δεν υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός, αυτό το πράγμα λείπει... δηλαδή για να υπάρξει ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να εκπορεύεται από ένα κεντρικό σχεδιασμό, έστω στους ελάχιστους στόχους που πρέπει οπωσδήποτε να κατακτηθούν ή να τους βάλει το σχολείο, η σχολική μονάδα. Αυτό όμως δεν φαίνεται να γίνεται ή τουλάχιστον να γίνεται συστηματικά. Επομένως τώρα πάμε στο ερώτημα αν δεν γίνει αυτό το πρόγραμμα σπουδών με την στοχοθεσία, σκοποθεσία κλπ., δεν μπορούμε να ξέρουμε αν συμβάλλουν πραγματικά τα σχέδια δράσης στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, αφού δεν υπάρχει πρόγραμμα σπουδών. Εκείνο που φαίνεται να εξυπηρετούν είναι ότι οι μαθητές παίρνουν συναισθήματα θετικά συμμετέχοντας σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους έρευνας όπως είναι τα project ..εεε και αυτό επομένως είναι πολύ θετικό για την κοινωνική επανένταξη που λέγαμε προηγουμένως και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.*

Προχωρώντας στην ανίχνευση των βασικών αρχών που εφαρμόζονται στην διδασκαλία μέσω των σχεδίων δράσης (projects) ως τέτοιες η διεύθυνση του σχολείου φαίνεται να αναγνωρίζει την ομαδοσυνεργατικότητα, τον καταμερισμό ρόλων, την διαθεματικότητα, την διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε όλοι να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό αλλά και την βιωματική μάθηση

Δ1: *Το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό είναι η λέξη συνεργασία. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος... καθαρά ομαδοσυνεργατική μέθοδος... ε... ανάληψη ευθύνης, καταμερισμός ρόλων, ε... κοινή προσπάθεια για επίτευξη ενός στόχου, υπευθυνότητα και φυσικά μετά έρχονται και ... ανάλογα με την πορεία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων.*

Δ2: *Η διαθεματικότητα, οι διαθεματικές προσεγγίσεις, κυρίως οι μαθητοκεντρικές και να είναι κυρίως προσαρμοσμένα σε θέματα της καθημερινότητάς τους στην κοινωνική τους πραγματικότητα.*

Δ3: *Ομαδοσυνεργατική, έχουμε τον αρχηγό, χωρίζουμε σε ομάδες κλπ..Την αυτενέργεια, η διαθεματικότητα, το πρότζεκτ..στο πρότζεκτ εφαρμόζεται και η διαφοροποίηση. Το άτομο βγαίνει και έξω από το σχολείο, βιωματική μάθηση, δεν είναι δηλαδή μόνο μες το σχολείο.*

Αλλά και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου φαίνεται να συμφωνεί πως βασικές αρχές που εφαρμόζονται στην διδασκαλία μέσω των σχεδίων δράσης (projects) είναι η ομαδοσυνεργατικότητα, η διαθεματικότητα, η ευελιξία του να

μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, η έρευνα, η κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και η διεπιστημονικότητα. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως εφαρμόζονται και πετυχαίνουν αυτές οι αρχές σε μεγάλο βαθμό αν και υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευομένων που δεν μπορεί να αντεπεξέλθει λόγω κούρασης και αυξημένων υποχρεώσεων.

ΚΑΘ 9: *Λοιπόν, βασική αρχή είναι η ομαδοσυνεργατικότητα... εεε και νομίζω πως αυτό το πετυχαίνουμε σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία αυτά. Υπάρχουν βέβαια συγκρούσεις, αυτό είναι αλήθεια, είναι βέβαια ένα γενικότερο πρόβλημα το θέμα των συγκρούσεων στα ΣΔΕ αλλά νομίζω πως στο τέλος κερδίζουμε τις ομάδες. Ε..και κερδίζουν και οι ομάδες. Η άλλη αρχή είναι το να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, δηλαδή ο μαθητής γίνεται ένα είδος ερευνητή όπως λέμε, αυτό βέβαια δεν ξέρω πόσο πετυχαίνεται, δεν ξέρω αν πετυχαίνεται απ όλους 100% γιατί οι μαθητές αυτοί σε κάποιες περιπτώσεις είναι κουρασμένοι και σε κάποιες περιπτώσεις μας λένε και οι ίδιοι πως δεν θέλουν.*

Ως προς τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης αυτοί σύμφωνα με την διεύθυνση αλλά και την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση όσο και με τους εκπαιδευομένους. Καταρχήν ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει ρόλο καθαρά συντονιστικό «ώστε να μην καταλήξει το σχέδιο δράσης να είναι έργο του εκπαιδευτή, το σχέδιο δράσης δεν πρέπει να ξεφύγει από τα χέρια και από την ευθύνη των εκπαιδευομένων. Γι' αυτό τον λόγο απαραίτητη είναι η καλή συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων από την αρχή» (Δ1).

Αυτό επίσης που υπογραμμίζεται από τους ερωτηθέντες είναι πως σημαντικό παράγοντα αποτελεί τα πρότζεκτ να απορρέουν από τα πραγματικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και να μην είναι άσχετα με αυτά. Όχι μόνο αυτό, αλλά πρέπει τα πρότζεκτ να είναι προσαρμοσμένα στην καθημερινότητα, να συνδέονται με την αγορά εργασίας, να τους κάνουν πιο ενεργούς πολίτες, να είναι συνυφασμένα με την καθημερινότητα, με την κοινωνία, με το περιβάλλον, όλα αυτά. Να είναι πολύ απλά και καθημερινά ώστε να τους διευκολύνουν στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, αναφέρεται συχνά ότι για να πετύχει ένα σχέδιο δράσης θα πρέπει το θέμα του να είναι πρωτότυπο για να παροτρύνει και να κινητοποιήσει τόσο τους εκπαιδευομένους όσο και τους εκπαιδευτές στην υλοποίησή του.

ΚΑΘ 5: Η ευρηματικότητα, το πρωτότυπο θέμα, και η συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους... ότι αυτό το θέμα είναι πρωτότυπο και ωραίο και αξιόλογο.

Πιστεύω ότι είναι καθαρά θέμα... θέματος.

Δ2: Ο διευθυντής ή διευθύντρια δεν έχει σχέση με αυτό όπως και οι εκπαιδευτές, ουσιαστικά αυτοί προτείνουν και από κει και πέρα ακολουθούν οι όποιοι εκπαιδευόμενοι. Το ζήτημα όμως είναι ότι αυτό που πρέπει να ορίσουν οι εκπαιδευτές είναι τα πρότζεκτ να είναι προσαρμοσμένα στην καθημερινότητα, να συνδέονται με την αγορά εργασίας, να τους κάνουν πιο ενεργούς πολίτες, να είναι συνυφασμένα με την καθημερινότητα, με την κοινωνία, με το περιβάλλον, όλα αυτά.

Ωστόσο, και η οικονομική ενίσχυση των πρότζεκτ φαίνεται να προβάλλει ως παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία τους.

Δ3: Το project θέλει και κάποια οικονομική ενίσχυση για να είναι πιο αποτελεσματικό αλλά πιο πολύ τα ενδιαφέροντα των μαθητών πρέπει να γίνει κάποια προεργασία.

Επίσης, σημαντικός παράγοντας για τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς είναι ο ίδιος ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με τα σχέδια δράσης.

Ο ίδιος πρέπει να συντονίζει την όλη διαδικασία, να είναι υποστηρικτικός, να προετοιμάζει και να οργανώνει το πρότζεκτ αλλά και να υπάρχει πολύ καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

ΚΑΘ 5: Άρα για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται καταρχήν σωστή επιλογή του θέματος, το οποίο πρέπει να γίνεται σε απόλυτη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους... Επίσης, η κατάλληλη οργάνωση και προετοιμασία από τον εκπαιδευτή, γνώση των αρχών της μεθόδου, προσβασιμότητα σε παιδαγωγικό υλικό και πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο συγκεκριμένο σχέδιο δράσης, του διευθυντή και τον εκπαιδευόμενο. Είναι απαραίτητη η συνεργασία.

ΚΑΘ 11: πρέπει να συντονίζει, να είναι συντονιστής, να τους εμπνεύσει όταν κάτι δεν πάει καλά, να τους βοηθά στο επίπεδο της έρευνας με παραδείγματα δείχνοντάς τους άλλα πρότζεκτ, μετά το εποπτικό υλικό που υπάρχει.

Στους παραπάνω παράγοντες έρχονται να προστεθούν ο ρόλος του διευθυντή αλλά και το κλίμα του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από έναν εκπαιδευτικό πως « ..σίγουρα παίζει το κλίμα του σχολείου και σίγουρα και ο διευθυντής, η ηγεσία δηλαδή παίζει ρόλο γιατί το κάθε σχολείο εξαρτάται πάρα πολύ από τον διευθυντή του, και οι

σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (ΚΑΘ 7).

ΚΑΘ 11: η διεύθυνση και ο εκπαιδευτής έχει σαν μέντορα του τον διευθυντή και αν η διεύθυνση δεν ενδιαφέρεται για καινοτόμες δράσεις το αντίστοιχο θα εισπράξουν και οι εκπαιδευόμενοι.

Αλλά και το ίδιο το μαθητικό δυναμικό φαίνεται να αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία των πρότζεκτ. Η ύπαρξη εκπαιδευομένων διαφορετικών δυνατοτήτων φαίνεται να συμβάλλει στην επιτυχία των σχεδίων δράσης. Όχι μόνο αυτό αλλά και η συνεργασία των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτές αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην επιτυχία των σχεδίων δράσης.

ΚΑΘ 8: « Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι διαφορετικών ταχυτήτων, ας πούμε έτσι, με την έννοια ότι θα πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευόμενοι διαφορετικών ταχυτήτων, υψηλών δυνατοτήτων για να μπορούν να σχεδιάσουν και να κατευθύνουν την έρευνα, και κάποιοι άλλοι οι οποίοι θα έχουν μικρότερες δυνατότητες και θα μπορέσουν να εξελίσσουν τις δυνατότητες αυτές».

ΚΑΘ 4: Είναι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, και το χρονοδιάγραμμα που έχει γίνει από την αρχή, το συμβόλαιο να τηρείται και να εφαρμόζεται. Η συνέπεια, η υπευθυνότητα και η δέσμευση των εκπαιδευομένων.

Το συγκεκριμένο σχολείο φαίνεται να έχει πάρει μέρος σε πολλά καινοτόμα προγράμματα που κάποια από αυτά ξεκίνησαν και οργανώθηκαν μέσα στο πλαίσιο διαθεματικών σχεδίων δράσης. Το συγκεκριμένο σχολείο βραβεύτηκε για το σχέδιο δράσης «Δημιουργία Ραδιοφωνικού Σταθμού» από τον θεσμό «Αριστεία στην Εκπαίδευση» πριν από δύο χρόνια, ωστόσο από τότε έχει πάρει μέρος σε διάφορα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Γκρουντβιχ που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων. Κατά την διάρκεια αυτών των προγραμμάτων οι μαθητές αναλάμβαναν διάφορους ρόλους και εργασίες για διάφορα θέματα που παρουσίαζαν κατά την διάρκεια των εκπομπών του σταθμού. Σε αυτή την προσπάθεια ο διευθυντής αποτέλεσε τον κεντρικό συντονιστή. Αναφορικά με τους βασικούς παράγοντες που φαίνεται να συντέλεσαν στην διάκριση αυτών των προγραμμάτων ως καινοτόμων αυτοί περιστρέφονται σύμφωνα με τους ερωτηθέντες στον ρόλο που έπαιξε η διεύθυνση του σχολείου, το καλό σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, η τοπική κοινωνία καθώς τα μέσα και οι διδακτικές τεχνικές.

Αναλυτικότερα, η διεύθυνση θεωρείται κορυφαίας σημασίας για την διάκριση του σχολείου σε καινοτόμα προγράμματα. Η διεύθυνση φαίνεται να παροτρύνει και να έχει θετική στάση και ενδιαφέρον απέναντι σε τέτοια προγράμματα. Μάλιστα, θεωρείται ο κόμβος της επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών. Ο διευθυντής φέρεται να έχει όραμα για την συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα, να παρέχει βοήθεια και συμπαράσταση.

ΚΑΘ 6: *Επίσης, η συμπαράσταση του διευθυντή είναι αναγκαία για να μπορέσει να προχωρήσει ένα πρότζεκτ. Χωρίς την βοήθεια και την συμπαράσταση του δεν μπορεί να ξεκινήσει και να προχωρήσει οτιδήποτε στο σχολείο.*

Δ3: *Εγώ βοήθησα με το να τους παροτρύνω, να τους πω ναι εντάξει προχωρήστε, είναι πολύ ωραία. Θα μπορούσα να πω όχι δεν μας χρειάζεται κάτι τέτοιο.*

Συνάμα, το καλό σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες επιτυχίας αυτού του σχολείου. Όπως εξάλλου δήλωσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές υπήρχε πολύ καλή συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευομένους αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Αλλά και τα θέματα ήταν πρωτότυπα και ελκυστικά για τους εκπαιδευόμενους με αποτέλεσμα να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους. Σημαντικό ρόλο εδώ βέβαια, φαίνεται να παίζουν και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι φαίνεται να αφογκράζονται τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να παίρνουν πρωτοβουλίες και φροντίζουν να κρατούν το ενδιαφέρον τους ζωντανό.

ΚΑΘ 7: *Σίγουρα η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Και ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός που μπόρεσε και βρήκε αυτή την πρωτοβουλία.*

ΚΑΘ 9: *Για να πάμε τώρα στα project, θα πρέπει συνεχώς να επινοούμε καινούρια πράγματα ώστε συνεχώς να αναθερμαίνεται το ενδιαφέρον.*

ΚΑΘ 8: *Καταρχήν σίγουρα είναι ότι ήταν ελκυστικά για τους μαθητές και ότι ήταν συνδεδεμένα άμεσα με την καθημερινότητα τους και τα ενδιαφέροντα τους.*

Μάλιστα αυτό που διακρίνει όλους τους εμπλεκόμενους στο συγκεκριμένο σχολείο είναι ο ενθουσιασμός και η ένθερμη αφοσίωση.

ΚΑΘ 9: *..ήτανε αυτό που είπα και πριν ο ενθουσιασμός που υπήρχε ως προαπαιτούμενο από τους εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν, που πρότειναν ένα σχέδιο δράσης συγκεκριμένο, η ολόψυχη και ένθερμη αφοσίωση στο αντικείμενο το*

συγκεκριμένο το διδακτικό, το project δηλαδή, του θέματος του project και η μεταβίβαση αυτού του ενθουσιασμού στους μαθητές.

Με την σειρά τους οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν ενδιαφέρον και εμπιστοσύνη τόσο στους εκπαιδευτές, στον διευθυντή αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.

ΚΑΘ 11: *Φαντάζομαι η συνεργασία των εκπαιδευτών, η υποστήριξη της διεύθυνσης, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων στο έργο του συλλόγου και της διεύθυνσης.*

Οι ερωτηθέντες επίσης, αναφέρονται στην τοπική κοινωνία που φαίνεται να αναγνωρίζει την δουλειά που γίνεται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

ΚΑΘ 11: *η εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων στο έργο του συλλόγου και της διεύθυνσης αλλά και η εμπιστοσύνη της κοινωνίας προς την δουλειά που γίνεται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*

ΚΑΘ 6: *Η τοπική κοινωνία έρχεται μετά... πάντα η τοπική κοινωνία βλέπει το αποτέλεσμα και μετά το εγκρίνει ή το κατακρίνει.*

Δεν θα πρέπει επίσης να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στις διδακτικές τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται καθώς διευκολύνουν το έργο των εμπλεκομένων σε τέτοια καινοτόμα προγράμματα

Δ2: *Σίγουρα οι ειδικές διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων, πιστεύω, τα case studies, τα field studies, το brainstorming που είπαμε και προηγουμένως, τα παιχνίδια ρόλων αλλά κυρίως και οι μέθοδοι διδασκαλίας.*

5.2.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν πως κάθε χρόνο εφαρμόζονται αρκετά σχέδια δράσης στο σχολείο τους ανάμεσα σε αυτά ο ραδιοφωνικός σταθμός που βραβεύτηκε, οι αναγνωστικές κοινότητες, η δημιουργία σχολικής εφημερίδας και άλλα πολλά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων φαίνεται να αναγνωρίζει την βοήθεια και την προσφορά των σχεδίων δράσης και πιο συγκεκριμένα θεωρούν πως τα σχέδια δράσης τους βοηθούν να δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά, να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες για την μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

ΕΚΠΑ 1: *Τα σχέδια δράσης, τα πρότζεκτ που κάνουμε, βοηθάνε πιο πολύ τους μαθητές ώστε να έρχονται σε μια συνεργασία γιατί είναι τμήματα που συμμετέχουν οι μαθητές και της πρώτης τάξης και της δευτέρας, κάθε ένας καταθέτει τις εμπειρίες τις δικές του,*

είμαστε..αναγκαζόμαστε να συνεργαστούμε όλοι μαζί για να έχουμε ένα καλό αποτέλεσμα στο τέλος, προσθέτουν και εμπειρίες παραπάνω μαθησιακές και γνώσεις.

ΕΚΠΑ 7: *Βοήθησε πολύ με την επικοινωνία και με βοήθησε στην κουλτούρα γιατί μαθαίνεις άλλη κουλτούρα γιατί μαθαίνεις πως είναι η κουλτούρα σε άλλη χώρα, έχεις φίλους, ρωτάς για ζωή σε άλλη χώρα κι έτσι μαθαίνεις για άλλες χώρες.*

Υπάρχουν, ωστόσο και εκπαιδευόμενοι που αναγνωρίζουν στα σχέδια δράσης κάποιες επαγγελματικές προοπτικές και πρακτικές δεξιότητες

ΟΜ.ΕΣΤ 2: *τα σχέδια δράσης συνήθως είναι για την ανάπτυξη; Η για τον τρόπο εργασίας του ενήλικου, αν θα μπορεί να βρει κάποια δουλειά, αναλόγως τώρα δεν ξέρω συγκεκριμένα τι άλλα σχέδια δράσης υπάρχουν.*

Σε σχέση με τα νέα στοιχεία που εισάγουν τα σχέδια δράσης οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι απάντησαν πως αυτά δεν είναι μονότονα και κάθε φορά ψάχνουν για κάτι διαφορετικό. Επίσης, αυτό που τους κάνει εντύπωση είναι η συνεργασία με εκπαιδευόμενους από διάφορα τμήματα του σχολείου αλλά και η ομαδική εργασία. Μάλιστα αυτό που βρίσκουν ενδιαφέρον κάποιοι εκπαιδευόμενοι είναι ότι με τα σχέδια δράσης αναγκάζονται και βγαίνουν έξω από το σχολείο και κάνουν έρευνα για πράγματα που τους αφορούν. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα οι εκπαιδευόμενοι περιορίζονται σε σημειώσεις και φωτοτυπίες και στην εργασία που λαμβάνει χώρα στην τάξη.

ΕΚΠΑ 2: *Οτι είμαστε άτομα σαν ομάδα από όλες τις τάξεις, συζητάμε τι πρέπει να κάνουμε, και το αναλύουμε και το βγάζουμε... Όσον αφορά εμάς που είμαστε μεγάλης ηλικίας ναι δε γνωρίζαμε παλιά. Σχέδια δράσης έτσι ώστε να μπορούμε να είμαστε όλοι μαζί ομάδα από διαφορετικές τάξεις ναι βεβαίως. Μας ενώνει σαν ομάδα γιατί αν δεν ήταν τα σχέδια δράσης θα ήμασταν όλοι αποκομμένοι στις τάξεις μας. Ο καθένας θα ήταν αποκομμένος στην τάξη του, ενώ το σχέδιο δράσης ενώνει.*

ΕΚΠΑ 1: *Τα πρότζεκτ είναι μαθήματα που δεν έχουν κάτι το βαρετό, δεν είναι κάτι συγκεκριμένο να κάνουμε, κάθε φορά κάνουμε και κάτι διαφορετικό στο πρότζεκτ.*

ΕΚΠΑ 4: *Στα υπόλοιπα μαθήματα θα μείνεις μέσα στο σχολείο και απλά θα το κάνεις από τα βιβλία. Στο σχέδιο δράσης θα βγεις έξω από το σχολείο, θα γνωρίσεις πράγματα, ανθρώπους. Είναι πιο ενδιαφέρον πιστεύω.*

Επίσης, ένας εκπαιδευόμενος αναφέρεται στο θέμα της δημιουργικότητας και της διερευνητικής μάθησης καθώς θεωρεί ότι μέσα από τα σχέδια δράσης οι εκπαιδευόμενοι ερευνούν και ανακαλύπτουν την γνώση

ΕΚΠΑ 3: *Η διαφορά είναι ότι πλέον στα σχέδια δράσης μας βοηθούν να ανακαλύψουμε, να μάθουμε περισσότερα πράγματα σε ένα θέμα, πλέον να βλέπουμε κάποια πράγματα εμπειρικά ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα είναι τα κλασικά μαθήματα που ίσως γίνονται πράξεις, ίσως πρέπει να διαβάσουμε, είναι τα απλά τα μαθήματα ενώ στα σχέδια δράσης υπάρχει δημιουργικότητα και μέσα από τη δημιουργία πάντα ανακαλύπτεις και τη γνώση.*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων αναφέρεται στην ομαδική εργασία αλλά και στον ευχάριστο τρόπο που συνεργάζονται. Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν πως ελεύθερα επιλέγουν τα σχέδια δράσης σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Σε αντίθεση τα υπόλοιπα μαθήματα (γραμματισμοί) ορίζονται από το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου. Μάλιστα μια εκπαιδευόμενη αναφέρεται στις δυνατότητες που τους δίνουν τα σχέδια εργασίας να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να δοκιμάσουν τα όριά τους. Τα σχέδια δράσης τους κάνουν πιο δημιουργικούς.

ΟΜ.ΕΣΤ 4: *Δηλαδή, εγώ πιστεύω ότι το project είναι καλό, σου κάνει δηλαδή το τικ να πεις, σου δίνει το ερέθισμα, το κίνητρο ούτως ώστε να δείξεις μέχρι που μπορείς να δεις, ψάχνοντας να βρεις αυτά που θες. Έτσι καταλαβαίνεις πόσο δημιουργικός είσαι, βέβαια μαθαίνεις και πράγματα που δε γνώριζες, μια που έχεις και τον εκπαιδευτικό και πιστεύω ότι περνάει πολλά μηνύματα, πάρα πολλά μηνύματα δηλαδή σε βάζει να ενταχθείς πολύ πιο γρήγορα πολύ από ένα απλό μάθημα. Επειδή ίσως είναι και λίγο ελεύθερο το θέμα, δηλαδή δε μας περιορίζει, μπορείς, ας πούμε, να πεις και να δεις και τις ικανότητές σου και να εξελιχθείς περισσότερο σαν άνθρωπος.*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι υπάρχουν πολλά σχέδια δράσης στο ΣΔΕ που πέτυχαν και ξεχώρισαν. Κάποιοι αναφέρθηκαν στον ραδιοφωνικό σταθμό, ένα παλαιότερο σχέδιο δράσης που ενημερώθηκαν ότι βραβεύτηκε, οι αναγνωστικές κοινότητες στις οποίες υπάρχει συνεργασία του σχολείου με άλλα του εξωτερικού αλλά και άλλα σχέδια δράσης όπως το θεατρικό που ανέβασαν καθώς τους έδωσε την δυνατότητα να δημιουργήσουν και να εκφραστούν. Ως λόγους επιτυχίας θεωρούν την πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτές και την διεύθυνση. Θεωρούν ότι υπήρχε πολύ καλή ατμόσφαιρα και κλίμα συνεργασίας.

ΟΜ.ΕΣΤ 1: *ξεκινήσαμε να μάθουμε το κείμενο, να κάνουμε το σκηνικό όλοι μαζί, να φέρουμε κάποια πράγματα από τα σπίτια, να κάνουμε το σκηνικό όπως βλέπουμε στις τηλεοράσεις στα έργα. Ήταν πιστεύω πολύ χαλαρωτικό και πολύ ευχάριστο.*

Συμμετείχατε όλοι στο ίδιο σχέδιο δράσης;

ΕΚΠΑ 4: *Ο τρόπος που δουλέψαμε και μάθαμε κάποια πράγματα που δεν τα ξέραμε.*

Γενικά όλο το σχέδιο ήταν κάτι καινούργιο για μας.

Όσο για τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο συγκεκριμένο ΣΔΕ ως τέτοιους οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευόμενοι ανέφεραν την ενθάρρυνση και την σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές και την διεύθυνση αλλά και την σωστή και μεθοδική οργάνωση των σχεδίων δράσης. Επίσης, αρκετοί αναφέρθηκαν στον ομαδικό τρόπο εργασίας κάτι που τους βοήθησε να είναι παραγωγικοί και αποτελεσματικοί. Μπορεί τα σχέδια δράσης να ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τους περισσότερους, ωστόσο εξοικειώθηκαν αμέσως και μπόρεσαν να προχωρήσουν.

ΕΚΠΑ 4: *Ήτανε πολύ θετική. Υπήρχε συνεργασία κι από τους καθηγητές που συμμετείχαν και από τους συμμαθητές. Κάναμε μια ομαδική συνεργασία. Πιστεύω ότι πήγε αρκετά καλά... συμμετείχε όπου μπορούσε να συμμετέχει και η διευθύντρια.*

Οι εκπαιδευτές ήταν πάρα πολύ καλοί, μας βοήθησαν αρκετά, υπήρχε πολλή καλή συνεργασία απ' όλους μας, ομαδική δουλειά. Πιστεύω σε όλα αυτά μαζί, συντέλεσαν στο να πετύχει το συγκεκριμένο project.

5.2.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Μέσα από την συνολική παρατήρηση φαίνεται ότι οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης φαίνεται να είναι η καλή συνεργασία της διεύθυνσης με τους εκπαιδευτικούς αλλά και της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους. Φαίνεται να υπάρχει μια συνεχής συζήτηση και επικοινωνία για τα θέματα που αφορούν το σχολείο γενικά αλλά και τα σχέδια δράσης ειδικότερα. Αναφορικά με τα σχέδια δράσης φαίνεται να υπάρχει συλλογική λήψη κάποιων αποφάσεων και ο διευθυντής αφιερώνει χρόνο στους εκπαιδευτές προκειμένου να επιλύσει απορίες και να δώσει λύσεις σε διάφορα άλλα ζητήματα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: « Η λήψη των αποφάσεων είναι συλλογική και οι εκπαιδευτές δηλώνουν την συμφωνία τους ή την διαφωνία τους. Η αλληλεπίδραση όλων των μελών του συλλόγου είναι εμφανής αν και είναι ο πρώτος σύλλογος και κάποιοι εκπαιδευτές είναι πιο διστακτικοί στο να πάρουν θέση».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: « Είναι φιλική προς όλους και δείχνει καλή διάθεση να τους ακούσει. Προσπαθεί, εξάλλου να λύσει απορίες και να δώσει διευκρινήσεις σε κάποιους εκπαιδευτές που έχουν κάποιες απορίες, και μάλιστα τους αφιερώνει και χρόνο στο τέλος του συλλόγου κάτι το οποίο δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον για όλους».

Επιπρόσθετα, η διεύθυνση του σχολείου δείχνει να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης καθώς όχι μόνο ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς δηλώσουν συμμετοχή σε καινοτόμες προτεινόμενες δράσεις από τον ίδιο αλλά τους καλεί να σκεφτούν καινοτόμες δράσεις που να σχετίζονται με τα σχέδια εργασίας τους. Ο ίδιος είναι ευέλικτος και δίνει ελευθερία και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Όχι μόνο αυτό αλλά φαίνεται να είναι και πολύ εργατικός αφιερώνοντας πολύ χρόνο στο να ενημερώνεται για διάφορες δράσεις και να ενημερώνει τους άμεσα ενδιαφερόμενους στην συνέχεια.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: «Ο διευθυντής δείχνει να σέβεται και να εκτιμάει τις απόψεις όλων των εκπαιδευτών, γι' αυτό το λόγο τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις απόψεις τους τόσο για τις προτεινόμενες δράσεις όσο και για άλλες που έχουν να προτείνουν οι ίδιοι. Από τις προτεινόμενες δράσεις είναι φανερό πως οι περισσότερες σχετίζονται με τα εργαστήρια και τα σχέδια δράσης που υλοποιούνται αυτή την στιγμή στο σχολείο».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: « Ο διευθυντής αναφέρει όλες τις επαφές και ενημερώσεις για όλες τις παραπάνω δράσεις, κάτι που μαρτύρα την εργατικότητα του αλλά και την συνεχή παρουσία του στην σχολική μονάδα. Αλλά και οι προτάσεις του δεν έχουν δεσμευτικό ύφος και δίνει ελευθερία στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να προτείνουν και να αποφασίσουν».

Εκτός όμως από την διεύθυνση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης καθώς και οι ίδιοι δεν επαναπαύονται στα σχέδια δράσης που έχουν αναλάβει αλλά δείχνουν διερευνητική διάθεση και οι ίδιοι προτείνουν και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: *Είναι φανερό πως υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων στην σχολική μονάδα και δεν προτείνει μόνο ο διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει αξιολόγηση των προτάσεων από τον σύλλογο και ενθάρρυνση για καινοτόμες προτάσεις. Στα πλαίσια των προτάσεων προτάθηκε επίσης από τον διευθυντή η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος».*

Ένας ακόμα βασικός παράγοντας που προκύπτει από την παρατήρηση είναι το θετικό σχολικό κλίμα που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολείο καθώς φαίνεται να υπάρχει συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, συναδελφικότητα και όλα τα θέματα να λύνονται με επικοινωνία και με συζήτηση. Όχι μόνο αυτό αλλά η διεύθυνση φροντίζει να συσφίγγονται οι σχέσεις και να πραγματοποιούνται και κάποιες έξοδοι και δραστηριότητες πέρα από το οράριο του σχολείου για καλύτερα γνωριμιά και συνεργασία των εκπαιδευτικών.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: *«Οι σχέσεις είναι εποικοδομητικές και προτείνεται έξοδος για το σύλλογο για καλύτερη γνωριμιά μεταξύ των εκπαιδευτών».*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: *«Είναι εμφανής η συλλογική λήψη των αποφάσεων αλλά και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευόμενων και διευθυντή. Υπάρχει αλληλεπίδραση όλων στην σχολική μονάδα και οι αποφάσεις φαίνεται να λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες».*

Ως προς τις βασικές αρχές που εφαρμόζονται στην διδασκαλία μέσω των σχεδίων δράσης όπως προκύπτει από την παρατήρηση αυτές φαίνεται να είναι η ομαδοσυνεργατικότητα αλλά και η διαθεματικότητα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2: *«Η διεύθυνση εξέφρασε την επιθυμία τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια να είναι διαφορετικά από τα περσινά αλλά και καινοτόμα. Συνάμα έκανε την πρόταση να υπάρξουν νέες συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς αυτό βοηθάει στην παραγωγή νέων ιδεών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα σχέδια δράσης στα ΣΔΕ είναι διαθεματικά».*

Επιπλέον, μέσα από την παρατήρηση των συλλόγων φαίνεται τα σχέδια δράσης να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου μέσα από την σύνδεση των σχεδίων δράσης με την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, η συλλογικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα με τις οποίες εργάζονται οι

εκπαιδευόμενοι στα σχέδια δράσης φαίνεται να συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών του σχολείου καθώς οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: *«Αυτό που επιχειρείται είναι η διατήρηση της προβολής του σχολείου στην κοινωνία, γι αυτό τον λόγο γίνεται η ημερίδα ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης στον ευρύτερο πληθυσμό της τοπικής κοινωνίας, αλλά και επίσκεψη στο κέντρο στήριξης Ρομά Αλιβερίου. Ο διευθυντής φαίνεται να συνεργάζεται έντονα με εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς και καλεί πολλούς από αυτός να ενημερώσουν τους εκπαιδευόμενους».*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: *«Σε αυτόν τον σύλλογο των εκπαιδευτών ο διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο πάθος να προβληθεί το σχολείο αλλά και οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμωθούν και εμπλέκονται σε όλο και περισσότερες δράσεις για να επωφελούνται τα μέγιστα από την εμπλοκή τους αυτή».*

5.2.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχαιακού Υλικού

Αναφορικά με τους στόχους του σχολείου όπως προκύπτουν από τα πρακτικά των συλλόγων αυτοί φαίνονται να είναι η συμμετοχή του σχολείου σε μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το «Σέβομαι την διαφορετικότητα, γίνομαι ενεργός πολίτης», η συμμετοχή του σχολείου στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό μαθητικής Δημιουργίας για τους πρόσφυγες 2014 με ατομικές συμμετοχές με γραπτό κείμενο, η σύσταση θεατρικής ομάδας, η συμμετοχή του ΣΔΕ στην γιορτή Παιδείας του Δήμου Βόλου, η συμμετοχή του σχολείου στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Γκρουντβιχ αλλά και η συμμετοχή του σχολείου σε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στα Γενικά Αρχεία του κράτους. Επίσης, όπως αναδεικνύεται ένας άλλος στόχος του σχολείου είναι η εύρυθμη λειτουργία του αλλά και η φροντίδα και ο καλλωπισμός τόσο του εσωτερικού χώρου όσο και του εξωτερικού. Συνάμα, σε αυτό που δίνεται μεγάλη έμφαση είναι ο καθορισμός και η σωστή λειτουργία των σχεδίων δράσης και των εργαστηρίων. Μεγάλη προσοχή φαίνεται να δίνεται εξάλλου στις ανάγκες που προκύπτουν για υλικά και επισκέψεις για την υλοποίηση αυτών των πρότζεκτ και των εργαστηρίων.

Επίσης, ένας άλλος στόχος είναι η προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία και όπως φαίνεται αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την συμμετοχή του σχολείου σε

διαγωνισμούς αλλά και ημερίδες ευαισθητοποίησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ημερίδα ευαισθητοποίησης που πραγματοποιήθηκε σε κεντρικό Κινηματογράφο της πόλης του Βόλου με αφορμή της συμπλήρωσης 10 χρόνων λειτουργίας του σχολείου. Σε αυτή την εκδήλωση τιμήθηκαν προηγούμενοι διευθυντές του σχολείου, έγινε ενημέρωση γύρω από την λειτουργία του και τον σκοπό που επιτελεί. Ωστόσο, ως κυρίαρχος στόχος του σχολείου προβάλλει η διδασκαλία των εκπαιδευομένων με καινοτόμες μεθόδους όπως η συμμετοχή στο καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στα Γενικά Αρχεία του Κράτους αλλά και οι διαρκείς παρουσιάσεις από φορείς για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και εξέλιξη. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την παρουσίαση που έγινε από το ΚΕΣΥΠ αλλά και από το Ινστιτούτο Εργασίας του ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Ως προς τον τρόπο που μπορούν να συμβάλλουν τα σχέδια δράσης (projects) στην επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου αυτό φαίνεται να είναι η σύνδεση των σχεδίων δράσης με την αγορά εργασίας και κατ' επέκταση τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εκπαιδευομένων αλλά και η συλλογικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα με τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευόμενοι στα σχέδια δράσης.

Αναφερόμενοι στις βασικές αρχές που εφαρμόζονται στην διδασκαλία μέσω των σχεδίων δράσης ως τέτοιες αναδεικνύονται η εργασία σε ομάδες και η διερευνητική μάθηση. Ως προς τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης όπως φανερώνεται μέσα από τα έγγραφα αυτοί είναι το σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει την διεύθυνση του σχολείου αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Στο σχολείο αυτό φαίνεται να κυριαρχεί η ομαδοσυνεργατικότητα, η συλλογικότητα καθώς οι αποφάσεις φαίνεται να λαμβάνονται συνήθως ύστερα από την ομόφωνη απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων. Συνάμα, στο αρχειακό υλικό (πρωτόκολλο και ημερολόγιο διευθυντή) αναδεικνύεται η υπευθυνότητα και οι δέσμευση τόσο της διεύθυνσης όσο και των εκπαιδευτών ως προς αυτά που αποφασίζονται στους συλλόγους (δράσεις, ημερίδες, βοήθεια σε εκπαιδευόμενους που χρειάζονται ενίσχυση και υποστήριξη. Όχι μόνο αυτό αλλά η διεύθυνση διακρίνεται για το σεβασμό των απόψεων των υπόλοιπων εκπαιδευτών, αφού λαμβάνει υπόψη της τις απόψεις τους αλλά και των εκπαιδευομένων. Δίνεται αρκετή ελευθερία στους εκπαιδευτές να εκφράσουν τις απόψεις τους και να προτείνουν ιδέες

τόσο για τα πρότζεκτ όσο και για τις υπόλοιπες δράσεις του σχολείου. Η διάθεση για συνεργασία εξάλλου φαίνεται και από το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και η προσπάθεια της διεύθυνσης να υπάρχει μια διαρκής συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς. Όχι μόνο αυτό αλλά εμφανής είναι εξάλλου και η διάθεση της διεύθυνσης για δημιουργία και εύρεση νέων και πρωτότυπων ιδεών που όχι μόνο θα διεγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων αλλά και θα τους οδηγήσουν στη μάθηση συμμετέχοντας σε πρωτότυπες και καινοτόμες δράσεις.

5.3 Η Έννοια της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση

5.3.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών

Στο ερώτημα πως αντιλαμβάνονται την έννοια της καινοτομίας, οι περισσότεροι καθηγητές απάντησαν ότι είναι κάτι καινούργιο και πρωτοποριακό που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, ενώ δύο ερωτηθέντες, πιο εξειδικευμένα, όρισαν την καινοτομία ως την αλλαγή της παλιάς νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, την χρήση νέων διδακτικών μέσων, μεθόδων, τεχνικών, καθώς την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Επίσης, ένας καθηγητής συμπεριέλαβε την έννοια της βελτίωσης στις υπάρχουσες παιδαγωγικές πρακτικές.

ΚΑΘ 8: *Η καινοτομία είναι οτιδήποτε καινούργιο το οποίο θα δώσεις κάτι παραπάνω σε αυτό που υπάρχει. Είτε αυτό είναι μια νέα πρακτική, είτε είναι ένα καινούργιο προϊόν, δεν σημαίνει απαραίτητα να κάνουμε κάτι καινούργιο τελείως... και μια βελτίωση... αυτό είναι καινοτομία.*

ΚΑΘ 9: *Καινοτομία είναι να κάνεις κάτι διαφορετικό και θεματικά αλλά και πρακτικά, δηλαδή να βρεις και μια άλλη μέθοδο προσέγγισης της έρευνάς σου, να είναι ένα χώρος που δεν έχει διερευνηθεί αρκετά.*

Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου όρισε την καινοτομία ως την φαντασία στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι θα ήθελε να αποφύγει να αποδώσει στην έννοια έναν παραδοσιακό ορισμό. Επίσης, αναφερόμενος στην καινοτομία έδωσε ως παράδειγμα το βραβευμένο για αυτό τον σκοπό πρόγραμμα του σχολείου.

Δ1: *Ε... αυτά που σας ανέφερα πριν, δηλαδή το να λειτουργήσουν οι ίδιοι οι μαθητές ένα διαδικτυακό ραδιοφωνικό σταθμό με ένα φοβερό από πίσω πρόγραμμα οργάνωσης, σε εβδομαδιαία βάση που γίνονταν ηχογραφήσεις, συνεντεύξεις, μετά που υπήρχε άλλη*

ομάδα που έκανε την επεξεργασία του ήχου, άλλη ομάδα που λειτουργούσε ως εκφωνητές, άλλοι ως δημοσιογράφοι κτλ είναι ένα τέτοιο παράδειγμα καινοτομίας. Αλλά και οι άλλοι δυο ερωτηθέντες που διετέλεσαν διευθυντές του σχολείου φαίνεται να βλέπουν την καινοτομία ως κάτι που απέχει πολύ από την δασκαλοκεντρική μέθοδο, ως κάτι που μας πάει μπροστά, κάτι καινούριο που δεν έχει καταπιαστεί κανείς μαζί τους, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει πως πρέπει να είναι κάτι μεγάλο.

Δ3: όταν κάποιος αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να πάμε ένα βήμα πιο πέρα από αυτό που κάνουμε και θα βοηθήσει αυτό που θα κάνουμε αυτό λέγεται καινοτομία για μένα. Δεν χρειάζεται να είναι το εξωφρενικό κάτι το πολύ παράξενο αλλά κάτι το οποίο εσύ δεν αντιλήφθηκες ότι μπορεί να γίνει έτσι αλλά μπορούμε να το κάνουμε.

Δ2: οτιδήποτε απομακρύνεται από την δασκαλοκεντρική μέθοδο. Οτιδήποτε είναι μακριά από το παραδοσιακό στυλ των σχολείων.

Δ1: να βρεις κάτι το οποίο είναι καινούργιο. Είναι νέο, δεν έχει ξαναφορεθεί, δεν έχει ξανά...

Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συνέπειες των καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι αυτή να ακολουθεί τις αλλαγές που επιτελούνται στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τα νέα δεδομένα που διαρκώς αλλάζουν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Σε γενικές γραμμές πάντως θεωρείται πως οι καινοτομίες προάγουν σίγουρα τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όταν όμως συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

ΚΑΘ 8: ... προάγουν σίγουρα τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αρκεί να προκαλούνται... αρκεί να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Κάποιοι άλλοι καθηγητές απάντησαν ότι η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων αποσκοπεί στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας.

ΚΑΘ 10: Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας με την χρήση νέων διδακτικών μέσων

Ωστόσο, από μια εκπαιδευτικό εκφράζεται η άποψη πως στην πραγματικότητα πολύ δύσκολα περνάνε καινοτομίες στην εκπαίδευση καθώς κυριαρχεί ο φόβος του καινούριου αλλά και η έλλειψη οικονομικών κινήτρων, με αποτέλεσμα αυτοί που προχωράνε σε καινοτομίες είναι αυτοί που είναι λιγότερο φοβικοί και δεν φοβούνται να ρισκάρουν.

ΚΑΘ 9: Δεν έχουνε περάσει καινοτομικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση, αφενός γιατί οι εκπαιδευτικοί δειλιάζουν, φοβούνται το καινούριο, θέλουνε στήριξη, από συμβούλους, από τον διευθυντή τους, από τους συναδέλφους τους.

Αναφορικά με τις απαραίτητες συνθήκες που πρέπει να επικρατούν για την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση οι συνεντευξιαζόμενοι στην πλειοψηφία τους τονίζουν ότι για να αναπτυχθούν καινοτομίες, στο σχολείο πρέπει να υπάρχει ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών και ένα κλίμα συνεργασίας. Απαραίτητο θεωρούν επίσης τον παράγοντα της επιμόρφωσης για την άρση της αβεβαιότητας που αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα τέτοιων προσπαθειών. Ο διευθυντής αναφέρει την ηρεμία και την σταθερότητα στην μονάδα ως βασικούς παράγοντες για την εφαρμογή καινοτομιών.

ΚΑΘ2: πρέπει να υπάρχει μια ηρεμία, μια σταθερότητα, μια ασφάλεια για τον εκπαιδευτικό και πρέπει να υπάρχει και ένα αντίστοιχο περιβάλλον, το οποίο να εμπνέει, να υποστηρίζει, να προωθεί, να ενισχύει αυτές τις ιδέες... το σχολικό κλίμα φυσικά.

ΚΑΘ11: Καταρχήν, κατάλληλοι εκπαιδευτές με επιμορφώσεις, εξειδικευμένοι και πάνω απ' όλα με ποικίλα ενδιαφέροντα

ΚΑΘ2: Σίγουρα το κλίμα συνεργατικότητας, το κλίμα καλής συνεργατικότητας παίζει τον μεγαλύτερο ρόλο, αμοιβαίος σεβασμός και μεταξύ των εκπαιδευομένων και μεταξύ των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.

Συνάμα, υποστηρίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς πως πρέπει να επικρατούν καλές επαγγελματικές συνθήκες, ηρεμία και ένα σταθερό επαγγελματικό πλαίσιο για τον εκπαιδευτικό. Αλλά και η συνεργασία μεταξύ διεύθυνσης-εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων θεωρείται κορυφαίας σημασίας από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών

ΚΑΘ 6: Καταρχάς, πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών... ένα κλίμα συνεργασίας και ένα κλίμα καλό ώστε να αναπτυχθεί αυτή η ιδέα.

Δ1: . μια αβεβαιότητα για τα εργασιακά, πρέπει να πηγαίνει σε πέντε σχολεία για να συμπληρώσει το ωράριο του κτλ όπως καταλαβαίνεται δεν μπορεί να σκέφτεται την καινοτομία. Οι συνθήκες είναι φυσικά πρωτίστως επαγγελματικές, πρέπει να υπάρχει

μια ηρεμία, μια σταθερότητα, μια ασφάλεια για τον εκπαιδευτικό και πρέπει να υπάρχει και ένα αντίστοιχο περιβάλλον

Αλλά και το πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο και ανοιχτό ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν ελευθερία για διαφορετικές και καινοτόμες δράσεις. Ένα τέτοιο παράδειγμα προγράμματος είναι αυτό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

ΚΑΘ 8: *μια ελευθερία στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο για να κάνει κάποια πράγματα παραπάνω από αυτό που το καθιερωμένο επιτρέπει.*

Επίσης, κάποιοι από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν και στον ρόλο του διευθυντή καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτομιών απαιτούν την πλήρη στήριξη του αλλά και την ενθάρρυνσή του. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις επιμορφώσεις τους αλλά και ανάλογα με το πόσο ανοιχτοί είναι στην κοινωνία. Όχι μόνο αυτό αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακρίνονται από «ανοιχτότητα» και ευελιξία για να μπορούν να προχωρούν σε καινοτομίες.

ΚΑΘ 9: *Ο διευθυντής του σχολείου, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, πρέπει να προκαλεί τις καινοτομίες, να ενθαρρύνει τις καινοτομίες και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς που έχουν να παρουσιάσουν κάτι καινούριο και να μην τους αποτρέπει λέγοντας ότι δεν μπορούμε να αλλάξουμε το πρόγραμμα, ή ότι αυτό θα μας ξεβολέψει ή ότι τα θρανία δεν πρέπει να αλλάξουν ή ότι ο επόμενος που θα έρθει ότι τα παιδιά κάνουν φασαρία γίνονται διάφορα τέτοια στα σχολεία... δηλαδή ότι πρέπει να υπάρχει ανοιχτότητα, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός σε νέα πράγματα, να αποκτήσει μια άλλη νοοτροπία, μια άλλη κουλτούρα*

ΚΑΘ 11: *Καταρχήν, κατάλληλοι εκπαιδευτές με επιμορφώσεις, εξειδικευμένοι και πάνω απ' όλα με ποικίλα ενδιαφέροντα.*

ΚΑΘ 5: *Άρα η αποτελεσματική εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική θα επιτευχθεί με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η παρακίνηση και καθοδήγησή τους.*

Αλλά και η υλικοτεχνική υποδομή και η οικονομική ενίσχυση συμπεριλαμβάνονται στις απαντήσεις κάποιων από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς

ΚΑΘ 11: *Δεύτερον, χρήματα, γιατί αν δεν υπάρχουν ώρες για την εκπαίδευση για την εκπαίδευση, για τις καινοτόμες δράσεις.*

ΚΑΘ 4: *Τα μέσα και οι οικονομικοί πόροι είναι απαραίτητοι. Δηλαδή αν για παράδειγμα χρειάζεται για μια προβολή μιας ταινίας, ενός βίντεο και δεν υπάρχουν τα μέσα να γίνει... οπότε είναι δύσκολο να εφαρμοστεί.*

Αναφορικά με τα καινοτόμα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στα ΣΔΕ τόσο η διεύθυνση του σχολείου όσο και οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι τα διαθεματικά σχέδια δράσης, τα εργαστήρια, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την σταδιοδρομία τους, η ύπαρξη ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος αλλά και τα ποικίλα ευρωπαϊκά προγράμματα μέσω του προγράμματος Grundtvig που συμμετέχει το σχολείο μπορούν να χαρακτηριστούν συχνά ως καινοτόμα.

ΚΑΘ 9: *Λοιπόν τα καινοτόμα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στα ΣΔΕ είναι τα διαθεματικά project που όπως είπαμε πριν είναι πολύ σημαντικά καθώς γίνονται διαθεματικά και από την φύση τους και επίσης η διαθεματικότητα ως διδακτική τεχνική είναι πολύ σημαντικό λόγω του ότι δεν υπάρχει αυτό το στείρο αναλυτικό πρόγραμμα και το δύσκολο στην διαχείρισή του... Τώρα άλλο καινοτόμο πρόγραμμα είναι η μη ύπαρξη αναλυτικού προγράμματος.*

ΚΑΘ 5: *Θεωρώ καινοτόμα προγράμματα τα σχέδια εργασίας που υλοποιούνται στα ΣΔΕ, οι διαθεματικές συνεργασίες, τα εργαστήρια, αλλά κυρίως και το πρόγραμμα Grundtvig που υλοποιείται στο σχολείο μας, που έχει σχέση με τις αναγνωστικές κοινότητες.*

Σύμφωνα με την διεύθυνση του σχολείου κάποια από τα νέα στοιχεία που εισάγουν τα καινοτόμα προγράμματα στα ΣΔΕ είναι η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς. Συνάμα, αυτό που ενισχύεται είναι η εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία και η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης

Δ1: *τα ευρωπαϊκά προγράμματα, είναι ότι εισάγουν ακριβώς την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Ε... την ευρωπαϊκή διάσταση και το άνοιγμα... να ανοίξουμε το παράθυρό μας σε έναν άλλο κόσμο, σε άλλους πολιτισμούς.*

Δ3: *Αναγκάζουν τους μαθητές να συμμετέχουν περισσότερο και τους δίνουν κάτι διαφορετικό από την στείρα διδασκαλία*

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα καινοτόμα προγράμματα εισάγουν τις αρχές της συνεργασίας της εφαρμογής καλών πρακτικών αλλά και της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Ειδικά όταν πρόκειται για καινοτόμα προγράμματα που απαιτείται συνεργασία με το εξωτερικό τότε σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιείται

« γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους, επίσκεψη στα σχολεία τα αντίστοιχα των κρατών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, γνωριμία με άλλες καινοτόμες δράσεις που

πραγματοποιούν αντίστοιχα σχολεία του εξωτερικού» (ΚΑΘ 11).

ΚΑΘ 7: *...σίγουρα εισάγουν τις αρχές της συνεργασίας και εφαρμογής καλών πρακτικών, ανταλλαγής καλών πρακτικών.*

Η άποψη της τωρινής διεύθυνσης για την εκδήλωση του αρχικού ενδιαφέροντος για την εισαγωγή μιας καινοτομίας εστιάζει στο προσωπικό ενδιαφέρον και την εσωτερική παρόρμηση του εκπαιδευτή ενώ οι απόψεις της προηγούμενης διεύθυνσης αναφέρονται στην μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην βελτίωση των εκπαιδευομένων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτών καθώς η εισαγωγή καινοτομιών συνεπάγεται επιμορφώσεις.

Δ1: *Υπάρχει μια... να μιλήσω από προσωπική... υπάρχει μια εσωτερική παρόρμηση γι' αυτό το θέμα, υπάρχει μια εσωτερική παρόρμηση να ασχοληθώ με κάτι καινούργιο με κάτι νέο, να φύγω λίγο από τα συνηθισμένα, τα τετριμμένα, να πειραματιστώ, να δω, να γνωρίσω, μια εσωτερική δύναμη, δεν μπορώ να προσδιορίσω κάτι...*

Δ2: *Δεύτερον να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτών για την καινοτομία για να μπορούν να την εφαρμόζουν στη συνέχεια και τρίτον οι εκπαιδευόμενοι με την σειρά τους να μπορούν μέσα από τα ερεθίσματα που δέχονται να κατευθύνονται στην διαφοροποιημένη μάθηση, στην καινοτομία.*

Οι καθηγητές που ερωτήθηκαν φαίνεται και αυτοί με την σειρά τους να εντοπίζουν ως βασικούς λόγους εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την εισαγωγή μιας καινοτομίας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς όσο μεγαλύτερη κατάρτιση και επιμόρφωση έχουν σε θέματα καινοτομίας στην εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερη ασφάλεια αισθάνονται και προχωρούν σε καινοτομίες

ΚΑΘ 9: *Είναι κατά πόσο αισθάνεται σιγουριά ο εκπαιδευτικός ο ίδιος, κατά πόσο αισθάνεται ότι πατάει καλά στα πόδια του και ότι μπορεί να τολμήσει, να πάρει ρίσκο, γιατί η καινοτομία έχει και την έννοια του ρίσκου μέσα της...Από άλλους είναι πιο ανοιχτοί γιατί έχουν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο με βιωματικό τρόπο, έχουν κάνει δειγματική διδασκαλία και έχουν δοκιμαστεί.*

Επίσης, θεωρούν ότι το αρχικό ενδιαφέρον για την εισαγωγή μιας καινοτομίας πηγάζει από την ανάγκη να ακολουθήσει τις εξελίξεις στην επιστήμη, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών και την επαφή τους με το ευρύτερο

κοινωνικό πλαίσιο. Κάποιοι καθηγητές αναφέρουν ότι το βλέπουν σαν μια πρόκληση και μια εσωτερική ανάγκη να αναπτύξουν την φαντασία και την περιέργεια τους, κάτι που μπορεί να προσφέρει νέα ζωντάνια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, για κάποιους άλλους το ενδιαφέρον για καινοτομίες πηγάζει από την επιθυμία τους για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΑΘ 5: *ο κύριος λόγος του αρχικού ενδιαφέροντος για την καινοτομία θεωρώ ότι είναι η πρόκληση ότι θα οδηγήσει τον εκπαιδευτή μακριά από τις συμβατικές ιδέες και διαδικασίες, θα αφυπνίσει την περιέργεια του, τη φαντασία του και να υποβοηθήσει την παραγωγή πολλαπλών διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων και ιδεών.*

ΚΑΘ 4: *να ενισχύσουμε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για μάθηση. Και επίσης για να υπάρχει και αποτελεσματικότητα*

ΚΑΘ 5: *μέσα από τις καινοτόμες δράσεις και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με φορείς, με άλλα καινοτόμα σχολεία προφανώς, εκπαιδευτικά προγράμματα.*

5.3.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων

Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την έννοια της καινοτομίας ως κάτι καινούριο, όπως χαρακτηριστικά λένε «νέες ιδέες», «νέα πράγματα», «κάτι μοντέρνο» και συνδέουν την καινοτομία με ένα σχολείο που δεν μένει στάσιμο αλλά διαρκώς εξελίσσεται.

ΕΚΠΑ 2: *Κάτι καινούργιο. Κάτι καινούργιο που υποτίθεται όχι μόνο δεν το ξέρω εγώ, που είναι πολλά πράγματα που δεν τα ξέρω, αλλά κάτι καινούργιο που μας εντυπωσιάζει. Που δεν έχει ξαναγίνει.*

ΕΚΠΑ 3: *Θεωρώ ότι το σχολείο δε μένει στάσιμο, μόνο και μόνο για να υπάρχει ένα σχολείο, συνεχώς αναβαθμίζεται, συνεχώς υπάρχουν καινούργια πράγματα, καινούργιες ιδέες.*

Ειδικότερα, στην ερώτηση μας αναφορικά με καινοτόμα προγράμματα στο ΣΔΕ οι περισσότεροι ως τέτοια αναφέρουν τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια, την παροχή συμβουλευτικής και την ύπαρξη ψυχολόγου αλλά και τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

ΕΚΠΑ 1: *Κάτι καινούριο πιστεύω ότι όλα αυτά τα πρότζεκτ, εμείς που ήλθαμε στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας δεν ξέραμε καν τι σημαίνει πρότζεκτ, ίσως να το ακούγαμε από τα παιδιά μας που λέγανε ότι στο σχολείο έχουμε ένα πρότζεκτ αλλά δεν ξέραμε τι*

σημαίνει. Τώρα που ήλθαμε εδώ μάθαμε την έννοια του σχεδίου δράσης, οπότε ξέρουμε πλέον τι σημαίνει αυτό και είναι νομίζω κάτι πολύ ωραίο, μια καινοτομία αυτή, ένα νέο πράγμα, το οποίο ο άνθρωπος και μαθαίνει κάτι παραπάνω και συμμετέχει, του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει και ανάλογα με το τι πρότζεκτ είναι αυτό μπορεί να αποκτήσει και εμπειρίες και για εργασία και για οτιδήποτε πράγμα ακόμη.

ΟΜ.ΕΣΤ. 3: Για μένα είναι η ψυχολογία, από ψυχολογία ... που μας βοηθάει πάρα πολύ, εμένα προσωπικά με βοήθησε πάρα πολύ.

ΕΚΠΑ 2: Καινοτόμο είναι τα εργαστήρια, που ενώνουν τους μαθητές, τα σχέδια δράσης κάτι που δεν πρέπει να είναι σε πολλά σχολεία. Καινοτόμο; Μα το ΣΔΕ από μόνο του είναι μια καινοτομία, ένα καινοτόμο πράγμα, από μόνο του που μας δίνει την ευκαιρία.

Εκτός αυτών όμως οι διάφορες ενημερώσεις και ημερίδες που γίνονται σχολείο που αποσκοπούν στο να τους ενημερώσουν για την επαγγελματική τους εξέλιξη και σταδιοδρομία θεωρείται από ένα μέρος των εκπαιδευομένων ως κάτι καινοτόμο.

ΟΜ.ΕΣΤ. 2: Τα σεμινάρια που έρχονται και μας πάνε δεν είναι; Δ: Και οι ενημερώσεις που έρχονται κατά τακτά διαστήματα και μας ενημερώνουν για διάφορα πράγματα.

Επιπρόσθετα, στην ερώτησή μας για τα νέα στοιχεία που εισάγουν αυτά τα καινοτόμα προγράμματα οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως αυτά εισάγουν πέρα από γνώσεις, την συνεργασία, την ομαδικότητα και την έρευνα. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι τους δίνεται μια ελευθερία έκφρασης που ίσως δεν υπάρχει στην τυπική εκπαίδευση.

ΕΚΠΑ 4: Εισάγουν την έρευνα, την συνεργασία, την συλλογικότητα

ΕΚΠΑ 2: Γιατί δεν έχει αφήσει στην άκρη εμάς. Δεν μας έχει παραμερίσει, δεν μας έχει... Μας έδωσε την ευκαιρία να προχωρήσουμε. Όσον αφορά τις γνώσεις.

ΕΚΠΑ 7: Την ομαδική εργασία, την συνεργασία, την έρευνα.. υπάρχει μια ελευθερία έκφρασης και εργασίας που δεν υπάρχει στα μαθήματα. Ποτέ δεν βαριόμαστε.

5.3.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Το συγκεκριμένο σχολείο φαίνεται να είναι ένα σχολείο που ενθαρρύνει την καινοτομία και ένας τρόπος που αυτό πραγματοποιείται είναι μέσα από τα καινοτόμα σχέδια δράσης. Μέσα από το σύνολο της παρατήρησης διαπιστώνουμε πως στο

σχολείο αυτό πραγματοποιούνται πέντε καινοτόμα σχέδια δράσης και άλλα τόσα εργαστήρια αλλά ταυτόχρονα προτείνεται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή του σχολείου σε επιπλέον καινοτόμα προγράμματα και διαγωνισμούς.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: *«Οι εκπαιδευτές με την διευθύντρια συγκεντρώθηκαν για να σχολιάσουν μια σειρά από θέματα μεταξύ άλλων την δήλωση συμμετοχής του σχολείου στο περιβαλλοντικό δίκτυο του ΚΠΕ Φιλίππων «Μαθαίνω για το περιβάλλον παίζοντας» αλλά και αίτηση συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Σέβομαι την διαφορετικότητα. Γίνομαι ενεργός πολίτης... Η σύσταση του σημερινού συλλόγου φανερώνει την επιθυμία της διεύθυνσης για συμμετοχή σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και την επιθυμία της διεύθυνσης να γίνει το σχολείο γνωστό σε όλο και περισσότερο κόσμο. Εκδηλώνει εξωστρέφεια καθώς η συμμετοχή του σχολείου σε τέτοια προγράμματα γίνονται γνωστά στην τοπική κοινωνία μέσα από δελτία τύπου.*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2: *«Η διεύθυνση εξέφρασε την επιθυμία τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια να είναι διαφορετικά από τα περσινά αλλά και καινοτόμα. Συνάμα έκανε την πρόταση να υπάρξουν νέες συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς αυτό βοηθάει στην παραγωγή νέων ιδεών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα σχέδια δράσης στα ΣΔΕ είναι διαθέσιμα. Συνάμα, η διευθύντρια εξέφρασε την επιθυμία το σχολείο να γίνει ευρύτερα γνωστό στην τοπική κοινωνία μέσα από επισκέψεις αλλά και ημερίδες ευαισθητοποίησης... Προτείνει άμεσο προγραμματισμό και ζητάει από κάθε εκπαιδευτή να ετοιμάσει μια μικρή παρουσίαση των εργαστηρίων και των σχεδίων δράσης προκειμένου να παρουσιαστούν στους εκπαιδευόμενους. Κάποια από τα σχέδια δράσης που προτείνονται είναι η δημιουργία έντυπης και ψηφιακής εφημερίδας, η δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων και συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Γκρούντβιχ, "Ενημερωμένος καταναλωτής", "Δημιουργία video με το πρόγραμμα Movie Maker" "Ευλογία Γης - Γαία έτεκεν", "Η Εκπαίδευση στον Ελληνικό Κινηματογράφο".*

Αυτά τα καινοτόμα προγράμματα δείχνουν να εισάγουν νέα στοιχεία όπως της συνεργασίας των εκπαιδευόμενων αλλά και της συνεργασίας με άλλα σχολεία της Ευρώπης. Επιπρόσθετα, αφήνουν περιθώριο για πρωτοβουλίες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους και προάγουν την ανακαλυπτική μάθηση. Όσο για τις συνθήκες που φαίνεται να επικρατούν για την εφαρμογή καινοτομιών στο συγκεκριμένο σχολείο φαίνεται ότι υπάρχει μια τάση και διάθεση για καινοτομία τόσο για να επωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι όσο και για να γίνει το

σχολείο ευρύτερα γνωστό στην τοπική κοινωνία και υπάρξουν δίκτυα συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς. Επιπλέον, στο σχολείο αυτό φαίνεται να υπάρχει θετικό κλίμα με πολύ καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: «Επίσης είναι έκδηλη η επιθυμία του διευθυντή αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτών να προβληθεί το σχολείο στην τοπική κοινωνία τόσο με την δημιουργία κεριών και καρτών εν όψει του Πάσχα και την προσφορά τους σε πολίτες της τοπικής κοινωνίας αλλά και την διοργάνωση ημερίδας ευαισθητοποίησης λόγω της συμπλήρωσης 10 χρόνων λειτουργίας του ΣΔΕ Βόλου. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται όπως αναφέρει να πάρει άδεια από κάποιους τοπικούς φορείς προκειμένου να έχει μεγαλύτερη απήχηση στην τοπική κοινωνία».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: «Ο διευθυντής δείχνει να σέβεται και να υπολογίζει όλες τις απόψεις και να διακρίνεται από συναδελφικότητα. Ρωτάει και ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους να συμμετέχουμε και να εκφράσουμε τις απόψεις μας αλλά και να κάνουμε προτάσεις πάνω για δράσεις που θα ενδυναμώσουν τους εκπαιδευόμενους αλλά και θα κάνουν το σχολείο ευρύτερα γνωστό».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: «Μετά από πρόταση μιας εκπαιδευτικού ο σύλλογος αποφάσισε οι εκπαιδευόμενοι να συμμετάσχουν σε εργαστήριο δημιουργικής γραφής στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μετά από πρόσκληση ποιητικής ομάδας. Είναι φανερό πως υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων στην σχολική μονάδα και δεν προτείνει μόνο ο διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει αξιολόγηση των προτάσεων από τον σύλλογο και ενθάρρυνση για καινοτόμες προτάσεις. Στα πλαίσια των προτάσεων προτάθηκε επίσης από τον διευθυντή η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος. Η λήψη, λοιπόν των αποφάσεων είναι συλλογική και αποφασίζεται η κατανομή ρόλων για κάθε εκπαιδευτική δράση. Οι προτάσεις διαδέχονται η μια την άλλη κι έτσι προτάθηκε από τον διευθυντή με ομόφωνη απόφαση του συλλόγου για την συμμετοχή του ΣΔΕ στην Γιορτή Παιδείας του Δήμου Βόλου, με παρουσίαση του Ευρωπαϊκού προγράμματος Grundtvig. Εκτός αυτού, όμως, αποφασίστηκε η συμμετοχή του ΣΔΕ στον διαγωνισμό μαθητικού εντύπου της επιτροπής Παιδείας του Δήμου Βόλου με την εφημερίδα του παραρτήματος Σκιάθου. Οι προτάσεις ακολουθούν η μια την άλλη και έτσι προτείνεται από τον διευθυντή επίσης η συμμετοχή του σχολείου στον διαγωνισμό του Εθνικού κέντρου Έρευνας και διάσωσης σχολικού υλικού με την παραγωγή βίντεο «Αναμνήσεις από τα παλιά σχολικά χρόνια». Μια

τελευταία πρόταση που ακούστηκε αφορά την συμμετοχή του σχολείου στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό μαθητικής Δημιουργίας για τους πρόσφυγες 2014 με ατομικές συμμετοχές με γραπτό κείμενο».

Αναφορικά με τους βασικούς λόγους που συντελούν στην αρχική εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εισαγωγή μιας καινοτομίας στο συγκεκριμένο σχολείο αυτοί ενδεχομένως να είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων αλλά και η προβολή του σχολείου αυτού στην ευρύτερη κοινωνία.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: *« Σε αυτόν τον σύλλογο των εκπαιδευτών ο διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο πάθος να προβληθεί το σχολείο αλλά και οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμωθούν και εμπλέκονται σε όλο και περισσότερες δράσεις για να επωφελούνται τα μέγιστα από την εμπλοκή τους αυτή. Φαίνεται να τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η καινοτομία και η ανάδειξη του σχολείου αυτού ως καινοτόμου. Μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτές θέτει τόσο μεσοπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους στόχους».*

5.3.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχειακού Υλικού

Στο συγκεκριμένο σχολείο φαίνεται να υλοποιούνται πολλά καινοτόμα σχέδια δράσης όπως αυτά καταγράφονται στο πρωτόκολλο του σχολείου και αυτά μαζί με άλλες καινοτόμες δράσεις αποτελούν αντικείμενο των συλλόγων του σχολείου, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν ως θεματολογία τα τρέχοντα θέματα λειτουργίας του σχολείου, τον προγραμματισμό των σχεδίων δράσης και των εργαστηρίων, τη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, την ανάπλαση του χώρου του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, τις δραστηριότητες του σχολείου και την προσφορά του προς την τοπική κοινωνία (Δημιουργία καρτών τα Χριστούγεννα αλλά και κεριών και λαμπάδων το Πάσχα και προσφορά τους σε ιδρύματα αλλά και στους πολίτες του Βόλου), διάφορες εκδηλώσεις ενημέρωσης των εκπαιδευομένων για την επαγγελματική τους εξέλιξη και πορεία (Δίκτυο πληροφόρησης και συμβουλευτικής στήριξης εργαζομένων και ανέργων) αλλά και του ΚΕΣΥΠ προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τις επιλογές που έχουν μετά το γυμνάσιο. Επίσης, διάφορες δράσεις για την γενικότερη πληροφόρηση των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ («Ιστορία του Θεσσαλικού αλόγου», εκδήλωση-ομιλία για τον εθελοντισμό αλλά και διάφορες άλλες παρουσιάσεις όπως για παράδειγμα «η παρασκευή μελιού) αλλά και προβολή ταινιών

για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων σχετικά με τον ρατσισμό και την σχολική βία. Επίσης, το αντικείμενο των συλλόγων περιστρέφεται γύρω από τις προετοιμασίες για την επετειακή εκδήλωση του σχολείου με την συμπλήρωση 10 χρόνων λειτουργίας του, αλλά και η συμμετοχή του σχολείου σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως η επίσκεψη των εκπαιδευομένων στα γενικά αρχεία του κράτους και η συμμετοχή τους σε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας. Συνάμα, κάποια άλλα θέματα που αφορούν τους συλλόγους είναι η συμμετοχή του ΣΔΕ σε διάφορους διαγωνισμούς όπως η συμμετοχή του στην «Γιορτή παιδείας», στον διαγωνισμό μαθητικού εντύπου, στον διαγωνισμό του Εθνικού κέντρου έρευνας και διάσωσης σχολικού υλικού με την παραγωγή βίντεο με τίτλο «Αναμνήσεις από τα παλιά σχολικά χρόνια» αλλά και η συμμετοχή του σχολείου στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Μαθητικής Δημιουργίας για τους Πρόσφυγες 2014 με ατομικές συμμετοχές με γραπτό κείμενο.

Τα νέα λοιπόν στοιχεία που φαίνεται να εισάγονται μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα δράσης είναι η επανένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνία και την αγορά εργασίας αλλά και η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους.

5.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης

5.4.1 Απόψεις Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την διεύθυνση του σχολείου ο ρόλος του διευθυντή/ντριας αναφορικά με την εφαρμογή των σχεδίων δράσης είναι καθοριστικός στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας, ένα κλίμα που να ευνοεί την εφαρμογή και την υλοποίηση των σχεδίων δράσης. Για την δημιουργία του κλίματος αυτού ο διευθυντής συμβουλεύει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη και εφαρμογή των πρότζεκτ. Όχι όμως μόνο προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και προς τους εκπαιδευόμενους ο ρόλος του πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός, ανατροφοδοτικός, καινοτόμος και «πυροσβεστικός».

Δ1: *πρέπει να εμπνεύσει τους καθηγητές, να τους συμβουλεύσει, προφανώς, να τους καθοδηγήσει, να τους βοηθήσει, να τους ενισχύσει στην ανάληψη σχεδίων δράσης για τους εκπαιδευόμενους.*

Δ2: *Πυροσβεστικός, ανατροφοδοτικός, καινοτόμος. Αυτά πιστεύω ότι πρέπει να έχει ένας διευθυντής ή μια διευθύντρια για να λειτουργεί σε ένα τέτοιο σχολείο.*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου ως κεντρικό, καθώς αποτελεί τον κόμβο επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, αλλά και μεταξύ του σχολείου και άλλων σχολείων που εφαρμόζουν αντίστοιχες πρακτικές. Επιπλέον, αποτελεί και τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, καθώς αναφέρεται ότι στην πλειοψηφία τους, τα σχέδια δράσης εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσουν μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, κάποιοι καθηγητές δείχνουν να συμφωνούν ότι ο διευθυντής είναι πολύ καλός γνώστης των αναγκών των εκπαιδευομένων, κάτι που τον βοηθάει να συντονίζει τις προσπάθειες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των σχεδίων δράσης.

ΚΑΘ 4: *Ο διευθυντής μπορεί κατά κάποιο τρόπο να είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους... όταν γνωρίζει τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα τους, να ενημερώσει τον σύλλογο ώστε να προτείνει... ο σύλλογος δηλαδή να ενημερωθεί και να προτείνει κάποια σχέδια δράσης. Να έρθει σε επαφή με την τοπική κοινωνία και να επισκεφθούν κάποιους χώρους.*

Συχνές αναφορές γίνονται στην ικανότητά του να μεταδώσει ένα όραμα που να ευνοεί την δημιουργία αντίστοιχων προγραμμάτων, στην συμβολή του στην δημιουργία αντίστοιχου σχολικού κλίματος και στην εξωστρέφεια με την οποία αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του σχολείου. Καθοριστική είναι η συμβολή του στην συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα Grundtvig, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να συνεργάζονται με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία για την ανταλλαγή και αναζήτηση καλών πρακτικών και καινοτομιών. Ενδεικτικά, μια από τις καθηγήτριες του σχολείου τονίζει τα παρακάτω.

ΚΑΘ 4: *Θεωρώ ότι είναι το πολύ καλό σχολικό κλίμα που έχει το σχολείο μας, το όραμα του διευθυντή, αλλά και το διερευνητικό του πνεύμα, οι πρωτοβουλίες που έπαιρνε, ο θεσμός της αριστείας ο οποίος μας κινητοποίησε... ήταν για το σχολείο μας δηλαδή κίνητρο και μια επιβράβευση των προσπαθειών που αναλαμβάνουμε... τέλος πάντων... που κάνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτές στο σχολείο αυτό.*

Επίσης, οι καθηγητές αναγνωρίζουν τον βοηθητικό του ρόλο στην εξεύρεση των πόρων και του υποστηρικτικού υλικού, αλλά και την συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού προκειμένου κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους και την χρησιμότητα των σχεδίων δράσης. Οι καθηγητές αναγνωρίζουν

στα χαρακτηριστικά του ηγέτη τους τον ρόλο του εμπνευστή και παροτρυντή για την ανάληψη πρωτοβουλιών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι θα μπορούσαν να εισάγουν καινοτομίες στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Ο διευθυντής του σχολείου αναφέρει τον πειραματισμό ως την βασική αρχή που θα πρέπει να διέπει την λειτουργία των ΣΔΕ, αλλά και τον σχεδιασμό και εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Επίσης, συχνά τονίζει ότι δεν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διστάζουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ακόμα και εάν αυτές δεν παράγουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο ίδιος αναφέρει:

Δ1: *Για μένα η λέξη κλειδί είναι πειραματισμός. Πρέπει να πειραματιστείς, ε... και φυσικά υπάρχει περίπτωση να απορρίψεις κάτι το οποίο δεν λειτουργεί, αλλά υπάρχει τις περισσότερες φορές η τέτοια να προκρίνεις και να χρησιμοποιήσεις και να βγάλεις νέα... πολύ ωραία νέα εργαλεία, και στάσεις, και νέες ιδέες και νέα προγράμματα και πολλά πράγματα.*

Επίσης, επισημαίνεται από αρκετούς καθηγητές πως πρέπει ο ρόλος του να είναι οργανωτικός και συντονιστικός ως προς την δημιουργία σχεδίων δράσης που θα ταιριάζουν στους εκπαιδευόμενους και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους αλλά και διευκολυντικός ως προς τους εκπαιδευόμενους.

ΚΑΘ 11: *Ο διευθυντής βασικά είναι η κορωνίδα, είναι ο συντονιστής, ο αρχηγός όλων αυτών των μικρών ομάδων και που δίνει το έναυσμα να δημιουργηθούν όσο το δυνατό περισσότερα πρότζεκτ και ομάδες εργασίας.. Ο συντονιστής γενικώς ο διευθυντής, ο διευκολυντής.*

Εκτός των άλλων όμως αναφέρεται από κάποια εκπαιδευτικό ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι δημοκρατικός, να λειτουργεί αμερόληπτα και να έχει «κλίκες», γι' αυτό το λόγο πρέπει να διακρίνεται από κάποια ψυχολογικά χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα του.

ΚΑΘ 9: *Να υπάρχουν καλές σχέσεις ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς για να μην υπάρχουν σχέσεις καχυποψίας, να είναι δημοκρατικός, να συμπεριφέρεται δημοκρατικά απέναντι σε όλους με ίσο τρόπο, να μην έχει κλίκες, είναι δύσκολο γενικά να κατακτηθεί και αυτό. Από την πλευρά των διευθυντών είναι χρήσιμο να υπάρχουν κάποια ψυχολογικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας τα οποία δεν είναι εύκολο να βρεθούν.*

Επίσης, αυτό που υποστηρίζεται από έναν εκπαιδευτικό είναι πως ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί όραμα στην σχολική μονάδα. Θεωρείται «η κινητήρια η δύναμη που μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να δραστηριοποιηθούν ε... για την υλοποίηση κοινών στόχων, εξασφαλίζοντας έτσι την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή τους» (ΚΑΘ 5)

Σε σχέση με την προετοιμασία για την εφαρμογή των σχεδίων δράσης οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν ότι ο διευθυντής συγκεντρώνει τις προτάσεις κάθε χρόνο, οι οποίες προέρχονται από τους εκπαιδευόμενους αρχικά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτές τους, και κατόπιν συζητούνται στον σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να αποφασιστεί ποιες είναι υλοποιήσιμες και ποιες όχι. Σε αυτή την διαδικασία ο διευθυντής δίνει την δυνατότητα σε όλα τα μέλη του συλλόγου να εκφράσουν τις απόψεις τους λειτουργώντας με έναν δημοκρατικό τρόπο, σαν ίσος προς ίσο, δίχως να επηρεάζει τις αποφάσεις. Επίσης, το σύνολο των καθηγητών συμφωνεί ότι τους εμπλέκει στις αποφάσεις που λαμβάνει, καθώς επίσης και τους αναθέτει συχνά ηγετικούς ρόλους στην εμπλοκή τους με τους εξωτερικούς φορείς. Ταυτόχρονα, τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

ΚΑΘ 8: *Ο διευθυντής είναι δίπλα τους, συζητάει τα προβλήματα τους και δίνει και αυτός τις λύσεις όπου μπορεί... καλώντας τον σύλλογο των εκπαιδευτικών να το συζητήσουν όλοι μαζί. Την ανταλλαγή απόψεων που είπαμε και προηγουμένως.*

ΚΑΘ 4: *Τους εμπλέκει στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων, τους παρέχει περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών.*

Αυτό που τονίζεται μάλιστα από τους περισσότερους καθηγητές είναι ότι ο διευθυντής όχι μόνο οργανώνει μαζί με αυτούς τα σχέδια δράσης αλλά τους εμπνέει και τους ενθαρρύνει προκειμένου προχωρήσουν γεμάτοι θάρρος στην εφαρμογή τους. Αξιοσημείωτη εξάλλου είναι και η δήλωση μιας εκπαιδευτικού που αναφέρει πως η προετοιμασία και εφαρμογή των σχεδίων δράσης δεν γίνεται μοναχικά αλλά συλλογικά γι' αυτό και αυτό που μετράει πάρα πολύ είναι η επικοινωνιακή πολιτική του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους και των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους.

ΚΑΘ 9: *Είναι ένα σύστημα αυτό, δεν λειτουργούμε δηλαδή μοναχικά, ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί από τη μια και από την άλλη οι εκπαιδευόμενοι. Όλοι αυτοί αποτελούν*

ένα σύστημα, μέρη δηλαδή μιας μηχανής που είναι καλολαδωμένη για να μπορεί να προχωρήσει. Τα λάδι εδώ πέρα είναι αυτό που λέγαμε σχολικό κλίμα...

Η επικοινωνιακή πολιτική του διευθυντή προς τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς και η επικοινωνιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους είναι αλληλένδετα πράγματα αυτά.

Επιπλέον, οι καθηγητές δείχνουν να συμφωνούν ότι η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο ίδιος για την έννοια και την ουσία του σχεδίου δράσης μπορεί να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο διαχείρισης της εφαρμογής του και επομένως και τα αποτελέσματά του σχεδίου δράσης. Σε αυτό υποστηρίζουν οι καθηγητές ότι συμβάλλει η διοργάνωση διάφορων ημερίδων που δίνουν έμφαση στην καινοτομία και στα διαθεματικά σχέδια δράσης. Επίσης, συχνά τους προωθεί μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας σχετικό υλικό που αφορά στα σχέδια δράσης.

Αυτό μάλιστα που προκαλεί εντύπωση είναι η δήλωση μιας εκπαιδευτικού που τονίζει πως υπάρχει πολύ καλή διάχυση της ηλεκτρονικής πληροφορίας στο ΣΔΕ καθώς «στα ΣΔΕ οι ίδιοι οι διευθυντές διαβάζουν οι ίδιοι την αλληλογραφία, δεν την εκχωρούν να την υπογράψουν σε άλλους, δηλαδή δεν την αναθέτουν σε άλλους, ε και ενημερώνουνε μέσα από την ηλεκτρονική αλληλογραφία όλους τους εκπαιδευτικούς, που σημαίνει ότι υπάρχει μια πολύ καλή ροή πληροφορίας» (ΚΑΘ 9).

Ο διευθυντής σύμφωνα με την διεύθυνση του σχολείου αλλά και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς φαίνεται να ενθαρρύνει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέδια δράσης αν και σύμφωνα με μερικούς τα προγράμματα αυτά παλιότερα ήταν περισσότερα. Αν και η ενημέρωση είναι πολύ καλή, τα περισσότερα από τα προγράμματα αυτά δεν παρέχουν καμία οικονομική κάλυψη

Δ3: *Τώρα δεν γίνονται και τόσα πολλά επιμορφωτικά προγράμματα σε σχέδια δράσης έξω από την γενική γραμματεία. Ιδιωτικά όταν κάποιο ενημέρωναν τους καθηγητές αλλά είναι δύσκολο να πας.*

ΚΑΘ 6: *δυστυχώς δεν υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Είναι ελάχιστα. Τα περισσότερα είναι επί πληρωμή και όχι εντός του σχολείου ή εντός του χώρου.*

ΚΑΘ 8: *μας προωθεί διάφορα ενημερωτικά e-mail για εκδηλώσεις που γίνονται, και μεταξύ μας το συζητάμε μερικές φορές, όμως η ενθάρρυνση αυτή δεν είναι ουσιαστική, διότι ο διευθυντής ή το σχολείο, ή τα ενημερωτικά προγράμματα δεν συνεισφέρουν καθόλου οικονομικά.*

Για την εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης όπως προκύπτει από τους ερωτηθέντες η μεγαλύτερη αβεβαιότητα προκύπτει από τα στερεότυπα κάποιων εκπαιδευομένων που έχουν μείνει προσκολλημένοι στην τυπική εκπαίδευση αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης κάποιων εκπαιδευτικών όπως και ο φόβος της αλλαγής.

ΚΑΘ 4: *Είναι τα στερεότυπα που υπάρχουν ότι κάποιοι εκπαιδευόμενοι έχουν μείνει στην τυπική εκπαίδευση, στον τρόπο που γίνεται η τυπική εκπαίδευση, ε...*

Από εκεί και πέρα είναι θέμα νοοτροπίας. Κατά πόσο είναι ανοικτοί οι εκπαιδευτικοί να το εφαρμόσουν. Κάποιοι μπορεί να είναι επιφυλακτικοί, ή κάποιοι άλλοι μπορεί να διστάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ώστε να τρέξει το σχέδιο δράσης, το πρότζεκτ.

Όσο για τους παράγοντες που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του αισθήματος αβεβαιότητας που ενδεχομένως αναπτύσσεται με την εφαρμογή καινοτομιών στα σχέδια δράσης αυτοί ταυτίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτές οι οποίοι σύμφωνα με το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος πρέπει να είναι δίπλα στους εκπαιδευόμενους, να τους στηρίζουν και να τους βοηθούν όσο μπορούν. Συνάμα σημαντικός παράγοντας θεωρείται αυτός του διευθυντή ο οποίος και αυτός με την στάση του πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός όχι μόνο στους εκπαιδευτές αλλά και στους εκπαιδευόμενους. Αυτό που τονίζεται μάλιστα αρκετούς ερωτηθέντες είναι η παρότρυνση του διευθυντή για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις ώστε να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και να οδηγηθούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση. Ειδικότερα, ως προς τους εκπαιδευόμενους ο διευθυντής πρέπει να τους καθοδηγεί και να τους αναπτύσσει αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης,

ΚΑΘ 9: *Ο Διευθυντής θα μπορούσε να οργανώσει μία ενδοσχολική επιμόρφωση, ώστε να αποκομίσουν οφέλη και για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση...*

Τους εμπλέκει στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων, τους παρέχει περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών

ΚΑΘ 7: *Αυτό που γνωρίζω είναι ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας μέρος σε επιμορφώσεις ή με ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους μπορούν να βελτιώσουν το αίσθημα αυτό της αβεβαιότητας που ενδεχομένως αναπτύσσεται...*

Δ1: *Ο ρόλος του διευθυντή είναι όσον το δυνατόν να βοηθάει και να ενισχύει.*

Ενισχυτικός περισσότερο, ενθαρρυντικός

Δ2: *πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι παρών, παρούσα μαζί με τον εκπαιδευόμενο για να μπορέσει να λύσει τα όποια προβλήματα.*

ΚΑΘ 8: Ο ρόλος του διευθυντή είναι να φροντίσει να είναι διευκολυντικός, να τους βοηθήσει, να τους κατανοεί, να τους καθοδηγεί, γενικά να τους αναπτύσσει αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης.

Αλλά και η εξοικείωση τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων με παλαιότερα σχέδια δράσης συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του αισθήματος ανασφάλειας που ενδεχομένως αυτοί να αισθάνονται.

Δ3: Του δίνουμε παλιά σχέδια δράσης, να διαβάσει τα σχέδια δράσης, να διαβάσει, να μπει λίγο στο νόημα πως γίνεται, τι γράφουμε, την εξέλιξη του προγράμματος, εεε, συζητάμε με τους άλλους καθηγητές που προϋπήρχαν στο σχολείο και έτσι σιγά σιγά.

Όσο για το αν ο διευθυντής δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών μέσω των σχεδίων δράσης και αν τους παρέχεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν πως παρέχεται αυτή η δυνατότητα. Αναφορικά με την λήψη αποφάσεων αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι οι αποφάσεις είναι κυρίως των εκπαιδευτών και του διευθυντή αλλά ο σύλλογος αποφασίζει για το πόσο υλοποιήσιμο μπορεί να είναι ένα σχέδιο δράσης.

ΚΑΘ 8: Όπως είπαμε πιο πριν προτείνουν όλοι οι καθηγητές και ο σύλλογος αποφασίζει.

ΚΑΘ 5: Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ έχει την ελευθερία να κινηθεί πολύ άνετα κατά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Βέβαια, σε αυτό τον βοηθάει πολύ και η προσωπικότητα του διευθυντή, οι πρωτοβουλίες του, η στήριξή του, ε... θεωρώ ότι οι καθηγητές του ΣΔΕ αποφασίζουν ελεύθερα και εφαρμόζουν τα σχέδια δράσης πάντα σύμφωνα με την κρίση τους εφαρμόζοντας βέβαια πάντα τις αρχές.

Αλλά και η διεύθυνση φαίνεται να αναγνωρίζει την δύναμη που έχουν οι εκπαιδευτές στο να αποφασίζουν τονίζοντας όμως παράλληλα την συλλογικότητα της διαδικασίας καθώς η γνώμη του συλλόγου αλλά και της διεύθυνσης είναι βαρύνουσας σημασίας.

Δ3: οι ίδιοι οι καθηγητές λαμβάνουν την απόφαση για την εφαρμογή, δεν αποφασίζει ο διευθυντής. Οι ίδιοι οι καθηγητές προτείνουν και οι ίδιοι αποφασίζουν ποιο σχέδιο δράσης θα κάνουν, δεν τους δίνεται τίποτα έτοιμο. Απλά γίνεται συζήτηση αν υπάρχει δυνατότητα να γίνει γιατί κάποιο σχέδιο δράσης μπορεί να χρειάζεται εξοπλισμό που δεν υπάρχει στο ΣΔΕ.

Δ1: Είναι μια συλλογική διαδικασία. Εκπαιδευόμενοι μαζί με εκπαιδευτές από κοινού συζητούν, αποφασίζουν ε... για το θέμα, για τους ρόλους, για το πρόγραμμα, για την υλοποίηση του.

Πιο συγκεκριμένα για την ανάληψη πρωτοβουλιών οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης και οι ίδιοι αισθάνονται ελεύθεροι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πάντα με την σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του οποίου ο ρόλος είναι απόλυτα ενθαρρυντικός

ΚΑΘ 4: Αυτό είναι αυτονόητο ότι πρέπει να γίνεται γιατί αυτός είναι ο συντονιστής ο εκπαιδευτικός. Βέβαια οι πρωτοβουλίες που θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός σίγουρα μέσα από την έγκριση του διευθυντή μέσα στα πλαίσια του σχολείου και του πρότζεκτ.

Από μια εκπαιδευτικό μάλιστα τονίζεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών του ΣΔΕ να είναι κοντά στην τοπική κοινωνία και με αφορμή το κοινωνικό γίνεσθαι να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τα σχέδια δράσης.

ΚΑΘ 5: Στα πλαίσια των σχεδίων δράσης προσπαθούμε να είμαστε πάντα κοντά στην τοπική κοινωνία στα πλαίσια των σχεδίων δράσης. οι εκπαιδευτές μας έχουνε εξοικειωθεί πάρα πολύ με αυτές τις διαδικασίες. Παίρνουμε πρωτοβουλίες, ενδιαφέρονται, κάνουν ερωτήματα... σχολιάζουν, γενικά, θεωρώ ότι είμαστε σε καλό δρόμο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν επίσης αν μεταδίδεται από τον διευθυντή ένα ξεκάθαρο όραμα για τον ρόλο που επιτελεί η εφαρμογή καινοτομιών μέσα από τα σχέδια δράσης. Οι περισσότεροι απάντησαν πως από την αρχή γίνεται ξεκάθαρο το όραμα της διεύθυνσης μέσα από την θέσπιση συγκεκριμένων στόχων που θα επιτελέσουν αυτά τα σχέδια δράσης. Σύμφωνα λοιπόν με τις απόψεις της διεύθυνσης το όραμα είναι η βελτίωση και η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Η διεύθυνση είναι αυτή που μεταδίδει το όραμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτές, που ενημερώνει και ενθαρρύνει. Βέβαια, προϋπόθεση για την ύπαρξη οράματος είναι οι συμμετέχοντες στα σχέδια δράσης αλλά και η διεύθυνση να μην είναι «κολλημένοι στην τυπική εκπαίδευση».

Δ1: το όραμα είναι να κάνει το σχολείο ένα ζωντανό και υγιές κύτταρο της κοινωνίας... που να είναι και παραγωγός γνώσης καινοτόμων πραγμάτων και οραμάτων ..Ο ρόλος της εφαρμογής καινοτομιών είναι η βελτίωση, η βελτίωση.

Δ3: Δηλαδή κάποιος που είναι κολλημένος στην τυπική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποδώσει. Και έχω κάνει σχετικές παρατηρήσεις σε καθηγητές που ήλθαν και ήταν κολλημένοι στην τυπική εκπαίδευση

ΚΑΘ 5: ο διευθυντής είναι αυτός που περνάει σε εμάς τους εκπαιδευτές το όραμα που μπορεί να επιτελέσει η εφαρμογή καινοτομιών, δηλαδή, μας ενημερώνει, μας ενθαρρύνει, μας υπενθυμίζει τις βασικές αρχές.

Σύμφωνα πάλι με μια άλλη εκπαιδευτικό το όραμα συσχετίζεται με την ηγεσία και μόνο τα άτομα που διαθέτουν ηγετικά χαρακτηριστικά μπορούν να οραματίζονται και να προάγουν την καινοτομία. Αυτοί οι ηγέτες λοιπόν είναι που σχεδιάζουν τα πάντα και δεν αφήνουν τίποτα στην τύχη αναφορικά με την εφαρμογή και την επίτευξη των στόχων των σχεδίων δράσης. Ωστόσο, τα ηγετικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι και επίκτητα.

ΚΑΘ 9: η λέξη όραμα συναρτάται με την ηγεσία.. Το όραμα λοιπόν, δεν είναι κάτι που αφορά εξέχουσες και χαρισματικές φυσιογνωμίες, είναι ένας σχεδιασμός με συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να βάζει κάθε σχολική μονάδα εφόσον ο διευθυντής της έχει αυτά τα ηγετικά χαρακτηριστικά, τα οποία επίσης δεν είναι απαραίτητο να είναι φυσικά χαρακτηριστικά, μπορεί να είναι και επίκτητα και συναρτώνται με το όραμα και αυτό το όραμα το κάνει κοινό και συμμετέχουν σε αυτό και άλλοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα αναλάβουν και δράση για να υλοποιήσουνε, είναι κάτι πολύ καλά σχεδιασμένο, αυτό είναι το όραμα.

Όσο για την παρότρυνση του διευθυντή προς τους καθηγητές προκειμένου να συμμετέχουν στην εφαρμογή καινοτομιών στα σχέδια δράσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως υπάρχει παρότρυνση και αυτή γίνεται αισθητή μέσα από την αρχική ενημέρωση και την προβολή καλών πρακτικών από το παρελθόν αλλά και μέσα από ένα διαρκή διάλογο μεταξύ διεύθυνσης-εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Δ3: Ενθάρρυνση υπάρχει πάντα γιατί τους μιλάμε από την προηγούμενη χρονιά για τις καλές πρακτικές, τους δίνουμε παραδείγματα, οπότε καταλαβαίνουν κι αυτό πως ένας τρόπος να δεθούν κι αυτοί με τους καθηγητές ήταν να τα εφαρμόσουν

ΚΑΘ 11: βεβαίως υπάρχει παρότρυνση από τον διευθυντή..και δείχνοντας ανάλογα παραδείγματα, εργασίες που έχουν γίνει στο παρελθόν στο σχολείο ή από άλλα σχολεία και καταθέτοντας προτάσεις ο ίδιος και αναζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν αυτό που πραγματικά θα ήταν χρήσιμο για τους εκπαιδευόμενους..έναν συνεχής

διάλογος διεύθυνσης- εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και εκπαιδευομένων με την διεύθυνση.

Επίσης αναφέρεται από κάποιους εκπαιδευτικούς πως η παρότρυνση γίνεται μέσα από μια ευελιξία χρόνου που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τα σχέδια δράσης, μέσα από το θετικό κλίμα που υπάρχει και τις συλλογικές διαδικασίες που υπάρχουν αλλά και μέσα από την προσπάθεια διασύνδεσης των σχεδίων δράσεις με την τοπική κοινωνία αλλά και μέσα από την διατύπωση των θετικών αποτελεσμάτων που τα σχέδια δράσης θα έχουν. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί και η σημασία της επιμόρφωσης ως παράγοντα παρότρυνσης από τον ίδιο τον διευθυντή

ΚΑΘ 10: *Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα σχέδια δράσης και τονίζει τα θετικά αποτελέσματα που θα έχουν για τους εκπαιδευόμενους αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.*

ΚΑΘ 6: *Με το να τους δίνει ελεύθερο χώρο, να τους στηρίζει, να τους προτείνει ιδέες ή να τους διευκολύνει στο ήδη υπάρχον σχέδιο που έχουν, να μπορέσει να διασύνδεει το σχέδιο δράσης με την τοπική κοινωνία.*

ΚΑΘ 5: *θεωρώ ότι μας δίνει πρωτοβουλίες, ότι μας ωθεί να επιμορφωθούμε και γενικά... ε... το καλό σχολικό κλίμα που επικρατεί είναι παράγοντας ο οποίος μας βοηθάει να εφαρμόσουμε οποιαδήποτε καινοτομία... στα σχέδια δράσης που υλοποιούμε.*

5.4.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων θεωρεί πως ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης είναι πολύ σημαντικός καθώς ο διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για τα σχέδια δράσης που προτείνονται αλλά και καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιους εκπαιδευόμενους σε περίπτωση που δεν είναι σίγουροι για την σωστή επιλογή του κατάλληλου σχεδίου δράσης. Αυτό που επισημαίνουν πολλοί εκπαιδευόμενοι είναι ο συμμετοχικός του ρόλος καθώς όπως παρατηρούν και επισημαίνουν ο διευθυντής δεν κλείνεται κλεισμένος στο γραφείο του αλλά και ο ίδιος συμμετέχει σε κάποιο σχέδιο δράσης.

ΕΚΠΑ 3: *Θεωρώ ότι κατέχει μεγάλο ρόλο. Βάσει της εμπειρίας μου, εκείνο που είδα είναι ότι ο διευθυντής έχει βγει πλέον από το γραφείο του. Δεν είναι διευθυντής αλλά συμμετέχει και στα σχέδια δράσης και στις δραστηριότητες, γίνεται ένα με το μαθητή, κάτι που ο μαθητής όταν το βλέπει αυτό, τον χαροποιεί ιδιαίτερα γιατί του δίνει*

θάρρος... Καθοδηγητικός σαφώς, δε μπορεί να είναι μέσα στο γραφείο, απλά μόνο και μόνο για να κάθεται, θεωρώ ότι πρέπει να συμμετέχει, να συμβουλεύει και να καθοδηγεί κάποια πράγματα, βάσει την εμπειρία του πάντα.

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν πως ο ρόλος του είναι ενθαρρυντικός και βοηθητικός καθώς αισθάνονται πολύ οικεία απέναντί του και νιώθουν μεγάλη άνεση στο να τον συμβουλεύονται και να του ζητούν βοήθεια όταν την χρειάζονται. Επιπρόσθετα, κάποιος εκπαιδευόμενος αναφέρει πως ο διευθυντής είναι πολύ συνεργάσιμος, «δοτικός» και θέλει να φέρνει τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με την τοπική κοινωνία. Μόνο από έναν εκπαιδευόμενο ακούγεται η άποψη πως δεν θα έπρεπε να στηρίζεται τόσο πολύ στις απόψεις των εκπαιδευομένων πριν ενεργήσει αλλά να προχωράει σύμφωνα με την δική του κρίση.

ΕΚΠΑ 5: *Μας έδινε δηλαδή συμβουλές. Εντάξει, ήταν πάρα πολύ καλή, δε ξέρω, μας βοηθούσε σε πολλά.*

ΟΜ.ΕΣΤ. 2: *Ο διευθυντής αλλά και η διευθύντρια είναι πολύ δοτικός, δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον και θέλει την δουλειά μας μέσα από τα σχέδια δράσης να την κάνει ευρύτερα γνωστή στην τοπική κοινωνία. Αλλά γενικότερα αυτό που θέλει να μας περάσει είναι να μας δείξει τον δρόμο πως και εμείς οι ίδιοι να κάνουμε καινούρια και διαφορετικά πράγματα ώστε να έχουμε επαγγελματικές εναλλακτικές στην ζωή μας.*

Αναφορικά, με τον τρόπο που ο διευθυντής προετοιμάζει την εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο ΣΔΕ και βοηθάει στην εφαρμογή τους οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι απάντησαν πως ο διευθυντής μαζί με τους άλλους καθηγητές ανακοινώνουν τα σχέδια δράσης στους εκπαιδευόμενους, τα παρουσιάζουν, τους δείχνουν παλαιότερα παραδείγματα σχεδίων δράσης μαζί με τα παραδοτέα τους, ακολουθεί συζήτηση αλλά και επιλύονται απορίες.

ΕΚΠΑ 4: *Με την ενημέρωση, να μας ενημερώσει για τα σχέδια, να μας πει αναλυτικά τι είναι το καθένα.*

ΕΚΠΑ 5: *Μας έδειξε άλλα που γινόταν στα ΣΔΕ, άλλα project αυτά είτε μας έδινε καινούργια, είτε ήμασταν πάνω σ' αυτά, δουλεύαμε. Ψάχναμε καινούργια υλικά και τέτοια.*

ΟΜ.ΕΣΤ. 3: *Μας έδειξε από τα προηγούμενα project πως έκαναν τα παιδιά κάποια παραδείγματα, μας δείζανε power point παρουσίαση, μας δείζανε φυλλάδια παλιά όπου*

είχαν δημιουργήσει κι έτσι πήραμε βάσεις από κει, από τα προηγούμενα έτη των παιδιών που είχαν κάνει τα project κι εμείς ξεκινήσαμε.

Κάποιοι ερωτηθέντες εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στην πολύ καλή προετοιμασία των σχεδίων δράσης καθώς αυτά εξετάζονται από την διεύθυνση για την πρωτοτυπία τους αλλά και την δυνατότητα υλοποίησης τους.

ΕΚΠΑ 4: *Πιστεύω ότι ψάχνει να βρει τα θέματα, να μην είναι τα ίδια θέματα με την προηγούμενη χρονιά, να υπάρχει εναλλαγή θεμάτων, οπότε να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να κάνουν κάτι καινούριο αλλά να μην μιμούνται κάτι που είχε γίνει πέρσι, την προηγούμενη χρονιά, δηλαδή να είναι διαφορετικό.*

Όσον αφορά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης, ο διευθυντής είναι αυτός που υποστηρίζει και συμβουλεύει τους εκπαιδευόμενους σε ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά την διάρκεια των σχεδίων δράσης. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η προσπάθεια της διεύθυνσης να κάνει τα σχέδια δράσης γνωστά στην ευρύτερη τοπική κοινωνία

ΟΜ.ΕΣΤ. 2: *Ο διευθυντής αλλά και η διευθύντρια είναι πολύ δοτικός, δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον και θέλει την δουλειά μας μέσα από τα σχέδια δράσης να την κάνει ευρύτερα γνωστή στην τοπική κοινωνία. Αλλά γενικότερα αυτό που θέλει να μας περάσει είναι να μας δείξει τον δρόμο πως και εμείς οι ίδιοι να κάνουμε καινούρια και διαφορετικά πράγματα ώστε να έχουμε επαγγελματικές εναλλακτικές στην ζωή μας.*

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευόμενους ο διευθυντής φαίνεται να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, βρισκόταν πάντα εκεί γι' αυτούς, συμμετείχε στα σχέδια δράσης και τους ενθάρρυνε να πάρουν πρωτοβουλίες πάνω στα σχέδια δράσης. Αυτό φαίνεται να ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που ενθαρρύνουν νέες ιδέες και ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες.

ΕΚΠΑ 1: *Νομίζω ναι. Αυτό το βλέπουμε γιατί μας το δείχνει ο διευθυντής, η διευθύντρια, μας λένε δηλαδή πάντα ότι πρόβλημα έχουμε και ό,τι θέλουμε αν έχουμε κάτι να προτείνουμε εμείς, επειδή είμαστε και ενήλικες να έλθουμε να το προτείνουμε, σε όλες τις δραστηριότητες που κάνουμε μας δίνουν κίνητρα για να πάρουμε πρωτοβουλίες δικές μας, να παρουσιάσουμε κάτι κι εμείς, μια εκδήλωση του σχολείου, οτιδήποτε.*

ΕΚΠΑ 3: *Πάρα πολύ. Κατ' αρχήν ποτέ δε λέει αυτό θα κάνουμε και τέλος, ρωτάει και το μαθητή αν μας αρέσει αν έχουμε κάποια πρόταση να το πούμε ή καινούργιες ιδέες, καινούργια πράγματα σαφώς.*

ΟΜ.ΕΣΤ. 4: *Ναι και συζητήσιμος. Γενικά όχι μόνο ο διευθυντής αλλά και οι καθηγητές. Πιστεύω ότι θέλει να παίρνει ιδέες, τους ενδιαφέρει. Δηλαδή αν όχι 100%, 90% ναι.*

Η διεύθυνση φαίνεται όμως να είναι ανοιχτή και σε πρωτοβουλίες που παίρνονται από εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευομένων. Αυτό βέβαια εικάζουν πως αποφασίζεται στον σύλλογο των καθηγητών και δεν είναι κάτι που γίνεται αυθαίρετα.

ΕΚΠΑ 2: *Πιστεύω ότι όταν γίνεται το συμβούλιο των καθηγητών όλοι έχουν δημοκρατικά το λόγο τους. Αυτό θέλω να πιστεύω.*

ΕΚΠΑ 6: *Πιστεύω ότι γινόταν κάποια συζήτηση έτσι ώστε να μπορέσουν να το κάνουν αυτό, δε γινόταν δηλαδή ευθέως. Πάντα σε συζήτηση πιστεύω. Το συζητούσανε, ξέρω εγώ; Κάποια συνέλευση, δε ξέρω πως γινόταν.*

Το ίδιο ισχύει και για την δυνατότητα των καθηγητών να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Ο διευθυντής φαίνεται να τους ενθαρρύνει και αυτό γίνεται αντιληπτό στους περισσότερους εκπαιδευόμενους μέσα από τις ανοιχτές συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την διάρκεια των σχεδίων δράσης αλλά και μέσα από τους συλλόγους που πραγματοποιούνται.

ΕΚΠΑ 3: *Σαφώς γίνεται συζήτηση, υπάρχει επικοινωνία και με τους καθηγητές και με τη διεύθυνση ώστε να προτείνουνε πράγματα και για να μπορέσει να υλοποιηθεί καλά αυτό όλο το πρόγραμμα γιατί σαφώς ο κάθε καθηγητής έχει και την ανάλογη εμπειρία σε κάποιο θέμα που ίσως σχετίζεται με το σχέδιο.*

5.4.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Μέσα από την παρατήρηση είναι εμφανές πως ο διευθυντής προετοιμάζει την εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο ΣΔΕ με την σύγκληση συλλόγου όπου καλεί τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν σχέδια δράσης, να ανακοινώσουν τους άλλους εκπαιδευτικούς που θα συνεργαστούν αλλά και να προετοιμάσουν μια σύντομη παρουσίαση με περιγραφή των στόχων για την πληροφόρηση των εκπαιδευομένων

που θα κληθούν να διαλέξουν τα σχέδια δράσης σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2: « Η διεύθυνση εξέφρασε την επιθυμία τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια να είναι διαφορετικά από τα περσινά αλλά και καινοτόμα. Συνάμα έκανε την πρόταση να υπάρξουν νέες συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς αυτό βοηθάει στην παραγωγή νέων ιδεών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα σχέδια δράσης στα ΣΔΕ είναι διαθεματικά. Συνάμα, η διευθύντρια εξέφρασε την επιθυμία το σχολείο να γίνει ευρύτερα γνωστό στην τοπική κοινωνία μέσα από επισκέψεις αλλά και ημερίδες ευαισθητοποίησης. Τα λόγια της αλλά και οι πράξεις της δείχνουν πάθος για την υλοποίηση τόσο των μεσοπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων στόχων. Προτείνει άμεσο προγραμματισμό και ζητάει από κάθε εκπαιδευτή να ετοιμάσει μια μικρή παρουσίαση των εργαστηρίων και των σχεδίων δράσης προκειμένου να παρουσιαστούν στους εκπαιδευόμενους».

Όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης είναι αυτός του διευκολυντή, του συμβούλου, του διαμεσολαβητή με τους εξωτερικούς φορείς.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: « καθώς η ίδια έδειξε διάθεση να συμμετέχει σε σχέδια δράσης και εργαστήρια αλλά και να ασχοληθεί με το διδακτικό της έργο πέρα από τα διευθυντικά της καθήκοντα».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: « Σε αυτόν τον σύλλογο των εκπαιδευτών ο διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο πάθος να προβληθεί το σχολείο αλλά και οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμωθούν και εμπλέκονται σε όλο και περισσότερες δράσεις για να επωφελούνται τα μέγιστα από την εμπλοκή τους αυτή. Γι' αυτό το λόγο προτείνονται δράσεις τόσο εν όψει του Πάσχα όσο και για την επετειακή λειτουργία των 10 χρόνων του ΣΔΕ. Ο ίδιος δείχνει ιδιαίτερο πάθος, ζήλο και ενθουσιασμό και οι ρόλοι που αναλαμβάνει πέρα από αυτόν του διευθυντή είναι αυτός του διευκολυντή, του συμβούλου, του διαμεσολαβητή»

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: « Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολλαπλός καθώς διαμεσολαβεί στις επαφές του με φορείς και με ιδιώτες που θα επισκεφτούν το σχολείο».

Επίσης, ο ρόλος του είναι αυτός του πληροφοριοδότη, του συντονιστή και του εμπυχωτή αλλά και του διευκολυντή.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: « Ο ίδιος αναλαμβάνει τον ρόλο του πληροφοριοδότη, του συντονιστή, του εμπυχωτή, του διευκολυντή αλλά ζητάει και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτές πέρα από τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές να διαχύσουν την πληροφορία στους εκπαιδευόμενους, να συνεργαστούν και να διευκολύνουν τη δράση τους.

Χαρακτηριστικές εκφράσεις του διευθυντή είναι «θέλουμε το σχολείο να γίνει γνωστό στην ευρύτερη κοινωνία και οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν γνώσεις με τις πιο καινοτόμες μεθόδους».

Τόσο στο ξεκίνημα όσο και στην πορεία των σχεδίων δράσης ενδέχεται να υπάρξει αβεβαιότητα και ανασφάλεια, ωστόσο μέσα από την συνολική παρατήρηση φαίνεται πως ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των συναισθημάτων αυτών μέσα από την ενθάρρυνση, την επικοινωνία, την συζήτηση και την διαρκή παρουσία του στο σχολείο. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι δίπλα στους εκπαιδευόμενους, να είναι υποστηρικτικοί όπως εξάλλου και η διεύθυνση του σχολείου.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 1: *« Στον συγκεκριμένο σύλλογο η διευθύντρια δείχνει να σέβεται και να υπολογίζει όλες τις απόψεις και να διακρίνεται από συναδελφικότητα. Είναι φιλική προς όλους και δείχνει καλή διάθεση να τους ακούσει. Προσπαθεί, εξάλλου να λύσει απορίες και να δώσει διευκρινήσεις σε κάποιους εκπαιδευτές που έχουν κάποιες απορίες, και μάλιστα τους αφιερώνει και χρόνο στο τέλος του συλλόγου κάτι το οποίο δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον για όλους».*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3:

«Οι εκπαιδευτές συμφώνησαν ομόφωνα και φάνηκαν να στηρίζουν τις ιδέες-προτάσεις του νέου διευθυντή. Στον σύλλογο συνάμα τονίστηκε πόσο απαραίτητη είναι η ομαδική συνεργασία για καλύτερο καταμερισμό της εργασίας και καλύτερα αποτελέσματα με στόχο την μεγαλύτερη προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: *« Ο διευθυντής δείχνει να σέβεται και να υπολογίζει όλες τις απόψεις και να διακρίνεται από συναδελφικότητα. Ρωτάει και ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους να συμμετέχουμε και να εκφράσουμε τις απόψεις μας αλλά και να κάνουμε προτάσεις πάνω για δράσεις που θα ενδυναμώσουν τους εκπαιδευόμενους αλλά και θα κάνουν το σχολείο ευρύτερα γνωστό. Μια εκπαιδευτικός εκφράζει την ανησυχία της για την εύρεση και προβολή της ταινίας αλλά ο διευθυντής με τους υπόλοιπους συναδέλφους σπεύδουν να προσφέρουν βοήθεια και την καθησυχάζουν».*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 4: *« Η λήψη, λοιπόν των αποφάσεων είναι συλλογική και αποφασίζεται η κατανομή ρόλων για κάθε εκπαιδευτική δράση»*

Μέσα από την παρατήρηση διακρίνεται η δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση της ηγεσίας από την διεύθυνση καθώς δίνεται η δυνατότητα στους καθηγητές να

συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης αλλά και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών μέσω των σχεδίων δράσης. Αυτό δείχνει να το πετυχαίνει η διεύθυνση του σχολείου μέσα από την συχνή επικοινωνία και συζήτηση με το προσωπικό του σχολείου, τους τακτικούς συλλόγους, αλλά και την διαρκή επικοινωνία της διεύθυνσης με άλλα σχολεία και φορείς για να υποστηρίξει και να εξασφαλίσει την δυνατότητα υλοποίησης κάποιων πρωτοβουλιών.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: « *Ο διευθυντής φαίνεται να συνεργάζεται έντονα με εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς και καλεί πολλούς από αυτούς να ενημερώσουν τους εκπαιδευόμενους. Όσον αφορά την εξασφάλιση επαρκών πόρων για τις σχολικές δραστηριότητες από εξωτερικούς φορείς ο διευθυντής φαίνεται να είναι σε επαφή με την Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης*».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: « *Ο διευθυντής δείχνει να σέβεται και να υπολογίζει όλες τις απόψεις και να διακρίνεται από συναδελφικότητα. Ρωτάει και ενθαρρύνει όλους τους συναδέλφους να συμμετέχουμε και να εκφράσουμε τις απόψεις μας αλλά και να κάνουμε προτάσεις πάνω για δράσεις που θα ενδυναμώσουν τους εκπαιδευόμενους αλλά και θα κάνουν το σχολείο ευρύτερα γνωστό*».

Η συνολική παρατήρηση μαρτυρά την μετάδοση από τον διευθυντή του οράματος του για τον ρόλο που επιτελεί η εφαρμογή καινοτομιών μέσα από τα σχέδια δράσης. Το όραμά του λοιπόν αναφορικά με την εφαρμογή καινοτομιών μέσα από τα σχέδια δράσης φαίνεται να είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους, η επανένταξή τους στην κοινωνία αλλά και η προβολή του σχολείου τόσο στα υπόλοιπα σχολεία της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και στην τοπική κοινωνία.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2: « *Αποφασίστηκε κάθε εκπαιδευτικός να προτείνει κάποιες δράσεις για τους επόμενους μήνες ώστε να προβληθεί το σχολείο ευρύτερα στην κοινωνία*».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2: « *Σε αυτόν τον σύλλογο των εκπαιδευτών ο διευθυντής δείχνει ιδιαίτερο πάθος να προβληθεί το σχολείο αλλά και οι εκπαιδευόμενοι να ενδυναμωθούν και εμπλέκονται σε όλο και περισσότερες δράσεις για να επωφελούνται τα μέγιστα από την εμπλοκή τους αυτή. Γι' αυτό το λόγο προτείνονται δράσεις τόσο εν όψει του Πάσχα όσο και για την επετειακή λειτουργία των 10 χρόνων του ΣΔΕ*».

5.4.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχειακού Υλικού

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης ο ίδιος φαίνεται να ηγείται των συλλόγων, να συντονίζει το εκπαιδευτικό έργο και τα σχέδια δράσης, να εγκρίνει πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνει για καινοτομίες και επιμορφώσεις. Η διεύθυνση παρουσιάζει επικοινωνία/αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους καθώς ζητείται σχεδόν πάντα η άποψή τους για αποφάσεις που τους αφορούν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι δράσεις που πρόκειται να λάβουν μέρος οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, κλπ.

Συνάμα, στο αρχειακό υλικό αναδεικνύεται η υπευθυνότητα και η δέσμευση τόσο της διεύθυνσης όσο και των εκπαιδευτών ως προς αυτά που αποφασίζονται στους συλλόγους (δράσεις, ημερίδες, βοήθεια σε εκπαιδευόμενους που χρειάζονται ενίσχυση και υποστήριξη). Όχι μόνο αυτό αλλά η διεύθυνση διακρίνεται για το σεβασμό των απόψεων των υπόλοιπων εκπαιδευτών, αφού λαμβάνει υπόψη της τις απόψεις τους αλλά και των εκπαιδευομένων. Δίνεται αρκετή ελευθερία στους εκπαιδευτές να εκφράσουν τις απόψεις τους και να προτείνουν ιδέες τόσο για τα πρότζεκτ όσο και για τις υπόλοιπες δράσεις του σχολείου. Η διάθεση για συνεργασία εξάλλου φαίνεται και από το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και η προσπάθεια της διεύθυνσης να υπάρχει μια διαρκής συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς. Εξάλλου είναι εμφανής και η διάθεση της διεύθυνσης για δημιουργία και εύρεση νέων και πρωτότυπων ιδεών που όχι μόνο θα διεγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων αλλά και θα τους οδηγήσουν στη μάθηση συμμετέχοντας σε πρωτότυπες και καινοτόμες δράσεις.

5.5 Η Έννοια της Αποτελεσματικής Ηγεσίας

5.5.1 Απόψεις Εκπαιδευτών

Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων θεωρεί ότι η επιτυχημένη ηγεσία είναι αυτή που μπορεί να εγγυηθεί την διασφάλιση της συνεργασίας και της σταθερότητας σε μια μονάδα. Οι μισοί καθηγητές θεωρούν ότι ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να παροτρύνει και να εμπνυχώνει τους υφισταμένους του, ενώ τρεις καθηγητές τονίζουν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου, να είναι οργανωτικός, αλλά και ικανός να διαχειρίζεται κρίσεις που εμφανίζονται συχνά. Ο

διευθυντής του σχολείου θεωρεί πιο σημαντικό ο ηγέτης να βρίσκει τον τρόπο να εμπνέει τους υφισταμένους του.

Δ1: επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός ο οποίος εμπνέει, εμπνέει και τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, εμπνέει και τους εκπαιδευόμενους. Δημιουργεί ένα ασφαλές και σίγουρο περιβάλλον μέσα στο οποίο πρέπει να εκτυλίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία, ε... σκέφτεται και οραματίζεται πράγματα για την βελτίωση όπως είπαμε πριν της θέσης του σχολείου. Για να κάνει το σχολείο ένα δυναμικό, έτσι φορέα στην τοπική κοινωνία.

Επίσης, για αρκετούς εκπαιδευτικούς σημαντικό είναι η επιτυχημένη σχολική ηγεσία να μπορεί να μεταδίδει ένα κοινό όραμα στην υπόλοιπη σχολική μονάδα προωθώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και δημιουργώντας θετικό σχολικό κλίμα. Όχι μόνο αυτό αλλά εξίσου σημαντική είναι και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

ΚΑΘ 5: μπορεί να δημιουργήσει αλλά και να μεταδώσει το κοινό όραμα, να προωθήσει τη συμμετοχική ηγεσία, να δημιουργήσει μια συλλογική κουλτούρα, να δείχνει κατανόηση, να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, να δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και γενικότερα ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στο σχολείο.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τον πολυδιάστατο ρόλο της επιτυχημένης ηγεσίας στην εκπαίδευση και θεωρεί ότι ο επιτυχημένος ηγέτης πέρα από γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να είναι μάνατζερ, οργανωτικός και να διοικεί σωστά την μονάδα, να είναι και εκπαιδευτής, ψυχολόγος και να προσπαθεί να κρατά τις ισορροπίες αλλά και να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις.

ΚΑΘ 5: Ο διευθυντής είναι και μάνατζερ, πρέπει να είναι και εκπαιδευτής, πρέπει να είναι και ψυχολόγος, πρέπει να ενδιαφέρεται για το σχολείο, πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές, πρέπει να ενδιαφέρεται για τον σύλλογο. Είναι όλα. Πολυδιάστατος ρόλος... και πρέπει να έχει κάποιος πολλές ικανότητες και δεξιότητες και γνώσεις για να μπορέσει να αντεπεξέλθει σε αυτό τον τομέα.

Μάλιστα αυτό που τονίζεται από μια συνεντευξιαζόμενη είναι πως ο επιτυχημένος σχολικός διευθυντής πρέπει να μην είναι υποστηρικτικός και ανοιχτός αλλά ταυτόχρονα πρέπει να βάζει και όρια, με άλλα λόγια είναι σημαντικό να σέβεται τις ανάγκες των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων αλλά δεν πρέπει να γίνεται λαϊκιστής και να προσπαθεί να ικανοποιήσει όλα τα «χατίρια».

ΚΑΘ 5: *Να μπορείς να βάζεις όρια χωρίς να προσβάλλεις την προσωπικότητα και την ατομικότητα του κάθε ανθρώπου, να σέβεσαι τις ανάγκες του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να του κάνεις τα χατίρια για να τον ικανοποιήσεις.*

Σε αυτά έρχεται να προστεθεί και η άποψη μιας εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι η επιτυχημένη σχολική ηγεσία συνδέεται με την «κατάστρωση ενός σχεδίου», την θέσπιση στόχων και την υλοποίησή τους

ΚΑΘ 9: *επιτυχημένη ηγεσία είναι να καταστρώνεις ένα σχέδιο, μαζί με τους εκπαιδευτικούς σου, να βάζεις στόχους και να προσπαθείς μέσα από τις διαδικασίες που σου δίνει η δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να προσπαθείς να υλοποιήσεις τους στόχους σου.*

Αναφορικά με την συνεισφορά του διευθυντή στην επιτυχία αυτού του σχολείου οι οι καθηγητές την θεωρούν πολύ σημαντική, καθώς φροντίζει για την δημιουργία καλού κλίματος στην μονάδα, την προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Επίσης, αρκετοί θεωρούν ότι εφαρμόζει ένα απόλυτα συμμετοχικό και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αναθέτοντας ηγετικούς ρόλους στο προσωπικό και εμπλέκοντάς τους στην λήψη αποφάσεων. Επίσης, δύο καθηγητές αναφέρουν ότι είναι καλός γνώστης των θεμάτων του ΣΔΕ και των αναγκών των μαθητών του. Έτσι, μπορεί να κατευθύνει, να συμβουλέψει και να συντονίσει καλύτερα το έργο της μονάδας. Από αρκετούς εκπαιδευτικούς δίνεται έμφαση στον διοικητικό, οργανωτικό, καθοδηγητικό και συντονιστικό του ρόλο. Επίσης, η διεύθυνση αυτού του σχολείου έχει δείξει μεγάλη κοινωνικότητα και ευχάριστη διάθεση για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων

ΚΑΘ 10: *Η επιτυχία του σχολείου οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο διευθυντή, μέσω της αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου και του αποτελεσματικού συντονισμού των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.*

ΚΑΘ 4: *Κανένας δεν μπορεί να κάνει βέβαια τα πάντα, αλλά είναι αυτός που συντονίζει την ομάδα. Είναι συντονιστής, εμπυχωτής, καθοδηγητής, παίζει όλους αυτούς τους ρόλους.*

Επίσης, αυτό που υπογραμμίζεται είναι η προσπάθεια της διεύθυνσης για την διατύπωση της αποστολής και του οράματος, ο σχεδιασμός ενός πλάνου υλοποίησης αλλά και οι προσπάθειες που επιτελούνται μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και διορθωτικών κινήσεων. Όχι μόνο αυτό αλλά αυτό που τονίζεται από κάποιον

εκπαιδευτικό είναι η στήριξη και ενθάρρυνσή του απέναντι σε καινοτόμες ιδέες και προγράμματα.

ΚΑΘ 5: *μέσω της διατύπωσης της αποστολής, και του οράματος και με ποιο τρόπο θα πάμε εκεί, δηλαδή μέσα από συνεργασία, ομάδες, προγραμματισμό αρμοδιοτήτων,, βελτίωση της ποιότητας, συστηματικός έλεγχος, ανατροφοδότηση και διορθωτικές κινήσεις. Το στυλ ηγεσίας θεωρώ ότι είναι απόλυτα συμμετοχικό . Σε αυτό το σχολείο θεωρώ ότι βιώνουμε την συμμετοχική διοίκηση, και αυτό προωθεί... σε όλες τις πρωτοβουλίες που παίρνει ο διευθυντής... αλλά και ο σύλλογος.*

ΚΑΘ 9: *Γενικά οι διευθυντές που πέρασαν από το ΣΔΕ το συγκεκριμένο βοήθησαν το σχολείο γιατί δεν απέτρεψαν τους εκπαιδευτικούς από καινοτομίες και μάλιστα τους ενθάρρυναν θα έλεγα σε αρκετές περιπτώσεις.*

Στην ερώτηση ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να προσδιορίσουν τον διευθυντή του ΣΔΕ, οι καθηγητές απάντησαν ότι είναι: οργανωτικός, καλός μάνατζερ, καλός στην επικοινωνία, συζητήσιμος, διαθέσιμος να ακούσει τα προβλήματα των υφισταμένων του, ανοικτόμυαλος, καινοτόμος με όραμα, λειτουργεί συλλογικά, συνεργάσιμος, ικανότατος, έχει γνώσεις, οργανωτικός, μεθοδικός, δίνει έμφαση στην ενίσχυση των προσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους του. Συνάμα, ένας από τους διευθυντές δεν παραλείπει να αναφερθεί και στην τήρηση των νόμων και της συνέπειας της εφαρμογής τους προς όλους. Η διεύθυνση, επίσης αναφέρει ως τρία πιο σημαντικά χαρακτηριστικά την φαντασία, την δημιουργικότητα και το όραμα αλλά και τον ανατροφοδοτικό ρόλο του διευθυντή και την ικανότητά του να διαχειρίζεται κρίσεις.

Δ3: *Είναι η αυστηρότητα που πρέπει να έχει με τους νόμους, δηλαδή να μην χαρίζεται σε κάποια πράγματα, να εξηγήσει από την αρχή στους μαθητές τι εφαρμόζουν, ένας κανονισμός, πως εφαρμόζεται ένας κανονισμός. Αυτά τα πράγματα πρέπει να φροντίζουν, τι πρέπει να προσέχουν σε αυτό το σχολείο. Η καλή συνεργασία με τους καθηγητές και η ουσιαστική και η τυπική.*

Δ2: *πρέπει να είναι πυροσβεστικός, ανατροφοδοτικός και καινοτόμος. Και να προσπαθεί ουσιαστικά μέσα από την καινοτομία να φέρνει ότι πιο καινούριο υπάρχει αλλά από την άλλη να μπορεί αυτό το άλλο να εφαρμόζεται στο υλικό που είναι υλοποιήσιμο.*

Δ1: *Λοιπόν, φαντασία, δημιουργικότητα και όραμα.*

Από μια εκπαιδευτικό αναφέρεται επίσης, πως η διεύθυνση αυτού του σχολείου διακρίνεται για την εργατικότητα, την εξωστρέφεια αλλά και το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει. Οι αποφάσεις είθισται να συζητούνται και να παίρνονται συλλογικά

ΚΑΘ 9: *Είναι η εργατικότητα, είναι... τι άλλο να πω. Την εργατικότητα μπορώ να την πω, είναι πολύ έκδηλη.... κυρίως η εξωστρέφεια του σχολείου, δηλαδή το σχολείο είχε μια εξωστρέφεια, και μέσα από τις επισκέψεις τις διδακτικές που γίνονταν, μέσα από τις προσκλήσεις προς τους ειδικούς στο σχολείο.*

ΚΑΘ 5: *η συμμετοχική ηγεσία είναι το στυλ ηγεσίας που είναι το πιο κατάλληλο για την εκπαίδευση, γιατί το σχολείο πρέπει να διακατέχεται από το πνεύμα της ομαδικότητας και της σύμπλευσης..θεωρώ ότι σε αυτό το σχολείο ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί το αίσθημα της οικογένειας για τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή πρέπει να δημιουργεί ένα αίσθημα ομαδικότητας.*

Επίσης, οι καθηγητές στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι το όραμα του για το σχολείο τους είναι να ενισχύσει τις συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού, συμμετέχοντας σε διάφορα προγράμματα και ενισχύοντας το ευρωπαϊκό προφίλ του σχολείου, ενθαρρύνοντας έτσι τις όποιες προσπάθειες για αλλαγή. Κάποιοι καθηγητές τονίζουν ότι οραματίζεται για τους μαθητές να αλλάξουν στάση ζωής ακολουθώντας μια κριτική στάση απέναντι σε αυτά που μαθαίνουν.

ΚΑΘ 4: *θέλει από αυτό το σχολείο οι εκπαιδευόμενοι να αλλάξουν στάση ζωής, τρόπο σκέψης και να είναι γενικά ανοικτοί και να έχουν την δυνατότητα να φιλτράρουν αυτά που ακούνε...*

ΚΑΘ 6: *έχει ένα ευρωπαϊκό όραμα το οποίο αυτό μας το έχει μεταδώσει... και γι αυτό προσπαθούμε να βγούμε έξω από τα όρια του ΣΔΕ και να κινηθούμε σε πιο ευρωπαϊκό πλαίσιο... Έχουμε συνεργασία μέσω των αναγνωστικών κοινοτήτων με το εξωτερικό που μας βοηθάει και τους μαθητές μας και εμάς σε μια περαιτέρω δεξιοότητα, ικανότητα και γνώση...*

Επίσης, από έναν καθηγητή αναφέρεται ότι φαίνεται πως το όραμα της διεύθυνσης είναι «να διατηρήσει το σχολείο με υψηλά στάνταρτ, να έχει καλούς συνεργάτες, και να υπάρχουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, των

εκπαιδευτών μεταξύ τους και εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων μεταξύ τους... όπως και με την διεύθυνση βεβαίως» (ΚΑΘ 7).

Για άλλους δυο πάλι καθηγητές το όραμα της διεύθυνσης περιστρέφεται γύρω από την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων και την απόκτηση ικανοτήτων που θα τους καθιστούν ικανούς να ανταποκρίνονται στις καθημερινές ανάγκες. Γι' αυτό το λόγο το όραμα της διεύθυνσης περιστρέφεται γύρω από την εξωστρέφεια του σχολείου.

ΚΑΘ 8: *Το όραμα είναι να βοηθήσει το σχολείο να αποκτήσουνε ικανότητες οι εκπαιδευόμενοι, έτσι ώστε να ανταποκριθούνε καλύτερα στις καθημερινές τους ανάγκες και γενικά η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων είναι και αυτό ένα βασικό στοιχείο των στόχων.*

ΚΑΘ 9: *ένα γενικότερο ας το πούμε όραμα για το ότι το σχολείο πρέπει να βγει προς τα έξω, στη ζωή, για την εξωστρέφεια που λέγαμε προηγουμένως, που είναι ένα ζητούμενο γιατί κοινωνικοποιεί τους μαθητές.*

Συνάμα, αυτό που δεν παραλείπουν να πουν ορισμένοι εκπαιδευτές είναι και η βιωσιμότητα του συγκεκριμένου σχολείου με την αύξηση του μαθητικού δυναμικού αλλά και το άνοιγμα ενδεχομένως σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που δεν είχαν την δυνατότητα να έχουν αυτή την ευκαιρία. Πρόσφατα μάλιστα τονίζεται πως έγινε άνοιγμα του σχολείου προς τους Ρομά.

ΚΑΘ 11: *Να φεύγουνε οι μαθητές από το σχολείο και να γυρνούν λέγοντας ευχαριστώ για το πόσα πράγματα μπορέσαμε και είδαμε τα χρόνια που ήμασταν εδώ. Να γεμίζει τις τάξεις με νέους εκπαιδευόμενους οι οποίοι έχουν έλθει ακούγοντας τα καλά σχόλια των αποφοίτων.*

Δ2: *Να συνεχίσει για όσο μπορεί για όσο επιτρέψουν οι συνθήκες οι πολιτικές, οι οικονομικές, οι Ευρωπαϊκές να ανοιχτεί σε κάποιες ομάδες ευάλωτες που τυχόν μπορεί να μην έχει ανοιχτεί ακόμα, σε κάποιους που έχουν κινητικά προβλήματα.*

Ως προς τον τρόπο που επικοινωνεί αυτό το όραμά τους προς τους καθηγητές αυτό συμβαίνει με την καθημερινή επικοινωνία, με την ηλεκτρονική αλληλογραφία και με τους συλλόγους που γίνονται τακτικά.

Δ3: Αυτό μέσα από κάποιους συλλόγους. Κάναμε τακτικές συνεδριάσεις, είχαμε τακτική ενημέρωση, παιδαγωγικές συνεδριάσεις, δεν ήταν οι 2-3 που γινόταν το χρόνο.

ΚΑΘ 11: Εντάξει, αυτό χτίζεται σταδιακά, από την πρώτη στιγμή, το πόσο ελεύθερο θα αφήσεις τον εκπαιδευτή, το πόσο θα τον παροτρύνεις να αναλάβει δράσεις που και ο ίδιος μπορεί να νιώθει την ανασφάλεια αισθάνεται ανασφάλεια αλλά θα του δώσεις αυτοπεποίθηση, θα τον ενισχύσεις, θα τον στηρίζεις σε κάτι που πάει να κάνει. Αυτόν αλλά και όλο το σύλλογο να υποστηρίζει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά.

Ως προς το κλίμα εμπιστοσύνης οι περισσότεροι καθηγητές τονίζουν πως αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την συμμετοχική ηγεσία και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων όσο αυτό φυσικά είναι δυνατό, καθώς μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι ωρομίσθιοι, συνεπώς είναι συγκεκριμένες οι αρμοδιότητες που μπορούν να αναλάβουν. Μια εκπαιδευτικός ωστόσο, εξετάζοντας την διεύθυνση τα προηγούμενα χρόνια θεωρεί πως η διεύθυνση του συγκεκριμένου σχολείου σε κάποιες φάσεις υπήρξε συγκεντρωτική.

Δ1: Στο μέτρο του δυνατού ακολουθείται η κατανεμημένη ηγεσία. Βέβαια, άπτονται πολλά στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Ότι το μόνιμο προσωπικό στα σχολεία είναι λίγο. Οι περισσότεροι είναι ωρομίσθιοι στους οποίους δεν μπορούν να ανατίθενται κάποιες εργασίες λόγω της φύσης του... της σύμβασής τους και του ωραρίου τους, αλλά παρόλα αυτά μέσα από αυτό το καλό κλίμα που σας είπα πριν ότι δημιουργείται όλοι προσφέρουν και συνεισφέρουν στην καλή λειτουργία του σχολείου. Αλλά αν δεν υπάρχει μια κατανεμημένη ηγεσία δυστυχώς σήμερα δεν γίνεται δεν μπορείς να προχωρήσεις.

ΚΑΘ 9: δεν υπήρξε και αυτό που λέγαμε προηγουμένως, ο επιμερισμός της εξουσίας του διευθυντή σε άλλους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής αυτός ήταν λίγο συγκεντρωτικός. Ακολουθούσε ένα συγκεντρωτικό μοντέλο που δεν εκχωρούσε δικαιώματα σε άλλους.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτές ο διευθυντής δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης μέσα από την δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, το χαμόγελο, την καλή διάθεση, την ανοχή, την κατανόηση, με τις συγκεντρώσεις σε εξωτερικούς χώρους ώστε οι εκπαιδευτές να μπορούν να μιλούν πιο άνετα και χαλαρά για διάφορα θέματα που τους απασχολούν.

Δ2: *κάθε μέρα βέβαια δεν είναι ίδια, είναι διαφορετική σε όλους μας, προσπαθεί όσο μπορεί περισσότερο να έχει κάθε μέρα το 100% των δυνατοτήτων του, γιατί είναι ένα σχολείο απαιτήσεων.*

ΚΑΘ 4: *πέρα από το σχολείο μας συγκεντρώνει και σε χώρους εκτός σχολείου όπου μπορούμε να ανοιχτούμε και να μιλήσουμε πιο ελεύθερα και πέρα από τα πλαίσια του σχολείου.*

Το κλίμα εμπιστοσύνης επίσης προκύπτει από την ενθάρρυνση του διευθυντή, την καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους αλλά και με την ψυχραιμία που αντιμετωπίζει τις κρίσεις. Όχι μόνο αυτό, αλλά καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτών. Από μια εκπαιδευτικό μάλιστα αυτό που τονίζεται πως βασικός παράγοντας του κλίματος εμπιστοσύνης είναι η ίση μεταχείριση των εκπαιδευτών και η παροχή ίσων ευκαιριών.

ΚΑΘ 5: *ενθάρρυνση, με την εμπύχωση, με την καθημερινή επικοινωνία και την πολύ καλή σχέση με τους συνεργάτες του... Θεωρώ ότι χειρίζεται ψύχραιμα και πολύ αποτελεσματικά τυχόν κρίσεις που προκύπτουν στο σχολείο.*

Δ3: *η ίση συμπεριφορά του ως προς όλους τους εκπαιδευτικούς και η εφαρμογή των νόμων και βέβαια μια μικρή ελαστικότητα αν μπορεί να εξυπηρετήσει κάτι. Αλλά η εφαρμογή των νόμων σε όλους το ίδιο, η συζήτηση και η αλληλοκατανόηση σε κάποια θέματα.*

Τέλος, οι καθηγητές τονίζουν ότι, ο διευθυντής τους, δημιουργεί ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης στο σχολείο δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητες και δυνατότητες των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας υπόψη πάντα τις ατομικές, προσωπικές και οικογενειακές τους ανάγκες και υποχρεώσεις. Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου αναφέρεται στην υπομονή που πρέπει να δείχνει η διεύθυνση και πως πρέπει να ενθαρρύνει, να ενισχύει και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευόμενους για τους οποίους πρέπει να είναι εκεί, να τους ακούει και να δείχνει κατανόηση. Κυρίως όμως το θετικό κλίμα και η υποστηρικτική ατμόσφαιρα ενθαρρύνουν τόσο τους εκπαιδευτές όσο και τους εκπαιδευόμενους.

Δ1: *Ο διευθυντής πρέπει να μάθει να ακούει. Πρέπει να δείχνει μεγάλη υπομονή και να τους ακούει όλους, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, να συζητάει διεξοδικά τα*

θέματα και τα προβλήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του... και να προσπαθεί στο μέτρο του δυνατού να προτείνει λύσεις, να... ε... να προτείνει λύσεις, να ενθαρρύνει, να ενισχύει, να βοηθάει, να αγαπάει.

Δ2: *Εεε, μέσα, βρίσκεται σε μια διαρκή εγρήγορση. Βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους συναδέλφους, με τα προβλήματά τους, με οτιδήποτε, την ένστασή τους, τη διαφοροποίησή τους. Προσπαθεί να τους ακούσει... πάντα μην ξεχνώντας το προσωπικό προφίλ του καθενός και πάντα δείχνοντας την μεγαλύτερη κατανόηση γιατί πρόκειται για ανθρώπους που αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα.*

Για κάποιους από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς η ενθάρρυνση δημιουργείται μέσα από την έρευνα που κάνει για καινοτόμα προγράμματα και για τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που θέλει να εφαρμόζει. Συνεπώς, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για επιμορφώσεις και τους κατανέμει αρμοδιότητες σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Αυτές του οι κινήσεις κατ' επέκταση μαρτυρούν τις διοικητικές του ικανότητες και πόσο καλός μάνατζερ είναι. Επιπρόσθετα, μια εκπαιδευτικός αναφέρεται στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης προσπαθώντας να ενδυναμώνει και να καθοδηγεί τους καθηγητές αλλά και αφιερώνοντας χρόνο στους εκπαιδευόμενους για να μάθει καλά τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους.

ΚΑΘ 4: *κάνει κατανομή αρμοδιοτήτων, αυτό το είπα και πριν, όχι μόνο όσον αφορά το γνωστικό μας αντικείμενο, αλλά προτρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να κάνει και άλλες επιμορφώσεις, να έχει και άλλες γνώσεις. Οπότε αυτό είναι ότι είναι και καλός μάνατζερ. Μπορεί να εκμεταλλευτεί τα στοιχεία που έχει κάθε εκπαιδευτής και να τα προσαρμόσει στις ανάγκες του σχολείου.*

ΚΑΘ 4: *να γνωρίζει τα ενδιαφέροντά τους και τις εμπειρίες τους, να προσπαθεί να τα εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπερνά και να μην τονίζει τις αδυναμίες τους, να αναγνωρίζει κάθε καλή τους προσπάθεια.*

Αλλά και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας που ακολουθεί φαίνεται να ενθαρρύνει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους καθώς δεν δίνει διαταγές αλλά όλες οι αποφάσεις παίρνονται μέσα από συζήτηση. Παρέχει μια ελευθερία στους εκπαιδευτικούς για να διαμορφώσουν το πρόγραμμά τους αλλά και με τους εκπαιδευόμενους είναι κάποιες φορές που χρειάζεται διευκολυντικός. Μάλιστα, δυο εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ

σημαντικό την προσπάθεια του διευθυντή να τους φέρει σε επαφή με άτομα από την κοινωνία στο πλαίσιο της εξωστρέφειας του σχολείου.

ΚΑΘ 7: *Το στυλ ηγεσίας του θα έλεγα ότι είναι δημοκρατικότατο. Όπως είπα και πριν δεν έχει καμιά σχέση με εντολές και διαταγές, συναποφασίζει και λαμβάνει υπόψη την γνώμη των εκπαιδευτών.*

ΚΑΘ 8: *Δηλαδή αφήνει ελεύθερο τον κάθε εκπαιδευτή να διαμορφώσει εκείνος το πρόγραμμά του... το τι θα συμπεριλάβει στο κείμενο του. Επίσης, είναι διευκολυντικός με τους μαθητές.*

ΚΑΘ 11: *τους εμπλέκει από την αρχή και τους ανακοινώνεται η δημιουργία των σχεδίων δράσεων, αντίστοιχα τους δίνει πρωτοβουλία για εκδρομές, για διάφορες αρμοδιότητες που έχει το 15μελές, τους φέρνει σε επαφή με ανθρώπους της κοινωνίας.*

Ωστόσο, από μια άλλη εκπαιδευτικό διατυπώνεται η άποψη πως κάποιες φορές η ενθάρρυνση θεωρείται ταυτόσημη της πίεσης με αποτέλεσμα οι διευθυντές στα ΣΔΕ να φοβούνται να ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους από τον φόβο μην τους πιάσουν και προκληθούν αντιδράσεις.

ΚΑΘ 11: *Οι διευθυντές γενικά στα ΣΔΕ είναι λίγο επιφυλακτικοί σε αυτό το θέμα, αυτό έχω αντιληφθεί. Δεν θέλουν να ξεπερνάνε δηλαδή τον ρόλο έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται αυτοί, τον περιορισμένο δηλαδή ρόλο που έχουνε στη διοίκηση.*

5.5.2 Απόψεις Εκπαιδευομένων

Αναφορικά με την συνεισφορά του διευθυντή στην επιτυχία αυτού του σχολείου οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν πως η διεύθυνση έχει επιδείξει ιδιαίτερη εργατικότητα και αφοσίωση στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

ΕΚΠΑ 3: *Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ μεγάλη γιατί αφιερώνει πάρα πολύ χρόνο από τον προσωπικό του χρόνο για να μπορεί να λειτουργεί το σχολείο, θεωρώ ότι, ας μου επιτραπεί η έκφραση «δίνει και την ψυχή του εκεί» κι αυτό φαίνεται.*

ΕΚΠΑ 7: *Νομίζω δούλεψε πάρα πολύ και προσπάθησε να μας μάθει, δούλεψε πολύ με εμάς*

Επίσης, κάποιος εκπαιδευόμενος αναφέρθηκε στο καλό σχολικό τμήμα που επικρατούσε μέσα στο σχολείο και στην ισορροπία που υπάρχει σε όλα τα επίπεδα αλλά και στην καλή επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων.

ΕΚΠΑ 2: *Να κρατήσει ενωμένους καθηγητές και μαθητές. Να κρατάει μια ισορροπία μέσα στη σχολική κοινότητα.*

Αυτό που αναγνωρίζουν όμως οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι είναι η φιλική και ανθρώπινη στάση της διεύθυνσης. Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευόμενοι ο διευθυντής ήταν πάντα εκεί για όποιον τον χρειαζόταν, δείχνοντας φιλική διάθεση και κατανόηση προσπαθώντας να δώσει λύσεις. Αυτό επίσης που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι είναι ο σεβασμός της διαφορετικότητας στο συγκεκριμένο σχολείο που σε ένα ποσοστό είναι διαπολιτισμικό.

ΕΚΠΑ 1: *Πιστεύω το ότι είναι ότι αγκαλιάζει τους μαθητές, δηλαδή είναι διευθυντής που δεν βλέπει και δεν κρίνει αυστηρά τους μαθητές, που δεν τους προσβάλλει, είναι μια σχέση να μεν διευθυντή προς μαθητές αλλά υπάρχει και το φιλικό, υπάρχει και η ανθρωπιά.*

ΕΚΠΑ 5: *Ήτανε κατ' αρχήν άνθρωπος, ότι πρόβλημα είχες, μπορούσες να το συζητήσεις μαζί της. Τι να πω, δε ξέρω. Ήταν όλοι εκεί οι καθηγητές καλοί και η διευθύντρια καλή, πάρα πολύ καλή, βοηθούσε σε οτιδήποτε υπήρχε και μπορούσες να μιλήσεις άνετα μαζί της δηλαδή δεν έλεγες «φοβάμαι να της μιλήσω».*

ΟΜ.ΕΣΤ. 2: *ότι είναι επικοινωνιακός με τους εκπαιδευόμενους. Στα προβλήματά τους δηλαδή. Στα προβλήματά τους να μπορεί να δίνει λύσεις.*

ΟΜ.ΕΣΤ. 3: *Δηλαδή το προφίλ του διευθυντή και οι ρόλοι των εκπαιδευτών ή του διευθυντή είναι ειδικά εκπαιδευμένοι είναι για λίγους ... οικεία συμπεριφορά ανθρώπινη, δε μας έχουν δείξει τη διαφορετικότητα, εμείς είμαστε ένα χρόνο τώρα δεν μας έχουν δείξει την διαφορετικότητα και νοιάζονται και μας σέβονται, μας αποδέχονται όπως είμαστε, ο καθένας όπως είναι, αυτό μ' αρέσει πάρα πολύ, πάρα πολύ μου αρέσει αυτό, κι από το διευθυντή κι από τους εκπαιδευτές.*

Κάτι άλλο που επίσης εκφράζεται από τους εκπαιδευόμενους για την συνεισφορά της διεύθυνσης στην επιτυχία του συγκεκριμένου ΣΔΕ είναι η οργάνωση και η καθοδήγηση της διεύθυνσης προς τους υπόλοιπους καθηγητές και εκπαιδευόμενους αλλά και ο συντονισμός των διάφορων δραστηριοτήτων.

ΟΜ.ΕΣΤ. 3: Υποκείμενο 1: *Αν και δυο με την καθοδήγηση προς τους καθηγητές.*

Υποκείμενο 5: *Και στον συντονισμό ολόκληρο το σχολείο και των καθηγητών και των εκπαιδευομένων.*

Επιπρόσθετα αυτό που τονίζεται από δυο εκπαιδευόμενους είναι η προσπάθεια της διεύθυνσης να προβάλλει το σχολείο και το έργο που γίνεται σε αυτό μέσα από διάφορες δραστηριότητες.

ΟΜ.ΕΣΤ. 4: *Πιστεύω η προβολή του σχολείου, βασικό.*

ΟΜ.ΕΣΤ. 2: *κάνει κάποια πράγματα για να το διαφημίσει σα σχολείο. Και ύστερα πιστεύω όχι να το διαφημίσει η καλύτερη διαφήμιση γι αυτό το σχολείο είναι οι εκπαιδευόμενοι που είναι μέσα.*

Κάποιο εκπαιδευόμενοι δεν παραλείπουν να αναφερθούν και στην τάση της διεύθυνσης να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και να δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα τους.

ΕΚΠΑ 4: *Με το να είναι ανοιχτός σε ιδέες και να τις εφαρμόζει και να βοηθάει σε ότι χρειάζεται στις ανάγκες του κάθε σχεδίου.*

ΟΜ.ΕΣΤ. 1: *ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει και να αξιοποιεί τις γνώσεις των μαθητών, να τους πάει στο συγκεκριμένο project... δηλαδή να μπορεί να διακρίνει το ταλέντο των μαθητών*

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν για τα τρία πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή σε αυτό το σχολείο. Οι περισσότεροι λοιπόν, φαίνεται να θεωρούν ότι ο διευθυντής/ντρια του σχολείου είναι φιλικός προς αυτούς, συνεργάσιμος, δείχνουν κατανόηση, είναι ευγενικοί και έχουν μεγάλη αγάπη γι' αυτό που κάνουν.

ΕΚΠΑ 1: *Το ότι είναι καλοσυνάτος, το ότι είναι φιλικός και πιστεύω έχει και τις γνώσεις που χρειάζεται γι' αυτό το σχολείο.*

ΕΚΠΑ 2: *Ευγενικός. Το να είναι ευγενικός ο άλλος τα περικλείει όλα.*

ΕΚΠΑ 3: *Να έχει αγάπη γι' αυτό που κάνει, να έχει αγάπη αυτό που κάνει και να έχει αγάπη αυτό που κάνει.*

Επίσης, άλλα σημαντικά γνωρίσματα που αποδίδονται στους διευθυντές αυτού του σχολείου είναι η οργανωτικότητα τους, το μεγάλο ενδιαφέρον τους για τα θέματα του σχολείου και για τους ίδιους και το ότι είναι επικοινωνιακοί.

ΕΚΠΑ 4: *Το ενδιαφέρον βασικά για το σχολείο, η οργανωτικότητα που έχει ο διευθυντής ή η διευθύντρια και η αγάπη για το σχολείο. Αυτά*

ΕΚΠΑ 5: *Το να έχει επαφή με τον κόσμο, πιστεύω.. το σχολείο αυτό που είναι για μεγάλα άτομα και τα βοηθάει στην εκπαίδευση, πιστεύω. Τι άλλο;*

Άλλοι, πάλι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται για τις γνώσεις που διαθέτει και τα αυξημένα τυπικά προσόντα, για την προθυμία τους, για την εργατικότητα τους αλλά και για το πόσο δραστήριος είναι.

ΟΜ.ΕΣΤ.1: *έχουν πολλά πτυχία ρε παιδιά.... γνώσεις, δραστηριότητες, όρεξη...ότι είναι συνεργάσιμος. Όσες φορές τον ρώτησα κάτι μου απάνταγε, ευγενικός, πάντα πρόθυμος.*

Επιπρόσθετα, χαρακτηρίζεται ως ήρεμος και πολύ υπομονετικός.. Από κάποιον άλλο επίσης εκπαιδευόμενο ο διευθυντής χαρακτηρίζεται ως ηγέτης καθώς ξεχωρίζει και βλέπει μπροστά ενώ για κάποιον άλλο ο διευθυντής διακρίνεται για την δημιουργικότητά του, την αυστηρότητά του και την σοβαρότητά του.

ΟΜ.ΕΣΤ.2: *Υπομονετικός..η υπομονή. Έχει υπομονή, χρόνια εδώ που δίδασκε γι αυτό και πιστεύω έχει αποκτήσει αρκετή. είναι ήρεμος σαν άνθρωπος, είναι επικοινωνιακός προς τους εκπαιδευόμενους και ένα τρίτο...*

ΟΜ.ΕΣΤ.3: *Ηγέτης, ανθρώπινος και υπομονετικός.*

ΟΜ.ΕΣΤ.4: *Πιστεύω είναι η αυστηρότητα και η σοβαρότητα.*

Όσο το όραμα του διευθυντή για το σχολείο οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δείχνουν να υποστηρίζουν ότι το όραμα τόσο της τωρινής όσο και της παλαιότερης διεύθυνσης του σχολείου είναι η προβολή και η διαφήμιση του σχολείου ώστε κάθε χρόνο να έχει όλο και περισσότερους εκπαιδευομένους. Αυτό φαίνεται να πιστεύουν ότι το επικοινωνεί με τους καθηγητές του σχολείου μέσα από συλλόγους προγραμματισμένους όσο και άτυπους αλλά και μέσα από τα δελτία τύπου που δημοσιεύονται για τις δράσεις του σχολείου.

ΕΚΠΑ 1: *Το όραμα του διευθυντή για το σχολείο είναι και πιστεύω πως αυτό είναι να βλέπει κάθε χρόνο το σχολείο να είναι γεμάτο, να έρχονται όσοι περισσότεροι μαθητές γίνεται και να φεύγουν οι μαθητές που έρχονται και διδάσκονται αυτά τα 2 χρόνια με τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις παραπέρα και να συνεχίσουν από δω και να πάνε στο λύκειο και πανεπιστήμιο και όπου θέλουν.*

ΕΚΠΑ 4: *Θεωρώ ότι το όραμα είναι να μπορέσει να συνεχιστεί αυτό το σχολείο και για πολλά χρόνια, να μπορεί να μεταφέρει σίγουρα τη γνώση έτσι ώστε να γίνεται απλή, κατανοητή και σίγουρα, ας πούμε, να υπάρχουνε εμπειρίες, δηλ. να μπορεί ο μαθητής να έχει, να είναι μια εμπειρία στη ζωή του και να το κάνει πράξη στη ζωή του.*

ΟΜ.ΕΣΤ.2: *εγώ πιστεύω ότι θα ήθελε να πάει πολύ μπροστά. Δηλαδή να έρθουν όλο περισσότερα άτομα κάθε χρόνο να γράφονται, να μπορέσει να δώσει βήμα και σε ανθρώπους, γιατί κακά τα ψέματα στην ηλικία τη δικιά μας και πιο μπροστά από μας είναι πολλά άτομα που είναι αναλφάβητα*

Κάποιος άλλος μάλιστα εκπαιδευόμενος δείχνει να πιστεύει πως το όραμα του νέου διευθυντή πέρα από την διαφήμιση του σχολείου είναι να συνεχίσει τις καινοτόμες δράσεις που υπάρχουν την παρούσα στιγμή στο σχολείο.

ΕΚΠΑ 2: *Πρώτον η διαφήμιση. Να μάθει ο κόσμος εδώ έτσι ώστε να έχει συμμετοχή. Το ΣΔΕ του Βόλου όντως έχει μεγάλη συμμετοχή έχει 6 τάξεις, έχει αρκετά παιδιά και θα μπορούσε να έχει ακόμη περισσότερα αν το μάθουν. Και να προχωράει μπροστά με τις καινοτόμες δράσεις. Μπορεί να τα πάει ακόμη καλύτερα.*

ΕΚΠΑ 3: *Βέβαια, μέσα από συλλόγους, μέσα από προσωπική συγκέντρωση του καθενός, στον οποίον συζητάνε τα προβλήματα για ότι άλλο απασχολεί τι σχολείο κι εκεί βρίσκουν μια κοινή λύση.*

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν να πιστεύουν πως το όραμα τόσο της τωρινής όσο και της προηγούμενης ηγεσίας είναι δημιουργία Λυκείου Δεύτερης Ευκαιρίας, δηλαδή η επέκταση του θεσμού του γυμνασίου για ενήλικες και στο λύκειο.

ΕΚΠΑ 7: *Να συνεχίσει το σχολείο και να κάνει και λύκειο ΣΔΕ. Προσπάθησε πάρα πολύ αλλά δεν ξέρω αν τα κατάφερε να το κάνει αυτό. Είπε ότι θα κάνει και αυτό, να κάνει ΣΔΕ λύκειο και να έχει πάρα πολλούς μαθητές καινούριους, να μην σταματήσει το σχολείο, γιατί βοηθάει αυτούς που δεν έχουν τελειώσει το γυμνάσιο.*

ΕΚΠΑ 5: *Είχε κάνει πάρα πολλές παρουσιάσεις στο ΣΔΕ.. και μάλιστα όταν είχαν έρθει κάποιοι τοπικοί φορείς στα ΣΔΕ, δεν τους ξέρω εγώ κι όταν ερχόντουσαν πάρα πολλοί για να μιλήσουν σε εκδηλώσεις και τέτοια, το ζητούσαμε και το ζητούσαμε από την τη διευθύντρια να γίνει κάτι, να συνεχίσουμε, να μη μείνουμε στο γυμνάσιο και να ακουστεί και παραπέρα και να το προωθήσουμε σαν λύκειο αλλά όλοι... δεν είδαμε κάτι.*

Όσο για την ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης που ενδεχομένως αναπτύσσει ο διευθυντής στο σχολείο οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να πιστεύουν πως αυτό το πετυχαίνουν τόσο οι παλαιότερες διευθύντριες όσο και ο νέος διευθυντής με το χαμόγελο, την ευγένεια, με το ότι είναι θετικοί και αισιόδοξοι. Επίσης, αυτό που

μετράει πολύ για τους εκπαιδευόμενους είναι η αμεσότητα και η οικειότητα που δείχνουν τόσο η προηγούμενη όσο και η τωρινή διεύθυνση του σχολείου αλλά και η διαθεσιμότητά του και η συνεχή παρουσία του στο σχολείο ώστε να είναι εκεί για όλους, να τους ακούει και να μπορεί να συμβουλευτεί και να δίνει λύσεις όταν αυτό είναι δυνατό.

ΕΚΠΑ 1: *Το ότι είναι φιλικός με όλους μας είναι ένα πολύ καλό στοιχείο. Το ότι δεν μπαίνουμε μέσα στο σχολείο να βλέπουμε έναν άνθρωπο να φωνάζει και να συμπεριφέρεται άσχημα ή να προσβάλλει κάποιους, είναι πάντα πολύ ευγενικός και αυτό είναι κάτι πολύ ωραίο.*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν τον επικοινωνιακό τρόπο τόσο της παλιάς όσο και της νέας διεύθυνσης ως πολύ βασικό τρόπο ενθάρρυνσης τους. Η συζήτηση γι' αυτούς αποτελεί βασικό μέσο ενθάρρυνσής τους.

ΕΚΠΑ 3: *Βασικά με την επικοινωνία. Όταν ο διευθυντής μας καλεί για να μιλήσει μαζί μας, να μας πει αν είμαστε ευχαριστημένοι, αν τυχόν υπάρχουνε προβλήματα στο σχολείο ή να μας συμβουλέψει για κάτι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η ενθάρρυνση στο να συνεχίσουμε το σχολείο αυτό ή ακόμα κι όσοι έχουν τελειώσει να μπορούμε να πούμε στον κόσμο να συμμετέχει σ' αυτό το σχολείο διότι η δουλειά που γίνεται εκεί πέρα έχει αποτέλεσμα.*

ΕΚΠΑ 4: *Με το να πλησιάσει, το να είναι δίπλα μας, στις εκδηλώσεις του σχολείου και τις ώρες του μαθήματος να μπει στην αίθουσα, να πει μια καλημέρα και να αισθανόμαστε γενικά το διευθυντή ή τη διευθύντρια πιο κοντά μας.*

ΕΚΠΑ 6: *Με κουβέντα, με συζήτηση. Ακόμα, για παράδειγμα, και το λάθος που μπορεί να έκανες, δεν ήταν αυτό που λένε η αυστηρότητα που έχει ένας κλασικός διευθυντής ας πούμε. Έδινε παραδείγματα.*

Ωστόσο, μέσα από τις ομάδες εστίασης προκύπτει πως κάποιοι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως οι καθηγητές είναι αυτοί που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους καθώς θεωρούν πως ο διευθυντής δεν είναι τόσο επικοινωνιακός και άμεσος όσο θα επιθυμούσαν.

ΟΜ.ΕΣΤ. 1: *Ο καθηγητής είναι που μας ενθαρρύνει, ο διευθυντής δεν. Ο διευθυντής είναι πιο πολύ στο γραφείο για να επιλέγει τα project, να συντονίζει πως θα γίνουν αυτά. Ο καθηγητής είναι που έχει πιο πολύ..*

Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευόμενος φαίνεται να πιστεύει πως είναι πολύ ενθαρρυντικό ο διευθυντής να μην κάνει διακρίσεις και να τους αντιμετωπίζει όλους το ίδιο.

ΟΜ.ΕΣΤ. 3: Κάθε φορά που είναι να πάω στον διευθυντή... μου δίνει την αίσθηση δηλ. ότι από τον τρόπο που μιλάει νομίζεις ότι είσαι... δε θα μας διακρίνει, δεν μας λέει τίποτα.

5.5.3 Αποτελέσματα Παρατήρησης

Μέσα από την συνολική παρατήρηση η διευθύντρια και ο νέος διευθυντής του σχολείου φαίνεται να διακρίνονται από κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά ως κυριότερα αυτών φαίνεται να προβάλλουν η εργατικότητα τους και η συνεχής παρουσία τους στο γραφείο, η φιλική και ευγενική στάση τους τόσο προς τους εκπαιδευτικούς όσο και στους εκπαιδευόμενους, η διάθεση για συνεχή επικοινωνία αλλά και η καινοτομική δράση τους. Παρουσιάζονται να έχουν όραμα, να προσφέρουν πολλές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους αλλά και να προβάλλουν το σχολείο και να το κάνουν να διακριθεί.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 2: *« Ως προς ένα θέμα έντασης που προέκυψε για την ενισχυτική διδασκαλία προσπάθησε να ηρεμήσει τα πνεύματα τόσο στην ολομέλεια του συλλόγου όσο και ιδιαιτέρως μετά τον σύλλογο. Διαχειρίστηκε αυτή την κρίση άμεσα και η προσέγγισή της είναι ανθρώπινη και φιλική. Εργάζεται πάρα πολλές ώρες και η παρουσία της είναι σταθερής την σχολική μονάδα. Προσπαθεί να δείξει εξατομικευμένο ενδιαφέρον στον καθένα αν και δεν το καταφέρνει πάντα γιατί οι υποχρεώσεις του σχολείου είναι πολλές».*

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 3: *« Επίσης, ο διευθυντής πρότεινε στους συναδέλφους εκπαιδευτές την ιδέα μιας ημερίδας ευαισθητοποίησης λόγω της συμπλήρωσης 10 χρόνων λειτουργίας του ΣΔΕ Βόλου. Οι εκπαιδευτές συμφώνησαν ομόφωνα και φάνηκαν να στηρίζουν τις ιδέες-προτάσεις του νέου διευθυντή. Στον σύλλογο συνάμα τονίστηκε πόσο απαραίτητη είναι η ομαδική συνεργασία για καλύτερο καταμερισμό της εργασίας και καλύτερα αποτελέσματα με στόχο την μεγαλύτερη προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία».*

Από τα δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει ότι η διεύθυνση αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού αλλά και ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης προς το

προσωπικό και τους εκπαιδευομένους. Αυτά τα δυο, λοιπόν, φαίνεται να τα επιτυγχάνει μέσα από το εξατομικευμένο ενδιαφέρον που δείχνει στα διάφορα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και την διαρκή επικοινωνία και υποστήριξη. Ταυτόχρονα, φαίνεται να δείχνει εμπιστοσύνη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και να τους αναθέτει αρμοδιότητες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, προωθεί την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει την συλλογικότητα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: « *Ο διευθυντής φαίνεται να δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον τόσο στους άλλους εκπαιδευτές που μπορεί να έχουν απορίες και να αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες αναφορικά με την διεκπεραίωση των σχεδίων δράσης και των εργαστηρίων. Είναι λογικό να υπάρχει αρκετή πίεση καθώς κάποιοι εκπαιδευόμενοι κάνουν συχνές απουσίες και δεν είναι συνεπείς ως προς τις δεσμεύσεις τους αναφορικά με τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια. Η υποστήριξη όμως του διευθυντή είναι στραμμένη και προς τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι λόγω αυξημένων υποχρεώσεων δεν τηρούν κάποιες φορές το οράριο του σχολείου... Φαίνεται να υπάρχει ανθρώπινη επαφή και φιλική προσέγγιση με όλους αλλά και εξατομικευμένο ενδιαφέρον σε μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευομένων που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα*».

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 5: « *Είναι φανερό πως υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην σχολική μονάδα και δεν προτείνει μόνο ο διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει αξιολόγηση των προτάσεων από τον σύλλογο και ενθάρρυνση για καινοτόμες προτάσεις. Στα πλαίσια των προτάσεων προτάθηκε επίσης από τον διευθυντή η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος. Η λήψη, λοιπόν των αποφάσεων είναι συλλογική και αποφασίζεται η κατανομή ρόλων για κάθε εκπαιδευτική δράση*».

5.5.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αρχειακού Υλικού

Από την ανάλυση του αρχειακού υλικού η διεύθυνση φαίνεται να συνεισφέρει τα μέγιστα στην επιτυχία αυτού του σχολείου μέσα από την συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση που έχει με όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή εκπαιδευτικούς, εκπαιδευομένους, άλλα σχολεία και εξωτερικούς φορείς. Το κλίμα που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολείο είναι θετικό, υπάρχει πολύ καλή συνεργασία και συναδελφικότητα και σπάνια στο ημερολόγιο καταγραφής υπάρχουν αναφορές σε

θέματα διαχείρισης κρίσεων. Αυτό που χαρακτηρίζει την διεύθυνση δείχνει να είναι η διάθεση για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα αλλά και η προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Φαίνεται ακόμη ότι η διεύθυνση ενθαρρύνει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως προκύπτει από ενδοσχολικές επιμορφώσεις που καταγράφονται στο ημερολόγιο του σχολείου.

Όσο για το όραμα της διεύθυνσης φαίνεται να είναι η προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία και όπως φαίνεται αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την συμμετοχή του σχολείου σε διαγωνισμούς αλλά και ημερίδες ευαισθητοποίησης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ημερίδα ευαισθητοποίησης που πραγματοποιήθηκε σε κεντρικό Κινηματογράφο της πόλης του Βόλου με αφορμή της συμπλήρωσης 10 χρόνων λειτουργίας του σχολείου. Σε αυτή την εκδήλωση τιμήθηκαν προηγούμενοι διευθυντές του σχολείου, έγινε ενημέρωση γύρω από την λειτουργία του και τον σκοπό που επιτελεί. Ωστόσο, ως κυρίαρχος στόχος του σχολείου προβάλλει η διδασκαλία των εκπαιδευομένων με καινοτόμες μεθόδους όπως η συμμετοχή στο καινοτόμο πρόγραμμα διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στα Γενικά Αρχεία του Κράτους αλλά και οι διαρκείς παρουσιάσεις από φορείς για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και εξέλιξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Πλαίσιο ΣΔΕ και Ανάπτυξη Καινοτομιών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο από τις συνεντεύξεις της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευομένων όσο και από την παρατήρηση και το αρχειακό υλικό ότι το πλαίσιο του ΣΔΕ διαφοροποιείται σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης καθώς φαίνεται να είναι ανοιχτό και ευέλικτο, ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών του με στόχο την επανένταξη των εκπαιδευομένων στον χώρο εργασίας, αλλά και σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας που στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα διδασκαλίας με αυξημένες δυνατότητες ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ενήλικων μαθητών τους. Δεν ακολουθείται ένα προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αντίθετα, οι εκπαιδευτές έχουν την δυνατότητα να σχεδιάσουν μέσα από τους διάφορους γραμματισμούς του ευέλικτου και ανοικτού προγράμματος σπουδών το μάθημα τους, ενσωματώνοντας νέα στοιχεία για να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, δεν υπάρχουν συγγράμματα και υποχρεωτικές εξετάσεις κάτι που απελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να λειτουργούν με πιο δημιουργικούς τρόπους. Όλα αυτά δείχνουν να επιβεβαιώνουν το πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ καθώς πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών ιδιαίτερα ευέλικτο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των πολιτών στους οποίους απευθύνονται. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας, η συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού βελτιώνουν σημαντικά τις δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με την Πρόκου τα ΣΔΕ καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, βελτιώνουν την απασχολησιμότητα και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Πρόκου, 2009,σελ.87).

Επίσης, διαφορές φαίνεται να υπάρχουν σε σύγκριση με την τυπική εκπαίδευση αναφορικά με έλλειψη τυπικής και επίσημης αξιολόγησης όπως είναι τα διαγωνίσματα και οι τελικές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς. Συνάμα, πολύ σημαντική είναι η ύπαρξη διαθεματικών σχεδίων δράσης (πρότζεκτ) όσο και

εργαστηρίων στα οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συνεργαστούν με εκπαιδευόμενους και από άλλα τμήματα του σχολείου και να δημιουργήσουν ένα τελικό προϊόν. Σε αυτά τα σχέδια δράσης και τα εργαστήρια δηλώνουν ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητες τους. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τους (Μαργάρα & Ανάγνου, 2008) σύμφωνα με τους οποίους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον των ΣΔΕ αξιοποιείται η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη μάθηση, ενώ εφαρμόζονται οι μέθοδοι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει: βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικό λογισμό), κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση και προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή. Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυτές είναι η διδασκαλία στην τάξη, η διαθεματική διδασκαλία, τα εργαστήρια, η διδασκαλία με τη μέθοδο πρότζεκτ (σχέδια εργασίας) (ΓΓΔΒΜ, 2009). Εξάλλου, βασική αρχή της φιλοσοφίας των ΣΔΕ είναι η μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Επιπρόσθετα αυτό που γίνεται εμφανές είναι η πολύ καλή επικοινωνία και συνεννόηση που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών- εκπαιδευομένων καθώς οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν συνήθως μεγάλη υπομονή, κατανόηση και καλή διάθεση αλλά και εξειδίκευση για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως οι καθηγητές διαθέτουν εξειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων και αυτό είναι εμφανές στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Όλα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με όσα ισχυρίζεται και ο Βεργίδης (2010) για τον ρόλο των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ καθώς αυτός χρειάζεται διαφοροποίηση εφόσον απαιτούνται εκπαιδευτικοί με διεπιστημονική εμπειρία στην εκπαίδευση, επιμόρφωση, ατομική καθοδήγηση και συμβουλευτική. Επίσης, είναι σκόπιμο να έχουν εμπειρία στην κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη κι εκπαιδευμένοι στις νέες τεχνολογίες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι ενεργητικά συμμετοχικός, διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, συμμετέχει στη λήψη όλων των αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου: περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, εκπαιδευτικό υλικό, αξιολόγηση της πορείας των εκπαιδευομένων, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κλπ., συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο της επιμόρφωσής του, ερευνά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999), λειτουργεί ως «διευκολυντής»

(Noyé & Piveteau, 1999) και σύμβουλος των εκπαιδευομένων, συντονίζει και εμπυχώνει την ομάδα των εκπαιδευομένων, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του ίδιου, αλλά και άλλων ΣΔΕ (Μαρμαρινός κ.α., 2008).

Αναφορικά με την κεντρική στόχευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΔΕ για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει αυτή θα πρέπει να είναι η κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους, κυρίως όσον αφορά την επαγγελματική τους αποκατάσταση καθώς σε μεγάλο βαθμό αντιμετωπίζουν την ανεργία. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί η επανένταξη τους αλλά και η στήριξη τους (κοινωνικοοικονομική και ψυχολογική). στο κοινωνικό πλαίσιο καθώς αρκετοί από αυτούς αντιμετώπισαν τον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω της αδυναμίας τους να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα της τυπικής εκπαίδευσης στην νεανική τους ηλικία. Σε αυτό πάντως που δίνεται έμφαση από τους ερωτηθέντες εκπαιδευόμενους είναι η ομαδικότητα και η συνεργασία των εκπαιδευομένων, κάτι που προωθείται από το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ.

Το ΣΔΕ πιστεύεται ότι πρέπει να εστιάζει στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην κοινωνικοποίηση των ίδιων και την επανένταξή τους στην κοινωνία. Επίσης, η παροχή συμβουλευτικής φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για τους εκπαιδευόμενους. Αυτό φαίνεται να συνάδει και με την (Χατζηθεοχάρους, 2010) καθώς τα ΣΔΕ είναι ένα από τα μέτρα των κρατών-μελών να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και να αρθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου το ΣΔΕ είναι ανοιχτό στην τοπική κοινωνία και ορίζεται «Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ Τοπικής Αυτοδιοίκησης, κοινωνικών φορέων και επιχειρηματικού κόσμου για τη στήριξη του σκοπού και της λειτουργίας των σχολείων».

Η μελέτη των αποτελεσμάτων δείχνει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νέες πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και σε αυτό συνδράμουν το ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών που επιτρέπει τον «πειραματισμό», την ενεργητική μάθηση, την διερευνητική μάθηση και πιο συγκεκριμένα εφαρμόζονται τεχνικές που καθιστούν τον εκπαιδευόμενο σε θέση να είναι πιο αυτόνομος αλλά και την δυνατότητα για ανάπτυξη καινοτομιών και αλλαγών. Επίσης, το πολύ καλό κλίμα που έχει δημιουργηθεί στο σχολείο μπορεί να ευνοήσει την εφαρμογή καινοτομιών στο

υπάρχον πλαίσιο σπουδών, όσο και το άρτια καταρτισμένο και μικρής ηλικίας εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται στα σχολεία αυτά. Όσο για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τόσο των μεσοπρόθεσμων αλλά και μακροπρόθεσμων στόχων αυτές φαίνονται να είναι οι τακτικοί σύλλογοι για την συζήτηση και λήψη αποφάσεων για θέματα που απασχολούν το σχολείο, η συνεργασία τόσο της διεύθυνσης με τους εκπαιδευόμενους όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, αυτό που παρατηρείται είναι οι τακτικές ενημερώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο από διάφορους φορείς αλλά και συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαγωνισμούς. Τέλος, παρουσιάζεται μεγάλη δραστηριότητα του σχολείου για την συμμετοχή σε δράσεις.

Αυτές οι πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και οι μέθοδοι διδασκαλίας φαίνεται να ανταποκρίνονται στον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αλλά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η λειτουργία εργαστηρίων, καθώς και η εφαρμογή της μεθόδου project στα ΣΔΕ ενδείκνυται, καθώς επιδιώκει να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999), να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης, μειώνοντας σταδιακά την εξάρτησή τους από τους εκπαιδευτικούς, να αναζητούν και να προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, να πειραματίζονται, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και το στοχασμό. και να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους (Boud, Keogh, & Walker, 2002).

6.2 Τα Σχέδια Δράσης και Παράγοντες που τα Επηρεάζουν

Σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να συμβάλλουν τα σχέδια δράσης (projects) στην επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου το σύνολο των ερωτηθέντων αλλά και η παρατήρηση μαζί με το αρχειακό υλικό συμφωνούν πως τα σχέδια δράσης συντελούν στην βιωματική μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν αναγκαίες και κρίσιμες δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Με αυτές τις δεξιότητες, την αυτενέργεια και την αυτοπεποίθηση οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται ικανοί να ανταποκρίνονται σε ένα απαιτητικό κοινωνικό και εργασιακό πλαίσιο. Είναι εμφανές, λοιπόν, πως το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευομένους για καινοτομία, συνεργασία,

αυτενέργεια και την δυνατότητα τους να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να αναζητούν την γνώση. (Ζουρίδης & κ.α, 2013). Με αυτόν τον τρόπο συνεπάγεται και μία μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές. Σημαντικό επίσης θεωρείται τα σχέδια δράσης να μην ξεφεύγουν από τον έλεγχο των μαθητών. Για να επιτευχθεί αυτό, υποστηρίζεται ότι απαιτείται καλός συντονισμός και συνεννόηση μεταξύ καθηγητών και μαθητών, ώστε ο εκπαιδευτής να λειτουργεί ως συντονιστής και μόνο. Τα σχέδια δράσης φαίνεται να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών του σχολείου μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την συνεργασία, την αποκαλυπτική μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Η βιωματική, ερευνητική και πολύ-αισθητηριακή, λοιπόν, προσέγγιση της γνώσης (Χρυσαιφίδης, 1994) μέσα από τα σχέδια δράσης συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου.

Σχετικά με τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως αυτοί έχουν να κάνουν κυρίως με τον ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους αλλά και το καλό σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής θεωρείται ότι πρέπει να είναι καινοτόμος και ηγέτης, να συντονίζει, να καθοδηγεί και να είναι μέντορας. Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό προς τους εκπαιδευόμενους. Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν έρευνες σχετικά με τον ρόλο της διεύθυνσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και μαρτυρούν τον πολυδιάστατο ρόλο του, λειτουργώντας άλλοτε παρωθητικά και άλλοτε καθοδηγητικά για το προσωπικό του σχολείου (Τσιτσιπά, 2010). Συνάμα, η ίδια έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, προκρίνουν ως σημαντικότερο το πρότυπο του διευθυντή - ηγέτη εν αντιθέσει με το αντίστοιχο του διευθυντή - γραφειοκράτη. Ο διευθυντής λειτουργεί υποκινητικά για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την αυτονομία τους και επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Επιπλέον, καλλιεργεί ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα, επιλέγοντας την προφορική (πρόσωπο με πρόσωπο) επικοινωνία και υιοθετώντας την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας» (Τσιτσιπά, 2010). Αλλά και το πολύ καλό σχολικό κλίμα και η πολύ καλή συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών συνδράμει στην επιτυχία των καινοτόμων σχεδίων δράσης κάτι που επιβεβαιώνει παλαιότερη έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του

αποτελεσματικού διευθυντή στα ΣΔΕ σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής φαίνεται να καινοτομεί, να φροντίζει για καλό σχολικό κλίμα, με την ανάπτυξη ποικίλων σχέσεων στο πλαίσιο τους μεταξύ ενηλίκων-μελών μεταξύ του επιστημονικού προσωπικού και εκπαιδευομένων, με το να εμπνέει και να καθοδηγεί.(Ανάγνου & Βεργίδης, 2008). Η διεύθυνση στο ΣΔΕ φαίνεται να δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο αυτό, το εκφράζει σε κάθε ευκαιρία και το μοιράζεται με το προσωπικό και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη.

Αυτό επίσης που υπογραμμίζεται από τους ερωτηθέντες είναι πως σημαντικό παράγοντα αποτελεί τα πρότζεκτ να απορρέουν από τα πραγματικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων και να μην είναι άσχετα με αυτά. Όχι μόνο αυτό αλλά πρέπει τα πρότζεκτ να είναι προσαρμοσμένα στην καθημερινότητα, να συνδέονται με την αγορά εργασίας, να τους κάνουν πιο ενεργούς πολίτες, να είναι συνυφασμένα με την καθημερινότητα, με την κοινωνία, με το περιβάλλον. Όλα αυτά, αυτά φαίνεται να εναρμονίζονται με τις καινοτόμες αρχές που διαπνέουν τα ΣΔΕ καθώς πρόκειται για ανοικτά στην τοπική κοινωνία σχολεία (άρθρο 11). Οι έρευνες για τον αποτελεσματικό διευθυντή καταλήγουν πως ο ίδιος πρέπει να είναι καινοτόμος, να είναι ο ίδιος φορέας καινοτομιών στο σχολείο αλλά και να δείχνει το απαραίτητο ενδιαφέρον κατά την εφαρμογή και διάχυση της καινοτομίας (Πασσιαρδής, 2004).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι βασικοί παράγοντες που συντέλεσαν στην διάκριση αντίστοιχων προγραμμάτων αυτού του σχολείου ως καινοτόμων φαίνονται να ταυτίζονται με αυτούς που οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Η διεύθυνση θεωρείται κορυφαίας σημασίας για την διάκριση του σχολείου σε καινοτόμα προγράμματα. Η διεύθυνση φαίνεται να παροτρύνει και να έχει θετική στάση και ενδιαφέρον απέναντι σε τέτοια προγράμματα. Μάλιστα, θεωρείται ο κόμβος της επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών. Ο διευθυντής φέρεται να έχει όραμα για την συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα, να παρέχει βοήθεια και συμπαράσταση.

Τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν με μια σειρά ποιοτικών ερευνών που μελετούν συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολείων με επιτυχημένη παράδοση στην εφαρμογή καινοτομιών, εστιάζοντας στον ρόλο και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών και

φαίνεται να αναδεικνύουν σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Foster & Hilaire (2003) δείχνουν ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι καθηγητές μοιράζονται σε σημαντικό βαθμό την ευθύνη για συνεχή σχολική βελτίωση, ότι ποικίλες πτυχές της ηγεσίας είναι χρήσιμες για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, αναγνωρίζοντας τα ηγετικά καθήκοντα και των καθηγητών. Επίσης, αναδεικνύονται τα προβλήματα στην αναζήτηση υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς, αλλά και η καθοριστική σημασία της συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού. Την ίδια στιγμή, το αίσθημα ανάλιψης ρίσκου είναι ενισχυμένο για την αναζήτηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, τόσο μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, όσο και μέσω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως συναδέλφους, αλλά και ηγέτες μαζί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, κάτι που φαίνεται ότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Τα υποκείμενα δείχνουν να συμφωνούν ότι χωρίς επιπλέον πόρους, επιμόρφωση και εξειδίκευση, η εφαρμογή και βιωσιμότητα των καινοτομιών που φαίνεται ότι εφαρμόζονται με επιτυχία θα ήταν σχεδόν αδύνατη.

Συνάμα, το καλό σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες επιτυχίας αυτού του σχολείου (Σαϊτής, 2002; Πασιαρδής, 2004). Όπως εξάλλου δήλωσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές υπήρχε πολύ καλή συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευόμενους αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους και του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Αλλά και τα θέματα ήταν πρωτότυπα και ελκυστικά για τους εκπαιδευόμενους με αποτέλεσμα να μην χάνουν το ενδιαφέρον τους. Σημαντικό ρόλο εδώ βέβαια, φαίνεται να παίζουν και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι φαίνεται να αφογκράζονται τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να παίρνουν πρωτοβουλίες και φροντίζουν να κρατούν το ενδιαφέρον τους ζωντανό. Η βιβλιογραφία εξάλλου δείχνει πως στους σχολικούς οργανισμούς που επικρατεί καλό σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συμμετέχουν στις συστηματικές προσπάθειες για να αυτό-αξιολογηθούν, να αξιολογηθούν και κυρίως να επιμορφωθούν (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Εξάλλου, σύμφωνα με τον (Duke, 2004 οπ.αναφ. στο Zimerman, 2006) οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχία ενός προγράμματος αλλαγής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσπάθεια του διευθυντή στη σχολική μονάδα να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός

κλίματος εμπιστοσύνης αλλά και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Αλλά και οι διδακτικές τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται φαίνεται να συνέβαλλαν στην επιτυχία παλαιότερων καινοτόμων προγραμμάτων καθώς διευκολύνουν το έργο των εμπλεκόμενων σε τέτοια καινοτόμα προγράμματα.

6.3 Η Έννοια της Καινοτομίας στην Εκπαίδευση

Αναφορικά με την έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση τόσο η διεύθυνση, όσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την καινοτομία ως κάτι καινούριο και πρωτοποριακό που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και συνήθως ξεφεύγει από την δασκαλοκεντρική μέθοδο, την χρήση νέων διδακτικών μέσων, μεθόδων, τεχνικών, καθώς την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων κάτι που δεν έχει καταπιαστεί κανείς μαζί του. Κάποιοι άλλοι την όρισαν ως την αλλαγή της παλιάς νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, και την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών πρακτικών. Οι απόψεις λοιπόν των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται να συγκλίνουν με άλλους ερευνητές που προσπάθησαν να ορίσουν την καινοτομία αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Πάντως οι περισσότεροι συμφωνούν πως ως καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί η εισαγωγή ενός οποιουδήποτε στοιχείου στον οργανισμό που παρεκκλίνει από τα παραδοσιακά στοιχεία του (Armstrong, 2005) ή ιδέες, πρακτικές που γίνονται αντιληπτές ως νέες και πρωτότυπες από την μονάδα που το υιοθετεί. Zaltman et al. (όπ. αναφ στο Johannessen, 2001). Οι απόψεις των ερωτηθέντων δείχνουν να επιβεβαιώνουν σχετική ποιοτική έρευνα του Iordanidis (2006) η οποία αναδεικνύει τον ορισμό που αποδίδουν στην έννοια της καινοτομίας οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο μέρος των υποκειμένων όρισε την καινοτομία ως κάτι νέο (μέθοδοι, προσεγγίσεις και συμπεριφορές) που μπορεί να δώσει ώθηση στην επιστήμη και στην γνώση. Επίσης, συνδέθηκε η έννοια της καινοτομίας με τις πρωτοβουλίες του σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Επίσης, ένας άλλος αριθμός υποκειμένων όρισε την καινοτομία ως μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία που ξεφεύγει από τα παραδοσιακά όρια.

Σχετικά με τις συνέπειες της εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση οι ερωτηθέντες θεωρούν πως αυτές ανανεώνουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης

και της μαθησιακής διαδικασίας και βοηθούν το σχολείο και να ακολουθεί τις αλλαγές που επιτελούνται στην ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τα νέα δεδομένα που διαρκώς αλλάζουν. Οι καινοτομίες αποσκοπούν στο να προάγουν τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όταν όμως συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, εκφράζεται και η άποψη πως στην πραγματικότητα δύσκολα περνάνε καινοτομίες στην εκπαίδευση καθώς κυριαρχεί ο φόβος του καινούριου αλλά και η έλλειψη οικονομικών κινήτρων, με αποτέλεσμα αυτοί που προχωράνε σε καινοτομίες είναι αυτοί που είναι λιγότερο φοβικοί και δεν φοβούνται να ρισκάρουν. Όπως επισημαίνεται εξάλλου και από τους Lunenburg & Ornstein, (2008) ο φόβος του αγνώστου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή μιας καινοτομίας και τέτοιου είδους εμπόδια οδηγούν τα άτομα στο να αντιστέκονται στην αλλαγή της ασφάλειάς τους, της αυτοπεποίθησης που αισθάνονται και της συναισθηματικής τους ευεξίας (Dalin, 1978).

Αναφορικά με τις απαραίτητες συνθήκες που πρέπει να επικρατούν για την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε πως αυτές περιστρέφονται στο καλό σχολικό κλίμα μεταξύ της διεύθυνσης-καθηγητών και εκπαιδευομένων. Απαραίτητος θεωρείται επίσης ο παράγοντας της επιμόρφωσης για την άρση της αβεβαιότητας που αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα τέτοιων προσπαθειών αλλά και η ηρεμία και η σταθερότητα στην μονάδα ως βασικούς παράγοντες για την εφαρμογή καινοτομιών. Όχι μόνο αυτό αλλά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακρίνονται από «ανοιχτότητα» και ευελιξία για να μπορούν να προχωρούν σε καινοτομίες. Συνάμα, υποστηρίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς πως πρέπει να επικρατούν καλές επαγγελματικές συνθήκες, και ένα σταθερό επαγγελματικό πλαίσιο για τον εκπαιδευτικό. Αλλά και η υλικοτεχνική υποδομή και η οικονομική ενίσχυση συμπεριλαμβάνονται στις απαντήσεις κάποιων από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Επίσης, ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται κορυφαίος, καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση καινοτομιών απαιτούν την πλήρη στήριξή του αλλά και την ενθάρρυνσή του. Η έρευνά μας, λοιπόν, δείχνει να επικυρώνει ανάλογη έρευνα των Geijsel et al. (2001) αναφορικά με τις συνθήκες που ενισχύουν την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ευρείας κλίμακας, μελετώντας τις αντιλήψεις καθηγητών. Ως τέτοιες λοιπόν θεωρούνται: η μετασχηματιστική ηγεσία, το αίσθημα ανασφάλειας που βιώνουν οι καθηγητές, η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σχετικά με τα καινοτόμα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στα ΣΔΕ ότι ως τέτοια θεωρούνται τα διαθεματικά σχέδια δράσης, τα εργαστήρια, τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την σταδιοδρομία τους (ημερίδες), την ύπαρξη ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος αλλά και τα ποικίλα ευρωπαϊκά προγράμματα μέσω του προγράμματος Grundtvig που συμμετέχει το σχολείο. Όσο για τα νέα στοιχεία που εισάγουν τα καινοτόμα προγράμματα στα ΣΔΕ αυτά είναι η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς, η εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία και η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης αλλά και μια ελευθερία έκφρασης που ίσως δεν υπάρχει στην τυπική εκπαίδευση. Επίσης, εισάγονται οι αρχές της συνεργασίας της εφαρμογής καλών πρακτικών αλλά και της ανταλλαγής καλών πρακτικών. Πολλά από αυτά τα στοιχεία μπορεί να εμφανίζονται και στην τυπική εκπαίδευση όχι όμως στον βαθμό και την έκταση που λαμβάνουν χώρα στα ΣΔΕ. Στα ΣΔΕ πάντως με το ανοιχτό αναλυτικό τους πρόγραμμα οι καινοτομίες ξεκινούν από την σχολική μονάδα και στοχεύουν στην αναμόρφωση τους εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθώντας την πορεία από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) (Cox et al., 1987).

Όσο για τους βασικούς λόγους που συντελούν στην αρχική εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εισαγωγή μιας καινοτομίας αυτοί συνοψίζονται στο προσωπικό ενδιαφέρον και την εσωτερική παρόρμηση της διεύθυνσης και του εκπαιδευτή, στην μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην βελτίωση των εκπαιδευομένων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτών μέσα από επιμορφώσεις, καθώς όσο μεγαλύτερη κατάρτιση και επιμόρφωση έχουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα καινοτομίας στην εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερη ασφάλεια αισθάνονται και προχωρούν σε καινοτομίες. Επίσης, πηγάζει από την ανάγκη να ακολουθήσει τις εξελίξεις στην επιστήμη, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών όπως ισχυρίζεται και ο Μπελαδάκης, (2007). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών και την επαφή τους με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Για άλλους πάλι, είναι μια πρόκληση και μια εσωτερική ανάγκη να αναπτύξουν την φαντασία και την περιέργεια τους, κάτι που μπορεί να προσφέρει νέα ζωντάνια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, για κάποιους άλλους το ενδιαφέρον για καινοτομίες πηγάζει από την επιθυμία τους για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλα τα παραπάνω δείχνουν να επιβεβαιώνουν έρευνες

των (Henry, 2001; Howell & Higgins, 1990; West et al., 2003) τα ευρήματα των οποίων δείχνουν πως οι ηγέτες επηρεάζουν θετικά την καινοτομία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

6.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης είναι πολυδιάστατος. Αρχικά, η διεύθυνση εμφανίζεται να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας που να ευνοεί την εφαρμογή και την υλοποίηση των σχεδίων δράσης. Προς αυτή την κατεύθυνση ο διευθυντής συμβουλεύει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη και εφαρμογή των πρότζεκτ. Αλλά και προς τους εκπαιδευόμενους ο ρόλος του πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός, ανατροφοδοτικός, καινοτόμος και «πυροσβεστικός». Το ίδιο και τα αποτελέσματα της έρευνας της Sakulsumpraorol (2010) αναδεικνύουν την πολλαπλότητα του ρόλου των διευθυντών. Κάποιοι από τους ρόλους που ακολουθούν και φαίνεται ότι δίνουν ώθηση στις αλλαγές είναι: το όραμα που μεταδίδουν, τα σχολικά δίκτυα που συμμετέχουν, η επικοινωνία που διατηρούν με υποστηρικτικούς φορείς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οργάνωση των εργασιών σε ομάδες, η ενίσχυση της συλλογικής συνεργασίας, η καλή διαχείριση και ο σωστός καταμερισμός εργασιών.

Επιπλέον, ο διευθυντής θεωρείται ότι αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, καθώς αναφέρεται ότι στην πλειοψηφία τους, τα σχέδια δράσης εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που πρέπει να εκτελέσουν μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Οι παραπάνω απόψεις επαληθεύουν την έρευνα της Sakulsumpraorol (2010) που διερευνά το ρόλο του διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή αλλαγών που προωθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα στην Ταϊλάνδη. Σύμφωνα με αυτή ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα δίκτυο επικοινωνίας με όλα τα μέλη της κοινότητας. Αυτό εξηγεί και την προσπάθεια της διεύθυνσης να είναι σε συνεχή επικοινωνία με την τοπική κοινότητα.

Επιπλέον, ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται πως είναι η μετάδοση οράματος στο σχολικό οργανισμό που να ευνοεί την δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων. Καθοριστική είναι η συμβολή του στην συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά

προγράμματα Grundtvig, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να συνεργάζονται με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία για την ανταλλαγή και αναζήτηση καλών πρακτικών και καινοτομιών. Στην υποστήριξη του σχολικού οράματος σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος μέσα από την επικοινωνία αλλά και μέσα από τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και εμπύχωση των εκπαιδευτικών ώστε να δράσουν για την πραγματοποίηση του οράματος (Conor et al, 2003). Εξάλλου το όραμα του ηγέτη και η διορατική του ματιά αποτελούν σημαντικά στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1985; Πασιαρδής, 2012). Κατ' αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνεται μελέτη που έγινε σε ιδιωτικούς οργανισμούς στην Αυστραλία με δείγμα 1.158 διευθυντών εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας και καινοτομίας. Τα ευρήματα έδειξαν πως υπάρχει μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του οράματος της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της καινοτομίας. Ένας ηγέτης με όραμα δημιουργεί μια κουλτούρα αλλαγής που διευκολύνει την υιοθέτηση της καινοτομίας (Sarro et als., 2008). Η καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στον οργανισμό, αυξάνει τις επιδόσεις των μελών του οργανισμού αλλά και το βαθμό δέσμευσης του προσωπικού ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί. Αυτά επιτυγχάνονται μέσα από δημιουργία οράματος (vision building) Avalio et al, (1999).

Στις διαστάσεις του ρόλου της διεύθυνσης έρχεται να προστεθεί η εξεύρεση των πόρων και του υποστηρικτικού υλικού, αλλά και την συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού προκειμένου κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους και την χρησιμότητα των σχεδίων δράσης. Οι καθηγητές αναγνωρίζουν στα χαρακτηριστικά του ηγέτη τους τον ρόλο του εμπνευστή για την ανάληψη πρωτοβουλιών, οι οποίες υποστηρίζουν ότι θα μπορούσαν να εισάγουν καινοτομίες στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που να επηρεάζει την εφαρμογή τέτοιου είδους καινοτομιών σε προγράμματα ευρείας κλίμακας σύμφωνα με μελέτη της Geijsel et al. (2001). Αλλά και έρευνα των Geijsel et al. (2003) καταδεικνύουν την ισχυρή επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, τόσο στην ενίσχυση του βαθμού δέσμευσης των υποκειμένων για αλλαγή, όσο και στην περαιτέρω προσπάθεια που τα υποκείμενα είναι πρόθυμα να καταβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Επιπρόσθετα, η διεύθυνση υπογραμμίζει τον πειραματισμό ως την βασική αρχή που θα πρέπει να διέπει την λειτουργία των ΣΔΕ, αλλά και τον σχεδιασμό και εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Ο ρόλος του πρέπει να είναι τέτοιος ώστε οι εκπαιδευτικοί να διστάζουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ακόμα και εάν αυτές δεν παράγουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτά τα ευρήματα από την ανάλυση έρχονται να επικυρώσουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Foster&Hilaire (2003) δείχνουν ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι καθηγητές μοιράζονται σε σημαντικό βαθμό την ευθύνη για συνεχή σχολική βελτίωση, ότι ποικίλες πτυχές της ηγεσίας είναι χρήσιμες για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, αναγνωρίζοντας τα ηγετικά καθήκοντα και των καθηγητών. Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως συναδέλφους, αλλά και ηγέτες μαζί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, κάτι που φαίνεται ότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους.

Επίσης, αυτό που γίνεται φανερό είναι πως πρέπει ο ρόλος του να είναι οργανωτικός και συντονιστικός ως προς την δημιουργία σχεδίων δράσης που θα ταιριάζουν στους εκπαιδευόμενους και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους αλλά και διευκολυντικός ως προς τους εκπαιδευόμενους. Όχι μόνο αυτό αλλά ο διευθυντής πρέπει να είναι δημοκρατικός και να λειτουργεί αμερόληπτα. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνάδουν με τα αποτελέσματα έρευνας των Hong&Lu (2005) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας που φαίνεται να συμβάλλουν στην εφαρμογή καινοτομιών.

Ο διευθυντής προετοιμάζει την εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο ΣΔΕ αφού συγκεντρώνει τις προτάσεις των εκπαιδευτών, και κατόπιν συζητούνται στον σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να αποφασιστεί ποιες είναι υλοποιήσιμες και ποιες όχι. Στην συνέχεια ανακοινώνονται τα σχέδια δράσης στους εκπαιδευόμενους, παρουσιάζονται σε αυτούς και τους δίνονται παλαιότερα παραδείγματα σχεδίων δράσης μαζί με τα παραδοτέα τους, ακολουθεί συζήτηση αλλά και επιλύονται απορίες. Σε αυτή την διαδικασία ο διευθυντής δίνει την δυνατότητα σε όλα τα μέλη του συλλόγου να εκφράσουν τις απόψεις τους λειτουργώντας με έναν δημοκρατικό τρόπο, σαν ίσος προς ίσο, δίχως να επηρεάζει τις αποφάσεις. Επίσης, το σύνολο των καθηγητών συμφωνεί ότι τους εμπλέκει στις αποφάσεις που λαμβάνει, καθώς επίσης και τους αναθέτει συχνά ηγετικούς ρόλους στην εμπλοκή τους με τους εξωτερικούς φορείς. Ταυτόχρονα, τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η διεύθυνση

όχι μόνο οργανώνει μαζί με αυτούς τα σχέδια δράσης αλλά τους εμπνέει και τους ενθαρρύνει προκειμένου προχωρήσουν γεμάτοι θάρρος στην εφαρμογή τους. Όσον αφορά την εφαρμογή των σχεδίων δράσης, ο διευθυντής είναι αυτός που υποστηρίζει και συμβουλεύει τους εκπαιδευμένους σε ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν κατά την διάρκεια των σχεδίων δράσης. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η προσπάθεια της διεύθυνσης να κάνει τα σχέδια δράσης γνωστά στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Αυτό πάντως που προκύπτει μέσα από την ανάλυση είναι η πολύ καλή προετοιμασία των σχεδίων δράσης καθώς αυτά εξετάζονται από την διεύθυνση για την πρωτοτυπία τους αλλά και την δυνατότητα υλοποίησής τους.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων συνάδει με την θεωρία και τις αρχές σχεδιασμού και εφαρμογής των σχεδίων δράσης και γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει συνεργασία και συλλογικές διαδικασίες και αλληλεπίδραση (Κιουλάνης, κ.α. 2007). Ο ρόλος των διευθυντή είναι κυρίως συντονιστικός, ενθαρρυντικός, προωθεί την αυτενέργεια και τη συνεργασία, παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών, δημιουργεί και διατηρεί δημοκρατικό και συμμετοχικό κλίμα. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί δρουν ως συντονιστές, ως συνεργάτες, ως συνερευνητές παρέχοντας κάθε δυνατή βοήθεια χωρίς να προκαταλαμβάνει τις αποφάσεις και τις δράσεις των εκπαιδευμένων (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Σχετικά με το αν ενθαρρύνεται από τον διευθυντή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν σχέση με τα σχέδια δράσης τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν πως ο διευθυντής φαίνεται να ενθαρρύνει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα για τα σχέδια δράσης αλλά και άλλα θέματα αν και σύμφωνα με μερικούς τα προγράμματα αυτά παλιότερα ήταν περισσότερα. Αν και η ενημέρωση είναι πολύ καλή, τα περισσότερα από τα προγράμματα αυτά δεν παρέχουν καμία οικονομική κάλυψη. Αυτά σύμφωνα με τους ερωτηθέντες οδηγούν στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Συνεπώς, όλα αυτά γίνονται προς όφελος όλης της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2005). Σύμφωνα εξάλλου με τον Golde (1998 οπ. αναφ στο Bredeson & Johansson 2000) η δουλειά του διευθυντή είναι να ενσωματώνει τη δια βίου μάθηση στην καθημερινή ζωή των μαθητών και των δασκάλων γνωρίζοντας ότι αυτό εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου και το καθιστά σε ένα μέρος που κυριαρχεί ο ενθουσιασμός, η ενέργεια και η καθοδήγηση. Η μέριμνα εξάλλου για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού

συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Foster & Hilaire (2003) δείχνουν ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι καθηγητές μοιράζονται σε σημαντικό βαθμό την ευθύνη για συνεχή σχολική βελτίωση αλλά και την καθοριστική σημασία της συνεχούς ανάπτυξης του προσωπικού.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επίσης έδειξε πως η διεύθυνση δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών μέσω των σχεδίων δράσης αλλά και να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Η διεύθυνση φαίνεται να είναι ανοιχτή προς αυτή την κατεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου δεκτικοί και πρόθυμοι να πειραματίζονται και να ρισκάρουν. Αν και το πρόγραμμα του ΣΔΕ είναι ευέλικτο αν η διεύθυνση δεν παρουσίαζε τέτοια δράση και δεν έδινε χώρο για πρωτοβουλίες και συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς θα επικρατούσε μεγαλύτερος συγκεντρωτισμός στις αποφάσεις και ενδεχομένως μειωμένη σχολική αποτελεσματικότητα. Πτυχές όπως η επαγγελματική ανάπτυξη, η αντιμετώπιση της σχολικής αβεβαιότητας, η προώθηση σχολικού κλίματος που ευνοεί τις αλλαγές, η συμμετοχικότητα στην λήψη αποφάσεων, και οι δημοκρατικές διαδικασίες διοίκησης φαίνεται ότι αποπνέουν από τις παραπάνω κατευθύνσεις που εστιάζει η μετασχηματιστική ηγεσία. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα παραπάνω αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που καλείται να ενισχύσει ο ηγέτης για την προώθηση των αλλαγών και καινοτομιών.

Σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της αβεβαιότητας που ενδεχομένως αναπτύσσεται με την εφαρμογή καινοτομιών στα σχέδια δράσης αυτοί είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτές οι οποίοι φαίνεται να είναι δίπλα στους εκπαιδευόμενους, να τους στηρίζουν και να τους βοηθούν όσο μπορούν. Συνάμα σημαντικός παράγοντας θεωρείται αυτός του διευθυντή ο οποίος και αυτός με την στάση του πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός όχι μόνο στους εκπαιδευτές αλλά και στους εκπαιδευόμενους. Ειδικότερα, ως προς τους εκπαιδευόμενους ο διευθυντής πρέπει να τους καθοδηγεί και να τους αναπτύσσει αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης. Αλλά και η εξοικείωση τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων με παλαιότερα σχέδια δράσης συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του αισθήματος ανασφάλειας που ενδεχομένως αυτοί να αισθάνονται. Πάντως έρευνα των Geijsel et al (2001) έδειξε μεγάλο βαθμό συσχέτισης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του μειωμένου αισθήματος

αβεβαιότητας που βιώνουν οι καθηγητές κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διεύθυνση διακρίνεται από χαρακτηριστικά μετασχηματιστικά αφού οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται φόβο και τολμούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να καινοτομούν.

Επίσης, γίνεται ξεκάθαρο μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων πως μεταδίδεται από τον διευθυντή ένα ξεκάθαρο όραμα για τον ρόλο που επιτελεί η εφαρμογή καινοτομιών μέσα από τα σχέδια δράσης και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την θέσπιση συγκεκριμένων στόχων που τα σχέδια δράσης επιτελούν. Το όραμα της διεύθυνσης για το συγκεκριμένο σχολείο είναι η βελτίωση και η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Οι ερωτηθέντες φαίνεται να αποδίδουν το όραμα στα άτομα που διαθέτουν ηγετικά χαρακτηριστικά και μπορούν να οραματίζονται και να προάγουν την καινοτομία. Αυτοί οι ηγέτες λοιπόν είναι που σχεδιάζουν τα πάντα και δεν αφήνουν τίποτα στην τύχη αναφορικά με την εφαρμογή και την επίτευξη των στόχων των σχεδίων δράσης. Το όραμα λοιπόν και η παρακίνηση των υφισταμένων και η δέσμευση σε ένα κοινό όραμα αποτελούν τις βάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012, σελ. 21). Αυτή η παρακίνηση, λοιπόν, συνίσταται στην ταύτιση των εκπαιδευτικών με τους οργανωτικούς στόχους και τα συμφέροντα και την παρακίνησή τους πέρα από τα αναμενόμενα επίπεδα της εργασιακής απόδοσης. Η μελέτη των Jung et al., (2003:539) σε 32 εταιρίες της Ταϊβάν πιστοποιεί πως η μετασχηματιστική ηγεσία είχε σημαντικές και θετικές σχέσεις με την καινοτομία στον οργανισμό καθώς διαμεσολαβούσε μια οργανωσιακή κουλτούρα στην οποία οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται.

Ο διευθυντής φαίνεται να παροτρύνει τους καθηγητές να συμμετέχουν στην εφαρμογή καινοτομιών στα σχέδια δράσης μέσα από την αρχική ενημέρωση και την προβολή καλών πρακτικών από το παρελθόν αλλά και μέσα από ένα διαρκή διάλογο μεταξύ διεύθυνσης-εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Συνάμα παρέχεται ευελιξία χρόνου που δίνεται στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τα σχέδια δράσης, μέσα από το θετικό κλίμα που υπάρχει και τις συλλογικές διαδικασίες αλλά και μέσα από την προσπάθεια διασύνδεσης των σχεδίων δράσεων με την τοπική κοινωνία. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί και η σημασία της επιμόρφωσης ως παράγοντα παρότρυνσης από τον ίδιο τον διευθυντή. Παρατηρούμε λοιπόν, πως στο συγκεκριμένο σχολείο ο διευθυντής λειτουργεί ως παρακινητής, κάτι που έρχεται να επιβεβαιώσει έρευνα των

Sarafidou & Nikolaidis (2009) σύμφωνα με την οποία το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης μπορεί να επηρεάσει τις διαφορετικές στάσεις που υιοθετούν οι καθηγητές απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Στα σχολεία που οι διευθυντές λειτουργούν περισσότερο ως εμπνευστές των αλλαγών, εκεί οι στάσεις των υποκειμένων είναι θετικότερες απέναντι στις αλλαγές και στις καινοτομίες.

6.5 Η Έννοια της Αποτελεσματικής Ηγεσίας

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως για το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα η επιτυχημένη ηγεσία είναι αυτή που μπορεί να εγγυηθεί την διασφάλιση της συνεργασίας και της σταθερότητας σε μια μονάδα. Ο διευθυντής παροτρύνει και εμπνέει τους υφισταμένους του, ενισχύει την εξωστρέφεια του σχολείου, είναι οργανωτικός αλλά και ικανός να διαχειρίζεται κρίσεις που εμφανίζονται συχνά. Ο διευθυντής του σχολείου θεωρεί πιο σημαντικό ο ηγέτης να βρίσκει τον τρόπο να εμπνέει τους υφισταμένους του. Επίσης, η επιτυχημένη σχολική ηγεσία να μπορεί να μεταδίδει ένα κοινό όραμα στον σχολικό οργανισμό, προωθώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και δημιουργώντας θετικό σχολικό κλίμα. Όχι μόνο αυτό, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο επιτυχημένος ηγέτης πέρα από γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να είναι μάνατζερ, οργανωτικός και να διοικεί σωστά την μονάδα, να είναι και εκπαιδευτής, ψυχολόγος και να προσπαθεί να κρατά τις ισορροπίες αλλά και να διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις. Ο επιτυχημένος σχολικός διευθυντής πρέπει να μην είναι υποστηρικτικός και ανοιχτός αλλά ταυτόχρονα πρέπει να βάζει και όρια, με άλλα λόγια είναι σημαντικό να σέβεται τις ανάγκες των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων αλλά δεν πρέπει να γίνεται «λαϊκιστής» και να προσπαθεί να ικανοποιήσει τις επιθυμίες όλων.

Από τα παραπάνω λοιπόν αναδεικνύεται και η πολυδιάστατη έννοια της επιτυχημένης ηγεσίας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων ο επιτυχημένος ηγέτης περιγράφεται θετικά και σύμφωνα με τους ερωτηθέντες πρέπει να διακρίνεται από μεράκι, φαντασία, ευρύτητα, κατανόηση, καινοτόμο διάθεση, υπομονή, ευελιξία, κατανόηση, αυτοκριτική, να έχει τον ρόλο του εμπνευστή, να είναι δίκαιος και δημοκρατικός. Αυτές οι απόψεις του δείγματος θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από τον καινοτομικό χαρακτήρα των ΣΔΕ όπου εργάζονται, την ανάπτυξη ποικίλων

σχέσεων στο πλαίσιο τους μεταξύ ενηλίκων-μελών μεταξύ του επιστημονικού προσωπικού και εκπαιδευομένων και από την ανάγκη για έναν διευθυντή, ο οποίος δεν είναι απλά διεκπεραιωτής αλλά εμπνέει και καθοδηγεί, από έναν διευθυντή που είναι πάνω απ' όλα ηγέτης (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008).

Αυτό που γίνεται εμφανές, λοιπόν, είναι η άσκηση μιας ανθρωποκεντρικής ηγεσίας όπου η ηγεσία δίνει μεγάλη προσοχή στην δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η δημιουργία δικτύων αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Επίσης, παρατηρείται κουλτούρα συνεργασίας μέσα σε ένα πολύ θετικό σχολικό κλίμα όπου γίνεται προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων για πρόοδο και αλλαγή προς το καλύτερο. Όλα αυτά φαίνεται να περιγράφουν στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου τα πρόσωπα λειτουργούν σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής (Πασσιαρδής, 2012).

Σχετικά με την συνεισφορά του διευθυντή στην επιτυχία αυτού του σχολείου οι καθηγητές την θεωρούν πολύ σημαντική, καθώς φροντίζει για την δημιουργία καλού κλίματος στην μονάδα, προβάλλει το έργο του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Επίσης, αρκετοί θεωρούν ότι εφαρμόζει ένα απόλυτα συμμετοχικό και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αναθέτοντας ηγετικούς ρόλους στο προσωπικό και εμπλέκοντάς τους στην λήψη αποφάσεων. Επίσης, θεωρείται ότι είναι καλός γνώστης των θεμάτων του ΣΔΕ και των αναγκών των μαθητών του. Έτσι, μπορεί να κατευθύνει, να συμβουλέψει και να συντονίσει καλύτερα το έργο τις μονάδας. Από αρκετούς εκπαιδευτικούς δίνεται έμφαση στον διοικητικό, οργανωτικό, καθοδηγητικό και συντονιστικό του ρόλο. Επίσης, η διεύθυνση αυτού του σχολείου έχει δείξει μεγάλη κοινωνικότητα και ευχάριστη διάθεση για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια από την διεύθυνση για την διατύπωση του οράματος της, ο σχεδιασμός ενός πλάνου υλοποίησης αλλά και οι προσπάθειες που επιτελούνται μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και διορθωτικών κινήσεων. Επίσης, αυτό που τονίζεται είναι η στήριξη και ενθάρρυνσή του απέναντι σε καινοτόμες ιδέες και προγράμματα.

Η μελέτη φαίνεται να επαληθεύει την έρευνα των (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008) που αφορούσε τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών σε 18 ΣΔΕ. Η συνεισφορά της διεύθυνσης στην επιτυχία αυτού του σχολείου φαίνεται να είναι

πολυδιάστατη όπως εξάλλου έδειξε και η Sakulsumpraorol (2010) στην έρευνά της αναδεικνύοντας την πολλαπλότητα του ρόλου των διευθυντών. Οι ερωτηθέντες δείχνουν θετική διάθεση για αλλαγή εμπνεόμενοι από την ηγεσία του σχολείου (Sarafidou&Nikolaidis,2009). Την ίδια στιγμή, το αίσθημα ανάληψης ρίσκου είναι ενισχυμένο για την αναζήτηση και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, τόσο μέσα από το πρόγραμμα σπουδών, όσο και μέσω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως συναδέλφους, αλλά και ηγέτες μαζί που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, κάτι που φαίνεται ότι ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Foster&Hilaire (2003)

Αλλά και από τους εκπαιδευόμενους, τονίζεται το πολύ καλό σχολικό κλίμα, η εργατικότητα και αφοσίωση στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Επίσης, αναγνωρίζεται από αυτούς η φιλική και ανθρώπινη στάση της διεύθυνσης και ο σεβασμός της διαφορετικότητας στο συγκεκριμένο σχολείο που σε ένα ποσοστό είναι διαπολιτισμικό. Επίσης, υπάρχει όπως δηλώνεται οργάνωση και καθοδήγηση της διεύθυνσης προς τους υπόλοιπους καθηγητές και εκπαιδευόμενους αλλά και ο συντονισμός των διάφορων δραστηριοτήτων. Η διεύθυνση εμφανίζεται να είναι ανοιχτή σε νέες ιδέες και να δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα τους.

Σχετικά με τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της διεύθυνσης σε αυτό το σχολείο η ανάλυση έδειξε πως η διεύθυνση αυτού του σχολείου διακρίνεται για την εργατικότητα, την εξωστρέφεια αλλά και το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει. Οι αποφάσεις είθισται να συζητούνται και να παίρνονται συλλογικά. Επίσης, ο διευθυντής θεωρείται οργανωτικός, καλός μάνατζερ, καλός στην επικοινωνία, συζητήσιμος, διαθέσιμος να ακούσει τα προβλήματα των υφισταμένων του, ανοιχτόμυαλος, καινοτόμος με όραμα, λειτουργεί συλλογικά, συνεργάσιμος, ικανότατος, έχει γνώσεις, οργανωτικός, μεθοδικός, δίνει έμφαση στην ενίσχυση των προσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους του. Ταυτόχρονα, πολύ σημαντική θεωρείται η τήρηση των νόμων και της συνέπειας της εφαρμογής τους προς όλους. Ως σημαντικά επίσης χαρακτηριστικά αναφέρονται η φαντασία, η δημιουργικότητα και το όραμα.

Αλλά και οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να δίνουν πολύ σημασία στο ενδιαφέρον της διεύθυνσης προς αυτούς, με άλλα λόγια στην μεταξύ τους επικοινωνία, στο ενδιαφέρον του για τα θέματα του σχολείου αλλά και σε κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά όπως είναι η ηρεμία και η υπομονή του. Επίσης ως σημαντικά αναφέρονται και η δημιουργικότητά του αλλά και οι πολλές του γνώσεις. Γίνεται αντιληπτό επομένως πως τα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης αντλούν από δυο επίπεδα όπως αναφέρει και η Παπαναούμ (2005): από το δομικό-οργανωτικό που αφορά την θεσμική πλευρά του ρόλου όπως αυτή ορίζεται από την πολιτεία και το ατομικό-διαπροσωπικό που αφορά τον τρόπο που ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα έρχονται να επαληθεύσουν την ποιοτική μελέτη των Hong&Lu (2005) που αναδεικνύουν παρόμοια με τα παραπάνω μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας που φαίνεται ότι συμβάλλουν στην εφαρμογή καινοτομιών.

Αναφορικά με το όραμα της διεύθυνσης για το σχολείο αυτό, αυτό φαίνεται να είναι η ενίσχυση των συνεργασιών με σχολεία του εξωτερικού, η συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα και η ενίσχυση το ευρωπαϊκού προφίλ του σχολείου, ενθαρρύνοντας έτσι τις όποιες προσπάθειες για αλλαγή και αυξάνοντας την εξωστρέφειά του.

Κάποιοι καθηγητές τονίζουν ότι οραματίζεται για τους μαθητές να αλλάξουν στάση ζωής ακολουθώντας μια κριτική στάση απέναντι σε αυτά που μαθαίνουν.

Παράλληλα, το όραμα της διεύθυνσης περιστρέφεται γύρω από την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευομένων και την απόκτηση ικανοτήτων. Επίσης, όραμα αποτελεί για την διεύθυνση η αύξηση του μαθητικού δυναμικού αλλά και το άνοιγμα ενδεχομένως σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το όραμα, λοιπόν, αυτό η διεύθυνση το επικοινωνεί με τους καθηγητές του σχολείου μέσα από την καθημερινή επικοινωνία, με την ηλεκτρονική αλληλογραφία και με τους συλλόγους που γίνονται τακτικά.

Αυτά τα ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν έρευνες στον ελληνικό χώρο σχετικά με διευθυντές σχολείων που υιοθετούν μετασχηματιστικές συμπεριφορές ενώ χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα καινοτομικότητας (Βασιλάκη, 2012; Τζουνοπούλου, 2012). Αλλά και στον διεθνή χώρο έρευνα της Sakulsumpraopoi (2010) αναδεικνύει την πολλαπλότητα του ρόλου των διευθυντών. Κάποιοι από τους ρόλους που ακολουθούν και φαίνεται ότι δίνουν ώθηση στις αλλαγές είναι: το όραμα

που μεταδίδουν, τα σχολικά δίκτυα που συμμετέχουν, η επικοινωνία που διατηρούν με υποστηρικτικούς φορείς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οργάνωση των εργασιών σε ομάδες, η ενίσχυση της συλλογικής συνεργασίας, η καλή διαχείριση και ο σωστός καταμερισμός εργασιών. Όλα αυτά τα στοιχεία δείχνουν στοιχεία συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Όσον αφορά τους μηχανισμούς που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για να αναπτύξει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την συμμετοχική ηγεσία και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων. Επίσης, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Το κλίμα εμπιστοσύνης επίσης προκύπτει από την ενθάρρυνση του διευθυντή, την καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους αλλά και με την ψυχραιμία που αντιμετωπίζει τις κρίσεις. Όχι μόνο αυτό αλλά καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτών. Αυτό που τονίζεται μάλιστα είναι πως βασικός παράγοντας του κλίματος εμπιστοσύνης είναι η ίση μεταχείριση των εκπαιδευτών και η παροχή ίσων ευκαιριών.

Επιπρόσθετα, υπάρχει ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης στο σχολείο καθώς η διεύθυνση δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητες και δυνατότητες των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας υπόψη πάντα τις ατομικές, προσωπικές και οικογενειακές τους ανάγκες και υποχρεώσεις. Κυρίως όμως το θετικό κλίμα και η υποστηρικτική ατμόσφαιρα ενθαρρύνουν τόσο τους εκπαιδευτές όσο και τους εκπαιδευόμενους. Για κάποιους από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς η ενθάρρυνση δημιουργείται μέσα από την έρευνα που κάνει για καινοτόμα προγράμματα και για τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που θέλει να εφαρμόζει. Συνεπώς, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για επιμορφώσεις και τους κατανέμει αρμοδιότητες σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Αυτές του οι κινήσεις κατ' επέκταση μαρτυρούν τις διοικητικές του ικανότητες και πόσο καλός μάνατζερ είναι. Αλλά και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας που ακολουθεί φαίνεται να ενθαρρύνει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους καθώς δεν δίνει διαταγές αλλά όλες οι αποφάσεις παίρνονται μέσα από συζήτηση. Μάλιστα, θεωρείται πολύ σημαντική η προσπάθεια του διευθυντή να τους φέρει σε επαφή με άτομα από την κοινωνία στο πλαίσιο της εξωστρέφειας του σχολείου.

Αυτό που αναδεικνύεται επομένως είναι το πολύ καλό σχολικό κλίμα το οποίο αποτελεί έναν από τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας (Edmonds, 1979 όπ. αναφ. στο Πασσιαρδής, 2004). Το όραμα, το θετικό σχολικό κλίμα και η εξωστρέφεια του σχολείου αποτελούν στοιχεία ενός μετασχηματιστή ηγέτη που ενθαρρύνει την καινοτομία (Πασσιαρδής, 2012). Οι αποφάσεις παίρνονται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κάτι που ενθαρρύνει την ενθάρρυνση για καινοτομίες στα σχέδια δράσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προσπάθεια του διευθυντή στη σχολική μονάδα να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης αλλά και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. (Duke, 2004). Όλα τα παραπάνω παρέχουν δείγματα επιμεριστικής ηγεσίας η οποία στηρίζεται στην συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών μέσα από τον επιμερισμό αρμοδιοτήτων, εξουσιών και ευθυνών, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κλίματος συλλογικότητας, συνεργασίας και δέσμευσης για την αλλαγή και την βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Heck & Hallinger, 2009; Harris et al., 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάστηκε ο ρόλος της αποτελεσματικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτομιών σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) της περιφέρειας Θεσσαλίας. Το σχολείο έχει βραβευτεί στο παρελθόν για τις καινοτομίες που έχει εφαρμόσει μέσα από τα διαθεματικά καινοτόμα σχέδια δράσης. Ειδικότερα, η μελέτη εστίασε στην ανίχνευση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης, στους επιπλέον παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων σχεδίων δράσης, στον τρόπο που ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ αντιλαμβάνονται την έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση αλλά και της αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς και στον ρόλο της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών.

Η έρευνα αναδεικνύει τον πρωταρχικό ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων σχεδίων δράσης. Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία όπως προκύπτει από τα υποκείμενα της έρευνας είναι αυτή που μεταδίδει ένα κοινό όραμα στον σχολικό οργανισμό, προωθώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και δημιουργώντας θετικό σχολικό κλίμα. Η ηγεσία προκύπτει ότι θα πρέπει να διακρίνεται για την ικανότητά της να διασφαλίζει την συνεργασία και την σταθερότητα στην σχολική μονάδα. Ο ρόλος της ηγεσίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι να εμπνυχώνει και να παροτρύνει τους υφισταμένους αλλά και να μεταδίδει στο προσωπικό ενός κοινό όραμα το οποίο ενσωματώνει στοιχεία καινοτομίας και αλλαγής. Επιπλέον, για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών, η ηγεσία θα πρέπει να διακρίνεται από αυξημένη εξωστρέφεια αλλά και από ικανότητα να διαχειρίζεται τις κρίσεις που μπορεί να ανακύπτουν. Η αποτελεσματική ηγεσία όμως που διακρίνεται για το καινοτομικό της πνεύμα υποστηρίζεται ότι πρέπει να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες όπως της καλής οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας αλλά και της τήρησης των ισορροπιών και της διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων. Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται και η συμβολή της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω διακρίνεται η πολυδιάστατη έννοια της επιτυχημένης ηγεσίας στην εκπαίδευση που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών. Η έρευνα αναδεικνύει ως σημαντικά τα χαρακτηριστικά της ανθρωποκεντρικής ηγεσίας που εστιάζει στην δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και η δημιουργία δικτύων αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Επίσης, στο σχολείο παρατηρείται ότι αναπτύσσεται μια κουλτούρα συνεργασίας μέσα σε ένα πολύ θετικό σχολικό κλίμα όπου γίνεται προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων για πρόοδο και αλλαγή προς το καλύτερο.

Επίσης, ανιχνεύονται στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας που φαίνεται ότι συμβάλλουν στην εφαρμογή καινοτομιών, κουλτούρας και κλίματος καινοτομίας. Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα λειτουργούν σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία βλέπουμε να καλύπτονται όλες οι βασικές διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που ταυτίζονται με το χαρισματικό όραμα και τη συμπεριφορά που εμπνέουν τους άλλους να ακολουθούν (*idealized influence*), την ικανότητα να παρακινούν τους άλλους για να δεσμευτούν στο όραμα (*inspirational motivation*), την ενθάρρυνση για καινοτομία και δημιουργικότητα (*intellectual stimulation*) αλλά και την ύπαρξη προσωπικής αίσθησης ευθύνης για τα άτομα στον οργανισμό (Barbuto, 2005 οπ. Αναφ. στο Πασιαρδής, 2012).

Ταυτόχρονα, όμως, παρουσιάζονται στοιχεία επιμεριστικής ηγεσίας σύμφωνα με την οποία υπάρχει κατανομή αρμοδιοτήτων από τους ηγέτες στους υφισταμένους τους και ευρεία συμμετοχή στην ηγεσία των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο οι επιτυχημένοι διευθυντές αναπτύσσουν δράσεις που σχετίζονται με την δημιουργία συνεργατικού κλίματος μάθησης μέσα από την κατανομή των αρμοδιοτήτων και της εξουσίας τα οποία μαζί με το πάθος, την δέσμευση και την αφοσίωση τους οδηγούν στην αποτελεσματική ηγεσία. Από τα παραπάνω, η ηγεσία φαίνεται ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην δημιουργία ενός κλίματος καινοτομίας στην σχολική μονάδα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο πλαίσιο των ΣΔΕ φαίνεται ότι και αυτό με την σειρά του ευνοεί την ανάπτυξη καινοτομιών, καθώς είναι υποστηρικτικό και παρέχει σε σημαντικό βαθμό ένα ανοικτό και ευέλικτο πλαίσιο σπουδών μέσα από τον κανονισμό λειτουργίας του. Αυτό το ανοικτό πλαίσιο σπουδών φαίνεται ότι δίνει την δυνατότητα τόσο στην ηγεσία του σχολείου, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό να

λειτουργούν πιο αυτόνομα. Παρακάτω συνοψίζονται κάποια ειδικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν και μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει η παρούσα εργασία:

1) Η έρευνα αναδεικνύει σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη για την αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων σχεδίων δράσης. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι επαληθεύονται τα αποτελέσματα ποιοτικών ερευνών που εστιάζουν στην μελέτη ανάλογων σχολείων που έχουν βραβευτεί ως καινοτόμα ή προωθούν αλλαγές με επιτυχία. Ο ηγέτης διακρίνεται για την εξωστρέφεια του και την προθυμία του να πειραματιστεί και να ρισκάρει. Επίσης, ο διευθυντής ασκεί ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας που φαίνεται ότι ενθαρρύνει την εμπλοκή των συναδέλφων του στην λήψη των αποφάσεων. Επίσης, είναι ανοικτός στο να ακούει τις δυσκολίες και τα όποια προβλήματα των υφισταμένων του. Μέσα από την διαρκή αναζήτηση νέων ιδεών, τον καλό προγραμματισμό, την διαρκή ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαφή με τους άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας, το σχολείο δείχνει ότι διατηρεί διαύλους επικοινωνίας με τις ανάγκες και τα προβλήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος του. Επιπλέον, η αντιμετώπιση των καινοτομιών ως προκλήσεων που μπορούν να ανανεώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι και στις δύο περιπτώσεις συμβάλλει και στην καλλιέργεια ενός αντίστοιχου κλίματος και στα σχολεία. Επιπλέον, ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται πως είναι η μετάδοση οράματος στο σχολικό οργανισμό που να που να ευνοεί την δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων. Αυτό επίσης που τονίζεται είναι η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού προκειμένου κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους και την χρησιμότητα των σχεδίων δράσης. Ο πειραματισμός, η ανάληψη πρωτοβουλιών, πέρα από τον συντονιστικό και οργανωτικό του ρόλο αναφορικά με τα σχέδια δράσης θεωρούνται μεγάλης σημασίας.

2) Οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν την καινοτομία ως κάτι νέο που αφορά στην αλλαγή της παλιάς νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, στην χρήση νέων διδακτικών μέσων, μεθόδων, τεχνικών, καθώς στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει και αποδεχτεί πλήρως τον ρόλο και την σημασία της για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τους καθηγητές, τα οφέλη που αποδίδει η εφαρμογή τους στην μονάδα

είναι ζωτικής σημασίας και δείχνουν να σχετίζονται με την ίδια την κεντρική στόχευση των ΣΔΕ που είναι να ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών του. Ο κεντρικός και συντονιστικός ρόλος που αποδίδουν οι καθηγητές στον διευθυντή για την εφαρμογή των καινοτόμων σχεδίων δράσης, αλλά και η σπουδαιότητα που αποδίδουν στην ίδια την έννοια της καινοτομίας για την μονάδα φαίνεται ότι αναδεικνύουν αυτές τις δύο έννοιες ως ταυτόσημες, ή έστω την μια ως προϋπόθεση της άλλης. Το παράδειγμα της βράβευσης του σχολείου για το σχέδιο δράσης με την λειτουργία του διαδικτυακού ραδιοφωνικού σταθμού αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του ηγέτη στην εφαρμογή καινοτομιών, ο οποίος φαίνεται ότι συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Την ίδια στιγμή, η ίδια η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας δείχνει να στοχεύει διαρκώς στην αναζήτηση καινοτομιών και αλλαγών, μέσω των οποίων ο ηγέτης θα μπορέσει να ενσωματώσει το όραμα του στην μονάδα. Οι ίδιοι οι καθηγητές της έρευνας αναγνωρίζουν ως βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας αυτόν που θα μεταδίδει κυρίως ένα όραμα. Το όραμα του διευθυντή του συγκεκριμένου σχολείου είναι η ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου και η σύνδεση του με αντίστοιχα σχολεία του εξωτερικού μέσω διαφόρων ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Η συστηματική δικτύωση για την ανταλλαγή πετυχημένων πρακτικών αποτελεί μια από τις βασικές κατευθυντήριες αρχές για την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

3) Σχετικά με τους παράγοντες εκτός από την εκπαιδευτική ηγεσία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων διαθεματικών σχεδίων δράσης (projects) στο ΣΔΕ αυτοί σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους, το πολύ καλό κλίμα της σχολικής μονάδας και η κουλτούρα καινοτομίας που επικρατεί. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι αναδεικνύουν ως καθοριστικούς παράγοντες την υποστήριξη, ενθάρρυνση και καθοδήγηση που παρέχεται από την διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς αλλά και η εξειδίκευση και κατάρτιση που έχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

4) Αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται ο διευθυντής οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ την έννοια της επιτυχημένης ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι εμφανές πως την αντιλαμβάνονται ως μια πολυδιάστατη έννοια. Η επιτυχημένη ηγεσία είναι για τους εκπαιδευτικούς και την διεύθυνση ένας συνδυασμός

προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων, δημοκρατικής και ανθρώπινης ηγεσίας, ύπαρξης στόχων και οράματος, συνεργασίας και ενθάρρυνσης για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών αλλά και θετικού κλίματος. Από την άλλη οι εκπαιδευόμενοι όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις αλλά και τις ομάδες εστίασης εστιάζουν στην υποστηρικτική διάθεση και στάση της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών αλλά και στην κατάρτισή τους. Φαίνεται να είναι ένα αμάλγαμα στοιχείων μετασχηματιστικών και επιμεριστικής ηγεσίας.

5) Οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης έχουν να κάνουν κυρίως με τον ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους αλλά και το καλό σχολικό κλίμα ενώ ως παράγοντες αβεβαιότητας που ενδεχομένως αισθάνονται οι εμπλεκόμενοι σε καινοτομίες σε αυτή την σχολική μονάδα προβάλλουν η έλλειψη επιμόρφωσης και γνώσης πάνω στα σχέδια δράσης αλλά και συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα. Αβεβαιότητα επιπλέον φαίνεται να προκύπτει από την έλλειψη εμπειρίας πάνω στα σχέδια δράσης. Αυτό που τονίζεται μάλιστα αρκετούς ερωτηθέντες είναι η παρότρυνση του διευθυντή για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις ώστε να καλύψουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες αλλά και να οδηγηθούν στην επαγγελματική ενδυνάμωση.

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, τα τελευταία πέντε χρόνια υπήρξε τρεις φορές αλλαγή της ηγεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, ωστόσο η παρούσα ηγεσία αποτελούσε μέλος του εκπαιδευτικού δυναμικού και μέλος της ομάδας που βραβεύτηκε για τα διαθεματικά σχέδια δράσης. Επιπλέον, η έρευνα ανίχνευσε μέσα από συνεντεύξεις τις απόψεις και των τριών διευθυντών που φαίνεται ότι συνέχισαν την παράδοση εφαρμογής καινοτομιών και την ανάπτυξη αντίστοιχου σχολικού κλίματος που ευνοεί τις καινοτομίες. Επίσης, ο περιορισμένος χρόνος δεν έδωσε την ευκαιρία στην ερευνήτρια να λάβει τις συνεντεύξεις ξεχωριστά σε χρόνο που οι συνεντευζιαζόμενοι θα ήταν πλήρως αποφορτισμένοι από τις υποχρεώσεις του σχολείου, αλλά σχεδιάστηκε να τους συναντήσει σε σύντομο διάστημα στο χώρο του σχολείου σε κενά διαστήματα που είχαν μεταξύ των μαθημάτων και στο τέλος του ωραρίου. Επίσης, δεν εντοπίστηκε κάποιο έτοιμο εργαλείο που να ακολουθεί μια ποιοτική προσέγγιση και να περιλαμβάνει ανοικτές ερωτήσεις ακριβώς πάνω στο θέμα που

τίθεται υπό διερεύνηση. Έτσι, σαν αποτέλεσμα τροποποιήθηκαν κάποιες από τις κεντρικές ερωτήσεις των κύριων αξόνων των παραπάνω εννοιών από άλλα ερευνητικά εργαλεία. Αυτή η τροποποίηση του ερευνητικού εργαλείου φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα της έρευνας. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν τα κεντρικά ερωτήματα που μπορούν να καλύψουν τις έννοιες. Επίσης, τα αποτελέσματα δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να γενικευτούν αφού η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου πλαισίου και μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων.

Μελλοντικά θα ήταν χρήσιμο να λάβει χώρα μια παρόμοια μελέτη που να εξετάζει περισσότερα σχολεία που έχουν βραβευτεί για την εφαρμογή των συγκεκριμένων καινοτόμων προγραμμάτων, πάντα εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή σε αυτή την προσπάθεια. Επίσης, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν πολλαπλές μελέτες περίπτωσης σε διάφορα σχολεία και να συγκριθούν τα ευρήματα προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος ο ρόλος η εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία, και να γίνει προσπάθεια να εξαχθούν πιο γενικά συμπεράσματα.

Αρχικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής θα ήταν χρήσιμος ο σχεδιασμός και προγραμματισμός δράσεων που θα προωθούν τις καινοτόμες δράσεις όχι μόνο σε σχολεία με ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών όπως είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αλλά και τα υπόλοιπα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι δράσεις αυτές είναι σημαντικό να ενισχύονται μέσα από διαδικασίες παροχής κινήτρων και επιβράβευσης της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τέτοιες πρωτοβουλίες. Τέτοιο θεσμός αποτελεί και αυτός του προγράμματος « Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση».

Ταυτόχρονα, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να οδηγήσει στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι αποφάσεις θα μπορούσαν να λαμβάνονται από κάτω προς τα πάνω ενισχύοντας έτσι την αυτονομία των σχολικών μονάδων.

Επίσης, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες επιμορφώσεων για τους διευθυντές σχολείων που να στοχεύουν στην ανάπτυξη καινοτομικών συμπεριφορών και πρακτικών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε να εξοικειωθούν με καινοτόμες δράσεις και πρακτικές. Τέτοιες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι

πολύ σημαντικές και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα τους βοηθούσε να περιοριστεί ο φόβος για καινοτόμες ιδέες και πρακτικές. Τέτοιες επιμορφώσεις μπορεί να οδηγούν σε ευρωπαϊκές συναντήσεις όπου θα γίνεται ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών. Μπορούν κατ' αυτό τον τρόπο να δημιουργηθούν κοινότητες μάθησης μεταξύ των σχολικών οργανισμών και να επιτευχθεί έτσι το άνοιγμα του ελληνικού σχολείου στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, μπορούν να ενισχυθούν οι διάλογοι επικοινωνίας με άλλες εκπαιδευτικές κουλτούρες που είναι πιο ανοικτές στην εφαρμογή καινοτομιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλατζόγλου, Α. (2012). *Προσδιορισμός Δεξιοτήτων Διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Διπλωματική Εργασία*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Ανάγνου, Ε. & Νικολοπούλου, Β. (2007). *Το Πρόγραμμα Σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση της Γνώσης στο Πλαίσιο της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας*. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Αθήνα.
- Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. Ο αποτελεσματικός Διευθυντής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. *Το Βήμα των κοινωνικών Επιστημών*, 17(52).
- Βασιλάκη, Ζ. (2012). *Ηγεσία και καινοτομία : Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, καθηγητής Ιορδανίδης Γεώργιος
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*, Αθήνα, Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας-Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους (2η έκδοση)*. Αθήνα: ΥΠΑΜΘ, ΓΓΔΒΜ,ΙΔΕΚΕ
- Βεργίδης, Δ., Abrahamsson, K., Davis, R., & Fay, R., (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005) Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (243-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2012) Διαφάνειες από τις σημειώσεις της διδάσκουσας, Βόλος
- Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε

- Ζουρίδης, Χ. κ.α.(2007). Ελεύθερα Εργαστήρια και Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας (projects) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας β Φάσης*, Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006, ΥΠΕΠΘ /ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση, 3-24
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία*. Στο Καψάλη (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Καμπουρίδης, Γ. : (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτήθηκε από το repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/104/2/104.pdf στις 2/10/2014
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002) Η Διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή Εμπειρία και Πρακτική, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7: 52-65.
- Κατσαρός,Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου. Ανάκτηση 5/11/2013 από World Wide Web:
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2006) «Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή η θεσμοθετημένη επιλογή. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ 66-74). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ. 2005. *Η ευρωπαϊκή διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Τα Εκπαιδευτικά, 114 -123.

- Κυθραιώτης, Α. (2009). *Η κουλτούρα, το κλίμα, η επικοινωνία και η επίλυση συγκρούσεων στο ενιαίο ολοήμερο σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
- Μαργάρα, Θ., & Ανάγνου, Ε. (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Μια συγκριτική προσέγγιση Ελλάδας, Δανίας, Γαλλίας*, στα Πρακτικά του Συνεδρίου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ με Διεθνή Συμμετοχή «Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» Βόλος 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, Αθήνα: εκδόσεις Κορυφή
- Μαρμαρινός, Ι. (2008) Ομάδα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Περιστερίου στα Πρακτικά του Συνεδρίου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ με Διεθνή Συμμετοχή «Δια βίου μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» Βόλος 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, Αθήνα: εκδόσεις Κορυφή
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 10, 2014, από http://kesyp.chal.sch.gr/files/kathig/odigos_erevnikwn_ergasiwn_A_lykeiou_project.pdf
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπάκας, Θ. (2009) Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη* (3), 47-56
- Μιχόπουλος, Α. (2004) Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο Στο Αγγελίδης, Π & Μαυροειδής Γ. (2004) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Δάρδανος
- Μπελεδάκης, Μ. (2007) *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια-εφαρμογή-διαχείριση-αξιολόγηση. Εμπειρική Προσέγγιση: η περίπτωση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Μετασπουδή
- Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα-Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδόσεις αδελφών Κυριακίδη Α.Ε

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μανατζμεντ*. Α έκδοση. Εκδόσεις Μπένου
- Μπρίνια, Β. (2008) *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. εκδ. Αθ. Σταμούλη, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*). Ανακτήθηκε στις 11/12/2013 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «*Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή*» στο Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2014 από World Wide Web: <http://goo.gl/5QzFJc>
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου- Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε. Θεσσαλονίκη
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2006) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πασσιαρδή, Γ (2001) *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασσιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασσιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πομώνης, Μ. (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές (top down-bottom up)*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (433-438). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρόκου, Ε. (2009) *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος
- Ράπτης, Ν. (2006) *Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42

- Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007)
Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.
- Στιβαχτάκης, Ε. (2006). *Ο Διευθυντής του Σχολείου ως φορέας κι αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική Μελέτη των απόψεων Διευθυντών Σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τζουνοπούλου, Π. (2012). [Ηγεσία και καινοτομία : ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών : μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.](#)
- Τσιτσιπά, Κ. (2010). [Διευθυντής και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε Σ.Δ.Ε. Περιφέρειας Θεσσαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού .Μεταπτυχιακή εργασία.](#)
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας -Εκπαιδευτικό Υλικό*, Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)
- ΥΠ.ΔΒΜ. (2010). *Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια πράξη.*
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική ή επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

ΒΒΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Armstrong, D. (2012). Connecting personal change and organizational passage in the transition from teacher to vice principal, *Journal of School Leadership*, 22(3), 398-424.
- Armstrong, D. & McMahon, B. (Eds). (2006). *Inclusion in Urban Educational Environments: Addressing Issues of Diversity, Equity, and Social Justice*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- 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, 441–462
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13 (3), 26-40.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD)". *Journal of Management Development*, 31 (1) 18 – 33.
- Bredeson, P., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of Service Education*, 26, 385-401.

- Brown, J. B. (1999). The use of focus groups in clinical research. In B. F. Crabtree, & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (2nd ed.), pp 109-124. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham. National College for School Leadership.
- Bush, T. (2010). Leadership. Collaboration and Learning Outcomes. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), pp 650-653.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education. 6th edition*. London: Routledge.
- Connor, P. E., Lake, L. K., & Stackman, R. W. (2003). *Managing organizational change* (3rd ed.). Westport, CT: Greenwood.
- Copland, M. (2001), “The Myth of the Super-principal”, *Phi Delta Kappan*, 82 (7), 528–533.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Cox, P. L.; French, L. C. & Loucks-Horsley, S. (1987): *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, Andover.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επίμ. Τζορμπατζοπούδης, Χ.). Αθήνα: Ίων.
- Damanpour, F. (1996), Organizational complexity and innovation: developing and testing multiple contingency models, *Management Science*, 42 (5), 693-716.
- Day, C. (2000) Beyond Transformational Leadership *Educational Leadership*, 57(7) pp56-59

- Day, C & Leithwood, K (eds) 2007 *Successful school principal leadership in times of change: International Perspectives*, Dordrecht, The Netherlands, Springer
- Dess, G. G. & Picken, J. C. (2000). Changing Roles: Leadership in the 21st Century. *Organizational Dynamics*, 29 (4), 18-33.
- Elenkov, D. S., & Manev, I. M. (2005). Top management leadership and influence on innovation: The role of socio-cultural context. [*Journal of Management*](#), 31(3): 381-402.
- Eurydice/Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase>
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Κίικιζας, Δ, μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ. (Πρωτότυπη έκδοση 1990).
- Fenner-Wolski, S. (1984) *Readings in student teaching and special education*. Guilford. Conn: Special Learning Corp.
- Flannery, T. P., Hofrichter, D. A., & Platten, P. E. (1996). *People performance and pay: Dynamic compensation for changing organizations*. New York: Free Press
- Foster, R. & Hilaire, B. S. (2003). Leadership for School Improvement: Principals' and Teachers' Perspectives. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7 (3). Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 3, 2013, από <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/412>
- Fullan, G. & Newton, E. E. (1988). School Principals and Change Processes in the Secondary School. *Canadian Journal of Education*, 13 (3), 404-422.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). Beyond Instructional Leadership: The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press. (Fourth Edition).

- Geijsel, F., Slegers, P. & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37 (4), 309-328.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions forstering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 130-166.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, & K., Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 228-256.
- Gopalakrishnan, S. & Damanpour, F. (1994). Patterns of generation and adoption of innovation in organizations: Contingency models of innovation attributes. *Journal of Engineering and Technology Management*, 11 (2), 95-116.
- Hall, G.E., & Hord, S.M. (1987) *Change in Schools: Facilitating the Process*. State University of New York Press. New York, NY:
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. New York: Pearson Education.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hargreaves, D. H. (2003) *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic*, Nottingham: DfES
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership: Leading or Misleading Educational Management and Administration 32(1) 11 -24
- Harris A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008) Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, pp 22 31
- Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.

- Harris, B. (2005). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24
- Heck, H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), pp. 659–689
- Hitchcock, G. and Hughes, D. (1995) (2nd edition) *Research and the Teacher*. London: Routledge.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Don Mills: AddisonWesley Publishing Company
- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49, 493–504.
- Hong, J. C. & Lu, Y. C. (2005, May). *The Characteristics of Creative Leadership in School Innovation: A case study on Pi Tow elementary school principal*. Paper presented at the international conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice held at National Institute of Education, Nanyang Technological University. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 1, 2013, από <http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00214.pdf>
- Hopkins, D., Ainscow, M & West M. (Eds). (1998) *School improvement in an era of change (3rd edition)*, London: Cassell Plc.
- Hopkins, D. (2005), “Every School a Great School: Meeting the Challenge of Large Scale, Long Term Educational Reform”, inaugural lecture for The London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education, 30th June 2005, *iNet series*, Specialist Schools Trust, London.
- Howell, J. M., & Higgins, C. A. (1990). Champions of technological innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, -341.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, pp 891-902.
- Hoy W.K., Miskel G.C (2001) *Educational administration (theory-research-practice) (6th edition)*, USA Mc Graw Hill, inc
- Huberman, A.M & Miles, B.M (2004) *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press

- Inbar, D.E. (1996) *Planning for innovation in education*. Paris: UNESCO
International Institute for Educational Planning
- Iordanidis, G. (2006). *Headship and Innovation in the Greek Primary Education: Head-Teachers Points of View*. Paper presented at the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), Cyprus. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 2, 2013, από <http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/I/IORDA/NIDIS%20George.html>
- Jarvis, P. (2003) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Johannessen, J. A., Olsen, B. & Lumpkin, G. T. (2001) Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom? *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31.
- Jianping, L. (2012). [Chinese Scholars on Western Ideas about Thinking, Leadership, Reform and Development in Education](#) *Critical Issues in the Future of Learning and Teaching* Volume 7, 39-44
- Jung, D., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525–554.
- Kamothamas, S. (2007). *School administrator in a supporting role to teacher's performance as education reform requirements*. Thailand Edresearch, ONNEC
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2004) Lifelong Education in Greece: Recent Development and Current Trends, *International Journal of Lifelong Learning*, 2(23), 179-189
- Kavanagh M. & Ashkanasy, N. (2006). The Impact of Leadership and Change Management Strategy on Organizational Culture and Individual Acceptance of Change during a Merger. *British Journal of Management*, pp 81–103,
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), pp 61–63.
- Kotler, P., Armstrong, G. (2005): *Principles of Marketing*, Prentice Hall.
- Kotter, J (1996) *Leading change*, Harvard Business School Press
- Leithwood, K (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30(4): 498–518

- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organisational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest for a knowledge base, 1976–1998. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational policy*, (pp. 45–72). San Francisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Leadership and Management*, 24 (1), 57-80.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., Fullan, M. (2003). *Leadership for large-scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy*. Ontario Institute for Studies in Education: unpublished paper).
- Louis, K. & M. Miles (1990) *Improving the Urban High School: What Works and Why*. New York: teachers College Press.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008) *Educational administration. Concepts and practices*. Wadsworth, CA: Cengage Learning
- Marks, M., & Piny, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397.
- Marshall, C., & Hooley, R. M. (2006). *The assistant principal: Leadership choices and challenges* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McCharen, B., Song, J. & Martens, J. (2011). School Innovation: The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (6), 676-694.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. Silcox, 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

- Miles, M. (1998). "Finding keys to school change: A 40-year odyssey", In A. Hargeaves et al (eds), *International handbook of educational change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 37-69
- Morrison, K. (1998) *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229.
- Mulford, B. (2003), "School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness", paper commissioned by OECD Education and Training Policy Division.
- [Myers](#), E. & [Murphy](#), J (1995) Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools, *Journal of Educational Administration*, 39(33), 14-37
- Nisbet, J. & Watt, J. (1984). Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79-92.
- Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- OECD (2003), *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, OECD, Paris.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments: Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 1, 2013 από http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page4
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pierce, M. (2000), "Portrait of the 'super principal'", Harvard Education Letter (September/October), *Harvard Education Letter*, Cambridge, MA.
- Portin, B., M. DeArmond, L. Gundlach, and P. Schneider. (2003) *A Practical Look at School Leadership*. Policy Brief, [Center on Reinventing Public Education](#)

- Riley, K., & MacBeath, J. (1998). Effective leaders and effective schools. In J. MacBeath (Ed.). *Effective school leadership: Responding to change*. (140-153). London: SAGE Publications Ltd.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Sarason, S. (1996). Revisiting: *The culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon
- Sakulsumpaopol, N. (2010). *The Roles of School Principals in Implementing Change in Elementary and Secondary Schools in Thailand*. Unpublished doctoral dissertation, Victoria University, Victoria, Australia. Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 1, 2013, από <http://vuir.vu.edu.au/15842/>
- Sarafidou, J. O. & Nikolaidis, D. I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16 (8), 431-440.
- Sarros, J. C., Cooper, B. K. & Santora, J. C. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15 (2), 145-158.
- Sergiovanni, J. (2001). *Leadership: What's in It for Schools?* Routledge Falmer.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J., & Kahai, S. S. (1997). Effects of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a group decision support system environment. *Journal of Applied Psychology*, 89-103
- Southworth, G. (2008). Primary School Leadership Today and Tomorrow. *School Leadership and Management*, 28 (5), 413-434.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2000). Toward a theory of leadership practice: A distributed perspective. Evanston, IL: Institute for Policy Research.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) 'Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective', *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3–34.
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Wasserstein-Warnet, M.M. & Klein, Y. (2000). Principals' Cognitive Strategies for Changes of Perspective in School Innovation. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 20 (4), 435-457.

- West, MA, Borrill, C., Dawson J., Brodbeck F., Shapiro DA, Haward B. 2003.
Leadership clarity and team innovation in health care. *Leadership Quarterly*
14: 393–410.
- Yong, Z. & Wei, Q., (2012) "Policy changes and educational reforms in China:
decentralization and marketization", *On the Horizon*, 20 (40), pp.313 - 323
- 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.
- Yulk, G.A. (1989). *Leadership in Organizations. (2nd Ed.)* Englewood Cliffs:
Prentice Hall.
- Van de Ven, A.H. & Rogers, R.W. (1988). *Innovations and Organizations: Critical
Perspective*. Communications Research
- Vandenberghe, C., & Gobert, P. (1996). *Transformational leadership, transactional
leadership, job scope, and culture in nursing subunits: How they relate to
work outcomes*. Unpublished manuscript. Catholic University of Louvain,
Louvain-la-Neuve. Belgium.
- Walker, A. (2007). Leading authentically at the crossroads of reform and culture.
Journal of Educational Change, 8(3) pp 257-273.
- Yong Z. Wei Q. (2012) "Policy changes and educational reforms in China:
decentralization and marketization", *On the Horizon*, 20 (4), pp.313 - 323
- Zimmermn, J. (2006) Why some teachers resist change and what principals can do about
it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.
- Huberman, A.M & Miles, B.M (2004) *Innovation up close. How school improvement
works*. New York: Plenum Press

Θεσμικά κείμενα

- N. 34/2008, ΥΠΕΠΘ, Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.
(2008, Ιανουάριος 16). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής
Δημοκρατίας*, σσ. 441-448. Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 18, 2014, από
[http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-34-2008-organosi-
leitourgia-sde-klimaka.pdf](http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-34-2008-organosi-leitourgia-sde-klimaka.pdf)

- Νόμος υπ' αριθ. 2327 - (ΦΕΚ Α 156/31.07.1995) *Για την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων* Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2013, 12, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Νόμος υπ' αριθ. 2525 - (ΦΕΚ Α 188/23.09.1997) *Για την ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* ΦΕΚ Β 794/27.05.2004 *"Ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας"* Ανακτήθηκε Μάρτιος, 12, 2013, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Νόμος υπ' αριθ. 3369 - (ΦΕΚ Α 171/06.07.2005) *"Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις"* Ανακτήθηκε Μάρτιος, 12, 2013, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- ΦΕΚ Β 1070/29.07.2005 *«Ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας»* Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 18, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- ΦΕΚ Β 665/16.04.2008 *"Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας"* Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 18, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Αρ. Πρωτ. 3048/23.06.2008 *Λειτουργία τμήματος ή τμημάτων εκτός έδρας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)* Ανακτήθηκε Ιούνιος, 18, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Αρ. Πρωτ. 3699/31.07.2008 *"Λειτουργία τμήματος ή τμημάτων εκτός έδρας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)"* Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 5, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Νόμος υπ' αριθ. 3687 - (ΦΕΚ Α 159/01.08.2008) *Θέματα Διά Βίου Μάθησης" - (Άρθρα 9-13)* Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 18, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Νόμος υπ' αριθ. 3699 - (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008) *"Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης" - (Άρθρο 33)* Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 12, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Νόμος υπ' αριθ 3879 - (ΦΕΚ Α 163/21.09.2010) *"Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις"* Ανακτήθηκε Νοέμβριος, 12, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>
- Αρ. Πρωτ. 3699/31.07.2008 *"Λειτουργία τμήματος ή τμημάτων εκτός έδρας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)"* Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 18, 2014, από <http://sde-volou.mag.sch.gr/nomothesia.html>

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

(http://eacea.ec.europa.eu/lfp/jean_monnet/jean_monnet_en.php)

<http://www.iky.gr/europaika-programmata/grundtvig-ekpaideysi-enilikwn>

<http://www.etwinning.net>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Συνεντευξιαζόμενος:

Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Χρόνος προϋπηρεσίας συνεντευξιαζόμενου σε ΣΔΕ:

Σχολείο που εργάζεται-εργάστηκε:

Πτυχία – Επιμορφώσεις συνεντευξιαζόμενου:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΔΕ

- 1) Σε ποιες κατευθύνσεις θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης;
- 2) Ποια κατά την άποψη σας θα πρέπει να είναι η κεντρική στόχευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΔΕ για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους;
- 3) Θεωρείτε ότι παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε νέες πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες; Με ποιον τρόπο;

B. ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΑ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ

- 4) Με ποιον τρόπο μπορούν να συμβάλλουν τα σχέδια δράσης (projects) στην επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου;
- 5) Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι βασικές αρχές που εφαρμόζονται στην διδασκαλία μέσω των σχεδίων δράσης (projects);
- 6) Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης;
- 7) Ποιοι θεωρείτε ότι ήταν οι βασικοί παράγοντες που συντέλεσαν στην διάκριση αντίστοιχων προγραμμάτων του σχολείου σας ως καινοτόμων;

Γ. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

- 8) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της καινοτομίας;
- 9) Ποια είναι η άποψή σας για τις συνέπειες της εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση;
- 10) Ποιες απαραίτητες συνθήκες θεωρείτε ότι πρέπει να επικρατούν για την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση;
- 11) Ονομάστε κάποια καινοτόμα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στα ΣΔΕ. Ποια νέα στοιχεία θεωρείτε ότι εισάγουν;
- 12) Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί λόγοι που συντελούν στην αρχική εκδήλωση ενδιαφέροντος για την εισαγωγή μιας καινοτομίας;

Δ. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΡΑΣΗΣ

- 13) Ποιος ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης;
- 14) Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι ο διευθυντής προετοιμάζει την εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο ΣΔΕ;
- 15) Θεωρείτε ότι ενθαρρύνεται από τον διευθυντή η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν σχέση με τα σχέδια δράσης; Με ποιον τρόπο;
- 16) Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του αισθήματος αβεβαιότητας που ενδεχομένως αναπτύσσεται με την εφαρμογή καινοτομιών στα σχέδια δράσης; Ποιος ο ρόλος του διευθυντή;
- 17) Παρέχεται η δυνατότητα στους καθηγητές να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης;
- 18) Θεωρείται ότι μεταδίδεται από τον διευθυντή ένα ξεκάθαρο όραμα για τον ρόλο που επιτελεί η εφαρμογή καινοτομιών μέσα από τα σχέδια δράσης;
- 19) Θεωρείται ότι ο διευθυντής δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών μέσω των σχεδίων δράσης;
- 20) Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι ο διευθυντής παροτρύνει τους καθηγητές να συμμετέχουν στην εφαρμογή καινοτομιών στα σχέδια δράσης;

Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

- 21) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της επιτυχημένης ηγεσίας στην εκπαίδευση;
- 22) Ποια η συνεισφορά του διευθυντή στην επιτυχία αυτού του σχολείου;

- 23) Κατά την γνώμη σας ποια είναι τα τρία πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή σε αυτό το σχολείο;
- 24) Ποιο νομίζετε ότι είναι το όραμα του διευθυντή για το σχολείο; Πως το επικοινωνεί με τους καθηγητές του σχολείου;
- 25) Ποιον μηχανισμό χρησιμοποιεί ο διευθυντής για να αναπτύξει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού;
- 26) Πως αναπτύσσει ο διευθυντής ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης στο σχολείο (α) για εσάς και (β) για την ομάδα; (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ/ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (FOCUS GROUPS)

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Συνεντευξιαζόμενος:

Έτος φοίτησης:

Άλλες σπουδές:

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΔΕ

- 1) Σε ποιες κατευθύνσεις θεωρείτε ότι διαφοροποιείται το πρόγραμμα διδασκαλίας των ΣΔΕ σε σχέση με τα αντίστοιχα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης;
- 2) Ποια κατά την άποψη σας θα πρέπει να είναι η κεντρική στόχευση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΔΕ για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους;
- 3) Που εστιάζει το ΣΔΕ και που πιστεύεις ότι πρέπει να εστιάζει;

B. ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΑ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ

- 4) Εφαρμόζονται σχέδια δράσης (projects) στο σχολείο σας;
- 5) Πως μπορούν να βοηθήσουν εσάς τα σχέδια δράσης (projects) και τι προσφέρουν;
- 6) Τι καινούριο εισάγουν τα σχέδια δράσης (projects) και που διαφέρουν από τα υπόλοιπα μαθήματα;
- 7) Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων δράσης;
- 8) Υπήρξε κάποιο πετυχημένο σχέδιο δράσης στο σχολείο σας και αν ναι γιατί θεωρείτε ότι πέτυχε;

Γ. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

- 9) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της καινοτομίας;
- 10) Ποια είναι η άποψή σας για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο σας;

11) Ονομάστε κάποια καινοτόμα προγράμματα που λαμβάνουν χώρα στα ΣΔΕ. Ποια νέα στοιχεία θεωρείτε ότι εισάγουν;

Δ. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΔΡΑΣΗΣ

12) Ποιος ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης;

13) Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι ο διευθυντής προετοιμάζει την εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο ΣΔΕ;

14) Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι ο διευθυντής βοηθάει στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης στο ΣΔΕ;

15) Θεωρείτε πως είναι ανοιχτός ο διευθυντής σε νέες ιδέες;

16) Παρέχεται η δυνατότητα στους καθηγητές να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην εφαρμογή των σχεδίων δράσης;

17) Θεωρείται ότι ο διευθυντής δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών μέσω των σχεδίων δράσης;

Ε. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

18) Ποια η συνεισφορά του διευθυντή στην επιτυχία αυτού του σχολείου;

19) Κατά την γνώμη σας ποια είναι τα τρία πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή σε αυτό το σχολείο;

20) Ποιο νομίζετε ότι είναι το όραμα του διευθυντή για το σχολείο; Πως το επικοινωνεί με τους καθηγητές του σχολείου;

21) Πως αναπτύσσει ο διευθυντής ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης στο σχολείο (α) για εσάς και (β) για την ομάδα; (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς);

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Φύλλο Παρατήρησης

Σημειώσεις πεδίου από παρατηρητή

Περιβάλλον
Δράστες (Παρατηρητής & Συμμετέχοντες)
Ημερομηνία –Ωρα
Διάρκεια παρατήρησης
Δραστηριότητες
Ενέργειες
Γεγονότα
Στόχοι
Συναισθήματα

Περιγραφικές σημειώσεις πεδίου/Στοχαστικές σημειώσεις

ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

A.ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

- 1.Αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα
2. Προώθηση ομαδικής συνεργασίας
- 3.Συλλογική λήψη αποφάσεων
4. Στήριξη και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντή
5. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευομένων-διευθυντή

B.ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ

1. Ανθρώπινη επαφή και φιλική προσέγγιση με όλους
- 2.Συναδελφικότητα
- 3.Σεβασμός και εκτίμηση προς τους εκπαιδευτικούς
4. Ανθρώπινη, ειλικρινής και αυθεντική επαφή με όλους
5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον για όλους
6. Συνεχής παρουσία στην σχολική μονάδα
7. Σταθερή και συνεχής υποστήριξη σε όλους
8. Δημιουργία επικοδομητικών σχέσεων

Γ.ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΩΝ

1. Επιθυμία για σχολικές επιτυχίες μέσα από την διάδοση του οράματος
2. Ενθάρρυνση για καινοτομία
3. Δέσμευση και αφοσίωση στους σχολικούς στόχους
4. Προσανατολισμός για αλλαγή
5. Ανάληψη πολλαπλών ρόλων
6. Επίδειξη πάθους
7. Εξομάλυνση συγκρούσεων που ίσως προκύψουν και όχι αποφυγή τους
8. Αφοσίωση και προσήλωση στους μακροπρόθεσμους στόχους

Δ. ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

1. Έντονη συνεργασία των διευθυντών με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς
2. Συνεργασία με τον δήμο και την τοπική κοινότητα
3. Συνεργασία με άλλα σχολεία
4. Ενεργός συμμετοχή στα σχολικά θέματα
5. Διατήρηση της προβολής του σχολείου στην κοινωνία
6. Επικοινωνία και επαφή με άλλους διευθυντές
7. Εξασφάλιση επαρκών πόρων για τις σχολικές δραστηριότητες από εξωτερικούς φορείς.