

**Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
στην εισαγωγή καινοτομιών:
Κριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών**

υπό

τη Ζωή Τάγκα

**Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των
προϋποθέσεων απονομής μεταπτυχιακού τίτλου
της Φιλοσοφικής Σχολής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Ιωάννινα, 2020

© Τάγκα Ζωή

UNIVERSITY OF IOANNINA GREECE
SCHOOL OF PHILOSOPHY
DEPARTEMENT OF PHILOSOPHY
POSTGRADUATE COURSE: “EDUCATIONAL STUDIES”
AREA: MANAGEMENT AND EVALUATION IN EDUCATION

Postgraduate Dissertation of Zoi Tagka

**The role of the Headmaster of the Primary School in introducing innovations:
Critical view from school teachers**

Supervisor: Assistant Professor Konstantinos Siakaris

Ioannina, 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΙΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»

Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης της Ζωής Τάγκα

Θέμα: «Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εισαγωγή καινοτομιών: Κριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών»

Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Σιάκαρης	Μαίρη Αποστόλου	Λουτσιάνα Μπενινκάζα
Επίκουρος Καθηγητής	Επίκουρη Καθηγήτρια	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	6
Περίληψη	7
Abstract	9
Εισαγωγή	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ	14
Κεφάλαιο 1: Προσέγγιση στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας.....	15
1.1 Η έννοια και το περιεχόμενο της Διοίκησης.....	15
1.2 Οι λειτουργίες της Διοίκησης	16
1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην Επιστήμη της Διοίκησης	18
1.3.1 Κλασική προσέγγιση	19
1.3.2 Νεοκλασική προσέγγιση	23
1.3.3 Σύγχρονη προσέγγιση.....	25
1.4 Έννοια και περιεχόμενο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση	30
1.5 Το μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα	32
1.5.1 Η διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας	36
1.5.2 Η διοίκηση της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	37
1.5.3 Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	38
1.5.4 Η επιλογή και η τοποθέτηση του διευθυντή σχολείου.....	41
1.5.5 Το νομοθετικό πλαίσιο του έργου του διευθυντή	43
Κεφάλαιο 2: Προσέγγιση της καινοτομίας	47
2.1 Η έννοια της καινοτομίας.....	47
2.2 Οι έννοιες της αλλαγής, μεταρρύθμισης και καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	48
2.3 Σκοπός και περιεχόμενο της εκπαιδευτικής καινοτομίας	49
2.4 Καινοτόμα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα	51
2.5 Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις στην Ελλάδα	54
2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών	58

Κεφάλαιο 3: Διευθυντής και καινοτόμα προγράμματα	61
3.1 Ο διευθυντής-ηγέτης	61
3.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτομιών	62
3.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	65
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	68
Κεφάλαιο 4: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	69
4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας	69
4.2 Σκοπός και αντικείμενο της έρευνας	69
4.3 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	70
4.4 Υποθέσεις έρευνας	71
4.5 Μεθοδολογική προσέγγιση	71
4.5.1 Ερευνητική διαδικασία	71
4.5.2 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας	72
4.5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	72
4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου.....	74
4.7 Περιορισμοί έρευνας	75
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	76
5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	76
5.2 Το περιεχόμενο του όρου «καινοτομία» και οι συνθήκες υλοποίησής της στην εκπαίδευση	80
5.3 Ηγεσία και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα.....	93
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση των δεδομένων της έρευνας	103
6.1 Συμπεράσματα	103
6.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	110
Επίλογος.....	112
Βιβλιογραφία.....	114

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	123
Ερωτηματολόγιο με συνοδευτική επιστολή	124
Σχήμα δομής ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	131

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την αμέριστη υποστήριξη και εμπύχωση του επιβλέποντος καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Σιάκαρη, τον οποίο θα θεωρώ πάντα μέντορά μου σε οποιαδήποτε ερευνητική μου εργασία και τον ευχαριστώ θερμά από τα βάθη της καρδιάς μου.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής την επίκουρη καθηγήτρια κ. Μαίρη Αποστόλου και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Λουτσιάνα Μπενινκάζα για τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ ολόψυχα, την καθηγήτρια κ. Ελένη Σιάνου-Κύργιου, τον καθηγητή κ. Αθανάσιο Γκότοβο, αλλά και τον καθηγητή κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου, γιατί μέσα από τα μαθήματα και το ενδιαφέρον τους μας προέτρεπαν συνεχώς στην επαγγελματική και προσωπική μας βελτίωση.

Το ερευνητικό αυτό ταξίδι θα ήταν ανέφικτο χωρίς την αμέριστη υποστήριξη της οικογένειάς μου, τη μητέρα μου Ευαγγελίδη Αγγελική, αλλά και τα αδέρφια μου Τάγκα Μιχαήλ και Σπυρίδων, στην οποία οφείλω και το μεγαλύτερο ευχαριστώ για την βοήθεια και την έμπρακτη στήριξη που χρειάστηκα.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στη φίλη μου και συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών, τη Βάσσιου Λαμπρινή, για την αρωγή και εμπύχωσή της, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που με μεγάλη προθυμία πήραν μέρος στην έρευνα.

Περίληψη

Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων να αναλαμβάνουν προαιρετικά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με αποτέλεσμα συχνά να εκδηλώνεται απροθυμία και αντίσταση εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και, ειδικότερα, το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην πραγματοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ακόμη, στόχος είναι να αναδειχτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής παρακινεί και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, αποσκοπεί στην ανάδειξη του βαθμού αυτονομίας που εκχωρεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και εκείνων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των διευθυντών, τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση των προγραμμάτων. Πραγματοποιείται ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετέχουν εκατό εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Στην πλειοψηφία τους προέρχονται από σχολεία που κατά το τρέχον διδακτικό έτος (2019-2020) υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ποικιλοτρόπως τη συμβολή των προγραμμάτων αυτών στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής τους μονάδας και υλοποιούν καινοτόμες δράσεις κυρίως για λόγους προσωπικής ευχαρίστησης. Όμως, ο επιπλέον φόρτος εργασίας και η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης σε κατάλληλες διδακτικές μεθόδους αποτελούν βασικούς λόγους που τους αποτρέπουν από την υλοποίηση. Αναφορικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας αναγνωρίζουν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής παρακινεί και ενθαρρύνει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με τη θετική του αντίληψη για την πορεία του οργανισμού και με τη συνδρομή των διοικητικών και οργανωτικών ικανοτήτων του. Σημαντική ικανότητα αναδεικνύεται

και η διάθεση για επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητας στην οποία ηγείται και η ενθουσιώδης προσωπικότητά του.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική καινοτομία, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, απόψεις εκπαιδευτικών, ρόλος διευθυντή

Abstract

The modern Greek educational system enables the teachers of the school to voluntarily undertake innovative programs which often result in teachers' reluctance and resistance. This dissertation examines teachers' perceptions of innovative curricula and in particular the role of the school's headmaster in their implementation. Specifically, the purpose of the research is to record teachers' views on the ways that the headmaster motivates and facilitates teachers in implementing innovative educational programs. It also aims to show the degree of autonomy that the headmaster of the school bestows on teachers in introducing and implementing innovative programs in the educational process, as well as on the personality characteristics of the headmasters, which contribute to the promotion of the programs. Quantitative research is carried out using questionnaires. One hundred primary education teachers working in Ioannina Prefecture schools participated in the study. Most of them come from schools that are implementing innovative programs during the current academic year (2019-2020).

From the processing of the results, it was found that teachers variedly acknowledge the contribution of these programs to the qualitative upgrading of their school and implement innovative actions mainly for personal enjoyment. However, the overload of work and the lack of appropriate training and training in appropriate teaching methods are key reasons that prevent them from implementing. Regarding the role of school leadership, they recognize that an effective headmaster motivates and encourages the implementation of innovative programs with his/her positive perception of the organization's performance and with the help of its administrative and organizational capabilities. The ability to communicate with members of the community he/she leads and his/her enthusiastic personality is also highlighted.

Keywords: educational innovation, innovative educational programs, teachers' views, role of headmaster

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, έχουν παρατηρηθεί ραγδαίες μεταβολές και εξελίξεις σε πολλούς τομείς των ανθρωπίνων δράσεων. Η τεχνολογία και οι επιστήμες εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς και μαζί τους συμπαρασέρνουν καθετί παραδοσιακό. Η εκπαίδευση που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του κοινωνικού κορμού, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη και να μην ακολουθήσει ή να μην προσπαθήσει έστω να ακολουθήσει τον ρυθμό των εξελίξεων. Έτσι, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται μια σειρά από εκπαιδευτικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος τους αποτελεί η γεφύρωση του κενού ανάμεσα στο παλιό και το καινούριο, ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον (Inbar, 1996).

Σε έναν κόσμο, ο οποίος συνεχώς αλλάζει και μεταβάλλεται, το σχολείο που αποτελεί το βασικό πυρήνα μόρφωσης και το συνδετικό ιστό ανάμεσα στον άνθρωπο και στην κοινωνία, δεν είναι δυνατόν να είναι στατικό και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου. Το σχολείο της σύγχρονης εποχής οφείλει να αναπτύξει συναισθηματικά ώριμους αυριανούς πολίτες, να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίησή τους και, γενικά, να τους καθιστά ευαίσθητους στα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά με το ποιοι θα αναλάβουν το βάρος της αλλαγής και ποιοι θα επωμιστούν τις ευθύνες και τη διαδικασία των μεταβολών στις σχολικές μονάδες, δεν μπορεί να δοθεί σαφή και βέβαιη απάντηση, καθώς οι φορείς που εμπλέκονται είναι πολλοί. Βέβαια δε μπορεί να παραγκωνιστεί το γεγονός πως ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ελληνική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά σημαντικός. Αυτός είναι που καλείται να αναλάβει, να οργανώσει και να αναδιαρθρώσει το σχολείο, ώστε να καταφέρει να ενταχθεί ομαλά και με τα καλύτερα αποτελέσματα στα νέα δεδομένα (Ράπτης, 2006).

Στο σχολείο, φορείς αλλαγής θεωρούνται ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, που αν λειτουργούν απλά ως διεκπεραιωτές του επαγγελματικού τους ρόλου, τότε δύσκολα θα οδηγηθούν σε αλλαγές. Μιας και οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας και πληροφόρησης παρέχουν εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στη γνώση, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, ώστε η αλλαγή να αποτελέσει το όχημα της διαρκούς βελτίωσης του σχολείου. Ένα από τα εργαλεία που

διαθέτουν, για το σκοπό αυτό, είναι τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η πολιτική, όμως, που θα ακολουθηθεί για την εφαρμογή και επιτυχία των καινοτομιών είναι καλό να βασίζεται σε επιστημονικές γνώσεις γύρω από την εκπαιδευτική καινοτομία και τις αρχές της διοίκησης.

Το έργο των διευθυντών χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σύνθετο, πολύπλοκο, δύσκολο και πολυσήμαντο. Γι' αυτό, οι άνθρωποι που επιλέγονται να το υπηρετήσουν δεν αρκεί να έχουν μόνο τη θέληση, αλλά και τα απαραίτητα προσόντα. Οι διευθυντές σχολείων οφείλουν να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τη διοίκηση ενός οργανισμού, να αποτελούν μια ισορροπημένη και συγκροτημένη προσωπικότητα και να αλληλεπιδρούν δυναμικά με τους ανθρώπους του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της εργασίας τους. Η επιτυχία μιας καινοτομίας εξαρτάται από την προσωπικότητα του διευθυντή, την ευφυΐα του και τη διάθεσή του να συνεργαστεί για το συμφέρον της σχολικής μονάδας στην οποία ηγείται, ενεργοποιώντας τα διαθέσιμα κεφάλαια.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, ένας διευθυντής σχολικής μονάδας περιορίζεται σημαντικά μόνο στο ρόλο της διεκπεραίωσης των καθηκόντων του. Ένα τέτοιο στυλ διοίκησης σαφώς δεν αφήνει εύκολα περιθώρια για αλλαγή και βελτίωση του οργανισμού και δεν μπορεί με κανένα τρόπο να συνδεθεί με την εφαρμογή καινοτομιών. Στη χώρα μας, η εφαρμογή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται με ανοργάνωτο και μη συστηματικό τρόπο. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια μελέτης από ερευνητές σχετικά με την καινοτομία και την αλλαγή στην εκπαίδευση (Γιαννακάκη, 2005). Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να αξιοποιηθούν οι διεθνείς και τοπικές επιστημονικές έρευνες, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η σχολική μονάδα, λοιπόν, δεν έχει ανάγκη μόνο από διευθυντές-διεκπεραιωτές των διοικητικών τους καθηκόντων, αντιθέτως, έχει ανάγκη από ηγέτες με στόχους, έμπνευση, όραμα και διαπροσωπική επιρροή. Αυτός ο τύπος ηγέτη που με όραμα θα οδηγήσει το σχολείο από τη στασιμότητα στην εξέλιξη, χρειάζεται να είναι από τη φύση καινοτόμος, κύριος φορέας των αλλαγών στη σχολική μονάδα, καθώς και να μεριμνά διαρκώς για την πορεία των καινοτομιών που συμβαίνουν στο χώρο που διοικεί.

Η έλλειψη διάθεσης και χρόνου, εμπειρίας και κατάλληλων ικανοτήτων (Μαυροσκούφης, 2002· Everard & Morris, 1999) φαίνεται πως προβάλλονται ως προσχήματα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την εισαγωγή καινοτομιών. Μια επιτυχημένη ηγεσία οφείλει να ενεργοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, να παρακινεί τους υφιστάμενούς του, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα σε κάθε καινοτομία, επειδή την ενστερνίζονται και την θεωρούν προσωπική τους υπόθεση που αναδεικνύει τις δημιουργικές τους δυνάμεις.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τη σχέση της διεύθυνσης σχολικής μονάδας με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, πρόκειται να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας, ώστε να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση και να οδηγηθούν τα στελέχη της εκπαίδευσης προς μία πιο αποτελεσματική διαχείρισή της. Ακόμα, θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη καινοτομιών, καθώς και οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες δράσεις. Ειδικότερα, θα εξερευνηθεί η σημασία της καινοτομίας για τους εκπαιδευτικούς και αν και με ποιους τρόπους ο διευθυντής ενεργοποιεί, εμπλέκει, στηρίζει και γενικά διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο πλαίσιο της σχολικής του μονάδας. Ακόμη, θα διερευνηθεί αν μπορεί με τη στάση του να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την ανάληψη τέτοιων προγραμμάτων. Τέλος, θα αναζητηθεί ο ρόλος των καινοτόμων προγραμμάτων στην ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα έρευνα, με τον όρο άποψη νοείται ο τρόπος αντιμετώπισης και θεώρησης των πραγμάτων (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 2002). Είναι συνώνυμη της λέξης αντίληψη που νοείται ως η άποψη που έχει διαμορφώσει κάποιος για ένα θέμα (Μπαμπινιώτης, 1998). Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι της παρούσας έρευνας και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Η παρούσα εργασία αποτελείται συνολικά από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά το θεωρητικό κομμάτι. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος

για την έννοια της διοίκησης, την επιστήμη της διοίκησης και των θεωριών διοίκησης που έχουν αναπτυχθεί. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το περιεχόμενο και ο σκοπός της διοίκησης της εκπαίδευσης, περιγράφοντας το μοντέλο διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και, τέλος, παραθέτονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, καθορίζονται εννοιολογικά οι όροι που υπόκεινται στο πλαίσιο της καινοτομίας, δηλαδή η εκπαιδευτική αλλαγή, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η εκπαιδευτική καινοτομία. Έπειτα, γίνεται λόγος για τον σκοπό και τα είδη της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλά και τις μορφές των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία, με στόχο να αναδειχθεί η σημασία τους και να αναφερθούν παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο, διερευνάται η σημασία του διευθυντή ως ηγέτη, αλλά και ο ρόλος του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά του για επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών.

Το δεύτερο μέρος καταλαμβάνει ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο, αφού παρουσιαστούν η αναγκαιότητα και η συμβολή της έρευνας στην παρούσα γνώση, καταγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναδύονται οι πτυχές της μεθοδολογικής προσέγγισης, όπως η πορεία του ερευνητικού σχεδιασμού, ο πληθυσμός και το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο και ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του. Στο πέμπτο, κεφάλαιο προβάλλονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο έκτο, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ

Κεφάλαιο 1: Προσέγγιση στη Διοίκηση της σχολικής μονάδας

1.1 Η έννοια και το περιεχόμενο της Διοίκησης

Η διοίκηση ως επιστήμη οργανώθηκε κατά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Ως λειτουργία, όμως, έκανε την εμφάνισή της ταυτόχρονα με την εμφάνιση της οργανωμένης κοινωνίας. Η διοικητική επιστήμη αξιοποιήθηκε κυρίως μετά τη Β΄ και Γ΄ Βιομηχανική επανάσταση. Άλλωστε, την περίοδο αυτή, κατέστη επιτακτική η ανάγκη για μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και επιχειρήσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η διοίκηση αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη λειτουργία ενός δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού, καθώς νοείται σαν μία διαδικασία ενεργοποίησης και συντονισμού των δραστηριοτήτων όλων των μελών του με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Η λειτουργία αυτή σχετίζεται τόσο με την απρόσκοπτη επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού, όσο και με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης (feedback).

Ποικίλοι είναι οι ορισμοί που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στην έννοια της διοίκησης. Όλοι, όμως, φαίνεται πως συγκλίνουν στο ότι η διοίκηση περιλαμβάνει την εκτέλεση μιας εργασίας μέσω του ανθρώπινου δυναμικού υπό τις εντολές των διοικητικών στελεχών του οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όπως αναφέρει ο Dubrin (1998), η διοίκηση αποτελεί μία συγκεκριμένη πρακτική, η οποία μετατρέπει έναν όχλο σε μια αποτελεσματική, παραγωγική ομάδα που θέτει στόχους και τους πετυχαίνει. Ουσιαστικά, αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού δουλεύουν μεταξύ τους για την επιτυχία των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, αλλά και των μελών του (Montana & Charnov, 2002).

Για τους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), η διοίκηση περιλαμβάνει το συντονισμό και την εναρμόνιση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού, με βασική επίδιωξη την αποτελεσματική εκπλήρωση των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού και των μελών του. Παράλληλα, το ίδιο θα μπορούσαμε να πούμε και για άλλους μελετητές, που θεωρούν πως η διοίκηση απλώς αποβλέπει στην όσο το δυνατόν καλύτερη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων

και υλικών) μιας οργάνωσης, που αποσκοπεί στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Από την άλλη, η διοίκηση ως ανθρώπινη δραστηριότητα προσδιορίζεται από αξίες, πιστεύω, βασικές παραδοχές, προδιαθέσεις, νοοτροπίες κ.λπ., τα οποία συνθέτουν την κουλτούρα ή φιλοσοφία του ατόμου που διοικεί, αλλά και της ίδιας της κοινωνικής οργάνωσης (Μπουραντάς, 2002).

Η διοίκηση, όπως φαίνεται, είναι μία πολύπλοκη, συνεχής λειτουργία, η οποία διαρκώς μεταβάλλεται, προσαρμόζεται και εξειδικεύεται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ασκείται (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ωστόσο, το κλειδί της καλής διοίκησης, όπως υποστηρίζουν οι Everard & Morris (1999), δεν είναι άλλο από την ικανότητα να παίρνουμε τα αποτελέσματα που επιζητάμε μέσω άλλων ανθρώπων και σε συνεργασία με άλλους ανθρώπους.

1.2 Οι λειτουργίες της Διοίκησης

Η διοίκηση περιλαμβάνει κάποιες απαραίτητες διαδικασίες-λειτουργίες, οι οποίες πρέπει να εκτελεστούν προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Στην επιστήμη της διοίκησης, όμως, φαίνεται πως επικρατεί ασυμφωνία σχετικά με τις λειτουργίες της σε έναν οργανισμό. Άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν την ύπαρξη πέντε λειτουργιών, άλλοι κάνουν λόγο για οχτώ, ενώ άλλοι για μόνο τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Η φύση της εργασίας, το ιεραρχικό επίπεδο του διοικούντος, οι αντικειμενικοί σκοποί του οργανισμού κ.λπ. είναι λόγοι που διαφοροποιούν τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης που εκτελούνται καθημερινά.

Μια αποτελεσματική διοίκηση είναι ένα σύνολο ενεργειών που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, συνεχίζει με την οργάνωση και τη διεύθυνση και καταλήγει στον έλεγχο. Όλες αυτές αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων σε έναν οργανισμό. Η λήψη αποφάσεων αναφέρεται ως ξεχωριστή λειτουργία, καθώς εμπλέκεται σε όλες τις παραπάνω λειτουργίες (Βλ. Σχήμα 1). Όλες μαζί αποβλέπουν στην αποτελεσματικότητα της επιχείρησης και την επίτευξη των στόχων της.

Επομένως, για αποτελεσματική διοίκηση, πρέπει να εκτελούνται σωστά οι παρακάτω λειτουργίες της, όπως παρουσιάζονται σύμφωνα με τη σειρά με την οποία

εφαρμόζονται σε έναν οργανισμό (Montana & Charnov, 2002· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012):

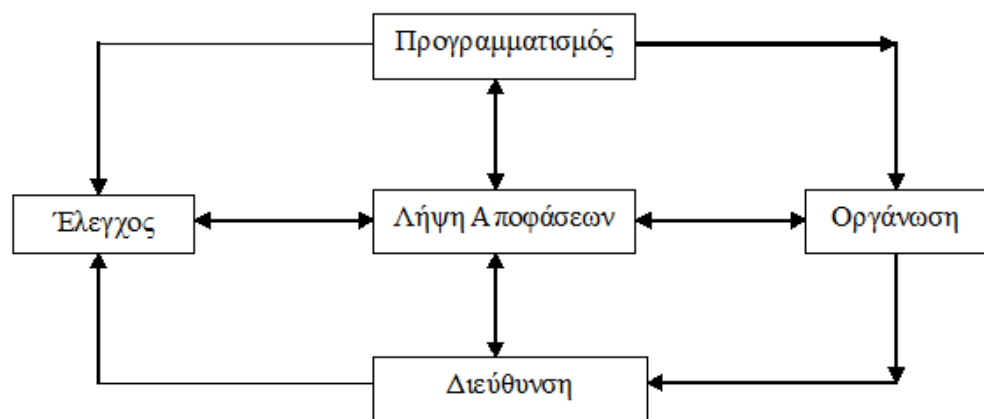
1. *Προγραμματισμός (planning)*: περιλαμβάνει τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων και την επιλογή των μέσων, μεθόδων και ενεργειών προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι αυτοί.
2. *Λήψη αποφάσεων (decision making)*: στοχεύει στον προσδιορισμό του προβλήματος και της δράσης, τη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων και επιλογή της καλύτερης δυνατής, αλλά και την εφαρμογή και αξιολόγηση του αποτελέσματος.
3. *Οργάνωση (organization)*: στοχεύει στον καταμερισμό του έργου, στον καθορισμό των δραστηριοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν, στον προσδιορισμό του ρόλου του κάθε εργαζόμενου, στη διατύπωση των κανόνων, των σχέσεων εργασίας και των όρων που θα πραγματοποιείται η κάθε δραστηριότητα και των υλικών πόρων που κρίνονται απαραίτητοι για την εκπλήρωση των στόχων.
4. *Διεύθυνση (direction)*: έχει την ευθύνη για τη δημιουργία καλού οργανωσιακού κλίματος, αλλά και για τη βέλτιστη διαχείριση, εποπτεία, καθοδήγηση, παρακίνηση και επικοινωνία του ανθρώπινου δυναμικού.
5. *Έλεγχος (control)*: στοχεύει στην εκτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων, τη διαπίστωση ενδεχόμενων σφαλμάτων και προβλημάτων για να ακολουθήσει ο καθορισμός πιθανών διορθωτικών παρεμβάσεων, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι Everard & Morris (1999) υποστηρίζουν την ύπαρξη γενικών κανόνων διοίκησης που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους οργανισμούς. Τέτοιες βασικές αρχές που διέπουν την αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού είναι οι εξής:

- Αρχή ενότητας αντικειμενικών στόχων: οι στόχοι δηλαδή να συγκλίνουν προς μία κατεύθυνση.
- Αρχή χάραξης πολιτικής: πρέπει να υπάρχει μία κατεύθυνση, ένα σχέδιο.
- Αρχή του σχεδιασμού και προγραμματισμού: τι πρέπει να γίνει, πώς και πότε πρέπει να γίνει, αλλά και ποιος πρέπει να το κάνει.
- Αρχή διοίκησης με βάση αντικειμενικούς αποσαφηνισμένους στόχους.

- Αρχή της αποδοτικότητας: να επιτευχθούν οι στόχοι με το λιγότερο δυνατό κόστος.
- Αρχή του ελέγχου.
- Αρχή της προτυποποίησης: να διασφαλίζεται η ποιότητα.
- Αρχή της προσωπικής αποτελεσματικότητας: η ευθύνη εξαστομικεύεται.
- Αρχή των οικονομικών κινήτρων.
- Αρχή της συνετής διοίκησης.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως ο αποτελεσματικός συντονισμός των λειτουργιών του οργανισμού επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμά τους και, επομένως, η διοίκηση αποτελεί τη σημαντικότερη μεταβλητή για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού.



Σχήμα 1

Διαδικασία αποτελεσματικής διοίκησης

1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην Επιστήμη της Διοίκησης

Η διοίκηση ως λειτουργία έχει τις ρίζες της από την αρχαιότητα, όπως προαναφέρθηκε, ήδη από την εμφάνιση του φαινομένου της οργανωμένης κοινωνίας. Εντούτοις, ως επιστήμη αναπτύχθηκε μόλις τα τελευταία εκατό περίπου χρόνια με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των οργανισμών.

Στοιχεία της αρχαιότητας μαρτυρούν τις ιδέες του Κομφούκιου (551-479 π.Χ.) στην Κίνα σχετικά με την έντιμη διοίκηση, αλλά και το κύρος, την αξία και το χαρακτήρα του κυβερνήτη. Από την άλλη, στην Ελλάδα, τα έργα σπουδαίων φιλοσόφων, όπως του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και του Ξενοφώντα, αναφέρονται στους τρόπους ευημερίας μεταξύ των ανθρώπων μιας κοινωνίας, αλλά και στην αναγκαιότητα καταμερισμού της εργασίας (Κωτσίκης, 2007). Γενικότερα, η διοίκηση αναφερόταν, κατά κύριο λόγο, στη διαχείριση δημόσιων και ιδιωτικών θεσμών για το γενικό συμφέρον.

Στους νεώτερους χρόνους, όμως, η διοίκηση αναπτύσσεται κυρίως στο δημόσιο τομέα των κρατών, όπου η διοίκηση αποβλέπει στην ορθολογική οργάνωσή τους. Στόχος είναι ο αρμονικός και συστηματικός τρόπο λειτουργίας των δημοσίων υπαλλήλων για το συμφέρον του κράτους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη διοίκηση. Οι θεωρίες ή μοντέλα διοίκησης όπως αλλιώς λέγονται, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) την κλασική, β) τη νεοκλασική και γ) τη σύγχρονη προσέγγιση διοίκησης (DuBrin, 1998· Ζαβλανός, 1998· Κατσαρός, 2008).

1.3.1 Κλασική προσέγγιση

Αφορά την περίοδο στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, κατά τη περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η καρδιά της διοικητικής γνώσης και προσπαθεί να ανακαλύψει σταθερές, αρχές και ιδέες με στόχο την υψηλότερη αποδοτικότητα ενός οργανισμού (Dubrin, 1998).

Την εποχή αυτή, η παραγωγή είχε πλέον εκμηχανιστεί και οι διάφορες βιομηχανίες άρχισαν να αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της πολυπλοκότητας της παραγωγής, της οργάνωσης της εργασίας, του κόστους παραγωγής, της ανταγωνιστικότητάς τους κ.ά. Το πρόβλημα της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων φαίνεται πως ήταν αυτό που απασχολούσε περισσότερο την περίοδο εκείνη. Οι απλές κοινωνικές και πολιτικές δομές της προβιομηχανικής εποχής, πλέον είχαν αρχίσει να αντικαθίστανται από την ταχύτατη ανάπτυξη των οργανώσεων στη βιομηχανία, στη δημόσια διοίκηση και, γενικότερα, σε όλους τους κοινωνικούς τομείς (Παπαναούμ, 1995).

Η κλασική περίοδος περιλαμβάνει τις παρακάτω σχολές:

- Τη Σχολή της Επιστημονικής Διοίκησης (Scientific Management).
- Τη Σχολή της Γραφειοκρατικής Διοίκησης (Bureaucratic Management).
- Τη Σχολή της Λειτουργικής Διοίκησης (Administrative Management).

Εμβληματικός εκφραστής της κλασικής σχολής διοίκησης θεωρείται ο Frederick W. Taylor (ΗΠΑ 1856-1915). Ο Taylor πραγματοποίησε έρευνες στους εργαζόμενους της εταιρείας, επιδιώκοντας την αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Εισήγαγε την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία και επικεντρώθηκε στην αναζήτηση του άριστου τρόπου εκτέλεσής της (Κατσαρός, 2008). Το μοντέλο του Taylor πρότεινε την τοποθέτηση του καλύτερου ατόμου για κάθε ειδική εργασία, εισήγαγε την ομοιομορφία στις διαδικασίες παραγωγής (τυποποίηση), έκανε διαχωρισμό της σύλληψης και της εκτέλεσης με ισόρροπη κατανομή της ευθύνης μεταξύ των δύο πλευρών (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Υποστήριξε την ανάγκη συντονισμού πολλών μικρών καθηκόντων, έτσι ώστε να εκπληρώνεται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα το συνολικό έργο (Παπαναούμ, 1995). Ακόμα, πίστευε πως αν υπήρχε συνεργασία μεταξύ εργαζομένων και διεύθυνσης, τότε θα βελτιώνονταν οι συνθήκες των εργαζομένων και θα επιτυγχανόταν κοινωνική πρόοδος (Montana & Charnov, 2002). Ωστόσο, επικρίθηκε από τους οπαδούς της Προσέγγισης της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς, επειδή αδιαφόρησε για τα ανθρώπινα προβλήματα που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των εργαζομένων και επειδή υποστήριξε πως το μόνο κίνητρο ήταν το οικονομικό (Ζαβλανός, 1998).

Ταυτόχρονα με τον Frederick Taylor, ένα ζεύγος Αμερικάνων μηχανικών, οι Frank και Lillian Gilbreth (1868-1924 και 1879-1972 αντίστοιχα) ασχολήθηκαν με την κινησιομετρία. Υπήρξαν πρωτοπόροι στη χρήση της κινησιομετρίας για τη βελτίωση της παραγωγικότητας των εργατών, αναγνωρίζοντας μάλιστα την προσωπικότητα του καθενός. Οι μελέτες τους βελτίωσαν τα συστήματα κίνησης και χρόνου, τα οποία απέτρεπαν τις άσκοπες κινήσεις και, κατ' επέκταση, την κόπωση των εργαζομένων (Μαντζάρης, 2003).

Την ίδια εποχή, ένας ακόμη θεωρητικός διατύπωσε τις δικές του απόψεις για τη διοίκηση, ο Henry Fayol (Γαλλία 1841-1925). Ο Fayol ήταν ο εκφραστής της λειτουργικής θεωρίας. Αυτός, δηλαδή, προσδιόρισε τις λειτουργίες διοίκησης σε

πέντε με το ακρωνύμιο Π.Ο.Δ.Ε.Σ. [Προγραμματισμός (planning), Οργάνωση (organizing), Διεύθυνση (command), Έλεγχος (control) και Συντονισμός (coordinating)] (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μιχόπουλος, 1998). Η λειτουργική αυτή υποδιαίρεση, όπως πίστευε, θα οδηγούσε στην καλύτερη επίτευξη της διοικητικής λειτουργίας.

Αργότερα, ο Luther Gulick αύξησε σε επτά τις διοικητικές λειτουργίες: Προγραμματισμός, Οργάνωση, Πλήρωση προσωπικού, Καθοδήγηση, Συντονισμός, Αναφορά και Προϋπολογισμός (Ζαβλανός, 1998). Ο Gulick επικέντρωσε την προσοχή του στον προσδιορισμό των καθηκόντων και των ικανοτήτων των διοικητικών στελεχών (Κατσαρός, 2008), ενώ τόνισε πως πρέπει «να εντοπιστούν τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την εκτέλεση κάθε έργου και για τον έλεγχο των εργαζομένων» (Παπαναούμ, 1995, σελ. 16-17).

Εκτός από τους πρωτοπόρους της διοικητικής σκέψης, οι μεταγενέστεροι επιστήμονες συνέβαλαν κι αυτοί καθοριστικά στην εξέλιξη της κλασικής σχολής, όπως ο Κοινωνιολόγος Max Weber. Ο γερμανός καθηγητής Max Weber (1824-1920) έχει μείνει στην ιστορία ως ο «πατέρας της Γραφειοκρατίας». Σύμφωνα με αυτόν, η γραφειοκρατική οργάνωση είναι η καταλληλότερη για τις σύγχρονες κοινωνίες και, ειδικότερα, για τις μεγάλες και πολύπλοκες επιχειρήσεις (Ζαβλανός, 1998). Θεωρεί το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης ως το πιο δυναμικό και διαρκές μοντέλο, το οποίο, αν και έχει κάποια μειονεκτήματα, συνεχίζει να επιδρά στη διοίκηση του οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Max Weber ανέλυσε, επίσης, την ιεραρχική δομή εξουσίας και τους τρεις θεωρητικούς τύπους διάρθρωσης της εξουσίας που τους ονόμασε *παραδοσιακό*, *χαρισματικό* και *λογικό-νομικό* ή *γραφειοκρατικό* (νόμιμο) (Μαντζάρης, 2003· Μιχόπουλος, 1995). Η παραδοσιακή εξουσία αναφέρεται στην πιστή υπακοή σε αυτούς που ασκούν εξουσία λόγω θέσης, η χαρισματική στην αφοσίωση σε ένα άτομο με πολλές ικανότητες και χαρίσματα και η νόμιμη σε νόμους και κανονισμούς που μπορούν να αλλάξουν μέσα από επίσημες και δημοκρατικές διαδικασίες (Πασιαρδής, 2014).

Ο ίδιος δημιούργησε ένα πρότυπο οικονομικών μονάδων, το *Ideal* (ιδανικό τύπο), και το χρησιμοποιούσε για την εξακρίβωση των αποκλίσεων μεταξύ ιδανικής και πραγματικής κατάστασης (Μαντζάρης, 2003). Με αυτήν τη μέθοδο μελέτης,

διαπιστώνεται αν οι αποκλίσεις αυτές είναι μεγάλες και εξακριβώνονται όλες οι απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να διεξαχθούν, ώστε να επιτευχθεί η ιδανική κατάσταση βάσει της οποίας θα έπρεπε να λειτουργούν οι οργανισμοί. Σ' αυτό, άλλωστε, έγκειται και το πραγματικό νόημα του γραφειοκρατικού μοντέλου του Weber.

Μεταξύ των ιδρυτών, αλλά και των συνεχιστών της κλασικής διοίκησης, υπάρχουν κάποια κοινά σημεία και αρχές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Koontz & O'Donnell, 1984), όπως οι παρακάτω:

1. Βασικός τρόπος μεγιστοποίησης της παραγωγής αποτελεί η εξειδίκευση των εργαζομένων σε ένα συγκεκριμένο τομέα της παραγωγής.
2. Ενότητα εντολής και κατεύθυνσης: δηλαδή κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν και μόνο προϊστάμενο (Μιχόπουλος, 1998).
3. Η εξουσία συνδέεται με την ευθύνη: αυτός που έχει την εξουσία, έχει και την ευθύνη για το έργο που συντελείται.
4. Πειθαρχία και τάξη στο χώρο και στο χρόνο.
5. Ενότητα της διοίκησης: όλες οι δράσεις που έχουν ενιαίο στόχο υπάγονται στην ίδια διοίκηση.
6. Υπαγωγή του ατομικού στο γενικό συμφέρον. Με λίγα λόγια, το συμφέρον της οργάνωσης ενσωματώνεται με το ατομικό συμφέρον (Μιχόπουλος, 1998).
7. Δίκαιη αμοιβή, η οποία ικανοποιεί τόσο τον εργαζόμενο όσο και τη διοίκηση.
8. Το ζήτημα της αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης εκτιμάται κάθε φορά ανά περίπτωση από τη διοίκηση (Μιχόπουλος, 1998).
9. Σεβασμός στην ιεραρχική κλίμακα.
10. Ισότητα και ανθρωπισμός.
11. Ο καταμερισμός της εργασίας άμεσα συνδέεται με την εξειδίκευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).
12. Συνεργασία μέσα στην επιχείρηση (ομαδικό πνεύμα).
13. Ενθάρρυνση πρωτοβουλίας των υφισταμένων.
14. Σταθερότητα της απασχόλησης-εργασιακή σιγουριά (Μιχόπουλος, 1998).

Παρόλο που η κλασική σχολή έδωσε βαρύτητα στα συστήματα που καθορίζουν την ανάπτυξη μιας τυπικής οργανωτικής διαδικασίας, δέχτηκε σκληρή κριτική. Η κριτική αφορούσε, κυρίως, στην ιδιαίτερη έμφαση που έδινε στην ορθολογική διαχείριση, υποτιμώντας την πολύπλευρη διαχείριση του ανθρώπου, αλλά

και τις ανθρώπινες σχέσεις. Θεωρούσε τους ανθρώπους τμήματα της οργανωτικής δομής, τα οποία έχουν καθορισμένη θέση στο ιεραρχικό σχήμα (Μιχόπουλος, 1998). Οι επικριτές της κλασικής θεωρίας υποστήριζαν πως έπρεπε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του ανθρώπου από αυτόν της μηχανής (Πασιαρδής, 2014).

1.3.2 Νεοκλασική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή παρουσιάζεται κυρίως τη μεταπολεμική περίοδο «ως αντίδραση των επιστημόνων πάνω στην ακαμψία των μοντέλων της κλασικής περιόδου» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 99), δίνοντας έναν πιο ανθρωπιστικό προσανατολισμό στη διοίκηση των οργανισμών. Τονίζει την αξία της καθοδήγησης του ανθρώπινου δυναμικού για την υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012), επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σε ψυχολογικές και κοινωνικές όψεις των οργανώσεων (Παπαναούν, 1995). Κεντρική πρόταση είναι να δίνεται η ίδια προσοχή και αξία τόσο στην αύξηση της παραγωγικότητας στην επιχείρηση, όσο και στο ηθικό και την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων της (Πασιαρδής, 2014).

Η προσέγγιση αυτή δημιούργησε έναν πιο εξελιγμένο και αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης. Το διοικητικό στέλεχος συνδιαλέγεται, πλέον, με τον ανθρώπινο παράγοντα στο χώρο της εργασίας (Montana & Charnov, 2002), με στόχο την ανάδειξη των καταλληλότερων τρόπων, οι οποίοι θα εξασφαλίζουν την ευημερία του εργάτη και τις ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις (Ζαβλανός, 1998).

Η επιστήμη της διοίκησης αναγνωρίζει πια την ύπαρξη κι άλλων παραγόντων, εκτός της χρηματικής ανταμοιβής, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την αποδοτικότητα των εργαζομένων και να λειτουργήσουν ως κίνητρο. Τέτοιοι παράγοντες αποτελούν, σύμφωνα με έρευνες, «τα συναισθήματα, οι κοινωνικές ανάγκες, το αίσθημα της ασφάλειας, η εργασιακή ικανοποίηση, η ομαδική εργασία και η συνεργασία» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σελ. 23).

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), το ανθρωπιστικό αυτό μοντέλο χαρακτηρίζεται από το σεβασμό του ατόμου και άλλες ανθρώπινες αξίες, την πολύδρομη επικοινωνία, την ευρύτητα των καθηκόντων, τη διαβούλευση, τη συναίνεση, την αποκέντρωση, τις ευέλικτες διατυπώσεις, τη διοίκηση διά στόχων, τη χαλαρή οργάνωση των προγραμμάτων και τη συμμετοχική προσέγγιση.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής αναπτύχθηκαν οι εξής θεωρίες:

1. Της *ανθρώπινης συμπεριφοράς* με κύριους εκφραστές τη Mary Parker Follett και τον George Elton Mayo.

Ορισμένοι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι εάν ο Frederick Taylor είναι ο «πατέρας του επιστημονικού μάνατζμεντ», τότε η Mary Parker Follett (ΗΠΑ 1868-1933) είναι η «μητέρα-πρωτεργάτιδα του επιστημονικού μάνατζμεντ» (Montana & Charnov, 2002: 34). Η Follett υποστήριξε πως οι εργασιακές συγκρούσεις σε έναν οργανισμό είναι δεδομένες και πως το βάθρο κάθε οργάνωσης είναι ο συντονισμός. Διατύπωσε τρεις βασικές αρχές: α) οριζόντια ή κάθετα κανάλια επικοινωνίας, β) συμμετοχή των ατόμων στη διατύπωση της πολιτικής του οργανισμού και γ) καταμερισμός της ισχύος στα μέλη του (Ζαβλανός, 1998).

Συνεχιστής του έργου της Follett, ο George Elton Mayo αποκάλυψε ότι η υποκινητική συμπεριφορά των εργαζομένων σχετίζεται και με άλλους παράγοντες εκτός των οικονομικών, κυρίως με κοινωνικούς και ψυχολογικούς (Μιχόπουλος, 1998). Μάλιστα, η έρευνα του με τίτλο «*Hawthorne Experiment*» αποτέλεσε ορόσημο στη μελέτη της διοίκησης.

2. Η *θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων* με εκπροσώπους τους Abraham Maslow, Chester Barnard και Douglas McGregor.

Ο Maslow (ΗΠΑ 1908-1970) ασχολήθηκε με τις ανθρώπινες ανάγκες και την ικανοποίησή τους. Τις ταξινόμησε ανοδικά ως προς τη σημασία τους, σε πέντε κατηγορίες: φυσιολογικές ανάγκες, ανάγκες ασφάλειας, κοινωνικές ανάγκες, ανάγκες εκτίμησης και ανάγκες ολοκλήρωσης (αυτοπραγμάτωσης) (Ζαβλανός, 1998· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Πίστευε πως η αρχή σε αυτή την ιεράρχηση είναι η ικανοποίηση των χαμηλότερων αναγκών ως ένα βαθμό πριν ανεβούμε προς τα πάνω, δηλαδή στις επόμενες ανάγκες (Everard & Morris, 1999).

Την ίδια εποχή, ο Chester Barnard (Αμερική 1886-1961) τόνισε πως τα στελέχη ενός οργανισμού είναι υπεύθυνα για τη διατύπωση των σκοπών του οργανισμού, τη δημιουργία και διατήρηση αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας, αλλά και την παρακίνηση των μελών του (Ζαβλανός, 1998). Αυτός διατύπωσε τη θεωρία αποδοχής της εξουσίας, σύμφωνα με την οποία, οι εργαζόμενοι καθορίζουν αν μια εντολή της διοίκησης είναι λογική και αποδεκτή και έτσι, μόνο οι εντολές που θεωρούνται αποδεκτές, γίνονται δεκτές από τους εργαζόμενους

(Μιχόπουλος, 1998). Φαίνεται πως η αποτελεσματικότητα της διοίκησης εξαρτάται από την αποδοχή της νομιμοποίησής της από τον εργαζόμενο και την καλή συνεργασία όλων των μελών.

Ο Douglas McGregor (ΗΠΑ 1906-1964) ανέπτυξε τη «*θεωρία X και Y*» ή, αλλιώς, «*των ανθρωπίνων τύπων*». Υποστήριξε την ύπαρξη δύο κατηγοριών ηγετικής συμπεριφοράς: το αυταρχικό στυλ ηγεσίας και το δημοκρατικό (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με αυτόν, τονίζεται η ανάγκη εξέλιξης του ανθρώπου ως βασική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας και ικανοποίησής του, αλλά και η προσαρμογή στις περιβαλλοντικές συνθήκες παρά στον απόλυτο έλεγχο (Μαντζάρης, 2003). Αυτό βέβαια συνεπάγεται την εφαρμογή του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας (Μπουραντάς, 2002).

3. Η *σχολή της επιστήμης της συμπεριφοράς* με κύριο εκφραστή τον Chris Argyris.

Ο Chris Argyris (ΗΠΑ 1923-...) με τη θεωρία του «*θεωρία ωριμότητας-ανωριμότητας*», τονίζει την ανάγκη για ανάπτυξη και αξιοποίηση της προσωπικότητας των ατόμων. Πιστεύει πως κάθε άτομο που προσλαμβάνεται σε έναν οργανισμό αναγκάζεται να είναι παθητικό. Θεωρεί πως ο τρόπος άσκησης της διοίκησης της επιχείρησης αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ωριμότητας του (Ζαβλανός, 1998). Γι' αυτό, η διοίκηση οφείλει να δημιουργεί ευνοϊκό περιβάλλον, ώστε κάθε εργαζόμενος να μπορεί να αναπτυχθεί και να ωριμάσει (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Γενικά, η νεοκλασική προσέγγιση της διοίκησης θεωρεί την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που εργάζονται σε έναν οργανισμό άρρηκτα συνδεδεμένη με τους σκοπούς του. Σε σύγκριση με την κλασική προσέγγιση, η νεοκλασική δίνει έμφαση στην άτυπη οργάνωση, όπου αναπτύσσονται ανθρώπινες σχέσεις και ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ποσοστού επιτυχίας του επιδιωκόμενου στόχου.

1.3.3 Σύγχρονη προσέγγιση

Μετά το 1950, ο κλάδος της οργανωτικής επιστήμης δέχτηκε επιρροή κι άλλων σημαντικών θεωριών. Οι θεωρίες αυτές υποστήριζαν πως βασικό στοιχείο για

τη λειτουργία ενός οργανισμού είναι «η γνώση των ενεργειών και των αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ των αναγκών, των σκοπών και της συμπεριφοράς των μελών του» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σελ. 39). Η σύγχρονη προσέγγιση της διοίκησης ψάχνει την καταλληλότερη μορφή διοίκησης, η οποία θα εξυπηρετεί τις ανάγκες τόσο του οργανισμού όσο και των εργαζομένων. Η σύγχρονη προσέγγιση αποτελεί εξέλιξη των προηγούμενων προσεγγίσεων και διακρίνεται στις εξής βασικές θεωρίες: Θεωρία της Συστημικής προσέγγισης, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ενδεχομενική/συγκυριακή θεωρία και Διοίκηση μέσω στόχων.

Υπάρχουν, όμως, κι αρκετές νέες απόψεις, οι οποίες ίσως εξελιχθούν σε διαφορετικές προσεγγίσεις της διοικητικής θεωρίας, όταν οι ερευνητές καταφέρουν να δείξουν ότι οδηγούν στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Μια από τις πρόσφατες προσεγγίσεις, που αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, είναι το *Ιαπωνικό μάνατζμεντ* που πρακτικά προέρχεται από τον τρόπο διοίκησης που εφαρμόστηκε στην Ιαπωνία μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο William G. Ouchi έδωσε στη θεωρία του το όνομα «*Θεωρία Z*», που αποτελεί ουσιαστικά προέκταση της θεωρίας X και Y του McGregor (Montana & Charnov, 2002). Διατήρησε, ωστόσο, τα πρότυπα και τις αξίες της Αμερικανικής κοινωνίας και κουλτούρας (Ζαβλανός, 1998).

Θεωρία της Συστημικής προσέγγισης (General Systems Theory)

Η συστημική προσέγγιση με κύριους εκφραστές τούς Bertalanffy, Kast, Rosenzweig, H.A. Simon, T. Parsons, Blau και Scott, Khandwalla, Burns και Stalker και άλλους (Κωτσίκης, 2007), έχει ως σκοπό τη διαμόρφωση ενός μοντέλου προσαρμοσμένου στην ανάλυση ενός κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος. Πυρήνας του συστήματος αποτελεί η άποψη πως ο οργανισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύνολο, αλλά και ως μέρος του εξωτερικού περιβάλλοντος, δηλαδή του ευρύτερου συστήματος (Ζαβλανός, 1998).

Το σύστημα ορίζεται ως ένα σύνολο συστατικών στοιχείων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, αλληλοεξαρτώνται και αποτελούν μία ολότητα. Τα μέρη ενός συστήματος αποτελούν τα εμπλεκόμενα μέρη (υποκείμενα), τα οποία διακρίνονται: στη δομή του συστήματος (σχέσεις αλληλεπίδρασης, ρόλοι κ.λπ.), στη λειτουργία (συστήματα αξιολόγησης, πιθανή ανατροφοδότηση κ.λπ.), στους σκοπούς

του συστήματος, στη δυναμική του συστήματος και στο υλικό περιβάλλον, στο οποίο συντελούνται οι διάφορες λειτουργίες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ένα επιχειρησιακό σύστημα αποτελείται από τέσσερα βασικά λειτουργικά χαρακτηριστικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008): α) τις εισροές (input), δηλαδή τους ανθρώπινους, υλικούς, φυσικούς πόρους, καθώς και τις πληροφορίες, που είναι απαραίτητοι για την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών, β) τη διαδικασία μετασχηματισμού (transformation processes), δηλαδή τις διοικητικές και τεχνολογικές διαδικασίες που είναι απαραίτητο να γίνουν για να μετατραπούν οι εισροές σε εκροές, γ) τις εκροές (output), δηλαδή τα αγαθά και τις υπηρεσίες που παράγει, και, τέλος, δ) το μηχανισμό ανατροφοδότησης (feedback) με τον οποίο μεταφέρονται οι πληροφορίες για τα αποτελέσματα και τη θέση της επιχείρησης στο περιβάλλον.

Κύριος εκπρόσωπος της σχολής των Κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ο Talcott Parsons με τη δομολειτουργική του θεωρία. Σύμφωνα με αυτόν, το όλον διαιρείται σε τέσσερα υποσυστήματα: βιολογικό, φυσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό. Ο Parsons υποστηρίζει πως η οργάνωση δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, αλλά ένα σύστημα τριών επιπέδων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994): *θεσμικό* (αφορά τη θεσμοθέτηση της οργάνωσης), *διαχωριστικό* (ασχολείται με την ολοκλήρωση της οργάνωσης) και *λειτουργικό* (προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και καλείται να πετύχει ιδιαίτερους στόχους).

Διοίκηση ολικής ποιότητας (Total Quality Management, T.Q.M.)

Η Ολική Ποιότητα είναι μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, η οποία ξεκινά από την κορυφή με κατεύθυνση τη βάση της ιεραρχίας της οργάνωσης. Είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία και ονομάζεται «Ολική», γιατί στην προσπάθεια επίτευξης της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης συμμετέχει όλο το ανθρώπινο δυναμικό (Φασουλής, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ο Ζαβλανός (2003, σελ. 30) ορίζει τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως την «*αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών, ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών*».

Πατέρας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) θεωρείται ο Edward Deming με συνεχιστές τους Juran και Crosby. Η ΔΟΠ έχει δύο βασικές έννοιες, την «ποιότητα» και τον «πελάτη-χρήστη» των προϊόντων και υπηρεσιών. Για τον Deming ποιότητα είναι «η εκπλήρωση ή υπέρβαση των προσδοκιών του πελάτη» (Everard & Morris, 1999: 222), ενώ για τον Crosby «η συμμόρφωση στις απαιτήσεις του πελάτη» (Ζαβλανός, 1998: 396). Σκοπός αποτελεί η βελτίωση της απόδοσης στον οργανισμό χάρη στη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης του πελάτη και των συνεχών βελτιώσεων (Dubrin, 1998).

Η ΔΟΠ αποτελεί ένα σύνολο αρχών που διατύπωσε ο Deming και αποτέλεσαν τη βάση για συνεχή βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008):

1. Υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ από τη διοίκηση του οργανισμού.
2. Βασικός στόχος αποτελεί η συνεχής βελτίωση της παραγωγής και των υπηρεσιών.
3. Η πρόληψη τυχόν προβλημάτων και λαθών.
4. Η έμφαση στην ικανοποίηση των μεταβαλλόμενων αναγκών του πελάτη.
5. Έλεγχος των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών σε κάθε σημείο της διαδικασίας, όχι μόνο στο τελικό στάδιο.
6. Εστίαση της προσοχής στα μακροπρόθεσμα κέρδη.
7. Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.
8. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να διασφαλίζει την ποιότητα.
9. Απομάκρυνση του φόβου από τους εργαζόμενους.
10. Ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας (συλλογική προσπάθεια).
11. Έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα.
12. Επιβράβευση των εργαζομένων.
13. Αφοσίωση και συμμετοχή των εργαζομένων στις διαδικασίες της διοίκησης.

Η κριτική που ασκείται στη ΔΟΠ εστιάζει στο γεγονός πως συνδέει στενά την ποιότητα με την αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας κριτήρια ποσοτικών μεθόδων, που στρεβλώνουν τις ποιοτικές πτυχές της πραγματικότητας, καθώς δεν μπορούν να τις προσεγγίσουν αξιόπιστα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ενδεχομενική/συγκυριακή θεωρία

Η ενδεχομενική θεωρία ονομάζεται αλλιώς και «*θεωρία των ενδεχομενικών καταστάσεων*» ή «*κατά περίπτωση διοίκηση*» με κύριους εκφραστές της τους Stoner, Freeman και Gilbert. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως το περιβάλλον αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των οργανώσεων.

Το περιβάλλον, όπως είναι γνωστό, χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, αστάθεια και αιφνίδια τροπή των πραγμάτων. Για το λόγο αυτόν, η ενδεχομενική προσέγγιση απαιτεί την ανάπτυξη δύο ή περισσότερων σχεδίων ή εναλλακτικών ενεργειών, βασιζόμενα σε διαφορετικές στρατηγικές ή λειτουργικές συνθήκες (Ζαβλανός, 1998), προκειμένου να εκπληρωθεί οπωσδήποτε ο στόχος της οργάνωσης. Επίσης, τονίζεται η διερεύνηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων «κατά περίπτωση» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Αυτό σημαίνει πως διαφορετικοί οργανισμοί που έχουν διαφορετικά καθήκοντα και ανταγωνιστικά περιβάλλοντα απαιτούν και διαφορετικές τεχνικές για να επιτύχουν τους στόχους τους (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η επιλογή του αποτελεσματικότερου τρόπου άσκησης διοίκησης εξαρτάται από τις ειδικές συνθήκες του περιβάλλοντος εκείνης της χρονικής περιόδου.

Διοίκηση μέσω στόχων (Management by Objectives, M.B.O.)

Κύριος εκφραστής της Διοίκησης μέσω στόχων είναι ο Peter Drucker, ο οποίος υποστήριξε πως έργο του μάνατζερ ενός οργανισμού είναι η διατύπωση των αντικειμενικών σκοπών της εργασίας του και, μάλιστα, η πρώτη του υπευθυνότητα (Ζαβλανός, 1998). Ο μάνατζερ θέτει για κάθε υφιστάμενο του σαφείς, συγκεκριμένους, μετρήσιμους, ρεαλιστικούς και χρονικά τοποθετημένους στόχους, οι οποίοι είναι εναρμονισμένοι με τους στρατηγικούς στόχους της επιχείρησης, ώστε να επιτευχθούν.

Ο Drucker έδωσε, επίσης, ιδιαίτερη σημασία στις αλληλεπιδράσεις και στα ατομικά κίνητρα των ανθρώπων σε έναν οργανισμό. Σημαντικά, προκειμένου να κάνουν τους εργαζόμενους πιο αποτελεσματικούς, θεωρούνται το αίσθημα ευθύνης και αυτονομίας, καθώς και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξη και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εργαζομένων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Τα οφέλη από αυτή τη μορφή διοίκησης είναι η αφοσίωση στο έργο, η καινοτομία, το

σαφές και συγκεκριμένο έργο του μάνατζερ, ο διάλογος, η ορθολογιστική βάση για ανατροφοδότηση, η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων και συγκεκριμένα, η κοινή γλώσσα επικοινωνίας, η βελτίωση του οργανωτικού κλίματος και ο προσδιορισμός του απαιτούμενου προϋπολογισμού (Ζαβλανός, 1998).

1.4 Έννοια και περιεχόμενο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση

Τα εκπαιδευτικά συστήματα γνωρίζουν ραγδαία ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Λόγοι που οδήγησαν στην αλλαγή αυτή αποτελούν η μετακίνηση του πληθυσμού από τα χωριά στα αστικά κέντρα, η δημογραφική έκρηξη, κυρίως μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, καθώς και η αύξηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έως την ηλικία των δεκαέξι ετών. Κατ' επέκταση, η εφαρμογή επιστημονικών αρχών για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθίσταται αναγκαία, απαλλαγμένη από προσωπικές ιδεολογίες και προκαταλήψεις, όπως παρατηρήθηκε στις δεκαετίες του '30 και '40 (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Σημαντικό, ωστόσο, ρόλο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος έπαιξε και η αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για την εκπαίδευση. Πηγή του φαινομένου αυτού αποτελεί η ανάπτυξη που προκάλεσε μεταβολές στις οικονομικές δομές, στη νοοτροπία, στις πεποιθήσεις και στα κοινωνικά πιστεύω των πολιτών. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός νέου μοντέρνου συστήματος, το οποίο απαιτούσε νέα σύγχρονα μέσα, νέες μεθόδους διδασκαλίας, άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και νέες εκπαιδευτικές πολιτικές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Κύριος στόχος ήταν η παροχή καλύτερης εκπαίδευσης, καλύτερων τεχνικών και τρόπων μελέτης και μάθησης.

Παράλληλα με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος αναπτύχθηκε και η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιότητάς του. Η διοίκηση της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε πρώτα εμπειρικά και στη συνέχεια θεωρητικά. Η εμπειρική και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση σχετικά με τη διοίκηση στην εκπαίδευση έχει το έναυσμά της στις απαρχές του 1950.

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση αποτελεί κλάδο της Επιστήμης της Διοίκησης, η οποία περιλαμβάνει γνώσεις κι από άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως της ψυχολογίας, της οικονομίας, των πολιτικών επιστημών κ.λπ. Ορίζεται ως «ένα

σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σελ. 48).

Τα περισσότερα μοντέλα που αναπτύχθηκαν για την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από ιεραρχική οργάνωση και το *συγκεντρωτικό* τους χαρακτήρα (centralization). Σε αυτήν την περίπτωση, η εξουσία βρίσκεται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και δεν μεταβιβάζονται σχεδόν καθόλου αρμοδιότητες και δικαιοδοσίες εξουσίας στα μεσαία ή κατώτερα στελέχη. Σε ελάχιστες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται από *αποκέντρωση* (decentralization), όπου εκχωρείται εξουσία με εξουσιοδότηση από το ανώτατο επίπεδο διοίκησης στα μεσαία και κατώτερα επίπεδα (Ακριβοπούλου & Ανθόπουλος, 2015). Υπάρχουν, όμως, κι άλλες μορφές συστημάτων διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως το σύστημα *αυτοδιοίκησης* (self governance), σύμφωνα με το οποίο, οι αυτοδιοικούμενοι οργανισμοί διαθέτουν δική τους νομική προσωπικότητα, διακριτή από εκείνη του κράτους, ενώ το *ομοσπονδιακό* σύστημα διοίκησης περιλαμβάνει μια εθνική-κεντρική διοίκηση για όλη τη χώρα με συνταγματικά κατοχυρωμένες αρμοδιότητες στις περιφερειακές κυβερνήσεις (Ακριβοπούλου & Ανθόπουλος, 2015).

Αναγκαία και αναπόφευκτη αποτελεί η συνεισφορά της διοίκησης της εκπαίδευσης για ποικίλους λόγους. Ο σημαντικότερος, όμως, είναι ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, τη βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών της και τον άριστο συνδυασμό των διαφόρων παραγόντων που την απαρτίζουν προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 2007).

Συγκεκριμένα, η διοίκηση της εκπαίδευσης αποσκοπεί (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012):

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.
- Στη ρύθμιση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών σύμφωνα με τους κανόνες δικαίου.
- Στη δημιουργία, αλλά και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.

- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

1.5 Το μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί υποσύστημα του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικού συστήματος. Αποσκοπεί στην πνευματική ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου, προετοιμάζοντας το για την αγορά εργασίας, καθώς και στην πολιτιστική αναβάθμιση για την εξέλιξή του (Κωτσίκης, 2007).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα πολύπλοκο λόγω μεγέθους και πλήθους δομών. Επίσης, είναι μηχανιστικά γραφειοκρατικό με σχετικές ιδιομορφίες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Είναι, όμως, σύστημα ανοιχτό, το οποίο διαφοροποιείται λόγω της επίδρασης του περιβάλλοντος και της προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας. Ωστόσο, η πολιτική που αφορά στην εκπαίδευση γενικότερα, φαίνεται να παραμένει σε εθνικό επίπεδο και να μην έχει μεταφερθεί ακόμη σε διεθνικό (Σιάκαρης, 2006).

Ως ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο της Επιστήμης της Διοίκησης, η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα έκανε την εμφάνισή της από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Με τη χρήση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων, το ενδιαφέρον εστιάζοταν σε επιμέρους θέματα που αφορούσαν τις εξής κατηγορίες: (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000):

- Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους.
- Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.
- Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.
- Ο ρόλος των δύο φύλων στην Διοίκηση Εκπαίδευσης.
- Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Σχολική κουλτούρα.

Το Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας του 1975 (ΦΕΚ 111/Α'/09-06-1975), όπως αυτό αναθεωρήθηκε το 2001 και το 2008, κυρίως με τα άρθρα 101 και 102, ορίζει ότι «η διοίκηση του κράτους οργανώνεται με το αποκεντρωτικό σύστημα». Παρόλα αυτά, το ελληνικό σχολικό σύστημα διοικείται με ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα. Θα λέγαμε, ένα διοικητικά αποσυγκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εισάγεται με το νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α'/30-9-1985), το οποίο αποτελεί, με λίγα λόγια, την πορεία αποσυγκέντρωσης του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης με το κράτος να διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της ρύθμισης.

Με το νόμο 1566/1985 παραχωρήθηκαν εξουσίες στις περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος, έτσι ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις, ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παραχώρησε την αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησής τους στα όργανα διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο. Αναγνωρίζεται, δηλαδή, μια σχετική αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες για να ρυθμίζουν ένα μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους.

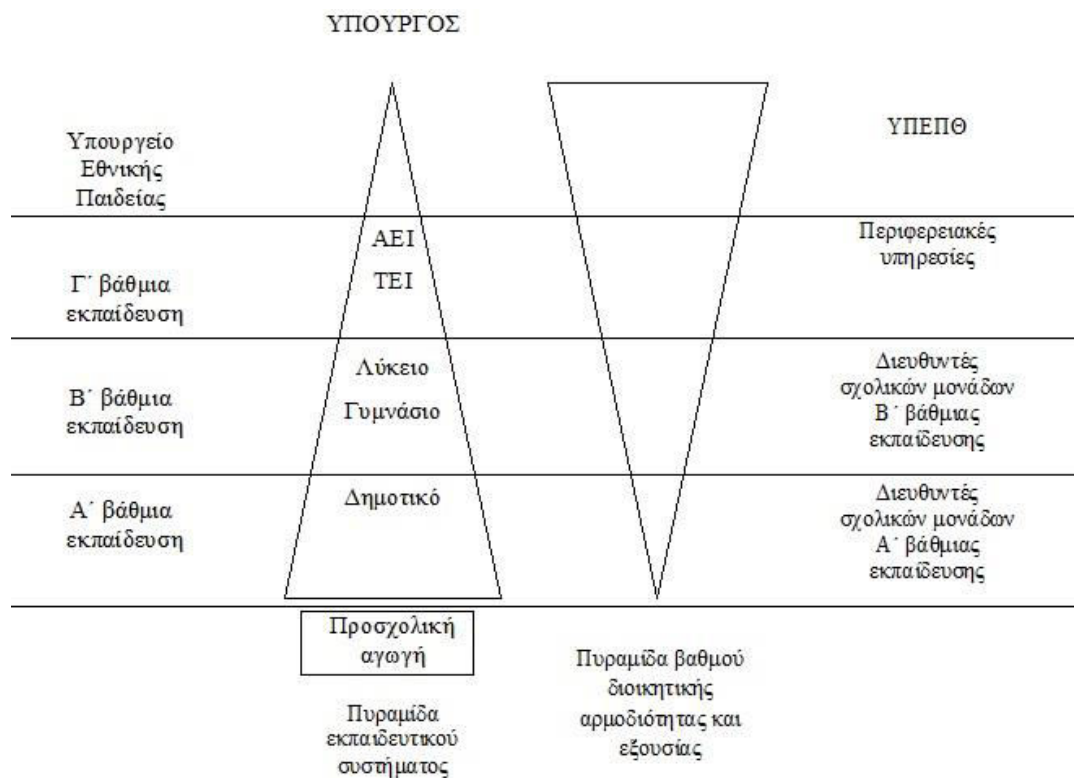
Παρατηρώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βλέπουμε μια ιεραρχική δομή (γραμμική οργάνωση). Με το Προεδρικό Διάταγμα 147/1976 (ΦΕΚ 56/Α'/15-03-1976) προσδιορίζεται η διοικητική διάρθρωση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) που λαμβάνει μορφή πυραμίδας με τον/την Υπουργό Παιδείας στην κορυφή της κεντρικής διοίκησης και τις σχολικές μονάδες στη βάση της διοικητικής πυραμίδας.

Η πυραμίδα της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται από υπηρεσίες και όργανα της διοίκησης που αναφέρονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η τριτοβάθμια «αυτοδιοικείται» με κυρίαρχο διοικητικό πρόσωπο τον πρότανη του κάθε ιδρύματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Πιο αναλυτικά, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας βρίσκεται η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελείται από την προσχολική αγωγή (νηπιαγωγείο) και έξι χρόνια σπουδών στο δημοτικό. Ακολουθεί η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία χωρίζεται σε δύο κύκλους: τριετές Γυμνάσιο και τριετές Λύκειο.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το τμήμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνει την Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση (ΤΕΙ, ΑΕΙ). Το τμήμα της τριτοβάθμιας βρίσκεται κάτω από την κορυφή της πυραμίδας, όπου βρίσκεται η κεντρική διοίκηση (ΥΠΑΙΘ).

Από την άλλη, η διοικητική υπευθυνότητα φαίνεται να σχηματίζει μια αντεστραμμένη πυραμίδα με την κορυφή στην βάση (Βλ. Σχήμα 2). Φαίνεται πως όλη η ευθύνη είναι συγκεντρωμένη στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας. Οι διοικητικές αρμοδιότητες, δηλαδή, βαραίνουν την κεντρική διοίκηση και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση της πυραμίδας, η οποία κατέχει μηδαμινή εξουσία και εκτελεστικές αρμοδιότητες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).



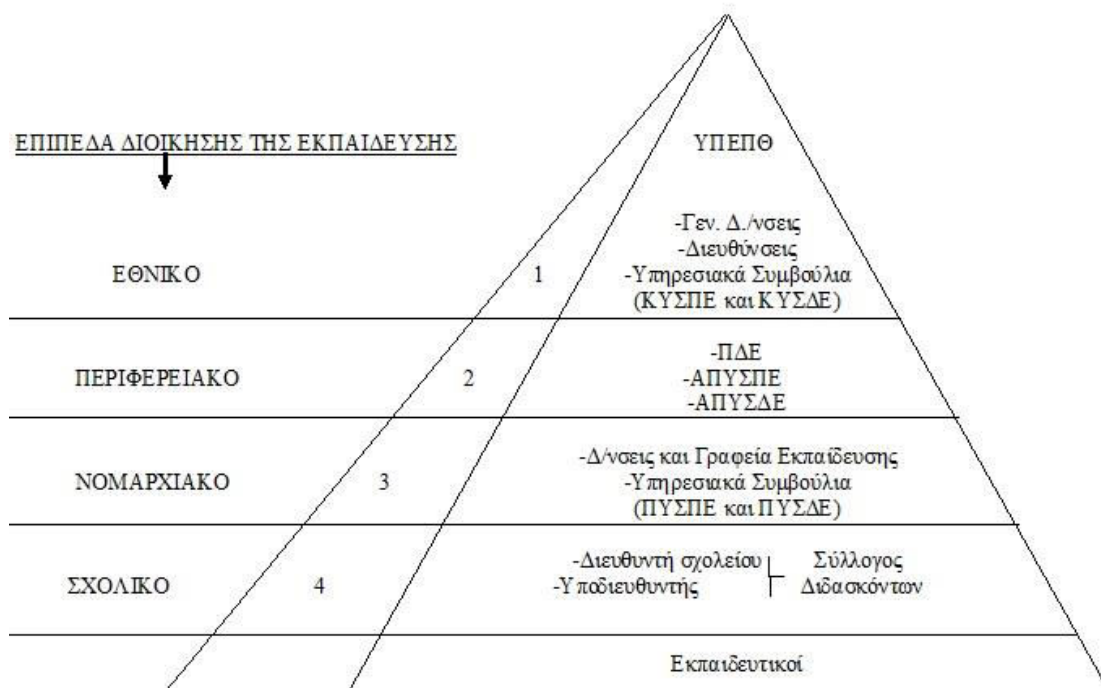
Σχήμα 2

Ιεραρχική οργάνωση – βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος
(Σαΐτη & Σαΐτης, 2012)

Με το νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α΄/14-03-2000), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από το νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α΄/13-02-2002), το οργανωτικό σχήμα της ελληνικής εκπαίδευσης διακρίνεται στα παρακάτω επίπεδα (Βλ. Σχήμα 3):

- Σε *εθνικό*, όπου όλα τα ζητήματα εκπαίδευσης ξεκινούν από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ). Περιλαμβάνει Γενικές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις και Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης.
- Σε *περιφερειακό*, όπου οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ασκούν κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες μαζί με τα Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ).
- Σε *επίπεδο νομού*, όπου συγκαταλέγονται οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης, καθώς και οι σχολικές μονάδες με το νόμο 3852/2010 (ΦΕΚ 87/Α΄/07-06-2010).
- Σε *τοπικό επίπεδο*, όπου καλύπτονται θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, που αποτελούν τη διοικητική δομή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, άρθρο 1, οι διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «*αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠΑΙΘ*». Φαίνεται πως βασική επιδίωξη είναι η αποσυγκέντρωση, όχι η αποκέντρωση, των οργανωτικών δομών σε γεωγραφικό επίπεδο, διατηρώντας, ωστόσο, τον υψηλό βαθμό συγκέντρωσης των διοικητικών αρμοδιοτήτων σε επίπεδο ΥΠΑΙΘ. Με το άρθρο 32 του νόμου 4027/2011 (ΦΕΚ 233/Α΄/04-11-2011), καταργούνται τα γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητες περνούν στα χέρια του Διευθυντή Εκπαίδευσης.



Σχήμα 3

Διοικητική δομή της σχολικής εκπαίδευσης

1.5.1 Η διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας¹

Σύμφωνα με τις νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων, καθιερώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας τέσσερα επίπεδα διοίκησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα οποία είναι: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και τοπικό. Το τοπικό επίπεδο είναι αυτό που αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, που με τη σειρά της αναφέρεται σε διοίκηση διαφόρων τύπων σχολείων και για τις δύο βαθμίδες, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το σχολείο αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνίας, το οποίο δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις επικρατούσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Μπορεί να οριστεί ως ένας οργανισμός αποτελούμενος από ανθρώπους (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή και καθημερινή αλληλεπίδραση για την επίτευξη προσδιορισμένων κοινωνικών λειτουργιών, καθοδηγούμενοι από ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Αυτό που το κάνει να διαφέρει από άλλους οργανισμούς είναι ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας, καθώς επίσης και

¹ Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «σχολική μονάδα» και «σχολείο».

θέματα που αφορούν τη λειτουργία του γενικότερα (Κωνσταντίνου, 1994). Βέβαια, στο σύστημα της σχολικής μονάδας υπάρχουν διάφορα υποσυστήματα, όπως είναι η τυπική δομή του σχολείου, οι διδακτικοί χώροι, το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές, η τεχνολογία κ.τ.λ., που επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, ενώ όλα μαζί συντελούν στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Βασική επιδίωξη της σημερινής σχολικής μονάδας αποτελεί «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (παρ. 1 άρθρου 1 του ν. 1566/1985). Με άλλα λόγια, εκτός από την παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια στους μαθητές στάσεων και συμπεριφορών ορθής κοινωνικοποίησης, το σχολείο επιδιώκει να βρίσκει λύσεις σε ποικίλα εκπαιδευτικά προβλήματα και να φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2014).

Το σχολείο ως οργανωτικός σχηματισμός του κράτους ασκεί δημόσια διοίκηση προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του (Σαΐτης, 2008). Τα όργανα διοίκησης κάθε σχολικής μονάδας ορίζονται, σύμφωνα με το άρθρο 11 του νόμου 1566/1985, ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Τα σχολεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη ζωή και εξέλιξη, ειδικότερα με τις αξίες τις οποίες αυτό καλλιεργεί. Για το λόγο αυτό, απαιτείται η εφαρμογή ειδικής ηγεσίας στα σχολεία (Sergiovanni, 2000).

1.5.2 Η διοίκηση της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβάνονται διάφοροι τύποι σχολείων, όπως τα νηπιαγωγεία, τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία, τα πειραματικά σχολεία και τα σχολεία ειδικής αγωγής (Πουλής, 2011).

Τα δημοτικά σχολεία παρέχουν δωρεάν δημόσια εκπαίδευση σε όλη τη χώρα, η οποία έχει καταστεί υποχρεωτική από συνταγματική διάταξη που ορίζει «τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα» (άρθρο 16 παρ.3 του Συντάγματος 1975/1986/2001/2008). Βασικός σκοπός ύπαρξης των δημοτικών

σχολείων αναφέρεται «η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (άρθρο 4 παρ. 1 του ν. 1566/1985).

Στο πλαίσιο διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο παίζει η επικοινωνία μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Η αποτελεσματική επικοινωνία συνεπάγεται τη μετάδοση ιδεών, ελπίδων, δεδομένων, συναισθημάτων, προθέσεων ή απόψεων προκειμένου να επιτευχθούν οι κατάλληλες δράσεις. Όταν η ενέργεια δεν πραγματοποιείται με τον τρόπο που επιδιώκεται από τον ανώτερο, τότε η επικοινωνία δεν χαρακτηρίζεται αποτελεσματική και δυσχεραίνει την εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων (Bell & Rhodes, 1996).

1.5.3 Ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ένα διοικητικό/διευθυντικό στέλεχος είναι υπεύθυνο τόσο για τη διεκπεραίωση και εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων, όσο και για την εργασία άλλων ανθρώπων που θεωρούνται ως ιεραρχικά υφιστάμενοί του. Διευθυντής είναι αυτός που καλείται να ενώσει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις προσωπικότητες όλων όσων εμπλέκονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί ένα αρμονικό σύνολο (Click, 2005). Διαθέτει τυπικά/νομικά κατοχυρωμένη εξουσία μιας και κατέχει τη συνολική ευθύνη για μία υπηρεσία, έναν οργανισμό ή μία διοικητική υποομάδα (διεύθυνση, τμήμα) μιας υπηρεσίας, ενός οργανισμού κ.λπ. (Λαΐνας, 2004).

Ο διευθυντής του σχολείου έχει διπλή ιδιότητα, αποτελεί τον ηγέτη του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή συστήματος, αλλά συγχρόνως και διορισμένο υπάλληλο των εκπαιδευτικών αρχών. Με λίγα λόγια, αποτελεί τον εντεταλμένο αρχηγό, ο οποίος λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών (Μαραθεύτης, 1981).

Στη σύγχρονη εποχή, ο διευθυντής του σχολείου έχει να επιτελέσει ένα πολύπλευρο ρόλο, ο οποίος είναι καθοριστικός για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και για τη διοικητική του λειτουργία (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Οφείλει να συνεργάζεται με τους άλλους φορείς, ιδιαίτερα με τη τοπική αυτοδιοίκηση και το σύλλογο γονέων-κηδεμόνων, να φροντίζει για την αποτελεσματική διαχείριση της συνολικής λειτουργίας του σχολείου. Ο ρόλος του

μπορεί να χαρακτηριστεί, όπως βλέπουμε, ως ηγετικός, παρωθητικός, συνεργατικός, επικοινωνιακός και ανανεωτικός (Μπάκας, 2006). Η ανάπτυξη όλων αυτών των ρόλων του διευθυντή στην Ελλάδα φαίνεται αδύνατη, εξαιτίας των χαρακτηριστικών οργάνωσης του συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής φαίνεται να έχει ένα μικρό περιθώριο λήψης πρωτοβουλιών κατά την άσκηση των παραπάνω ρόλων του (Λαΐνας, 2004).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει διαφόρων μορφών προβλήματα, όπως (Bell & Rhodes, 1996): α) *τεχνικά*, που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση, β) *νοητικά*, σχετικά με τον έλεγχο και τη διοίκηση του σχολείου, γ) *ανθρώπινες σχέσεις*, σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, τη χάραξη πολιτικής και την ανάπτυξη προσωπικού, και δ) *εξωτερικές σχέσεις* με άλλους φορείς.

Οποιαδήποτε διευθυντική θέση έχει συγκεκριμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή δημοτικού σχολείου καθορίζονται από την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-2002), η οποία έχει ισχύ μέχρι και σήμερα, με τίτλο «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*».

Σύμφωνα με το άρθρο 27 παρ. 1, αναφέρεται πως «ο *Διευθυντής σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό όπως προβλέπει η νομοθεσία*».

Σύμφωνα με το άρθρο 28, «ο *Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών*».

Ειδικότερα:

1. *Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.*

2. Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
3. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
4. Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυσμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
5. Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
6. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
7. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
8. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.
9. Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης [Τροποποιήθηκε με την Αρ. 84172/ΙΒ Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1180/Β'/06-08-2010)].
10. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
11. Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

12. Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

13. Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

14. Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

15. Χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προΐσταται τις άδειες που προβλέπονται από τα άρθρα 48, 50 (ειδικές), 53 παρ. 6-7 (παρακολούθησης σχολικής επίδοσης), 54 (αναρρωτικές) και 60 (εξετάσεων) του Ν.3528/2007 (26 Α'), όπως ισχύουν, ενημερώνοντας αμελλητί τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης. (Προστέθηκε με την Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-09-2014/ΥΠΑΙΘ (ΦΕΚ 2648/Β'/07-10-2014).

1.5.4 Η επιλογή και η τοποθέτηση του διευθυντή σχολείου

Στην Ελλάδα, ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αναρριχηθεί και να τοποθετηθεί ως στέλεχος εκπαίδευσης (διευθυντής σχολείου, σχολικός σύμβουλος κ.α.), που επιλέγεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και προσόντα, τα οποία καθορίζει το αρμόδιο υπουργείο. Τα κριτήρια και τα προσόντα που απαιτούνται για την κάλυψη θέσεων στελεχών εκπαίδευσης συνεχώς αλλάζουν, ανάλογα με το υπάρχον πολιτικό σκηνικό, όπως έχει δείξει και η ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, βασικό κριτήριο επιλογής των διευθυντών ήταν η αρχαιότητα και όχι ένας συνδυασμός τυπικών και ουσιαστικών προσόντων (Σαϊτής, 1996). Σύμφωνα με το νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α'), διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στη βαθμίδα αυτή, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες, εκ των οποίων, τα τρία (3) τουλάχιστον έτη πρέπει να έχουν διανυθεί σε αντίστοιχους με

την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Σήμερα, για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή σχολείου θέτει ως κριτήρια επιλογής τα εξής:

1. Η επιστημονική παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία, η οποία αξιολογείται με δεκαεπτά (17) κατ' ανώτατο όριο μονάδες. Στην κατηγορία κριτηρίων αποτιμώνται τίτλοι όπως διδακτορικό δίπλωμα, μεταπτυχιακός τίτλος, διδασκαλείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεύτερο πτυχίο, επιμόρφωση και πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες πληροφοριών και ξένες γλώσσες.
2. Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και η οποία αξιολογείται με 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.
3. Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων. Το κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης αποτιμάται με 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες.

Το κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης αποτιμάται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, η οποία μαγνητοφωνείται, προκειμένου να διασφαλίζεται η διαφάνεια. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1985 σελ. 64) η κρίση του συμβουλίου για την επιλογή των υποψηφίων στηρίζεται *«σε υποκειμενικές εκτιμήσεις και προβλέψεις και όχι σε αντικειμενικά κριτήρια»* για την πιθανότητα επιτυχίας των καθηκόντων. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, είναι αναγκαία η εφαρμογή μέτρων πρόληψης της υποκειμενικότητας κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, όπως η τήρηση πρακτικών, η ύπαρξη κριτηρίων που να σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων κ.α.

Από τα παραπάνω κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολείων, για την ύπαρξη αποτελεσματικών διευθυντών σχολείων, απαραίτητη κρίνεται η κατάρτισή τους πάνω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Ωστόσο, είναι εμφανέστατη η έλλειψη κριτηρίων σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά, αλλά και ικανότητες ηγεσίας. Γι' αυτό, καλό θα ήταν οι διευθύνσεις να ανατίθενται σε άτομα με προσόντα, άτομα τα οποία έχουν παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση κυρίως σε θέματα διοίκησης και τα

οποία είναι ικανά να εμπνέουν και να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς προς όφελος του σχολείου.

1.5.5 Το νομοθετικό πλαίσιο του έργου του διευθυντή

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή χωρίζονται σε πέντε (5) μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται παρακάτω, και σε καθεμιά από αυτές παρουσιάζονται ενδεικτικά περιεχόμενα από το συγκεκριμένο ΦΕΚ (1340/Β'/16-10-2002).

Σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων (άρθρο 29):

- 1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισηγήση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.*
- 2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.*
- 3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.*
- 4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.*
- 5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.*
- 6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.*

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.
8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.
10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.
11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.
12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρόλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.
14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.
15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου (άρθρο 30):

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.
2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.
5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο 31):

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.
2. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
3. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
4. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

5. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
6. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
7. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης (άρθρο 32):

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.
2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.
3. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με την παραπάνω νομοθεσία, είναι φανερό πως ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τον βασικότερο πυλώνα της, αφού αυτός είναι ο υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του οράματος μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και την υλοποίησή του.

Κεφάλαιο 2: Προσέγγιση της καινοτομίας

2.1 Η έννοια της καινοτομίας

Η καινοτομία (innovation) ως έννοια αρχικά έκανε την εμφάνισή της στον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων. Χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει την ύπαρξη νέων ιδεών, οι οποίες μετατρέπονται σε νέα ή βελτιωμένα προϊόντα ή υπηρεσίες, μεθόδους παραγωγής ή διαμονής, τρόπους προώθησης και μεθόδους οργάνωσης, σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Ε.Ε.) (Μπελαδάκης, 2007· Καψάλης, 2005).

Τα τελευταία χρόνια, που όλα μεταλλάσσονται με γοργούς ρυθμούς, η χρήση του όρου καινοτομία δεσπόζει στις σύγχρονες κοινωνίες, προσδίδοντας του την έννοια του μέσου επίλυσης πολλών προβλημάτων. Η καινοτομία έχει συνδεθεί με την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει μια πληθώρα κοινωνικών προκλήσεων.

Η καινοτομία σημαίνει *«την εισαγωγή κάτι καινούριου στον υπαρκτό κόσμο και στη σειρά των πραγμάτων ή τη βελτίωση της παραγωγικότητας των πόρων»* (Καραγιάννης & Μπακούρος, 2010, σελ. 35). Ωστόσο, για την έννοια της καινοτομίας έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί, καθώς συναντάται σε ποικίλες και διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής ζωής.

Ο Peter Drucker (1985) υποστηρίζει πως καινοτομία αποτελεί το ειδικό εργαλείο εκμετάλλευσης της αλλαγής σαν μια ευκαιρία για μια διαφορετική δραστηριότητα ή υπηρεσία. Είναι κάτι που μπορεί να μαθευτεί και να εξασκηθεί (Καραγιάννης & Μπακούρος, 2010). Η καινοτομία ορίζεται, επίσης, ως *«ο επαναπροσδιορισμός οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και η δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων»* (Inbar, 1996, σελ. 23).

Γενικότερα, θεωρείται η διαδικασία αλλαγής στοιχείων στους οργανισμούς, που πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων των μελών της, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ίδιων

των οργανισμών και έχοντας σα στόχο την επίλυση ενός προβλήματος και την αντιμετώπιση ή τη βελτίωση μιας κατάστασης (Αγγελίδης & Πέτρου, 2016).

Οι καινοτομίες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε δύο τομείς: α) στην τεχνική γνώση και τη μεταβίβαση γνώσης, και β) στη μάθηση που αφορά τις διοικητικές μεθόδους που προσφέρονται για τη διαχείριση της τεχνολογίας. Ένας οργανισμός χρειάζεται να έχει πρόσβαση σε δύο είδη γνώσεων, δηλαδή σε τεχνικές και διοικητικές γνώσεις, ώστε να καταφέρει να ενισχυθεί η συστηματική ανάπτυξη των καινοτομιών (Καραγιάννης & Μπακούρος, 2010).

2.2 Οι έννοιες της αλλαγής, μεταρρύθμισης και καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η έννοια της καινοτομίας επεκτάθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου συχνά στην βιβλιογραφία, συγχέεται με τους όρους αλλαγή (change) και μεταρρύθμιση (reform). Συχνά οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, και δεν διακρίνονται με σαφήνεια (Δακοπούλου, 2008). Με βάση τον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι όροι στην βιβλιογραφία και θέτοντας ως κριτήρια το είδος, το εύρος και το βάθος των αλλαγών, τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής, αλλά και την σχέση τους με το σύστημα, μπορεί να επιχειρηθεί μια προσέγγιση για το περιεχόμενο των όρων (Μαυροσκούφης, 2002).

Ως *αλλαγή* θεωρείται η μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη (Μπαμπινιώτης, 1998). Σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008), ως εκπαιδευτική αλλαγή χαρακτηρίζεται ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, θεσμοθετημένος με ρυθμίσεις μικρής εμβέλειας (υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα κλπ) ή μη θεσμοθετημένος, αφορώντας επιμέρους οργανωτικές, διοικητικές ή διαχειριστικές παραμέτρους των εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς να επιδρά στο περιεχόμενο και τη φιλοσοφία συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά μπορεί να εστιάζει μόνο σε μέτρα με διοικητικό ή γραφειοκρατικό περιεχόμενο.

Η *μεταρρύθμιση* είναι η εφαρμογή διαφορετικών συστημάτων, μεθόδων κλπ. σε ένα σύνολο με σκοπό την βελτίωση. Είναι μια ευρύτερη διαδικασία με χαρακτήρα, πρωτίστως, πολιτικό (Υφαντή, 2000). Ο Μπαμπινιώτης (1998) θεωρεί ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση την μεταβολή του ρυθμού, του τρόπου λειτουργίας, οργανώσεως ή της μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος για την επίτευξη ενός

καλύτερο αποτελέσματος. Για τη Δακοπούλου (2008), εκπαιδευτική μεταρρύθμιση νοείται κάθε εκπαιδευτικός μετασχηματισμός μεγάλης εμβέλειας, μέσω θεσμικών ρυθμίσεων, που εισηγείται και συνεπάγεται εκπαιδευτικές αλλαγές κάτω από μια ενιαία λογική, αντίληψη και συγκρότηση της διαδικασίας, με ομογενή στοχοθεσία, χαρακτηριζόμενος από συγκεκριμένο ιδεολογικό, αλλά και πολιτικό όραμα, ως αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ουσιαστικά, στην μεταρρύθμιση υπάρχει αλλαγή προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην εκπαίδευση, με τον όρο *καινοτομία* (innovation), όπως θα δούμε παρακάτω, δεν εννοείται ούτε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που αφορά τη μεταβολή που επιδρά σε βάθος στην φιλοσοφία και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε η εκπαιδευτική αλλαγή, που χαρακτηρίζεται ως οργανωτικός μετασχηματισμός μικρής εμβέλειας και εστιάζει σε έναν άξονα ή τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δακοπούλου, 2008). Αντίθετα, ορίζεται ως κάτι νέο και πρωτοποριακό.

2.3 Σκοπός και περιεχόμενο της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Στην εκπαίδευση, όπως είδαμε, πολύ συχνά ο όρος αλλαγή εναλλάσσεται με τους όρους μεταρρύθμιση και καινοτομία. Και οι τρεις αυτοί όροι, όμως, συνδέονται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση (Δακοπούλου, 2008).

Επιδιώκοντας σαφή προσδιορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν τεθεί κάποια κριτήρια, με βασικότερο τη σύλληψη των νέων ιδεών από τα ίδια τα στελέχη της εκπαίδευσης ή την εφαρμογή τους για πρώτη φορά από αυτά, παρόλο που δεν αποτέλεσαν έμπνευσή τους (Μπελαδάκης, 2007).

Ως εκπαιδευτική καινοτομία, λοιπόν, θεωρείται μία ενέργεια πρωτοποριακής αντίληψης που ανταποκρίνεται σε ένα ευρύ πεδίο δράσεων. Δεν είναι απαραίτητα θεσμοθετημένη, με την προϋπόθεση ότι δίνεται σχετική ελευθερία στους υπεύθυνους για την εφαρμογή της. Χαρακτηρίζεται ευέλικτη, εστιάζοντας σε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση (Μαυροσκούφης, 2002· Αγγελίδης & Πέτρου, 2016). Αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών που αναφέρονται σε νέες αρχές και αντιλήψεις, αξιοποίηση νέων διδακτικών μέσων και εφαρμογή ανανεωμένων διδακτικών προσεγγίσεων (Δακοπούλου, 2008).

Στο πλαίσιο του σχολείου, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών που αλληλοεπηρεάζονται, ενώ τα μεταξύ τους όρια δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα (Καψάλης, 2005: 245-246· Μπελαδάκης, 2007: 32):

1. Την *εκπαιδευτική-παιδαγωγική* καινοτομία, που αφορά την εφαρμογή νέων ιδεών που επιφέρουν αλλαγές σε ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος [α) στόχοι, β) περιεχόμενα (διδασκτέα ύλη, γ) μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας, δ) μέθοδοι αξιολόγησης]
2. Τη *Διοικητική-οργανωτική* καινοτομία, που αφορά την υιοθέτηση νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού
3. Την καινοτομία σε οτιδήποτε αφορά το *σχολικό κλίμα* και τις *ανθρώπινες σχέσεις* που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολείου.

Το σχολείο εξελίσσεται και αναπτύσσει καινοτομίες με στόχο να αντιμετωπίσει συγκεκριμένα προβλήματα, να διατηρήσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της σχολικής ζωής σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθώς και να βελτιώσει την ποιότητα μάθησης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται, κάθε αλλαγή δεν εξασφαλίζει βελτίωση, αλλά κάθε βελτίωση αποτελεί αλλαγή (Hopkins, Ainscow, & West, 1994).

Σύμφωνα με τον Μπελαδάκη (2010, σελ. 103-104), το περιεχόμενο της καινοτομίας προσδιορίζεται με βάση τα εξής κριτήρια:

- τη σύλληψη νεωτερικών ιδεών από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού
- την πρωτοτυπία στην εφαρμογή νέων ιδεών, ακόμη κι αν η ιδέα αυτή δεν αποτελεί έμπνευση των μελών του οργανισμού
- τον αριθμό των νέων ιδεών που εφαρμόζονται, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν η επινόηση των ιδεών ανήκει στα μέλη του οργανισμού ή αν ο οργανισμός ενδιαφέρθηκε για την εφαρμογή τους
- την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επιτυχή αντιμετώπιση πιθανής «δομικής αδράνειας»
- το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας νέας ιδέας με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας
- τον ευέλικτο προγραμματισμό, την οικονομική ενίσχυση, την επίλυση προβλημάτων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Δεδομένων των συνθηκών, οι εκπαιδευτικές αλλαγές στην Ελλάδα βασίζονται κυρίως στο τι συμβαίνει στα υπόλοιπα, πιο ανεπτυγμένα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δεν είναι λίγες οι φορές που υποχρεώνεται να ακολουθήσει εκπαιδευτικά πρότυπα, δίχως να τα κρίνει ή να τα προσαρμόσει έστω, στα δικά της δεδομένα (Δακοπούλου, 2008). Είναι αναγκαίο να διατηρηθεί μια σχετική αυτονομία με βάση τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες κάθε χώρας. Επίσης, μπορούν να βρεθούν τα κονδύλια για κάποιες στοιχειώδεις και απαραίτητες υλικοτεχνικές ανάγκες τους, όπως φαξ, μόντεμ, υπολογιστής, σύνδεση με ιντερνέτ, διδακτικά υλικά κ.ά. (Μπαγάκης, 1999).

Συνδυάζοντας, λοιπόν, όλα τα παραπάνω, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η εκπαιδευτική καινοτομία νοείται ως η εκπαιδευτική πρωτοπορία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στοχεύοντας τη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και αποτελέσματος.

2.4 Καινοτόμα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα

Σε μια εποχή όπου όλα γύρω αλλάζουν με ραγδαίους ρυθμούς, η ολοένα αυξανόμενη ζήτηση για εκσυγχρονισμένη εκπαίδευση κατέστη υψίστης σημασίας. Για το λόγο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα. Έτσι, δεν άργησαν να κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν προκειμένου να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

Το 1995 η Ευρωπαϊκή Ένωση προώθησε το πρόγραμμα *Σωκράτης (Socrates)*, το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο που σχετιζόταν με την προώθηση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, ώστε να υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και τις τεχνολογίες. Απώτερος σκοπός όλων των δραστηριοτήτων είναι να προετοιμαστούν οι νέοι για μια κοινωνία πολυπολιτισμική με γλωσσική ιδιομορφία και ποικιλομορφία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Το νέο πρόγραμμα περιλαμβάνει ενέργειες που απευθύνονται τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα, όσο και σε εγκάρσια μέτρα, όπως η εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών με το πρόγραμμα *Lingua*, η χρήση νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και άλλα συνοδευτικά μέτρα που συνδέουν τις διαφορετικές δράσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001).

Το πρόγραμμα *Comenius* άρχισε να υλοποιείται το 1995 ενταγμένο στη νέα διευρυμένη μορφή του προγράμματος Σωκράτης (European Commission, 2006), το οποίο ενσωμάτωνε πολλούς τύπους δραστηριοτήτων που είχαν διεξαχθεί παλαιότερα (πολύπλευρες σχολικές συνεργασίες, ανταλλαγές εκπαιδευτικών). Κύριος στόχος αποτελούσε η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, η ενίσχυση της ευρωπαϊκής της διάστασης και η ανάπτυξη της ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της προώθησης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

Η καινοτομία του προγράμματος αυτού σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ε.Ε. είναι ο αποκλειστικός ή καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μακροχρόνια προγράμματα. Έτσι, για πρώτη φορά υπάρχει η δυνατότητα οικονομικής ενίσχυσης αυτού του τύπου σχεδίων μακροχρόνιων προτάσεων ομάδων εκπαιδευτικών της τάξης μιας σχολικής μονάδας σε ποικίλα θέματα, καθώς και σε συνεργασία με άλλους φορείς, όπως επιστημονικές ενώσεις, επιμορφωτικά κέντρα, πανεπιστήμια (Μπαγάκης, 1999). Έχει πολλαπλούς τρόπους κινητικότητας εκπαιδευτικών, όπως «προπαρασκευαστικές επισκέψεις, ανταλλαγές εκπαιδευτικών, επισκέψεις κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός σχεδίου, θεματικά σεμινάρια, διεθνικά σεμινάρια κ.ά.» (Μπαγάκης, 1999, σελ. 15). Το πρόγραμμα *Comenius* υλοποιήθηκε σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. Όμως, από 1/1/2007 ξεκίνησε το νέο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα *Δια Βίου Μάθησης*, ένα ενιαίο πρόγραμμα κοινοτικής στήριξης στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και έτσι, το πρόγραμμα *Comenius* έγινε μέρος της συνολικής προσπάθειας.

Το νέο πρόγραμμα, *Erasmus+*, βασίζεται στα προηγούμενα προγράμματα της προηγούμενης περιόδου: *Socrates*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, πρόγραμμα *E-learning*, δράση *Jean Monnet*, αλλά και διεθνή προγράμματα, όπως το *Erasmus Mundus*, *Tempus*, *Alfa*, *EduLink* και το πρόγραμμα συνεργασίας με τις εκβιομηχανισμένες χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Το πρόγραμμα Erasmus+ τέθηκε σε εφαρμογή την 1^η Ιανουαρίου 2014, έπειτα από πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης, και αποτελεί συνένωση των ήδη υφισταμένων ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Κύριος στόχος του Erasmus+, για το διάστημα 2014-2020, αποτελεί η βελτίωση των δεξιοτήτων και του εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, δίνοντας δυνατότητες για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και εκπαίδευση ενηλίκων. Αποτελεί το προϊόν συνένωσης επτά υφιστάμενων ήδη προγραμμάτων της Ε.Ε. που υλοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα 2007-2013, περιλαμβάνοντας για πρώτη φορά το τομέα του αθλητισμού. Αποτελεί ολοκληρωμένο πρόγραμμα, καθώς οι όροι συμμετοχής και χρηματοδότησης έχουν απλουστευτεί, σε σύγκριση με τα προηγούμενα προγράμματα (Erasmus+, χ.χ.).

Το νέο πρόγραμμα Comenius περιλαμβάνει επίσης και το *eTwinning* (ηλεκτρονική αδελφοποίηση), το οποίο προκειμένου να προωθήσει τις ευρωπαϊκές σχολικές συνεργασίες και τη μάθηση μέσω της συνεργασίας, εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών. Το eTwinning είναι, στην ουσία, μία συνεργασία δύο τουλάχιστον σχολείων από τουλάχιστον δύο Ευρωπαϊκές χώρες, τα οποία χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας, ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η καινοτόμα αυτή δράση παρέχει στα σχολεία τη δυνατότητα να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Το πρόγραμμα δεν χρηματοδοτεί μεμονωμένα έργα, αλλά μέσω της διαδικτυακής πύλης eTwinning παρέχει πληροφορίες, εργαλεία, υλικά και στήριξη για να αναπτυχθεί μία συνεργασία eTwinning.

Κάθε έτος διοργανώνονται και οι *Σχολικοί Ευρωπαϊκοί Διαγωνισμοί eTwinning*. Η κύρια κατηγορία χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και χωρίζεται σε τρία επίπεδα: α) έργα μαθητών ηλικίας από 4 έως 11 ετών, β) έργα μαθητών ηλικίας από 12 έως 15 ετών και γ) έργα μαθητών ηλικίας από 16 έως 19 ετών. Επίσης, υπάρχει μία σειρά ειδικών κατηγοριών, εκτός της κύριας, που χρηματοδοτούνται από άλλους οργανισμούς και σχετίζεται με βραβεία Ισπανικής Γλώσσας, Γαλλικής Γλώσσας, βραβείο Marie Skłodowska Curie, βραβείο Mevlana για τη Διαπολιτισμική Κατανόηση και βραβείο Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα. Βασική προϋπόθεση συμμετοχής στον διαγωνισμό αποτελεί η απόκτηση Ευρωπαϊκής

Ετικέτας Ποιότητας σε οποιοδήποτε έτος της διάρκειας του έργου, αρκεί το έργο να αποδεικνύεται ενεργό την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως η συμμετοχή της Ελλάδας σε ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαιδευτικής συνεργασίας υπήρξε από την αρχή ικανοποιητική, καθώς ανταποκρίνονταν στις εκπαιδευτικές ανησυχίες πολλών εκπαιδευτικών και στην ανάγκη τους για ανανέωση του σχολείου, γεγονός που αποτυπώνεται στην αύξηση των προγραμμάτων που υποβάλλονται για έγκριση.

2.5 Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις στην Ελλάδα

Τα παλαιότερα χρόνια, λίγοι ήταν αυτοί που τολμούσαν να κάνουν κάτι εκτός του αναλυτικού προγράμματος, χωρίς κανένα θεσμικό πλαίσιο ή χρηματοδοτική ενίσχυση. Στις μέρες μας πλέον, τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά και με πολλά διαφορετικού τύπου ανοιχτά θέματα. Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2000, σελ. 13), τρεις είναι οι κυριότεροι λόγοι αυτής της αλλαγής:

1. Το θεσμικό πλαίσιο στην αρχή της δεκαετίας του '90 (μετά το σχετικό νόμο Σουφλιά).
2. Ο πολλαπλασιασμός των αμιγών ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (μετά τη θέσπιση του προγράμματος Socrates-Comenius το 1995).
3. Τα προγράμματα του 2^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (που άρχισαν να υλοποιούνται μαζικά μετά το 1997).

Στην Ελλάδα, η θεσμοθέτηση μιας σειράς προαιρετικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται, σε μεγάλο βαθμό, από τα διάφορα ευρωπαϊκά ταμεία (π.χ. πρόγραμμα Comenius κλπ), ενίσχυσε την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία. Οι λόγοι ύπαρξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αφορούν κυρίως το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο, αλλά και την ίδια την εκπαιδευτική στρατηγική (τοπική, περιφερειακή, εθνική) (Μπαγάκης, 2000). Η σύλληψη και η εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις συνεχείς μεταβολές του σύγχρονου περιβάλλοντος, ώστε να μπορεί με επιτυχία να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες, καθώς και τις απαιτήσεις των μαθητών (Καψάλης, 2005).

Όπως είδαμε, ο όρος καινοτομία νοείται ως μία ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νεωτερισμό, μεταρρύθμιση (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 2002) και πρωτοπορία. Επομένως, ο όρος εκπαιδευτική καινοτομία εισηγείται και περιλαμβάνει νέες, μεταρρυθμιστικές και πρωτοποριακές εκπαιδευτικές αντιλήψεις και ενέργειες, οι οποίες αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας. Απορρέουν από το ΥΠΑΙΘ και άλλους αρμόδιους φορείς. Υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων.

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες διακρίνονται σε δύο μορφές καινοτομιών, τις υποχρεωτικές και τις προαιρετικές (Καβούρη, 1999). Οι υποχρεωτικές είναι όσες επιβάλλονται από το Υπουργείο Παιδείας και, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές και να εφαρμοστούν από όλους τους εκπαιδευτικούς, συνοδεύονται από σεμινάρια, έντυπο υλικό, δραστηριότητες και οδηγίες. Οι προαιρετικές, δηλαδή οι εθελοντικές, βασίζονται καθαρά στην πρωτοβουλία και τον εθελοντισμό μίας μερίδας εκπαιδευτικών και του διευθυντή που τολμούν. Μέσα στα περιορισμένα πλαίσια της αυτονομίας τους, επιχειρούν να ενημερωθούν, να συμβουλευτούν, να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν κάποιες αλλαγές με δική τους πρωτοβουλία, με τις οποίες προσπαθούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους στην τάξη και τη ζωή τους στο χώρο του σχολείου.

Οι καινοτομίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τους στόχους, τα επίπεδα εφαρμογής, τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες, την εμβέλεια, αλλά και τους φορείς υλοποίησής τους ως εξής (Μαυροσκούφης, 2002, σελ. 18):

- Καινοτομίες που αποσκοπούν στην αποκατάσταση του χάσματος μεταξύ των επίσημων προδιαγραφών και της πραγματικότητας (π.χ. κριτική σκέψη – αποστήθιση)
- Καινοτομίες που αποσκοπούν στην εισαγωγή νέων προδιαγραφών (π.χ. Τοπική Ιστορία και μέθοδος project)
- Καινοτομίες μακροεπιπέδου (π.χ. νέο Πρόγραμμα Σπουδών σε εθνικό επίπεδο)
- Καινοτομίες μικροεπιπέδου (π.χ. οργάνωση της διδασκαλίας)
- Καινοτομίες περιεχομένου (π.χ. νέα σκοποθεσία μαθημάτων)
- Καινοτομίες διαδικαστικού τύπου (π.χ. μέθοδος αξιολόγησης)

- Καινοτομίες εθνικής εμβέλειας (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος)
- Καινοτομίες τοπικής εμβέλειας (π.χ. ενδοσχολική επιμόρφωση, αξιολόγηση σχολικής μονάδας)
- Καινοτομίες εσωτερικές (π.χ. φορέας υλοποίησης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)
- Καινοτομίες εξωτερικές (π.χ. φορέας υλοποίησης το πανεπιστήμιο).

Οι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, σύμφωνα με την Καβούρη (1999, σελ. 91), είναι *«το οργανωτικό και κοινωνικό κλίμα του σχολείου, το ηγετικό στυλ του διευθυντή, το είδος και η φύση της καινοτομίας, η ενημέρωση και επιμόρφωση, η καθοδήγηση και υποστήριξη (γνωστική, ηθική και υλική) που προσφέρεται από τους αρμόδιους φορείς ή ειδικούς πριν και κατά τη διαδικασία της εφαρμογής, το γνωστικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και οι αντιλήψεις των παραγόντων που εμπλέκονται ενεργά στην εφαρμογή της»*.

Για το σχολικό έτος 2019-2020, σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων με αριθ. πρωτ. 163790 / Γ7/31-10/2013, προτείνονται συγκεκριμένα καινοτόμα προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν από τα δημοτικά σχολεία της χώρας, για τα οποία γίνεται και η παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη εγκύκλιο, τα προτεινόμενα προγράμματα είναι τα εξής:

- Τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, καθώς και η Αγωγή Υγείας.
- Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
- Η Ευέλικτη Ζώνη

Τα Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται, μαζί με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στις Σχολικές Δραστηριότητες (ΦΕΚ 629/23-10-92). Από τα νέα αυτά αντικείμενα, συμπεριλαμβάνονται στοιχεία στα προγράμματα σπουδών (Καραγεώργος, 2000).

Η *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* είναι το πρώτο Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα στην Ελλάδα, το οποίο βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της UNESCO. Η δέσμευση των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για

την ανάπτυξη δράσης και την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο οδήγησε στη θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως εκπαιδευτικής πρότασης (Ν. 1892/90, άρθρο 111). Μέσω των Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων, στόχος είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν» (Ν. 1892/90, άρθρο 111, παρ. 13).

Η *Αγωγή Υγείας* υπήρξε το δεύτερο καινοτόμο πρόγραμμα που από τα τέλη της δεκαετίας του '80 προκάλεσε το ενδιαφέρον ποικίλων Διεθνών Οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Θεωρήθηκε το πλέον ενδεδειγμένο μέσο για την προαγωγή της υγείας, με την έννοια της πρόληψης και βελτίωσης της υγείας των ανθρώπων. Στην ελληνική εκπαίδευση, η *Αγωγή Υγείας* αποτελεί προαιρετική Σχολική Δραστηριότητα (ΦΕΚ 629/23-10-1992). Υποστηρίζεται από τους Υπεύθυνους των Γραφείων Αγωγής Υγείας και τα αντίστοιχα στελέχη των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων. Σκοπός τους αποτελεί «η πρόληψη της κακής υγείας και την ενίσχυση της θετικής υγείας μέσα από την κατάκτηση της κατανόησης του ανθρώπινου σώματος και του τρόπου λειτουργίας του, τη διάθεση της κατάλληλης πληροφόρησης σχετικά με τις υπηρεσίες υγείας και των τρόπων πρόσβασης σ' αυτές και μέσα από την κατανόηση των πολιτικών και περιβαλλοντικών διαδικασιών που μπορεί να είναι βλαπτικές για την υγεία» (Αθανασίου, 1999 στο Μπελαδάκης, 2007, σελ. 50).

Η *Ευέλικτη Ζώνη* αποτέλεσε καινοτομία του ΥΠΑΙΘ μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενταγμένη στο σχολικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Με την καινοτομία αυτή, το ΥΠΑΙΘ επιδιώκει «την αντιστάθμιση της ανελαστικότητας και η αντικατάσταση της αποσπασματικότητας και του πολυκερματισμού της γνώσης του παραδοσιακού σχολείου με την ενιαιοποίηση της γνώσης» (Σπυροπούλου, 2004, σελ. 160), αλλά και να διαποτίσει σταδιακά με τις αρχές και τις πρακτικές της την καθημερινή διδακτική πράξη.

Τα *Πολιτιστικά Θέματα* και οι *Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες* θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 2817/2000, προκειμένου να αναδείξουν και να προωθήσουν τα στοιχεία του πολιτισμού μας, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών και τη σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες. Αυτά σχετίζονται με

θέατρο, χορωδία, εκμάθηση παραδοσιακών χορών, δανειστική βιβλιοθήκη, έκθεση φωτογραφίας και αθλητικοί αγώνες (Μπελαδάκης, 2007).

Η *Αγωγή Σταδιοδρομίας* θεσμοθετήθηκε με την Υπουργική Απόφαση 455/Γ2/7-2-2000 για να συμπληρώσει τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.). Αντικείμενο της αποτελούν θέματα που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, την οικονομική δραστηριότητα της τοπικής κοινωνίας, τις εργασιακές σχέσεις και τους τομείς επαγγελμάτων, την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης-απασχόλησης, καθώς, επίσης, και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας.

Εν κατακλείδι, οι υποχρεωτικές καινοτομίες καθορίζονται από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτή είναι υπεύθυνη για να αποφασίσει τη συνέχιση ή την διακοπή τους, σε αντιδιαστολή με τις προαιρετικές καινοτομίες, που η απόφαση αυτή ανήκει στο διευθυντή και στο σύλλογο Διδασκόντων (Μαυροσκούφης, 2002).

2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών

Πολλές φορές, η τόλμη για εφαρμογή κάτι νέου, όπως η εισαγωγή μιας καινοτομίας, εμποδίζεται από την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας, καθώς και από το φόβο του αγνώστου (Everard, Morris & Wilson, 2004). Μία ισχυρή πολιτική βούληση κρίνεται απαραίτητη για να υποστηρίξει το σκοπό και τα αποτελέσματα των καινοτομιών, την επιμόρφωση κι ενημέρωση των εμπλεκομένων έως την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή (Καβούρη, 1999· Υφαντή, 2000). Έτσι, επιτυγχάνεται ο ουσιαστικότερος στόχος τους, η αλλαγή δηλαδή νοοτροπιών και συμπεριφορών (Μαυροσκούφης, 2002), εκμηδενίζοντας ουσιαστικά τον κίνδυνο τυχόν αποκλίσεων σχετικά με τους σκοπούς των δράσεων.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη κάθε καινοτομία, θέτοντας ως κριτήρια την ανάγκη εφαρμογής της, τον ορισμό των ενεργειών που θα αναλάβουν οι ίδιοι και το κόστος της σε χρόνο και ενέργεια. Δεν είναι λίγες οι φορές που οδηγούνται σε παρανοήσεις, πιστεύοντας πως τα καινοτόμα προγράμματα αποτελούν επιπλέον επαγγελματικό φορτίο, που απαιτεί χρόνο και κόπο, αλλά και υψηλό κόστος σε αρκετές περιπτώσεις (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000). Η έλλειψη πόρων από το σχολικό οργανισμό είναι ικανή

να δημιουργήσει ένα αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την απαιτούμενη μακροχρόνια εφαρμογή της καινοτομίας.

Τα ανελαστικά Αναλυτικά Προγράμματα και η έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών και μαθητών υπήρξαν οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους τα καινοτόμα προγράμματα δεν έχουν βρει ακόμη την επιθυμητή ανταπόκριση. Αυτό ενισχύεται αν σκεφτεί κανείς πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται διστακτικοί στην αλλαγή της παγιωμένης από τα χρόνια υπηρεσίας τους διδακτικής πρακτικής και υιοθέτησης νέας.

Ο φόβος των εκπαιδευτικών για το καινούριο προέρχεται, σε μεγάλο βαθμό, από την αδυναμία απόκτησης της προαπαιτούμενης ολοκληρωμένης διδακτικής και παιδαγωγικής κατάρτισης κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Αυτό ενισχύεται μιας και κατά την επαγγελματική τους πορεία δεν επιμορφώνονται κατάλληλα, ενώ όταν αυτό γίνεται είναι συνήθως αποσπασματική και ανεπαρκής, χωρίς συνέχεια, διαρκή ενημέρωση και κίνητρα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Σύμφωνα με αυτό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σελ. 7), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης *«στοχεύει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και προσωπικών τους ενδιαφερόντων, στην ανανέωση των ακαδημαϊκών θεωρητικών γνώσεών τους αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους»*. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επιμόρφωση μπορεί να είναι καθοριστικός για το βαθμό συμμετοχής. Η ελλιπής επιμόρφωση και των ίδιων των διευθυντών τόσο στην εισαγωγή, όσο και στην υλοποίηση της καινοτομικής δράσης στη σχολική μονάδα, λόγω περιορισμένων ικανοτήτων ως προς οργάνωση και τις Τ.Π.Ε. γνώσεις του, μπορεί να αποτελέσει σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την έλλειψη ικανότητας δημιουργίας κατάλληλης σχολικής κουλτούρας (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι λόγοι που αποτελούν τροχοπέδη στην εισαγωγή και εφαρμογή μιας καινοτομίας ή που μπορεί οδηγήσουν σε μη επιτυχή εφαρμογή της είναι (Ξωχέλλης, 1997):

- Η διάσταση ανάμεσα στους υπεύθυνους που σχεδιάζουν και διαχέουν τις καινοτομίες και στους εκπαιδευτικούς της τάξης που είναι οι υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους

- Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και περιορισμένο ενδιαφέρον για επιμόρφωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς
- Η εστίαση προσοχής στη σχεδίαση, παρά στη φάση εφαρμογής και της εισαγωγής στο σχολείο
- Η αγνόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής υπόστασης του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας
- Η μη επαρκώς συνδεδεμένη θεωρία με την πράξη
- Η αντιμετώπιση της ηγεσίας του σχολείου ως εντολοδόχου της κρατικής εξουσίας.
- Τάση αντιμετώπισης των σχολείων ως διοικητικών μονάδων, παρά ως κοινωνικών συστημάτων που συνεχώς εξελίσσονται
- Η εστίαση του σχεδιασμού και της υλοποίησης της καινοτομίας στο περιεχόμενό της.

Με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να γεννηθεί και να πραγματοποιηθεί μια καινοτομία, αποτελεί ο σωστός σχεδιασμός, ο σωστός και ευέλικτος προγραμματισμός, οι πρόθυμοι υποστηρικτές, η οικονομική ενίσχυση, η πρόθεση για επίλυση τυχόν προβλημάτων, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός. Σύμφωνα με τους Hopkins, Ainscow & West (1997), απαραίτητο είναι να εξεταστεί και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, να διερευνηθεί η δυνατότητα πρόσβασης στην καινοτομία, να ληφθεί υπόψη η πίεση που ασκείται στο σχολείο από εξωτερικούς φορείς και να αναλυθεί η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο.

Κεφάλαιο 3: Διευθυντής και καινοτόμα προγράμματα

3.1 Ο διευθυντής-ηγέτης

Σε μια εποχή που η κοινωνία απαιτεί αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση, το απλοϊκό μοντέλο που ήθελε το διευθυντή της σχολικής μονάδας περισσότερο ως διεκπεραιωτή, φαίνεται ότι δεν μπορεί πλέον να λειτουργήσει. Εκτός από το διοικητικό ρόλο του διευθυντή, ο οποίος αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος του ως ηγέτης και καθοδηγητής των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999, σελ. 140), *«ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων»*. Οι Koontz και O'Donnel (Σαΐτης, 2008, σελ. 132) ορίζουν την ηγεσία ως *«επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων»*. Με λίγα λόγια, η ηγεσία στοχεύει στον επηρεασμό των μελών μιας ομάδας, προκειμένου να εργαστούν εκούσια, να συνεργαστούν πρόθυμα και να οδηγηθούν μαζί προς την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπάρχουν κάποιες μορφές ηγεσίας που προωθούν νέες πρακτικές και διαδικασίες, εστιάζοντας κυρίως στη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Υποστηρίζεται πως οι συνεργατικοί τύποι διοίκησης είναι οι πλέον γόνιμοι, αφού δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ασκήσουν ενεργά και υπεύθυνα το ρόλο τους και όλοι μαζί να συμβάλουν στην επιτυχία των στόχων του οργανισμού, στην περίπτωση μας, του σχολείου. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που σχετίζεται με συναδελφικά πρότυπα διοίκησης. Η μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας θεωρείται η πιο κατάλληλη για το σχολείο και την εισαγωγή καινοτομιών, διότι ο μετασχηματιστής ηγέτης μπορεί με ευκολία να μετεξελιχθεί σε καινοτόμο ηγέτη και να διαχειριστεί αυτό το ρόλο του. Διαθέτει το χάρισμα να εμπνέει κοινό όραμα με το παράδειγμά του, καθώς και την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ώστε να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να φροντίζει για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μαυροσκούφης, 2002).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι νέες απαιτήσεις στην άσκηση ηγεσίας οδήγησαν τους ερευνητές στη μελέτη των χαρακτηριστικών των ηγετών. Ένας καλός ηγέτης έχει τις ικανότητες να επηρεάζει τη σκέψη των γύρω του (Μπουραντάς, 2005). Ο διευθυντής πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, με σκοπό να δημιουργηθεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο είναι απαραίτητο ώστε *«να προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και να διατηρείται η συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως συνεργαζόμενη ομάδα»* (Κωτσίκης, 2007, σελ. 154). Άλλωστε, η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου εξαρτάται *«εν μέρει από την προσοχή τόσο στις κοινωνικές, όσο και στις επαγγελματικές ανησυχίες»* (Bell & Rhodes, 1996, σελ. 155).

Σύμφωνα με τους Everard, Morris & Wilson (2004, σελ. 23), ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: αναλυτική σκέψη, πρόκληση και υποστήριξη, αυτοπεποίθηση, οδήγηση για βελτίωση, αντίκτυπο και επιρροή, θέληση για αναζήτηση πληροφοριών, πρωτοβουλία, ακεραιότητα, προσωπικές πεποιθήσεις, σεβασμός για τους άλλους, στρατηγική σκέψη, ομαδική εργασία, κατανόηση του περιβάλλοντος και των άλλων ανθρώπων.

Απαραίτητη κρίνεται η ικανότητα να οργανώνει και να συντονίζει τις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου, να διαχειρίζεται όσο πιο καλά το χρόνο του, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες ιδέες, αναλαμβάνοντας καθήκοντα, αλλά και να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα για τους άλλους (Click, 2005). Παρόλα αυτά, χρειάζεται να δείξει *«ιδιαίτερη προσοχή, αντικειμενικότητα, διακριτικότητα, σύνεση προκειμένου να εξακριβώνει κάθε πληροφορία και να προσπαθεί να προλαμβάνει την όποια εκτροπή»* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σελ. 406).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στον ηγέτη και το διεκπεραιωτή διευθυντή σχολείου έγκειται στο όραμα που έχει, το οποίο θα μοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του και θα προσπαθεί να το πραγματοποιήσει με το συντονισμό όλων των μελών.

3.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτομιών

Όπως προαναφέρθηκε, διαπιστώθηκε πως όλες οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η λέξη διευθυντής ισούται με τη λέξη ηγέτης. Η σχολική μονάδα που αποτελεί ουσιαστικά μία μικρογραφία της κοινωνίας και του κράτους, οφείλει να κατευθύνει

τους εκπαιδευτικούς προς την εξέλιξη. Για αυτό το λόγο, καλό θα ήταν, ο διευθυντής να αναχθεί σε ηγέτη για να καταφέρει να διαχειριστεί τις καινοτομίες που εισχωρούνται στη σχολική μονάδα, με στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός είναι ο κατεξοχόν διοικητικά υπεύθυνος για την εισαγωγή και την διαχείριση του καινοτόμου προγράμματος που θα εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα.

Μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο οποίο ζούμε, καθίσταται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων διαχείρισης αλλαγών στους διευθυντές των οργανισμών (Everard, Morris & Wilson, 2004). Οι διευθυντές, όπως και οποιοδήποτε στέλεχος μιας επιχείρησης, μπορούν να χαρακτηριστούν επιτυχημένοι όσοι επιχειρούν πολύ συχνά αλλαγές. Προϋπόθεση, βέβαια, της αποτελεσματικότητας τους είναι ο προσανατολισμός τους τόσο στην επίσημη οργάνωση του σχολείου, όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις (Hoy & Miskel, 2013).

Το ανθρώπινο δυναμικό είναι αυτό που συμβάλλει εξ' ολοκλήρου στη διαχείριση της καινοτομίας ενός οργανισμού. Μείζονα ρόλο διαδραματίζουν όσοι συγκεντρώνουν ηγετικά χαρακτηριστικά (Ράπτης, 2006). Ο σχολικός οργανισμός, άλλωστε, για να εκπληρώσει τους σκοπούς του, πρέπει να διαθέτει δραστήρια και αποδοτική ηγεσία (Φασούλης, 2001).

Ο ρόλος του διευθυντή, φαίνεται πως έχει, πλέον, πάρει το χαρακτήρα του συντονιστή, καθοδηγητή, εμπυχωτή και διευκολυντή (Κουτούζης, 1999). Επομένως, το κλειδί της επιτυχούς λειτουργίας της καινοτομίας δε θα μπορούσε να είναι κανένα άλλο από την αυτοπεποίθηση του διευθυντή, την ακεραιότητά του, τις γνωστικές, οργανωτικές και καθοδηγητικές του ικανότητες, την αντοχή στις πιέσεις και τη χαρισματικότητά του (Everard & Morris, 1999). Άλλωστε, η εφαρμογή καινοτομιών είναι *«συνάρτηση των διοικητικών χαρακτηριστικών ενός σχολείου, όπως η ύπαρξη σχολικού οράματος (στόχων), ο βαθμός συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων, το άνοιγμα στην κοινωνία, η εφαρμογή δραστηριοτήτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η χρήση επιβραβεύσεων για το διδακτικό προσωπικό»* (Καψάλης, 2005, σελ. 254).

Παρόλα αυτά, τίποτα και κανένας δε διασφαλίζει την επιτυχία της καινοτομίας. Αυτή έχει άμεση εξάρτηση από την ευφυΐα και τη διαύγεια εκείνου που την διευθύνει, παραμερίζοντας τον ατομισμό του, έναντι του συμφέροντος της εκπαιδευτικής ομάδας του. Η καινοτομία, άλλωστε, συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα (Παπακωνσταντίνου, 2008). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με οποιοδήποτε τρόπο

έχει στην ευχέρειά του, προκειμένου να συντηρήσει σε κατάσταση ισορροπίας τη σχολική μονάδα και να ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό τις αντιστάσεις που προκύπτουν από τους εκπαιδευτικούς.

Στις περιπτώσεις εκδήλωσης αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών, ο διευθυντής οφείλει να τους κατατοπίσει και να τους εξηγήσει τη χρησιμότητά τους τόσο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο και στην προσωπική τους εξέλιξη. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να τους υποστηρίξει και τους εμπυχώνει, ώστε να μη διστάζουν, αλλά να είναι θετικοί σε εκπαιδευτικές καινοτομίες. Παράλληλα, δείχνοντας εμπιστοσύνη στην κρίση και την εμπειρία τους, αλλά και με απόδοση επαίνων, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους με σκοπό τη συνεχή τόλμη τους σε πειραματισμούς στη διδακτική πράξη. Ο έπαινος *«θα πρέπει να συνδέεται με συγκεκριμένες επιτυχίες-όχι μόνο γενικές επιδόσεις»* (Everard, Morris & Wilson, 2004, σελ. 174).

Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να διαθέτει ο διευθυντής ένα σύνολο από δεξιότητες, όπως είναι (Καμπουρίδης 2002· Ζαβλανός, 1998):

- Ύπαρξη οράματος
- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, με την εύρεση σχετικών πληροφοριών και επισήμανση των ουσιωδών στοιχείων
- Κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων
- Οργανωτική ικανότητα, δηλαδή σωστός προγραμματισμός και διαχείριση χρόνου
- Ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και ταχείας ενέργειας
- Ανάλυση ηγετικού ρόλου και καθοδήγηση ομάδας
- Ευαισθησία στις πολιτιστικές διαφορές, στους προβληματισμούς και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών
- Λύση συγκρούσεων και προσωπικών αντιθέσεων
- Αποτελεσματική επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας
- Εργασία κάτω από ένταση
- Προφορική παρουσίαση πληροφοριών και ιδεών με σαφήνεια
- Γραπτή έκφραση ιδεών με σαφήνεια
- Ενημέρωση σε διαφορετικά θέματα και ενεργή συμμετοχή στη συζήτησή τους
- Παρόθηση για αυτοβελτίωση και αυτοδιόρθωση

- Αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία και έμφαση στην ηθική
- Γνώση των νέων εξελίξεων της τεχνολογίας και της σημασίας της παγκοσμιοποίησης της αγοράς
- Ικανότητα προσαρμοστικότητας στις αλλαγές και διατύπωσης στρατηγικών.

Τα όρια και οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή στην Ελλάδα καθορίζονται απόλυτα από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, τη γραφειοκρατία και την αυστηρή τήρηση της νομοθεσίας. Συχνά, όμως, και οι ίδιοι οι διευθυντές θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι καθαρά εκτελεστικός με αποτέλεσμα να εγκλωβίζονται σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο, έχοντας περιορισμένες αρμοδιότητες και επιζητώντας περισσότερες ελευθερίες (Στραβάκου, 2003). Εντούτοις, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1-ΦΕΚ.1340/τΒ'/16-10-2002, άρθρο 27.δ), καθορίζεται το έργο των διευθυντών που αφήνει περιθώρια για την εφαρμογή καινοτομιών που εξαρτάται από την ευχέρεια και τους κατάλληλους χειρισμούς των ίδιων. Δίνονται, δηλαδή, κάποια περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας ώστε να αναδείξει πτυχές της προσωπικότητας και της ηγετικής του φυσιογνωμίας.

3.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Διεθνείς έρευνες έχουν γίνει κατά καιρούς σε μία προσπάθεια μελέτης του ρόλου του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν πως η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα έχει άμεση και θετική, κίολας, σχέση με ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, όπως δημιουργικότητα, ικανότητα λύσης προβλημάτων και κριτική σκέψη (Καψάλης, 2005). Παρόλα αυτά, ο διευθυντής καλείται να αντιμετωπίσει με τον ορθότερο τρόπο την πολυπλοκότητα του σύγχρονου ρόλου του, επιδεικνύοντας αρετές και χαρακτηριστικά ικανά να δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα με αντίκτυπο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, όλες οι έρευνες (Μπίντση, Κομνηνού, Ιωάννου, Οικονόμου & Κοκκόσης) αναδεικνύουν και περιγράφουν τον καταλυτικό ρόλο που κατέχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής του σχολείου δείχνει απόλυτη εμπιστοσύνη και σεβασμό

στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας του και τους παρέχει ελευθερία και ευελιξία κινήσεων στην εφαρμογή των προγραμμάτων. Αυτός τους ενημερώνει έγκαιρα για τη δυνατότητα υλοποίησης των προγραμμάτων και για τα διάφορα σχετικά έγγραφα που αφορούν τα προγράμματα (Μπίντση, 2007). Προσπαθεί να διαμορφώσει θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελεί ίσως την κινητήρια δύναμη καλύτερης λειτουργίας για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Τα στοιχεία που συνθέτουν το θετικό σχολικό κλίμα, όπως αποτυπώνονται, δεν είναι άλλα από την καλή συνεργασία, την επικοινωνία, την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής τους παρακινεί αρκετά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για τα θέματα των καινοτόμων προγραμμάτων που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής με ποικίλους τρόπους προσπαθεί συνεχώς να επαινεί και να επιβραβεύει τον εκπαιδευτικό που υλοποιεί τέτοιου είδους προγράμματα, αφήνοντας, βέβαια, περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να ενεργήσουν ελεύθερα και δείχνοντας τους σεβασμό και εμπιστοσύνη στις επιλογές τους. Λειτουργεί ως εμπνευστής, παρέχοντας, μάλιστα, διευκόλυνση στη δίκαιη κατανομή καθηκόντων (Κομνηνού, 2018). Είναι αυτός που βρίσκεται ανά πάσα στιγμή κοντά στον εκπαιδευτικό και να τον διευκολύνει σε κάθε προσπάθεια (Οικονόμου, χ.χ.).

Το γεγονός πως ο διευθυντής δημιουργεί κίνητρα, αλλά και διοργανώνει σεμινάρια επιμόρφωσης, φαίνεται να καλύπτει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σε ικανοποιητικό βαθμό (Ιωάννου, 2017). Επιτακτική μοιάζει, ωστόσο, να είναι η ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και διευθυντών, ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών (Κοκκόσης, 2016).

Τα αποτελέσματα αυτών των ενδεικτικών ερευνών επιβεβαιώνουν ότι ανάγκη της εποχής αποτελούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, ενώ βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διαχείριση τους αποτελεί η συστηματική υιοθέτηση τους στις σχολικές μονάδες με τη σχολική ηγεσία να κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την εισαγωγή και εφαρμογή τους. Λαμβάνοντας ως δεδομένο το ίδιο πλαίσιο αναφοράς για όλους τους διευθυντές, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να φωτίσει εκείνες τις πτυχές του ρόλου του διευθυντή που ευνοούν ή αποθαρρύνουν

την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, διερευνώντας περαιτέρω τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κεφάλαιο 4: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξε η ελλιπής διερεύνηση για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί κι αυτές τα τελευταία χρόνια.

Η έρευνα που ακολουθεί έχει ως επίκεντρό της τον Έλληνα διευθυντή σχολείου και το σύνθετο ρόλο του, σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα. Επικεντρώνεται στην εξέτασή του ρόλου του στην εισαγωγή πρόσθετων προαιρετικών εκπαιδευτικών καινοτομιών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία που αναλαμβάνουν την εκπόνηση των προγραμμάτων αυτών. Η έρευνα αυτή κρίνεται αναγκαία, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να εφαρμόσουν ή να εισάγουν εκπαιδευτικές καινοτομίες, αλλά δε βρίσκουν πάντα την κατάλληλη υποστήριξη για να τις υλοποιήσουν. Επομένως, θα ήταν καλό να επιχειρηθεί μία σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, θα αναδειχθούν οι ανάγκες που προκύπτουν όσον αφορά την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που αποζητούν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τη συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και θα προσδώσουν μία επιπλέον διάσταση όσον αφορά την εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πράξη, προσπαθώντας έτσι να καλυφθεί κάποιο κενό στην ήδη υπάρχουσα έρευνα. Τα αποτελέσματα της προτεινόμενης έρευνας στοχεύουν στον εμπλουτισμό μιας πιο σφαιρικής άποψης σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική τάξη.

4.2 Σκοπός και αντικείμενο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ανάγκη εισαγωγής και εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στη σχολική μονάδα. Φιλοδοξεί να φωτίσει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της διαδικασίας εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην επιτυχία ή

αποτυχία τους. Αντικείμενό της αποτελεί ο βαθμός ανεξαρτησίας που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επιλογή και την εφαρμογή καινοτομιών στη διδασκαλία. Επίσης, διερευνάται η υποστήριξη που προσφέρεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων σε πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι ικανότητες και τα γνωρίσματα εκείνα των διευθυντών που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη καινοτομιών. Τέλος, θα εντοπιστούν οι ανασταλτικοί παράγοντες στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες δράσεις, ώστε γνωρίζοντας τους, τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να απεγκλωβιστούν από την κατάσταση της αδράνειας και της απροθυμίας που ενδεχομένως τους χαρακτηρίζει.

4.3 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι αναγκαίο να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα στη διδασκαλία τους σε συνάρτηση βέβαια με τον διευθυντή, αλλά και το βαθμό ανεξαρτησίας που τους εκχωρεί.

Με άλλα λόγια, η παρούσα έρευνα αναζητά το βαθμό αυτονομίας που εκχωρεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τον τρόπο συμβολής του στην ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στηρίζεται στη διερεύνηση των απόψεων ενός μέρους των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων με απώτερο σκοπό να εξετάσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πως γίνεται αντιληπτός ο όρος «καινοτομία»;
2. Πώς συμβάλλουν τα καινοτόμα προγράμματα στην ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων;
3. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πρωτοβουλίες καινοτόμων προγραμμάτων;

4. Ο διευθυντής ενεργοποιεί, υποστηρίζει και γενικά διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της σχολικής του μονάδας ή αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς;
5. Με ποιους τρόπους ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων;
6. Ποιες ικανότητες και ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διευθυντών συντελούν στην προώθηση των καινοτομιών;

4.4 Υποθέσεις έρευνας

Θα μπορούσαμε να πούμε πως αναμένονται τα εξής αποτελέσματα που αποτελούν και τις υποθέσεις της έρευνας:

1. Οι διευθυντές προσπαθούν να ενημερώνουν και να διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για την εισαγωγή καινοτομιών.
2. Συχνά οι ίδιοι οι διευθυντές εγκλωβίζονται σε γραφειοκρατικούς ρόλους εκτέλεσης των διοικητικών τους καθηκόντων με αποτέλεσμα να παραμερίζουν τόσο τις δικές τους ανάγκες, όσο και των εκπαιδευτικών για προσωπική επιμόρφωση και ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με καινοτομίες.
3. Ο διευθυντής ενθαρρύνει και υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα καινοτόμα προγράμματα, προωθώντας ένα θετικό κλίμα.
4. Σίγουρα υπάρχει έστω ένας διευθυντής, ο οποίος εμπιστεύεται και εκχωρεί αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας τη συμμετοχή τους στην οργάνωση εισαγωγής καινοτομιών.

4.5 Μεθοδολογική προσέγγιση

4.5.1 Ερευνητική διαδικασία

Η ανακάλυψη της αλήθειας αποτελεί το βασικό στόχο κάθε έρευνας (Cohen & Manion, 1997) με όσο το δυνατό γενικότερη ισχύ με τα ευρήματά της (Παρασκευόπουλος, 1993). Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με μικρού εύρους ερωτήματα, προσπαθώντας να διασφαλίσει αντικειμενικότητα και διαφάνεια, ενώ παράλληλα ενισχύεται η γενίκευση λόγω του αρκετά μεγάλου

αριθμού ατόμων που συμμετέχουν σε σχέση με την ποιοτική (Creswell, 2011). Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει συσχέτιση μεταβλητών, γεγονός που εξυπηρετείται καλύτερα από την ποσοτική μέθοδο, σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα που προσπαθεί με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις να εξερευνήσει τις μεταβλητές (Robson, 2010). Επομένως, προκειμένου να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα βασισμένη στην ποσοτική μέθοδο, αφού κύρια επίδιωξη της έρευνας ήταν η περιγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε περιορισμένα ερωτήματα αποτυπωμένες με ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011).

4.5.2 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια κλασική μελέτη επισκόπησης, αφού παράγει ποσοτικά δεδομένα για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους (Cohen & Manion, 1997), η οποία πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός κλειστού τύπου ερωτηματολογίου. Ο ερευνητικός σχεδιασμός βασίστηκε σε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και στη δειγματοληψία σκοπιμότητας, τόσο για λόγους χρόνου, όσο και εξασφάλισης συμμετοχής (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, διεξήχθη μέσω της βολικής προσέγγισης, καθώς επιλέχθηκαν άτομα, τα οποία αντιπροσώπευαν σαφώς τα χαρακτηριστικά που επρόκειτο να μελετηθούν και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, αλλά ήταν και διαθέσιμα να συμμετάσχουν εθελοντικά στην έρευνα. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με τέτοιο τρόπο που να σέβεται τα άτομα που συμμετείχαν εκούσια και βεβαίως ανώνυμα. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2019-2020 σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

4.5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε ως κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Ως ερωτηματολόγιο (questionnaire) ορίζεται ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς (Javeau, 2000). Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται με επιτυχία και αποτελεσματικότητα στις δειγματοληπτικές έρευνες, και όχι μόνον σε αυτές (Σταλίκας, 2011). Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίον

προτιμήθηκε, αποτελεί η συλλογή των πληροφοριών με τρόπο ανώνυμο, γρήγορο, εύκολο και σε μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης η επεξεργασία των δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί εύκολα λόγω των προγραμμάτων στατιστικής που υπάρχουν, καθώς διευκολύνουν τον ερευνητή στη κωδικοποίησή τους (Βάμβουκας, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους σκοπούς και στόχους της εργασίας. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία (Βάμβουκας, 2007). Η κατασκευή του ήταν αυτοσχέδια, αλλά βασίστηκε και στη μελέτη ερωτηματολογίων με συναφές θέμα, όπως της Κομνηνού (2018). Το ερωτηματολόγιο καταστρώθηκε έτσι ώστε να προωθεί το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2010).

Κάθε ερωτηματολόγιο περιέχει, σε διαφορετική αναλογία κάθε φορά, τρία είδη ερωτήσεων που το καθένα σχετίζεται άμεσα με τα άλλα δύο. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις κατά κύριο λόγο μπορεί να είναι: δημογραφικές, γνώμης και γνώσεων και ερωτήσεις που αφορούν το θέμα της έρευνας. Έτσι, και το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται στους εξής τρεις άξονες:

1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον όρο της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την αποτελεσματικότητά της.
3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ενέργειες και δράσεις των διευθυντών στη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών, αλλά και τα απαραίτητα χαρακτηριστικά προσωπικότητάς του, που συμβάλλουν στην προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου οφείλεται στο ότι η συγκεκριμένη τεχνική έχει τη δυνατότητα να μελετά ένα πολυπληθές δείγμα, όπως είναι η κοινότητα των εκπαιδευτικών (Cohen & Manion, 1997). Σε αυτόν τον τύπο των ερωτήσεων, παρουσιάζεται στον ερωτώμενο μόνο ένας προκαθορισμένος αριθμός εναλλακτικών απαντήσεων. Τέτοιες ερωτήσεις είναι δεκτικές ποσοτικοποίησης και σύγκρισης, είναι εύκολες στη χρήση τους, γιατί είναι κωδικοποιημένες εκ των προτέρων (Σίμος & Κομίλη, 2003).

Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι με διατακτικές πολύτομες κλίμακες (Ordinal Polytomous Response Scales) που ζητούν από τον ερωτώμενο να βαθμολογήσει με

μια συγκεκριμένη κλίμακα μια κατηγορία ερωτήσεων. Στις διαβαθμισμένες ερωτήσεις οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζουν μια λέξη, μια φράση ή μια δήλωση και καλούνται να δείξουν με την απάντησή τους το μέγεθος που αυτή η λέξη, φράση ή δήλωση εκφράζει τη γνώμη τους (Κυριαζή, 2005). Οι κλιμακωτές απαντήσεις βοηθούν σημαντικά στην ακριβή μέτρηση της κοινής γνώμης για ένα δοσμένο θέμα, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν σημαντικά ποσοτικά δεδομένα. Μια τέτοια μορφή είναι οι ερωτήσεις κλίμακας Likert με μία κλίμακα 5 ή 6 σημείων, που ξεχωρίζουν κάθε σύστημα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις σχολικές μονάδες, συνοδευμένο με μία επιστολή. Η επιλογή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε επειδή μπορεί να σταλεί και να επιστραφεί πάρα πολύ γρήγορα και με ελάχιστο έως μηδαμινό κόστος. Πρακτικά θέματα σχεδίασης δε συναντώνται κατά την κατασκευή ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έναντι ενός έντυπου, ακόμη κι αν έχει σχεδιαστεί και δακτυλογραφηθεί με τη χρήση υπολογιστή. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το σύστημα Ms excel και το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Για όλα τα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, ώστε να περιγραφούν οι μεταβλητές και να φανερωθούν οι γενικές τάσεις στα δεδομένα (Creswell, 2011).

4.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Όσον αφορά το ζήτημα της αξιοπιστίας, κύριος στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν οι τιμές από τη χορήγηση του εργαλείου είναι σταθερές και συνεπείς (Creswell, 2011). Μια έρευνα αποτιμάται ως αξιόπιστη, όταν επιφέρει όμοια ερευνητικά ευρήματα όσες φορές κι αν επαναληφθεί υπό τις ίδιες συνθήκες. Αξιοπιστία, ουσιαστικά, σημαίνει ότι οι τιμές ενός εργαλείου πρέπει να παραμένουν σταθερές, να παρουσιάζουν περίπου τα ίδια αποτελέσματα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Creswell, 2011).

Από την άλλη, η εγκυρότητα του εργαλείου μπορεί να μελετηθεί μόνο ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων σε σχέση με το αν μπορεί να καλύψει τους στόχους της έρευνας. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ερωτήματα για κάθε μεταβλητή και κάθε ερευνητικό ερώτημα. Έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια τα ερωτήματα να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και πληρότητα, αποφεύγοντας την παροχή άσχετων

πληροφοριών από τον ερωτώμενο, καθώς και τις παρεκκλίσεις από το θέμα (Javeau, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, εκπληρώθηκε ο έλεγχος και η διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας των ερωτήσεων αναφορικά με τη σαφήνιά τους, για να είναι δυνατό να απαντώνται εύκολα και γρήγορα, χωρίς να προκαλούν παρερμηνείες και αμφιβολία (Robson, 2010).

4.7 Περιορισμοί έρευνας

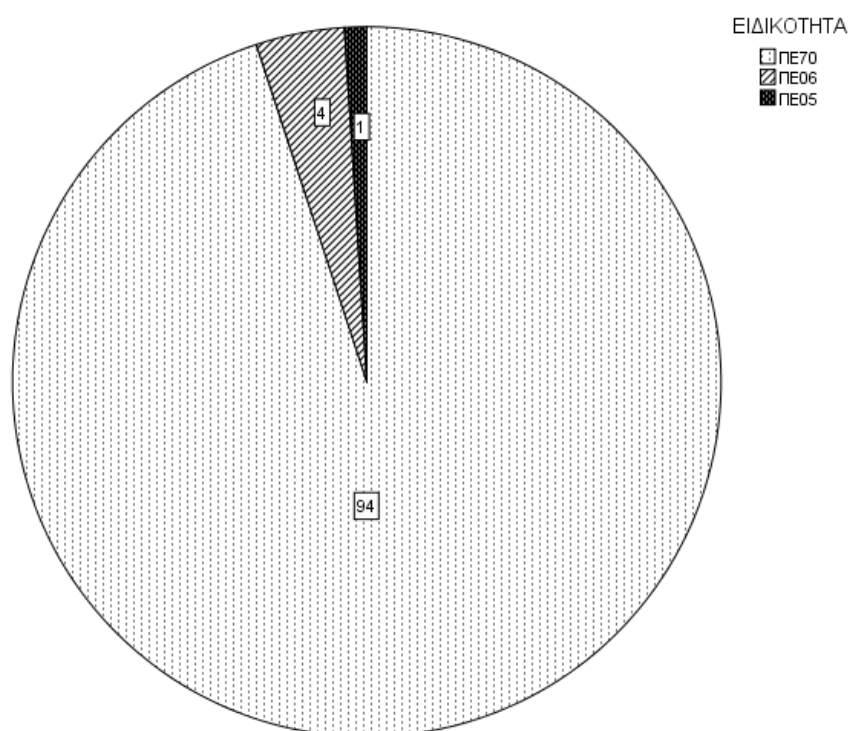
Σε κάθε έρευνα, είναι πιθανό να υπάρξουν αδυναμίες που ενδεχομένως επηρεάζουν τη μελέτη των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα, ο χαρακτήρας των συμπερασμάτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιορισμένος, γιατί προκύπτει από σχετικά μικρού μεγέθους δείγμα έναντι του πληθυσμού που μελετάται. Επιπλέον, ο σύντομος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας σίγουρα αποτελεί παράγοντα που δε διασφαλίζει πλήρως ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες μπορεί να μην έδωσαν ειλικρινείς απαντήσεις, καθώς μπορεί να μη βρήκαν τις απαντήσεις που να τους αντιπροσωπεύουν πλήρως ή ακόμη και να απάντησαν περιγράφοντας την κατάσταση όπως θα ήθελαν να είναι και όχι όπως ακριβώς είναι. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί εδώ πως πολλές φορές οι ερωτώμενοι επιθυμούν να παρουσιάσουν μια καλή εικόνα για τον εαυτό τους, παραβλέποντας τα αληθινά αισθήματα και τις πεποιθήσεις τους, αλλά και την πραγματική συμπεριφορά αυτών και των γύρω τους (Robson, 2010).

Ωστόσο, η απουσία ποιοτικών χαρακτηριστικών στην έρευνα παρουσιάζει και αρκετά μειονεκτήματα, όπως για παράδειγμα, τον κίνδυνο παρερμηνείας των ερωτήσεων, τη χαμηλή ανταπόκριση και την έλλειψη δεδομένων του ερευνητή σε σχέση με τη φιλοσοφία των απαντήσεων των ερωτώμενων (Howard & Sharp, 2001). Για τις ανάγκες, όμως, της συγκεκριμένης έρευνας κυρίως σε σχέση με το χρόνο διεξαγωγής, αλλά και την απόσταση του ερευνητή από τα σχολεία της έρευνας, η ποσοτική έρευνα κρίθηκε κατάλληλη.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

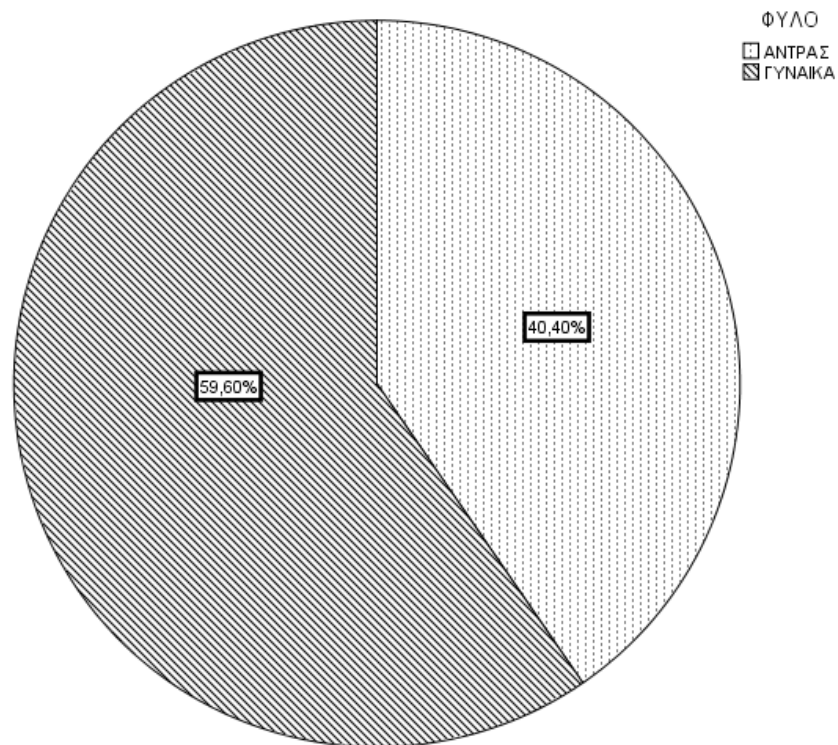
5.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά εκατό (100) εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι ειδικότητας ΠΕ70 (Δάσκαλοι), ενώ μόλις τέσσερις (4) ήταν ειδικότητας ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας) και ένας (1) ΠΕ05 (Γαλλικής Γλώσσας). Από αυτούς, στο πλαίσιο της ανάλυσης, αφαιρέθηκε ένας ερωτώμενος, καθώς τα στοιχεία στις δύο τελευταίες ενότητες του ερωτηματολογίου παρουσίαζαν αριθμητικά σημαντικές ελλείψεις.



Γράφημα 1

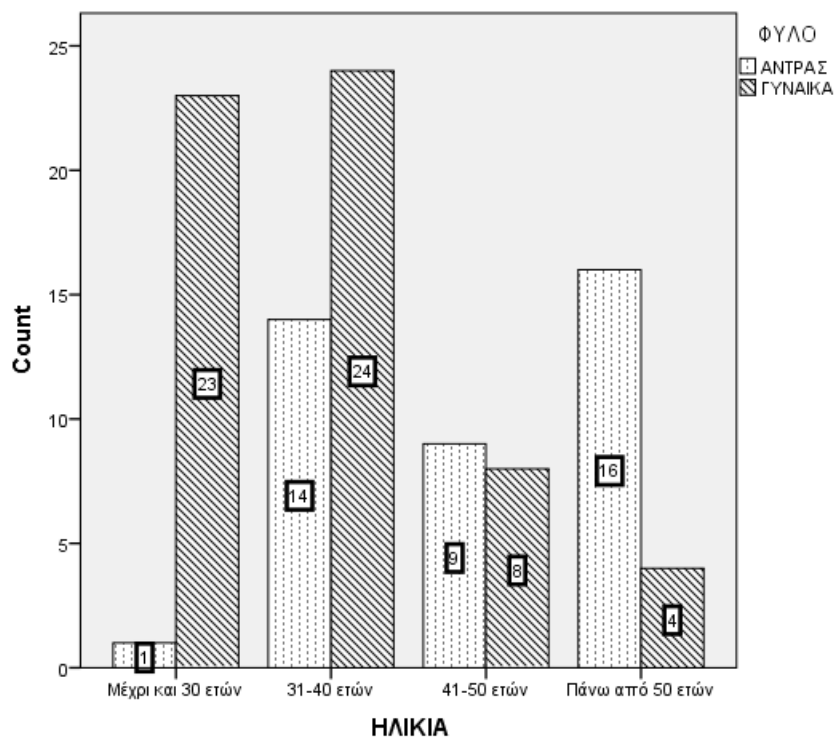
Στο γράφημα 2, που ακολουθεί, φαίνεται ότι υπερέχει ο αριθμός των γυναικών σε ποσοστό 59,6%. Παράλληλα, ενώ σημειώνονται απαντήσεις από πολλές διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες (Πίνακας 1, Γράφημα 3), στην έρευνά μας στις ηλικίες κάτω των 30 ετών, οι γυναίκες καταγράφονται σε ποσοστό 95,8% (23 γυναίκες), στις ηλικίες από 31 έως 40 ετών σε ποσοστό 63% περίπου (24 γυναίκες), στις ηλικίες από 41 – 50 ετών σε ποσοστό 47% (8 γυναίκες), ενώ σε ηλικίες άνω των 50 ετών σε ποσοστό μόλις 20% (4 γυναίκες). Φαίνεται, επομένως, ότι στη μελέτη συμμετείχαν περισσότερο νέες γυναίκες και μεγαλύτεροι άνδρες εκπαιδευτικοί.



Γράφημα 2

		Φύλο				Σύνολο Πλήθος
		Άντρας		Γυναίκα		
		Πλήθος	%	Πλήθος	%	
Ηλικία	Μέχρι και 30 ετών	1	4,2%	23	95,8%	24
	31-40 ετών	14	36,8%	24	63,2%	38
	41-50 ετών	9	52,9%	8	47,1%	17
	Πάνω από 50 ετών	16	80,0%	4	20,0%	20
	Σύνολο	40	40,4%	59	59,6%	99

Πίνακας 1



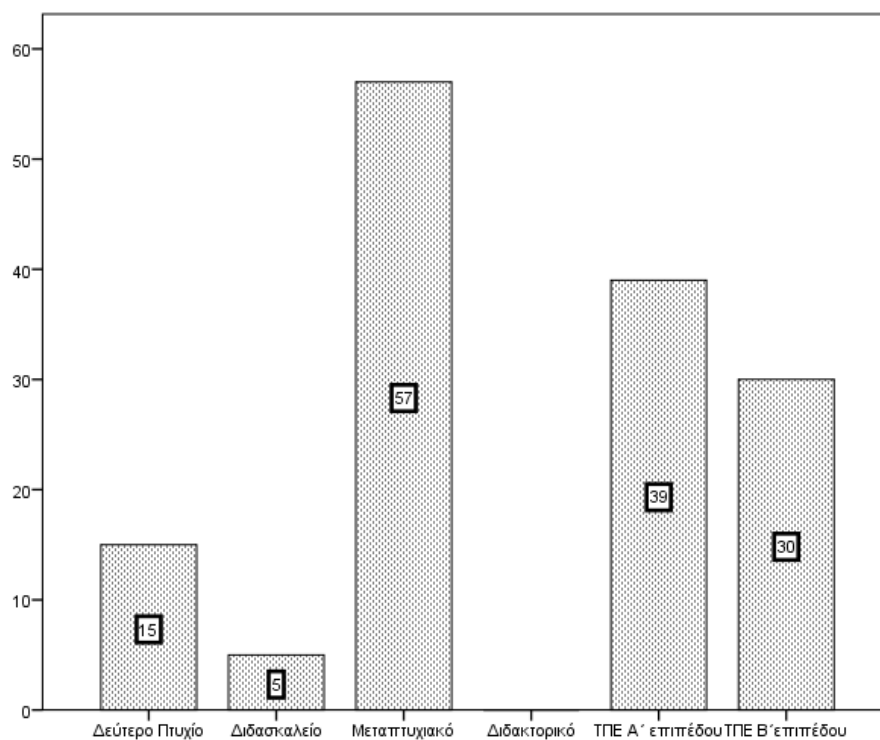
Γράφημα 3

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, όπως προκύπτει από τον πίνακα 2 (Γράφημα 4), 57 εκπαιδευτικοί έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, πλήθος που αφορά το 70,4% των συμμετεχόντων, ενώ είναι και η πιο συχνά παρατηρούμενη εκπαίδευση στο δείγμα μας. Σχετικά συχνές είναι, επίσης, οι καταγραφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου ΤΠΕ) σε βαθμό που αφορούν το 48,1% και το 37% αντίστοιχα, ενώ το 18,5% έχει δεύτερο πτυχίο και μόλις το 6,2% είναι απόφοιτοι του Διδασκαλείου. Κανένας, ωστόσο, εκπαιδευτικός δε διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης είχαν κατά μέσο όρο 15,5 έτη προϋπηρεσίας με 3 έτη το λιγότερο και 35 έτη το μέγιστο (Πίνακας 3).

		Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων
		N	%	
Μορφωτικό επίπεδο	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	15	10,3%	18,5%

Διδασκαλείο	5	3,4%	6,2%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	57	39,0%	70,4%
Επιμόρφωση ΤΠΕ Α' επιπέδου	39	26,7%	48,1%
Επιμόρφωση ΤΠΕ Β' επιπέδου	30	20,5%	37,0%
Σύνολο	146	100,0%	180,2%

Πίνακας 2



Γράφημα 4

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

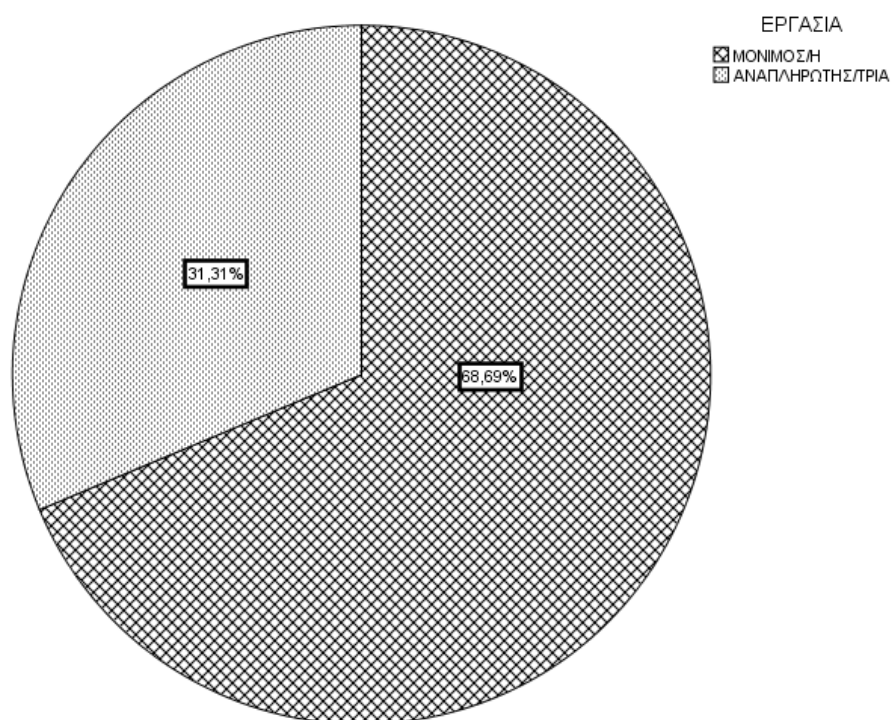
N	Valid	99
	Missing	1
Mean		15,54
Minimum		3
Maximum		35

Πίνακας 3

Σχετικά με το καθεστώς εργασίας (Πίνακας 4, Γράφημα 5), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος της μελέτης (68,7%) είναι μόνιμοι, ενώ το υπόλοιπο 31,3% είναι αναπληρωτές.

	N	%
Μόνιμος/η	68	68,7
Αναπληρωτής/τρια	31	31,3
Σύνολο	99	100,0

Πίνακας 4

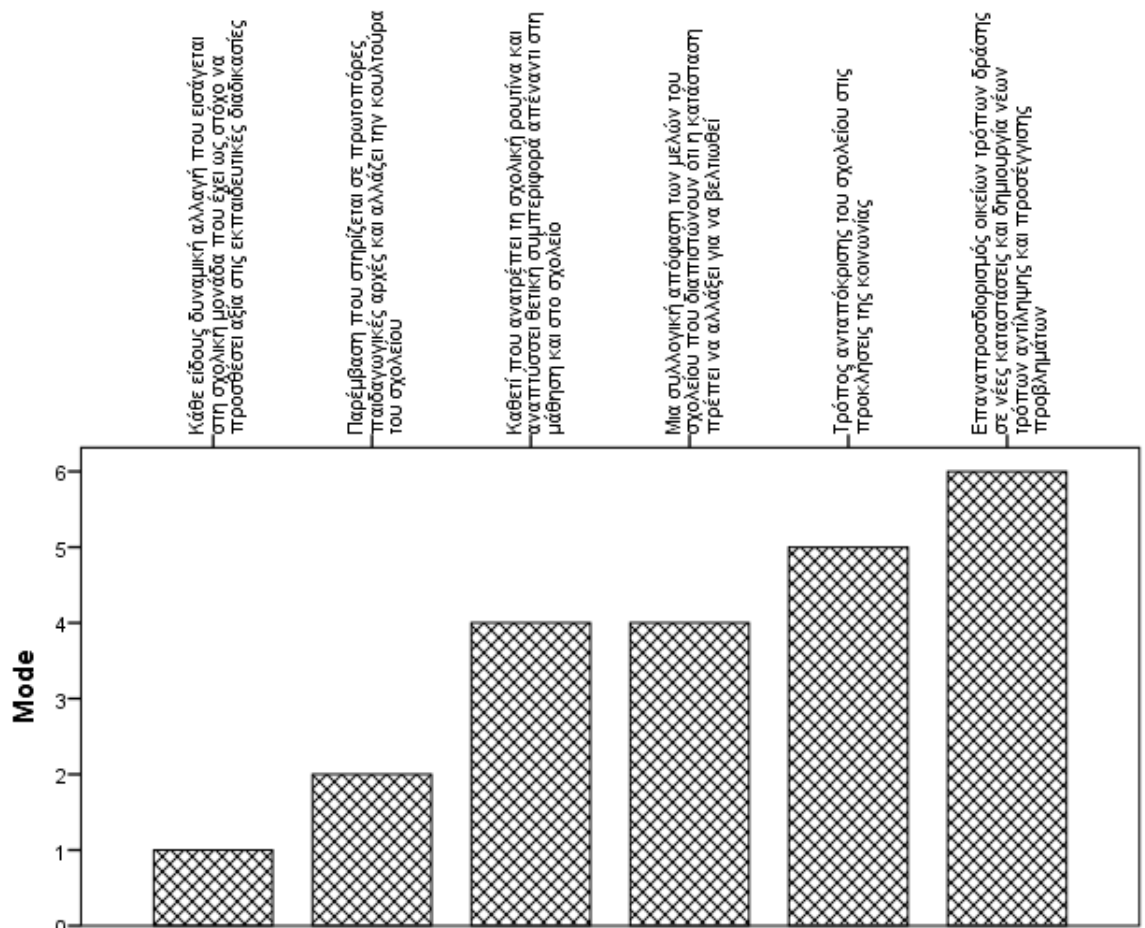


Γράφημα 5

5.2 Το περιεχόμενο του όρου «καινοτομία» και οι συνθήκες υλοποίησής της στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 παρακάτω, η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (48) κάθε είδους δυναμική αλλαγή που εισάγεται στη σχολική μονάδα με στόχο να προσθέσει αξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η επιλογή που παίρνει τις περισσότερες απαντήσεις ως δεύτερη ιεραρχικά είναι η

παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές και αλλάζει την κουλτούρα του σχολείου. Σημειώνεται πως δεν φαίνεται ξεκάθαρα πως τρίτη ιεραρχικά τοποθετείται η άποψη ότι καινοτομία αποτελεί καθετί που ανατρέπει τη σχολική ρουτίνα και αναπτύσσει θετική συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο, έναντι της άποψης πως αποτελεί μία συλλογική απόφαση των μελών του σχολείου που διαπιστώνουν ότι η κατάσταση πρέπει να αλλάξει για να βελτιωθεί, η οποία χαρακτηρίζεται ως τέταρτη. Αντιθέτως, φαίνεται πως ιεραρχικά βρίσκονται στην ίδια θέση (Γράφημα 6). Τέλος, η ιεράρχηση κλείνει με την άποψη ότι η καινοτομία αποτελεί τρόπο ανταπόκρισης του σχολείου στις προκλήσεις της κοινωνίας και επαναπροσδιορισμό οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων αντίστοιχα.



Γράφημα 6

Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «εκπαιδευτική καινοτομία»; Ιεραρχική παρουσίαση							
		1	2	3	4	5	6
Κάθε είδους δυναμική αλλαγή που εισάγεται στη σχολική μονάδα που έχει ως στόχο να προσθέσει αξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες	Πλήθος	48	17	16	0	0	18
	%	48,5%	17,2%	16,2%	0,0%	0,0%	18,2%
Παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές και αλλάζει την κουλτούρα του σχολείου	Πλήθος	10	43	21	12	7	6
	%	10,1%	43,4%	21,2%	12,1%	7,1%	6,1%
Καθετί που ανατρέπει τη σχολική ρουτίνα και αναπτύσσει θετική συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο	Πλήθος	6	12	11	35	24	11
	%	6,1%	12,1%	11,1%	35,4%	24,2%	11,1%
Μια συλλογική απόφαση των μελών του σχολείου που διαπιστώνουν ότι η κατάσταση πρέπει να αλλάξει για να βελτιωθεί	Πλήθος	0	11	18	40	15	15
	%	0,0%	11,1%	18,2%	40,4%	15,2%	15,2%
Τρόπος ανταπόκρισης του σχολείου στις προκλήσεις της κοινωνίας	Πλήθος	9	9	14	10	37	20
	%	9,1%	9,1%	14,1%	10,1%	37,4%	20,2%
Επαναπροσδιορισμός οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων	Πλήθος	26	7	19	2	16	29
	%	26,3%	7,1%	19,2%	2,0%	16,2%	29,3%

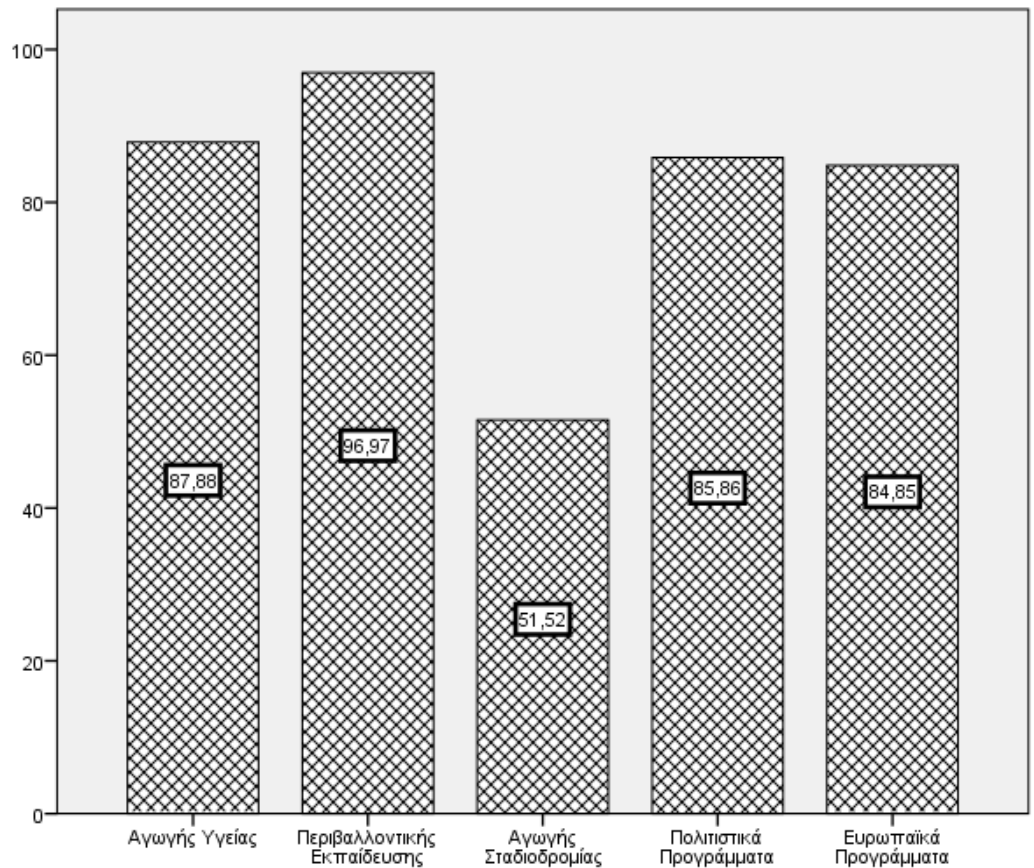
Πίνακας 5

Σχετικά με τα καινοτόμα προγράμματα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστά άνω του 85% γνώστες των περισσότερων, δηλαδή της Αγωγής Υγείας, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των

Πολιτιστικών και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, με εξαίρεση αυτά της Αγωγής Σταδιοδρομίας, όπου είναι μοιρασμένοι περίπου 50% - 50%.

Γνωρίζετε τα παρακάτω καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα;			
		Ναι	Όχι
Αγωγής Υγείας	Πλήθος	87	12
	%	87,9%	12,1%
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	Πλήθος	96	3
	%	97,0%	3,0%
Αγωγής Σταδιοδρομίας	Πλήθος	51	48
	%	51,5%	48,5%
Πολιτιστικά Προγράμματα	Πλήθος	85	14
	%	85,9%	14,1%
Ευρωπαϊκά Προγράμματα	Πλήθος	84	15
	%	84,8%	15,2%

Πίνακας 6

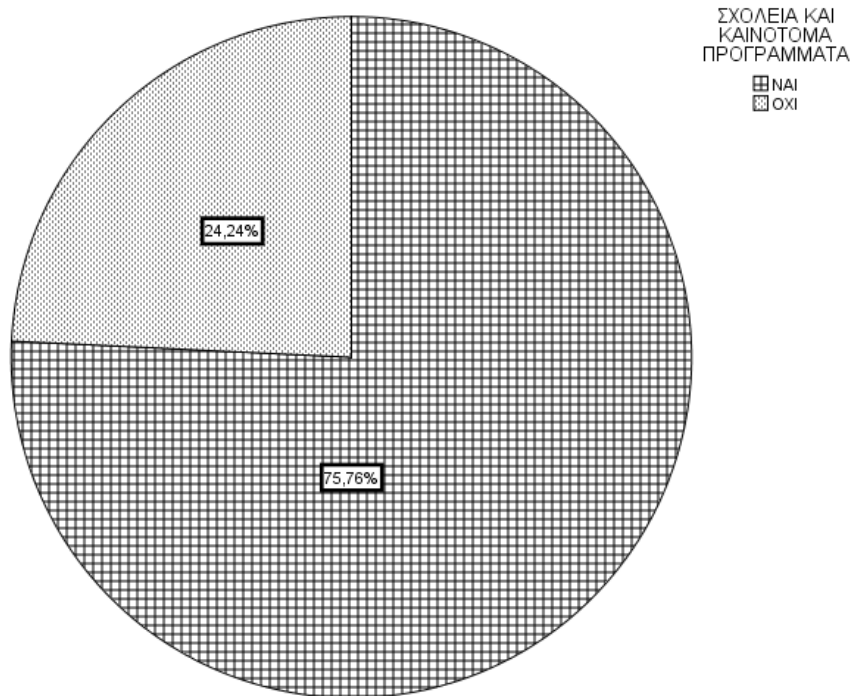


Γράφημα 7

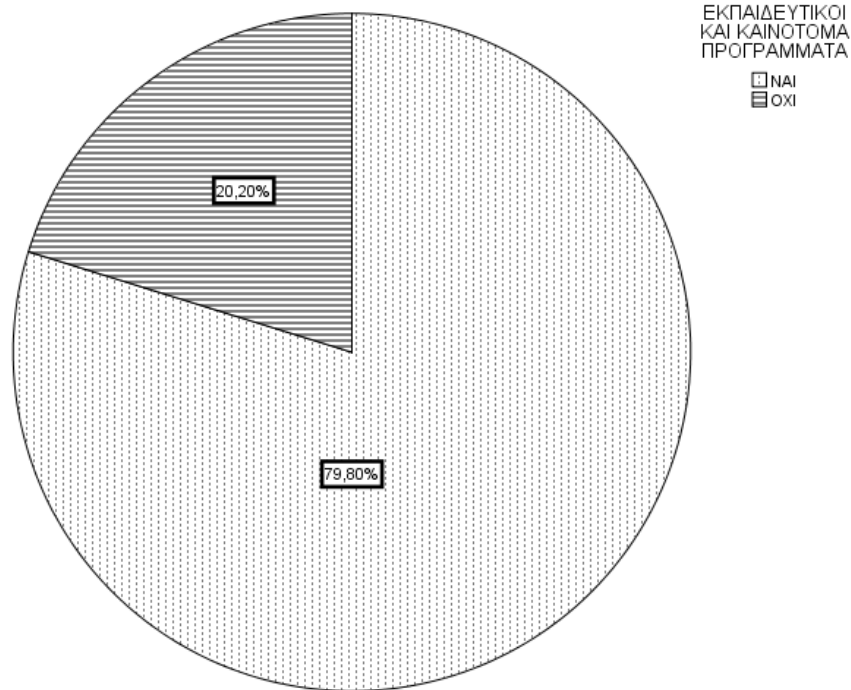
Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες (Πίνακας 7), υλοποιούνται το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020 καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα στα σχολεία των Ιωαννίνων και μάλιστα, ποσοστό περίπου 80% από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς έχουν υλοποιήσει και οι ίδιοι μερικά κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

	N	%
Υλοποιούνται κατά το τρέχον σχολικό έτος καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο σας;	Ναι	75,8
	Όχι	24,2
Έχετε υλοποιήσει εσείς κατά τη διάρκεια της θητείας σας καινοτόμα προγράμματα;	Ναι	79,8
	Όχι	20,2

Πίνακας 7



Γράφημα 8



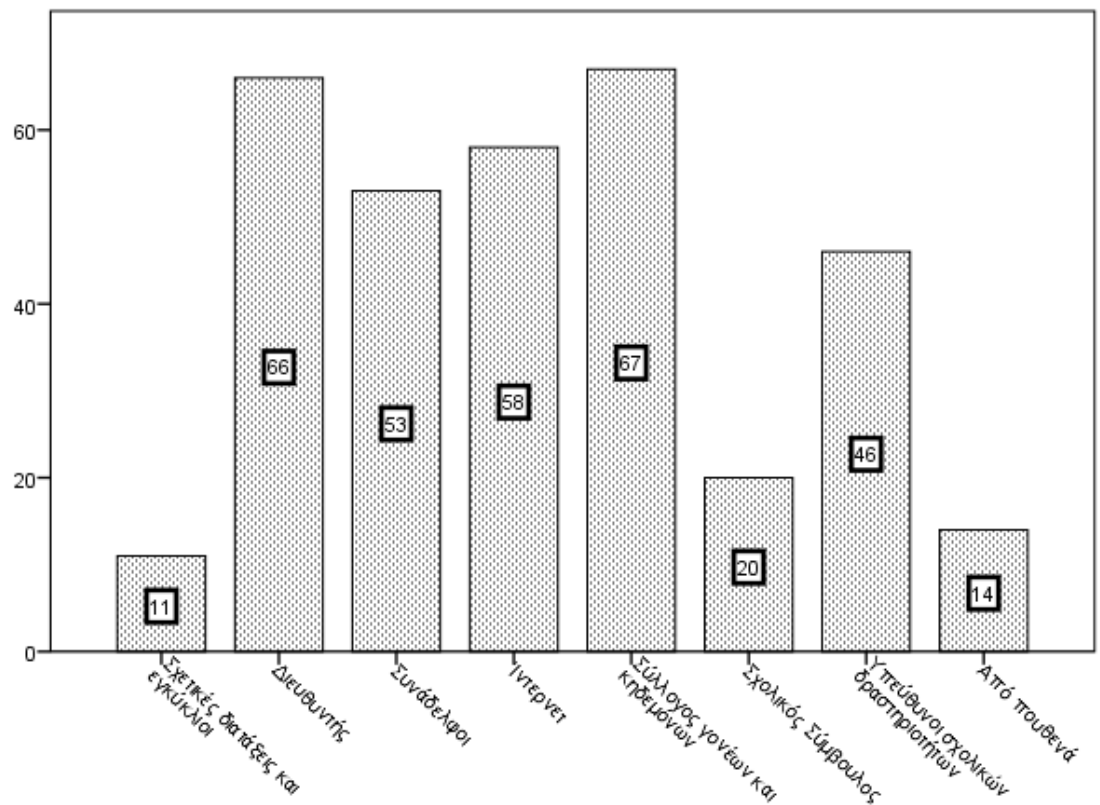
Γράφημα 9

Σχετικά με τους τρόπους ενημέρωσης για την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων (Πίνακας 8), φαίνεται ότι οι δύο πιο συχνοί τρόποι είναι μέσω του διευθυντού της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Γονέων, ενώ πολύ συχνά αναφέρονται και το internet, αλλά και οι συνάδελφοι και οι Υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων/δραστηριοτήτων. Στα χαμηλότερα ποσοστά, βρίσκονται οι σχολικοί Σύμβουλοι, οι σχετικές διατάξεις και εγκύκλιοι, αλλά και η μη ύπαρξη πηγής ενημέρωσης.

	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων
	N	%	
Σχετικές διατάξεις και εγκύκλιοι	11	3,3%	11,3%
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	66	19,7%	68,0%
Συνάδελφοι	53	15,8%	54,6%
Ίντερνετ	58	17,3%	59,8%
Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων	67	20,0%	69,1%
Σχολικός Σύμβουλος	20	6,0%	20,6%

Υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων	46	13,7%	47,4%
Από πουθενά	14	4,2%	14,4%
Σύνολο	335	100,0%	345,4%

Πίνακας 8



Γράφημα 10

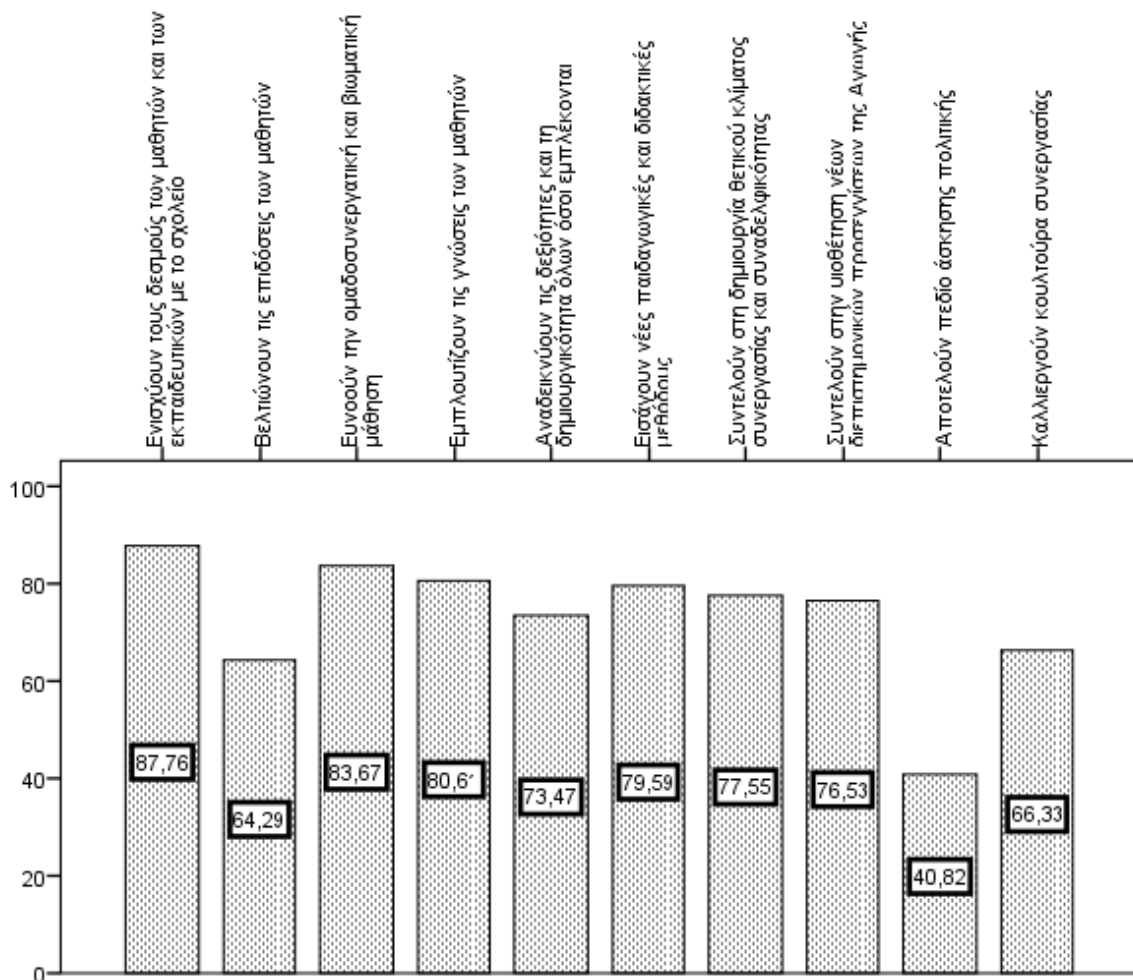
Σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι είναι πολλαπλά. Σύμφωνα με τον πίνακα 9 παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά που συχνά ξεπερνούν το 80% συμφωνούν ή, ακόμη, συμφωνούν πλήρως για τη συμβολή τους στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής τους μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα αναδεικνύουν τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα όλων όσοι εμπλέκονται, εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών, ευνοώντας την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση. Παράλληλα, συμφωνούν ότι τέτοιου είδους προγράμματα ενισχύουν τους δεσμούς των μαθητών και των εκπαιδευτικών με το σχολείο, συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας και

συναδελφικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών και, τέλος, εισάγουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, υιοθετώντας νέες διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Σημειώνεται ότι, στον κανόνα αυτό, εξαίρεση αποτελούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ότι βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών και ότι αποτελούν πεδίο άσκησης πολιτικής, όπου η συμφωνία είναι σε ποσοστό 60% και 40% αντίστοιχα.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω οφέλη που απορρέουν από την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων και συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας;						
		Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως
Ενισχύουν τους δεσμούς των μαθητών και των εκπαιδευτικών με το σχολείο	N	27	60	6	3	3
	%	27,3%	60,6%	6,1%	3,0%	3,0%
Βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών	N	28	36	27	6	2
	%	28,3%	36,4%	27,3%	6,1%	2,0%
Ευνοούν την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση	N	45	38	12	1	3
	%	45,5%	38,4%	12,1%	1,0%	3,0%
Εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών	N	52	28	15	2	2
	%	52,5%	28,3%	15,2%	2,0%	2,0%
Αναδεικνύουν τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα όλων όσοι εμπλέκονται	N	43	30	15	9	2
	%	43,4%	30,3%	15,2%	9,1%	2,0%
Εισάγουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους	N	39	40	16	1	3
	%	39,4%	40,4%	16,2%	1,0%	3,0%
Συντελούν στη	N	28	49	11	6	5

δημιουργία θετικού κλίματος						
συνεργασίας και συναδελφικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	%	28,3%	49,5%	11,1%	6,1%	5,1%
Συντελούν στην υιοθέτηση νέων διεπιστημονικών προσεγγίσεων της Αγωγής	N	30	46	13	5	5
Αποτελούν πεδίο άσκησης πολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων	%	30,3%	46,5%	13,1%	5,1%	5,1%
Καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς	N	13	27	33	13	12
	%	13,3%	27,6%	33,7%	13,3%	12,2%
	N	13	53	19	12	2
	%	13,1%	53,5%	19,2%	12,1%	2,0%

Πίνακας 9



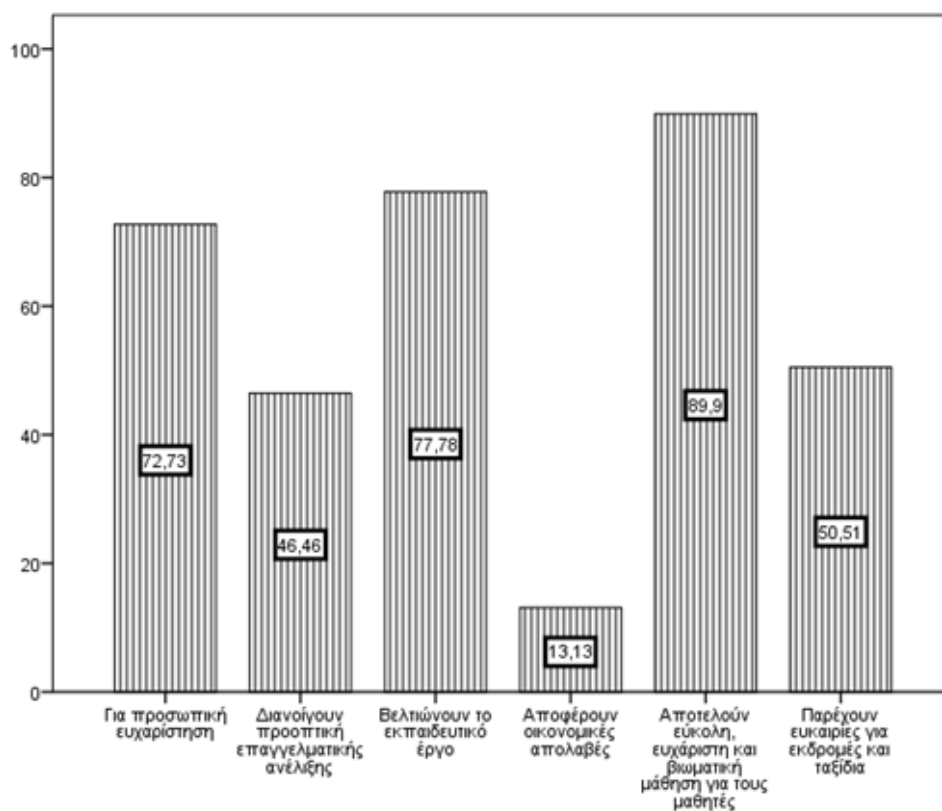
Γράφημα 11

Σύμφωνα με τον πίνακα 10, είναι κοινός τόπος για τους συμμετέχοντες ότι ένας σημαντικός λόγος για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων είναι ότι αποτελούν εύκολη, ευχάριστη και βιωματική μάθηση για τους μαθητές με συμφωνία σε ποσοστό άνω του 90%. Σημαντική είναι, επίσης, η συμφωνία σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και για την προσωπική ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών. Η παροχή ευκαιριών για εκδρομές και ταξίδια φαίνεται να αποτελεί για κάποιους (σχεδόν το 50%) λόγος υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων, ενώ φαίνεται να διχάζει η άποψη για προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης. Ξεκάθαρη, ωστόσο, είναι η διαφωνία τους για το ότι αποφέρουν οικονομικές απολαβές.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τους λόγους για τους οποίους έχετε υλοποιήσει ή θα υλοποιούσατε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

		Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ μέτρια	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ μέτρια	Διαφωνώ πλήρως
Για προσωπική ευχαρίστηση	N	34	38	18	3	6
	%	34,3%	38,4%	18,2%	3,0%	6,1%
Διανοίγουν προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης	N	24	22	19	12	22
	%	24,2%	22,2%	19,2%	12,1%	22,2%
Βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο	N	41	36	16	3	3
	%	41,4%	36,4%	16,2%	3,0%	3,0%
Αποφέρουν οικονομικές απολαβές	N	5	8	17	20	49
	%	5,1%	8,1%	17,2%	20,2%	49,5%
Αποτελούν εύκολη, ευχάριστη και βιωματική μάθηση για τους μαθητές	N	48	41	7	0	3
	%	48,5%	41,4%	7,1%	0,0%	3,0%
Παρέχουν ευκαιρίες για εκδρομές και ταξίδια	N	9	41	31	12	6
	%	9,1%	41,4%	31,3%	12,1%	6,1%

Πίνακας 10



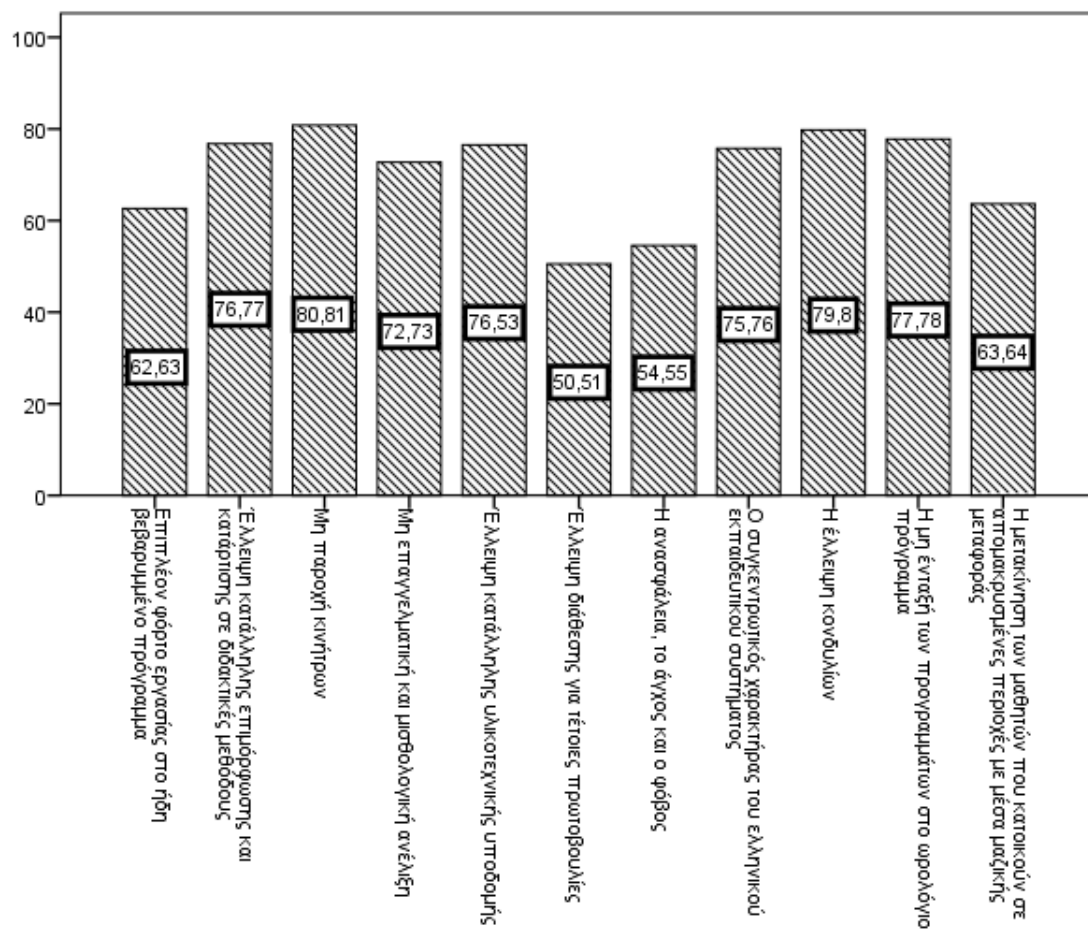
Γράφημα 12

Σύμφωνα με τον πίνακα 11, ο περισσότερο ανασταλτικός παράγοντας είναι η μη παροχή κινήτρων που βρίσκει σύμφωνους τους 80 εκπαιδευτικούς της μελέτης. Αρνητικά, επίσης, συμβάλλει η έλλειψη κονδυλίων (79,8%) και η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης σε διδακτικές μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη, σύμφωνα με ένα υψηλό ποσοστό περίπου 77%. Στους ανασταλτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται, στη συνέχεια, η μη ένταξή των προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα (77,8%), η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (76,5%), ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αυτονομία στην εκπαιδευτική μονάδα (75,7%) και η έλλειψη αναγνώρισης του έργου τους στην επαγγελματική και μισθολογική τους ανέλιξη (72,7%). Ακολουθούν, ως εξίσου σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες, η μετακίνηση των μαθητών που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές με μέσα μαζικής μεταφοράς (63,7%), ο φόρτος εργασίας που αποτελούν στο ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμά τους (62,6%), καθώς και η απουσία διάθεσης για πρωτοβουλίες καινοτόμων προγραμμάτων (50,5%). Σημειώνεται ότι από τους παράγοντες που διερευνήθηκαν, σε κανένα δε επικράτησε διαφωνία, παρά μόνο ίσως σε ότι αφορά την ανασφάλεια, το άγχος και το φόβο.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τους λόγους που αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην υλοποίηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος;						
		Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως
Αποτελούν επιπλέον φόρτο εργασίας στο ήδη βεβαρυσμένο πρόγραμμα	N	14	48	22	8	7
	%	14,1%	48,5%	22,2%	8,1%	7,1%
Δεν υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση σε διδακτικές μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη	N	38	38	12	6	5
	%	38,4%	38,4%	12,1%	6,1%	5,1%
Δεν παρέχονται	N	30	50	9	4	6

κίνητρα	%	30,3%	50,5%	9,1%	4,0%	6,1%
Δεν αναγνωρίζεται το έργο για την επαγγελματική και μισθολογική ανέλιξη	N	33	39	13	6	8
Δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	%	33,3%	39,4%	13,1%	6,1%	8,1%
Δεν υπάρχει διάθεση για τέτοιες πρωτοβουλίες	N	26	49	15	6	2
Η ανασφάλεια, το άγχος και ο φόβος	%	26,5%	50,0%	15,3%	6,1%	2,0%
Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αυτονομία στην εκπαιδευτική μονάδα	N	22	28	30	16	3
Η έλλειψη κονδυλίων	%	22,2%	28,3%	30,3%	16,2%	3,0%
Η μη ένταξη των προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα	N	22	32	21	20	4
Η μετακίνηση των μαθητών που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές με μέσα μαζικής μεταφοράς	%	22,2%	32,3%	21,2%	20,2%	4,0%
	N	21	54	13	6	5
	%	21,2%	54,5%	13,1%	6,1%	5,1%
	N	35	44	10	6	4
	%	35,4%	44,4%	10,1%	6,1%	4,0%
	N	49	28	18	1	3
	%	49,5%	28,3%	18,2%	1,0%	3,0%
	N	25	38	22	7	7
	%	25,3%	38,4%	22,2%	7,1%	7,1%

Πίνακας 11



Γράφημα 13

5.3 Ηγεσία και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα

Από τον πίνακα 12, φαίνεται ότι θεωρείται ξεκάθαρα σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή στην υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και, μάλιστα, διευκολύνει και υποστηρίζει την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν παράλληλα τόσο σημαντικό το ρόλο του διευθυντή που μπορεί και να τους αποθαρρύνει από την υλοποίηση τέτοιων καινοτόμων προγραμμάτων.

Θεωρείτε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

	N	%
Καθόλου	4	4
Λίγο	8	8,1

Αρκετά	17	17,2
Πολύ	20	20,2
Πάρα πολύ	50	50,5

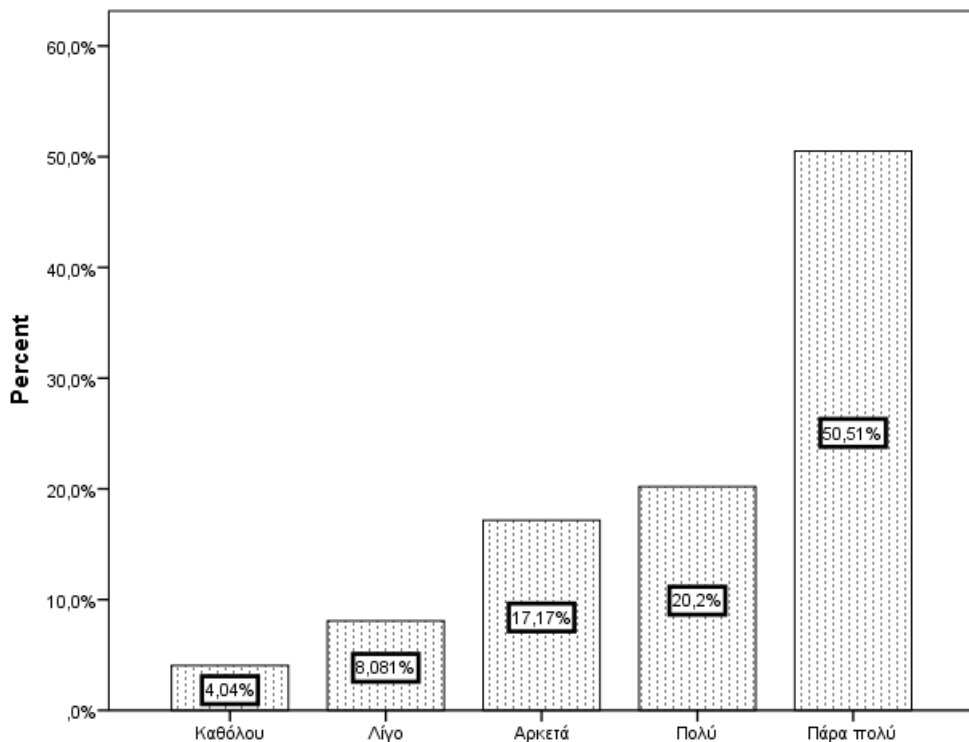
Θεωρείτε ότι ο διευθυντής ενεργοποιεί και γενικά διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της σχολικής του μονάδας;

	N	%
Ναι	89	89,9
Όχι	10	10,1

Θεωρείτε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

	N	%
Ναι	78	78,8
Όχι	21	21,2
Σύνολο	99	100

Πίνακας 12



Γράφημα 14

Ο πίνακας 13 υποδεικνύει ότι οι διευθυντές παρακινούν με όλους τους τρόπους που έχουν διαθέσιμους τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες θεωρούν (88,9%) ότι ο Διευθυντής γνωρίζει και ενημερώνει τους συναδέλφους τους για την ύπαρξη καινοτόμων προγραμμάτων, ενώ, παράλληλα, ενημερώνει για τα έγγραφα που έρχονται και αφορούν τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν (86,9%) και, μάλιστα, από την αρχή του σχολικού έτους (85,7%). Φροντίζει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για νέες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για τα οποία έχει πληροφόρηση, καθώς και να τους ενθαρρύνει, μέσω της σύστασης ομάδων, να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την υλοποίηση προγραμμάτων (84,8%). Επίσης, πιστεύουν πως ο διευθυντής ενεργοποιεί μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία να συνδράμουν στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (77,8%) και παρέχει διευκόλυνση στο έργο των εκπαιδευτικών (77,5%), εξηγώντας την αναγκαιότητα υλοποίησής τους, έχοντας υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών του (75,8%), αλλά και προσπαθώντας να επιλύσει προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τη δημιουργία θετικού κλίματος (72,7%). Χρησιμοποιεί ως πολύ σημαντικά εργαλεία την ηθική ανταμοιβή και τον έπαινο των εκπαιδευτικών σε όσους υλοποιούν νέες, διαφορετικές ιδέες (70,7%), καθώς τους εμπιστεύεται και τους εκχωρεί αρμοδιότητες, προωθώντας τη συμμετοχή τους στην οργάνωση εισαγωγής καινοτομιών (70,7%). Μόλις ένα ποσοστό 63,7% συμφωνεί πως ο διευθυντής τους θεωρεί σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξελίσσονται επαγγελματικά. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μεγάλο σχετικά ποσοστό εκπαιδευτικών (48%) υποστηρίζει πως, παρά τις προσπάθειες, ο διευθυντής δυσκολεύεται να πείσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να υλοποιήσουν μια καινοτόμο δράση.

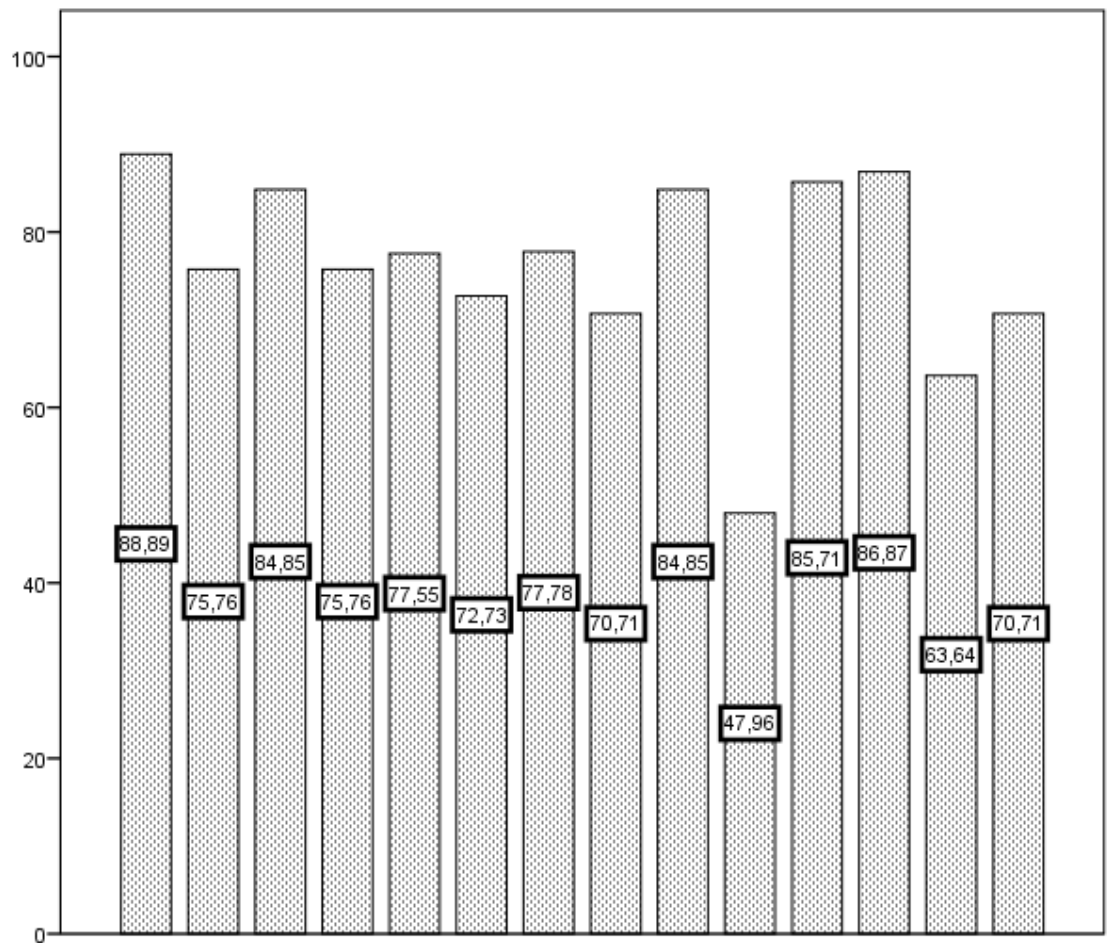
Με ποιους τρόπους ο διευθυντής παρακινεί και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων;						
		Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως
Ενημερώνει για	N	53	35	5	3	3

την ύπαρξη καινοτόμων προγραμμάτων	%	53,5%	35,4%	5,1%	3,0%	3,0%
Αντιλαμβάνεται τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών του	N	30	45	10	10	4
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς σε πρωτοβουλίες, παρακινώντας τους να συστήσουν ομάδες για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	%	30,3%	45,5%	10,1%	10,1%	4,0%
Εξηγεί την αναγκαιότητα των καινοτόμων προγραμμάτων	N	43	41	5	4	6
Παρέχει διευκόλυνση στο έργο των εκπαιδευτικών	%	43,4%	41,4%	5,1%	4,0%	6,1%
Επιλύει προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας θετικό κλίμα	N	28	47	12	10	2
Ενεργοποιεί μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία να συνδράμουν στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	%	28,3%	47,5%	12,1%	10,1%	2,0%
Χρησιμοποιεί ως	N	44	32	15	4	3
	%	44,9%	32,7%	15,3%	4,1%	3,1%
	N	34	38	13	9	5
	%	34,3%	38,4%	13,1%	9,1%	5,1%
	N	42	35	8	9	5
	%	42,4%	35,4%	8,1%	9,1%	5,1%
	N	33	37	19	5	5

πολύ σημαντικά εργαλεία την ηθική ανταμοιβή και τον έπαινο των εκπαιδευτικών σε όσους υλοποιούν νέες, διαφορετικές ιδέες	%	33,3%	37,4%	19,2%	5,1%	5,1%
Φροντίζει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για νέες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για τα οποία έχει πληροφόρηση	N	40	44	7	5	3
Δυσκολεύεται να πείσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να υλοποιήσουν μια καινοτόμο δράση	%	40,4%	44,4%	7,1%	5,1%	3,0%
Ενημερώνει στην αρχή του σχολικού έτους για τη δυνατότητα υλοποίησης των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων	N	41	43	9	2	3
Ενημερώνει για τα έγγραφα που έρχονται και αφορούν τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν	%	41,8%	43,9%	9,2%	2,0%	3,1%
Θεωρεί σημαντικό	N	36	50	5	5	3
	%	36,4%	50,5%	5,1%	5,1%	3,0%
	N	28	35	30	2	4

να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να εξελίσσονται επαγγελματικά	%	28,3%	35,4%	30,3%	2,0%	4,0%
Εμπιστεύεται και εκχωρεί αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας τη συμμετοχή τους στην οργάνωση εισαγωγής καινοτομιών	N	36	34	16	10	3
	%	36,4%	34,3%	16,2%	10,1%	3,0%

Πίνακας 13



Γράφημα 15

Με σημαντική ομοιογένεια, όπως βλέπουμε στον πίνακα 14, καταγράφονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο συμφωνούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση των καινοτόμων προγραμμάτων. Το μοναδικό που προβάλλεται ως συγκριτικά λιγότερο απαραίτητο είναι η τυπικότητα στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

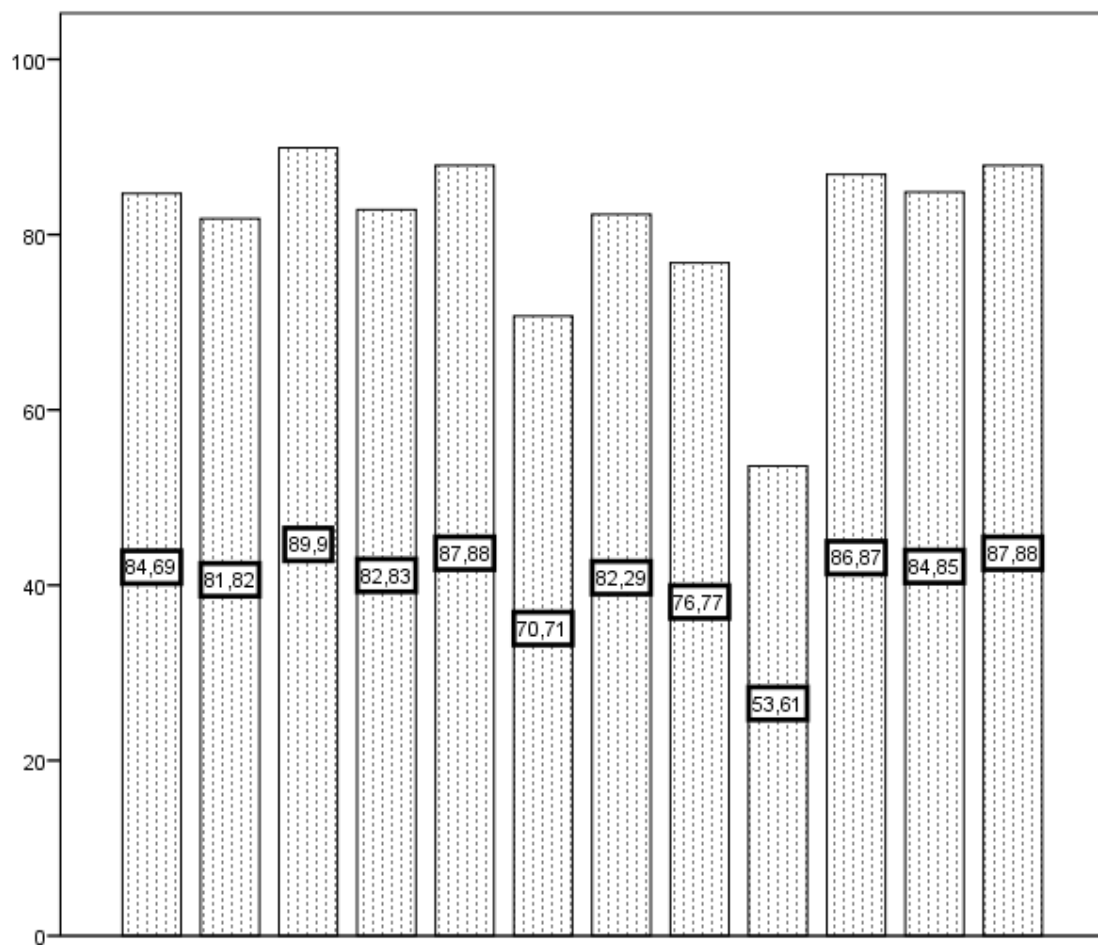
Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα πως η σιγουριά και η αυτοπεποίθηση που εκπέμπει ο διευθυντής παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων (56,6%). Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός πως είναι άνθρωπος ιδιαίτερα δραστήριος και ενθουσιώδης, με εσωτερική αφοσίωση στο έργο του (53,5%), αντικειμενικός και δίκαιος (52,5%), επικοινωνιακός και με διάθεση να ακούσει τους άλλους (52,1%) με υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την ομάδα του (51,5%). Σύμφωνα με τους μισούς ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής δεν εγκλωβίζεται στο γραφειοκρατικό ρόλο εκτέλεσης των διοικητικών του καθηκόντων, αλλά δίνει έμφαση τόσο στις δικές του ανάγκες, όσο και των εκπαιδευτικών για προσωπική επιμόρφωση και ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με καινοτομίες (50,5%). Άλλωστε, διαθέτει διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, καθώς και υψηλή αίσθηση καθήκοντος (50%) και θετική αντίληψη για τη ζωή και την πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ηγείται (42,4%), διαχωρίζοντας αποτελεσματικά το δικό του άγχος, αλλά και το άγχος των εκπαιδευτικών του (41,4%). Το 53,5% συμφωνεί απλώς πως ο διευθυντής προσπαθεί να αποτελεί πρότυπο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαθέτοντας τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη, δηλαδή να είναι εμπνευστής με όραμα για το σχολείο του (43,4%) και να προσπαθεί να εκτελεί τυπικά τα καθήκοντά του (34%).

Ποιες ικανότητες και ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή συμβάλλουν στην προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων;						
		Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως
Διαθέτει	N	49	34	12	0	3

διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, καθώς και υψηλή αίσθηση καθήκοντος	%	50,0%	34,7%	12,2%	0,0%	3,1%
Τον διακρίνουν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την ομάδα του	N	51	30	9	6	3
Είναι δραστήριος και ενθουσιώδης, με εσωτερική αφοσίωση στο έργο του	%	51,5%	30,3%	9,1%	6,1%	3,0%
Εκπέμπει σιγουριά και αυτοπεποίθηση σε ό,τι κάνει	N	53	36	2	5	3
Είναι αντικειμενικός και δίκαιος	%	53,5%	36,4%	2,0%	5,1%	3,0%
Μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το δικό του άγχος, αλλά και το άγχος των εκπαιδευτικών του	N	56	26	11	3	3
Είναι επικοινωνιακός και με διάθεση να ακούσει τους άλλους	%	56,6%	26,3%	11,1%	3,0%	3,0%
Τον διακρίνει	N	52	35	6	1	5
	%	52,5%	35,4%	6,1%	1,0%	5,1%
	N	41	29	19	7	3
	%	41,4%	29,3%	19,2%	7,1%	3,0%
	N	50	29	5	9	3
	%	52,1%	30,2%	5,2%	9,4%	3,1%
	N	42	34	15	4	4

θετική αντίληψη για τη ζωή και την πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ηγείται	%	42,4%	34,3%	15,2%	4,0%	4,0%
Προσπαθεί να εκτελεί τυπικά τα καθήκοντά του	N	19	33	25	12	8
	%	19,6%	34,0%	25,8%	12,4%	8,2%
Προσπαθεί να αποτελεί πρότυπο για το εκπαιδευτικό προσωπικό	N	33	53	7	3	3
	%	33,3%	53,5%	7,1%	3,0%	3,0%
Διαθέτει τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη: είναι εμπνευστής και έχει όραμα για το σχολείο του	N	41	43	10	4	1
	%	41,4%	43,4%	10,1%	4,0%	1,0%
Δεν εγκλωβίζεται στο γραφειοκρατικό ρόλο εκτέλεσης των διοικητικών του καθηκόντων.	N	50	37	8	3	1
	%	50,5%	37,4%	8,1%	3,0%	1,0%

Πίνακας 14



Γράφημα 16

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση των δεδομένων της έρευνας

6.1. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να ανιχνεύσει και να αναδείξει, σύμφωνα με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που καινοτομούν, το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Από την παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας, που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μπορούν να προκύψουν ορισμένες γενικές παρατηρήσεις και συμπεράσματα.

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανήκει σε σχολεία στα οποία υλοποιούνται, κατά το τρέχον διδακτικό έτος 2019-2020, καινοτόμα προγράμματα. Οι περισσότεροι, μάλιστα, εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει κάποιο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους θητείας. Το γεγονός αυτό μας εξασφαλίζει σε κάποιο βαθμό ασφαλή συμπεράσματα, καθώς είναι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν άμεση αντίληψη επί του θέματος. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που, σε αρκετά μεγάλο ποσοστό, έχουν από τρία έως τριάντα πέντε χρόνια υπηρεσίας, αν και ηλικιακά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικία των 31-40 ετών. Η ηλικία αυτή σε συνάρτηση με τα λίγα χρόνια υπηρεσίας αποδεικνύεται αρκετά παραγωγική για το εκπαιδευτικό τους έργο. Χωρίς ακόμα να έχουν εξουθενωθεί επαγγελματικά αναλαμβάνουν καινοτόμα προγράμματα που πραγματοποιούνται εκτός των ωρών εργασίας τους, απαιτούν μεγάλη προετοιμασία και καλό συντονισμό των εμπλεκομένων, ώστε να είναι αποδοτικά. Αυτό που κάνει ιδιαίτερα εντύπωση είναι πως το μεγαλύτερο μέρος αυτών είναι μόνιμα διορισμένοι, έναντι των λιγοστών αναπληρωτών. Όπως ήταν φυσικό, δεν θα μπορούσε, γι' ακόμη μία φορά, να μην αναδειχτεί και η γυναικοκρατούμενη φύση αυτού του επαγγέλματος.

Ένα εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης ή επιμόρφωση για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (επιμόρφωση Α' και Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.). Δεν είναι λίγοι, βέβαια, κι αυτοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο, γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι άνθρωποι δραστήριοι, οι οποίοι δεν περιορίστηκαν στα τυπικά επαγγελματικά τους καθήκοντα, όπως τους κατηγορεί η ελληνική κοινωνία, αλλά

αφιερώνουν μέρος από το προσωπικό τους χρόνο τόσο για όφελος των ίδιων, όσο και των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει ότι πλέον και οι ίδιοι οι μαθητές αποζητούν από το σχολείο ποικίλα ερεθίσματα και κίνητρα, τα οποία θα συντελέσουν στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων τους, θα καλλιεργήσουν τις προσωπικές τους δεξιότητες, θα ερεθίσουν τη φαντασία τους, θα τους προσφέρουν τη δυνατότητα διαφορετικής οπτικής της ζωής.

Αρχικά, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ο όρος εκπαιδευτική καινοτομία θεωρείται κάθε είδους δυναμική αλλαγή που εισάγεται στη σχολική μονάδα που έχει ως στόχο να προσθέσει αξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και που στηρίζεται σε νέες παιδαγωγικές αρχές και αλλάζει την κουλτούρα του σχολείου. Οι απόψεις αυτές, άλλωστε, συγκλίνουν και με τον ορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρθηκε παραπάνω (Δακοπούλου, 2008· Μαυροσκούφης, 2002· Μπελαδάκης, 2007). Πράγματι, οτιδήποτε καινούριο στο χώρο της εκπαίδευσης ανανεώνει τη σχολική πραγματικότητα, η οποία περιορίζεται κυρίως σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και σε όσα προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ελάχιστοι είναι αυτοί που ενστερνίζονται ως ιδιαίτερα σημαντική τη θέση ότι η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί μια συλλογική απόφαση των μελών που συνειδητοποιούν ότι η κατάσταση πρέπει να αλλάξει για να βελτιωθεί (Σιακοβέλη, 2011). Αυτό πιθανό να οφείλεται στο γεγονός πως δεν αποφασίζεται ρητά από τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολείων, όταν, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, καταστρώνουν τον λειτουργικό προγραμματισμό τους.

Το ίδιο συμβαίνει και με την άποψη ότι η καινοτομία ανατρέπει τη σχολική ρουτίνα και αναπτύσσει θετική συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο, καθώς αποτελεί ένα τρόπο, ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Μπελαδάκης, 2007). Αυτό δικαιολογείται, αν σκεφτεί κανείς πως στην αντίληψη των περισσότερων εκπαιδευτικών, όταν γίνεται αναφορά στην ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, έχει βαθιά παγιωθεί η άποψη ότι το σχολείο οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις χρήσιμες για την επαγγελματική τους πορεία. Τέλος, ασήμαντη ιεραρχείται η άποψη ότι καινοτομία είναι κάθε προσπάθεια επαναπροσδιορισμού οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και δημιουργίας νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων.

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό γνωρίζουν τα περισσότερα είδη των καινοτόμων προγραμμάτων και μάλιστα, ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει πως ενημερώνεται γι' αυτά από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό αποτελεί έκπληξη για τα μέχρι τώρα δεδομένα της λειτουργίας του, θεωρώντας πως υπήρξε μία ιδιαίτερη προσπάθεια αναβάθμισης της σημαντικότητας του ρόλου του συλλόγου και η ανάδειξη της ανάγκης συνεργασίας του με το διευθυντή και, γενικότερα, με το σχολείο. Αμέσως επόμενη πηγή ενημέρωσης θεωρείται το διαδίκτυο (internet), οι συνάδελφοι και οι Υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων/δραστηριοτήτων. Λίγοι είναι αυτοί που επιλέγουν να ενημερωθούν από τις σχετικές διατάξεις και εγκυκλίους, αλλά και από το Σχολικό Σύμβουλο. Ελάχιστοι αναδεικνύονται αυτοί που δεν έχουν κάποια πηγή ενημέρωσης.

Τα οφέλη που απορρέουν από την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων είναι ποικίλα και υποστηρίζεται πως συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στην ανάδειξη των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας των εμπλεκομένων, αλλά και στην ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση. Υποστηρίζεται ότι δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να ενδυναμώσουν τους δεσμούς τους με το σχολείο, αλλά και με κάποιον τρόπο να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Επίσης, τονίζεται ο ρόλος των καινοτόμων προγραμμάτων στην ενίσχυση της υιοθέτησης νέων διεπιστημονικών προσεγγίσεων της Αγωγής, εισάγοντας νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους.

Τα οφέλη, όπως καταγράφονται στην έρευνα, δεν περιορίζονται μόνο στους μαθητές, αφού και για τους εκπαιδευτικούς βελτιώνεται το κλίμα της συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ τους, όπως και μεταξύ αυτών και των διευθυντών τους. Για την πρόταση ότι τα καινοτόμα προγράμματα αποτελούν πεδίο άσκησης πολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, οι ερωτηθέντες της έρευνας προτίμησαν να μην εκφράσουν ξεκάθαρη άποψη, επιλέγοντας κυρίως μία πιο ουδέτερη στάση. Το γεγονός αυτό οφείλει να μας προβληματίσει. Έμμεσα μπορεί να υποδεικνύει τη θέση τους ότι αφενός δε λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και απλά είναι όργανα που εφαρμόζουν αποφάσεις που επιβάλλει η ανώτερη εκπαιδευτική εξουσία, στο πλαίσιο

του συγκεντρωτικού ελληνικού συστήματος, αφετέρου δε θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο ασκείται κάποιου είδους πολιτική.

Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων για πολλούς και ποικίλους λόγους. Κύριος λόγος θα μπορούσε να αποτελεί η προσωπική ευχαρίστηση και ικανοποίηση την οποία νιώθουν, όταν αναλαμβάνουν και φέρνουν εις πέρας κάποιο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Μέσω τέτοιων προγραμμάτων, πιθανό να τους δίνεται ο χρόνος και η ευκαιρία να πειραματιστούν με άλλους τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι ξεφεύγουν από τους παραδοσιακούς-δασκαλοκεντρικούς, τους οποίους ίσως θα ενέτασσαν αργότερα στην εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, μπορούν να βρεθούν ουσιαστικά πιο κοντά στους μαθητές τους και να αφουγκραστούν τους προβληματισμούς τους μέσω ειλικρινούς επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης. Με αυτόν τον τρόπο, βελτιώνεται, γενικότερα, το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του.

Σε πολλές περιπτώσεις, λόγος υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων αποτελεί και η δυνατότητα που παρέχουν για εκδρομές και ταξίδια. Οι εκδρομές και τα ταξίδια είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να αποκτήσουν οι μαθητές χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες, να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους και να επιτευχθεί η ομαλότερη κοινωνικοποίησή τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δε συμμερίζονται ξεκάθαρα την άποψη ότι μέσω αυτών τους διανοίγεται ο δρόμος για επαγγελματική εξέλιξη, ενώ διαφωνούν κάθετα με την άποψη ότι τους αποφέρουν οικονομικά οφέλη, πιθανόν, επειδή η επαγγελματική εξέλιξη είναι άρρηκτα συνυφασμένη και με τις απολαβές στον οικονομικό τομέα.

Όπως έχει καταστεί σαφές και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009), βασικός ανασταλτικός παράγοντας θεωρείται η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης στις εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, που χρειάζεται να εφαρμοστούν στην πράξη, τόσο των ίδιων εκπαιδευτικών, όσο και των διευθυντών. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι δεν τους παρέχονται ανάλογα κίνητρα για να προβούν σε τέτοιες δράσεις. Τα ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν, επίσης, με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000) ως προς το ότι αυτά αποτελούν επιπλέον φόρτο εργασίας στο ήδη βεβαρυμμένο τους πρόγραμμα. Πέρα από την καθημερινή προετοιμασία του διδακτικού τους έργου, δεν υπάρχουν περιθώρια χρόνου για ενασχόληση με αντικείμενα που θεωρούνται προαιρετικά λόγω εισαγωγής νέων διδακτικών αντικειμένων και οτιδήποτε επιβάλλεται από νέες διατάξεις. Η

έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και κονδυλίων, ως ανασταλτικός παράγοντας, επίσης, συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που έχει αναφερθεί (Καβούρη, 1999· Υφαντή, 2000), όπως και το γεγονός ότι δεν αναγνωρίζεται έμπρακτα το έργο τους στην επαγγελματική και μισθολογική τους εξέλιξη. Οι ερωτώμενοι κρατούν ουδέτερη στάση στο γεγονός ότι δεν υπάρχει διάθεση εκ μέρους τους, αφού σε προηγούμενη ερώτηση είχαν προβάλλει ως ένα από τους βασικούς λόγους υλοποίησης την προσωπική ευχαρίστηση.

Από την άλλη, συμφωνούν πως η ανασφάλεια, το άγχος και ο φόβος πιθανόν να αποτελέσουν τροχοπέδη για την ανάληψη της ευθύνης για επιτυχή εκπλήρωση ενός καινοτόμου προγράμματος. Καθοριστικός, επίσης, παράγοντας κρίνεται η μη ένταξη των προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η πραγματοποίησή τους ακόμη πιο πολύ λόγω προγραμματισμένης μετακίνησης των μαθητών που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές με μέσα μαζικής μεταφοράς. Άλλωστε, σθεναρά υποστηρίζεται πως και το ίδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το συγκεντρωτικό του χαρακτήρα δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αυτονομία στην εκπαιδευτική μονάδα.

Η παρούσα έρευνα κατάφερε να αναδείξει το σημαντικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς ο διευθυντής είναι αυτός που ενεργοποιεί, υποστηρίζει και γενικά διευκολύνει την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο πλαίσιο της σχολικής του μονάδας, αλλά και που μπορεί, παράλληλα, να αποθαρρύνει με τη στάση του τους εκπαιδευτικούς από την υλοποίηση τους.

Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως ο διευθυντής τους παρέχει, πρωτίστως, διευκόλυνση στο έργο τους κι έπειτα, τους ενθαρρύνει, μέσω της σύστασης ομάδων, να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την υλοποίηση προγραμμάτων. Κάτι τέτοιο συμβαίνει, αφού πρώτα τους ενημερώσει και μάλιστα, στην αρχή του σχολικού έτους, για την ύπαρξη καινοτόμων προγραμμάτων και για νέες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για τα οποία έχει πληροφόρηση (Κουτούζης, 1999). Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, φροντίζει να ενημερώνει για τα έγγραφα που έρχονται και αφορούν τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν. Ο διευθυντής λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών, είναι εκείνος που ενημερώνεται πρώτος για οτιδήποτε προτείνεται από τα ανώτερα κλιμάκια της

εκπαίδευσης, οπότε με τη σειρά του οφείλει να ενημερώσει και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, ώστε να τα κινητοποιήσει, γεγονός που επιβεβαιώνει η προηγηθείσα βιβλιογραφία (Μαραθεύτης, 1981). Ωστόσο, είναι ανάγκη να ενημερωθούν, εκτός από το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, και τα υπόλοιπα μέλη του, όπως οι μαθητές, οι γονείς τους, αλλά και η τοπική διοίκηση και οι κοινωνικοί φορείς, με σκοπό να ενεργοποιηθούν για να συντελέσουν στην ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφωνούν ότι διευκολύνει τη δίκαιη κατανομή καθηκόντων, εξηγεί την αναγκαιότητα των καινοτόμων προγραμμάτων και αναδεικνύει τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Χρησιμοποιεί ως πολύ σημαντικά εργαλεία την ηθική ανταμοιβή και τον έπαινο των εκπαιδευτικών σε αυτούς που υλοποιούν νέες, διαφορετικές ιδέες, δείχνοντας εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους και εκχωρώντας τους αρμοδιότητες, προωθώντας έτσι τη συμμετοχή τους στην οργάνωση εισαγωγής καινοτομιών (Καψάλης, 2005). Υποστηρίζεται πως θεωρεί σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξελίσσονται επαγγελματικά, παρά τη δυσκολία που αντιμετωπίζει να πείσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να υλοποιήσουν μια καινοτόμο δράση. Τέλος, από την έρευνα προκύπτει πως ο διευθυντής διευκολύνει και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν και συνήθως, τα μεταξύ τους προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να τα επιλύουν όσο το δυνατό μόνοι τους, χωρίς να τους δίνουν έκταση, εμπλέκοντας σε αυτά και την ηγεσία του σχολείου.

Τελευταίο, αλλά καθόλου ασήμαντο, που αξίζει να συζητηθεί, είναι οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, που, κατά τον πληθυσμό της έρευνας, συμβάλλουν στην προώθηση των καινοτόμων προγραμμάτων. Ως βασικό χαρακτηριστικό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη θετική αντίληψη για την πορεία του σχολικού οργανισμού που πρέπει να διακρίνει τον επικεφαλής του, σε συνδυασμό βέβαια, τόσο με τις διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, όσο και την υψηλή αίσθηση καθήκοντος. Μάλιστα, η διάθεσή του να ακούσει τους άλλους και να επικοινωνήσει ουσιαστικά μαζί τους, έρχεται να συμπληρώσει τα παραπάνω και να ενισχύσουν τις απόψεις της προηγηθείσας βιβλιογραφίας (Hoy & Miskel, 2013). Χαρακτηρίζεται ως ικανός να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το δικό του άγχος, αλλά και το άγχος των εκπαιδευτικών του, προσπαθώντας να αποτελέσει πρότυπο γι' αυτούς.

Μεγάλη σημασία αποδίδεται στα υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που διακρίνουν το διευθυντή, καθώς και στην κινητοποίηση και στον ενθουσιασμό που θα επιδείξει κατά την εισαγωγή της καινοτομίας, ώστε να μπορέσει με τη σειρά του να ενθουσιάσει και τα υπόλοιπα μέλη. Από τη μία πλευρά, υποστηρίζεται πως προσπαθεί να εκτελεί τυπικά τα καθήκοντά του, αλλά από την άλλη, φαίνεται να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη, να είναι δηλαδή εμπνευστής και να έχει όραμα για το σχολείο του, όπως ακριβώς τονίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Καψάλης, 2005). Τέλος, δεν εγκλωβίζεται στο γραφειοκρατικό ρόλο εκτέλεσης των διοικητικών του καθηκόντων, αλλά δίνει έμφαση τόσο στις δικές του ανάγκες, όσο και των εκπαιδευτικών για προσωπική επιμόρφωση και ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με καινοτομίες (Καψάλης, 2005). Άλλωστε, είναι γνωστό πως αν από την κορυφή του οργανισμού πηγάζει ενθουσιασμός, σίγουρα αυτός διαχέεται ευκολότερα και στα κατώτερα μέλη της ομάδας (Φασούλης, 2001). Στα γνωρίσματα του διευθυντή συγκαταλέγονται, επίσης, η ικανότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την ομάδα, η αντικειμενικότητα και η αυτοπεποίθηση, όπως φανερώνει και η βιβλιογραφία (Καμπουρίδης 2002· Ζαβλανός, 1998· Everard & Morris, 1999).

Εν κατακλείδι, από τα στοιχεία της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δείχνει απόλυτη εμπιστοσύνη και σεβασμό στους εκπαιδευτικούς, τους ενθαρρύνει και τους υποστηρίζει, παρέχοντας τους ελευθερία και ευελιξία κινήσεων στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και εκχωρώντας τους αρμοδιότητες, αφού πρώτα τους ενημερώσει, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις της έρευνάς μας, αλλά και τα γενικότερα καθήκοντα του διευθυντή, σύμφωνα με τη σχετική Υπουργική Απόφαση. Αυτό μπορεί να σημαίνει, βέβαια, ενδιαφέρον από την πλευρά του ή έλλειψη ενδιαφέροντος και χρόνου, αλλά και την επιθυμία του να μην εμπλακεί ενεργά ο ίδιος στην υλοποίησή τους. Παρέχει, ωστόσο, την απαραίτητη διευκόλυνση στο έργο τους και δεν εγκλωβίζεται σε γραφειοκρατικούς ρόλους εκτέλεσης των καθηκόντων του, παραμερίζοντας τόσο τις δικές τους ανάγκες, όσο και των εκπαιδευτικών για προσωπική επιμόρφωση, καταρρίπτοντας, βέβαια, την υπόθεση έρευνας, η οποία θέλει το διευθυντή έρμαιο της γραφειοκρατίας, σύμφωνα με το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης του Max Weber. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν στο πρόσωπό του έναν διευθυντή-ηγέτη, που έχει όραμα για το σχολείο του, παρά την έλλειψη αυτονομίας εξαιτίας του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Βλέπουν έναν διευθυντή-εμπνευστή, που ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, τη συνεργασία, καθιερώνοντας την επιμόρφωση και επιβραβεύοντας τους εργαζομένους, σύμφωνα και με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας της σύγχρονης προσέγγισης διοίκησης.

6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, γίνεται ευδιάκριτο ότι η ηγεσία των σχολείων που διαθέτει θετική αντίληψη για την πορεία του οργανισμού, σε συνδυασμό με διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, είναι αυτή που ενθαρρύνει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων. Σημαντική, βέβαια, αναδεικνύεται και η διάθεση για επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Παρόλα αυτά, πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι δεν καθιστούν εφικτή τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Αρχικά, η έρευνα περιορίστηκε στους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων του νομού Ιωαννίνων, επομένως σε τοπικό επίπεδο, αλλά και σε ένα μικρό δείγμα, εξαιτίας της στενότητας του χρόνου, με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Για να επιτευχθούν αποτελέσματα πιο αξιόπιστα και γενικεύσιμα, καλό θα ήταν να ενισχυθεί η έρευνα αυτή από ανάλογες σε ευρύτερο επίπεδο, ακόμη και πανελλήνιο, δηλαδή να διευρυνθούν τα όρια του δείγματος και να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από όλα ή τουλάχιστον όσο το δυνατόν περισσότερα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, βασισμένη σε εγκυρότερες μορφές δειγματοληψίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε μια έρευνα, η οποία θα μελετά σε βάθος την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στις απόψεις τους, να συσχετιστούν οι απόψεις τους με την ηλικία και τις ειδικότητές τους, αλλά και τα έτη υπηρεσίας στα σχολεία που υπηρετούν ή κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων των διευθυντών επηρεάζουν τη σχέση τους με την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων.

Μια ακόμα πτυχή του θέματος που θα έχρηζε διερεύνησης αποτελεί το κατά πόσο ο διευθυντής ενθαρρύνει τα καινοτόμα προγράμματα ανάλογα με το είδος τους. Με λίγα λόγια, ποια καινοτόμα προγράμματα θεωρούνται και προωθούνται από τους διευθυντές ως δημοφιλέστερα, αλλά και για ποια προγράμματα οι διευθυντές

δείχνουν διστακτικοί. Ακόμα, καλό θα ήταν να διερευνηθούν αποκλειστικά οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο και τη στάση τους στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων, και στη συνέχεια, να συγκριθούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να διαφανεί αν υπάρχει σύγκλιση ή διάσταση των απόψεών τους και σε ποιο σημείο.

Τέλος, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα αναπτύχθηκε μόνο με την ποσοτική μέθοδο, μια πρόταση θα ήταν να γίνει αντίστοιχη έρευνα, βασισμένη στην ποιοτική μέθοδο, ώστε να εκφραστούν πιο ελεύθερα και άλλες απόψεις, ή ακόμη καλύτερα και μια έρευνα που θα συνδύαζε και τις δυο μορφές μεθόδων.

Επίλογος

Σε μια εποχή που κύρια χαρακτηριστικά της είναι η παγκοσμιοποίηση και η συνεχής τεχνολογική ανάπτυξη, κρίνεται απαραίτητη η ενεργοποίηση των σχολικών μονάδων. Το σχολείο προσπαθεί να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων, τα οποία κρίνονται απαραίτητα για την εμφύσηση μίας πιο σύγχρονης πνοής στην εκπαίδευση. Οι νέες εκπαιδευτικές τάσεις προβλέπουν την προετοιμασία των μαθητών, με σκοπό να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της στείας γνώσης και της ουσιαστικής βιωματικής μάθησης μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων.

Στις μέρες μας, οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτοί που αναλαμβάνουν κυρίως την ευθύνη της καινοτομίας μέσω των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ξεφεύγοντας από το οριοθετημένο εκπαιδευτικό τους έργο. Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αποτελώντας αφορμή για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζονται τη στήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη για σύγχρονες αντιλήψεις διοίκησης, αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ηγεσία με έμφαση στις καινοτομίες και ανάπτυξη σχέσεων με το κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτό το λόγο, προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί και να είναι αποτελεσματικό, επιβάλλεται ο διευθυντής να είναι ένα πρόσωπο, το οποίο θα επιδιώκει και θα πραγματοποιεί την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη.

Ένας διευθυντής, ο οποίος στέκεται αρωγός κάθε προσπάθειας των συναδέλφων εκπαιδευτικών για βελτίωση κι εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας, που, με λίγα λόγια, αφουγκράζεται, σέβεται, εμπιστεύεται, κατανοεί, υποστηρίζει, συνεργάζεται, ενημερώνει κι ενημερώνεται, δεν μπορεί παρά να χαίρει εκτίμησης και ικανοποίησης από μέρους τους, όπως προέκυψε και από την παρούσα έρευνα. Η

δίκαιη στάση του, όσο και η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών, τον καθιστούν αποτελεσματικό ηγέτη για τη σχολική μονάδα, αλλά και για το έμπυχο δυναμικό της.

Εν κατακλείδι, στα χαρακτηριστικά του ικανού ηγέτη υπόκεινται η ύπαρξη οράματος για το σχολείο, η ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μέσα από συλλογικές διαδικασίες, με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων για εκπαίδευση εφάμιλλη με αυτή των ευρωπαϊκών χωρών. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί πως δε δηλώνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ευχαριστημένοι από τη συμβολή του διευθυντή σχετικά με τα καινοτόμα προγράμματα που αναλαμβάνουν. Αυτό πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους μελλοντικούς διευθυντές με σκοπό τη βελτίωση της στάσης τους, συνειδητοποιώντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Πέτρου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ακριβοπούλου, Χ. & Ανθόπουλος, Χ. (2015). *Εισαγωγή στο Διοικητικό Δίκαιο*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βιβλία.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Click, P. (2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής & Σχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Έλλην.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τομ. Α', σελ.165-211. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Ν. Σαρρής (επιμ.). Αθήνα: Έλλην.

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). *Η κυρία Edith Cresson κηρύσσει την έναρξη του προγράμματος Socrates στην Ισπανία*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_95_721
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). *Οδηγός των προγραμμάτων και ενεργειών*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Erasmus+ Οδηγός προγράμματος* (2^η έκδ.).
- Erasmus+. (χ.χ.). *Λίγα λόγια για το Erasmus+*. Ανακτήθηκε από: <http://erasmus-plus.gr/%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b9%ce%ba%ce%ae/>
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, μεταφρ.). Αθήνα: Ε.Α.Π.
- Howard, K., & Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαβλανός, Μ. (1985). Σχέδιο προγράμματος εκπαίδευσης των διευθυντών, σχολικών συμβούλων και προϊσταμένων σχολείων. *Νέα Παιδεία*, 34, 60-66.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ιωάννου, Ν. (2017). *Η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας στην εισαγωγή καινοτομιών: Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγεώργος, Δ. (2000). Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 45-56.

- Καραγιάννης, Η. & Μπακούρος, Ι. (2010). *Καινοτομία και Επιχειρηματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κοκκόσης, Γ. (2016). *Η εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στις εκπαιδευτικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αργοστόλι.
- Κομνηνού, Α. (2018). *Σχολική ηγεσία και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων: αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. τομ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8 (3), 123-151.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (Χ. Βαρδάκος, μεταφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Ιωάννινα, 17, 151-179.
- Μαντζάρης, Γ. (2003). *Σύγχρονη Οργάνωση & Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Β. Γκιούρδας.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16 (Γενάρης-Φλεβάρης-Μάρτης), 45-50.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση*. Αθήνα: ιδίου.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1, 117-125.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας : με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων-αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 53, 103-111.
- Μπίντση, Χ. (2007). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στις εκπαιδευτικές καινοτομίες: διεκπεραιωτής ή ηγέτης; Μία εμπειρική διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας (Αδημοσίεστη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Management: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Montana, P. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-20.
- Οικονόμου, Β. (χ.χ.). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τα καινοτόμα προγράμματα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υλοποίησή τους (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. χ.τ.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή. *Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σελ. 231 – 240. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουλής, Π. (2011). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1996). Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 5, 99-108.

- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία και τη γνωστική νευροεπιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μία μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τεγόπουλος–Φυτράκης. (2002). *Μείζον ελληνικό λεξικό: ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, αρκτικολέξων, κυρίων ονομάτων*. Αθήνα: Τεγόπουλος – Φυτράκης.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές Αλλαγές και βελτίωση του σχολείου, Μία πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Δυναμικού της Εκπαίδευσης-Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-197.

Ξενόγλωσση

- Bell, L. & Rhodes, C. (1996). *The Skills of Primary School Management*. London & New York: Routledge.
- European Commission (2006). *Lifelong Learning Programme 2007-13. Decision No 1720/2006/EC*. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:c11082>

- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Chapman.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an era of change*. New York: Cassell.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Inbar, D. (1996). *Planning for innovation in education*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ηλεκτρονικές πηγές

www.etwinning.net

Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα – Υπουργικές Αποφάσεις

Σύνταγμα της Ελλάδος 1975/1986/2001/2008 (ΦΕΚ 111/Α΄/09-06-1975).

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α΄/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1892/90 (ΦΕΚ Α΄101/31.7.1990): «Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α΄/14-03-2000): «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α΄/13-02-2002): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3852/2010 (ΦΕΚ 87/Α΄/07-06-2010): «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης».

- Νόμος 4027/2011 (ΦΕΚ 233/Α'/04-11-2011): «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α'/12-06-2018): «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Προεδρικό Διάταγμα 147/1976 (ΦΕΚ 56/Α'/15-03-1976): «Περί του Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».
- Εγκύκλιος με αριθ. πρωτ. 163790 / Γ7/31-10/2013: «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius-Leonardo da Vinci και eTwinning)».
- Υπουργική Απόφαση αρ. Γ2/4867/1992 (ΦΕΚ 629/23-10-1992): «Σχολικές Δραστηριότητες».
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων διδασκόντων». Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση Αρ. 84172/ΙΒ (ΦΕΚ 1180/Β'/06-08-2010). Τροποποίηση της αριθμ. Φ.353.1/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων διδασκόντων». Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργική Απόφαση αρ. 129287/Γ2/2011 (ΦΕΚ 2769/Β/02-12-2011): «Εκδρομές–Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας».
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-09-2014/ΥΠΑΙΘ (ΦΕΚ 2648/Β'/07-10-2014). Τροποποίηση της αριθμ. Φ.353.1/105657/Δ1/8.10.2002

(ΦΕΚ 1340/Β΄/16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων διδασκόντων». Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΜΕΡΟΣ Γ΄
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: «Επιστήμες της Αγωγής», διεξάγω έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επειδή η εμπειρία σας στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύτιμη, παρακαλώ να συμπληρώσετε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Το τελευταίο αποσκοπεί να διερευνήσει κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σας ενεργοποιεί και σας ενθαρρύνει στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται λιγότερο από 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι αναμφίβολα εθελοντική και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή και τον χρόνο που διαθέτετε.

Με εκτίμηση,

Τάγκα Ζωή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Δημογραφικά στοιχεία (Παρακαλώ σημειώστε με X στις ακόλουθες ερωτήσεις)

A.1. Φύλο (Συμπληρώστε 1= Άντρας, 2=Γυναίκα)

A.2. Ηλικία: Μέχρι και 30 ετών

31-40 ετών

41-50 ετών

Πάνω από 50 ετών

A.3. Ειδικότητα

(Συμπληρώστε με τα αρχικά του κλάδου σας π.χ. ΠΕ70)

ΠΕ

A.4. Πρόσθετες Σπουδές:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα

Επιμόρφωση ΤΠΕ Α΄ επιπέδου

Επιμόρφωση ΤΠΕ Β΄ επιπέδου

A.5. Έτη προϋπηρεσίας

A.6. Τύπος Εργασίας

(Συμπληρώστε 1=Μόνιμος/η, 2=Αναπληρωτής/τρια, 3=Ωρομίσθιος/α):

B. Το περιεχόμενο του όρου «Καινοτομία» και οι συνθήκες υλοποίησής της στην εκπαίδευση

B.1. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «εκπαιδευτική καινοτομία»; [Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις αριθμώντας τις (1,2,3,4,5,6), θέτοντας τον δείκτη 1 στην πιο σημαντική για σας δήλωση].

Κάθε είδους δυναμική αλλαγή που εισάγεται στη σχολική μονάδα που έχει ως στόχο να προσθέσει αξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες	
Παρέμβαση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές και αλλάζει την κουλτούρα του σχολείου	
Καθετί που ανατρέπει τη σχολική ρουτίνα και αναπτύσσει θετική συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο	
Μια συλλογική απόφαση των μελών του σχολείου που διαπιστώνουν ότι η κατάσταση πρέπει να αλλάξει για να βελτιωθεί	
Τρόπος ανταπόκρισης του σχολείου στις προκλήσεις της κοινωνίας	
Επαναπροσδιορισμός οικείων τρόπων δράσης σε νέες καταστάσεις και δημιουργία νέων τρόπων αντίληψης και προσέγγισης προβλημάτων	

B.2. Γνωρίζετε τα παρακάτω καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας: 1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ).

Αγωγής Υγείας	
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	
Αγωγής Σταδιοδρομίας	
Πολιτιστικά Προγράμματα	
Ευρωπαϊκά Προγράμματα	

B.3. Υλοποιούνται κατά το τρέχον σχολικό έτος καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο σας; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας: 1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ).

B.4. Έχετε υλοποιήσει εσείς κατά τη διάρκεια της θητείας σας καινοτόμα προγράμματα; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας: 1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ).

B.5. Πώς ενημερώνεστε για την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων; (Σημειώστε με X τα αντίστοιχα τετράγωνα).

	ΝΑΙ
--	-----

Σχετικές διατάξεις και εγκυκλίου	
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	
Συνάδελφοι	
Ίντερνετ	
Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων	
Σχολικός Σύμβουλος	
Υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων	
Από πουθενά	

B.6. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω οφέλη που απορρέουν από την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων και συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας σύμφωνα με το βαθμό που συμφωνείτε: 1=συμφωνώ πλήρως, 2=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=διαφωνώ, 5=διαφωνώ πλήρως).

Ενισχύουν τους δεσμούς των μαθητών και των εκπαιδευτικών με το σχολείο	
Βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών	
Ευνοούν την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση	
Εμπλουτίζουν τις γνώσεις των μαθητών	
Αναδεικνύουν τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα όλων όσοι εμπλέκονται	
Εισάγουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους	
Συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας και συναδελφικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	
Συντελούν στην υιοθέτηση νέων διεπιστημονικών προσεγγίσεων της Αγωγής	
Αποτελούν πεδίο άσκησης πολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων	
Καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς	

B.7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τους λόγους για τους οποίους έχετε υλοποιήσει ή θα υλοποιούσατε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας σύμφωνα με το βαθμό που συμφωνείτε: 1=συμφωνώ πλήρως, 2=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=διαφωνώ, 5=διαφωνώ πλήρως).

Για προσωπική ευχαρίστηση	
Διανοίγουν προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης	

Βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο	
Αποφέρουν οικονομικές απολαβές	
Αποτελούν εύκολη, ευχάριστη και βιωματική μάθηση για τους μαθητές	
Παρέχουν ευκαιρίες για εκδρομές και ταξίδια	

B.8. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τους λόγους που αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην υλοποίηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας σύμφωνα με το βαθμό που συμφωνείτε: 1=συμφωνώ πλήρως, 2=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=διαφωνώ, 5=διαφωνώ πλήρως).

Αποτελούν επιπλέον φόρτο εργασίας στο ήδη βεβαρυσμένο πρόγραμμα	
Δεν υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση σε διδακτικές μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη	
Δεν παρέχονται κίνητρα	
Δεν αναγνωρίζεται το έργο για την επαγγελματική και μισθολογική ανέλιξη	
Δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	
Δεν υπάρχει διάθεση για τέτοιες πρωτοβουλίες	
Η ανασφάλεια, το άγχος και ο φόβος	
Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν επιτρέπει ιδιαίτερη αυτονομία στην εκπαιδευτική μονάδα	
Η έλλειψη κονδυλίων	
Η μη ένταξη των προγραμμάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα	
Η μετακίνηση των μαθητών που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές με μέσα μαζικής μεταφοράς	

Γ. Διευθυντής και Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Γ.1. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας σύμφωνα με το βαθμό που συμφωνείτε: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

Γ.2. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής ενεργοποιεί, υποστηρίζει και γενικά διευκολύνει την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της σχολικής του μονάδας; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας: 1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ).

Γ.3. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας: 1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ).

Γ.4. Με ποιους τρόπους ο διευθυντής παρακινεί και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας σύμφωνα με το βαθμό που συμφωνείτε: 1=συμφωνώ πλήρως, 2=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=διαφωνώ, 5=διαφωνώ πλήρως).

Ενημερώνει για την ύπαρξη καινοτόμων προγραμμάτων	
Αντιλαμβάνεται τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών του	
Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, παρακινώντας τους να συστήσουν ομάδες που θα προχωρήσουν στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	
Εξηγεί την αναγκαιότητα των καινοτόμων προγραμμάτων	
Παρέχει διευκόλυνση στο έργο των εκπαιδευτικών	
Επιλύει προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθώντας θετικό κλίμα	
Ενεργοποιεί μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία να συνδράμουν στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων	
Χρησιμοποιεί ως πολύ σημαντικά εργαλεία την ηθική ανταμοιβή και τον έπαινο των εκπαιδευτικών σε αυτούς που υλοποιούν νέες, διαφορετικές ιδέες	
Φροντίζει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για νέες διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για τα οποία έχει πληροφόρηση	
Δυσκολεύεται να πείσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να υλοποιήσουν μια καινοτόμο δράση	

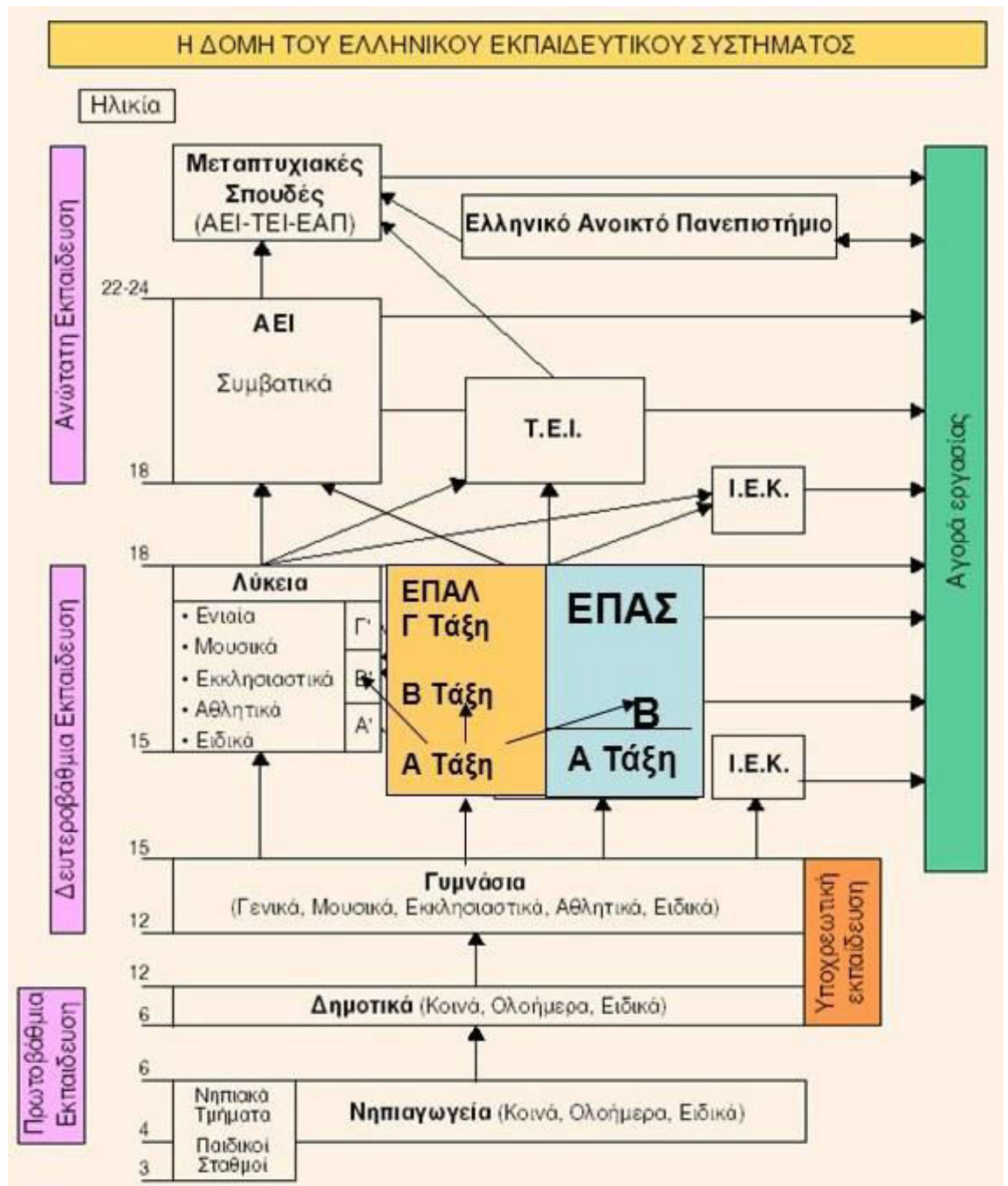
Ενημερώνει στην αρχή του σχολικού έτους για τη δυνατότητα υλοποίησης των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων	
Ενημερώνει για τα έγγραφα που έρχονται και αφορούν τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν	
Θεωρεί σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να εξελίσσονται επαγγελματικά	
Εμπιστεύεται και εκχωρεί αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, προωθώντας τη συμμετοχή τους στην οργάνωση εισαγωγής καινοτομιών	

Γ.5. Ποιες ικανότητες και ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή συμβάλλουν στην προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων; (Σημειώστε στο κουτάκι την απάντησή σας σύμφωνα με το βαθμό που συμφωνείτε: 1=συμφωνώ πλήρως, 2=συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=διαφωνώ, 5=διαφωνώ πλήρως).

Διαθέτει διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, καθώς και υψηλή αίσθηση καθήκοντος	
Τον διακρίνουν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την ομάδα του	
Είναι δραστήριος και ενθουσιώδης, με εσωτερική αφοσίωση στο έργο του	
Εκπέμπει σιγουριά και αυτοπεποίθηση σε ό,τι κάνει	
Είναι αντικειμενικός και δίκαιος	
Μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το δικό του άγχος, αλλά και το άγχος των εκπαιδευτικών του	
Είναι επικοινωνιακός και με διάθεση να ακούσει τους άλλους	
Τον διακρίνει θετική αντίληψη για τη ζωή και την πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ηγείται	
Προσπαθεί να εκτελεί τυπικά τα καθήκοντά του	
Προσπαθεί να αποτελεί πρότυπο για το εκπαιδευτικό προσωπικό	
Διαθέτει τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη: είναι εμπνευστής και έχει όραμα για το σχολείο του	
Δεν εγκλωβίζεται στο γραφειοκρατικό ρόλο εκτέλεσης των διοικητικών του καθηκόντων, αλλά δίνει έμφαση τόσο στις δικές του ανάγκες, όσο και των εκπαιδευτικών για προσωπική επιμόρφωση και ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με καινοτομίες	

ΣΧΗΜΑ

ΠΗΓΗ: Δικτυακός τόπος Υπουργείου Παιδείας



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».