



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ηλεκτρονική Μάθηση»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Ανάπτυξη μεθόδου εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας
για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων**

Βογιατζή Ευφροσύνη

A.M. 1606

Επιβλέπων καθηγητής: Συμεών Ρετάλης

Πειραιάς, Σεπτέμβριος 2018

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας μεθόδου για την εκτίμηση της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας. Βασικός στόχος της μεθόδου είναι να προσδιορίσει το αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί επιτυχώς μια συγκεκριμένη καινοτόμος εκπαιδευτική δράση σε μια σχολική μονάδα, η οποία προϋποθέτει τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

Αρχικά, το βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την αποσαφήνιση βασικών εννοιών, όπως είναι η ευρύτερη έννοια της καινοτομίας, αλλά και αυτή της εκπαιδευτικής καινοτομίας και των ειδών της. Ακόμη, σε αυτό παρουσιάζεται η διαδικασία εισαγωγής, υλοποίησης και θεσμοθέτησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στις προσπάθειες εισαγωγής καινοτόμων δράσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε επόμενο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προσεγγίζεται ο όρος της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και αναλύονται διεξοδικώς οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν σε αυτή. Αξίζει να αναφερθεί ότι, εφόσον δεν έχει αναπτυχθεί κάποια αντίστοιχη μέθοδος μέχρι τώρα, κρίθηκε σημαντική η παρουσίαση δύο παρόμοιων εργαλείων.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της μεθόδου, αυτή αναπτύχθηκε για να εφαρμοστεί σε ιδιωτικά σχολεία, ωστόσο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε δημόσια σχολεία. Η εφαρμογή της προηγείται της εισαγωγής κάποιας εκπαιδευτικής δράσης στη σχολική μονάδα. Ακόμη, η μέθοδος περιλαμβάνει κάποια στάδια εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση τους, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη σύνταξη μιας αναφοράς με τα αποτελέσματα. Τα δεδομένα συλλέγονται από τον ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική δράση και τον υπεύθυνο τεχνολογίας. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη για τον ιδιοκτήτη και τον διευθυντή του σχολείου

και το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς και τον υπεύθυνο της τεχνολογίας.

Η εφαρμογή της μεθόδου σε δύο σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της υλοποίησης της εκπαιδευτικής δράσης “EduComics” απέφερε πλούτο αποτελεσμάτων και επέτρεψε την αξιολόγησή της από την ερευνήτρια και την ανίχνευση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων αυτής.

Abstract

In the following diploma thesis the development of a method for assessing the readiness of a school for the implementation of innovative educational actions by the use of technological means was attempted. The main objective of this method is to determine whether a particular innovative educational action, which involves the use of technological means, could be successfully implemented in a school unit.

First of all, the bibliographic part of this thesis includes the clarification of basic concepts, such as the broader meaning of innovation, as well as that of educational innovation and its species. It also presents the process of introducing, implementing and institutionalizing educational innovations in school units. Moreover, emphasis is put on the efforts that have been made to introduce innovative actions in the educational system of Greece. The next chapter of the bibliographic review approaches the meaning of school units' readiness to implement innovative educational actions and analyzes the factors contributing to it. It is worth mentioning that, since no such method has been developed so far, it was considered important to present two similar tools as well.

Regarding the characteristics of the method, it has been developed to be implemented to private schools, but it could also be applied to public schools. The implementation of the method precedes the introduction of an educational action in a school unit. Furthermore, this method includes some application steps: specifically, collecting data, analyzing them, drawing conclusions and composing a report with the results. The data collection derives from the owner of the school, the headmaster, the teachers who were involved in the implementation of an educational innovation and the technology manager of the school. The data collection tools are the interview of the owner and the headmaster of the school, as well as the questionnaire for the teachers and the technology manager.

The application of the method to two schools in the context of the implementation of the educational action "EduComics" has yielded a number of results and

allowed its evaluation by the researcher and the detection of its advantages and disadvantages.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου σε όλους αυτούς οι οποίοι με βοήθησαν και με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Συμεών Ρετάλη, ο οποίος μου υπέδειξε το θέμα της εργασίας μου, εξασφάλισε την εφαρμογή της μεθόδου, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σε δύο σχολεία και με καθοδηγούσε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ηλεκτρονική Μάθηση» για τις γνώσεις τις οποίες μου προσέφεραν, καθώς και όλους τους συμφοιτητές μου με τους οποίους συνεργάστηκα άψογα και μοιράστηκα τις ανησυχίες μου. Επιπλέον, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους καλούς μου φίλους για την κατανόηση την οποία έδειξαν και τη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον φίλο μου, Αντώνη, ο οποίος ήταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Εν κατακλείδι, θα ήθελα να αφιερώσω αυτήν την προσπάθειά μου στους γονείς μου, Δημήτρη και Παναγιώτα, και στην αδερφή μου, Ελένη, για την πίστη τους σε εμένα, τη στήριξη και την αγάπη τους κατά τη διάρκεια αυτής της «διαδρομής», αλλά και όλης της ζωής μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη	i
Abstract	iii
Ευχαριστίες	v
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Στόχος εργασίας	2
1.3 Δομή εργασίας	3
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ	4
2.2 Η έννοια της καινοτομίας.....	4
2.2.1 Εκπαιδευτική καινοτομία.....	7
2.2.2 Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση	10
2.2.3 Είδη εκπαιδευτικών/σχολικών καινοτομιών	11
2.3 Τα στάδια για τη διαδικασία της καινοτομίας/αλλαγής.....	15
2.3.1 Τρόποι εισαγωγής καινοτομιών	15
2.3.2 Διαδικασία υλοποίησης των καινοτομιών	16
2.4 Προσπάθειες εισαγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών διεθνώς	21
2.5 Καινοτόμες δράσεις στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης	22
2.5.1 Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα.....	23
2.5.2 Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	24
2.5.3 Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης	28
2.5.4 Δράση «Θεσμός Αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση».....	30
2.5.5 Οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση.....	31

2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή, υλοποίηση και διάχυση των καινοτομιών	35
2.7 Ανασταλτικοί παράγοντες της εισαγωγής και υλοποίησης των καινοτόμων δράσεων	37
3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ- ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	40
3.1 Η έννοια της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για αλλαγή/καινοτομία .	40
3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της υλοποίησης καινοτομιών	43
3.2.1 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία	45
3.2.2 Λόγοι αντίστασης στην αλλαγή/καινοτομία	47
3.2.3 Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αλλαγής/καινοτομίας.....	49
3.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτομιών ...	52
3.3.1 Η έννοια της ηγεσίας.....	55
3.3.2 Είδη ηγεσίας.....	58
3.3.3 Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της καινοτομικότητας.....	64
3.4 Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα	66
3.4.1 Οι τύποι του σχολικού κλίματος	70
3.4.2 Καινοτομικό σχολικό κλίμα.....	74
3.5 Ο ρόλος των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στην εισαγωγή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών	75
4. ΠΑΡΟΜΟΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	77
4.1 Πλαίσιο αυτοαξιολόγησης (Self-review framework (SRF)).....	77
4.2 Εργαλείο αυτοαξιολόγησης της τεχνολογικής ετοιμότητας των σχολείων στο Τέξας (School Technology and readiness (STaR) Chart)	82
5. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ.....	84
5.1 Ανάλυση αναγκών.....	84

5.2 Οι στόχοι της μεθόδου	86
5.3 Οι άξονες διερεύνησης της μεθόδου και οι συμμετέχοντες.....	86
5.3.1 Οι συμμετέχοντες.....	87
5.4 Η παρουσίαση των εργαλείων συλλογής δεδομένων	88
5.4.1 Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών	88
5.4.2 Οι συνεντεύξεις.....	93
5.4.3 Ο οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής	98
5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	99
5.6 Ανάλυση δεδομένων-εξαγωγή συμπερασμάτων.....	100
6. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ	102
6.1 Εισαγωγή.....	102
6.2 Η εκπαιδευτική δράση “EduComics”	103
6.3 Η εφαρμογή της μεθόδου στο σχολείο (Α).....	105
6.4 Η αναφορά για το σχολείο (Α).....	106
6.5 Η εφαρμογή της μεθόδου στο σχολείο (Β)	119
6.5 Η αναφορά για το σχολείο (Β).....	121
7. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ	132
7.1 Αξιολόγηση της μεθόδου	132
7.2 Αξιολόγηση των εργαλείων συλλογής δεδομένων	133
7.3 Μελλοντικές προεκτάσεις.....	136
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	160

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα δημιουργούν την ανάγκη της βελτίωσης και προσαρμογής του σχολείου στις συνεχείς κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις της εποχής. Ως εκ τούτου η εισαγωγή και η επιτυχής διαχείριση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, η οποία είναι συνυφασμένη με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αποτελεί αδήριτη ανάγκη για τα σύγχρονα σχολεία. Για να εξασφαλιστεί η επιτυχία της εφαρμογής τέτοιων δράσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας καθίσταται απαραίτητος ο προσδιορισμός της ετοιμότητας αυτής για την υλοποίηση της εκάστοτε καινοτόμου δράσης.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας μεθόδου εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας. Για την ανάπτυξη αυτής της μεθόδου μελετήθηκε προσεκτικά ένα σημαντικό μέρος της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας, ώστε να καθοριστούν οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην ετοιμότητα των σχολικών μονάδων για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τα βασικότερα σημεία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ώστε να αποσαφηνιστούν οι βασικές έννοιες και να γίνουν αντιληπτές οι θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίχθηκε η ερευνητρια για την ανάπτυξη της μεθόδου.

Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε για να εφαρμοστεί σε ιδιωτικά σχολεία. Η εφαρμογή της προηγείται της εισαγωγής κάποιας εκπαιδευτικής δράσης στη σχολική μονάδα. Ακόμη, η μέθοδος περιλαμβάνει κάποια στάδια, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα δεδομένα συλλέγονται από τον ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική δράση και τον

υπεύθυνο τεχνολογίας. Η εν λόγω μέθοδος περιλαμβάνει εργαλεία συλλογής δεδομένων. Τα εργαλεία αυτά είναι η συνέντευξη του ιδιοκτήτη, η συνέντευξη του διευθυντή, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και ο οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής τον οποίο συμπληρώνει ο υπεύθυνος τεχνολογίας.

Στις επόμενες ενότητες του κεφαλαίου ακολουθεί η διατύπωση των στόχων αυτής της εργασίας, καθώς και η παρουσίαση της δομής της.

1.2 Στόχος εργασίας

Ο γενικός στόχος της παρούσας εργασίας επικεντρώνεται στην εκτίμηση της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων για την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων με την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας, οι οποίοι παρατίθενται ακολούθως, ταυτίζονται με τους στόχους της μεθόδου η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

- Η συλλογή στοιχείων για τη διαμόρφωση ενός προφίλ της εκάστοτε σχολικής μονάδας το οποίο θα αφορά τον βαθμό καινοτομικότητας αυτής.
- Ο προσδιορισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας, οι οποίες μπορούν να εμποδίσουν την επιτυχή εφαρμογή μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης.
- Η παρουσίαση συγκεκριμένων προτάσεων για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων αδυναμιών.
- Η αποφυγή της εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η οποία δεν ταιριάζει με το όραμα αυτής ή δε δύναται να υποστηριχθεί από αυτή βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της.
- Η προσαρμογή της εκάστοτε καινοτόμου δράσης με βάση το προφίλ της σχολικής μονάδας ή η επιλογή κάποιας άλλης παρόμοιας δράσης, ώστε να εξασφαλιστούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Η αναβάθμιση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της επιτυχούς εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών.

1.3 Δομή εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται επτά κεφάλαια. Το **πρώτο κεφάλαιο** με τίτλο «Εισαγωγή» παρουσιάζει τη θεματική της παρούσας εργασίας, τους στόχους και τη δομή της.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** με τίτλο «Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της καινοτομίας» αποτελεί μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εργασίας. Σε αυτό δίνεται έμφαση στις έννοιες της εκπαιδευτικής καινοτομίας, της αλλαγής και της μεταρρύθμισης, στις καινοτόμες δράσεις στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, στα στάδια της διαδικασίας εισαγωγής και υλοποίηση καινοτομιών, καθώς και στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις διαδικασίες αυτές.

Το **τρίτο κεφάλαιο** με τίτλο «Σχολική ετοιμότητα για καινοτόμες δράσεις- Προσδιοριστικοί παράγοντες» αποτελεί τη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σε αυτό το κεφάλαιο εξηγείται η έννοια της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και αναλύεται ο ρόλος εκπαιδευτικών, του διευθυντή, του σχολικού κλίματος στην εισαγωγή και υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Το **κεφάλαιο τέσσερα** με τίτλο «Παρόμοια εργαλεία» περιλαμβάνει την παρουσίαση δύο εργαλείων τα οποία έχουν κάποιες ομοιότητες με τη μέθοδο η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Το **κεφάλαιο πέντε** με τίτλο «Η παρουσίαση της μεθόδου» το οποίο περιλαμβάνει την ανάλυση αναγκών οι οποίες οδήγησαν στην ανάπτυξη της μεθόδου, τη διατύπωση των στόχων και των αξόνων διερεύνησης της μεθόδου και τους συμμετέχοντες. Ακόμη, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των εργαλείων συλλογής δεδομένων, της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, της ανάλυσης αυτών και της εξαγωγής συμπερασμάτων.

Το **κεφάλαιο έξι** με τίτλο «Η εφαρμογή της μεθόδου» περιέχει τη σύντομη περιγραφή της εκπαιδευτικής δράσης “EduComics” στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόστηκε η εν λόγω μέθοδος σε δύο σχολεία, καθώς και τη διαδικασία εφαρμογής και τις αναφορές με τα πορίσματα για το κάθε σχολείο.

Το **κεφάλαιο επτά** με τίτλο «Η αξιολόγηση της μεθόδου» το οποίο περιλαμβάνει τη γενική αξιολόγηση της μεθόδου και την ειδικότερη αξιολόγηση των εργαλείων συλλογής δεδομένων της μεθόδου. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου διατυπώνονται οι προοπτικές της ανάπτυξης της μεθόδου.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχει η βιβλιογραφία η οποία μελετήθηκε για την παρούσα εργασία και το παράρτημα. Στο παράρτημα περιέχονται οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων του ιδιοκτήτη και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και ο οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

2.2 Η έννοια της καινοτομίας

Η έννοια της καινοτομίας χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον τομέα των επιχειρήσεων, ωστόσο σταδιακά η χρήση της επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ειδικότερα, ο όρος “καινοτομία” πλέον αξιοποιείται σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων, ιδιωτικών ή δημόσιων, όπως είναι για παράδειγμα η βιομηχανία, η τεχνολογία, η υγεία, η εκπαίδευση και γενικότερα η παροχή υπηρεσιών. Ο Fenner (1984) διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρία για την έννοια της καινοτομίας, ωστόσο μπορούν να μελετηθούν διάφοροι τύποι και διαστάσεις της, καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία συναντώνται ποικίλοι ορισμοί του όρου «καινοτομία», γεγονός που αποδεικνύει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα αυτής.

Η καινοτομία ορίζεται ως η εκούσια αλλαγή η οποία αποβλέπει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών, χαρακτηρίζεται από πρωτοποριακή αντίληψη της πραγματικότητας και βασίζεται στην επιθυμία αυτού που

καινοτομεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση εισάγοντας κάτι νέο, που δεν αποτελεί πρακτική του παρελθόντος, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη του το σύστημα αξιών μέσα στο οποίο καινοτομεί (Johannessen et al.,2001). Αντιστοίχως, οι King & Anderson (2002) παρουσιάζουν την καινοτομία ως μια σκόπιμη αλλαγή που στοχεύει στη δημιουργία οφέλους για τον οργανισμό ή την κοινωνία και έχει σημαντική επίδραση στον οργανισμό αυτόν, ενώ παράλληλα αυτή η επίδραση αποκτά “δημόσιο” χαρακτήρα. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Schumpeter (1934) υποστήριξε ότι οι καινοτομίες δεν είναι απαραίτητο να αποτελούν νέες εφαρμογές, τεχνολογίες και ανακαλύψεις, αλλά μπορούν να είναι νέοι συνδυασμοί των υφιστάμενων εφαρμογών και τεχνολογιών. Επίσης, ισχυρίστηκε ότι βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η δημιουργικότητα και το οικονομικό όφελος που επιφέρουν. Οι διαπιστώσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη απήχηση από πολλούς ερευνητές.

Σύμφωνα με τους Russell & Russell (1992), η καινοτομία αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, το οποίο είναι νέο για ένα συγκεκριμένο οργανισμό. Επιπλέον, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η κάθε καινοτομία είναι μια διαδικασία αλλαγής, η οποία υλοποιείται με πρωτοβουλία των μελών ενός οργανισμού και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του εν λόγω οργανισμού και του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται.

Ακόμη, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ορίζει την καινοτομία ως τη διαδικασία μεταβολής μιας νέας ιδέας ή μιας πρωτοβουλίας σε ένα εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία ή ακόμη σε μια λειτουργική μέθοδο παραγωγής ή διανομής. Επιπλέον, μπορεί να μετατραπεί και σε μια μέθοδο που χαρακτηρίζεται από την παροχή μια κοινωνικής υπηρεσίας (OECD, 2000). Σύμφωνα με τον Inbar (1996), ως καινοτομία ορίζονται «...οι νέοι μέθοδοι δράσης και οι νέοι τρόποι αντίληψης και προσέγγισης των καταστάσεων και των προβλημάτων του οργανισμού, που προκύπτουν από την αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό των προηγούμενων αντιλήψεων και δράσεων του οργανισμού

και προκαλούν αλλαγές στον τρόπο που λειτουργεί». Βάσει αυτού του ορισμού οι καινοτομίες μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού και προϋποθέτουν την αναθεώρηση των υπαρχουσών αντιλήψεων των μελών του οργανισμού. Όπως δηλώνει και ο Schweitzer (2004, αναφ. στο Κιούση & Κοντάκος, 2006), «Καινοτομία δεν είναι μόνο μια τεχνική διαδικασία, αλλά κυρίως μια κοινωνική διαδικασία η οποία καθορίζεται από τους ανθρώπους, από τον αυθορμητισμό, από την κυρίαρχη νοοτροπία για αλλαγή και από τις απαιτήσεις των ανθρώπων (πελατών), οι οποίες επηρεάζονται από τις προσφερόμενες υπηρεσίες (προϊόντα)».

Οι καινοτομίες διακρίνονται σε δύο είδη ανάλογα με τον βαθμό διαφοροποίησης της φύσης τους και των αποτελεσμάτων τους από τις παραδοσιακές αντιλήψεις και τον τρόπο λειτουργίας του εκάστοτε οργανισμού. Ως εκ τούτου, η ριζική ή επαναστατική καινοτομία (radical/revolutionary innovation) αφορά τις θεμελιώδεις αλλαγές στις πρακτικές ενός οργανισμού και παρουσιάζει μεγάλες αποκλίσεις από την καθιερωμένη δραστηριότητα αυτού. Ακόμη, τέτοιου είδους καινοτομίες εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων ή σε περιόδους κρίσης των οργανισμών. Αντιθέτως, η αυξητική ή αθροιστική καινοτομία (incremental/cumulative innovation) παρουσιάζει μικρότερο βαθμό απόκλισης από τις παραδοσιακές πρακτικές του οργανισμού, ενώ πραγματοποιείται όταν ο οργανισμός δε βρίσκεται σε κρίση, αλλά επιδιώκει να βελτιώσει την ανταγωνιστική θέση του με την πάροδο του χρόνου (Dewar & Dutton, 1986).

Επιπρόσθετα, έχουν εντοπιστεί τέσσερα επίπεδα καινοτομίας, η ατομική, η ομαδική, η οργανωτική και η βιομηχανική (Ones, Anderson, Viswesvaran & Sinangil, 2017). Καθώς στην παρούσα εργασία εξετάζεται η ετοιμότητα για την υλοποίηση καινοτομιών από εκπαιδευτικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, κρίθηκε πιο συναφής η μελέτη της καινοτομίας σε επίπεδο ομάδας. Η ομαδική καινοτομία ορίζεται από τους West and Wallace (1991) ως η εκούσια εισαγωγή και εφαρμογή νέων ιδεών, προϊόντων ή διαδικασιών που έχουν σκοπό να ωφελήσουν το άτομο, την ομάδα, την οργάνωση ή την ευρύτερη κοινωνία.

Για τον πληρέστερο προσδιορισμό της έννοιας της καινοτομίας κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός ορισμένων κριτηρίων τα οποία τη διέπουν. Το πρώτο κριτήριο είναι ο φορέας υλοποίησης της καινοτομίας. Σύμφωνα με τους Russell & Russell (1992), η εφαρμογή μιας νέας ιδέας για να θεωρηθεί καινοτόμος, είναι απαραίτητο να την εμπνευστούν τα ίδια τα μέλη του οργανισμού και να μην αποτελεί απότοκο επιβολής εξωτερικών παραγόντων. Ένα ακόμη κριτήριο είναι η πρωτοπορία στην έμπνευση και υλοποίηση της νέας ιδέας. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει η ιδέα να μην ήταν προηγουμένως γνωστή, να μην είχε διαδοθεί και να μην έχει χρησιμοποιηθεί από κάποιον άλλο οργανισμό τουλάχιστον στη χώρα που θα υλοποιηθεί. Ως εκ τούτου, η καινοτομία σχετίζεται άμεσα με την πρωτοτυπία της νέας ιδέας ή της εφαρμογής της. Ακόμη, κριτήριο για τον καθορισμό της καινοτομίας συνιστά η σύνδεση αυτής με τα στοιχεία του οργανισμού προτού εισαχθεί σε αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο θα διαπιστωθεί κατά πόσο η νέα ιδέα ή μέθοδος διαφοροποιείται από τις πρακτικές του οργανισμού που εφαρμόζονταν τις προηγούμενες περιόδους (Day et al.,1990).

Επιπρόσθετα, βασικό κριτήριο της καινοτομίας είναι οι στόχοι και σκοποί τους οποίους καλείται να εξυπηρετήσει η εφαρμογή της. Ειδικότερα, μια νέα ιδέα μπορεί να αποσκοπεί στη βελτίωση των πρακτικών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων ενός οργανισμού. Ακόμη, στην εξεύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που σχετίζονται με τη δραστηριότητα του οργανισμού, στη διατήρηση της αποδοτικότητας ή την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας του οργανισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζόμενων, στο οικονομικό όφελος, στην αναβάθμιση της παραγωγικότητας του οργανισμού ή στο συνδυασμό μερικών ή όλων των προαναφερθέντων (Μπελαδάκης, 2007).

2.2.1 Εκπαιδευτική καινοτομία

Τις τελευταίες δεκαετίες η καινοτομία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως ένα θέμα υψηλής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των ανεπτυγμένων χωρών του κόσμου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχει αποδειχθεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, τα οποία, εάν δεν αντιμετωπιστούν, θα μπορούσαν να

προκαλέσουν σοβαρούς κινδύνους όχι μόνο στους εκπαιδευόμενους, αλλά και στη μελλοντική οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική πρόοδο και την ευημερία (OECD, 2016). Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της εκπαιδευτικής ή σχολικής καινοτομίας, καθώς πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η καινοτομία θεωρείται συχνά ως μια έννοια η οποία σχετίζεται με την τεχνολογία και τη χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού. Κατά γενική ομολογία η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει βασικό παράγοντα στην διαδικασία της καινοτομίας, ωστόσο η καινοτομία σημαίνει τη δημιουργία ή εκτέλεση κάτι καινούριου μέσω μιας νέας πορείας (Smith, Brand & Kinash, 2013).

Ως εκπαιδευτική καινοτομία παρουσιάζεται η ουσιαστική και ριζική τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία προϋποθέτει έστω και μια ενέργεια ή παρέμβαση ή προγραμματισμό ή δραστηριότητα, η οποία μπορεί να εφαρμόζεται πιλοτικά και να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς-μεταβολές, τις οποίες δεν προέβλεπε το θεσμικό πλαίσιο (Δακοπούλου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2009), η σχολική καινοτομία αποτελεί μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία πραγματοποιείται σε μια σχολική μονάδα με πρωτοβουλία των μελών της (δασκάλων, γονέων, μαθητών, κλπ.), επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε ένα ή περισσότερα στοιχεία του σχολείου (οργάνωση, εκπαιδευτικό έργο, σχολικό κλίμα κλπ.) και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων οι οποίες συνδέονται άμεσα με τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολείου και του περιβάλλοντός του. Όπως φαίνεται από αυτόν τον ορισμό, απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είναι να αποτελεί αυτόβουλη απόφαση κάποιου μέλους ή μελών της σχολικής κοινότητας και να μην είναι απόρροια επιβολής εξωτερικών παραγόντων.

Αξίζει να αναφερθεί πως η εκπαιδευτική καινοτομία δεν είναι απαραίτητο να είναι θεσμοθετημένη, με την προϋπόθεση ότι παρέχεται η σχετική ελευθερία σε αυτούς που αναλαμβάνουν την εφαρμογή της. Ακόμη, η εκπαιδευτική καινοτομία διακρίνεται από τα πλεονεκτήματα της ευελιξίας και της δυνατότητας εστίασης

σε ορισμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα στοχεύει στη βελτίωση του οργανισμού και η εισαγωγή και υλοποίηση της προϋποθέτει συνδυασμό πολιτικών και εκπαιδευτικών δυνάμεων (Μαυροσκούφης, 2002).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008) η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια προσπάθεια αλλαγής των συνθηκών ή επίδρασης σε παραμέτρους του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία έχουν ήδη προκύψει και διαπιστωθεί από την εξουσία. Ο ίδιος υποστηρίζει βέβαια ότι η εισαγωγή της καινοτομίας ενδέχεται να αποτελεί μια προσπάθεια ανανέωσης των καθιερωμένων πρακτικών και των ορίων, τα οποία έχουν επιβληθεί από την καθημερινότητα.

Βέβαια, η έννοια και η σημασία της εκπαιδευτικής καινοτομίας και ο τρόπος με τον οποίο εξετάζεται κατανοούνται και ερμηνεύονται διαφορετικά, εξαιτίας της ανομοιογένειας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και του γενικότερου πολιτικού, οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου της κάθε χώρας (Iordanidis, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η έννοια της καινοτομίας να παρουσιάζεται διαφορετική σε χώρες των οποίων οι σχολικές μονάδες διακρίνονται από αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, αυτονομία και ευελιξία σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα χωρών των οποίων οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτική διοίκηση, γραφειοκρατία και δυσκαμψία. Οι πολιτικές αποκέντρωσης και η παραχώρηση αυτοτέλειας στους σχολικούς οργανισμούς ευνοούν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Είναι χαρακτηριστική η τοποθέτηση των ερευνητών του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με την οποία το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί σε ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν είναι τόσο ευέλικτο όσον αφορά την αλλαγή και την καινοτομία (OECD, 1997). Ακόμη, η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας διαφοροποιείται και με βάση τον βαθμό ενασχόλησης με θέματα εκπαιδευτικών καινοτομιών του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας.

2.2.2 Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία σχετικά με τις καινοτομίες στην εκπαίδευση εντοπίζονται συχνά και οι όροι της «αλλαγής» και της «μεταρρύθμισης», οι οποίοι χρησιμοποιούνται μερικές φορές ως ισοδύναμοι. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η σημασιολογική διεύρυνση των εννοιών και η εξήγηση της σύνδεσης τους με εκείνον της καινοτομίας, καθώς και των διαφορών τους. Ως κριτήρια διαφοροποίησης των όρων εκλαμβάνονται οι έννοιες του είδους, του εύρους, του βάθους των αλλαγών, της διαδικασίας σχεδιασμού και εφαρμογής και της σχέσης τους με το σύστημα (Μαυροσκούφης, 2002).

Σύμφωνα με τον Johannessen (2001), κάθε αλλαγή δεν αποτελεί καινοτομία, ωστόσο κάθε καινοτομία εμπεριέχει την έννοια της αλλαγής. Ειδικότερα, ο όρος «αλλαγή» αφορά την οποιαδήποτε διαφοροποίηση των καταστάσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η οποία πραγματοποιείται με τη μορφή πιο πολύ μιας προγραμματισμένης ή μη διαδικασίας παρά ενός υφιστάμενου γεγονότος, η οποία σηματοδοτείται και νοηματοδοτείται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις. Ακόμη, στην περίπτωση της αλλαγής δε δίνεται μεγάλη σημασία στον τρόπο και το λόγο για τον οποίο συμβαίνει μια αλλαγή, ενώ παράλληλα δεν είναι απαραίτητο να συνδέεται με έναν εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό σκοπό (Normore, 2004· Glatter et al., 2005).

Επίσης, η έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής διαφοροποιείται από εκείνη της εκπαιδευτικής καινοτομίας, καθώς αφορά σε μια διαδικασία μεταβολής των σκοπών της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας, των μαθησιακών στόχων, της αξιολόγησης, της οργάνωσης και της διοίκησης, καθώς και της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Duke, 2004). Όλα αυτά βέβαια είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν και μέσω της υλοποίησης μιας καινοτομίας. Η διαφορά έγκειται στο ότι η αλλαγή μπορεί να είναι είτε σκόπιμη είτε απροσχεδίαστη, ενώ η καινοτομία είναι μια εκούσια αλλαγή, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική αλλαγή δεν προϋποθέτει απαραίτητα την εφαρμογή μιας νέας ή βελτιωμένης ιδέας ή πρότασης, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει ιδέες και προτάσεις, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί ξανά στο παρελθόν. Αντιθέτως η εκπαιδευτική καινοτομία προϋποθέτει το να μη

συνιστά πρακτική του παρελθόντος και να περιλαμβάνει το στοιχείο της πρωτοπορίας και της πρωτοτυπίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τον Dean (1993), η αλλαγή μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, εκούσια ή ακούσια, μεγάλης ή μικρής εμβέλειας, εσωτερική ή εξωτερική αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, καθολική ή μερική, εθελοντική ή επιβεβλημένη, απειλητική ή μη (Iordanidis, 2006).

Αντιθέτως, η έννοια της μεταρρύθμισης αναφέρεται κυρίως σε αλλαγές μεγαλύτερης εμβέλειας, οι οποίες επιδρούν όχι μόνο στη σχολική μονάδα, αλλά σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Vandenberghe, 1995). Η μεταρρύθμιση είναι μια δομημένη και συνειδητή διαδικασία η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας μεταρρύθμισης είναι η νομοθετική νομιμοποίησή τους από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα (Inbar, 1996). Ακόμη, η μεταρρύθμιση διακρίνεται σε δύο είδη. Το ένα από αυτά είναι η εξωτερική μεταρρύθμιση, η οποία αφορά θέματα σχετικά με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, η εσωτερική μεταρρύθμιση σχετίζεται με την επιλογή των μορφωτικών αγαθών και των περιεχομένων μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα κα. (Τερζής, 1988). Μια από τις διαφορές της μεταρρύθμισης από την καινοτομία είναι ότι η πρώτη σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο και επιβάλλεται υποχρεωτικά, ενώ η δεύτερη μπορεί να εισαχθεί από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό ή ίδρυμα και εφαρμόζεται προαιρετικά (Καβούρη, 1999· Υφαντή, 2000).

2.2.3 Είδη εκπαιδευτικών/σχολικών καινοτομιών

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί πλήρως η έννοια της εκπαιδευτικής/σχολικής καινοτομίας, είναι αναγκαία η παρουσίαση των ειδών της. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Stoner & Freeman, 1992· Griffin, 1987· όπως αναφ. η Γιαννακάκη, 2005), τα είδη της σχολικής καινοτομίας είναι τα ακόλουθα:

- Η Εκπαιδευτική-Παιδαγωγική καινοτομία
- Η Διοικητική-Οργανωτική καινοτομία
- Καινοτομία στο σχολικό κλίμα

Η Εκπαιδευτική-Παιδαγωγική καινοτομία (instructional innovation) αφορά την εισαγωγή και αξιοποίηση νέων ιδεών, οι οποίες συνδέονται με αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, στους μαθησιακούς στόχους, καθώς και στο περιεχόμενο μάθησης και στα μέσα διδασκαλίας (Γιαννακάκη, 2005). Αυτό το είδος σχολικής καινοτομίας περιλαμβάνει κυρίως μετασχηματισμούς και τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Επίσης, αυτές οι καινοτομίες είναι πιο εύκολο να υλοποιηθούν σε σχέση με τα άλλα δύο είδη. Ωστόσο, προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός προγράμματος σπουδών το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου.

Η Διοικητική-Οργανωτική καινοτομία (administrative innovation) αφορά την αξιοποίηση νέων μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ακόμη, σε αυτό το είδος εκπαιδευτικής καινοτομίας συγκαταλέγονται και οι μετασχηματισμοί των πολιτικών εργασίας, των τρόπων παροχής κινήτρων και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα Διοικητικής-Οργανωτικής καινοτομίας είναι η καθιέρωση ενός συστήματος επιβράβευσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιδεικνύουν αξιόλογο έργο (Γιαννακάκη, 2005). Αυτού του είδους οι καινοτομίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην εφαρμογή τους σε σχέση με τις παιδαγωγικές καινοτομίες, ιδίως όταν προϋποθέτουν την απόκτηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ή όταν απαιτούν περισσότερο χρόνο για τον σχεδιασμό τους.

Η καινοτομία στο σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και τις αλλαγές στο κλίμα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών. Ειδικότερα, αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολείου, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και τις σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινωνίας (Γιαννακάκη, 2005). Η πραγματοποίηση αυτού του είδους των σχολικών καινοτομιών είναι ακόμη πιο δύσκολη, καθώς εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία

των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και σαφέστατα απαιτεί περισσότερο χρόνο σε σχέση με τα άλλα δύο είδη καινοτομίας. Βέβαια, η επίτευξη τέτοιων αλλαγών έχει και μεγαλύτερη επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα τρία είδη εκπαιδευτικής/σχολικής καινοτομίας επηρεάζονται μεταξύ τους και τα όρια τους δεν είναι πάντα σαφή (Γιαννακάκη, 2005). Ακόμη, κοινός στόχος τους είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της υιοθέτησης νέων παιδαγωγικών στρατηγικών και μορφών μάθησης, της διαμόρφωσης μιας νέας κουλτούρας, της ανάπτυξης νέας επαγγελματικής γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Fullan (2001), οι εκπαιδευτικές καινοτομίες μπορούν να αλλάξουν τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις αρχές των μαθητών και των δασκάλων, καθώς και τη γενικότερη στάση του απέναντι στο σχολείο και στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες διακρίνονται σε δύο είδη με βάση το αν επιβάλλεται η υλοποίησή τους από το Υπουργείο Παιδείας της χώρας ή αν πρόκειται για μια πρόταση είτε του Υπουργείου είτε κάποιου μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το πρώτο είδος είναι οι υποχρεωτικές καινοτομίες, οι οποίες επιβάλλονται από το Υπουργείο Παιδείας σε όλα τα σχολεία της χώρας και επιδιώκουν την εκπλήρωση του ίδιου στόχου. Τις καινοτομίες αυτές συνοδεύουν οι απαραίτητες οδηγίες, βιβλία, σεμινάρια ή επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και διευθυντών από τον αρμόδιο φορέα, η ανάπτυξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να εφαρμοστούν με επιτυχία και να περιοριστεί το εύρος των αποκλίσεων από σχολείο σε σχολείο (Καβούρη, 1999· Υφαντή, 2000· Fullan, 1991).

Το δεύτερο είδος είναι οι προαιρετικές καινοτομίες οι οποίες υλοποιούνται με πρωτοβουλία των μελών της σχολικής μονάδας, είτε των εκπαιδευτικών είτε της διεύθυνσης του σχολείου, οι οποίοι φροντίζουν να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και να πειραματίζονται με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και των επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων. Αυτό το είδος της καινοτομίας παρουσιάζεται ως «καινοτομία με επίκεντρο το σχολείο» (School-Centred Innovation), ενώ θεωρήθηκε τις δύο προηγούμενες δεκαετίες ως το αποτελεσματικότερο είδος καινοτομίας λόγω της προσαρμογής της στις

ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας, της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων την οποία απαιτεί και της άμεσης εμπλοκής των ενδιαφερόμενων μελών του σχολείου (Hargreaves, 1982).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα δύο είδη των σχολικών καινοτομιών είναι σημαντικό να είναι συναφή με τους μαθησιακούς στόχους και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, προκειμένου να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Μια ακόμα κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών μπορεί να γίνει θέτοντας περισσότερα από ένα κριτήρια. Ειδικότερα, με βάση τους στόχους, τα επίπεδα εφαρμογής, το περιεχόμενο, τις διαδικασίες, την εμβέλεια και τους φορείς υλοποίησής τους, οι σχολικές καινοτομίες διακρίνονται σε (Μαυροσκούφης, 2002):

- Καινοτομίες οι οποίες στοχεύουν στην αποκατάσταση του χάσματος μεταξύ των επίσημων προδιαγραφών και της πραγματικότητας (πχ. κριτική σκέψη-αποστήθιση).
- Καινοτομίες που επιδιώκουν την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας και νέων προδιαγραφών (πχ. μέθοδος project).
- Καινοτομίες μικροεπιπέδου (πχ. οργάνωση της διδασκαλίας).
- Καινοτομίες μακροεπιπέδου (πχ. νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ευρωπαϊκά προγράμματα).
- Καινοτομίες περιεχομένου (πχ. ανανέωση μαθησιακών στόχων).
- Καινοτομίες διαδικαστικού τύπου (πχ. μέθοδος αξιολόγησης).
- Καινοτομίες εθνικής εμβέλειας (πχ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος).
- Καινοτομίες τοπικής εμβέλειας (πχ. αξιολόγηση σχολείου, ενδοσχολική επιμόρφωση).
- Καινοτομίες εσωτερικές (πχ. φορέας εφαρμογής το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Καινοτομίες εξωτερικές (πχ. φορέας εφαρμογής ένα πανεπιστήμιο).

Συμπερασματικά, οι καινοτομίες κάθε είδους, οι οποίες εφαρμόζονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρούν αλλαγές σε συγκεκριμένα πεδία δράσης της σχολικής πραγματικότητας, τα οποία χρήζουν αλλαγής. Οι καινοτομίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του σχολείου, ενώ έχουν συνδεθεί με τις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο (Weindling, 1986). Ειδικότερα, ως αποτελεσματικό σχολείο ορίζεται εκείνο στο οποίο η πρόοδος των μαθητών είναι μεγαλύτερη από εκείνη που αναμένεται, με βάση τις αρχικές εισροές σε αυτό (Mortimore, 1991). Για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου απαιτείται η αλλαγή των εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών του, ώστε να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Η εισαγωγή και η υλοποίηση καινοτομιών συμβάλλει σημαντικά σε αυτό. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι καινοτομίες μετατρέπουν το σχολείο σε έναν δημιουργικό και ζωντανό χώρο, ο οποίος προετοιμάζει τους μαθητές για την είσοδό τους στην κοινωνία.

2.3 Τα στάδια για τη διαδικασία της καινοτομίας/αλλαγής

2.3.1 Τρόποι εισαγωγής καινοτομιών

Σε προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν οι έννοιες της «αλλαγής», της «καινοτομίας» και της «μεταρρύθμισης» με στόχο να καταδειχθούν τα κοινά τους σημεία και οι διαφορές τους. Όπως προαναφέρθηκε λοιπόν, μια αλλαγή η οποία πραγματοποιείται σε μια σχολική μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως καινοτομία με προϋπόθεση τη σύνδεση αυτής με κάποια συγκεκριμένη ανάγκη ή στόχο της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα οφείλει να βασίζεται σε μια πρωτοπόρο ιδέα ή πρόταση. Ακόμη, η καινοτομία θα μπορούσε να οδηγήσει είτε σε ανασχηματισμό της ίδιας της σχολικής μονάδας είτε σε μεταρρύθμιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον η υλοποίηση αυτής επεκταθεί σε μεγαλύτερη εμβέλεια. Αυτός ο τρόπος εισαγωγής καινοτομιών με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (bottom-up orientation) (Cox et al., 1987), ο μη τυποποιημένος, η προώθηση του οποίου γίνεται συνήθως με την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και με πιθανότερη έκβαση τον μικρότερο βαθμό

εφαρμογής και διάχυσης του κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, τα οποία διακρίνονται από συγκεντρωτικό χαρακτήρα διοίκησης.

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα οι αλλαγές και οι αναμορφώσεις γίνονται ή επέρχονται ως απόρροια επιβολής, από πάνω προς τα κάτω (top-down) (Cox et al., 1987), καθώς συνήθως στηρίζονται σε έναν ευρύτερο σχεδιασμό που αφορά την υλοποίηση καινοτομιών σε εθνικό επίπεδο, αποκτώντας πολλές φορές υποχρεωτικό χαρακτήρα, γεγονός που πιθανότατα σχετίζεται με τη διάχυσή τους σε μεγαλύτερο βαθμό (Cohen & Ball, 2006). Σε αυτήν την περίπτωση, ο σχεδιασμός και η προώθηση της υλοποίησης και διάχυσης των εκπαιδευτικών καινοτομιών πραγματοποιείται από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αποσκοπεί άλλοτε σε λιγότερο και άλλοτε σε περισσότερο ριζικές αλλαγές στις πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίες εφαρμόζονται από τη σχολική μονάδα, στοχεύοντας στη γενική ή μερική αναμόρφωσή του. Ωστόσο, τα καινοτόμα προγράμματα τα οποία προωθούνται από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πάντοτε υποχρεωτικά, αλλά μπορεί να είναι προαιρετικά. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι καινοτομίες είναι απαραίτητο να συνδέονται με τις ειδικότερες ανάγκες και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Οι αλλαγές υποχρεωτικού χαρακτήρα στοχεύουν στη συνολική μεταβολή κάποιας κατάστασης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

2.3.2 Διαδικασία υλοποίησης των καινοτομιών

Σύμφωνα με τους Hall & Hord (2001), η αλλαγή είναι μια διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η καινοτομία αποτελεί μια μορφή αλλαγής, θα αναλύσουμε τη διαδικασία της αλλαγής, προκειμένου να κατανοήσουμε τα βήματα τα οποία περιλαμβάνει η κάθε καινοτομία. Οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη μοντέλων, τα οποία περιγράφουν τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υλοποιηθεί η εκάστοτε αλλαγή με καλύτερα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Fullan (2001), η διαδικασία της αλλαγής αναλύεται σε τρία πρωταρχικά στάδια. Ειδικότερα:

- Το πρώτο στάδιο της εισαγωγής (initiation), κινητοποίησης (mobilization) ή υιοθέτησης (adoption) αφορά τη λήψη απόφασης για την εισαγωγή μιας καινοτομίας. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει και τη δέσμευση των εμπλεκόμενων για την εφαρμογή της.
- Το δεύτερο στάδιο της εφαρμογής (implementation) ή αρχικής χρήσης (initial use) το οποίο περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αλλαγής. Η αρχική χρήση αφορά τα πρώτα χρόνια της υλοποίησης αυτής.
- Το τρίτο στάδιο της συνέχισης (continuation), ενσωμάτωσης (incorporation) ή θεσμοθέτησης (institutionalization) κατά το οποίο η καινοτομία διατηρεί την ισχύ της, δε θεωρείται πλέον κάτι νέο, αλλά ενσωματώνεται στις πρακτικές της σχολικής μονάδας και διαχέεται σε αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, το στάδιο της **εισαγωγής** προσεγγίζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους με βάση τον φορέα εισαγωγής της καινοτομίας, καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, την τεχνολογική, η καινοτομία εισάγεται ως υποχρεωτική από το αρμόδιο Υπουργείο, από το οποίο ασκείται ο έλεγχος στα σχολεία (House, 1979). Στην περίπτωση αυτή δίνεται έμφαση στη μεταβολή στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν πιθανά προβλήματα. Αυτή η προσέγγιση εξυπηρετεί ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, το οποίο δε λαμβάνει υπόψη του όσα συμβαίνουν στην εκπαίδευση και δε βασίζεται στη συλλογική λήψη αποφάσεων (Παπαναούμ, 2000). Η δεύτερη προσέγγιση, η πολιτική, εστιάζει στις συγκρούσεις που προκαλούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς τα μέλη των σχολικών μονάδων αναγκάζονται να καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές, προκειμένου είτε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καινοτομίας ή να την αποφύγουν. Όπως και στην προηγούμενη προσέγγιση, οι σχεδιαστές της καινοτομίας έχουν μια εξιδανικευμένη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις συγκρούσεις οι οποίες δύναται να προκληθούν από την επιδίωξη των στόχων εφαρμογής της καινοτομίας. Σύμφωνα με την τρίτη προσέγγιση, η οποία ονομάζεται πολιτισμική, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον βαθμό αλληλεπίδρασης των ομάδων αναφοράς κατά την

υιοθέτηση της καινοτομίας, οι οποίες έχουν διαφορετικές αξίες. Επιπλέον, στην πολιτισμική προσέγγιση δίνεται έμφαση στη σχολική πραγματικότητα (House, 1979).

Στο στάδιο της **εφαρμογής** της καινοτομίας επιλέγονται και εφαρμόζονται προσεχτικά οι δράσεις για την υλοποίηση της καινοτομίας, γίνεται ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων, ορίζονται οι συντονιστές της όλης διαδικασίας, γίνεται παρακολούθηση της προόδου της εφαρμογής, αναπτύσσονται πρακτικές για να διατηρηθεί η αφοσίωση των εμπλεκόμενων, όπως είναι η επιμόρφωση των συμμετεχόντων και η χρήση συστήματος επιβράβευσης, τα οποία μπορούν να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της εφαρμογής (Ποταμιάς, 2012). Ακόμη, στο στάδιο αυτό αποσαφηνίζονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο την εφαρμογή της καινοτομίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές κατά την υιοθέτηση της καινοτομίας εμπλεκόμενοι σε αυτή νιώθουν ενθουσιασμό. Ωστόσο, κατά το στάδιο της εφαρμογής παρατηρείται η μεταβολή αυτού του συναισθήματος σε απογοήτευση, κυρίως λόγω των δυσκολιών οι οποίες προκύπτουν κατά την υλοποίησή της. Ως εκ τούτου, κατά το στάδιο αυτό απαιτείται υπευθυνότητα, προσοχή και επιμονή (Hopkins et al., 1997).

Κατά το στάδιο της **θεσμοθέτησης** η καινοτομία δεν αποτελεί κάτι καινούριο, αλλά ενσωματώνεται στις πρακτικές της σχολικής καθημερινότητας. Σε αυτή τη φάση δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αλλαγής, τη σύνδεσή της με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, τον περιορισμό των πρακτικών που την εμποδίζουν και την εδραίωσή της ως μόνιμου θεσμού της σχολικής μονάδας. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μεταξύ της εφαρμογής και της θεσμοθέτησης παρεμβάλλεται το στάδιο της συνέχισης της καινοτομίας. Αυτή η προσθήκη δε μεταβάλλει την προαναφερθείσα πορεία της καινοτομίας, απλώς παρουσιάζει απομονωμένη τη φάση της θεσμοθέτησης αυτής.

Σύμφωνα με τον Fullan (1986), τα βήματα τα οποία ακολουθούνται από την το στάδιο της εισαγωγής μιας καινοτομίας σε μια σχολική μονάδα μέχρι τη θεσμοθέτησή της είναι τα ακόλουθα:

- Η διαπίστωση της ανάγκης για αλλαγή.

- Η διαδικασία της σύλληψη της θεωρίας της καινοτομίας.
- Ο σχεδιασμός της καινοτομίας.
- Ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων των συμμετεχόντων.
- Η επιλογή της σχολικής μονάδας.
- Ο προσδιορισμός του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- Η δοκιμαστική εφαρμογή.
- Η ψυχολογική και τεχνική υποστήριξη των συμμετεχόντων και η αξιολόγηση τους.
- Ο σχεδιασμός για την επέκταση της καινοτομίας.
- Η τελική υλοποίηση με τη συχνή αξιολόγηση.

Βέβαια, τα προαναφερθέντα βήματα δεν ακολουθούν υποχρεωτικά γραμμική πορεία, ενώ παρατηρείται αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Inbar (1996), η διαδικασία της μετατροπής της ιδέας της καινοτομίας σε πρακτική εφαρμογή της μπορεί να περιγραφεί ως μια σειρά φάσεων. Αυτή η πιο ολιστική προσέγγιση παρουσιάζει αυτές τις φάσεις όχι ως μια ακολουθία βημάτων, αλλά ως στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τη διαδικασία και αποκαλύπτουν τις παραδοχές στις οποίες βασίζεται. Ακόμη, οι εν λόγω φάσεις συμβάλλουν στην αποσαφήνιση της πολυπλοκότητας της διαδικασίας, ενώ δεν αντιπροσωπεύουν απαραίτητως τη γραμμική πορεία υλοποίησης της καινοτομίας. Επομένως, η διαδικασία υλοποίησης των καινοτομιών αναλύεται σε πέντε φάσεις. Ειδικότερα:

- Στη φάση της **κατανόησης** (understanding), η οποία εστιάζει στην αξιολόγηση των αναγκών και τον ορισμό του προβλήματος. Η αξιολόγηση των αναγκών περιλαμβάνει την κατανόηση των πολιτιστικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού ιδρύματος, του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, καθώς και την αναγνώριση της σύνθεσης της μαθητικής κοινότητας αυτού. Ο εντοπισμός του προβλήματος αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα στη διαδικασία της καινοτομίας.

- Στη φάση του **οράματος** (vision), η οποία εστιάζει στον προσδιορισμό των στόχων, οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως κίνητρα για τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Οι στόχοι και το όραμα είναι σημαντικό να προσδιοριστούν με βάση τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και το πρόβλημα που έχει ήδη εντοπιστεί. Η δημιουργία οράματος κινητοποιεί τους ανθρώπους προς την επίτευξη του στόχου. Βέβαια αυτό προϋποθέτει ο στόχος να είναι εφικτός.
- Στη φάση των **προσδοκιών** (expectations), κατά την οποία το όραμα μετατρέπεται σε ρεαλιστικές προσδοκίες. Πιο συγκεκριμένα, το όραμα αποτυπώνεται σε επιτεύξιμους στόχους, οι οποίοι πρόκειται να πραγματοποιηθούν από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το να θέτονται στόχοι οι οποίοι μπορούν να υλοποιηθούν συμβάλλει στην δημιουργία θετικών στάσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες κατά την εφαρμογή μιας καινοτομίας.
- Στη φάση της **ενδυνάμωσης** (empowerment), κατά την οποία επιχειρείται η ενίσχυση των γνώσεων σχετικά με την καινοτομία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ουσιαστικά πρόκειται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα εξασφαλίσει τη δέσμευση αυτών στη διαδικασία υλοποίησης της καινοτομίας, αλλά και θα αυξήσει τις πιθανότητες θεσμοθέτησης αυτής (Fullan, 1993· Cohen & Ball, 2006).
- Στη φάση της **υποστήριξης** (supportiveness), κατά την οποία δίνεται έμφαση στην υποστήριξη των εμπλεκόμενων στην καινοτομία. Ειδικότερα, περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός συστήματος υποστήριξης, το οποίο θα ανταποκρίνεται στη συγκεκριμένη καινοτομία και τις συνθήκες, ώστε να αντιμετωπιστεί η αβεβαιότητα και το ρίσκο, τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της καινοτομίας.

Οι πέντε αυτές φάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως η εσωτερική δομή των κλασικών διακρίσεων της διαδικασίας υλοποίησης της καινοτομίας. Ειδικότερα, «του σχεδιασμού - της έρευνας - της ανάπτυξης - της διάχυσης» ή «της εκκίνησης - της ανάπτυξης – της εφαρμογής – της θεσμοθέτησης» (Inbar, 1996· όπως ανάφ. στο Τζουνοπούλου, 2012).

Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι τρόποι ανάλυσης της διαδικασίας της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Ένα από αυτά είναι ο εντοπισμός του προβλήματος που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός οργανισμός, καθώς και ο απαραίτητος σχεδιασμός της εφαρμογής της καινοτομίας, ώστε να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα στοιχεία που προσδιορίζουν την εκάστοτε σχολική μονάδα. Επίσης, η επιμόρφωση των συμμετεχόντων σε αυτή αποτελεί ακόμη ένα κοινό σημείο. Ακόμη, η υποστήριξη των συμμετεχόντων στην εφαρμογή της καινοτομίας παρουσιάζεται αναγκαία, για να περιοριστούν οι κίνδυνοι και να εξασφαλιστούν τα βέλτιστα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας.

2.4 Προσπάθειες εισαγωγής και εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών διεθνώς

Το διάστημα των δεκαετιών του 1950 έως το 1970 έγιναν συστηματικές προσπάθειες για την εισαγωγή και υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών στα σχολεία στο πλαίσιο της ευρύτερης αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά βάση στις ανεπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες του εξωτερικού. Ειδικότερα, οι προσπάθειες αυτές αφορούσαν κυρίως στον σχεδιασμό και την ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και παιδαγωγικών μέσων, καθώς και την αναζήτηση των παραμέτρων οι οποίοι οδηγούν στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Οι διεθνείς αυτές προσπάθειες εντάθηκαν κυρίως στη δεκαετία τους 1960. Ωστόσο, παρά την αρχική ευφορία που προκάλεσαν λόγω των κοινωνικών αλλαγών που αυτές συνεπάγονταν (Inbar, 1996), η εφαρμογή τους γινόταν πρόχειρα, ανοργάνωτα και χωρίς την απαραίτητη αξιολόγηση, με αποτέλεσμα η διάχυση τους να είναι περιορισμένη (Glatter et al., 2005). Η Ελλάδα εκείνη τη χρονική περίοδο ήταν αντιμετώπη με προβλήματα πολιτικής φύσεως και γι' αυτόν τον λόγο δεν ήταν σε θέση να ασχοληθεί με εκπαιδευτικά ζητήματα τέτοιου είδους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την περίοδο εκείνη πραγματοποιήθηκε σημαντική έρευνα σχετικά με την καινοτομία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης με αφετηρία τις Η.Π.Α.. Οι έρευνες επικεντρώθηκαν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί

η εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία στην πράξη. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 άρχισαν οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου. Οι ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας εστίασαν στην περιγραφή των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων προσδιορίζοντας τα στοιχεία τα οποία διακρίνουν τα αποτελεσματικά σχολεία από εκείνα που ήταν αναποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές της σχολικής βελτίωσης επικεντρώθηκαν στη διαδικασία αλλαγής και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιούνταν. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών κατέδειξαν με σαφήνεια τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν ή πετυχαίνουν. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών του '80 και του '90 ξεκίνησε η ανάπτυξη μοντέλων σχολικής βελτίωσης για να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στις προσπάθειες τους για αλλαγή και μεταρρύθμιση. Τη δεκαετία του '90 το ενδιαφέρον των ερευνητών μεταφέρθηκε στην κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών της σχολικής ζωής, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο κάθε σχολική μονάδα αντιμετωπίζει τη διαδικασία αλλαγής (Normore, 2004).

Στην εποχή μας, η ανάγκη της εισαγωγής, εφαρμογής, διάχυσης και θεσμοθέτησης των καινοτομιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθίσταται αδήριτη για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η εκπαίδευση καλείται να βελτιώσει τις καλές παραδοσιακές πρακτικές και να αναδείξει νέες προσεγγίσεις, οι οποίες να απαντούν στις κοινωνικές ανάγκες του 21^{ου} αιώνα, στις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τον Fullan (2009), η εκπαίδευση αποτελεί ένα ευαίσθητο σύστημα, το οποίο επηρεάζεται από το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και πολιτισμικό της πλαίσιο και, ως εκ τούτου, οφείλει να αλλάζει όταν αλλάζει και το πλαίσιο αυτό.

2.5 Καινοτόμες δράσεις στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν ενταθεί οι προσπάθειες εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, με στόχο το ελληνικό σχολείο να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές, πολιτισμικές,

πολιτιστικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές απαιτήσεις. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται ορισμένες δράσεις, κάποιες από τις θεωρήθηκαν καινοτόμες στην εποχή τους ή εξακολουθούν να συνιστούν καινοτομίες στον χώρο της εκπαίδευσης.

2.5.1 Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα

Μια από τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι τα *καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα*, τα οποία έχει εισάγει το ΥΠ.Ε.Π.Θ και εντάσσονται στις Σχολικές Δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ 629/23-10-1992), ενώ μαζί με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό υπάγονται στη Δ' Διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Ακολουθεί η παρουσίαση των Καινοτόμων Διεπιστημονικών Προγραμμάτων με την ευρύτερη εφαρμογή.

- Η *περιβαλλοντική εκπαίδευση* αποτελεί το πρώτο καινοτόμο διεπιστημονικό πρόγραμμα που εντάχθηκε στα ελληνικά σχολεία και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις διεθνείς προτάσεις της UNESCO (1980). Βασικός σκοπός αυτού του προγράμματος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό, ώστε να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση τους. Το εν λόγω πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές και των δύο βαθμίδων και βοηθά τους μαθητές να διασαφηνίσουν σχετικές έννοιες, να αναγνωρίσουν αξίες, να αναπτύξουν δεξιότητες, αλλά και να διαμορφώσουν έναν κώδικα συμπεριφοράς σχετικά με θέματα τα οποία αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Αξίζει να σημειωθεί ότι θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επήλθε λόγω της δέσμευσης των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να προωθήσουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).
- Η *Αγωγή Υγείας* αποτελεί ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας, καθώς και κοινωνικής ευεξίας των μαθητών μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

- Τα *Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Καλλιτεχνικοί Αγώνες* εντάσσονται στις προαιρετικές Σχολικές Δραστηριότητες. Τα πολιτιστικά προγράμματα μπορεί να περιλαμβάνουν θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικό εργαστήρι, παραδοσιακούς χορούς, εκδηλώσεις λογοτεχνίας, ομάδες φωτογραφίας, εκθέσεις ζωγραφικής, έκδοση εφημερίδας-περιοδικού, ραδιοφωνικές εκπομπές, οργάνωση βιβλιοθήκης κλπ. Ακόμη, τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην καλλιέργεια αισθητικών κριτηρίων, στη δημιουργική έκφραση των μαθητών, ενώ προωθούν ιδιαίτερα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οι *Καλλιτεχνικοί Αγώνες* διοργανώνονται από την Πανελλήνια Επιτροπή Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων, η οποία αποτελείται από έντεκα μέλη. Οι αγώνες αυτοί διακρίνονται σε κατηγορίες, όπως Αγώνες Μουσικής, Αγώνες Αρχαίου Δράματος ή Σύγχρονου Θεάτρου, Αγώνες Ζωγραφικής και Αγώνες Χορού.
- Η *Αγωγή Σταδιοδρομίας* αποτελεί μια Σχολική Δραστηριότητα, η οποία συμπληρώνει τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.). Η δραστηριότητα αυτή σχετίζεται με θέματα που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, στην οικονομική δραστηριότητα της τοπικής κοινωνίας, στις εργασιακές σχέσεις, στην ευρωπαϊκή διάσταση της απασχόλησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Ακόμη, μέσω των Κέντρων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της χώρας, καθώς και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πραγματοποιούνται προγράμματα επιχειρηματικότητας, δράσεις συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς και προγράμματα για άτομα με Ειδικές Ανάγκες ή άτομα τα οποία μπορεί να βιώνουν τον Κοινωνικό Αποκλεισμό.

2.5.2 Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Μια άλλη κατηγορία καινοτομιών οι οποίες είχαν σχεδιαστεί για να υλοποιηθούν και από τα σχολεία της Ελλάδας είναι τα *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα* (Ε.Ε.Π). Ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων έγινε με στόχο να ενισχυθεί η

συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης της κάθε χώρας. Το πρόγραμμα «Σωκράτης» (1995-2006), το οποίο απαρτίζεται από τέσσερα προγράμματα, το “Comenius”, το “Erasmus”, “Leonardo Da Vinci” και το “Grundvig”. Τα προγράμματα αυτά αφορούν και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και την εκπαίδευση ενηλίκων. Ακόμη, το ανεξάρτητο πρόγραμμα “Jean Monnet”, το οποίο δραστηριοποιείται σε θέματα ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης του ακαδημαϊκού τομέα και υποστήριξης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ενώσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο πρόγραμμα «Comenius», το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, η συμμετοχή της Ελλάδας σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη είναι χαμηλή (Κούτρα & Βούκανου, 2005).

2.5.2.1 Πρόγραμμα E-Learning

Το πρόγραμμα *E-Learning* (2004-2006) είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, το οποίο θεσπίστηκε για να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης, καθώς και για να προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους ανθρώπους να εκμεταλλευθούν τα οφέλη της Νέας Τεχνολογίας. Επιπρόσθετος στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να προωθήσει την ανάπτυξη και την κατάλληλη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης στην Ευρώπη και να υποστηρίξει τις προσπάθειες των κρατών μελών στον τομέα αυτόν (Κεραμιδά & Ψιλλέλης, 2005).

2.5.2.2 Πρόγραμμα eTwinning

Μια από τις βασικές δράσεις του προγράμματος *E-Learning* αποτέλεσε η δράση *eTwinning*, η οποία αφορά τη συνεργασία των σχολείων των ευρωπαϊκών κρατών με την αξιοποίηση εργαλείων, τα οποία υπάγονται στην κατηγορία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), με στόχο την αποκόμιση παιδαγωγικών, κοινωνικών και πολιτισμικών οφελών. Η εν λόγω δράση ξεκίνησε επίσημα το 2005 και το 2007 εντάχθηκε στο πρόγραμμα για τη *Διά Βίου Μάθηση* ως τμήμα του «Comenius». Από το έτος 2014 η ευρωπαϊκή δράση *eTwinning* αποτελεί μέρος του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ (2014-2020) διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη όλων των τύπων ευρωπαϊκής

συνεργασίας, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα eTwinning στην Ελλάδα υποστηρίζεται από την Ελληνική Υπηρεσία eTwinning, η οποία λειτουργεί από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Το eTwinning αποτελεί μια κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς όλων των ευρωπαϊκών κρατών να συνεργάζονται στο πλαίσιο διεθνών σχολικών δραστηριοτήτων στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν τα σχολικά ιδρύματα των ευρωπαϊκών χωρών. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους να συμμετέχουν σε κοινά παιδαγωγικά προγράμματα με κάποιο σχολείο της ίδιας ή άλλης ευρωπαϊκής χώρας. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί από τις χώρες που συμμετέχουν σε αυτό μπορούν να εγγραφούν και να χρησιμοποιήσουν τα διαδικτυακά εργαλεία που προσφέρει, ώστε να συναντηθούν εικονικά, να ανταλλάξουν ιδέες, να μοιραστούν καλές πρακτικές, να μάθουν μαζί μέσω των εκδηλώσεων Εκμάθησης, καθώς και να αναλάβουν τη διεξαγωγή διαδικτυακών έργων. Στα έργα eTwinning τα οποία κατάφεραν να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο ποιότητας πληρώντας ορισμένα κριτήρια τα οποία έχουν καθοριστεί από την Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης της δράσης απονέμεται η Εθνική Ετικέτα Ποιότητας. Με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η προσπάθεια των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου για το υψηλό επίπεδο των δραστηριοτήτων τους. Αντιστοίχως, η Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας απονέμεται σε έργα σχολείων, τα οποία έχουν προταθεί από δύο τουλάχιστον Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης και τουλάχιστον δύο συνεργάτες έχουν λάβει την Εθνική Ετικέτα Ποιότητας.

Βέβαια, η συνεργασία των σχολείων μπορεί να πραγματοποιηθεί και στο πλαίσιο της ίδιας χώρας μέσω του Εθνικού eTwinning (National eTwinning). Αυτό συνεπάγεται ότι δύο σχολεία από την ίδια χώρα μπορούν ιδρυτές ενός έργου. Ωστόσο, τα Εθνικά έργα δε είναι δυνατό να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκό Διαγωνισμό, ούτε να λάβουν Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας, παρά μόνο Εθνική Ετικέτα Ποιότητας.

Η δράση eTwinning προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την εφαρμογή καινοτομιών στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, ενώ παράλληλα ωφελεί με πολλούς τρόπους τους συμμετέχοντες σε αυτή. Ένα από τα οφέλη της συμμετοχής σε αυτή τη δράση είναι ότι οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε αυθεντικές δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν τη συνεργασία σε πολλά επίπεδα. Επιπλέον, το eTwinning προωθεί τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των τεχνολογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Ακόμη, συντελεί στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας από την πλευρά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες έρχονται σε επαφή και συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό.

2.5.2.3 Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης

Το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme (LLP)) είναι ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο καλύπτει τους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης και υλοποιήθηκε το διάστημα από το 2007 έως το 2013. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε για να δώσει τη δυνατότητα στους ανθρώπους, σε οποιαδήποτε στάδιο της ζωής τους, να συμμετέχουν σε ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς και για να συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη. Συνεχίζει τη δραστηριότητα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων “Comenius”, “Erasmus”, “Leonardo Da Vinci”, “Grundtvig”, καθώς και του προγράμματος “Jean Monnet”, στηρίζοντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ευρώπης και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον, περιλαμβάνει το Εγκάρσιο Πρόγραμμα (Transversal programme), το οποίο καλύπτει δραστηριότητες σε τέσσερις θεματικές ενότητες σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες στις οποίες δραστηριοποιείται είναι η πολιτική συνεργασίας και καινοτομίας στην εκπαίδευση και κατάρτιση, η διδασκαλία ξένων γλωσσών, η ανάπτυξη περιεχομένου και υπηρεσιών βασιζόμενο στις ΤΠΕ και η διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Από το 2014 έως το 2020 το πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης υπάγεται στη δράση του προγράμματος “Erasmus+”.

2.5.3 Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης

Τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε) θεσπίστηκαν με στόχο την αναμόρφωση και ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και την υποστήριξη της διδασκαλίας με τη χρήση πολυμέσων και πολλαπλών διδακτικών πηγών. Τα βασικότερα προγράμματα που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία είναι τα *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε)*, το *Ολοήμερο Σχολείο* και η *Ευέλικτη Ζώνη*. Ειδικότερα:

- Το έργο με τίτλο «*Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε)*» υλοποιήθηκε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ κατά τη χρονική περίοδο 1997-2000. Το πεδίο εφαρμογής του έργου ήταν επιλεγμένα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαιδευτικής Βαθμίδας, ενώ αντικείμενο του έργου αποτέλεσε ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η υλοποίηση, η αξιοποίηση και η αξιολόγηση καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτά τα σχολεία. Το έργο αυτό αποσκοπούσε κυρίως στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, στην αναπροσαρμογή του ρόλου των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού ρόλου του σχολείου, στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην επικοινωνία του σχολείου με την τοπική κοινωνία, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσω της σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις σύγχρονες απαιτήσεις της προετοιμασίας των μαθητών για την έξοδο προς την «κοινωνία της γνώσης», τη «τη δια βίου εκπαίδευση» και την ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2001). Το εν λόγω έργο επιδίωξε να επιτύχει αυτούς τους στόχους μέσω του πειραματισμού στις διδακτικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Γενικής Εκπαίδευσης, στην εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων στα Προγράμματα Σπουδών, στην ένταξη του ολοήμερου σχολείου στο σχολικό πρόγραμμα, στην αναδιάταξη των σχολικών αιθουσών και τη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων χώρων (πχ. εργαστηρίων) για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων μαθημάτων, στην αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας με τη χρήση

των νέων τεχνολογιών και πολλαπλών διδακτικών πηγών, στην πραγματοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας, στην υποστήριξη ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης στο πλαίσιο του σχολείου και στη συμμετοχή φορέων της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., 2001).

- Το πρόγραμμα του *Ολοήμερου Σχολείου*, το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1998-99 και αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτέλεσε μια εκπαιδευτική καινοτομία με στόχο όχι μόνο να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της οικογένειας και της αγοράς εργασίας, αλλά και να εξυπηρετήσει κοινωνικούς, γνωστικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Στη χώρα μας λειτουργούν δύο τύποι Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, αυτά του «ανοιχτού τύπου» και αυτά του «κλειστού τύπου». Η διαφορά τους έγκειται στο ότι στα «ανοιχτού τύπου» Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία η μεσημβρινή και η απογευματινή ζώνη είναι προαιρετικές, ενώ στα «κλειστού τύπου» σχολεία τα μαθήματα της πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Στα «κλειστού τύπου» σχολεία η φοίτηση μέχρι τις 15:30' είναι υποχρεωτική για όλους, ενώ μέχρι της 17:00' πραγματοποιείται η διδασκαλία πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων, η οποία είναι προαιρετική (Παληγιάννης & Μήνας, 2008).
- Η *Ευέλικτη ζώνη (E.Z)* υπήρξε καινοτομία του ΥΠ.Ε.Π.Θ μέσω του Π.Ι., η οποία εντάχθηκε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαιδευτικής Βαθμίδας (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Το πρόγραμμα αυτό καλύπτει τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και προσφέρει το χρονικό πλαίσιο να μελετώνται στην τάξη θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και σχετίζονται με την επικαιρότητα, καθώς η θεματική της επιλέγεται και διαμορφώνεται από τους μαθητές υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τον Ενδεικτικό Πίνακα Θεμάτων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ειδικότερα, η E.Z στοχεύει στη διαθεματική

προσέγγιση της γνώσης, στη σύνδεση της σχολικής ζωής με τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής, στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, στην υιοθέτηση στάσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τις οποίες απαιτεί η αυτορυθμιζόμενη μάθηση και η διά βίου εκπαίδευση, στην ένταξη όλων των μαθητών στη μαθητική ομάδα ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις, την κοινωνική και πολιτιστική τους προέλευση (Ματσαγγούρας, 2002).

2.5.4 Δράση «Θεσμός Αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

Η δράση «*Θεσμός Αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*» θεσπίστηκε το 2010 από το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος «*Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους.

Κύριος Στόχος αυτής της δράσης είναι η ανάδειξη και η παρουσίαση των καινοτόμων σχεδίων και πρακτικών, τις οποίες εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα δίκτυο αριστείας και καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμη, μέσω αυτής της δράσης δόθηκε η δυνατότητα συνεχούς βελτίωσης και αλλαγής σε σχολεία που τις επιδίωκαν. Επιπλέον, η εν λόγω δράση υποστήριξε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης, την οποία παρείχε σε αυτούς.

Η υλοποίηση της δράσης αναλύεται σε οκτώ ειδικότερες δράσεις. Πιο συγκεκριμένα:

1. Στη δράση «*Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση 2010*».
2. Στη δράση «*Θεσμός Αριστείας Εκπαιδευτικών*».
3. Στη δράση «*Πληροφοριακό σύστημα υποστήριξη της λειτουργίας του θεσμού*».

4. Στη δράση «Αποθετήριο Καλών Πρακτικών (Δημιουργία βάσης δεδομένων καλών πρακτικών)».
5. Στη δράση «Ενέργειες δημοσιότητας και προβολής».
6. Στη δράση «Οργάνωση, Διοίκηση και Διαχείριση της Πράξης».
7. Στη δράση «Εξωτερική αξιολόγηση της Πράξης».
8. Στη δράση «Αποτύπωση και Ανάδειξη άλλων καινοτόμων έργων».

2.5.5 Οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Εν συνεχεία, η εισαγωγή των *Νέων Τεχνολογιών* στην εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής. Ειδικότερα, ξεκίνησε με την εισαγωγή της Πληροφορικής στα Τεχνικά-Επαγγελματικά και στα Πολυκλαδικά Λύκεια. Το σχολικό έτος 1993-1994 εισήχθη το μάθημα της Πληροφορικής ως υποχρεωτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π,Δ, 446/95 ΦΕΚ 260) από μία διδακτική ώρα και στις τρεις τάξεις. Αργότερα, ακολούθησε η επέκταση της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αφού καθιερώθηκε ένα ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών και εξοπλίστηκαν κάποια σχολεία με ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Κόμης, 2004). Κατά τη δεκαετία του 1990 δόθηκε προτεραιότητα στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιοποίησή τους ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Βέβαια, αυτό συνέβη κυρίως λόγω της επιρροής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην πολιτική της εκπαίδευσης της Ελλάδας. Την περίοδο αυτή υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οδύσσεια», ενώ παράλληλα ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιμορφώθηκαν πρώτα με σεμινάρια, αλλά και εντός του σχολείου με την υποστήριξη των επιμορφωτών. Με το πρόγραμμα «Οδύσσεια» προωθήθηκε η ιδέα της αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών ως εργαλεία καθημερινής χρήσης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τροποποιώντας τις παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης και εστιάζοντας στον νέο ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή της διαδικασίας (Vavouraki, 2004).

Η μελέτη της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έγινε πιο συστηματική, αφού διαμορφώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ., 1997), το οποίο εξελίχθηκε σε Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Με αυτόν τον τρόπο οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) εντάχθηκαν σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και αντιμετωπίστηκαν ως ένα θεμελιώδες γνωστικό αντικείμενο (Μπράτιτσης, 2013).

Στη συνέχεια, με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διενεργήθηκε το πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας: 2000-2006» ως μια εντατικότερη προσπάθεια ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόγραμμα αυτό εστίασε κυρίως στην ανάπτυξη και τη συντήρηση της τεχνολογικής υποδομής, στη διαμόρφωση ψηφιακού περιεχομένου (π.χ. εκπαιδευτικό λογισμικό, εκπαιδευτικά σενάρια) και υπηρεσιών (π.χ. εξ αποστάσεως υποστήριξη), στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στον εκσυγχρονισμό των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης (Vavouraki, 2005·Vavouraki, 2007, όπως αναφ. στο Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Ακόμη, από το 2003 ξεκίνησε η διαμόρφωση ψηφιακού εκπαιδευτικού λογισμικού για όλα τα διδασκόμενα μαθήματα σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπλέον, η ανάπτυξη του δικτυακού τόπου «Εκπαιδευτική Πύλη» περιελάμβανε εκπαιδευτικό λογισμικό και υλικό, καθώς και εκπαιδευτικά σενάρια. Το 2010 εκδόθηκε υπουργική απόφαση σύμφωνα με την οποία ορίστηκε η εισαγωγή των ΤΠΕ ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πρωινό ωράριο να διεξάγεται μια ώρα εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2010).

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν θεσμοθετηθεί τρία έργα. Πρώτον, κατά τη διετία 2002-2003 ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Πιο συγκεκριμένα, το έργο ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την απόκτηση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ακολούθησε η «Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ» η οποία συνιστά μια ολοκληρωμένη επιμόρφωση για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Στην επιμόρφωση απευθύνεται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Στο δεύτερο επίπεδο επιμόρφωσης δίνεται έμφαση στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία και υπηρεσίες, καθώς και διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας και συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αξίζει να αναφερθεί ότι για το 2014 έως το 2020 υλοποιείται το έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)», το οποίο αποτελεί μετεξέλιξη της επιμόρφωσης Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., η οποία αποσκοπεί κυρίως στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της επιμόρφωσης με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές και τεχνολογικές εξελίξεις, στην επέκταση του έργου σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών των βαθμίδων εκπαίδευσης και στην υλοποίηση της επιμόρφωσης σε δύο επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων.

Μέχρι σήμερα έχουν υλοποιηθεί αρκετές καινοτομίες οι οποίες σχετίζονται με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το έργο «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων» αποτελεί έργο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και υλοποιήθηκε το διάστημα 2010-15 από το ΙΤΥΕ «Διόφαντος». Το έργο αυτό αφορά τη σχεδίαση, ανάπτυξη και λειτουργία τριών κεντρικών διαδικτυακών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, πρόκειται για τον ιστότοπο «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία», το ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο», καθώς και την «Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα e-me». Ακόμη, από το 2010 ξεκίνησε η διαμόρφωση της ιστοσελίδας «Ψηφιακά Εκπαιδευτικά βοηθήματα», η οποία περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό για κάποια μαθήματα της Γ' Λυκείου. Αξίζει να αναφερθεί ότι το υλικό της ιστοσελίδας εξακολουθεί να εμπλουτίζεται από εθελοντές εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η

δημιουργία της Πλατφόρμας Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Αίσωπος» αποτελεί ακόμη ένα έργο το οποίο συμβάλλει στην αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.

Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι δεν έχουν αναφερθεί όλες οι δράσεις και τα έργα που έχουν υλοποιηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και σχετίζονται με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αλλά τα βασικότερα από αυτά. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι έχουν επηρεάσει αρνητικά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στα ελληνικά σχολεία, ώστε δεν έχει αξιοποιηθεί στον μέγιστο βαθμό η τεχνολογία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην έχει αποφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα στον τομέα της (Βρασίδης, 2004). Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι η ελλιπής και υποτυπώδης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία έχει οδηγήσει στη λανθασμένη χρήση και αξιοποίηση της τεχνολογίας. Η επιμορφωτική υποστήριξη που λαμβάνουν έχει αποσπασματική μορφή και δεν αφορά πάντα το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τα εκπαιδευτικά συστήματα είθισται να αντιστέκονται σε κάθε μορφής μεταβολή. Ως εκ τούτου, η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας καθίσταται δύσκολη (Vrasidas & McIsaac, 2001).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι έχουν υλοποιηθεί και εξακολουθούν να υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα στα ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, η εφαρμογή τόσων καινοτόμων προγραμμάτων δε συνεπάγεται και τη μεταμόρφωση του σχολείου σε εστία καινοτομίας και ανανέωσης. Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο μπορούν να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, ώστε να ευδοκιμούν. Το γεγονός ότι δεν αποτιμάται συστηματικά η υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό σχολείο, όσον αφορά τα καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται, δυσχεραίνει τη βελτίωση αυτής (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Ως εκ τούτου, καθίσταται απαραίτητη η αξιοποίηση των ερευνών σε διεθνές και τοπικό επίπεδο, προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ακόμη, το ότι οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες καινοτομίες είναι προαιρετικές και δεν εφαρμόζονται στο πλαίσιο του βασικού Ωρολογίου Προγράμματος δεν επιτρέπει τη διάχυση τους σε ευρεία κλίμακα. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας είναι εκείνα που καθορίζουν τον βαθμό επιτυχίας των καινοτόμων προγραμμάτων, ανεξάρτητα από το αν επιβάλλονται από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ή έχουν επέλθει ως αποτέλεσμα της αυξημένης αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Heck et al., 2001· Slins et al., 2002). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τα οποία καθορίζουν την ετοιμότητα αυτής για την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι είτε συμβάλλουν στην επιτυχημένη υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών είτε αναστέλλουν την εισαγωγή, την υλοποίηση και τη διάχυση των καινοτόμων προγραμμάτων. Οι παράγοντες αυτοί θα αναλυθούν σε επόμενες ενότητες.

2.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή, υλοποίηση και διάχυση των καινοτομιών

Όταν γίνεται προσπάθεια εισαγωγής μιας καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, ουσιαστικά επιχειρούνται αλλαγές στις συνθήκες και στις παραμέτρους που αφορούν την παροχή εκπαιδευτικού έργου, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα τα οποία έχουν διαπιστωθεί από την εξουσία ή να ανανεωθούν οι καθιερωμένες πρακτικές (Παπακωνσταντίνου, 2008). Η επιτυχία της εισαγωγής, υλοποίησης και διάχυσης των εκπαιδευτικών καινοτομιών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας δε μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη και εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων κάποιοι από τους οποίους δρουν εντός και κάποιοι έξω από αυτή.

Σύμφωνα με τον Kennedy (2013), οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην πορεία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας κατηγοριοποιούνται σε πολιτιστικούς, πολιτικούς, διοικητικούς, εκπαιδευτικούς και οργανωσιακούς. Η σειρά με την οποία παρουσιάζει τις κατηγορίες των παραγόντων δεν είναι τυχαία, καθώς ξεκινά από την πιο σημαντική κατηγορία και καταλήγει στην εκείνη με τη μικρότερη επίδραση. Οι παράγοντες όλων των κατηγοριών αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ειδικότερα, οι πολιτιστικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι ύψιστης σημασίας, επηρεάζουν τους πολιτικούς και διοικητικούς παράγοντες, οι οποίοι με τη σειρά τους ασκούν επιρροή στους εκπαιδευτικούς και οργανωσιακούς

παράγοντες, από τους οποίους κρίνεται ποιες εκπαιδευτικές καινοτομίες μπορούν να υλοποιηθούν επιτυχώς.

Με βάση κάποιες από τις σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, ως βασικοί παράγοντες της υιοθέτησης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι οποίοι σχετίζονται με όλες τις διαστάσεις του σχολικού οργανισμού είναι οι ακόλουθοι (Cox et al., 1987· Fullan, 1993· Vandenberghe, 1995· Inbar, 1996· Γιαννακάκη, 2005).

- Η πολιτική της κεντρικής ηγεσίας του σχολικού οργανισμού.
- Η υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί πόροι και η διαχείριση αυτών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.
- Το εσωτερικό κλίμα της σχολικής μονάδας (οι σχέσεις μεταξύ των μελών αυτής, η συνεργασία αυτών, η ανταλλαγή απόψεων και η μετάδοση εμπειριών από τα μέλη της σχολικής μονάδας).
- Το προσωπικό του σχολικού οργανισμού και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Ειδικότερα, το μορφωτικό επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα προσόντα, η στάση του απέναντι στις αλλαγές και στις καινοτομίες και η ετοιμότητά του να αντεπεξέλθει σε αυτές.
- Οι δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς.
- Τα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. μέγεθος σχολικού οργανισμού, δημογραφικά χαρακτηριστικά).
- Οι εξωτερικοί φορείς, η τοπική κοινωνία και ο βαθμός υποστήριξής τους στη σχολική μονάδα.
- Η υποστήριξη των γονέων των μαθητών της σχολικής μονάδας.
- Τα χαρακτηριστικά των μαθητών και οι ανάγκες τους.
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καινοτόμου δράσης, όπως είναι η πολυπλοκότητά της, η αναγκαιότητα της εφαρμογής της, η στρατηγική της υλοποίησής της, ο τομέας στον οποίο εφαρμόζεται, η εμβέλειά της, η πηγή της χρηματοδότησής της, ο βαθμός απόκλισης της από την παραδοσιακή πρακτική κ. ά..

- Ο τρόπος διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ανάλογα με τον τρόπο διοίκησης που υιοθετεί, καθορίζει τα περιθώρια αυτονομίας και ανάληψης πρωτοβουλιών των σχολικών μονάδων (Sergiovanni, 2001).

Συμπερασματικά, οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται δημιουργώντας τις θετικές ή αρνητικές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων εφαρμόζεται η εκάστοτε καινοτομία, με αποτέλεσμα να καθορίζουν και την έκβαση της διαδικασίας υλοποίησης της. Βασική προϋπόθεση για τη θεσμοθέτηση και τη διάχυση των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, τόσο οι εξωτερικοί (γονείς, πολιτικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί φορείς) όσο και οι εσωτερικοί (διοικητική ομάδα σχολείου, εκπαιδευτικό προσωπικό), να υποστηρίζουν τη διαδικασία της αλλαγής σε όλα τα στάδια της. Η υποστήριξη αυτή απαιτεί την επικράτηση ενός κλίματος αποδοχής της αλλαγής, τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για καινοτομία, καθώς και τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αλλαγής από τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

2.7 Ανασταλτικοί παράγοντες της εισαγωγής και υλοποίησης των καινοτόμων δράσεων

Οι παράγοντες οι οποίοι παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν μπορούν είτε να υποστηρίξουν τη διαδικασία υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας είτε να δημιουργήσουν προβληματικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να αναστείλουν ή ακόμα και να εμποδίσουν την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού. Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνθετο σύνολο αλληλεξαρτήσεων και ως εκ τούτου ή εφαρμογή μιας καινοτομίας και τα εμπόδια και οι αντιστάσεις που αυτή επιφέρει, πρέπει να διερευνούνται σε διάφορα επίπεδα (Thomson, 2007).

Τα κύρια εμπόδια με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η καινοτομία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Carless, 2012).

1. Τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με **τους εκπαιδευτικούς**. Ειδικότερα, το να μην κατανοούν την καινοτομία ή αυτή να μην είναι σύμφωνη με τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, με αποτέλεσμα να υιοθετούν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτή. Ακόμη, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται και στον πρόσθετο φόρτο εργασίας, τον οποίο συνήθως συνεπάγεται η εισαγωγή μιας καινοτομίας. Επιπλέον, η εκάστοτε καινοτομία μπορεί να φαντάζει απειλητική για τους εκπαιδευτικούς, καθώς μπορεί να είναι συναισθηματικά συνδεδεμένοι με τις υπάρχουσες πρακτικές.
2. Τα εμπόδια που σχετίζονται με το **εκπαιδευτικό σύστημα**. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αυτών που προωθούν την αλλαγή και αυτών που την εφαρμόζουν. Ακόμη, το γεγονός ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πολυπλοκότητα της καινοτομίας παρά στον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων τρόπων εφαρμογής της. Επιπλέον, η έλλειψη των απαραίτητων οικονομικών πόρων για την υποστήριξη της καινοτομίας, η ανεπαρκής επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η αδυναμία γεφύρωσης της απόστασης μεταξύ της θεωρητικής προσέγγισης της καινοτομίας και της πρακτικής εφαρμογής της, ο κυνισμός που μπορεί να έχει προκληθεί από προηγούμενες ανεπιτυχείς προσπάθειες καινοτομίας, η αποτυχία της ευθυγράμμισης μιας καινοτομίας παιδαγωγικού χαρακτήρα με τις απαιτήσεις των σχολικών εξετάσεων ύψιστης σημασίας.
3. Τα εμπόδια που σχετίζονται με **τη σχολική μονάδα**. Η έλλειψη υποστηρικτικής κουλτούρας για αλλαγή ανήκει σε αυτήν την κατηγορία. Επιπρόσθετα, οι συντηρητικές δυνάμεις του σχολείου, η έλλειψη κατανόησης από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη, οι ανεπαρκείς πόροι του σχολείου, οι δυσκολίες των μαθητών να προσαρμοστούν σε αλλαγές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην περίπτωση που δεν τους έχουν παρουσιαστεί με τον κατάλληλο τρόπο.

Ακόμη, με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα:

- Η έλλειψη μεθοδικής σχεδίασης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών από τους αρμόδιους φορείς.
- Οι διαφορετικές απόψεις των μελών της σχολικής μονάδας σχετικά με το τι μπορεί να χαρακτηριστεί καινοτομία και τι μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- Η δυσκολία της εκτίμησης της καινοτομικής ικανότητας της κάθε σχολικής μονάδας.
- Το γεγονός ότι η εισαγωγή των καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία αποφασίζεται είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε από συντελεστές οι οποίοι δραστηριοποιούνται έξω από το πλαίσιο της σχολικής μονάδας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες αυτών και χωρίς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, η υποχρεωτική υλοποίηση των καινοτομιών αυξάνει τις πιθανότητες αποτυχίας τους (Gillborn, 1989).
- Το υψηλό κόστος το οποίο περιλαμβάνουν κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών καινοτομιών (Γκότοβος κ.ά., 1996).
- Τα ανελαστικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία δεν προσφέρουν χρονικά περιθώρια για την υλοποίηση ορισμένων καινοτόμων προγραμμάτων.
- Η έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η αδυναμία του να συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας αλλαγής.
- Ο σχεδιασμός των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δε βασίζεται στην ιδιαίτερη κοινωνική και πολιτισμική κουλτούρα του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας στην οποία εντάσσεται.
- Το έργο των εκπαιδευτικών υπερφορτώνεται με διαδοχικές καινοτομίες με διαφορετικό περιεχόμενο, τις οποίες καλούνται κάποιες φορές να

υλοποιούν ταυτόχρονα, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μπαρκατσάς, 1998).

- Η αναποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών καινοτομιών από τις σχολικές μονάδες. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η αδυναμία καταμερισμού των αρμοδιοτήτων, η έλλειψη διάθεσης για βελτίωση και ανάπτυξη (Iordanidis, 2006).

Συμπερασματικά, οι προαναφερθέντες παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να αναστείλουν ή ακόμα και να εμποδίσουν την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, αφορούν κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό που συμμετέχει τόσο στον σχεδιασμό και στην εισαγωγή όσο και στην εφαρμογή των καινοτομιών. Ακόμη, σχετίζονται και με το υπάρχον σχολικό κλίμα, αλλά και τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την αποφυγή αυτών των εμποδίων κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικού περιβάλλοντος όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, καθώς και του σχολικού κλίματος στην εισαγωγή, την εφαρμογή και τη διάχυση των εκπαιδευτικών καινοτομιών παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

3.1 Η έννοια της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για αλλαγή/καινοτομία

Η έννοια της ετοιμότητας για αλλαγή ή μεταρρύθμιση, η οποία συναντάται κυρίως στον τομέα των επιχειρήσεων και των αγορών, αποτελεί έναν σημαντικό

δείκτη για τον βαθμό επιτυχίας της εφαρμογής νέων πολιτικών, προγραμμάτων ή πρακτικών (Howley, 2012). Ως ετοιμότητα για αλλαγή ορίζεται η συνολική στάση η οποία επηρεάζεται ταυτόχρονα από το περιεχόμενο (δηλαδή το είδος της αλλαγής), το πλαίσιο (δηλαδή τις συνθήκες υπό τις οποίες συμβαίνει η αλλαγή) και τα άτομα (δηλαδή όσοι καλούνται να συμμετέχουν στη διαδικασία της αλλαγής), και συλλογικά αντανακλά την έκταση που ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων τείνουν να δεχτούν, να ασπαστούν και να υιοθετήσουν γνωστικά και συναισθηματικά ένα συγκεκριμένο σχέδιο, ώστε σκόπιμα να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση (Holt et al., 2015). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η ετοιμότητα για αλλαγή επηρεάζεται από ένα σύνολο διακριτών παραγόντων, αναγνωρίζοντας τη συνεισφορά των υπαλλήλων που πραγματώνουν την ετοιμότητα όσον αφορά το περιεχόμενο και τη διαδικασία της αλλαγής, το εσωτερικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή το κάθε μέλος ενός οργανισμού μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο έτοιμο για οποιαδήποτε αλλαγή. Τα διαφορετικά επίπεδα της ετοιμότητας μπορεί να οφείλονται στη φύση της αλλαγής, στις στρατηγικές διευκόλυνσης οι οποίες υιοθετούνται για την εφαρμογή της, στο περιβάλλον όπου εφαρμόζεται, στα χαρακτηριστικά των μελών του οργανισμού ή σε ένα συνδυασμό αυτών των παραγόντων.

Για την ενίσχυση των προσπαθειών αλλαγής σε διάφορα είδη οργανισμών είναι απαραίτητη η διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι προωθούν την ετοιμότητα για αλλαγή. Σύμφωνα με τον Holt και άλλους (2007) βασικοί παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την ετοιμότητα για αλλαγή είναι το περιεχόμενο της αλλαγής, η διαδικασία υλοποίησής της, το εσωτερικό πλαίσιο του εκάστοτε οργανισμού και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην αλλαγή. Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και την ηγεσία θεωρούνται επίσης ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση της ετοιμότητας για αλλαγή, καθώς αυτές οι σχέσεις διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει το άτομο το εσωτερικό πλαίσιο του οργανισμού συμπεριλαμβανομένης και της διαδικασίας της αλλαγής (Bouckenooghe et al, 2009). Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν κρίσιμο ρόλο, η εμπιστοσύνη είναι ακόμη ένας παράγοντας για την επίτευξη της ετοιμότητας για αλλαγή. Σύμφωνα με τον

Martin (1998), η εμπιστοσύνη λειτουργεί σαν καταλύτης στην υιοθέτηση συμπεριφορών σε περιόδους υλοποίησης αλλαγών μειώνοντας την αντίσταση στην αλλαγή και το άγχος των εμπλεκόμενων ατόμων. Διάφορες προοπτικές για την ετοιμότητα περιλαμβάνουν την ιδέα ότι οι άνθρωποι που εμπλέκονται στην υιοθέτηση μιας νέας πρακτικής ή πολιτικής πρέπει να έχουν επαρκή γνώση αυτής της αλλαγής για να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Η δέσμευση της ηγεσίας για την προετοιμασία νέων πρακτικών θεωρείται ύψιστης σημασίας σε πολλούς τομείς για την ενίσχυση της ετοιμότητας για αλλαγή.

Η ετοιμότητα για αλλαγή είναι ένα σημαντικό στοιχείο σε κάθε προσπάθεια να αυξηθεί η αποτελεσματική χρήση των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Όπως τόνισε ο Evans (1996), *«η ανάγκη και η επιθυμία για αλλαγή είναι ένα πράγμα. Το να είσαι έτοιμος γι' αυτή και ικανός να την εφαρμόσεις είναι κάτι διαφορετικό»*. Η ετοιμότητα μπορεί να εκτιμηθεί, να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί με μελετημένες δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στις ανάγκες των ατόμων για πληροφόρηση και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η δημιουργία ετοιμότητας για αλλαγή ισχύει σε όλα τα επίπεδα, από το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας έως τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό των σχολείων και όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία αλλαγής. Η ικανότητα δημιουργίας της ετοιμότητας για αλλαγή, της διαχείρισης της διαδικασίας αλλαγής, της αποτελεσματικής εφαρμογής καινοτομιών και του ορισμού αξιόπιστων δεικτών της προόδου των προαναφερθέντων διαδικασιών δεν έχουν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό από τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού ή της σχολικής μονάδας η έννοια της ετοιμότητας για κάποια αλλαγή ή καινοτομία θα μπορούσε να οριστεί ως η ύπαρξη των κατάλληλων συνθηκών στη σχολική μονάδα, οι οποίες ευνοούν την εισαγωγή, υλοποίηση και διάχυση των εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών. Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας προσδιορίζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάστηκαν συνοπτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στο σημείο αυτό θα αναλυθούν οι βασικότεροι από αυτούς. Ειδικότερα, πρόκειται για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας, του σχολικού κλίματος και της

σχολικής κουλτούρας, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση των εκπαιδευτικών καινοτομιών.

3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της υλοποίησης καινοτομιών

Στη σύγχρονη εποχή οι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν αλλάξει σημαντικά. Οι νέες απαιτήσεις δημιουργούν την ανάγκη για αναθεώρηση και αναμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τις νέες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί φορείς αυτού του έργου διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, από τη δική τους ενεργοποίηση και εμπλοκή κρίνεται η επιτυχής εισαγωγή και υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι σημαντικό να κατανοήσουν τη σημασία και τα αποτελέσματα που θα επιφέρει η εκάστοτε εκπαιδευτική καινοτομία. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να συμβάλουν στην επιτυχή εφαρμογή της. Σύμφωνα με τους Doyle και Ponder (1977), ο όρος «πρακτικός» είναι μια έκφραση των εκπαιδευτικών η οποία δείχνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις πιθανές συνέπειες της προσπάθειας υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής αλλαγής στην τάξη. Ειδικότερα, οι καινοτόμες προτάσεις οι οποίες γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς ως πρακτικές είναι εκείνες για τις οποίες είναι πιο πιθανό να προσπαθήσουν περισσότερο για την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσες θεωρούνται μη πρακτικές έχουν ελάχιστες πιθανότητες να υλοποιηθούν επιτυχώς. Η έννοια του όρου «πρακτικός» σχετίζεται τόσο με τον σαφή τρόπο εφαρμογής των αλλαγών ή καινοτομιών όσο και με τα απτά αποτελέσματα αυτών. Σύμφωνα με τον Vandenberghe (1984), ένας εκπαιδευτικός κρίνει τον βαθμό πρακτικότητας μιας πρότασης αλλαγής βασιζόμενος σε τρία κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι η χρησιμότητα, η συνάφεια και το κόστος. Το κριτήριο της χρησιμότητας αφορά τον βαθμό στον οποίο οι αρχές, οι στόχοι και τα αποτελέσματα της αλλαγής μεταφράζονται σε σαφείς διαδικασίες, τις οποίες

καλείται να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Το κριτήριο της συνάφειας αφορά το κατά πόσο η αλλαγή ή καινοτομία ταιριάζει με τον υπάρχοντα τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, πρόκειται να εξυπηρετήσει κάποια ανάγκη και να οδηγήσει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, το κριτήριο του κόστους σχετίζεται με τον βαθμό επιβράβευσης του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή της αλλαγής, καθώς και τον χρόνο, την ενέργεια, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή προτεραιοτήτων που απαιτεί η εκάστοτε αλλαγή εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Εφόσον λοιπόν οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο στις εκπαιδευτικές αλλαγές και προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου, οι συνθήκες εργασίας τους αποτελούν κι αυτές καθοριστικός παράγοντας της διαδικασίας της αλλαγής. Ως εκ τούτου, για την αποτελεσματική εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία απαιτούνται οι βελτιώσεις στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι το έργο των εκπαιδευτικών δεν αναγνωρίζεται πλέον στον βαθμό που θα έπρεπε από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Οι προσπάθειες των τελευταίων δεκαετιών για την ένταξη των εκπαιδευτικών καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει δυσκολέψει το έργο των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, η οποία πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο από τους ίδιους, οδηγεί στην ανάθεση δύσκολων καθηκόντων στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι ασαφείς στόχοι και προσδοκίες από τις οποίες χαρακτηρίζονται πολλές φορές οι καινοτομίες δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τη θέση τους. Ακόμη, για να εντάξουν νέες μεθοδολογίες στη διδασκαλία τους, απαιτείται να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να επιτύχουν την ορθή αξιοποίηση τους. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να προβεί σε ανανέωση της διδακτικής πράξης, καλείται ο ίδιος να αναπτύξει ειδικές δεξιότητες (Γκρίτζιος, 2006). Προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι να επιθυμεί ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με νέα θέματα, τη συμπλήρωση των προϋπαρχουσών γνώσεων, την προώθηση της ικανότητας διδασκαλίας, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και τη συνειδητοποίηση της φύσεως του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992).

Βέβαια, η ουσιαστική δέσμευση του εκπαιδευτικού στη διαδικασία υλοποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών επέρχεται με την παροχή εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Ως κίνητρο των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί η επιβράβευση, είτε ηθική είτε υλική, η οποία θα τους προσφέρει ικανοποίηση. Ακόμη, η άμεση ανατροφοδότηση και η συχνή ενημέρωση τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της θετικής στάσης αυτών. Επιπρόσθετα, η παροχή επαγγελματικών ευκαιριών κατάρτισης μέσω της εξειδικευμένης, ειδικά διαμορφωμένης για εκπαιδευτικούς και συνεχούς επιμόρφωσης, η οποία είτε θα λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής μονάδας είτε θα πραγματοποιείται από εξωτερικούς φορείς, κρίνεται απαραίτητη. Επιπλέον, η αυξημένη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της καινοτομίας. Σύμφωνα με τον Fullan (1982), η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η οποία αποδίδεται με βάση τη συχνότητα της επικοινωνίας, της αμοιβαίας υποστήριξης και της παροχής βοήθειας, υπήρξε ένας ισχυρός δείκτης επιτυχίας της εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών.

Με βάση όσα έχουν αναφερθεί, κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του έργου που προσφέρεται στη σχολική μονάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σκέψεις και τις πράξεις των εκπαιδευτικών. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη διαδικασία υλοποίησης αλλαγής ή καινοτομίας εξαρτάται και από την ύπαρξη των κατάλληλων υποστηρικτικών συνθηκών, κάποιες από τις οποίες διερευνήθηκαν στην παρούσα ενότητα. Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί η ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία, καθώς και των παραγόντων από τους οποίους επηρεάζεται.

3.2.1 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να εξηγηθεί η έννοια της στάσης. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, η έννοια της στάσης ορίζεται ως ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό και συναισθηματικό στοιχείο και με την τάση για έκφραση συγκεκριμένης συμπεριφοράς προς κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ιδέα (Γεωργιάς, 1995). Οι περισσότεροι ψυχολόγοι θεωρούν τις στάσεις ως διανοητικές προδιαθέσεις, όπως είναι η τάση ενός ατόμου να αντιδράσει με έναν

συγκεκριμένο τρόπο είτε ευνοϊκό είτε δυσμενή προς μια συγκεκριμένη πτυχή της πραγματικότητας. Η στάση εκδηλώνεται από τη συνοχή και τη συνέπεια της ατομικής συμπεριφοράς. Επίσης, η στάση μπορεί να ερμηνευθεί ως μια διάσταση της προσωπικότητας, η οποία έρχεται στο προσκήνιο μέσω της συμπεριφοράς του ατόμου σε ορισμένες καταστάσεις. Η διαμόρφωση των στάσεων πραγματοποιείται μέσω των πεποιθήσεων του ατόμου. Ως εκ τούτου, η πεποίθηση ενός ατόμου για ένα αντικείμενο καθορίζει τη στάση του για αυτό το αντικείμενο (Sabini, 1995).

Όσον αφορά τη στάση απέναντι στην αλλαγή, αυτή είναι μια μεταβλητή η οποία συνδέεται με την αποδοχή των νέων διαδικασιών ή πολιτικών από τους εργαζόμενους (Duke, 2004· Zimmerman, 2006). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή ή καινοτομία ποικίλουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί είτε να αποδεχτούν την αλλαγή με ενθουσιασμό είτε να την αντιμετωπίσουν με απροθυμία (Zembylas & Barker, 2007). Η υλοποίηση μιας αλλαγής συχνά προκαλεί ανάμεικτα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Αφενός επιθυμούν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, αφετέρου η υιοθέτηση και εφαρμογή νέων πρακτικών τους προκαλεί πολλές φορές τα συναισθήματα του φόβου και της ανασφάλειας. Βέβαια, εφόσον η εισαγωγή της εκάστοτε αλλαγής μπορεί να προκαλέσει ανασφάλεια στους εμπλεκόμενους σε αυτή, υπάρχει η πιθανότητα εμφάνισης φαινομένων αντίστασης (Zimmerman, 2006). Η αντίσταση μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους και σε ποικίλους βαθμούς. Μπορεί να πρόκειται για έναν απλό δισταγμό ή ακόμα και για άρνηση ή εχθρότητα, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε προσπάθεια υπονόμευσης της διαδικασίας της αλλαγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αρνητικοί στην εφαρμογή μιας καινοτομίας παρά στην ίδια την καινοτομία (Bittain-Friedlander et al., 2004).

Στο στάδιο της δοκιμής των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τη στάση που τηρούν, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή των καινοτόμων (the innovators), οι οποίοι επιθυμούν να δοκιμάζουν νέες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας. Αντιθέτως, στην κατηγορία των αμετακίνητων (the immovable) ανήκουν όσοι αρνούνται να εφαρμόσουν αλλαγές. Στην τρίτη κατηγορία, η οποία θεωρείται

ενδιάμεση και πολυπληθέστερη των δύο προηγούμενων, υπάγονται όσοι υιοθετούν μια πιο μετριοπαθή στάση αναμονής περιμένοντας να δουν τα αποτελέσματα της αλλαγής (wait and see). Το σύνηθες είναι μια μειονότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιεί τα καινοτόμα προγράμματα (Cuban & Usban, 2003).

Οι έρευνες για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή δεν είναι πολλές. Σύμφωνα με αρκετές από αυτές, οι εκπαιδευτικοί είναι ευνοϊκοί απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή γενικότερα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή, είναι θετικά προκείμενοι ως προς τις καινοτομίες και τις αλλαγές και δρουν αναλόγως, ωστόσο δε θεωρούν επείγουσα αυτήν την ανάγκη (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Κάποιες έρευνες σχετικά με τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή κατέδειξαν ότι στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις αλλαγές, το γεγονός αυτό τους προκαλεί άγχος και στρες (Adams, 1999· Terry, 1997). Η αδυναμία προσαρμογής στην αλλαγή από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η αρνητική στάση, την οποία μπορεί να τηρούν, οφείλονται σε ορισμένους λόγους αντίστασης στην αλλαγή.

3.2.2 Λόγοι αντίστασης στην αλλαγή/καινοτομία

Ένας από τους λόγους της αντίστασης στην αλλαγή τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και σε επίπεδο οργανισμού είναι η αποτυχία αναγνώρισης της ανάγκης για αλλαγή. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοήσουν και εκτιμήσουν την αναγκαιότητα για αλλαγή στο σχολείο στο οποίο εργάζονται, το ενδιαφέρον τους για διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης θα τεθεί αναμφίβολα σε προτεραιότητα έναντι της προθυμίας τους να αποδεχτούν την αλλαγή (Greenberg & Baron, 2000).

Η συνήθεια αποτελεί επίσης ένα εμπόδιο της αλλαγής των πρακτικών των εκπαιδευτικών, καθώς είναι πιο εύκολο για αυτούς να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις ίδιες διδακτικές μεθόδους. Ακόμη, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να οφείλεται σε προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι προηγούμενες προσπάθειες των σχολείων για αλλαγή θα

μπορούσαν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς εξαιρετικά επιφυλακτικούς όσον αφορά την αποδοχή περαιτέρω προσπαθειών (Greenberg & Baron, 2000).

Επιπλέον, επειδή πολλοί άνθρωποι νιώθουν ασφάλεια κάνοντας πράγματα με οικείους τρόπους, η διατάραξη των καθιερωμένων πρακτικών των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να τους προκαλέσει το αίσθημα του φόβου για το άγνωστο (Fullan, 2001). Η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να οφείλεται και στην έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με την αλλαγή ή καινοτομία. Επιπρόσθετα, η ελάχιστη υποστήριξη και επιβράβευση των εκπαιδευτικών από την πλευρά της ηγεσίας κατά την εφαρμογή αλλαγών συμβάλλει στην αποφυγή υιοθέτησης αυτών. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ασφαλές για αλλαγή, όχι μόνο είναι απίθανο να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, αλλά ενδέχεται επίσης να τηρήσουν αμυντική στάση και να καταφύγουν στις παλιές τους συνήθειες (Coleman et al., 2002). Η αποδοχή της αλλαγής μπορεί να επηρεαστεί από τις απειλές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για την εξειδίκευση και τις δυνατότητες τους, καθώς και από την πεποίθησή τους ότι στερούνται γνώσεις ή δεξιότητες για την επιτυχή υλοποίηση της εκάστοτε αλλαγής (Fullan, 2001· Greenberg & Baron, 2002). Αντιστοίχως, η πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από την ηγεσία για την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, η περιορισμένη επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, ο περιορισμένος χρόνος, τα ανελαστικά προγράμματα σπουδών και το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αλλαγών αποτελούν τροχοπέδη για την αποδοχή των αλλαγών και την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι σε αυτές από τους εκπαιδευτικούς.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίοι αποτελούν κύριοι συντελεστές αυτών, καθορίζουν την έκβαση της υλοποίησής τους. Ως εκ τούτου, αποτελεί αδήριτη ανάγκη να αντιμετωπιστεί η αντίσταση στην αλλαγή των εκπαιδευτικών, ώστε να διευκολυνθεί η υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών. Για την αντιμετώπιση της αντίστασης στην αλλαγή είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, στην υποστήριξή τους και στη διαμόρφωση του κατάλληλου

σχολικού κλίματος εντός του οποίου θα νιώθουν ασφάλεια και θα τους προσφέρονται τα κίνητρα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

3.2.3 Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αλλαγής/καινοτομίας

Για την αντιμετώπιση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, μια από τις βασικές προϋποθέσεις αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά τις δραστηριότητες με τις οποίες αναπτύσσονται οι ικανότητες του ατόμου, η γνώση, η τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά του ως εκπαιδευτικού (OECD, 2009). Οι δραστηριότητες αυτές στοχεύουν στη βελτίωση του διδακτικού έργου, το οποίο πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, καθώς και στην ευρύτερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Schlager & Fusco, 2003). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά *«τη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:*

- 1. εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης,*
- 2. προσωπικών οχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και*
- 3. ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, ώστε να προβαίνει στη στοχαστική και κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων».*

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται τόσο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός όσο και από εκείνα του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται. Ακόμη, είναι σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη συμμετέχοντας σε δραστηριότητες κατάρτισης, καθώς και να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας (Fullan, 1993).

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πέρα από την αρχική τους εκπαίδευση μπορεί να εξυπηρετήσει ορισμένους στόχους (OECD, 1998 όπ. ανάφ. στο OECD, 2009):

- Να εμπλουτιστούν οι γνώσεις ενός ατόμου σχετικά με ένα θέμα υπό το πρίσμα των πρόσφατων προόδων στον σχετικό τομέα.
- Να αναπτυχθούν οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι προσεγγίσεις ενός ατόμου υπό το πρίσμα της διαμόρφωσης νέων τεχνικών διδασκαλίας και στόχων, νέων συνθηκών και εκπαιδευτικών ερευνών.
- Να επιτραπεί στα άτομα να εφαρμόζουν αλλαγές είτε στα προγράμματα σπουδών είτε σε άλλες πτυχές της διδακτικής πρακτικής.
- Να δοθεί η δυνατότητα στα σχολεία να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, αλλά και άλλες πτυχές του διδακτικού έργου.
- Να ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους πληροφορίες και να μοιράζονται εμπειρίες.
- Να βοηθηθούν οι πιο αδύναμοι εκπαιδευτικοί, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι οι έννοια της επιμόρφωσης δεν ταυτίζεται με εκείνη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ευρύτερη από τις σπουδές σε επίπεδο πανεπιστημίου ή τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και περιλαμβάνει κάθε τυπική ή άτυπη δραστηριότητα, η οποία προάγει την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2005). Ωστόσο, η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης δε μπορεί να αμφισβητηθεί, καθώς συμβάλλει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ως επιμόρφωση ορίζεται η συμπληρωματική εκπαίδευση με στόχο να τελειοποιηθούν οι επαγγελματικές τεχνικές μέσω του εμπλουτισμού των γνώσεων οι οποίες αποκτήθηκαν από την αρχική εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2001 όπ. ανάφ. στο Αντωνίου, 2009).

Όσον αφορά τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην εκπαιδευτική καινοτομία, οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους (Russell, 1975). Αυτό σημαίνει

ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο πιο θετική είναι και η στάση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Βέβαια σύμφωνα με τα αποτελέσματα αντίστοιχης ελληνικής έρευνας, όσοι εκπαιδευτικοί διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών δεν παρουσίαζαν διαφορετική στάση από όσους δε διέθεταν (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Ακόμη, κάποιες έρευνες για την καινοτομική ικανότητα των σχολείων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων υψηλής καινοτομικότητας επιθυμούν και επιδιώκουν περισσότερο την επαγγελματική τους ανάπτυξη απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί σχολείων χαμηλής καινοτομικότητας (Μπελικάϊδη, 2011).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές, καθώς όσο περισσότερο εξελίσσονται και βελτιώνονται συνειδητοποιούν την ανάγκη για αλλαγή στις διδακτικές μεθόδους. Ακόμη, με τη συνεχή και εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς για την υιοθέτηση οποιασδήποτε καινοτομίας στον τομέα της εκπαίδευσης απαιτείται η απόκτηση της θεωρητικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της σχετικής εμπειρίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι με την επαγγελματική τους εξέλιξη οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτό-επάρκειας, το οποίο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη στάση τους απέναντι στην αλλαγή. Οι επιμορφώσεις μπορούν να γίνονται είτε εντός του σχολείου με πρωτοβουλία των της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και εκτός σχολείου με πρωτοβουλία είτε των προαναφερθέντων είτε των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια των ενδοσχολικών επιμορφώσεων πρέπει να είναι αρκετή, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν το χρονικό περιθώριο να αφομοιώσουν την αλλαγή, δηλαδή να την αποδεχτούν και να είναι σε θέση να την υλοποιήσουν (Eylon & Bagno, 1997).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενεργοποιηθούν και να εμπλακούν αποτελεσματικά σε μια διαδικασία αλλαγής ή εφαρμογής μιας καινοτομίας οφείλουν να περάσουν οι ίδιοι μέσα από μια διαδικασία μάθησης και εξέλιξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και κατ' επέκταση των στάσεων τους, Όπως επεσήμανε ο Μπουραντάς (2005), η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνιστά

τον πιο διαδεδομένο τρόπο αντιμετώπισης της αντίστασης στην αλλαγή. Αυτό οφείλεται στο ότι συμβάλλει στην κατανόηση του περιεχομένου και των οφελών της αλλαγής, καθώς και στη διευκόλυνση της προσαρμογής του εκπαιδευτικού στη νέα κατάσταση.

3.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτομιών

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για την εφαρμογή αλλαγών ή καινοτομιών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι και ο τρόπος διοίκησης και η γενικότερη στάση του διευθυντή του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για την επιτυχή υλοποίηση αλλαγών είναι ύψιστης σημασίας.

Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας ο διευθυντής διαδραματίζει έναν ρόλο πολυδιάστατο. Μέσα στις ευθύνες του εντάσσονται η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού, η επίτευξη των στόχων τους οποίους θέτει η εκπαιδευτική ηγεσία, η επαφή του σχολείου με τις ανώτερες αρχές και την τοπική κοινωνία (Σαΐτης, 2000).

Ακόμη, η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι καθοριστική. Ως εκ τούτου, αυτός μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου και δημιουργικού εκπαιδευτικού και ηθικού κλίματος, κουλτούρας και οράματος της σχολικής μονάδας (Vandenberghe, 1995· Πασιαρδή, 2001). Για να επιτευχθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενεργοποίηση του για τη δημιουργία κλίματος προσπάθειας, επικοινωνίας και υποστήριξης, συναδελφικότητας, επαγγελματικής ανάπτυξης και αλλαγής. Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινών πεποιθήσεων και αξιών των εργαζομένων κυρίως λόγω της επιρροής που ασκεί στα μέλη της σχολικής μονάδας (Bredenson & Johanson, 2000). Εφόσον οι πεποιθήσεις αυτές προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση της αλλαγής, μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για την καλλιέργεια του καινοτομικού

κλίματος και την καθιέρωση μιας κουλτούρας αλλαγής και βελτίωσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής είναι αναγκαίο να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να εισάγει εκπαιδευτικές καινοτομίες και να επιλέξει τις κατάλληλες στρατηγικές για την υλοποίησή τους. Ο βαθμός επιτυχίας των εκπαιδευτικών σχεδιασμών εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του διευθυντή του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Εκτός από τη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να μπορεί να αντιληφθεί τις ανάγκες του σχολείου και να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός του (Cohen & Ball, 2006). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να θέσει συγκεκριμένους στόχους και να οργανώσει δραστηριότητες, προκειμένου να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής είναι εκείνος που μπορεί να δώσει τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να προτείνουν καινοτόμες ιδέες και να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στις αλλαγές. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά του διευθυντή της συμβολής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εφαρμογής της εκάστοτε αλλαγής είναι σημαντική, αφού ο ίδιος αναλαμβάνει κυρίως τον ρόλο του καθοδηγητή και συντονιστή της διαδικασίας.

Κατά την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα ο διευθυντής οφείλει να διαδραματίσει διττό ρόλο. Από τη μία καλείται να αναγνωρίζει και να προωθήσει την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και από την άλλη να είναι σε θέση να εγγυηθεί την υλοποίηση αυτών των ιδεών (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ακόμη, είναι σημαντικό να μπορεί να προβλέψει τα εμπόδια τα οποία θα προκύψουν κατά την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, προκειμένου να επιχειρήσει την πρόληψή τους ή να σχεδιάσει την αντιμετώπιση αυτών. Ένα από αυτά τα εμπόδια μπορεί να είναι οι αντιδράσεις από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η διαχείριση των οποίων αποτελεί χρέος του διευθυντή, ώστε να μη λάβουν μεγαλύτερες διαστάσεις. Για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να θέσει σε εφαρμογή όλα τα μέσα που διαθέτει, ώστε να διατηρήσει τη σχολική

μονάδα σε κατάσταση ισορροπίας, καθώς και να υποτάσσει το ατομικό του συμφέρον και να προτάσσει αυτό του σχολικού οργανισμού.

Στη φάση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών αποτελεί έργο του διευθυντή να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβάλλει στη μεγαλύτερη και πιο δημιουργική εμπλοκή τους στη διαδικασία (Γιαννακάκη, 2005). Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών τακτικών σε αυτό το στάδιο από τον διευθυντή μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός κλίματος υποστήριξης. Ειδικότερα, τέτοιου είδους τακτικές είναι οι εξής (Filby et al., 1990, όπ. ανάφ, στο Τζουνοπούλου, 2012):

- Η προσπάθεια του διευθυντή να είναι προσιτός και διαθέσιμος για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε να αισθάνονται ότι μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του σε περίπτωση που προκύψουν προβλήματα κατά την εφαρμογή καινοτομιών.
- Η άμεση ανταπόκρισή του στην εύρεση λύσεων και την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με τη διαδικασία εφαρμογής της καινοτομίας.
- Η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αλληλοσεβασμού μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφωνίες.
- Η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και ανάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Η προσπάθεια επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, αλλά και της συμμετοχής του σε ευρύτερα σχολικά δίκτυα.

Η συμμετοχή του διευθυντή σε όλα τα στάδια της διαδικασίας αλλαγής, από εκείνο της εισαγωγής μέχρι αυτό της θεσμοθέτησης, είναι αποφασιστική για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Σύμφωνα με τον Fullan (1988), ο διευθυντής ο οποίος διατηρεί έναν ενεργό ρόλο σε όλη τη διαδικασία αλλαγής συμβάλλει περισσότερο στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτομιών σε σχέση με

αυτόν που διατηρεί έναν περισσότερο διοικητικό ρόλο και αφήνει την εφαρμογή της στους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, κάθε σχολείο έχει ένα μοναδικό περιβάλλον και μια συγκεκριμένη δυναμική την οποία κατευθύνει και διαχειρίζεται ο διευθυντής, ο οποίος επιδιώκει την επίτευξη των στόχων, τους οποίους είτε έχει θέσει ο ίδιος μόνος του είτε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το μοντέλο διοίκησης το οποίο ακολουθεί (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο διευθυντής μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίσει τη διαδικασία της αλλαγής μέσω του τρόπου με τον οποίο διοικεί, εποπτεύει, διεξάγει επιμορφωτικά και επαγγελματικής ανάπτυξης προγράμματα, επικοινωνεί με τους υπαλλήλους και διαχειρίζεται τους πόρους με σκοπό την αναβάθμιση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμη, με τις ανάλογες αποφάσεις και δράσεις του μπορεί να επιτύχει τη σύνδεση των βραχυπρόθεσμων στόχων της εκάστοτε αλλαγής ή καινοτομίας με τους μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι υπηρετούν το όραμα που ο ίδιος έχει εμπνεύσει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην οποία είναι επικεφαλής. Βέβαια το έργο του διευθυντή υπό αυτήν την οπτική ξεφεύγει από τα πλαίσια της απλής διοίκησης και αφορά πλέον την άσκηση ηγεσίας.

3.3.1 Η έννοια της ηγεσίας

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική η αποσαφήνιση της έννοιας της ηγεσίας και η διάκριση της από τις έννοιες της διοίκησης και της εξουσίας, καθώς με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών ο διευθυντής «ηγέτης» είναι αυτός ο οποίος δύναται να εφαρμόσει μια καινοτομία αποτελεσματικότερα από έναν διευθυντή απλό διεκπεραιωτή διοικητικού έργου (Ιορδανίδης, 2006). Παρά το γεγονός ότι έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την έννοια της ηγεσίας, κανένας από αυτούς δεν είναι ευρέως αποδεκτός (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Σύμφωνα με τον McCleskey (2014), η αναζήτηση ενός μοναδικού ορισμού της ηγεσίας μπορεί να είναι μάταιη, καθώς για να οριστεί σωστά η ηγεσία πρέπει να ληφθούν υπόψη το σημείο εστίασης του ενδιαφέροντος του ερευνητή και το είδος του προβλήματος ή της κατάστασης που μελετάται.

Ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης πείθει αυτούς που τον ακολουθούν να δρουν με συγκεκριμένο τρόπο, με στόχο να επιτευχθούν είτε οι σκοποί του ηγέτη είτε οι κοινοί σκοποί των μελών ενός οργανισμού. Βασική προϋπόθεση της ηγεσίας είναι η ικανότητα του ηγέτη να θέτει στόχους και να βρίσκει τρόπους για την επίτευξη τους (Sergioyanni, 1984). Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008), η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία εσκεμμένης κοινωνικής επιρροής με στόχο να υλοποιηθούν στόχοι και να δημιουργηθούν σχέσεις στο πλαίσιο ενός οργανισμού.

Ο Bass (1990) επεσήμανε ότι η ηγεσία δεν είναι μόνο μια διαδικασία επιρροής του ηγέτη πάνω σε άλλους, αλλά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης η οποία θα μπορούσε να επηρεάζεται από οποιονδήποτε εμπλέκεται. Με βάση αυτή τη λογική λοιπόν όρισε την ηγεσία ως την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών μιας ομάδας, η οποία συχνά περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ή αναμόρφωση της κατάστασης και των αντιλήψεων και προσδοκιών των μελών. Η ηγεσία ασκείται όταν ένα μέλος μιας ομάδας τροποποιεί τα κίνητρα ή τις ικανότητες των υπόλοιπων μελών αυτής.

Ο Hallinger (2003) διατύπωσε έναν ορισμό της ηγεσίας υπό το πρίσμα μιας πιο ολιστικής προσέγγισης. Ειδικότερα, την προσδιόρισε ως μια αμφίδρομη διαδικασία άσκησης επιρροής, κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τα μέλη του οργανισμού του οποίου ηγείται. Ακόμη, η ηγεσία σχετίζεται με την ύπαρξη οράματος, την παροχή κινήτρων, τη διαχείριση ομάδων, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, αλλά και για τα καθήκοντά τους (Ιορδανίδης, 2003). Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι για να γίνει κάποιος ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να οραματιστεί το μέλλον (Kouzes & Posner, 2008). Στο πλαίσιο της ηγεσίας, η έννοια του οράματος σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου, το οποίο ηγείται μιας ομάδας, ή και όλης της ομάδας να έχει μια σαφή αντίληψη για το πού πρέπει να φτάσει, καθώς και κι ένα σχέδιο δράσης για το πώς θα φτάσει εκεί. Πάντως κοινό σημείο πολλών ορισμών της ηγεσίας είναι ότι αυτή αφορά την άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού από τον ηγέτη του.

Η έννοια της διοίκησης αφορά κυρίως τη διοικητική διεκπεραίωση γραφειοκρατικών και άλλων καθημερινών εργασιών, η επιτέλεση των οποίων απαιτείται για τη λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Ακόμη, η διοίκηση περιλαμβάνει την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και τη διαχείριση των υλικών πόρων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2005). Επιπρόσθετα, η διοίκηση επιδιώκει την κατάλληλη αξιοποίηση των υλικών και ανθρώπινων πόρων, προκειμένου να πετύχει συγκεκριμένους στόχους, ενώ η ηγεσία αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αλλαγής, όταν η κατάσταση το επιβάλλει (Σαΐτης, 2005). Η εξουσία της διοίκησης προκύπτει από τη θεσμική νομιμοποίηση του διοικητή (Σαΐτης, 2002), ενώ στην περίπτωση της ηγεσίας μπορεί κάποιο μέλος του οργανισμού να ασκεί εξουσία, η οποία του έχει αποδοθεί από την άτυπη νομιμοποίηση των υπόλοιπων μελών, τα οποία τον έχουν αναδείξει ως άτυπο ηγέτη τους (Τζουνοπούλου, 2012). Ως εκ τούτου, η ηγεσία μπορεί να διακριθεί σε τυπική, η οποία απαιτεί τη θεσμική νομιμοποίηση, και σε άτυπη, η οποία δεν περιλαμβάνει τη θεσμική νομιμοποίηση (Σαΐτης, 2002).

Επιπλέον, η έννοια της εξουσίας διαφέρει από εκείνη της ηγεσίας, καθώς η εξουσία μπορεί να σχετίζεται ομοίως με τη διαχείριση των καταστάσεων για την επίτευξη στόχων, αλλά μπορεί να απαιτεί και την υποχρεωτική συμμόρφωση των μελών του οργανισμού. Επιπρόσθετα, η εξουσία δεν είναι απαραίτητο να ασκείται από μόνο μία τυπική θέση της ιεραρχίας του συστήματος, αφού ο κάθε εργαζόμενος μπορεί να ασκεί ένα είδος εξουσίας ανάλογη της θέσης του στη σχολική μονάδα (Sergiovanni, 1989). Αντιθέτως, η ηγεσία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των μελών του οργανισμού και του ηγέτη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε διαφωνίες και συγκρούσεις. Η εξουσία έχει πιο προσωπικό χαρακτήρα και μερικές φορές ασκείται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι στόχοι τους οποίους θέτουν τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Ως εκ τούτου, οι ηγέτες ασκούν ένα είδος εξουσίας, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι οι έχοντες εξουσία αποτελούν απαραίτητως ηγέτες (Lilly, 1989).

Βέβαια, το να είναι κάποιος ηγέτης δε σημαίνει ότι δε μπορεί ταυτόχρονα να είναι και διοικητής. Η έννοια του ηγέτη είναι ευρύτερη από εκείνη του απλού διοικητή,

ενώ θα μπορούσε να λεχθεί ότι έννοια του διοικητή υπάγεται σε εκείνη του ηγέτη, αφού για να είναι κάποιος επιτυχημένος ηγέτης, οφείλει να είναι και καλός διοικητής (Πασιαρδής, 2004· Κωνσταντίνου, 2005). Ακόμη, όσον αφορά τη σχέση των εννοιών ηγεσίας και εξουσίας, εκείνες αποτελούν δύο έννοιες οι οποίες συμπληρώνουν η μια την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία αποτελεί μια λειτουργία, ενώ η εξουσία αποτελεί το μέσο άσκησης της ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένα από τα βασικά στοιχεία το οποίο διαχωρίζει τον ηγέτη από τον διοικητή και αυτόν που απλώς ασκεί εξουσία είναι η έννοια της αλλαγής και της καινοτομίας. Η αλλαγή αποτελεί στοιχείο εκ των ων ουκ άνευ για την ηγεσία, καθώς η ηγεσία χωρίς την αλλαγή συνιστά απλώς τη διαχείριση του “status quo”, όπως επισημαίνουν οι MacNeil et al. (2003). Σε επίπεδο ηγεσίας της σχολικής μονάδας αυτή η διαπίστωση συνεπάγεται ότι για να αποδοθεί στον διευθυντή ο τίτλος του ηγέτη, πρέπει να προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία κατά την άσκηση των καθηκόντων του δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες υπό τις οποίες η εκάστοτε διαδικασία αλλαγής μπορεί να επιτύχει. Η ικανότητα ενός διευθυντή ηγέτη να εκφράσει το όραμά του και να οικοδομήσει μια ισχυρή σχέση με το προσωπικό του αποτελεί βάση για την αποτελεσματική αλλαγή. Το όραμα αυτό βέβαια, εάν δεν είναι κοινό με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να υλοποιηθεί επιτυχώς. Η δημιουργία ενός οράματος πρέπει να είναι συλλογική διαδικασία, καθώς οι άνθρωποι δεσμεύονται σε ένα κοινό όραμα, όταν πιστεύουν ότι αυτό αντανακλά τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους (Morrison, 2013). Επομένως, ένας ηγέτης ο οποίος μπορεί να αναπτύξει ένα κοινό όραμα θα είναι σε ισχυρότερη θέση να προωθήσει μακροπρόθεσμα βιώσιμες αλλαγές σε επίπεδο σχολικού οργανισμού.

3.3.2 Είδη ηγεσίας

Ο βαθμός στον οποίο ένας ηγέτης μπορεί να βοηθήσει τους υπαλλήλους του να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των αλλαγών που εφαρμόζονται εξαρτάται και από είδος ή στυλ ή μοντέλο ηγεσίας το οποίο υιοθετεί. Ως στυλ ηγεσίας στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας ορίζεται το σύνολο των συμπεριφορών και πρακτικών τις οποίες χρησιμοποιούν οι διευθυντές με σκοπό να επηρεάσουν τη

συμπεριφορά των άλλων (Πασιαρδής, 2004). Η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει αρκετά είδη ηγεσίας, τα οποία διακρίνονται με βάση τον τομέα στον οποίο εστιάζει ο ηγέτης, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές του ηγέτη.

Οι Leithwood & Duke (1999) διέκριναν τα εξής έξι είδη ηγεσίας.

- Την καθοδηγητική ηγεσία (instructional).
- Την ηθική ηγεσία (moral).
- Τη διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία (managerial).
- Τη συμμετοχική ηγεσία (participative).
- Την ενδεχομενική ηγεσία (contingent).
- Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational).

Στην περίπτωση της *καθοδηγητικής ηγεσίας* (Instructional Leadership) ο ηγέτης επικεντρώνεται στη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών, δηλαδή της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Scheerens & Bosker (1997, όπ. ανάφ. στο Hill, 2002) διέκριναν πέντε διαστάσεις της καθοδηγητικής ηγεσίας. Αρχικά, ο χρόνος του ηγέτη αφιερώνεται κυρίως στις εκπαιδευτικά παρά διοικητικά καθήκοντα. Ο διευθυντής λειτουργεί ως ελεγκτής των διαδικασιών οι οποίες πραγματοποιούνται στην τάξη. Ακόμη, ελέγχει την ποιότητα του προσφερόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου. Ο διευθυντής διευκολύνει τις ομάδες εργασίας. Επίσης, προωθεί και διευκολύνει την επαγγελματική κατάρτιση του προσωπικού. Σε αυτό το είδος ηγεσίας δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό της αποστολής του σχολείου, στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών, καθώς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hallinger & Murphy, 1986). Ένα αρνητικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους ηγεσίας είναι ότι εστιάζει κυρίως στο εκπαιδευτικό έργο και ως εκ τούτου δε δίνεται η απαραίτητη σημασία στην κάλυψη άλλων αναγκών της σχολικής μονάδας (Leithwood, 1994).

Η *ηθική ηγεσία* (Moral Leadership) έχει τις ρίζες της στις δημοκρατικές αξίες, ενώ έρχεται αντιμέτωπη με τα κυρίαρχα παραδοσιακά μοντέλα εξουσίας (Leithwood

& Duke, 1999).). Οι ίδιοι προσθέτουν ότι αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει κανονιστικές, πολιτικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας. Η άσκηση της ηγεσίας των ηθικών ηγετών βασίζεται σε έναν κώδικα υψηλών ηθικών αξιών, ο οποίος μπορεί να σχετίζεται με θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις. Ο West-Burnham (1997) παρουσιάζει δύο προσεγγίσεις της ηθικής ηγεσίας. Η πρώτη, την οποία περιγράφει ως «πνευματική», σχετίζεται με την παραδοχή ότι πολλοί ηγέτες διαθέτουν προοπτικές, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως υψηλότερης τάξης. Οι ηγέτες αυτοί έχουν ένα σύνολο αρχών οι οποίες αποτελούν τη βάση της αυτογνωσίας. Η δεύτερη προσέγγιση ονομάζεται «ηθική εμπιστοσύνη» και αποτελεί την ικανότητα του ηγέτη να ενεργεί με τρόπο σύμφωνο με ένα ηθικό σύστημα το οποίο παραμένει σταθερό στην πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο ηγέτης είναι κάποιος ο οποίος μπορεί:

- Να αποδείξει την αιτιώδη σχέση μεταξύ αρχής και πρακτικής.
- Να εφαρμόσει αρχές σε νέες καταστάσεις.
- Να δημιουργήσει κοινό τρόπο κατανόησης και κοινό λεξιλόγιο για τα μέλη του οργανισμού.
- Να εξηγήσει και να αιτιολογήσει αποφάσεις με ηθικούς όρους.
- Να διατηρήσει τις αρχές του στην πάροδο του χρόνου.
- Να επαναπροσδιορίσει και να επαναδιατυπώσει τις αρχές όταν είναι απαραίτητο.

Η *διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία* (Managerial Leadership) βασίζεται στο ότι οι ηγέτες θα έπρεπε να εστιάζουν σε λειτουργίες, δραστηριότητες και συμπεριφορές και εάν όλα αυτά λειτουργήσουν ικανοποιητικά, το έργο των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας θα διευκολυνθεί (Leithwood et al., 1999). Σύμφωνα με τον Caldwell (1992), οι ηγέτες σχολείων οι οποίοι ασκούν τέτοιου είδους ηγεσία πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια κυκλική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες επτά διοικητικές λειτουργίες.

- Καθορισμός στόχου
- Ταυτοποίηση αναγκών

- Ορισμός προτεραιοτήτων
- Σχεδιασμός
- Προϋπολογισμός
- Εφαρμογή
- Αξιολόγηση

Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν περιλαμβάνει την έννοια του οράματος, η οποία είναι βασική για τα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας. Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στη επιτυχή διαχείριση των υπάρχουσών δραστηριοτήτων παρά στην ανάπτυξη οράματος για ένα καλύτερο μέλλον της σχολικής μονάδας. Το μοντέλο αυτό περιγράφει το ρόλο των διευθυντών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ιορδανίδης, 2002).

Η *συμμετοχική ηγεσία* (Participative Leadership) προϋποθέτει ότι στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις ακόλουθες τρεις παραδοχές (Leithwood et al., 1992).

- Η συμμετοχή όλων των μελών θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Η συμμετοχή αυτή βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές.
- Η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο.

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και μπορεί να μειώσει την πίεση την οποία υφίστανται οι διευθυντές των σχολείων (Sergiovanni, 1984).

Η *ενδεχομενική ηγεσία* (Contingent Leadership) προσφέρει μια εναλλακτική προσέγγιση αναγνωρίζοντας τη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής του μοντέλου της ηγεσίας με βάση την ιδιαίτερη κατάσταση (Bush, 2007). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ηγεσίας, ο ηγέτης καλείται να αλλάζει τον τρόπο ηγεσίας του βάσει των υπάρχουσών εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών και καταστάσεων τις οποίες αντιμετωπίζει. Ο ηγέτης, ο οποίος ασκεί τέτοιου είδους ηγεσία, θα πρέπει να διαθέτει πολλές ηγετικές ικανότητες (Leithwood & Duke, 1999).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership) αποτελεί ένα μοντέλο ηγεσίας το οποίο προάγει την ανάπτυξη ικανοτήτων και την υψηλότερου επιπέδου προσωπική δέσμευση των συναδέλφων των ηγετών στους οργανωτικούς στόχους της σχολικής μονάδας. Οι αυξημένες ικανότητες και η δέσμευση αναμένεται να οδηγήσουν σε περισσότερη προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Bass, 1985). Το μοντέλο αυτό είχε μεγάλη απήχηση κατά τη δεκαετία του 1990, καθώς αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης αντίδρασης στον ρόλο που είχαν αποκτήσει οι διευθυντές τις προηγούμενες δεκαετίες ως κύριες πηγές εξουσίας και γνώσης, καθώς και στην πολιτική εισαγωγής αλλαγών από την κορυφή της ιεραρχίας προς τα κάτω (top-down) (Hallinger, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου ηγεσίας είναι η αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υπαλλήλους τους, η οποία ενισχύει τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα τους (Burns, 1978). Οι Leithwood & Jantzi (2000) ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει επτά στοιχεία, την οικοδόμηση ενός σχολικού οράματος και τον καθορισμό των στόχων του σχολείου, την παροχή πνευματικής διέγερσης, την εξατομικευμένη υποστήριξη των υφισταμένων, τη μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και οργανωτικών αξιών, την ύπαρξη μεγάλων προσδοκιών για υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα, τη διαμόρφωση ενός παραγωγικού σχολικού κλίματος και την προώθηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων των υφισταμένων. Ο ηγέτης της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδιώκει τη βελτίωση των επιδόσεων των υφισταμένων του, την αφύπνιση και τη δραστηριοποίησή τους, την ουσιαστική δέσμευσή τους για την υλοποίηση κοινών στόχων του οργανισμού (Bass, 1985a, όπ. ανάφ. στο Hoy & Miskel, 2005).

Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις βασικές λειτουργίες. Αρχικά, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εξυπηρετούν με ειλικρίνεια τις ανάγκες των άλλων, ενδυναμώνουν και εμπνέουν τους υφισταμένους τους να επιτύχουν. Επιπλέον, καθοδηγούν χαρισματικά, θέτουν ένα όραμα, τους ενσταλάζουν την εμπιστοσύνη, την πίστη και την υπερηφάνεια ενόσω εργάζονται μαζί τους. Τέλος, αυξάνουν τον βαθμό δέσμευσης του κάθε οπαδού για το κοινό όραμα ενισχύοντας τη σχέση μεταξύ των προσπαθειών τους και της επίτευξης των στόχων του οργανισμού, ενώ μέσω της πνευματικής διέγερσης τους κινητοποιούν, ώστε να γίνουν

καινοτόμοι και δημιουργικοί (Castanheira & Costa, 2011). Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτό το είδος ηγεσίας έχει συσχετιστεί θετικά με τη διαμόρφωση ενός καινοτόμου κλίματος στα σχολεία (Moolenaar et al., 2010).

Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως φαίνεται από τις σχετικές έρευνες, παρουσιάζεται καθοριστικός για την εφαρμογή αλλαγών και κυρίως των δευτερογενών (second-order) στις σχολικές μονάδες. Ως δευτερογενείς αλλαγές ορίζονται εκείνες, οι οποίες προϋποθέτουν την αλλαγή της κουλτούρας της εκπαιδευτικής κοινότητας προκειμένου να αποτελεί η αλλαγή και η καινοτομία ένα ενσωματωμένο μέρος της σχολικής μονάδας (Fullan & Stiegelbauer, 1991). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συμβάλλει στην ανάπτυξη ανεκτικότητας και δημιουργικότητας κατά την διαδικασία υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών (Jackson, 2000, όπ. ανάφ. στο Hallinger, 2003). Ακόμη, διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ενεργοποίηση και στη δέσμευση των μελών της σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση αυτής μέσω της δόμησης ενός κοινού οράματος, της υποστήριξης και της επιβράβευσης των εκπαιδευτικών, της έγκαιρης αναγνώρισης των αναγκών και των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, της αναζήτησης νέων ιδεών, της προώθησης της συνεργατικού κλίματος, της σύνδεσης και αλληλεπίδρασης του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Hallinger, 2003). Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλη κουλτούρα για την προώθηση και την καλλιέργεια της καινοτομίας μέσω της δέσμευσης και της κινητοποίησης των μελών της σχολικής μονάδας (Inbar, 1996).

Βέβαια, με βάση την παρουσίαση των κυριότερων χαρακτηριστικών ορισμένων βασικών μοντέλων ηγεσίας, καθώς και ένα μέρος της υπάρχουσας ερευνητικής βιβλιογραφίας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό είδος ηγεσίας, το οποίο να μπορεί να ευνοήσει όλες τις περιπτώσεις εισαγωγής και εφαρμογής αλλαγών και καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το είδος της ηγεσίας αποτελεί έναν από τους πολλούς παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την ετοιμότητα του εκάστοτε σχολείου για την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών.

3.3.3 Τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της καινοτομικότητας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σχολική ηγεσία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην προσπάθεια υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών (Fullan, 2001· Vandenberghe, 1995). Ο διευθυντής ως εκπρόσωπος της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστεί επιτυχώς την εισαγωγή οποιασδήποτε αλλαγής ή καινοτομίας (Ιορδανίδης, 2006).

Ο διευθυντής ο οποίος προάγει την καινοτομικότητα της σχολικής μονάδας, πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης, ο οποίος βελτιώνεται συνεχώς μέσω της εισαγωγής και εφαρμογής νέων ιδεών. Απαραίτητο στοιχείο για τον διευθυντή είναι το να μπορεί να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να είναι ο κύριος συντελεστής της δημιουργίας οράματος του οργανισμού του οποίου ηγείται. Επιπλέον, οι ικανότητες σχεδιασμού, προγραμματισμού και ανάπτυξης νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και η δυνατότητα της συνολικής εποπτείας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι σημαντικές για τον διευθυντή. Η τελευταία προϋποθέτει τη βαθιά κατανόηση της αλλαγής από την πλευρά του διευθυντή (Fullan, 2005).

Σύμφωνα με τους Beckhard & Harris, (1987), ορισμένες κατηγορίες γνώσης τις οποίες οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής για την επιτυχή διαχείριση της αλλαγής είναι η γνώση σχετικά με τα ανθρώπινα συστήματα κινήτρων και ανταμοιβών, καθώς η κατανόηση των χαρακτηριστικών του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει τη διεύθυνση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, την τοποθεσία και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, καθώς και τα υπάρχοντα μέσα διδασκαλίας. Από την άλλη το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, το γενικό και το ειδικό. Το γενικό περιβάλλον αφορά τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, τεχνολογικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, ενώ το ειδικό αφορά τις κοινωνικές ομάδες, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Σαΐτης, 2002).

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές οφείλουν να έχουν ικανότητες, όπως είναι η ανάλυση σύνθετων συστημάτων, η επεξεργασία όγκου πληροφοριών, η ικανότητα λήψης συναινετικών αποφάσεων, η διαχείριση συγκρούσεων και η κατανόηση των πολιτικών συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζουν την εφαρμογή αλλαγών (Ράπτης, 2006). Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002, όπ. ανάφ στο Βασιλάκη, 2012), οι βασικές δεξιότητες τις οποίες είναι σημαντικό να έχει αναπτύξει ο διευθυντής, ώστε να διαχειρίζεται επιτυχώς τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, είναι οι ακόλουθες.

- *Το κριτικό πνεύμα*, το οποίο θα τον οδηγήσει στο να εξάγει λογικά συμπεράσματα, ώστε να βασίζεται σε αυτά τις αποφάσεις που λαμβάνει.
- *Η ανάλυση προβληματικών καταστάσεων και η ικανότητα επίλυσής τους*. Η δεξιότητα αυτή θα τον βοηθήσει να διαγιγνώσκει τα αίτια των προβληματικών καταστάσεων και να σχεδιάζει τους τρόπους αντιμετώπισής τους.
- *Οργανωτική ικανότητα*. Συνεπάγεται την ικανότητα προγραμματισμού και δημιουργίας χρονοδιαγράμματος εργασιών.
- *Η αποφασιστικότητα*, δηλαδή η ικανότητα άμεσης και έγκαιρης λήψης αποφάσεων σε όλες τις περιστάσεις.
- *Η ανάληψη ηγετικού ρόλου*. Το να είναι σε θέση να καθοδηγεί τους υφισταμένους του, αλλά και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του ως επικεφαλής της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι διευθυντές οι οποίοι λειτουργούν ως ηγέτες καταφέρνουν να κερδίζουν την εμπιστοσύνη των υφισταμένων τους και να τους εμπνέουν οδηγώντας τους στην πρόοδο.
- *Η εργασία υπό πίεση*. Το να μπορεί να αποδώσει στην εργασία του όταν υπάρχει είτε πίεση του χρόνου είτε άλλων παραγόντων. Η πίεση μπορεί να προκληθεί και από τις αντιτιθέμενες απόψεις άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- *Η ευαισθησία*. Το να κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες και τους προβληματισμούς των υφισταμένων του, καθώς και να επικοινωνεί μαζί τους με ουσιαστικό τρόπο.
- *Προφορική και γραπτή επικοινωνία*. Η ικανότητα έκφρασης προφορικά και γραπτά με σαφήνεια.

- *Το εύρος ενδιαφερόντων.* Η συνεχής ενημέρωση για θέματα πάσης φύσεως.

Επίσης, ο διευθυντής οφείλει να καταλαβαίνει τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, να συζητά και να προσφέρει ανατροφοδότηση για την αναβάθμιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, να χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες στα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να τους προσφέρει ίσες ευκαιρίες, να αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας, να διαμορφώνει ένα σχολικό κλίμα στο πλαίσιο του οποίου οι επαγγελματικές πρακτικές δημοσιοποιούνται, υποστηρίζεται η καινοτομία με την απαραίτητη επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικά θέματα.

Όσον αφορά την προσωπικότητα του διευθυντή και την επίδραση της στην υιοθέτηση και εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών, είναι σημαντικό να περιλαμβάνει κάποια χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, χαρακτηριστικά όπως η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα, η αισιοδοξία για την επιτυχή έκβαση των εκάστοτε προσπαθειών, η δημιουργικότητα, η ευστροφία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και το να είναι προσεγγίσιμος είναι κάποια από αυτά τα οποία τον καθιστούν πραγματικό ηγέτη. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο να είναι ανοιχτόμυαλος και δεκτικός σε νέες ιδέες, μεθόδους και στάσεις, ώστε να αφήνει περιθώρια στους υφισταμένους του να προτείνουν νέες ιδέες και προτάσεις (Fullan, 2002· Vandenberghe, 1995). Επιπλέον, οι καινοτόμοι ηγέτες δεν πρέπει να φοβούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες εισάγοντας εκπαιδευτικές καινοτομίες στα σχολεία τους (Πασιαρδής, 2004).

3.4 Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα

Η κουλτούρα και το κλίμα της κάθε σχολικής μονάδας αποτελούν κρίσιμους παράγοντες της ετοιμότητας αυτής για την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών και

καινοτομιών. Οι έννοιες αυτές συνδέονται με ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών, τα συνθέτουν την ταυτότητα του κάθε σχολείου.

Ως κουλτούρα ενός σχολείου μπορεί να οριστεί το σύνολο των παραδόσεων, των πεποιθήσεων, των πολιτικών και των κανόνων ενός σχολείου, τα οποία μπορούν να διαμορφωθούν, να ενισχυθούν και να διατηρηθούν μέσω του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Short & Greer, 1997). Αντιστοίχως, οι Hoy & Miskel (2013) παρουσιάζουν την κουλτούρα ως ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών, οι οποίοι αφορούν αξίες, πιστεύω, νόρμες και σιωπηρές παραδοχές, οι οποίες διατηρούν τον οργανισμό ενωμένο και του προσδίδουν μια μοναδική ταυτότητα. Το σύνολο αυτό των παραδοχών έχει δοκιμαστεί στην πράξη και μεταβιβάζεται στα μέλη της σχολικής μονάδας ως ενδεδειγμένος τρόπος αντίληψης και αντιμετώπισης των καταστάσεων. Ένα χαρακτηριστικό της κουλτούρας είναι ότι ασκεί επίδραση στα μέλη της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα και η ίδια μπορεί να επηρεαστεί από την κουλτούρα του κάθε ατόμου το οποίο μετέχει στον οργανισμό. Επομένως η κουλτούρα ενός σχολείου δεν είναι στατική, αλλά μεταβάλλεται, καθώς λειτουργεί στο πλαίσιο μιας κοινωνίας η οποία αλλάζει συνεχώς.

Η σημασία της κουλτούρας των σχολικών μονάδων έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές. Η Κιούση και ο Κοντάκος (2006) υποστήριξαν ότι η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο επιφανειακών χαρακτηριστικών, αλλά αντανακλά τις βαθύτερες και βασικότερες πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες συνιστούν θεμέλιο για τη διαδικασία βελτίωσης τους σχολικού οργανισμού. Η κουλτούρα είναι παράγοντας διαμόρφωσης του χαρακτήρα του σχολείου, επιδρά στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και στην επίδοση των μαθητών (Kowalski & Reitzug, 1993). Στη σχετική βιβλιογραφία πολλές φορές η έννοια της κουλτούρας θεωρείται συνώνυμη της έννοιας του κλίματος (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η σχολική κουλτούρα αντανακλάται μέσω του σχολικού κλίματος, το οποίο αποτελεί στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας. Το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό κλίμα είναι μια

σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολικού οργανισμού στο σύνολο του, η οποία βιώνεται από τα μέλη του, παρουσιάζει τις αντιλήψεις τους για τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο (Hoy & Miskel, 2005). Ουσιαστικά το κλίμα για το σχολείο έχει τον ίδιο ρόλο με την προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001).

Το σχολικό κλίμα αφορά την ατμόσφαιρα (π.χ. φιλική, ευχάριστη, δυσάρεστη, ανταγωνιστική), η οποία επικρατεί στο σχολείο και διαμορφώνεται τόσο από το περιβάλλον και τις συνθήκες του όσο και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της σχολικής κοινότητας. Ακόμη, διαμορφώνεται με βάση την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας κοινότητας η οποία περιλαμβάνει κάποια μη ορατά στοιχεία, όπως είναι οι αξίες και οι ιδεολογίες, αλλά και ορατά, όπως είναι οι σκοποί, οι στόχοι και τα προγράμματα του οργανισμού (Πασιαρδή, 2001). Από τους ορισμούς των εννοιών της κουλτούρας και του κλίματος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας γίνεται αντιληπτό ότι παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία. Σύμφωνα με τον Van Houtte (2004), η διαφοροποίηση των δύο εννοιών έγκειται στο ότι το κλίμα αποτελεί μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας και ως εκ τούτου μετράται πιο εύκολα από αυτή. Αξίζει να αναφερθεί οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της κουλτούρας, η οποία επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001).

Έχει διαπιστωθεί ότι η επίδραση του σχολικού κλίματος στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη απόδοση του έργου τους είναι σημαντική (Πασιαρδής, 2004). Ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ ένα αρνητικό κλίμα μπορεί να έχει επιπτώσεις στην απόδοση των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (Σαΐτης, 2002). Ακόμη, το θετικό σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με τη μειωμένη παρουσίαση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Kupermine et al., 1997). Το κλίμα του σχολείου μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας υγιούς και θετικής σχολικής ατμόσφαιρας.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο ερευνών λόγω της καθοριστικής επίδρασής του στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη

σχετική βιβλιογραφία, οι κυριότεροι παράγοντες του σχολικού κλίματος σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά (Collie, 2010):

- Του φυσικού περιβάλλοντος και του εξοπλισμού του σχολείου.
- Του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου.
- Των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Της σχολικής κουλτούρας, η οποία διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων που επικρατεί στη σχολικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έχουν προκύψει οι βασικότεροι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι.

- Η μορφή ηγεσία η οποία ασκείται στο σχολείο.
- Η δομή του σχολείου.
- Το μέγεθος της σχολικής μονάδας.
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. το κτίριο, οι σχολικές αίθουσες, ο εξοπλισμός).
- Το όραμα και οι στόχοι του σχολείου.
- Οι ανάγκες του σχολείου.
- Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.
- Ο βαθμός και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών.
- Η αντίληψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών για το σχολικό περιβάλλον ή την κουλτούρα του σχολείου.
- Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του σχολείου.
- Η ύπαρξη του αισθήματος εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Marshall, 2004).
- Τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όπως είναι τα κίνητρα εργασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση, το μορφωτικό επίπεδο, η επαγγελματική εμπειρία, το φύλο των εκπαιδευτικών (Καβούρη, 1998).

Όσον αφορά την επίδραση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας στη διαδικασία υλοποίησης αλλαγών ή εκπαιδευτικών καινοτομιών, αξίζει να επισημανθεί ότι σε οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής ή εισαγωγής κάποιας καινοτομίας είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθώς για να εφαρμοστεί επιτυχώς θα πρέπει να υπάρχει συμβατότητα της αλλαγής με την κουλτούρα του οργανισμού (Gordon, 2004). Επιπρόσθετα, η εισαγωγή μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα μπορεί να επιφέρει την ανατροπή της κουλτούρας του σχολείου, λόγω της πιθανής αμφισβήτησης παγιωμένων συμπεριφορών, της σύγκρουσης διαφορετικών απόψεων και νοοτροπιών και της αλλαγής του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πράξης (Κωττούλα, 2000). Η αλλαγή του σχολικού κλίματος είναι μια δύσκολη διαδικασία η οποία απαιτεί χρόνο, ωστόσο είναι απαραίτητη για να ευδοκιμήσει η εισαγωγή μιας καινοτομίας (Miles, 1998). Η εν λόγω διαδικασία συνεπάγεται την αλλαγή των συνθηκών της σχολικής μονάδας, καθώς και την ανατροπή των εδραιωμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών, ώστε να υιοθετηθούν νέες. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται στρατηγικές, οι οποίες θα επηρεάσουν άμεσα τους συμμετέχοντες με στόχο τη δημιουργία μιας υποδομής για συνεχή βελτίωση (Μαυροσκούφης, 2002). Για τον σχεδιασμό αυτών των στρατηγικών είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί το είδος του υπάρχοντος σχολικού κλίματος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

3.4.1 Οι τύποι του σχολικού κλίματος

Έχοντας αναφερθεί ήδη στη σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος κατά τη διαδικασία εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας, καθώς και στη γενικότερη συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, θα επιχειρηθεί η περαιτέρω ανάλυση των τύπων ή ειδών του σχολικού κλίματος, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η σημασία του.

Οι Halpin & Croft (1963) διέκριναν έξι τύπους του σχολικού κλίματος βάσει των ερευνών τις οποίες διεξήγαγαν με στόχο να προσδιορίσουν εννοιολογικά το σχολικό κλίμα και να μετρήσουν το σχολικό κλίμα σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προς επίτευξη αυτού του στόχου μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των προαναφερθέντων με τον διευθυντή του σχολείου. Οι ίδιοι διαμόρφωσαν ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της

κατηγορίας του σχολικού κλίματος το οποίο επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Organizational Climate Descriptive Questionnaire- OCDQ). Ακολουθεί η παρουσίαση των έξι κατηγοριών σχολικού κλίματος.

- *Το ανοιχτό κλίμα.* Αυτός ο τύπος σχολικού κλίματος χαρακτηρίζεται από την επικράτηση ενός ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακόμη, στο πλαίσιο αυτού του σχολικού κλίματος ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο υποστηρικτικός και λιγότερο κατευθυντήριο και περιοριστικός. Το βασικό γνώρισμα αυτού του κλίματος είναι η αυθεντικότητα των μελών του (Καβούρη, 1998).
- *Το αυτόνομο κλίμα.* Σε αυτόν τον τύπο κλίματος επικρατεί το πνεύμα της ομαδικότητας, το οποίο απορρέει κυρίως από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών, χωρίς να προκύπτει από την αναγκαιότητα της εκτέλεσης των καθηκόντων τους. Το αυτόνομο κλίμα χαρακτηρίζεται από την περιορισμένο έλεγχο των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή.
- *Το ελεγχόμενο κλίμα.* Σύμφωνα με αυτήν την κατηγορία κλίματος, η δράση των εκπαιδευτικών προκύπτει ως απόρροια της απλής εκτέλεσης των καθηκόντων τους, ενώ δεν ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους ανάγκες. Επίσης, ο διευθυντής ασκεί αυξημένο έλεγχο στους εκπαιδευτικούς.
- *Το οικείο κλίμα.* Στο πλαίσιο αυτού του κλίματος διαμορφώνονται φιλικές σχέσεις τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Ακόμη, δίνεται έμφαση στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.
- *Το πατερναλιστικό κλίμα.* Σε αυτό το κλίμα δεν επικρατεί το ομαδικό πνεύμα. Αντιθέτως, ο διευθυντής διατηρεί μια εγωκεντρική στάση καταργώντας τη λειτουργία της ομάδας και αντιμετωπίζοντας την οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα ως δική του υπόθεση. Σε αυτό το κλίμα δεν αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

- *Το κλειστό κλίμα.* Αυτός ο τύπος σχολικού κλίματος χαρακτηρίζεται από τη διατήρηση τυπικών και ψυχρών σχέσεων μεταξύ του συνόλου των εκπαιδευτικών, καθώς και του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς.

Εν συνεχεία, οι Hoy & Clover (1986) προχώρησαν σε αναθεώρηση των προαναφερθέντων κατηγοριών περιορίζοντας αυτές από έξι σε τέσσερις. Πιο συγκεκριμένα, μια κατηγορία είναι το *ανοιχτό κλίμα* το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και την υποστήριξη αυτών εκ μέρους του διευθυντή. Ακόμα, μια επόμενη κατηγορία είναι το *κλειστό κλίμα*, στην περίπτωση του οποίου οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν υπόψη τους τη κατευθυντήρια στάση του διευθυντή τους. Επίσης, διέκριναν το κλίμα της αποστασιοποίησης, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό απλώς συνυπάρχουν χωρίς να συνεργάζονται. Τέλος, το *κλίμα της ενεργούς εμπλοκής*, στην περίπτωση του οποίου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για δράση μη λαμβάνοντας υπόψη την κλειστή στάση του διευθυντή.

Ακολούθως, η Καβούρη (1998) παρουσίασε τα ακόλουθα τέσσερα είδη σχολικού κλίματος.

- *Το ανοιχτό κλίμα*, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και ο διευθυντής διαδραματίζει υποστηρικτικό ρόλο και παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς.
- *Το κλειστό κλίμα*, το οποίο περιλαμβάνει τα αντίθετα χαρακτηριστικά από το ανοιχτό κλίμα.
- *Το κλίμα αποχής/αποφυγής*, κατά την επικράτηση του οποίου ο διευθυντής παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί τηρούν στάση απάθειας και δεν επιδιώκουν τη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- *Το κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης*, στην περίπτωση του οποίου ο διευθυντής εκδηλώνει αυταρχική συμπεριφορά, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, δείχνουν υπευθυνότητα και δε λαμβάνουν υπόψη τους τη στάση του διευθυντή.

Ο Πασιαρδής (2004) θέτοντας το ίδιο κριτήριο, δηλαδή τις σχέσεις του διευθυντή με το προσωπικό της σχολικής κοινότητας, προσδιόρισε τους ακόλουθους τρεις τύπους σχολικού κλίματος.

- Το *τυπικό-απόπροσωπο κλίμα*, το οποίο χαρακτηρίζεται από τυπικές σχέσεις και γραφειοκρατικές δομές, οι οποίες υπονομεύουν την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Το *άτονο κλίμα*, στην περίπτωση του οποίου δεν γίνεται ξεκάθαρη κατανομή των αρμοδιοτήτων του προσωπικού, με αποτέλεσμα την παραμέληση των σχολικών δραστηριοτήτων και της διαδικασίας μάθησης. Το κλίμα αυτό υπονομεύει το έργο του σχολείου, γεγονός το οποίο αποβαίνει εις βάρος των μαθητών, καθώς υποβαθμίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Το *τυπικό-προσωπικό κλίμα*, το οποίο διακρίνεται από την αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, τη δημοκρατική οργάνωση και τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Αυτού του είδους το σχολικό κλίμα μπορεί να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τα είδη του σχολικού κλίματος τα οποία παρουσιάστηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι για να χαρακτηριστεί ένα σχολικό κλίμα ως θετικό, είναι απαραίτητο να προάγει τη συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας και να χαρακτηρίζεται από την υποστηρικτική στάση του διευθυντή, ο οποίος εξασφαλίζει την ισορροπία του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αναβάθμιση των σχολικών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο ενός θετικού κλίματος ο διευθυντής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο σε οτιδήποτε αφορά τη σχολική πραγματικότητα, αφήνοντας όμως περιθώρια ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος υποστηρίζοντας την αξιολόγηση του έργου τους και την επιμόρφωση και τη δραστηριοποίησή τους σε εκπαιδευτικές καινοτομίες. Επίσης, το σχολείο επιδιώκει τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς συμμετέχοντας σε

κοινές εκδηλώσεις και έργα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010). Βέβαια, όσον αφορά την επιτυχή εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, δεν απαιτείται απλώς ένα θετικό σχολικό κλίμα, αλλά ένα καινοτομικό σχολικό κλίμα.

3.4.2 Καινοτομικό σχολικό κλίμα

Η ύπαρξη του κατάλληλου κλίματος στη σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα τόσο για την αποτελεσματική λειτουργία της όσο και για την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι οργανισμοί με κλίματα ευνοϊκά προς την καινοτομία, των οποίων τα μέλη είναι πρόθυμα να αναλάβουν ρίσκα και να μαθαίνουν συνεχώς νέους τρόπους για τη βελτίωση του οργανισμού, επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την εφαρμογή καινοτομιών από οργανισμούς με λιγότερο καινοτόμα κλίματα (Geijsel, 2001).

Ως καινοτομικό κλίμα ενός οργανισμού ορίζονται οι κοινές αντιλήψεις των μελών του σχετικά με πρακτικές, διαδικασίες και συμπεριφορές οι οποίες προωθούν τη δημιουργία νέων γνώσεων και πρακτικών (Van der Vegt et al., 2005). Βασικό στοιχείο αυτού του ορισμού είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αφορούν τη συλλογική προθυμία να υιοθετήσουν έναν ανοιχτό προσανατολισμό προς τις νέες πρακτικές, να αλλάξουν και να αναπτύξουν νέες γνώσεις, πρακτικές και βελτιώσεις για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Moolenaar et al., 2009).

Η εισαγωγή καινοτομιών σε έναν σχολικό οργανισμό απαιτεί την ύπαρξη ενός κλίματος το οποίο να προωθεί την ανάπτυξη νέων ιδεών. Το καινοτομικό κλίμα επηρεάζει τη δημιουργία νέων ιδεών και την πραγματοποίησή τους (Mumford et al., 2002). Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί να προάγει την ατομική δημιουργικότητα των μελών ενός οργανισμού (Isaksen & Lauer, 2002), καθώς και την ικανότητα του καθενός για την επίτευξη της εκάστοτε καινοτομίας. Τα δημιουργικά μέλη μπορούν να ενισχύσουν την αποδοτικότητα ενός οργανισμού (Groth & Peters, 1999). Ακόμη, οι Scott και Bruce (1994) υποστήριξαν ότι το καινοτομικό κλίμα σχετίζεται με την καινοτόμο συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού. Επίσης,

το καινοτομικό κλίμα υποστηρίζει την ανάληψη ρίσκου από τα μέλη του οργανισμού, τους παρέχει αυτονομία, ενώ δεν του τιμωρεί σε περίπτωση ανεπιτυχών αποτελεσμάτων (Jung et al., 2003). Στο πλαίσιο ενός τέτοιου κλίματος οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Ένας από τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός καινοτομικού κλίματος σε έναν οργανισμό είναι η ηγεσία (Siegel & Kaemmerer, 1978). Το ίδιο ισχύει και για τις σχολικές μονάδες με την προϋπόθεση ότι αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Ένας ηγέτης με όραμα και ρεαλισμό, ο οποίος μπορεί να εκτιμήσει την υπάρχουσα κατάσταση και να σχεδιάσει τη μελλοντική στρατηγική του σχολείου, δύναται να αποτελέσει έναν από τους κυριότερους παράγοντες της διαμόρφωσης ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος και κατ' επέκταση μιας κουλτούρας καινοτομίας (Everard & Morris, 1999). Ο διευθυντής λοιπόν ως εκπρόσωπος της ηγεσίας είναι σε θέση να καλλιεργήσει την ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας επαγγελματικής εξέλιξης, πρωτοβουλίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, κοινών πεποιθήσεων, η οποία θα λειτουργήσει σαν γόνιμο έδαφος για τη δημιουργία ενός καινοτομικού κλίματος (Bredenson & Johanson, 2000· Fullan, 2002).

Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η διαμόρφωση ενός καινοτομικού κλίματος στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερος σημαντική για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μελών των εκάστοτε οργανισμών και την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, οι οποίες, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, έχουν συνδεθεί με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Ellis et al., 2005).

3.5 Ο ρόλος των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στην εισαγωγή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών

Τα χαρακτηριστικά και η στάση των μαθητών, των γονέων τους και της τοπικής κοινωνίας στην οποία εντάσσεται η εκάστοτε σχολική μονάδα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ετοιμότητας αυτής για την

αποτελεσματική εισαγωγή, εφαρμογή και θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών.

Κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας, η οποία πρόκειται να εφαρμοστεί από τους μαθητές, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών, καθώς εκείνοι αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες αυτής (Fullan, 1988). Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες η καινοτομία δεν είναι συμβατή με τις δυνατότητες των μαθητών και δεν έχει προηγηθεί η προσαρμογή της στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους καταλήγουν σε σχεδόν βέβαιη αποτυχία (Riley, 2000).

Επιπλέον, η στάση των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες μπορεί να επηρεάσει την έκβαση της διαδικασίας υλοποίησής τους. Έχει παρατηρηθεί ότι σε σχολεία τα οποία επιδιώκουν την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχουν να επιδείξουν έναν αξιόλογο αριθμό δράσεων, οι οποίες εφαρμόστηκαν επιτυχώς, οι γονείς διατηρούν μια θετική στάση. Για να υιοθετήσουν οι γονείς μια θετική στάση και να ενισχύσουν τις προσπάθειες εισαγωγής καινοτομιών, το σχολείο οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή επαφή με αυτούς, ώστε να τους ενημερώνει για τις αλλαγές και τις δράσεις οι οποίες πρόκειται να υλοποιηθούν. Η επιρροή των γονέων στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και αλλαγών οφείλεται στο ότι μπορούν να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν τα παιδιά τους όσον αφορά τη συμμετοχή τους στις καινοτομίες και κατ' επέκταση να επηρεάσουν και τη δική τους στάση. Σε περίπτωση που οι γονείς δεν μπορούν να κατανοήσουν την αξία της εκπαιδευτικής αλλαγής ή καινοτομίας ενδέχεται να οδηγηθούν σε προστριβές είτε με τους εκπαιδευτικούς είτε με τον διευθυντή, γεγονός που μπορεί να δυσχεράνει ή ακόμα και να ακυρώσει την πραγματοποίησή της (Fullan, 1988). Ως εκ τούτου η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών κρίνεται απαραίτητη για την εξασφάλιση της υποστήριξης τους και της ευνοϊκής στάσης τους απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Η υλοποίηση καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν συνιστά απλώς την εκτέλεση ενός σχεδίου ανεξάρτητου από τον περίγυρο του σχολείου. Αντιθέτως, αποτελεί μια διαδικασία η οποία συνδέεται βαθιά με την τοπική κοινωνία στην

οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα (Miles, 1998). Οι τοπικοί φορείς και οι ομάδες αναφοράς μπορούν να επηρεάζουν τις προσπάθειες εισαγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών ανάλογα με τη στάση την οποία τηρούν. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η αυξημένη δεκτικότητα του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου και η υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας αποτελούν παράγοντες οι οποίοι ευνοούν την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών στα σχολεία (Καβούρη, 1999).

4. ΠΑΡΟΜΟΙΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

4.1 Πλαίσιο αυτοαξιολόγησης (Self-review framework (SRF))

Το Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου για να εκτιμήσουν και να αξιολογήσουν τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Παρέχει τη δυνατότητα στα σχολεία να αναγνωρίσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας και παρουσιάζει και κάποια πρακτικά βήματα για τη βελτίωση της χρήσης της τεχνολογίας. Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως τεκμήριο για το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης ενός σχολείου (Self Evaluation Framework (SEF)). Αρχικά αναπτύχθηκε από την “Becta” και έχει πλέον μεταφερθεί πλήρως στη “Naace”, την Εθνική Ένωση του Ηνωμένου Βασιλείου για όσους επιθυμούν να αναβαθμίσουν την εκπαίδευση μέσω της χρήσης της τεχνολογίας.

Το Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης προσφέρει μια δομή για την ανασκόπηση της χρήσης της τεχνολογίας ενός σχολείου, καθώς και της επίδρασής της στη βελτίωση του. Ο σκοπός αυτού του Πλαισίου είναι να υποστηρίξει τη βελτίωση των σχολείων μέσω μιας στοχαστικής πρακτικής η οποία τους επιτρέπει να μετρήσουν και να επαναπροσδιορίσουν το όραμά τους σύμφωνα με ένα σύνολο ελεγμένων και αποδεδειγμένων κριτηρίων, ούτως ώστε οι μαθητές τους να γίνουν ψηφιακά εγγράμματοι και ικανοί να χρησιμοποιούν, να εκφράζονται και να

αναπτύσσουν τις ιδέες τους μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το Πλαίσιο έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίζει όλα τα σχολεία και όλες τις πτυχές οι οποίες είναι εξίσου σχετικές με την προσχολική εκπαίδευση, τα ειδικά σχολεία και την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, το Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης (Self-review framework (SRF)) αναθεωρείται ανά περιόδους έπειτα από συμβούλια στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, διευθυντές και όλοι οι κύριοι ενδιαφερόμενοι. Μια εθνική επιτροπή εποπτεύει την αναθεώρηση του Πλαισίου. Αυτό εξασφαλίζει ότι το Πλαίσιο παραμένει ενημερωμένο και συναφές με τις αλλαγές των προτύπων ποιότητας, των πρακτικών και της χρήσης τεχνολογίας, ώστε να καλύπτει πλήρως τις ανάγκες του μεγάλου αριθμού σχολείων τα οποία το χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο σε όλους τους μαθητές και σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσής τους.

Τα σχολεία τα οποία χρησιμοποιούν το Πλαίσιο σε τακτική βάση επωφελούνται σημαντικά από τη διαδικασία, ενώ πολλά από αυτά κρίνονται ως εξαιρετικά ή καλά στην επιθεώρηση. Με τη χρήση του Πλαισίου το κάθε σχολείο αποκτά τις ακόλουθες δυνατότητες.

- Να προβεί σε ανασκόπηση της αξιοποίησης της τεχνολογίας με έναν δομημένο τρόπο.
- Να καταγράψει τις εξελίξεις και τις βελτιώσεις, καθώς και να συντονίσει τις σχετικές εργασίες του σχολείου.
- Να αποκτήσει αδιαμφισβήτητα στοιχεία για την υποστήριξη των δεδομένων τα οποία θα αξιοποιηθούν κατά την επιθεώρηση του σχολείου.
- Ένας ή πολλοί χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση στο εργαλείο.
- Τα μέλη της σχολικής μονάδας να δουν παραδείγματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους άλλα σχολεία έχουν εκπληρώσει τις απαιτήσεις του Πλαισίου.

Το Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει τα ακόλουθα έξι μέρη, τα οποία αποτελούν μια περίληψη των σημερινών δυνατοτήτων των Τεχνολογιών της

Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο σχολείο, ενώ παράλληλα προτείνουν δράσεις για τη βελτίωση της χρήσης της ΤΠΕ.

- Ηγεσία και διαχείριση (Leadership and management)
- Σχεδίαση (Planning)
- Μάθηση (Learning)
- Αξιολόγηση της ικανότητας των ΤΠΕ (Assessment of ICT capability)
- Επαγγελματική ανάπτυξη (Professional development)
- Πόροι (Resources)

Ειδικότερα, η κατηγορία της ηγεσίας και διαχείρισης (Leadership and management), η οποία διαμορφώθηκε σε συνεργασία με το “National College for Leadership School”, υποστηρίζει και προτρέπει τα σχολεία:

- Να αναπτύξουν και να μοιραστούν ένα κοινό όραμα για τις ΤΠΕ.
- Να σχεδιάσουν μια βιώσιμη στρατηγική για τις ΤΠΕ.
- Να αναπτύξουν μια αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης πληροφοριών.

Επίσης, η κατηγορία της σχεδίασης (Planning), η οποία διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της σύμπραξης με το πρόγραμμα “National Strategies”, υποστηρίζει και προτρέπει τα σχολεία:

- Να πραγματοποιήσουν τον απαραίτητο σχεδιασμό για την ανάπτυξη της ικανότητας των ΤΠΕ των μαθητών.
- Να σχεδιάσουν τη χρήση της τεχνολογίας για να υποστηρίξουν το πρόγραμμα σπουδών και να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τεχνολογιών.
- Να εξασφαλίσουν ότι οι σχετικές με τις ΤΠΕ εμπειρίες των μαθητών είναι προοδευτικές, συνεκτικές, ισορροπημένες και σταθερές.

Αντιστοίχως, η κατηγορία της μάθησης (Learning), η οποία διαμορφώθηκε από την “Becta”, υποστηρίζει και προτρέπει τα σχολεία:

- Να σχεδιάζουν τη χρήση της τεχνολογίας με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των μαθητών για τη χρήση της τεχνολογίας.
- Να εξετάσουν τον αντίκτυπο της τεχνολογίας στη μάθηση.

Εν συνεχεία, η κατηγορία της αξιολόγησης της ικανότητας των ΤΠΕ (Assessment of ICT capability), η οποία διαμορφώθηκε σε συνεργασία με την Αρχή Προσόντων και Προγράμματος Σπουδών (Qualifications and Curriculum Authority), υποστηρίζει και προτρέπει τα σχολεία:

- Να αξιολογήσουν την ικανότητα των μαθητών σχετικά με τις ΤΠΕ να υποστηρίζουν οι ίδιοι τη μάθηση τους.
- Να χρησιμοποιούν στοιχεία και δεδομένα αξιολόγησης για τον προγραμματισμό της μάθησης και της διδασκαλίας σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.
- Να αξιολογούν τη μάθηση σε συγκεκριμένα μαθήματα, όταν έχουν χρησιμοποιηθεί οι ΤΠΕ σε αυτά.

Επιπλέον, η κατηγορία της επαγγελματικής ανάπτυξης (Professional development), η οποία διαμορφώθηκε σε συνεργασία με την Υπηρεσία Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης για τα Σχολεία (Training and Development Agency for Schools), υποστηρίζει και προτρέπει τα σχολεία:

- Να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες εκπαίδευσης σχετικά με τις ΤΠΕ του προσωπικού του σχολείου.
- Να παρέχουν ποιοτική υποστήριξη και δραστηριότητες κατάρτισης σε όλο το προσωπικό όσον αφορά τις ΤΠΕ, καθώς και να μοιράζονται τις αναθεωρήσεις των καλών πρακτικών.
- Να παρακολουθούν και να αξιολογούν την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Επιπρόσθετα, η κατηγορία των Πόρων (Resources), η οποία διαμορφώθηκε από την “Becta”, υποστηρίζει και προτρέπει τα σχολεία:

- Να εξασφαλίσουν ότι τα περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας χρησιμοποιούν την τεχνολογία αποτελεσματικά και σύμφωνα με τις στρατηγικές ανάγκες.
- Να προσφέρουν, να αξιοποιούν και να επανεξετάζουν την κατάλληλη χρήση των τεχνολογικών πόρων, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τη στρατηγική βελτίωσης του σχολείου.
- Να διαχειρίζονται την τεχνική υποστήριξη αποτελεσματικά προς όφελος των μαθητών και του προσωπικού (NAACE, (χ.η.)).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μόλις το σχολείο φθάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο και ολοκληρώσει τα τμήματα τεκμηρίωσης για όλες τις πτυχές του Πλαισίου, έχει τη δυνατότητα να κάνει αίτηση για το “ICT Mark”, το οποίο αποτελεί μια εθνική διαπίστευση ποιότητας από τη “Naace”, η οποία συνιστά απόδειξη της αποτελεσματικής πρακτικής του σχολείου στον τομέα της πληροφορικής και της χρήσης της τεχνολογίας.

Το Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης είναι ωφέλιμο και μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να διαμορφώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα για το είδος των τεχνολογιών το οποίο θα ήταν κατάλληλο για το καθένα από αυτά. Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης τους τα σχολεία θα μπορούν να εξετάσουν τις περιοχές οι οποίες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε ένα σχέδιο βελτίωσης. Όσον αφορά τις περιοχές τις οποίες καλύπτει το εν λόγω Πλαίσιο, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ηλεκτρονική ασφάλεια, στο πρόγραμμα σπουδών και στις ικανότητες ηγεσίας και διαχείρισης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών. Η ομοιότητα του εν λόγω εργαλείου με τη μέθοδο η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής εργασίας έγκειται στο ότι περιλαμβάνει την αξιολόγηση της αξιοποίησης των ΤΠΕ του σχολείου εξετάζοντας κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου. Παρομοίως η μέθοδος που αναπτύσσεται σε αυτήν την εργασία αφορά την εκτίμηση της ετοιμότητας για καινοτόμες δράσεις με τη χρήση της τεχνολογίας ή χωρίς, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εξέτασης ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και των μελών της, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

4.2 Εργαλείο αυτοαξιολόγησης της τεχνολογικής ετοιμότητας των σχολείων στο Τέξας (School Technology and readiness (STaR) Chart)

Η εκπαιδευτική υπηρεσία του Τέξας «Συμβουλευτική Επιτροπή Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας» (Educational Technology Advisory Committee (ETAC)) ανέπτυξε το “Texas School Technology and Readiness (STaR) Chart”, το οποίο αποτελεί ένα διαδικτυακό εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση των προσπαθειών του κάθε σχολείου αλλά και του συνόλου αυτών ανά περιοχή να ενσωματώσουν επιτυχώς την τεχνολογία σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Το εργαλείο αυτό περιγράφεται από αυτούς που το ανέπτυξαν ως ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης σχεδιασμένο να παρέχει στα σχολεία τις απαραίτητες πληροφορίες για την καλύτερη ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική τους διαδικασία (CEO Forum on Education and Technology, 2001). Χρησιμεύει ως πρότυπο για την αξιολόγηση της ετοιμότητας σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Τέξας (K-12). Αυτό αναθεωρήθηκε το 2006, ώστε να ευθυγραμμιστεί με το νέο Σχέδιο Μακράς Εμβέλειας για την Τεχνολογία (Long-Range Plan for Technology, 2006-2020). Το εργαλείο αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις τέσσερις περιοχές «κλειδιά» του Σχεδίου Μακράς Εμβέλειας για την Τεχνολογία (Long-Range Plan for Technology, 2006-2020). Αυτό υποστηρίζει ένα σύστημα εκπαίδευσης για τους νέους του Τέξας το οποίο θα εστιάζει στις απαιτήσεις του μέλλοντος, προετοιμάζοντας κάθε μαθητή για την επιτυχία και την παραγωγικότητα ως έναν διά βίου μαθητευόμενο και ως ένα αφοσιωμένο και συνεισφέρον μέλος της αναδυόμενης ψηφιακής κοινωνίας.

Το “Texas School Technology and Readiness (STaR) Chart” περιλαμβάνει τις ακόλουθες περιοχές: α) τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching and Learning), β) την προετοιμασία και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Educator Preparation and Development), γ) την Ηγεσία, τη διοίκηση και την Εκπαιδευτική υποστήριξη (Leadership, Administration, and Instructional Support), δ) την Υποδομή για την Τεχνολογία (Infrastructure for Technology). Επιπρόσθετα, το “STaR Chart” χωρίζεται σε τρία μέρη.

- Το “The Texas Campus STaR Chart”, το οποίο σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί στο σχεδιασμό της τεχνολογίας, στον προϋπολογισμό των πόρων και στην αξιολόγηση της προόδου τοπικών δράσεων τεχνολογίας. Επιπλέον, το εργαλείο αυτό δημιουργεί ένα προφίλ της κατάστασης του σχολείου όσον αφορά την εκπλήρωση των στόχων του πλάνου “Long-Range Plan for Technology” και της δράσης “No Child Left Behind”. Η δράση “No Child Left Behind” δίνει έμφαση στα επιτεύγματα των μαθητών και την αξιολόγηση των θεμελιωδών γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενώ απαιτεί από τους μαθητές να είναι τεχνολογικά «εγγράμματοι» μέχρι το τέλος της όγδοης τάξης. Το “The Texas Campus STaR Chart” περιλαμβάνει τις τέσσερις περιοχές «κλειδιά» και έχει τη μορφή ρουμπρίκας. Τα σχολεία των περιοχών του Τέξας οφείλουν να συμπληρώνουν το “The Texas Campus STaR Chart” ετησίως. Η διαδικτυακή αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως η βάση για τον διάλογο μεταξύ του προσωπικού, της διοίκησης, των υπεύθυνων τεχνολογίας αλλά και μελών της κοινότητας με στόχο τον σχεδιασμό της μελλοντικής ανάπτυξης των σχολείων. Μέσω αυτού του εργαλείου το σχολείο τοποθετείται σε ένα από τα τέσσερα ακόλουθα επίπεδα προόδου με βάση τη βαθμολογία του στις περιοχές «κλειδιά» σύμφωνα με τους δείκτες διαμόρφωσης του προφίλ.
 - Πρώιμο επίπεδο τεχνολογίας “Early Tech”.
 - Αναπτυσσόμενο επίπεδο τεχνολογίας “Developing Tech”.
 - Προηγμένο επίπεδο τεχνολογίας “Advanced Tech”.
 - Στοχευόμενο επίπεδο τεχνολογίας “Target Tech”.
- Το “The Texas Public STaR Chart”, ένα διαδικτυακό εργαλείο το οποίο επιτρέπει σε όλους τους ενδιαφερόμενους να πληροφορηθούν για την τεχνολογική ετοιμότητα όλων των σχολείων της πολιτείας του Τέξας.
- Το “The Texas Teacher STaR Chart”, το οποίο συμπληρώνεται ατομικά από τους εκπαιδευτικούς και συσχετίζεται με το “The Texas Campus STaR Chart”. Το συγκεκριμένο εργαλείο καθιέρωσε ένα ξεκάθαρο πλαίσιο για τη μέτρηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να εφοδιάσουν τους

μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες χρειάζονται για να ευημερήσουν στη σύγχρονη οικονομία των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας. Το εργαλείο περιλαμβάνει τις ίδιες περιοχές «κλειδιά» με το “The Texas Campus STaR Chart” και έχει επίσης τη μορφή ρουμπρίκας. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του Τέξας απαιτείται να συμπληρώνουν ετησίως τη διαδικτυακή εκδοχή του “The Texas Teacher STaR Chart”.

Η ομοιότητα του εν λόγω εργαλείου με τη μέθοδο η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτής εργασίας έγκειται στο ότι περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου εξετάζοντας κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα οποία ισχύουν την περίοδο χρήσης του εργαλείου. Ακόμα, το “Texas School Technology and Readiness (STaR) Chart” εστιάζει σε δεδομένα των σχολείων τα οποία αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την ηγεσία και την υλικοτεχνική υποδομή. Παρομοίως η μέθοδος που αναπτύσσεται σε αυτήν την εργασία αφορά την εκτίμηση της ετοιμότητας για καινοτόμες δράσεις με τη χρήση της τεχνολογίας ή χωρίς, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της εξέτασης ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας και των μελών της, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού και της υλικοτεχνικής υποδομής.

5. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

5.1 Ανάλυση αναγκών

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, η διαδικασία εισαγωγής, υλοποίησης και θεσμοθέτησης μιας καινοτομίας στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει κάποια βήματα, τα οποία ακολουθούνται από τα περισσότερα σχολεία που επιχειρούν τέτοιες αλλαγές. Βέβαια, η κάθε σχολική

μονάδα διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες. Κάποια από αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τα οποία παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθορίζουν την ετοιμότητα αυτής για την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τον βαθμό επιτυχίας της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Έχει παρατηρηθεί ότι η εφαρμογή των ίδιων καινοτόμων δράσεων σε διαφορετικά σχολεία πραγματοποιείται με διαφορετικά αποτελέσματα. Οι αποτυχημένες προσπάθειες εφαρμογής τέτοιων δράσεων μπορούν να αποθαρρύνουν το προσωπικό του σχολείου από τη συμμετοχή τους σε αυτές. Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν την ανάγκη της εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας, μιας διαδικασίας η οποία θα προηγείται της εισαγωγής της καινοτομίας.

Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να προσδιοριστεί το αν θα μπορούσε να υλοποιηθεί επιτυχώς μια εκπαιδευτική καινοτομία σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα θα δινόταν η δυνατότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας σύμφωνα με τα δεδομένα του εκάστοτε σχολείου, εφόσον φυσικά κάτι τέτοιο θα ήταν δυνατό. Επιπρόσθετα, η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να συμβάλει στη διάγνωση ορισμένων αδυναμιών της σχολικής μονάδας, οι οποίες εμποδίζουν την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, ώστε να προβεί στην αντιμετώπισή τους. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η ανάπτυξη μιας μεθόδου εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά αυτής, τα οποία σχετίζονται με τη διοικητική ομάδα, τη διεύθυνση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το σχολικό κλίμα και την υλικοτεχνική υποδομή της. Η εν λόγω μέθοδος σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε ιδιωτικά σχολεία, αλλά θα μπορούσε να υλοποιηθεί και σε δημόσια σχολεία. Ακόμη, επικεντρώνεται κυρίως στη συλλογή δεδομένων των σχολικών μονάδων, τα οποία καθορίζουν την ετοιμότητα αυτών για δράσεις οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση της τεχνολογίας.

5.2 Οι στόχοι της μεθόδου

Ο γενικός στόχος της μεθόδου επικεντρώνεται στην εκτίμηση της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων με την αξιοποίηση της τεχνολογίας. Οι επιμέρους στόχοι της εφαρμογής της μεθόδου είναι οι ακόλουθοι.

- Η συλλογή στοιχείων για τη διαμόρφωση ενός προφίλ της σχολικής μονάδας το οποίο θα αφορά τον βαθμό καινοτομικότητας αυτής.
- Ο προσδιορισμός των αδυναμιών της σχολικής μονάδας, οι οποίες εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών γενικότερα.
- Η παροχή συγκεκριμένων προτάσεων για την αντιμετώπιση των προαναφερθέντων αδυναμιών.
- Η αποφυγή της εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες δεν ταιριάζουν με το όραμα αυτής ή δε μπορούν να υποστηριχθούν από αυτή σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.
- Η προσαρμογή της εκάστοτε καινοτόμου δράσης με βάση το προφίλ της σχολικής μονάδας ή η επιλογή κάποιας άλλης παρόμοιας δράσης, ώστε να εξασφαλιστούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

5.3 Οι άξονες διερεύνησης της μεθόδου και οι συμμετέχοντες

Η μέθοδος η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία διερεύνησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση της τεχνολογίας. Η εν λόγω διαδικασία περιλαμβάνει συγκεκριμένους άξονες διερεύνησης και σε αυτή συμμετέχουν ορισμένα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι άξονες διερεύνησης είναι οι εξής:

- Οι τεχνολογικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών
- Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις.

- Ο βαθμός ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών.
- Η στάση του διευθυντή του σχολείου απέναντι στην εκπαιδευτική καινοτομία.
- Η συμβολή του διευθυντή στην εισαγωγή και διαχείριση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων.
- Η στάση του ιδιοκτήτη του σχολείου απέναντι στην καινοτομία, εφόσον πρόκειται για ιδιωτικό σχολείο.
- Η συμβολή του ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή και διαχείριση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων.
- Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία λήψης αποφάσεων γενικότερα, αλλά και ειδικότερα όσον αφορά την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών.
- Το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό κλίμα το οποίο επικρατεί στη σχολική μονάδα.
- Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η καταλληλότητα των χώρων του για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

Παρά το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά και η στάση των μαθητών μιας σχολικής μονάδας απέναντι στις καινοτόμες δράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίησή τους, αυτά τα δεδομένα δεν εξετάζονται μέσω αυτής της μεθόδου.

5.3.1 Οι συμμετέχοντες

Η εφαρμογή της μεθόδου εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων προϋποθέτει τη συμμετοχή των ακόλουθων μελών της σχολικής κοινότητας.

1. Των **εκπαιδευτικών**, των οποίων οι δεξιότητες και οι στάσεις σχετικά με την καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, θα αποτυπωθούν μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εισαγωγής, εφαρμογής και θεσμοθέτησης των

εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι καθοριστικός, όπως έχει επισημανθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο.

2. Του **υπεύθυνου τεχνολογίας**, ο οποίος θα παράσχει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον υπάρχοντα υλικό εξοπλισμό του σχολείου, καθώς και για τους χώρους του σχολείου στους οποίους μπορούν να υλοποιηθούν εκπαιδευτικές δράσεις.
3. Του **διευθυντή** και του **ιδιοκτήτη** του σχολείου, οι οποίοι θα συμμετέχουν σε ατομικές συνεντεύξεις μέσω των οποίων θα προσδιοριστεί η στάση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, ο τρόπος με τον οποίο αυτές εισάγονται στη σχολική μονάδα την οποία διοικούν, το επίπεδο της καινοτομικότητας της σχολικής μονάδας, οι διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις, το σχολικό κλίμα, δεδομένα τα οποία μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματική εφαρμογή και διάχυση των καινοτομιών στο πλαίσιο του σχολείου.

5.4 Η παρουσίαση των εργαλείων συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία περιλαμβάνει η μέθοδος είναι το ερωτηματολόγιο, οι συνεντεύξεις και ο οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής. Στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας υπάρχουν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της μεθόδου. Ακολουθεί η ξεχωριστή παρουσίαση των εργαλείων συλλογής δεδομένων της μεθόδου.

5.4.1 Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, το οποίο διατίθεται σε ηλεκτρονική μορφή, περιέχει εβδομήντα επτά ερωτήσεις, από τις οποίες οι επτά είναι ανοιχτού τύπου, ενώ οι εβδομήντα κλειστού τύπου. Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου επιδιώκεται η έλεγχος της ετοιμότητας του καθενός για τη συμμετοχή του σε καινοτόμες δράσεις οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση της τεχνολογίας. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις ακόλουθες κατηγορίες.

- Προσωπικές πληροφορίες

- Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός
- Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση
- Στάση απέναντι στις καινοτόμες δράσεις
- Σχολικό κλίμα

Η κατηγορία με τίτλο «Προσωπικές πληροφορίες» περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις με στόχο τη συλλογή κάποιων προσωπικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην εκάστοτε καινοτόμο δράση εκπαιδευτικών, όπως είναι η ηλικία, η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η εκπαιδευτική βαθμίδα και η τάξη ή τάξεις στην οποία ή στις οποίες διδάσκουν, καθώς και τα χρόνια κατά τη διάρκεια των οποίων χρησιμοποιούν Η/Υ για προσωπική χρήση. Αυτού του είδους οι πληροφορίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός προφίλ για τον κάθε εκπαιδευτικό, το οποίο θα αξιοποιηθεί κατά τη διαδικασία εκτίμησης της ετοιμότητας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

Η κατηγορία με τίτλο «Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός» περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στη διάγνωση ορισμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση ψηφιακών προγραμμάτων, εργαλείων και μέσων. Τις δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητο να τις διαθέτουν τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, αλλά κυρίως όσοι συμμετέχουν σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις που περιλαμβάνουν τη χρήση τεχνολογίας, ώστε να θεωρούνται ψηφιακά εγγράμματοι. Ειδικότερα, οι πρώτες ερωτήσεις αφορούν το βαθμό στον οποίο είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα βασικά προγράμματα γραφείου, δηλαδή εξετάζουν κάποιες τεχνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ως προγράμματα γραφείου θεωρούνται τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, δημιουργίας παρουσιάσεων, υπολογιστικών φύλλων, καθώς και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Στη συνέχεια, διερευνάται η δεξιότητα κριτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών, η οποία ουσιαστικά αποτελεί την ικανότητά τους να αξιοποιούν και να αξιολογούν τις διάφορες πηγές και τους πόρους από το διαδίκτυο. Ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα λογισμικά, καθώς και Συστήματα Διαχείρισης

Μάθησης και Περιεχομένου, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πρακτική, καθώς και να περιλαμβάνονται σε καινοτόμες δράσεις.

Ακόμη, η εν λόγω κατηγορία περιέχει ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν τις δεξιότητες χρήσης εξελιγμένων ψηφιακών συσκευών (π.χ. τάμπλετ, διαδραστικός πίνακας), τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως ως μέσα διδασκαλίας και μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη κατηγορία εμπεριέχονται ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την κατοχή κάποιας πιστοποίησης ή μεταπτυχιακού διπλώματος, τα οποία να επιβεβαιώνουν το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η τελευταία ερώτηση της κατηγορίας σχετίζεται με τη συμμετοχή των ερωτώμενων σε κάποια διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών η οποία να συμβάλλει στο διαμοιρασμό καλών πρακτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού αυτών.

Ακολουθεί η κατηγορία με τίτλο «Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση» η οποία περιλαμβάνει δεκατέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις. Με τις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας διερευνάται ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει ενσωματώσει την τεχνολογία στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, οι πρώτες δύο ερωτήσεις εξετάζουν τη συχνότητα δημιουργίας ψηφιακού υλικού και χρήσης έτοιμων πόρων από το διαδίκτυο στη διδασκαλία των μαθημάτων. Ακολουθεί μια ερώτηση η οποία σχετίζεται με τη συχνότητα χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου στο πλαίσιο των μαθημάτων.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη συχνότητα αξιοποίησης των προγραμμάτων γραφείου για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Στη συνέχεια υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τη συχνότητα χρήσης εξειδικευμένων εργαλείων και λογισμικών τόσο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών πόρων όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών, όπως είναι τα εργαλεία σχεδιασμού και ανάπτυξης εννοιολογικών χαρτών, της δημιουργίας ψηφιακών αφισών, της παραγωγής και ανάλυσης αξιολογικών κουίζ και του σχεδιασμού και ανάπτυξης ρουμπρικών αξιολόγησης. Επίσης, στην εν λόγω κατηγορία διερευνάται η

συχνότητα χρήσης συστημάτων διαχείρισης μάθησης και περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η αξιοποίηση ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά τη διδασκαλία μαθημάτων. Ακόμη, περιλαμβάνεται ερώτηση η οποία αφορά τη συχνότητα της επικοινωνίας μέσω διαδικτύου του κάθε εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών. Η τελευταία ερώτηση αυτής της κατηγορίας εξετάζει τη συχνότητα της ενημέρωσης του εκπαιδευτικού για τις νέες διδακτικές μεθόδους αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδακτική του γνωστικού του αντικειμένου.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ένταξη αυτής της κατηγορίας στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών είναι ότι ο βαθμός στον οποίο ενσωματώνουν την τεχνολογία στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική δείχνει την εξοικείωσή τους με αυτή και αποτελεί παράγοντας της ετοιμότητας τους για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση της τεχνολογίας. Ωστόσο, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δε σχετίζεται μόνο με τη γνωστική του επάρκεια και τον βαθμό ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην καθημερινή του πρακτική, αλλά και με τη θετική του στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες, καθώς και στην επιθυμία του να εμπλέκεται δημιουργικά σε καινοτομίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση της τεχνολογίας.

Η αποτύπωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτόμες δράσεις με τη χρήση τεχνολογίας επιτυγχάνεται μέσω της κατηγορίας με τίτλο «Στάση απέναντι στις καινοτόμες δράσεις». Η συγκεκριμένη κατηγορία περιέχει είκοσι πέντε ερωτήσεις από τις οποίες οι είκοσι τρεις είναι κλειστού τύπου με απαντήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, ενώ οι δύο είναι ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας διερευνούν τα συναισθήματα τα οποία προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η χρήση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου, δηλαδή εάν τους ευχαριστεί ή εάν αποτελεί γι' αυτούς μια επιπλέον πηγή άγχους. Ακόμη, εξετάζουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη χρήση εξελιγμένων ψηφιακών συσκευών και λογισμικών, καθώς και τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες.

Επιπλέον, μέσω κάποιων ερωτήσεων της κατηγορίας ελέγχεται το κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκτιμήσουν τα οφέλη της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Ακόμη, με κάποιες ερωτήσεις επιδιώκεται να προσδιοριστούν οι λόγοι για τους οποίους ο κάθε εκπαιδευτικός επιθυμεί ή όχι τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και οι υποστηρικτικοί παράγοντες της κάθε καινοτόμου διαδικασίας με τη χρήση της τεχνολογίας.

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αφορούν τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα του καθενός, στοχεύουν αφενός στον προβληματισμό τους σχετικά με αυτό το ζήτημα και αφετέρου στην ελεύθερη έκφραση των σκέψεων τους, ώστε να προσεγγιστεί αποτελεσματικά αυτό το λεπτό θέμα. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε αυτήν την κατηγορία κάποιες ερωτήσεις επαναλαμβάνονται με διαφορετική διατύπωση, προκειμένου να διασφαλιστεί η ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Επομένως, μέσω αυτής της κατηγορίας καθίσταται δυνατό να προσδιοριστεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες ως μέρος των εκπαιδευτικών καινοτομιών, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ετοιμότητα τους να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις και να συμβάλλουν στην επιτυχή υλοποίησή τους.

Η τελευταία κατηγορία ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, η οποία έχει τίτλο «Σχολικό κλίμα», αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις εκ των οποίων οι εννέα είναι κλειστού τύπου με απαντήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και η μία είναι διχοτομική ερώτηση με πιθανές απαντήσεις «ναι» ή «όχι», η οποία, εφόσον απαντηθεί θετικά, ακολουθείται από μία διευκρινιστική ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στον προσδιορισμό του σχολικού και επαγγελματικού κλίματος εντός του οποίου δρουν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα βέβαια με τη δική τους οπτική.

Αρχικά, εξετάζεται ο βαθμός ενθάρρυνσης της ανάληψης πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών εκ μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας και το κατά πόσο αυτός υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν αλλαγές ή καινοτομίες με

στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια διερευνάται ο βαθμός στον οποίο παρέχονται ευκαιρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς από το σχολείο, ώστε να μπορούν να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις, οι οποίες υλοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήσεις στη συγκεκριμένη κατηγορία με τις οποίες επιδιώκεται να παρουσιαστεί η άποψη του κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με τον βαθμό επιρροής των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και των ίδιων με τον διευθυντή στην εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης.

Στην ίδια κατηγορία εξετάζεται και η επίδραση του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος των διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολείο μεταξύ των εργαζομένων. Επίσης, κάποιες ερωτήσεις της κατηγορίας στοχεύουν στην απόδοση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού όσο και για τη συμμετοχή τους σε κοινά “projects”. Ακόμη, σε περίπτωση που δηλώσουν ότι έχουν εμπλακεί σε κοινά “projects” με τους συναδέλφους τους, καλούνται να απαντήσουν σε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, ώστε να παρουσιάσουν τον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε μια τέτοιου είδους συνεργασία. Επιπρόσθετα, η εν λόγω κατηγορία περιλαμβάνει ερώτηση η οποία αφορά στον βαθμό συμμετοχής του κάθε εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου.

Το σχολικό κλίμα, όπως έχει αναφερθεί ήδη, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις προσπάθειες εισαγωγής, υλοποίησης και θεσμοθέτησης εκπαιδευτικών καινοτομιών. Γι’ αυτόν τον λόγο μέσω αυτής της κατηγορίας ερωτήσεων επιχειρείται να προσδιοριστούν ορισμένα στοιχεία τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ώστε σε συνδυασμό με τα δεδομένα τα οποία θα περισυλλεχθούν μέσω των συνεντεύξεων να σχηματιστεί μια ευρύτερη εικόνα για αυτό.

5.4.2 Οι συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις, οι οποίες είναι δομημένες, καθώς οι ερωτήσεις τους έχουν καθοριστεί από πριν, απευθύνονται στον ιδιοκτήτη και τον διευθυντή του

σχολείου. Οι συνεντεύξεις περιλαμβάνουν τριάντα εννέα ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις των δύο συνεντεύξεων χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: Προσωπικές πληροφορίες, Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία, Σχολικό κλίμα, Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών, Λήψη αποφάσεων. Οι δύο συνεντεύξεις παρουσιάζουν ελάχιστες διαφορές, οι οποίες θα επισημανθούν στη συνέχεια.

Η κατηγορία «Προσωπικές πληροφορίες» στην περίπτωση της συνέντευξης του ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας περιέχει μόνο μία ερώτηση για το ονοματεπώνυμο του ερωτώμενου. Στη συνέντευξη του διευθυντή η ίδια κατηγορία περιέχει πέντε ερωτήσεις οι οποίες αφορούν το ονοματεπώνυμο, την ειδικότητα, τη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας και τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση. Αυτού του είδους οι πληροφορίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός προφίλ για τον διευθυντή, το οποίο θα αξιοποιηθεί κατά τη διαδικασία εκτίμησης της ετοιμότητας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται.

Η κατηγορία με τίτλο «Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία» αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις στη συνέντευξη του ιδιοκτήτη και δέκα ερωτήσεις στη συνέντευξη του διευθυντή. Οι περισσότερες ερωτήσεις είναι κοινές και για τις δύο συνεντεύξεις. Αρχικά, εξετάζεται ο βαθμός δραστηριοποίησης της σχολικής μονάδας εκτός του πλαισίου του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών, καθώς η υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών συχνά το προϋποθέτει αυτό. Ακόμη, οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού τα οποία θεωρούν καταλληλότερα για την εμπλοκή τους σε καινοτόμες δράσεις και να εξηγήσουν τους λόγους. Επίσης, ζητείται από αυτούς να παρουσιάσουν τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός του σχολείου να αντιμετωπίζουν αρνητικά την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Σε επόμενη ερώτηση καλούνται να αναφέρουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που τους έχουν προταθεί πρόσφατα και εκείνες οι οποίες έχουν υλοποιηθεί. Επιπρόσθετα, ζητείται από τους ερωτώμενους να ορίζουν την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας.

Στη συνέχεια εξετάζεται το ενδεχόμενο ύπαρξης περιπτώσεων κατά τις οποίες η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ποιοι παράγοντες οδήγησαν στην αποτυχία και με ποιο τρόπο αντιμετωπίστηκε από αυτούς. Σε δύο επόμενες ερωτήσεις οι ερωτώμενοι καλούνται να κρίνουν σύμφωνα με το ένστικτο και την εμπειρία τους τον βαθμό ετοιμότητας του προσωπικού και γενικότερα του σχολείου για την εφαρμογή δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας. Η τελευταία ερώτηση της κατηγορίας αφορά την ύπαρξη νομικών ή διαδικαστικών παραγόντων οι οποίοι ενδέχεται να καθυστερούν ή να εμποδίζουν την εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης στο σχολείο.

Οι διαφορές των δύο συνεντεύξεων σε αυτήν την κατηγορία είναι λίγες. Στη συνέντευξη του ιδιοκτήτη η κατηγορία αυτή ξεκινά με μια ερώτηση σχετικά με τις προσδοκίες του για την ανάπτυξη του σχολείου στη διάρκεια των δύο επόμενων ετών, καθώς και τον βαθμό στον οποίο οι νέες τεχνολογίες μπορούν να υπηρετήσουν αυτό το όραμα. Μια ακόμη διαφορά στην κατηγορία αυτή είναι ότι περιλαμβάνεται ερώτηση σχετικά με το αν θεωρεί σημαντική την επένδυση χρημάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Μέσω αυτής της κατηγορίας ερωτήσεων επιδιώκεται η απόδοση της στάσης του σχολείου απέναντι στην καινοτομία υπό το πρίσμα του ιδιοκτήτη και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η στάση του σχολείου μπορεί να προσδιοριστεί με βάση το όραμα του ιδιοκτήτη και του διευθυντή για τη σχολική μονάδα, τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την επιτυχία μιας καινοτομίας, τις δράσεις τις οποίες έχουν υλοποιήσει ήδη, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την αποτυχία μιας δράσης, το αν κατανοούν τους λόγους για τους οποίους κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην υποστηρίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και το αν οι ίδιοι κρίνουν ότι το σχολείο βρίσκεται σε ετοιμότητα για την εφαρμογή τέτοιων δράσεων.

Η κατηγορία με τίτλο «Σχολικό κλίμα» περιλαμβάνει στη συνέντευξη του ιδιοκτήτη δώδεκα ερωτήσεις και στη συνέντευξη του διευθυντή δέκα ερωτήσεις. Αρχικά, διερευνάται η συχνότητα πραγματοποίησης συνεδριάσεων, ποιοι συμμετέχουν σε αυτές, αν ξεπερνούν την αναμενόμενη διάρκεια και για ποιους λόγους. Επίσης, μας ενδιαφέρει εάν προηγούνται των συνεδριάσεων

διερευνητικές συζητήσεις μεταξύ του ιδιοκτήτη και του διευθυντή ή κάποιων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και μεταξύ του διευθυντή και κάποιων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια επιδιώκεται να προσδιοριστεί το είδος των σχέσεων τις οποίες επιδιώκουν να συνάπτουν οι προϊστάμενοι με τους υφιστάμενους χαρακτηρίζοντας τες είτε ως φιλικές είτε ως τυπικές. Ειδικότερα, εξετάζονται οι σχέσεις του ιδιοκτήτη με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, ελέγχεται η συχνότητα έκφρασης των προβληματισμών ή παραπόνων των εκπαιδευτικών στον διευθυντή και στον ιδιοκτήτη, καθώς και η άποψη των προαναφερθέντων για το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνεται ερώτηση σχετικά με το αν οι ερωτώμενοι πραγματοποιούν επισκέψεις στις σχολικές αίθουσες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και σε ποιες περιπτώσεις συμβαίνει αυτό. Ακόμη, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής προτείνουν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, καθώς και ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής και ο ιδιοκτήτης υποστηρίζουν τέτοιες πρωτοβουλίες.

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στην απόδοση του σχολικού κλίματος και του ρόλου του ιδιοκτήτη και του διευθυντή στη διαμόρφωση του. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, το αν επικοινωνούν αποτελεσματικά και το αν υπάρχει ελευθερία έκφρασης των προβληματισμών και των παραπόνων των υφιστάμενων στους προϊσταμένους τους. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στο κατά πόσο ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό προτείνουν την υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών από τη σχολική μονάδα, καθώς και στο βαθμό της ενθάρρυνσης και της υποστήριξης όσων τις προτείνουν από τους προϊσταμένους τους.

Η κατηγορία με τίτλο «Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών» περιλαμβάνει οκτώ ίδιες ερωτήσεις και στις δύο συνεντεύξεις. Η πρώτη ερώτηση της κατηγορίας διερευνά την ανάγκη καινοτομίας και αλλαγής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς και τον τομέα στον οποίο η ανάγκη αυτή είναι μεγαλύτερη. Επιπλέον, εξετάζεται αν ακολουθείται κάποια στρατηγική στον

σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων από το σχολείο. Ακολουθεί ερώτηση η οποία αφορά το ενδεχόμενο επανάληψης ή επέκτασης κάποιας ή κάποιων επιτυχημένων εκπαιδευτικών δράσεων, ενώ σε περίπτωση θετικής απάντησης ζητείται η αναφορά αυτών των δράσεων.

Εν συνεχεία οι ερωτώμενοι καλούνται να διευκρινίσουν αν φροντίζουν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορεί να εμπλακεί κάθε εκπαιδευτικός στην εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων, καθώς και αν ενθαρρύνουν τον διαμοιρασμό των εμπειριών των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό μας ενδιαφέρει εάν οι ερωτώμενοι βασίζονται στην υποστήριξη συγκεκριμένων ατόμων του εκπαιδευτικού προσωπικού όταν επιθυμούν να εφαρμόσουν κάποια αλλαγή στο σχολείο. Ακόμη, στην ίδια κατηγορία περιέχεται και μια ερώτηση σχετικά με τους τρόπους παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε περίπτωση απροθυμίας ανάληψης ή συμμετοχής τους σε καινοτόμες δράσεις, ενώ στην τελευταία ερώτηση διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο επιβραβεύουν οι ερωτώμενοι τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις.

Μέσω των ερωτήσεων αυτής της κατηγορίας επιδιώκεται να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο ο ιδιοκτήτης και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαχειρίζονται τις καινοτόμες δράσεις τις οποίες εισάγουν. Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει εάν αναγνωρίζουν την ανάγκη καινοτομίας και αλλαγής, εάν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένα βήματα κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και κατά πόσο αυτά τα βήματα συμφωνούν με τα προκαθορισμένα βήματα υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, τα οποία παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Τα βήματα τα οποία εξετάζονται μέσω των ερωτήσεων αυτής της κατηγορίας είναι η διαπίστωση της ανάγκης για αλλαγή, ο σχεδιασμός της διαδικασίας υλοποίησης της δράσης, η επιλογή των συμμετεχόντων και η κατάλληλη επιμόρφωσή τους, η ενθάρρυνση της μετάδοσης των εμπειριών σε όσους δε συμμετείχαν στην εφαρμογή της εκάστοτε δράσης, η επιβράβευση των εμπλεκόμενων μελών και η επανάληψη ή επέκταση της δράσης, εφόσον οδηγήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων.

Η τελευταία κατηγορία των ερωτήσεων των συνεντεύξεων έχει τίτλο «Λήψη αποφάσεων» και περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις στη συνέντευξη του ιδιοκτήτη και έξι ερωτήσεις στη συνέντευξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι πρώτες ερωτήσεις της κατηγορίας αφορούν τον τρόπο λήψης αποφάσεων για το σχολείο και τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή. Ακόμη, οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν σχετικά με το εάν παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου, τα οποία αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα. Ακολουθεί η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο λαμβάνεται μια απόφαση σε περίπτωση διαφωνίας των εμπλεκόμενων στη διαδικασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζεται η υιοθέτηση μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης, καθώς και μια επιχειρούμενη σημαντική αλλαγή. Η συνέντευξη του ιδιοκτήτη περιέχει μια επιπλέον ερώτηση σχετικά με τον ελευθερία λήψης αποφάσεων, η οποία παρέχετε στον διευθυντή της σχολικής μονάδας από τον ερωτώμενο.

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στο να γίνει αντιληπτός ο τρόπος λήψης αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα, καθώς και οι συμμετέχοντες στη διαδικασία. Επίσης, μέσω αυτών των ερωτήσεων είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ο ρόλος του ιδιοκτήτη και του διευθυντή του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία. Ακόμη, μας απασχολεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών όταν λαμβάνονται αποφάσεις οι οποίες αφορούν κυρίως την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών ή καινοτομιών, καθώς η συμβολή τους στην εφαρμογή τους είναι καθοριστική, όπως έχει εξηγηθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

5.4.3 Ο οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής

Ο οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής συμπληρώνεται από τον Υπεύθυνο Τεχνολογίας του σχολείου. Περιλαμβάνει έντεκα ερωτήσεις οι οποίες στοχεύουν στην καταγραφή του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου, καθώς σε αυτήν των χώρων στους οποίους μπορεί να υλοποιηθεί μια εκπαιδευτική δράση.

Αρχικά, εξετάζεται η διαθεσιμότητα ειδικά διαμορφωμένου εργαστηρίου, αλλά και γενικότερα τέτοιου είδους χώρων για την υλοποίηση δράσεων οι οποίες

περιλαμβάνουν τη χρήση τεχνολογίας. Ακόμη, μέσω κάποιων ερωτήσεων επιδιώκεται η καταγραφή του εξοπλισμού του εργαστηρίου του σχολείου και των σχολικών αιθουσών. Η ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού καθορίζει την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας. Ακόμη, με τις επόμενες ερωτήσεις διερευνάται η ύπαρξη κάποιας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας και, εφόσον υπάρχει, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η επόμενη ερώτηση αφορά τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών από τους μαθητές στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων και, εφόσον απαντηθεί θετικά, ακολουθείται από μια διευκρινιστική ερώτηση σχετικά με τα συγκεκριμένα λογισμικά τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί, καθώς και τις σχολικές τάξεις από τις οποίες αξιοποιήθηκαν. Ακολουθεί ερώτηση σχετικά με το αν παρέχεται σε κάθε μαθητή μια συσκευή “tablet” και, εφόσον απαντηθεί θετικά, έπεται μια διευκρινιστική ερώτηση σχετικά με τις τάξεις για τις οποίες ισχύει αυτό. Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορά τους χώρους της σχολικής μονάδας στους οποίους υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Με βάση το περιεχόμενο του οδηγού καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής γίνεται αντιληπτό ότι αποσκοπεί κυρίως στην αποτύπωση της επάρκειας του εξοπλισμού και της καταλληλότητας και διαθεσιμότητας των χώρων του σχολείου για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας. Η ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού και των κατάλληλων χώρων, καθώς και η εξοικείωση των μελών της σχολικής κοινότητας με εκπαιδευτικά λογισμικά αποτελούν παράγοντες της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η εφαρμογή της μεθόδου προηγείται της εισαγωγής και υλοποίησης μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης, αλλά έπεται της αναγνώρισης της ανάγκης και της επιλογής αυτής από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου η διαδικασία συλλογής δεδομένων γίνεται με συστηματικό τρόπο. Αρχικά, επιχειρείται μια πρώτη επικοινωνία με κάποιον εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας, με σκοπό να γίνει μια ενημέρωση για τα βήματα τα οποία περιλαμβάνει

η διαδικασία υλοποίησης της μεθόδου, καθώς και για τους στόχους αυτής. Στη συνέχεια, αποστέλλεται ένας οδηγός παρουσίασης της μεθόδου στα μέλη της διοικητικής ομάδας του σχολείου, ο οποίος περιλαμβάνει την περιγραφή της μεθόδου, καθώς και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Είναι σημαντικό να οριστεί ένα άτομο από το σχολείο με το οποίο θα μπορεί να επικοινωνεί η ομάδα που θα υλοποιήσει τη μέθοδο, προκειμένου να διεκπεραιωθεί εύρυθμα η διαδικασία. Το άτομο αυτό θα πρέπει να παραδώσει στην ομάδα υλοποίησης της μεθόδου τα στοιχεία των εκπαιδευτικών (ονοματεπώνυμο, ηλεκτρονικές διευθύνσεις), οι οποίοι θα συμμετέχουν στην καινοτόμο δράση, καθώς και του υπεύθυνου τεχνολογίας της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, θα οριστούν οι ημερομηνίες και ώρες των συνεντεύξεων με τον διευθυντή και τον ιδιοκτήτη του σχολείου, σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα των προαναφερθέντων. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης υπολογίζεται περίπου στα σαράντα πέντε λεπτά. Έπειτα θα ακολουθήσει η αποστολή του ηλεκτρονικού συνδέσμου του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα του οδηγού καταγραφής στον υπεύθυνο τεχνολογίας, οι οποίοι θα έχουν στη διάθεση τους μία εβδομάδα από τη μέρα της αποστολής του συνδέσμου, για να τα συμπληρώσουν. Οι συνεντεύξεις θα διενεργηθούν από την ομάδα υλοποίησης της μεθόδου.

5.6 Ανάλυση δεδομένων-εξαγωγή συμπερασμάτων

Την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων θα ακολουθήσει η ανάλυση αυτών, η οποία θα οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Αρχικά, θα πραγματοποιηθεί η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς και η εξαγωγή των απαντήσεων του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε μορφή κειμένου. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η εξοικείωση με το υλικό που θα προκύψει από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Η εξοικείωση θα επιτευχθεί μέσω της επαναλαμβανόμενης, προσεκτικής ανάγνωσης αυτού του υλικού, καθώς και της αναζήτησης νοημάτων και μοτίβων τα οποία να σχετίζονται με τους στόχους για τους οποίους εφαρμόστηκε η παρούσα μέθοδος. Αφού διαμορφωθεί μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα, θα ακολουθήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης το οποίο περιλαμβάνει την κωδικοποίηση. Η κωδικοποίηση πραγματοποιείται με την

απόδοση σε κάθε απάντηση ενός εννοιολογικού προσδιορισμού ή αλλιώς κωδικού, ο οποίος να εκφράζει εν συντομία το νόημα της κάθε απάντησης το οποίο δίνεται από τον ερευνητή. Σε κάθε απάντηση μπορούν να αποδοθούν περισσότεροι από έναν κωδικοί, καθώς μπορεί να περιέχονται περισσότερα από ένα νοήματα. Στη συνέχεια, οι κωδικοί αυτοί θα συγκριθούν ώστε να εντοπιστούν όμοια χαρακτηριστικά και νοήματα.

Η διαδικασία αυτή θα πραγματοποιηθεί τόσο στην κάθε συνέντευξη ξεχωριστά, όσο και μεταξύ των συνεντεύξεων των διευθυντών και του ιδιοκτήτη, καθώς οι περισσότερες ερωτήσεις είναι κοινές. Εφόσον εντοπιστούν οι όμοιοι κωδικοί θα σχηματιστούν κάποιες θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των απαντήσεων η ερευνήτρια καλείται να συνδέσει, να ερμηνεύσει, να συμπεράνει και να περιγράψει το υλικό σύμφωνα με τους στόχους υλοποίησης της μεθόδου, καθώς και με βάση τη βιβλιογραφική μελέτη η οποία έχει προηγηθεί, ώστε να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων της διαδικασίας και της υπάρχουσας γνώσης και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Για την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών θα ακολουθηθεί παρόμοια διαδικασία. Ειδικότερα, θα γίνει κωδικοποίηση και σύγκριση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ στις ερωτήσεις κλειστού τύπου θα γίνει σύγκριση των απαντήσεων, προκειμένου να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα ανά κατηγορία για το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της μεθόδου. Ακόμη, αφού γίνει η εξαγωγή των απαντήσεων του οδηγού της υλικοτεχνικής υποδομής σε μορφή κειμένου, θα μελετηθούν προσεκτικά, ώστε να σχηματιστεί μια εικόνα για τον υπάρχοντα τεχνολογικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, τους χώρους στους οποίους μπορούν να υλοποιηθούν καινοτόμες δράσεις με τη χρήση τεχνολογίας και τον βαθμό ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα.

Τα συμπεράσματα τα οποία θα εξαχθούν από την ανάλυση των δεδομένων θα καταγραφούν σε μια αναφορά, η οποία θα αποσταλεί ηλεκτρονικά στον εκπρόσωπο της διοικητικής ομάδας του σχολείου. Η εν λόγω αναφορά θα

περιλαμβάνει τα τελικά συμπεράσματα ανά θεματική κατηγορία, κάποιες προτάσεις προσαρμογής της επιλεγθείσας καινοτόμου δράσης σύμφωνα με αυτά τα συμπεράσματα, εφόσον κριθεί απαραίτητο, καθώς και ορισμένες συμβουλευτικές προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να συντελέσουν στην ετοιμότητα της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας.

Πρέπει να σημειωθεί, ότι θα υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης στην αναφορά της σχολικής μονάδας μόνο από τη διοικητική ομάδα του σχολείου, μόλις ολοκληρωθούν οι εργασίες και εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα αυτής της διερευνητικής διαδικασίας θα συνεισφέρουν στο να σχεδιαστούν αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εφόσον τα διοικητικά μέλη της το κρίνουν απαραίτητο, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχημένη εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

6. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

6.1 Εισαγωγή

Η μέθοδος εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εφαρμόστηκε σε δύο ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Ειδικότερα, σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο των δύο εκπαιδευτηρίων, καθώς και ένας εκπρόσωπος της διοικητικής ομάδας και οι διευθυντές των σχολείων. Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην εφαρμογή της μεθόδου και γενικότερα των δεδομένων των σχολικών μονάδων δε θα παρουσιαστούν στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την ονομασία των εκπαιδευτηρίων, καθώς και την ταυτότητα των συμμετεχόντων. Για αυτόν τον λόγο για τα δύο εκπαιδευτήρια θα χρησιμοποιούνται οι ονομασίες «σχολείο (Α)» και «σχολείο (Β)». Τα εκπαιδευτήρια αποφάσισαν να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική δράση

“EduComics”. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης εφαρμόστηκε και η εν λόγω μέθοδος, η εφαρμογή της οποίας προηγήθηκε της υλοποίησης της εκπαιδευτικής δράσης. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης “EduComics”.

6.2 Η εκπαιδευτική δράση “EduComics”

Η εκπαιδευτική δράση με τίτλο “EduComics” αφορά την αξιοποίηση των υπερμεσικών κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ψηφιακά κόμικς αποτελούν πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό το οποίο περιλαμβάνει εικόνες και κείμενα με την παράλληλη αξιοποίηση του διαδικτύου και των υπερμέσων (Ρετάλης κ.ά., 2011).

Η δράση αυτή έχει στόχο να καταστήσει τους μαθητές δημιουργούς σύντομων ψηφιακών ιστοριών σε μορφή κόμικς στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων, όπως του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε συμφωνία με τους γενικούς και ειδικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Ακόμη, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, καθώς και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πολυγραμματισμών. Η δράση προτείνεται να πραγματοποιείται είτε με μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού είτε με μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη χρήση ενός λογισμικού δημιουργίας ψηφιακών διαδραστικών κόμικς το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνθέσουν τα δικά τους κόμικς ακολουθώντας απλά βήματα.

Για την υλοποίηση της δράσης εφαρμόζεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο. Το σενάριο περιλαμβάνει το γνωστικό αντικείμενο, την ενότητα ή τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου στο πλαίσιο της οποίας ή των οποίων θα εφαρμοστεί η δράση. Ακόμη, περιέχει τις τάξεις στις οποίες απευθύνεται, τη συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., την οργάνωση της διδασκαλίας, την προαπαιτούμενη γνώση, την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, τους διδακτικούς στόχους την εκτιμώμενη διάρκεια, την παρουσίαση της διδακτικής προσέγγισης και τα φύλλα εργασίας.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια δημιουργίας ψηφιακών κόμικς από τους μαθητές περιλαμβάνουν συνήθως τις ακόλουθες φάσεις. Η πρώτη φάση, η οποία πραγματοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας, αφορά τη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας από τους μαθητές στο οποίο καλούνται να οργανώσουν την αφήγηση της ιστορίας τους (θέμα, χώρος, χρόνος, χαρακτήρες, πλοκή, δράση, διάλογοι). Στη δεύτερη φάση, η οποία λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής, οι μαθητές εργάζονται ως εικονογράφοι χρησιμοποιώντας το λογισμικό δημιουργίας ψηφιακών κόμικς και ακολουθώντας τις οδηγίες ενός δεύτερου φύλλου εργασίας. Στην τρίτη φάση γίνεται προβολή και αξιολόγηση των ψηφιακών κόμικς με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια των ρουμπρικών αξιολόγησης. Στην τέταρτη φάση, αφού γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις από τις ομάδες των μαθητών, τα ψηφιακά κόμικς δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Όσον αφορά την υλικοτεχνικές απαιτήσεις για την υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων δημιουργίας ψηφιακών κόμικς, απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός εργαστηρίου πληροφορικής, το οποίο να διαθέτει ηλεκτρονικούς υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο (Βασιλικοπούλου, κ. ά., (χ.η.)).

Η συγκεκριμένη δράση προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρακολουθούν ένα εργαστήριο, το οποίο αποτελείται από θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος του εργαστηρίου παρουσιάζονται κάποια εκπαιδευτικά εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς, τα περισσότερα από τα οποία απαιτούν σύνδεση στο διαδίκτυο. Ακόμη, περιγράφονται μαθησιακές στρατηγικές, σχέδια μαθήματος για την αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στο μάθημα της γλώσσας και τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μέσω της παρουσίασης καλών πρακτικών. Το πρακτικό μέρος, το οποίο υλοποιείται σε εργαστήριο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, περιλαμβάνει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με κάποια από τα εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών κόμικς υπό την καθοδήγηση των επιμορφωτών. Η επιμόρφωση διαρκεί τεσσαρισημίσι ώρες, το θεωρητικό μέρος μιάμιση ώρα και το πρακτικό μέρος τρεις ώρες.

6.3 Η εφαρμογή της μεθόδου στο σχολείο (Α)

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστεί η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου στο σχολείο (Α). Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτήρια περιλαμβάνουν και Δημοτικό και Γυμνάσιο. Στην εφαρμογή της μεθόδου συμμετείχαν τέσσερις εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, δύο φιλόλογοι, ένας φυσικός, ένας χημικός, η εκπρόσωπος της διοικητικής ομάδας των εκπαιδευτηρίων, οι δύο υπεύθυνοι τεχνολογίας, καθώς και οι δύο διευθύντριες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν από τη διεύθυνση των σχολείων, καθώς οι ίδιοι επρόκειτο να επιμορφωθούν και υλοποιήσουν την εκπαιδευτική δράση “EduComics”.

Η πρώτη επαφή με την εκπρόσωπο της διοικητικής ομάδας του σχολείου έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αυτή περιελάμβανε μια σύντομη περιγραφή της μεθόδου και των στόχων αυτής, καθώς και την αποστολή ενός οδηγού παρουσίασης της μεθόδου, ο οποίος περιελάμβανε την αναλυτική περιγραφή της μεθόδου, καθώς και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ακόμη, διαβεβαιώθηκε από την ερευνήτρια ότι θα τηρηθεί το απόρρητο και η ανωνυμία με στόχο να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Εφόσον η εκπρόσωπος της διοίκησης έκανε αποδεκτή την πρόταση εφαρμογής της μεθόδου, ζητήθηκε από εκείνη να οριστεί ένα άτομο με το οποίο θα μπορούσε να επικοινωνεί η ερευνήτρια προκειμένου να κανονιστεί το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησης της μεθόδου.

Ακολούθησε η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με το άτομο το οποίο ορίστηκε από την εκπρόσωπο της διοίκησης, και κανονίστηκε η ημερομηνία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων με την εκπρόσωπο της διοίκησης των εκπαιδευτηρίων, καθώς και με τις δύο διευθύντριες. Επίσης, το ίδιο άτομο παρέδωσε στην ερευνήτρια τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, ώστε να τους αποσταλεί ο σύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Έπειτα, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν ήδη ενημερωθεί για τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή της μεθόδου από την εκπρόσωπο της διοίκησης, συμπεριλαμβάνοντας στο μήνυμα την ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου και ενημερώνοντάς τους για το χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης του, το οποίο ήταν μια εβδομάδα από τη μέρα της αποστολής του συνδέσμου του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Επιπρόσθετα, μέσω αυτού του

μηνύματος η ερευνήτρια προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν μαζί της για την επίλυση των αποριών τους ή για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Οι συνεντεύξεις και με τα τρία μέλη της σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκαν την ίδια ημέρα η μία μετά την άλλη. Τόσο η εκπρόσωπος της διοικητικής ομάδας των εκπαιδευτηρίων όσο και οι διευθύντριες του Δημοτικού και του Γυμνασίου συνεργάστηκαν άψογα και πρόθυμα με την ερευνήτρια. Ακόμη, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μέθοδο και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της, ενώ απάντησαν με ειλικρίνεια τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χωρίς να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία ή να ζητήσουν κάποια διευκρίνιση από την ερευνήτρια. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Α) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εκπρόθεσμα και μετά από υπενθύμιση της ερευνήτριας. Επιπρόσθετα, οι δύο υπεύθυνοι της τεχνολογίας του σχολείου (Α) συμπλήρωσαν τον οδηγό καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής εμπρόθεσμα και χωρίς να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία.

6.4 Η αναφορά για το σχολείο (Α)

Η αναφορά η οποία συντάχθηκε από την ερευνήτρια για το σχολείο (Α) περιλαμβάνει το σύνολο των συμπερασμάτων τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τα συμπεράσματα ανά θεματική ενότητα, τα οποία εξήχθησαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τα συμπεράσματα ανά θεματική κατηγορία από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει γενικά συμπεράσματα από τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω των προαναφερθέντων εργαλείων, καθώς και από τον οδηγό καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου (Α).

Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας διερευνούν τη στάση του σχολείου (Α), των διευθυντριών και της εκπροσώπου της διοικητικής ομάδας απέναντι στην καινοτομία.

Αρχικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της εν λόγω κατηγορίας καθίσταται σαφές ότι αποτελεί κοινός στόχος τόσο της διοικητικής ομάδας όσο και των εκπαιδευτικών το σχολείο να αποτελεί ένα γόνιμο έδαφος για κάθε καινοτομία και γενικότερα για κάθε αλλαγή, η οποία μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, από τις απαντήσεις και των τριών είναι προφανές ότι το σχολείο δραστηριοποιείται σε μεγάλο βαθμό εκτός των ορίων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Αναφορικά με το ποιοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται καταλληλότεροι και τον βαθμό στον οποίο η ηλικία και η ειδικότητα παίζουν ρόλο στην ανταπόκριση και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία, οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τη στάση τους, ενώ η ειδικότητα μπορεί να τους διευκολύνει σε κάποια είδη δράσεων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται ως βασικός παράγοντας της στάσης των εκπαιδευτικών το να διαπιστώσουν ότι η εκάστοτε εκπαιδευτική δράση μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα και να αυξήσει την εμπλοκή των μαθητών. Η επιλογή των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές δράσεις γίνεται κυρίως με βάση το είδος της δράσης, αλλά και την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχες δράσεις, φροντίζοντας βέβαια πάντοτε να ανανεώνεται η ομάδα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εμπλέκονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει αρνητικά την υλοποίηση κάποιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι βασικός λόγος είναι η ελλιπής ενημέρωση για τις καινούριες μεθόδους που καλούνται να υιοθετήσουν και ο φόρτος εργασίας, καθώς η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις απαιτεί την αφιέρωση χρόνου και εκτός του ωραρίου εργασίας.

Η συμμετοχή του σχολείου σε διαγωνισμούς και σε αρκετές εκπαιδευτικές δράσεις με ποικίλο περιεχόμενο και στόχους καταδεικνύει ότι υπάρχει διάθεση και γίνονται τα απαραίτητα βήματα για την ενίσχυση της καινοτομικότητας του σχολείου. Επίσης, οι απόψεις των συμμετεχόντων για το πότε μια καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη ή αποτυχημένη, είναι ενδεικτικές ως προς τη στάση τους απέναντι στην καινοτομία. Όλες συμπίπτουν καθώς είναι προσανατολισμένες τόσο στα παιδαγωγικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τη διαδικασία όσο και στον βαθμό στον οποίο εγείρει το ενδιαφέρον τους. Ακόμη,

κρίνουν ως απαραίτητη την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Σε περίπτωση αποτυχίας μιας καινοτομίας από τις απαντήσεις όλων προκύπτει ότι γίνεται προσπάθεια προσαρμογής της δράσης σύμφωνα με τον λόγο της αποτυχίας της. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι τρεις συμμετέχοντες θεωρούν το σχολείο έτοιμο για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και από πλευράς αρχών και από πλευράς προσωπικού, ωστόσο επισημαίνουν ότι υπάρχουν ακόμα κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενδέχεται να είναι επιφυλακτικοί αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα κάποιων εκπαιδευτικών δράσεων. Οι νομικοί ή διαδικαστικοί παράγοντες δεν αναστέλλουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Βέβαια το γεγονός ότι οι απαιτήσεις του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την τήρηση των ωρών διδασκαλίας και της διδακτικής ύλης είναι εντελώς ανελαστικές δυσκολεύει την εφαρμογή καινοτομιών στον επιθυμητό τουλάχιστον από πλευράς των ερωτηθέντων βαθμό.

Σχολικό κλίμα

Οι ερωτήσεις αυτής της θεματικής κατηγορίας διερευνούν τόσο το επαγγελματικό κλίμα όσο και το κλίμα μέσα στο οποίο παράγεται το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και τον βαθμό επικοινωνίας, συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ των συναδέλφων και των προϊσταμένων τους.

Αρχικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, για το Δημοτικό πραγματοποιούνται συνεδριάσεις κάθε εβδομάδα, στις οποίες συμμετέχει η Διευθύντρια και το εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ σπάνια μπορεί να παρευρεθεί κάποιος από τη διοικητική ομάδα. Για το Γυμνάσιο πραγματοποιούνται αντίστοιχες συνεδριάσεις κάθε δεκαπέντε ημέρες. Βέβαια πραγματοποιούνται και κάποιες επίσημες συνεδριάσεις, σύμφωνα με τους κανονισμούς, ανά τρίμηνο, στις οποίες παρευρίσκεται η διοικητική ομάδα της σχολικής μονάδας και οι διευθύντριες, ενώ δε συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι συνεδριάσεις του Δημοτικού δεν ξεπερνούν την προκαθορισμένη διάρκεια, ενώ του Γυμνασίου κάποιες φορές μπορεί να διαρκέσουν περισσότερο λόγω του ότι μπορεί να προκύψουν περαιτέρω ζητήματα προς συζήτηση. Η πραγματοποίηση

διερευνητικών συναντήσεων με ορισμένα μέλη του προσωπικού πριν από τις συνεδριάσεις μπορεί να συμβεί μόνο σε περιπτώσεις κατά τις οποίες πρόκειται να συζητηθούν ζητήματα που δεν αφορούν άμεσα όλους τους παρευρισκόμενους στη συνεδρίαση. Το γεγονός ότι οι συνεδριάσεις του Δημοτικού δεν ξεπερνούν την προκαθορισμένη διάρκεια δείχνει ότι τελούνται οργανωμένα και ότι οι συμμετέχοντες καταλήγουν στη λήψη αποφάσεων επικοινωνώντας αποτελεσματικά. Αντιθέτως, στην περίπτωση των Γυμνασίου, το ότι κάποιες συνεδριάσεις ξεπερνούν την αναμενόμενη διάρκεια δείχνει είτε ότι δεν έχει γίνει η απαραίτητη προεργασία προτού πραγματοποιηθούν οι συνεδριάσεις είτε ότι τα μέλη αυτών δεν επικοινωνούν αποτελεσματικά με αποτέλεσμα να καταλήγουν με δυσκολία στη λήψη αποφάσεων.

Οι σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και των διευθυντριών παρουσιάζονται ως φιλικές και το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις των προαναφερθέντων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ο ανάλογος σεβασμός από όλες τις πλευρές, καθώς και η τήρηση των κανόνων. Ακόμη, οι διδάσκοντες απευθύνονται συχνά πρώτα στις διευθύντριες και αν χρειαστεί στη διοίκηση για να μοιραστούν μαζί τους προβληματισμούς τους. Από την άλλη, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους παρουσιάζονται αρμονικές και σε πολλές περιπτώσεις φιλικές. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γνωρίζουν ότι μπορούν να ζητήσουν τη βοήθεια των συναδέλφων τους για οποιοδήποτε ζήτημα αντιμετωπίζουν. Ωστόσο, παρουσιάζονται και μερικές διαφωνίες, οι οποίες επιλύονται με τον διάλογο.

Όσον αφορά τις επισκέψεις στις τάξεις των προϊσταμένων των εκπαιδευτικών, συμβαίνουν σπάνια από κάποιο στέλεχος του σχολείου και μερικές φορές από τις διευθύντριες των σχολείων. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, θα λέγαμε ότι συμβαίνει σε μικρό βαθμό και κυρίως υπό την καθοδήγηση και παρότρυνση των διευθυντριών και των μελών της διοίκησης. Αντιθέτως, τόσο οι διευθύντριες όσο και η διοικητική ομάδα του σχολείου παρουσιάζονται πολύ θετικές σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύντριες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας. Κυρίαρχο ρόλο στην καλλιέργεια αυτού του κλίματος διαδραματίζει και η διοικητική ομάδα του σχολείου, η οποία φαίνεται να έχει μια πλήρη εικόνα της πορείας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα, ενώ παράλληλα ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εργαζομένων και παρέχει κυρίως στις διευθύντριες δυνατότητες αυτονομίας και ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

Μέσω αυτής της θεματικής κατηγορίας εξετάζεται ο τρόπος διαχείρισης των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων από το σχολείο (Α), καθώς και ο βαθμός καινοτομικότητας αυτού.

Αρχικά, οι συμμετέχοντες διατείνονται ότι η ανάγκη της καινοτομίας πάντοτε θα υπάρχει, ιδίως στον τομέα της διδασκαλίας, καθώς οι αλλαγές σε αυτόν τον τομέα απαιτούν χρόνο. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το σχολείο φαίνεται να ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμογής των καινοτομιών. Ειδικότερα, η στρατηγική αυτή περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το πιλοτικό στάδιο υλοποίησης, την αξιολόγηση και τη σταδιακή εφαρμογή της δράσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες επιτυχημένες εκπαιδευτικές δράσεις επαναλαμβάνονται ή επεκτείνονται, εφόσον εξακολουθεί να υπάρχει ανταπόκριση από την πλευρά και των μαθητών. Γενικότερα οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι δίνονται ευκαιρίες από το σχολείο στους εκπαιδευτικούς που έχουν διάθεση να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις, εφόσον το πρόγραμμα των μαθημάτων και ο σχεδιασμός το επιτρέπουν. Όσον αφορά τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, αυτές γίνονται είτε εξωτερικά είτε εσωτερικά σε κάθε περίπτωση υλοποίησης κάποιας καινοτομίας. Επίσης, όταν πρόκειται για επί πληρωμή επιμορφώσεις, το σχολείο καλύπτει τα έξοδα αυτών. Ακόμη, παρατηρείται ότι επικρατεί κλίμα ανάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της μετάδοσης των εμπειριών από καινοτόμες

δράσεις από αυτούς που εμπλέκονται προς τους μη εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει είτε σε συνεδριάσεις κατά τις οποίες γίνεται παρουσίαση του τρόπου εφαρμογής και των αποτελεσμάτων μιας δράσης είτε μέσω της παρακολούθησης των δράσεων από όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν εμπλακεί σε αυτές. Σε περίπτωση που είτε κάποια από τις διευθύντριες είτε κάποιος από τη διοίκηση αποφασίσει να προχωρήσει σε κάποια αλλαγή που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται πρώτα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πιο θετικά προκείμενοι στις αλλαγές και έχουν εμπλακεί σε αντίστοιχες δράσεις στο παρελθόν. Η επιβράβευση των εκπαιδευτικών οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δράσεις γίνεται και με την αναγνώριση της προσπάθειας και της συμβολής τους από την πλευρά των διευθυντών και της διοίκησης, αλλά και με την αναφορά των ονομάτων τους σε αντίστοιχες παρουσιάσεις, δημοσιεύσεις και ενημερώσεις των γονέων σχετικά με τις δράσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, δεν έχουν υπάρξει περιπτώσεις απροθυμίας κάποιου εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική δράση ή να εφαρμόσει κάποια αλλαγή. Επίσης, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε τρία εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν εκπαιδευτικές καινοτομίες ετησίως.

Λήψη αποφάσεων

Οι ερωτήσεις αυτής της θεματικής κατηγορίας στοχεύουν στη διερεύνηση του τρόπου λήψης αποφάσεων γενικότερα αλλά και ειδικότερα όσον αφορά τις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Αναφορικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι εξαρτάται από το είδος των αποφάσεων. Οι αποφάσεις σχετικά με διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα λαμβάνονται κυρίως από τη διοίκηση και τους διευθυντές. Ωστόσο, οι απόψεις του συλλόγου των διδασκόντων συνυπολογίζονται. Επίσης, σε καμία περίπτωση δε θα λαμβανόταν κάποια απόφαση εκπαιδευτικού χαρακτήρα χωρίς τη συγκατάθεση των επικεφαλής των βαθμίδων. Σε αμιγώς δομικά και διοικητικά θέματα οι αποφάσεις λαμβάνονται αποκλειστικά από τη

διοικητική ομάδα του σχολείου. Ακόμη, οι διευθύντριες υποστηρίζουν ότι παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων εκφράζοντας τις απόψεις και τις ιδέες τους. Σε περιπτώσεις διαφωνίας κατά τη λήψη αποφάσεων, η τελική απόφαση λαμβάνεται ιεραρχικά. Ακόμη, η λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων γίνεται κυρίως με πρωτοβουλία των διευθυντών και της διοίκησης του σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί ότι η διοίκηση παρέχει ελευθερία λήψης αποφάσεων στους διευθυντές αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, με θέματα που αφορούν την οργάνωση της σχολικής ζωής και με την εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες δεν απαιτούν χρηματοδότηση.

Συμπερασματικά, τον κύριο λόγο στη λήψη αποφάσεων έχει η διοικητική ομάδα, καθώς και οι επικεφαλής των βαθμίδων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δε λαμβάνει αποφάσεις, αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία λήψης αυτών, εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις του. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο κυρίαρχος ρόλος των διευθυντριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι οποίες είναι σε θέση να αφουγκραστούν τις ανάγκες, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων.

Συμπεράσματα από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός

Οι ερωτήσεις αυτής της θεματικής κατηγορίας στοχεύουν στην εκτίμηση του ψηφιακού γραμματισμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και της εξοικειώσής τους με τη χρήση της τεχνολογίας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι γνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά προγράμματα παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου, ωστόσο οι περισσότεροι δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τη χρήση του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων. Επιπλέον, είναι σε θέση να αναζητήσουν πληροφορίες και πόρους από το διαδίκτυο, προκειμένου να τις αξιοποιήσουν στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, έχουν μια συνολική εποπτεία των αντιπροσωπευτικών ειδών των εκπαιδευτικών λογισμικών και ειδικών εργαλείων, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Όσον αφορά στα συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων φαίνεται ότι είναι σε θέση τόσο να εισάγουν έτοιμο υλικό όσο και να δημιουργήσουν οι ίδιοι νέο. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση συσκευών τάμπλετ, διαδραστικού πίνακα και των περιφερειακών συσκευών. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες διαθέτουν κάποια πιστοποίηση δεξιοτήτων πληροφορικής, ενώ οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν είναι μέλη κάποιας διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες, καθώς μπορούν να χρησιμοποιούν τις αντιπροσωπευτικές εφαρμογές λογισμικού γενικής αλλά και ειδικής εκπαιδευτικής χρήσης, να αξιολογούν και να διαχειρίζονται πόρους από το διαδίκτυο, καθώς και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τον διαθέσιμο ψηφιακό εξοπλισμό του σχολείου. Επίσης, το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κάποια πιστοποίηση δεξιοτήτων πληροφορικής και έχουν λάβει μέρος σε κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση ή σεμινάριο που να αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας.

Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση

Οι ερωτήσεις αυτής της θεματικής κατηγορίας διερευνούν τον βαθμό ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν συχνά πόρους από το διαδίκτυο για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν πολλές φορές και το δικό τους

ψηφιακό υλικό. Οι τάξεις στις οποίες διδάσκουν είναι πλήρως εξοπλισμένες, με αποτέλεσμα να μπορούν να αξιοποιήσουν τους φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν συχνή χρήση των προγραμμάτων παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων χρησιμοποιούν σπάνια εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία τόσο για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος, ενώ συχνά διαχειρίζονται εκπαιδευτικό υλικό στην ψηφιακή πλατφόρμα του σχολείου. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών γίνεται σπάνια μέσω διαδικτύου, αλλά προτιμάται κυρίως η επικοινωνία δια ζώσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δηλώνουν ότι ενημερώνονται συχνά για τις νέες διδακτικές μεθόδους αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων για τη διδακτική του γνωστικού τους αντικειμένου.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες τόσο για την αναζήτηση πληροφοριών και εκπαιδευτικών πόρων, όσο και για την παραγωγή διδακτικού υλικού και την ανάθεση εργασιών στους μαθητές. Επίσης, η χρήση των συσκευών τάμπλετ και του διαδραστικού πίνακα έχει ενσωματωθεί επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτόμες δράσεις

Οι ερωτήσεις αυτής της θεματικής κατηγορίας αποσκοπούν στον προσδιορισμό της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτόμες δράσεις με τη χρήση τεχνολογίας.

Σύμφωνα με τις δοθείσες απαντήσεις, οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς υποστηρίζουν ομόφωνα ότι η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και να συμβάλλει στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Επίσης, η πλειονότητα αυτών διαφώνησαν με την άποψη ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών αποδυναμώνει τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού. Ακόμη, όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση όσον αφορά στο χειρισμό προγραμμάτων των Η/Υ, ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι η εργασία με τον Η/Υ τους είναι ευχάριστη. Ωστόσο, δε νιώθουν την ίδια σιγουριά για την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση τεχνολογικών μέσων στο πλαίσιο του μαθήματος. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι θα είχαν πολύ καλή επίδοση σε οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση για τις νέες τεχνολογίες και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς προβάλλουν την επιμόρφωσή τους ως απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αξιομνημόνευτο είναι ότι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι χρονοβόρα για τους ίδιους, ενώ παράλληλα κάποιοι θεωρούν ότι μπορεί να αυξήσει τον φόρτο εργασίας τους. Ως πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική ανέδειξαν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ενίσχυση της δημιουργικότητας τους, καθώς και τη μείωση του χρόνου διδασκαλίας. Ως μειονεκτήματα αυτής της ενσωμάτωσης ανέφεραν την προσκόλληση των μαθητών στα τεχνολογικά μέσα, τη συρρίκνωση του γλωσσικού κώδικα και τον σημαντικό περιορισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών για βιωματικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υποστηρίζουν θερμά την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και είναι σε θέση να κατανοήσουν τα οφέλη της. Ειδικότερα, υπάρχει μια βασική γνωστική αντίληψη για τους σκοπούς και τους στόχους των καινοτομιών που περιλαμβάνουν τη χρήση τεχνολογίας, καθώς και των δυσκολιών που αυτές συνεπάγονται. Ακόμη, εκφράζουν την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, καθώς η εξέλιξη αυτών είναι ραγδαία και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για την

αποτελεσματικότερη αξιοποίηση και ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Σχολικό κλίμα

Οι ερωτήσεις αυτής της θεματικής κατηγορίας στοχεύουν στον προσδιορισμό του σχολικού και επαγγελματικού κλίματος υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών, οι διευθύντριες του σχολείου τούς ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε παιδαγωγικά θέματα, ενώ παράλληλα θεωρούν σημαντική τη συμβολή αυτών στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Ακόμη, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τόσο οι διευθύντριες όσο και η διοικητική ομάδα του σχολείου τούς προτρέπει να προτείνουν αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες να εμπλακούν στην προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα αυτών θεωρούν ότι η συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων του σχολείου είναι σημαντική. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιούνται στο σχολείο, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις διευθύντριες του σχολείου. Όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, βάσει των απαντήσεων τους, προκύπτει ότι ανταλλάσσουν συχνά εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιάζουν την πορεία της διδασκαλίας, ενώ κατά την εμπλοκή τους σε κοινά «πρότζεκτ» έχουν μια πολύ καλή συνεργασία.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολικό κλίμα περιγράφεται πολύ καλό από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους. Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε εξαιρετικό επίπεδο, καθώς επιδιώκουν και θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία τους τόσο για τον συντονισμό των μαθημάτων όσο και για την ευδόκιμη εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Γενικά συμπεράσματα

Από την εφαρμογή της μεθόδου της εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας προέκυψαν κάποια γενικά συμπεράσματα για το σχολείο (Α).

Αρχικά, **η στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία** είναι άκρως θετική, καθώς πρόκειται για ένα σχολείο του οποίου το όραμα προσανατολίζεται προς την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και πρακτικών σε όλο το φάσμα δραστηριοτήτων και παραγόντων που το συνθέτουν.

Ακόμη, όσον αφορά το **σχολικό κλίμα**, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύντριες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια αυτού του κλίματος διαδραματίζει και η διοικητική ομάδα του σχολείου, η οποία φαίνεται να έχει μια πλήρη εικόνα της πορείας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα, ενώ παράλληλα ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εργαζομένων και παρέχει στις διευθύντριες δυνατότητες αυτονομίας και ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Αναφορικά με τη **εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών** στο σχολείο (Α), συμπεραίνεται ότι οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις προτείνονται κατά κύριο λόγο από τους διευθυντές και από κάποια μέλη της διοίκησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εκφράζουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους. Το σχολείο ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δράσεων και αλλαγών, η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την πιλοτική εφαρμογή και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, ενώ κυρίαρχο σε αυτή ρόλο διαδραματίζει η οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δράσεις εξαρτάται από το είδος της δράσης, καθώς και από στάση των ίδιων και την προηγούμενη εμπειρία τους σε αντίστοιχες δράσεις.

Όσον αφορά τη **λήψη αποφάσεων**, αυτές λαμβάνονται κυρίως από τη διοικητική ομάδα και τους διευθυντές του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δε λαμβάνει αποφάσεις, ωστόσο παροτρύνεται να εκφράζει τις απόψεις και τις ιδέες

του. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο κυρίαρχος ρόλος των διευθυντριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι οποίες είναι σε θέση να αφουγκραστούν τις ανάγκες, τις σκέψεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων. Ωστόσο, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων οι οποίες σχετίζονται με εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, θα βοηθούσε στην κατάλληλη επιλογή των εκπαιδευτικών δράσεων και στην επιτυχή υλοποίησή τους.

Αναφορικά με τα **χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών**, παρατηρείται ότι διαθέτουν τις βασικές τεχνολογικές δεξιότητες, τις οποίες αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν κάποια πιστοποίηση δεξιοτήτων πληροφορικής και έχουν λάβει μέρος σε κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση που να αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας.

Επιπλέον, **η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών** απέναντι στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις δείχνει ότι είναι ένθερμοι υποστηρικτές της υλοποίησης αυτών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, το γεγονός ότι ομόφωνα εκφράζουν την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, φανερώνει ότι έχουν αντιληφθεί τη σημασία της για την ενσωμάτωση αυτών στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά **την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό**, το σχολείο (Α) διαθέτει εξοπλισμό τεχνολογίας αιχμής τόσο στο ειδικά διαμορφωμένο εργαστήριο όσο και στις σχολικές αίθουσες, γεγονός το οποίο επιτρέπει την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων οι οποίες απαιτούν τη χρήση τεχνολογίας είτε στο εργαστήριο είτε στις σχολικές αίθουσες.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει ότι η εν λόγω σχολική μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλής καινοτομικότητας και ετοιμότητας για την

υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική δράση “EduComics”, σύμφωνα με τα πορίσματα της εφαρμογής της μεθόδου δεν απαιτείται κάποια προσαρμογή της δράσης για την υλοποίηση της από το σχολείο (Α). Ειδικότερα, το σχολείο διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης δηλαδή έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ανά μαθητή και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρόκειται να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη δράση διαθέτουν τις βασικές τεχνολογικές δεξιότητες και έχουν χρησιμοποιήσει ξανά εκπαιδευτικά λογισμικά, με αποτέλεσμα να είναι σε ετοιμότητα να συμμετέχουν στη σχετική επιμόρφωση, την οποία περιλαμβάνει η δράση. Επομένως, κρίνεται ότι το σχολείο (Α) βρίσκεται σε ετοιμότητα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης.

6.5 Η εφαρμογή της μεθόδου στο σχολείο (Β)

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστεί η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου στο σχολείο (Β). Τα εκπαιδευτήρια αυτά περιλαμβάνουν και Δημοτικό και Γυμνάσιο. Στην εφαρμογή της μεθόδου συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, δύο φιλόλογοι, δύο καθηγήτριες αγγλικών, η εκπρόσωπος της διοικητικής ομάδας των εκπαιδευτηρίων, ο υπεύθυνος τεχνολογίας, καθώς και οι δύο διευθύντριες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν από τη διεύθυνση των σχολείων, καθώς οι ίδιοι επρόκειτο να επιμορφωθούν και υλοποιήσουν την εκπαιδευτική δράση “EduComics”.

Η πρώτη επαφή με τον εκπρόσωπο της διοικητικής ομάδας του σχολείου έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αυτή περιελάμβανε μια σύντομη περιγραφή της μεθόδου και των στόχων αυτής, καθώς και την αποστολή ενός οδηγού παρουσίασης της μεθόδου, ο οποίος περιελάμβανε την αναλυτική περιγραφή της μεθόδου, καθώς και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Ακόμη, διαβεβαιώθηκε από την ερευνήτρια ότι θα τηρηθεί το απόρρητο και η ανωνυμία με στόχο να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο εκπρόσωπος της διοίκησης

έκανε αποδεκτή της πρόταση εφαρμογής της μεθόδου, ζητήθηκε από εκείνον να οριστεί ένα άτομο με το οποίο θα μπορούσε να επικοινωνεί η ερευνήτρια προκειμένου να κανονιστεί το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησης της μεθόδου.

Ακολούθησε η τηλεφωνική επικοινωνία με το άτομο το οποίο ορίστηκε από τον εκπρόσωπο της διοίκησης, και κανονίστηκε η ημερομηνία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων με τον εκπρόσωπο της διοίκησης των εκπαιδευτηρίων, καθώς και με τους δύο διευθυντές. Επίσης, ο εκπρόσωπος της διοίκησης παρέδωσε στην ερευνήτρια τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, ώστε να τους αποσταλεί ο σύνδεσμος του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Έπειτα, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν ήδη ενημερωθεί για τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή της μεθόδου από τον εκπρόσωπο της διοίκησης, συμπεριλαμβάνοντας στο μήνυμα την ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου και ενημερώνοντάς τους για το χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης του, το οποίο ήταν μια εβδομάδα από τη μέρα της αποστολής του συνδέσμου του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Επιπρόσθετα, μέσω αυτού του μηνύματος η ερευνήτρια προέτρεψε τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνήσουν μαζί της για την επίλυση των αποριών τους ή για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Οι συνεντεύξεις και με τα τρία μέλη της σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκαν την ίδια ημέρα η μία μετά την άλλη. Τόσο ο εκπρόσωπος της διοικητικής ομάδας των εκπαιδευτηρίων όσο και οι διευθυντές του Δημοτικού και του Γυμνασίου συνεργάστηκαν με προθυμία με την ερευνήτρια. Ο εκπρόσωπος της διοίκησης των εκπαιδευτηρίων έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μέθοδο και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της. Η συνέντευξη με τον διευθυντή του Δημοτικού ξεπέρασε την αναμενόμενη διάρκεια, καθώς οι απαντήσεις του ήταν ιδιαίτερος αναλυτικές. Αντιθέτως, η συνέντευξη με τον διευθυντή του Γυμνασίου διήρκησε λιγότερο, καθώς οι απαντήσεις του ήταν πιο σύντομες. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χωρίς να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία ή να ζητήσουν κάποια διευκρίνιση από την ερευνήτρια. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου (B) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εκπρόθεσμα και μετά από τη δεύτερη υπενθύμιση της ερευνήτριας. Το ίδιο συνέβη και με τον υπεύθυνο τεχνολογίας

του σχολείου (B), ο οποίος συμπλήρωσε τον οδηγό καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής έπειτα από την αποστολή μηνύματος υπενθύμισης από την ερευνήτρια.

6.5 Η αναφορά για το σχολείο (B)

Η αναφορά η οποία συντάχθηκε από την ερευνήτρια για το σχολείο (B) περιλαμβάνει το σύνολο των συμπερασμάτων τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τα συμπεράσματα ανά θεματική ενότητα, τα οποία εξήχθησαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τα συμπεράσματα ανά θεματική κατηγορία από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει γενικά συμπεράσματα από τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω των προαναφερθέντων εργαλείων, καθώς και από τον οδηγό καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου (B).

Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

Αρχικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της εν λόγω κατηγορίας καθίσταται σαφές ότι η φιλοσοφία και το όραμα του σχολείου προσανατολίζονται προς την προσαρμογή και σταδιακή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ότι το σχολείο βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό στάδιο υλοποίησης αυτού του οράματος. Ακόμη, από τις απαντήσεις και των τριών είναι προφανές ότι το σχολείο δραστηριοποιείται σε μεγάλο βαθμό εκτός των ορίων του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Αναφορικά με το ποιοι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται καταλληλότεροι και τον βαθμό στον οποίο η ηλικία και η ειδικότητα επηρεάζουν την ανταπόκριση και τη στάση των εκπαιδευτικών, οι απόψεις συγκλίνουν ότι η ηλικία δεν επηρεάζει τη στάση τους, ενώ η ειδικότητα παίζει ρόλο στην επιλογή των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δράσεις με βάση το είδος της καθεμίας από αυτές. Αξίζει να αναφερθεί ότι η επιλογή των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές δράσεις γίνεται

και με βάση τις προτιμήσεις και τις κλίσεις τους. Όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει αρνητικά την υλοποίηση κάποιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι βασικός λόγος είναι η ανασφάλεια με την τεχνολογία και γενικότερα την καινοτομία.

Η συμμετοχή του σχολείου σε διαγωνισμούς και αρκετές εκπαιδευτικές δράσεις με ποικίλο περιεχόμενο και στόχους καταδεικνύει ότι υπάρχει διάθεση και γίνονται τα απαραίτητα βήματα για την ενίσχυση της καινοτομικότητας του σχολείου. Επίσης, οι απόψεις των συμμετεχόντων για το πότε μια καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη ή αποτυχημένη είναι ενδεικτικές ως προς τη στάση τους απέναντι στην καινοτομία. Ειδικότερα, και οι τρεις υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής δράσης κρίνονται κυρίως από τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και από τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων αυτής της δράσης. Σε περίπτωση αποτυχίας μιας καινοτομίας από τις απαντήσεις όλων προκύπτει ότι γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των προβλημάτων και προσαρμογής της δράσης, εφόσον είναι εφικτό. Αξιομνημόνευτο είναι ότι και οι τρεις θεωρούν το σχολείο έτοιμο για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και από πλευράς αρχών και από πλευράς προσωπικού, ωστόσο επισημαίνουν ότι ένα μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι σε κατάσταση ετοιμότητας. Τέλος, οι νομικοί ή διαδικαστικοί παράγοντες δεν αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων.

Σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, πραγματοποιούνται κάποιες συνεδριάσεις, αλλά όχι συστηματικά και με βάση κάποιο πρόγραμμα πέραν των πολύ βασικών (μία φορά τον μήνα). Οι συνεδριάσεις του Γυμνασίου δε διαρκούν περισσότερο από το αναμενόμενο, ενώ του Δημοτικού τις περισσότερες φορές ξεπερνούν την αναμενόμενη διάρκεια. Αυτό πιθανότατα οφείλεται και στο ότι το δημοτικό περιλαμβάνει περισσότερους μαθητές και δυναμικό, ενώ το Γυμνάσιο

λιγότερους. Η πραγματοποίηση διερευνητικών συναντήσεων με ορισμένα μέλη του προσωπικού πριν από τις συνεδριάσεις αποσκοπεί κυρίως στην προετοιμασία για αυτές, ώστε να μην ξεπερνούν την προκαθορισμένη διάρκειά και να οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων ή στη διευθέτηση κάποιου ζητήματος.

Οι σχέσεις μεταξύ της διοίκησης και των διευθυντών παρουσιάζονται ως φιλικές και το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις των προαναφερθέντων με το εκπαιδευτικό προσωπικό με τη μόνη διαφορά ότι σε θέματα αμιγώς εργασιακά διατηρείται ένα περισσότερο τυπικό κλίμα. Ακόμη, οι διδάσκοντες απευθύνονται συχνά πρώτα στη διεύθυνση και μόνο εάν χρειαστεί στη διοίκηση για να μοιραστούν μαζί τους προβληματισμούς τους. Από την άλλη, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σε γενικές γραμμές αρμονικές, ενώ θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και φιλικές κατά περιπτώσεις. Όσον αφορά τις επισκέψεις στις τάξεις των προϊσταμένων των εκπαιδευτικών, συμβαίνουν σπάνια και αποκλειστικά από τους διευθυντές των σχολείων. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, θα λέγαμε ότι συμβαίνει σε αξιόλογο βαθμό, αλλά κυρίως με την καθοδήγηση και παρότρυνση των διευθυντών. Οι διευθυντές και η διοικητική ομάδα του σχολείου παρουσιάζονται πολύ θετικοί σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς.

Συμπερασματικά, η ερευνήτρια κατέληξε στο ότι επικρατεί ένα θετικό κλίμα στο σχολείο (B) το οποίο προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου. Καταλύτης στην καλλιέργεια αυτού του κλίματος είναι ο εκπρόσωπος της διοίκησης, ο οποίος φαίνεται να έχει μια πλήρη εικόνα της πορείας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα, ενώ παράλληλα διατηρώντας ένα ανθρώπινο πρόσωπο δίνει περιθώρια ελευθερίας στην έκφραση και τη δράση των διευθυντών κατά κύριο λόγο, αλλά και των εκπαιδευτικών σε κάποιο βαθμό. Ωστόσο, οι συχνότερες συνεδριάσεις θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

Αρχικά, οι συμμετέχοντες συμφωνούν στο ότι προς το παρόν δεν υπάρχει ανάγκη καινοτομίας σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα λειτουργίας του σχολείου, καθώς κρίνουν ότι βρίσκεται σε ένα αρκετά καλό επίπεδο σε σχέση με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, το σχολείο δε φαίνεται να ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική σχεδιασμού καινοτομιών αλλά τις εντάσσει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κατεύθυνσης και δράσης. Ο τρόπος υλοποίησής τους εξαρτάται από το είδος της δράσης και σχεδιάζεται κάθε φορά από τους εμπλεκόμενους σε αυτή. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες επιτυχημένες εκπαιδευτικές δράσεις επαναλαμβάνονται ή επεκτείνονται, εφόσον εξακολουθεί να υπάρχει ανταπόκριση από την πλευρά και των μαθητών. Οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι προσφέρονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν διάθεση να εμπλακούν σε καινοτόμες δράσεις. Όσον αφορά τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, αυτές γίνονται κυρίως εσωτερικά και όχι οργανωμένα, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Επίσης, παρατηρείται ότι επικρατεί κλίμα ανάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις μοιράζονται τις εμπειρίες τους με όσους εκπαιδευτικούς δε συμμετέχουν. Αυτό βέβαια συμβαίνει κυρίως σε μεγάλες αλλαγές ή σε εκτεταμένες δράσεις και αφορά κατά κύριο λόγο αυτούς οι οποίοι πρόκειται να εμπλακούν μελλοντικά στην ίδια ή σε παρόμοια δράση. Σε περίπτωση που είτε κάποιος από τους διευθυντές είτε κάποιος από τη διοίκηση αποφασίσει να προχωρήσει σε κάποια αλλαγή, η οποία αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται σε αυτούς των οποίων η ειδικότητα είναι πιο σχετική είτε σε όσους είναι θετικά προσκείμενοι στις αλλαγές. Η επιβράβευση των εκπαιδευτικών οι οποίοι λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δράσεις γίνεται κυρίως λεκτικά και με την αναγνώριση της προσπάθειας και της συμβολής τους από την πλευρά των διευθυντών και της διοίκησης. Σε περίπτωση απροθυμίας κάποιου εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε μια δράση ή να εφαρμόσει κάποια αλλαγή, είτε γίνεται προσπάθεια να εξαιρεθεί από την ομάδα είτε, όταν πρόκειται για κάποια αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, χρησιμοποιείται ο διάλογος και η ηθική παρότρυνση.

Λήψη αποφάσεων

Αναφορικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι εξαρτάται από το είδος των αποφάσεων. Οι αποφάσεις σχετικά με διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα λαμβάνονται κυρίως από τη διοίκηση και τους διευθυντές. Ο σύλλογος των διδασκόντων εκφέρει την άποψή του, ωστόσο δε λαμβάνει αποφάσεις. Σε αμιγώς δομικά και διοικητικά θέματα οι αποφάσεις λαμβάνονται αποκλειστικά από τη διοικητική ομάδα του σχολείου. Ακόμη, οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίζουν κάποιες καταστάσεις της σχολικής καθημερινότητας τη στιγμή που συμβαίνουν. Σε περιπτώσεις διαφωνίας κατά τη λήψη αποφάσεων, η τελική απόφαση λαμβάνεται ιεραρχικά. Ακόμη, η λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων γίνεται κυρίως με πρωτοβουλία των διευθυντών και της διοίκησης του σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί ότι η διοίκηση παρέχει ελευθερία λήψης αποφάσεων στους διευθυντές αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, με θέματα που αφορούν την οργάνωση της σχολικής ζωής και με την εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες δεν απαιτούν χρηματοδότηση.

Συμπερασματικά, τον κύριο λόγο στη λήψη αποφάσεων έχει η διοικητική ομάδα, ενώ ακολουθούν οι διευθυντές του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δε συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, ωστόσο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εκφράσει την άποψή του είτε στη διοίκηση είτε στη διεύθυνση. Ο μη ενεργός ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτό το κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχημένη εφαρμογή και διάχυση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας.

Συμπεράσματα από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών

Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό να χρησιμοποιούν προγράμματα παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου, ωστόσο δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τη χρήση του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων. Επιπλέον, είναι σε θέση να αναζητήσουν πληροφορίες

και πόρους από το διαδίκτυο προκειμένου να τις αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, έχουν μια συνολική εποπτεία των αντιπροσωπευτικών ειδών των εκπαιδευτικών λογισμικών και ειδικών εργαλείων, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου. Όσον αφορά τα συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων φαίνεται ότι είτε δεν έχουν χρησιμοποιήσει κάτι αντίστοιχο τουλάχιστον σε επαγγελματικό επίπεδο είτε δεν το έχουν χρησιμοποιήσει καθόλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι σε ικανοποιητικό βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση συσκευών τάμπλετ, διαδραστικού πίνακα και των περιφερειακών συσκευών. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δε διαθέτουν κάποια πιστοποίηση δεξιοτήτων πληροφορικής ούτε έχουν παρακολουθήσει κάποιο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ή σεμινάριο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, ενώ παράλληλα δεν είναι μέλη σε κάποια διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις βασικές ψηφιακές δεξιότητες, καθώς μπορούν να χρησιμοποιούν τις αντιπροσωπευτικές εφαρμογές λογισμικού γενικής αλλά και ειδικής εκπαιδευτικής χρήσης, να αξιολογούν και να διαχειρίζονται πόρους από το διαδίκτυο, καθώς και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τον διαθέσιμο ψηφιακό εξοπλισμό του σχολείου. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι περισσότεροι δε διαθέτουν κάποια πιστοποίηση και δεν έχουν λάβει μέρος σε κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση που να αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ανάσχεσης για την επιτυχημένη εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας

Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση

Αρχικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν πόρους από το διαδίκτυο για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν συχνά και το δικό τους ψηφιακό υλικό. Οι τάξεις στις οποίες διδάσκουν είναι πλήρως εξοπλισμένες, με αποτέλεσμα να μπορούν να

αξιοποιήσουν τους φορητούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (τάμπλετ) και το διαδίκτυο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί κάνουν συχνή χρήση των προγραμμάτων παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων χρησιμοποιούν σπάνια εκπαιδευτικά λογισμικά και εργαλεία τόσο για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών γίνεται σπάνια μέσω διαδικτύου, ενώ προτιμάται κυρίως η επικοινωνία δια ζώσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δηλώνουν ότι ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες διδακτικές μεθόδους αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων για τη διδακτική του γνωστικού τους αντικειμένου.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν τις Νέες τεχνολογίες τόσο για την αναζήτηση πληροφοριών και εκπαιδευτικών πόρων, όσο και για την παραγωγή διδακτικού υλικού. Επίσης, η χρήση των συσκευών τάμπλετ και του διαδραστικού πίνακα έχει ενσωματωθεί επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, παρατηρείται ότι η ανάθεση εργασιών στους μαθητές που απαιτεί χρήση Η/Υ για την ολοκλήρωσή τους είναι περιορισμένη.

Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτόμες δράσεις

Σύμφωνα με τις δοθείσες απαντήσεις, οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι στην ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς υποστηρίζουν ομόφωνα ότι η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Επίσης, η πλειοψηφία αυτών διαφώνησαν με την άποψη ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών αποδυναμώνει τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού. Ωστόσο, οι περισσότεροι θεωρούν ότι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μπορούν να παρουσιαστούν διάφορα προβλήματα. Ακόμη, δε φαίνεται να έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς οι τρεις από τους έξι δηλώνουν ότι

νώθουν αυτοπεποίθηση, ενώ οι υπόλοιποι είτε δε νιώθουν είτε απάντησαν ουδέτερα. Αναφορικά με την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση τεχνολογικών μέσων στο πλαίσιο του μαθήματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δε θα μπορούσαν να τα αντιμετωπίσουν μόνοι τους.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι θα είχαν πολύ καλή επίδοση σε οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση για τις νέες τεχνολογίες, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς προβάλλουν την επιμόρφωσή τους ως απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνει τον φόρτο εργασίας τους και ότι είναι χρονοβόρα, ενώ παράλληλα για κάποιους θεωρείται ως μια επιπλέον πηγή άγχους. Ως πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική εξέθεσαν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς και την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ως μειονεκτήματα αυτής της ενσωμάτωσης ανέφεραν τον χρόνο εξοικείωσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα τεχνικά προβλήματα και την προσήλωση των μαθητών σε μια οθόνη.

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υποστηρίζουν την ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και είναι σε θέση να κατανοήσουν τα οφέλη της. Ειδικότερα, υπάρχει μια αρχική γνωστική αντίληψη για τους σκοπούς και τους στόχους των καινοτομιών που περιλαμβάνουν τη χρήση τεχνολογίας, καθώς και των δυσκολιών που αυτές συνεπάγονται. Ωστόσο, η έλλειψη αυτοπεποίθησης από την πλευρά ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και η αδυναμία αντιμετώπισης προβλημάτων, τα οποία μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση τους, θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με την πιο οργανωμένη και συστηματική ενδοσχολική ή εξωσχολική επιμόρφωσή τους.

Σχολικό κλίμα

Αρχικά, κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές του σχολείου τους ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε παιδαγωγικά θέματα, ενώ παράλληλα θεωρούν σημαντική τη συμβολή αυτών στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Ακόμη, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τόσο οι διευθυντές όσο και η διοικητική ομάδα του σχολείου τους προτρέπει να προτείνουν αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες να εμπλακούν στην προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και την αντιμετώπιση προβλημάτων παρουσιάζεται περιορισμένη. Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιούνται στο σχολείο, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές του σχολείου. Όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, βάσει των απαντήσεων τους, προκύπτει ότι ανταλλάσσουν αρκετές φορές εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιάζουν την πορεία της διδασκαλίας, ενώ κατά την εμπλοκή τους σε κοινά «πρότζεκτ» έχουν μια αρμονική συνεργασία.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολικό κλίμα περιγράφεται αρκετά καλό από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες τους. Επίσης, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο, καθώς επιδιώκουν και θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία τους τόσο για τον συντονισμό των μαθημάτων όσο και για την τελεσφόρο εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Γενικά συμπεράσματα

Από την εφαρμογή της μεθόδου της εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας προέκυψαν κάποια γενικά συμπεράσματα για το σχολείο (B).

Αρχικά, **η στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία** είναι πολύ θετική, καθώς πρόκειται για ένα σχολείο του οποίου το όραμα προσανατολίζεται προς την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και πρακτικών σε όλο το φάσμα δραστηριοτήτων και παραγόντων που το συνθέτουν.

Ακόμη, όσον αφορά το **σχολικό κλίμα**, από τη μία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας. Καταλύτης ωστόσο στην καλλιέργεια αυτού του κλίματος είναι ο εκπρόσωπος της διοίκησης, ο οποίος φαίνεται να έχει μια πλήρη εικόνα της πορείας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα, ενώ παράλληλα διατηρώντας ένα ανθρώπινο πρόσωπο δίνει περιθώρια ελευθερίας στην έκφραση και τη δράση των διευθυντών κατά κύριο λόγο, αλλά και των εκπαιδευτικών σε κάποιο βαθμό.

Αναφορικά με τη **εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών**, συμπεραίνεται ότι οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις προτείνονται κατά κύριο λόγο από τους διευθυντές και από κάποια μέλη της διοίκησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εκφράζουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους. Το σχολείο δεν ακολουθεί μια συγκεκριμένη στρατηγική σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δράσεων και αλλαγών, αλλά επιλέγει τον τρόπο δράσης του με βάση το είδος της δράσης ή της αλλαγής. Η επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δράσεις εξαρτάται από το είδος της δράσης, καθώς και από τις κλίσεις και τις προτιμήσεις αυτών.

Όσον αφορά τη **λήψη αποφάσεων**, αυτές λαμβάνονται κυρίως από τη διοικητική ομάδα και τους διευθυντές του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δε συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, ωστόσο μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους κυρίως για τα παιδαγωγικά θέματα. Σε αποφάσεις που αφορούν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης είναι σημαντικό να συμμετέχουν ενεργά και οι εκπαιδευτικοί. Ο μη ενεργός ρόλος τους σε αυτό το κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην αποτελεσματική εφαρμογή και διάχυση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

Αναφορικά με τα **χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών**, παρατηρείται ότι διαθέτουν τις βασικές τεχνολογικές δεξιότητες, τις οποίες

αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, το γεγονός ότι οι περισσότεροι δε διαθέτουν κάποια πιστοποίηση και δεν έχουν λάβει μέρος σε κάποια αντίστοιχη επιμόρφωση που να αφορά τις Νέες Τεχνολογίες, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ανασχεσης για την επιτυχημένη εφαρμογή και διάχυση των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας.

Επιπλέον, **η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών** απέναντι στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις είναι θετική, καθώς υποστηρίζουν και συμβάλλουν ενεργά στην υλοποίησή τους. Ωστόσο, η έλλειψη αυτοπεποίθησης από την πλευρά ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, θα μπορούσε να επηρεάσει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Αυτό θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την πιο οργανωμένη ενδοσχολική ή εξωσχολική επιμόρφωσή τους.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά **στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό**, το σχολείο διαθέτει εξοπλισμό τεχνολογίας αιχμής τόσο στο ειδικά διαμορφωμένο εργαστήριο όσο και στις σχολικές αίθουσες. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογικών μέσων είτε στο εργαστήριο του σχολείου είτε στις σχολικές αίθουσες.

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει ότι η εν λόγω σχολική μονάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλής καινοτομικότητας και ετοιμότητας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική δράση “EduComics”, σύμφωνα με τα πορίσματα της εφαρμογής της μεθόδου δεν απαιτείται κάποια προσαρμογή της δράσης για την υλοποίηση της από το σχολείο (B). Ειδικότερα, το σχολείο διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης δηλαδή έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ανά μαθητή και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρόκειται να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη δράση διαθέτουν τις βασικές τεχνολογικές δεξιότητες και έχουν χρησιμοποιήσει ξανά εκπαιδευτικά λογισμικά, με αποτέλεσμα να είναι σε ετοιμότητα να συμμετέχουν στη σχετική επιμόρφωση, την οποία περιλαμβάνει η δράση. Επομένως, κρίνεται

ότι το σχολείο (Α) βρίσκεται σε ετοιμότητα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης.

7. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

7.1 Αξιολόγηση της μεθόδου

Η αξιολόγηση της μεθόδου εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας θα βασιστεί στα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την εφαρμογή της στα δύο σχολεία, καθώς και στον βαθμό επίτευξης των στόχων για την εκπλήρωση των οποίων αναπτύχθηκε.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της παρούσας μεθόδου μπορούν να χαρακτηριστούν ως πλούσια, καθώς οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τους άξονες διερεύνησης της μεθόδου. Όσον αφορά την εφαρμοσιμότητα της μεθόδου, η μικρή διάρκεια της εφαρμογής της την καθιστά εύκολη. Ακόμη, το γεγονός ότι δεν προϋποθέτει τη συμμετοχή των μαθητών ενισχύει την ευκολία της εφαρμογής της, καθώς αφενός δεν απαιτείται η συγκατάθεση των γονέων και αφετέρου δεν είναι αναγκαίο να υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια διδακτικών ωρών.

Αναφορικά με την εφαρμογή της στα σχολεία (Α) και (Β), η άψογη συνεργασία των μελών των σχολικών μονάδων τα οποία συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δείχνει ότι είχαν κατανοήσει τα οφέλη της διαδικασίας και ότι επιθυμούν να βελτιώσουν κάποια χαρακτηριστικά των σχολείων τους, τα οποία θα μπορούσαν να αναστείλουν την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αντιθέτως, το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί και από τα δύο σχολεία δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εμπρόθεσμα πιθανότατα οφείλεται στο ότι δεν αντιλήφθηκαν τη σημασία και τους στόχους της διερευνητικής διαδικασίας. Αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί με τη διά ζώσης επικοινωνία αυτών με την ερευνήτρια, ώστε να τους παρουσιάσει τη μέθοδο και να επιλύσει τις πιθανές απορίες τους.

Αναφορικά με την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, αυτοί πραγματοποιήθηκαν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό. Αρχικά, προσεγγίστηκε ο βαθμός καινοτομικότητας των σχολικών μονάδων. Ακόμη, έγινε μια προσπάθεια προσδιορισμού των αδυναμιών των σχολείων, οι οποίες ενδέχεται να εμποδίσουν την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν και κάποιες προτάσεις αντιμετώπισης αυτών των αδυναμιών. Όσον αφορά την προσαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης (“EduComics”) για την οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος στα δύο σχολεία, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν κρίθηκε απαραίτητη, καθώς οι υλικοτεχνικές απαιτήσεις της δράσης είναι περιορισμένες και αντιστοίχως δεν απαιτούνται ιδιαίτερες τεχνολογικές δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για τον ασφαλέστερο προσδιορισμό της ετοιμότητας των δύο σχολικών μονάδων για την υλοποίηση της εν λόγω δράσης, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στα εργαλεία συλλογής δεδομένων κάποιες εξειδικευμένες ερωτήσεις, ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν τα σχολεία την εφαρμογή αυτής της δράσης, καθώς και αν έχουν κατανοήσει τα αποτελέσματα και τα οφέλη της.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων, τα οποία οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και ως εκ τούτου στην εκπλήρωση των περισσότερων στόχων της μεθόδου. Η ευκολία, η οποία διακρίνει την εφαρμογή της εν λόγω μεθόδου, επιτρέπει την επαναχρησιμοποίηση της και σε άλλα σχολεία, ιδιωτικά ή δημόσια, τα οποία έχουν αποφασίσει να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

7.2 Αξιολόγηση των εργαλείων συλλογής δεδομένων

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί η αξιολόγηση των εργαλείων συλλογής δεδομένων, τα οποία περιλαμβάνει η μέθοδος που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Η αξιολόγηση θα γίνει με βάση τα αποτελέσματα της εφαρμογής της μεθόδου, η οποία παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν οι ερωτήσεις από τις οποίες δεν αντλήθηκαν τα προσδοκώμενα δεδομένα, οι οποίες θα μπορούσαν να παραλειφθούν. Ακόμη, θα επισημανθούν ερωτήσεις οι οποίες χρειάζονται κάποια διευκρινιστική ερώτηση ή διαφορετική διατύπωση.

Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις των διευθυντών και του εκπροσώπου της διοίκησης της σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες δε συνέβαλαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Αρχικά, η ερώτηση «Υπάρχουν νομικοί ή διαδικαστικοί παράγοντες που ενδέχεται να καθυστερήσουν ή να εμποδίσουν την υιοθέτηση μιας καινοτόμου δράσης στο σχολείο σας;» θα μπορούσε να παραλειφθεί, καθώς δε συνέβαλε στην εξαγωγή κάποιου συμπεράσματος. Στη θέση αυτής της ερώτησης θα μπορούσε να επιλεγθεί από την ερευνήτρια κάποια άλλη με την οποία θα ζητούνταν από τους ερωτώμενους να αναφέρουν πάσης φύσεως παράγοντες οι οποίοι μπορούν να εμποδίσουν ή να καθυστερήσουν την υιοθέτηση μιας καινοτόμου δράσης στο σχολείο τους. Με αυτήν την ερώτηση θα αντλούνταν στοιχεία για την εκάστοτε σχολική μονάδα, για τα οποία θα ήταν εφικτό η ερευνήτρια να παρουσιάσει ανάλογες προτάσεις. Επίσης, η ερώτηση «Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου σας εκμυστηρεύονται κάποιο προσωπικό τους ζήτημα, το οποίο ενδεχομένως επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο;» θα μπορούσε να μη συμπεριληφθεί, καθώς έχει παρόμοιο περιεχόμενο με την προηγούμενη ερώτηση «Πόσο συχνά οι διδάσκοντες απευθύνονται σε εσάς για να εκφράσουν κάποιο παράπονο ή προβληματισμό τους;».

Επίσης, οι συνεντεύξεις περιλαμβάνουν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες θα έπρεπε να συμπληρωθούν από διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να οδηγήσουν σε κάποιο συμπέρασμα. Η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό είστε σύμφωνη/σύμφωνος με τη δραστηριοποίηση του σχολείου εκτός του πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών;» θα μπορούσε να ακολουθείται από μια διευκρινιστική ερώτηση σχετικά με τις περιπτώσεις στις οποίες συμβαίνει αυτό. Επίσης, η ερώτηση «Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις σας έχουν προταθεί πρόσφατα και ποιες έχουν υλοποιηθεί;» δεν απέφερε ολοκληρωμένες απαντήσεις, καθώς οι ερωτώμενοι δε μπορούσαν να θυμηθούν όλες τις δράσεις. Επομένως, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι τέτοιου τύπου πληροφορίες θα έπρεπε να έχουν αντληθεί με διαφορετικό τρόπο και όχι στο πλαίσιο της συνέντευξης, ώστε να μην παραλειφθεί κάποια από τις δράσεις. Ένας καταλληλότερος τρόπος θα ήταν να συνταχθεί από κάποιο μέλος της σχολικής μονάδας μια αναφορά η οποία θα

περιείχε το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων και αλλαγών οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο τα τελευταία πέντε έτη.

Από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών θα μπορούσε αντιστοίχως να γίνει παράλειψη κάποιων ερωτήσεων. Αρχικά, οι ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας, οι οποίες εξετάζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, δεν αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για την εξαγωγή πορισμάτων. Ακόμη, η παρουσίαση ενός «τεχνολογικού» προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού δεν επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια, αλλά προτιμήθηκε η εξέταση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο αυτών, οι οποίοι συμμετείχαν στην εφαρμογή της μεθόδου. Επιπρόσθετα, η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να εγκαταστήσετε λογισμικά και να αντιμετωπίσετε τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν;» είναι γενικόλογη με αποτέλεσμα οι απαντήσεις των ερωτηθέντων να μη οδηγούν σε κάποιο συμπέρασμα. Στη θέση αυτής της ερώτησης θα ήταν προτιμότερη μια ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με τα λογισμικά τα οποία έχουν χρησιμοποιήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων, καθώς και κατά πόσο θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα κατά τη χρήση τους. Επιπλέον, η ερώτηση «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος σας;» θα έπρεπε να ακολουθείται από μια διευκρινιστική ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία θα καλούνταν να κατονομάσουν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια τα οποία έχουν αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων.

Στην κατηγορία του ερωτηματολογίου με τίτλο «Στάση απέναντι στις καινοτόμες δράσεις» θα έπρεπε να συμπεριληφθεί και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με την προϋπάρχουσα εμπειρία από την εμπλοκή τους σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες έχουν υλοποιηθεί στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Μια ακόμη παράλειψη της ερευνήτριας ήταν και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με το αν έχουν λάβει μέρος σε επιμορφώσεις οι οποίες οργανώθηκαν από τη σχολική μονάδα, καθώς και μία επόμενη η οποία θα τους ζητούσε να προσδιορίσουν το είδος αυτών των επιμορφώσεων.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα εφόσον περιείχε περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και λιγότερες κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα έδιναν στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους ελεύθερα. Ακόμη, θα επέτρεπαν στην ερευνήτρια να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού.

Με τις ερωτήσεις του Οδηγού καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής η ερευνήτρια συνέλεξε τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό και την ύπαρξη ειδικά διαμορφωμένων χώρων στο σχολείο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης “EduComics” .

7.3 Μελλοντικές προεκτάσεις

Η μέθοδος εκτίμησης της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση τεχνολογίας, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, στοχεύει στο να προσδιορίσει το αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί επιτυχώς μια συγκεκριμένη καινοτόμος εκπαιδευτική δράση, η οποία προϋποθέτει τη χρήση τεχνολογικών μέσων, σε μια σχολική μονάδα. Ο προσδιορισμός της ετοιμότητας επιτυγχάνεται εξετάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της σχολικής μονάδας, τα οποία σχετίζονται με τη διοικητική ομάδα, τη διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα εφαρμόσουν την εκπαιδευτική δράση, το σχολικό κλίμα και την υλικοτεχνική υποδομή της.

Αυτή η μέθοδος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την εκτίμηση της ετοιμότητας των σχολικών μονάδων για την υλοποίηση οποιασδήποτε δράσης, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας. Για να επιτευχθεί αυτό θα έπρεπε να διατηρηθεί ο βασικός κορμός των ερωτήσεων των εργαλείων συλλογής δεδομένων, αλλά και να προστεθούν και να αφαιρεθούν ερωτήσεις με βάση τα ιδιαίτερες απαιτήσεις της εκάστοτε δράσης. Επίσης, με την κατάλληλη τροποποίησή της θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη διαμόρφωση ενός

«τεχνολογικού» προφίλ όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Έχοντας στη διάθεση τους τα αρμόδια στελέχη του σχολείου το «τεχνολογικό» προφίλ για τον κάθε εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις βασιζόμενοι σε αυτό το προφίλ. Επιπλέον, θα μπορούσαν να οργανώσουν τις κατάλληλες επιμορφώσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακόμη, μια προέκταση αυτής της μεθόδου θα αποτελούσε η προσαρμογή της με στόχο να χρησιμοποιηθεί για την κατάταξη της σχολικής μονάδας σε ένα επίπεδο καινοτομικότητας με την προϋπόθεση να έχουν προκαθοριστεί τα επίπεδα καινοτομικότητας και τα χαρακτηριστικά τους.

Καταληκτικά, η παρούσα μέθοδος θα μπορούσε με την κατάλληλη προσαρμογής της να χρησιμοποιείται από τις σχολικές μονάδες πριν την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων σε αυτές, προκειμένου αφενός να προληφθεί η ανεπιτυχής εφαρμογή τους και αφετέρου να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν οι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να αναστείλουν την επιτυχή υλοποίησή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βασιλάκη, Ζ. (2012). *ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, ανάπτυξη και αξιολόγηση καινοτομιών*. Διπλωματική Εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Βασιλικοπούλου, Μ., Νέζη, Μ., Μπολουδάκης, Μ., Ρετάλης, Σ. (χ.η). *Τρόποι αξιοποίησης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς στην τάξη. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Βρασίδης, Χ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. τομ.2. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (4η Εκδ.). Τόμος Α \ Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). «Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα» στο Καψάλης, Αχ. (επιμ.)(2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 243-270.

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

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., (1996). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ.

Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α. (σσ. 165-211). Πάτρα : ΕΑΠ.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιορδανίδης, Γ. (2003). *Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Στο Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). «Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 90-98.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-202.

Καβούρη, Π., (1999). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου*. Σύγχρονη Εκπαίδευση 106, σ. 91-100.

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

Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε (27/07/2018) από: <mailto:http://repository.edulll.gr/104>

Κεραμιδά, Κ. & Ψιλλέλης, Δ.. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ eLEARNING ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ-ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ eTWINNING. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Σύρου στις ΤΠΕ, Σύρος, 01/05/2005.

Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ. (2005). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75/76, 114-123.
- Κωνσταντίνου, Α., (2005). *Πώς θα διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη.
- Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002c). Η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. σ.σ. 15-30.
- Μαυροσκούφης Δ. (2002). *Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα*, Νέα Παιδεία. Τ. 103. Σελ. 16-23.
- Μπαρκατσάς, Α. (1998). “Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων και προτάσεις για την αξιολόγηση τους”, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 47-48, σσ. 129-138.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπελικάϊδη, Ε. (2011) *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αλλαγή: Προσδιοριστικοί παράγοντες. Ο ρόλος του Διευθυντή*, Διπλωματική Εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Πληροφορική στο Ελληνικό Σχολείο: Τάσεις, προσεγγίσεις, προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), 111-115.

Παλληγιάννης, Β. & Μήνας, Α., (2008) Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.9, Μάιος 2008, σ. 56-59

Παπακωνσταντίνου Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Διαθέσιμο στο: http://diapolis.auth.gr/diapolis_files

Παπαναούμ, Ζ. (2000α). “Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση”, στο: Στ. Γεωργίου κ.α. (επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, Λευκωσία: χ.ε.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

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

Ποταμιάς, Γ., (2012). *Η συμβολή της Διεύθυνσης σχολικής μονάδας στην εισαγωγή και εφαρμογή των Τ.Π.Ε ως καινοτομιών: Μια μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική Εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ρετάλης, Σ., Βασιλικοπούλου, Μ., Γεωργιακάκης, Π., Μπολουντάκης, Μ.. (2011). *EduComics - Αξιοποίηση Υπερμεσικών Εκπαιδευτικών Κόμικς στην Τάξη*. Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία" Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Πάτρα.

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

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Άτραπος.

Σαΐτης, Χ.Α. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*,(2η έκδοση), Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Αουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007) Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13. 69-83.

Τερζής, Ν. Π., *Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1998.

Τζουνοπούλου, Π., (2012). *ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών*. Διπλωματική Εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., (2001). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης* (Σ.Ε.Π.Π.Ε). Αντλήθηκε από: www.pi-schools.gr/programs/seppe/index.htm (8-12-2005).

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). Επικαιροποιημένο ΑΠΣ του μαθήματος των ΤΠΕ (Φ.12/879/88413/ Γ1-28-07-2010, ΦΕΚ 1139/2010, τ.Β).

Υφαντή, Α., (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλευρη σχέση. Σύγχρονη Εκπαίδευση 113, σ. 57-63.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)*. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Ξενογλώσση

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

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

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

Beckhard, R. & Harris, R. T. (1987). *Organizational transitions* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Bittan-Friedlander, N., Dreyfus, A., Milgrom, Z., (2004). Types of teachers in training: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.

Bouckenooghe, D., Devos, G., & Van Den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire - climate of change, processes and readiness: Development of a new instrument. *Journal of Psychology*, 143(6), 559–599.

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). "A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework", *International Journal of Educational Management*, Vol. 25 Issue: 1, pp.11-32, <https://doi.org/10.1108/09513541111100099>

Bredenson. P.V. & Johanson, 1 . (2000). The School Principal's role in teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*. 27.

Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30:6-19.

Carless, D. (2012). Innovation in Language Teaching and Learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C. A. Chapelle (Ed.).

Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). In search of transformational leadership: A (Meta) analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 2012–2015.

CEO Forum on Education and Technology. (2001). *STaR Chart: A tool for assessing school technology and readiness*. Ανακτήθηκε (01/08/18) από http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Educator_Resources/Assessment/STaR_Chart/ceo-forum-star-chart.pdf

Cohen, K.D. & Ball, D.L. (2006). *Educational Innovation and the Problem of Scale*. Ανακτήθηκε από το: <http://sii.soe.umich.edu/documents/CohenBallScalePaper.pdf>

Collie, R. J. (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*. (Unpublished Doctoral dissertation), University of British Columbia. Ανακτήθηκε (26/7/2018) από https://circle.ubc.ca/bitstream/id/84633/ubc_2010_fall_collie_rebecca.pdf

Cox, P.L., French, L.C., Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school-improvement*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

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

Daniel T. Holt, , Achilles A. Armenakis, , Stanley G. Harris, , Hubert S. Feild, "Toward a Comprehensive Definition of Readiness for Change: A Review of Research and Instrumentation" In *Research in Organizational Change and Development*. Published online: 09 Mar 2015; 289-336. Permanent link to this document: [https://doi.org/10.1016/S0897-3016\(06\)16009-7](https://doi.org/10.1016/S0897-3016(06)16009-7)

- Day, C., Whitaker, P., & Johnston, D. (1990). *Managing primary schools in the 1990s: A professional development approach*. London: Chapman.
- Dean, J., (1993). *Managing the Secondary School*. Edition: 2nd. New York.
- Dewar, R.D. & Dutton, J.E., (1986). The Adoption of Radical and Incremental Innovations: An Empirical Analysis. *Management Science*, 32 (11), 1422-1433.
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12. DOI: 10.1007/BF01189290
- Duke, D. L. (2004). *The challenges of educational change*. New York: Pearson.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ellis, B.J., & Bjorklund, D. F. (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary Psychology and child development*. New York: Guilford Press.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Eylon, B., Bagno, E. (1997). Professional development of physics teachers through long-term in-service program: The Israeli experience. In E. F. Redish, & J. S. Rigden (Eds.), *The changing role of physics departments in modern universities: Proceeding of ICUPE*, The American Institute of Physics (pp. 299–326).
- Fenner-Wolski, S. (1984). *Readings in student teaching and special education*. Guilford. Conn: Special Learning Corp.
- Filby, N.N., Lee, G.V., Lambert, V. (1990). *Middle Grades Reform: a casebook for school leaders*. California Association of Country Superintendents of Schools: Far West Laboratory For Education Research and Development.
- Fullan, M. G. (1988). “Research into educational innovation”, in: R. Glatter a.o. (eds), *Understanding school management*, London: Open University Press, pp. 195-211.

- Fullan, M. G., (1991). *The new meaning of educational change*. Cassel. London.
- Fullan, M.G., (1993). The Professional Teacher. Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6).
- Fullan, M. G., (2001). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8),16-20.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*.California: Corwin Press.
- Fullan, M. G., (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-13.
- Geijsel, F. P. (2001). *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen, the Netherlands: Nijmegen University Press.
- Gillborn, David A. (1989) Talking Heads: reflections on secondary headship at a time of rapid educational change, *School Organisation*, 9:1, 65-83, DOI: 10.1080/0260136890090106
- Glatter, R., Castle, F., Cooper, D., Evans, J., Woods, P.A. (2005). What's New? : Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives *Educational Management & Administration and Leadership*, Vol. 33(4), 381-399.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Gordon, P. S. (2004). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3). Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project.

Hargreaves, A. (1982). “The rhetoric of school-centred innovation”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 14, (3), pp. 25 1-266.

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

Hill, P.W. (2002). What principals need to know about teaching and learning. In M.S. Tucker. & J.B. Coddling, (Eds.). *The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability* (pp. 43-75). San Francisco- Jossey-Bass.

Holt D.T., Armenakis A.A., Field H.S and Harris S.G., (2007). Readiness for organizational change: the systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2): 232–255.

Hopkins, D., Ainscow, M. & M. West (1997). “Making sense of change”, in: M. Preedy a.o. (eds), *Educational Management. Strategy, quality and resources*, Buckingham: Open University Press, pp. 66-78.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. (Seventh Edition) New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 9th edition, New York:McGraw-Hill.

House, E. (1979). "Technology versus craft: a ten year perspective on innovation", in: P. Taylor (eds), *New directions in curriculum studies*, The Falmer Press, p. 137-151

Howley, C., (2012) Readiness for Change. White Paper (online). Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535400.pdf> (ανακτήθηκε στις 12/07/2018).

Inbar, D. E. (1996). *Planning for Innovation in Education*, Paris, UNESCOInternational Institute for Educational Planning. Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111952Eb.pdf> (7/8/2011).

Iordanidis, G. (2006). Headship and innovation in the Greek primary education : Head-teachers' points of view. Proceedings (CR-ROM) of the *Commonwealth Council of Educational Administration and Management Conference* (Cyprus, 13-15 October). Nicosia.

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

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

Jung, D.I., Chow, C. and Wu, A. (2003) The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation: Hypotheses and Some Preliminary Findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525-544.

Kennedy, C. (2013). Models of Change and Innovation. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

King N. & Anderson N. (2002). *Managing innovation and change: a critical guide for organizations*, 2nd ed., London: Thomson Learning.

Kouzes, J. M., and B. Z. Posner. 2008. *The Leadership Challenge*. 4th ed. Toronto: John Wiley & Sons.

Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. New York: Longman.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.

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

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Lilly, E. (1989). "The Determinants of Organizational Power Styles", *Educational Review*, vol. 41, no. 3, pp. 281-293.

MacNeil, N., Cavanagh, R., Silox, S. (2003). *Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership*. Paper submitted for presentation at the 2003 annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.

Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences [white paper, electronic version]. Ανακτήθηκε (25/07/2018) from Georgia State University Center for School Safety, School

Climate and Classroom Management website:
<http://education.gsu.edu/schoolsafety/>

Martin, M.M., (1998). Trust leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1): 68–76.

McCleskey, J. A. (2014). “Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development”. *Journal of Business Studies Quarterly*, 2014, Volume 5, Number 4, pages 117- 130.

Miles, M. (1998). “Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey”, in: A. Hargreaves et al. (eds), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-69.

Moolenaar, N. M., Karsten, S., Slegers, P. J. C., & Zijlstra, B. J. H. (2009). *Professional learning communities from a social capital perspective: Studying social networks and trust in elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools’ innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623– 670.

Morrison, A. R. (2013) Educational leadership and change: structural challenges in the implementation of a shifting paradigm, *School Leadership & Management*, 33:4, 412-424, DOI: 10.1080/13632434.2013.813462

Mortimore, P., (1991). School effectiveness research: which way at the cross-roads? Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement, Cardiff.

Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750. DOI: 10.1016/S1048-9843(02)00158-3.

NAACE (2012) The Self-Review Framework: September 2012, [online] Available at: [http:// www.naace.co.uk/ictmark/srf](http://www.naace.co.uk/ictmark/srf)

Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 7(35).

OECD, (1997). *Reviews of national policies for education: Greece*, Paris.

OECD, (2000). *Methodology for Case Studies of Organisational Change*. (Version 12-21 June 2000). Paris: OECD.

OECD (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.

OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>

Ones, D. S., Anderson, N., Viswesvaran, C., & Sinangil, H. K. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology: V3: Managerial Psychology and Organizational Approaches*. SAGE.

Riley, K. (2000). "Leadership, learning and systemic reform", *The Journal of Educational Change*, vol. 1, (1), pp. 29-55.

Russell, E.B. (1975). Upgrading curricula through change-oriented teachers. *Theory into Practice*, 14(1), 27-31.

Russell R.D. & Russell, C.J. (1992). *An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy*. Doctoral Dissertation Submitted to the University of Louisiana.

Sabini, J., (1995). *Social psychology*, (2nd edition). New York: W.W.Norton.

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

Schlager, M. S. & Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? *The Information Society*, 19, 203-220.

Scott, S.G. and Bruce, R.A.(1994) Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Workplace. *The Academy of Management Journal*, Vol. 37, No. 3 (Jun., 1994), pp. 580-607.

Sergiovanni, Th. (1984). "Leadership and excellence in schooling", *Educational Leadership*, vol.2, pp. 4-13.

Sergiovanni, Th. (1989). "The leadership needed for quality schooling", in: Sergiovanni Th./ Moore J. (eds.), *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*, Boston: Allyn & Bacon, 213-286.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?*. London: Routledge/Falmer.

Short, P. M., & J. T. Greer. (1997). *School leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, N.J.: Simon & Schuster.

Siegel, S.M., Kaemmerer, W.F., (1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *J. Appl. Psychol.*, 63(5): 553-562.

Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

Smith, D., Brand, J., & Kinash, S. (2013). Innovation in education. *Education Technology Solutions*, 56, 66.

Terry, P.M. (1997). *Teacher burnout: Is it real? Can we prevent it?* Paper presented at the annual meeting of the North Central Association of Colleges and Schools, Chicago, IL. Ανακτήθηκε από ERIC Document reproduction Service No. 408258.

Texas Education Agency (TEA). *School Technology and Readiness Chart*. Ανακτήθηκε (02/08/2018) από <https://tea.texas.gov/starchart/>.

Thomson, P (2007). Whole school change: A review of the literature. A report for Creative Partnerships Literature Review. Arts Council England.

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, p. 71-89.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 2, 31-51.

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

Vavouraki, A. (2004). The introduction of computers into education as a state directed initiative: a case study of the Greek policies between the years of 1985 and 2000. *Educational Media International*, 41 (2), 145-156.

Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001). Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 38 (2/3), 127-132.

Weindling, D. (1989). "The Process of School Improvement: some practical messages from research", *School Organisation*, vol. 9, no. 1, pp. 53-64.

West-Burnham, J. (1997), Leadership for learning: reengineering 'mind sets', *School Leadership and Management*, 17(2), 231-243.

West, M. A., & Wallace, M. (1991). Innovation in health care teams. *European Journal of social psychology*, 21(4), 303-315.

Zempylas, M., & Barker, H.B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8, 235-256.

Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.

(1991) The New Meaning of Educational Change, 2:4, 336-343, DOI: 10.1080/0924345910020406.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Ψηφιακό Σχολείο (χ.η.). Ανακτήθηκε 05/07/2018 από: <http://dschool.edu.gr/>

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου (χ.η.). Ανακτήθηκε 05/07/2018 από: <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/>

eTwinning (χ.η.). Ανακτήθηκε από 05/07/2018 από: <http://www.etwinning.gr>

IKY/ Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, (χ.η.). Ανακτήθηκε 06/7/2018 από: <https://www.iky.gr/el/europaika-programmatahttps://www.iky.gr/el/europaika-programmata>

Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση (χ.η.). Ανακτήθηκε 06/7/2018 από: <http://excellence.sch.gr/index.php>

Ιστοσελίδα Επιμόρφωση Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. (χ.η.). Ανακτήθηκε 06/7/2018 από: <http://e-pimorfosi.cti.gr/to-ergo/gia-to-ergo>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Προσωπικές πληροφορίες

1. Ηλικία
2. Ειδικότητα
3. Χρόνια προϋπηρεσίας
4. Εκπαιδευτική βαθμίδα
5. Διδακτικές ώρες (την εβδομάδα)
6. Σε ποια/ποιες τάξη/-εις διδάσκετε;
7. Πόσα χρόνια συνολικά χρησιμοποιείτε Η/Υ για προσωπική χρήση;

Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στη μέτρηση του ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών και της εξοικείωσής τους με την τεχνολογία.

1. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε αποτελεσματικά και να κατανοήσετε τις δυνατότητες ενός προγράμματος δημιουργίας παρουσιάσεων;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
2. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε αποτελεσματικά και να κατανοήσετε τις δυνατότητες ενός προγράμματος επεξεργασίας κειμένου;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
3. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε αποτελεσματικά και να κατανοήσετε τις δυνατότητες ενός προγράμματος υπολογιστικών φύλλων;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
4. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την επικοινωνία σας με το προσωπικό του σχολείου;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να αναζητήσετε πληροφορίες και πόρους από το διαδίκτυο και να εκτιμήσετε την αξιοπιστία και την εκπαιδευτική τους αξία;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
6. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε επικοινωνιακές και συνεργατικές τεχνολογίες, όπως μηνύματα κειμένου, τηλεδιάσκεψη και συνεργασία μέσω διαδικτύου;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
7. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε ειδικό λογισμικό για τη δημιουργία ιστοσελίδων (π.χ. wordpress, Joomla);
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
8. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να διαχειρίζεστε υλικό σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης και Περιεχομένου (π.χ. moodle);
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
9. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να εγκαταστήσετε λογισμικά και να αντιμετωπίσετε τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
10. Σε ποιο βαθμό είστε σε θέση να αντιμετωπίσετε προβλήματα ασφαλείας τόσο του τοπικού δικτύου όσο και του διαδικτύου;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
11. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε αντιπροσωπευτικά είδη από τις βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού που αφορούν το γνωστικό σας αντικείμενο;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
12. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με τη χρήση τάμπλετ;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
13. Σε ποιο βαθμό είστε εξοικειωμένοι με τη χρήση διαδραστικού πίνακα;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

14. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διαχειριστείτε περιφερειακές συσκευές και αποθηκευτικά μέσα (π.χ. εκτυπωτή, σκληρό δίσκο, memory stick);
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
15. Διαθέτετε κάποια πιστοποίηση δεξιοτήτων πληροφορικής; Αν ναι, κατονομάστε την.
16. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή σεμινάριο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών; Αν ναι, κατονομάστε το.
17. Είστε μέλος κάποιας διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών η οποία συμβάλλει στο διαμοιρασμό καλών πρακτικών αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων; Αν ναι, κατονομάστε την.

Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στη μέτρηση του βαθμού ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

1. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε πόρους από το διαδίκτυο κατά τη διδασκαλία μαθημάτων;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Συνέχεια
2. Πόσο συχνά δημιουργείτε δικό σας ψηφιακό υλικό για τους μαθητές;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Συνέχεια
3. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τους Η/Υ και/ή το διαδίκτυο στην τάξη σας;
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
4. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε λογισμικό παρουσίασης για την οργάνωση μιας παρουσίασης;
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια

5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε λογισμικό επεξεργασίας κειμένου για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού;
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
6. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε λογισμικό υπολογιστικών φύλλων για τη σχεδίαση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας;
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
7. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εργαλεία-λογισμικά σχεδιασμού και ανάπτυξης εννοιολογικών χαρτών (π.χ. Freemind, Inspiration);
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
8. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εργαλεία παραγωγής και ανάλυσης αξιολογικών κουίζ (π.χ. ClassMarker, Free Quiz Maker);
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
9. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εργαλεία-Λογισμικά σχεδιασμού και ανάπτυξης Ρουμπρικών αξιολόγησης (π.χ. Rubistar, Intel Assessing Projects);
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
10. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εργαλεία δημιουργίας και επεξεργασίας ψηφιακών αφισών, πόστερ και καρτών (π.χ. Glogster EDU, Padlet);
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
11. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος σας;
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
12. Πόσο συχνά διαχειρίζεστε υλικό σε κάποιο Σύστημα διαχείρισης μάθησης και περιεχομένου (π.χ. moodle, e-portfolio, wikispaces);
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια
13. Πόσο συχνά επικοινωνείτε μέσω διαδικτύου με τους γονείς των μαθητών;
Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συχνά Συνέχεια

14. Πόσο συχνά ενημερώνεστε για τις καινούριες διδακτικές μεθόδους αξιοποίησης ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων για τη διδακτική του γνωστικού σας αντικειμένου;
Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Συνέχεια

Στάση απέναντι στις καινοτόμες δράσεις

Επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις:

1. Οι Νέες Τεχνολογίες δε με φοβίζουν καθόλου.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ ,
Συμφωνώ απόλυτα
2. Πολύ συχνά με τις Νέες Τεχνολογίες πηγαίνουν πολλά πράγματα λάθος.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ ,
Συμφωνώ απόλυτα
3. Μπορώ να κάνω πολύ δύσκολες εργασίες με τον Η/Υ.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
4. Πρέπει να είσαι νέος για να μάθεις να χρησιμοποιείς τις Νέες Τεχνολογίες.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
5. Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να μάθω πώς να χειρίζομαι οποιοδήποτε πρόγραμμα στον Η/Υ.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
6. Έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση όσον αφορά στη χρήση Η/Υ.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
7. Η εργασία με έναν Η/Υ μου είναι ευχάριστη.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

8. Μπορώ να μάθω μόνος/η μου τα περισσότερα απ' όσα πρέπει να γνωρίζω για έναν Η/Υ.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

9. Θα είχα πολύ καλή επίδοση σε οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης για τις νέες τεχνολογίες.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,
Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα

10. Όταν αντιμετωπίζω κάποιο πρόβλημα στον Η/Υ , καταφέρνω να το λύσω μόνος μου.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,
Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα

11. Μου αρέσει να περνά πολύ χρόνο χρησιμοποιώντας Η/Υ.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,
Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα

12. Θα ήθελα να μη χρειαζόταν ποτέ να χρησιμοποιήσω Η/Υ στα πλαίσια της δουλειάς μου.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,
Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα

13. Μπορώ να ενσωματώσω τις ΤΠΕ στον παιδαγωγικό μου σχεδιασμό.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

14. Οι ΤΠΕ αποτελούν ουσιαστικά μια επιπλέον πηγή άγχους που αντιμετωπίζω όταν πρέπει να τις χρησιμοποιήσω στην τάξη.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

15. Η αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
16. Είμαι έτοιμος/η να ενσωματώσω την τεχνολογία στη διδασκαλία μου.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
17. Η χρήση υπολογιστή από τους μαθητές συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
18. Θα με ενδιέφερε να πάρω μέρος σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
19. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία θα αυξήσει σημαντικά τον φόρτο εργασίας μου.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
20. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι για μένα χρονοβόρα..
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα
21. Η χρήση Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη αποδυναμώνει τη σχέση μαθητή-καθηγητή.

Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

22. Για την υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτόμου δράσης στα πλαίσια του σχολείου απαιτείται η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

23. Η ενδοσχολική ή εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Διαφωνώ απολύτως , Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ,
Συμφωνώ απόλυτα

24. Κατονομάστε 3 θετικές συνέπειες που θα επιφέρει η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινότητά σας.

25. Κατονομάστε 3 αρνητικές συνέπειες που θα επιφέρει η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινότητά σας.

Σχολικό Κλίμα

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στοχεύουν στον προσδιορισμό του σχολικού –επαγγελματικού κλίματος μέσα στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί.

1. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου σας ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
2. Σε ποιο βαθμό νιώθετε ελεύθερος/-η να προτείνετε αλλαγές με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου του οποίου εργάζεστε;
Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή μπορούν να συμβάλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης στο σχολείο σας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

5. Σε ποιο βαθμό το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες (υποστήριξη και επιμόρφωση) στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

6. Σε ποιο βαθμό σχεδιάζετε και συντονίζετε με τους συναδέλφους σας την πορεία της διδασκαλίας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

7. Σε ποιο βαθμό ανταλλάσσετε με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικό υλικό;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

10. Έχετε ποτέ εμπλακεί σε κοινά projects με τους συναδέλφους σας;

Ναι Όχι

11. Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, με ποια ευκαιρία συνέβη αυτό. Εξελίχθηκε ομαλά η συνεργασία σας;

Οδηγός καταγραφής της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου

Ερωτήσεις

1. Υπάρχει διαθέσιμο εργαστήριο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων που απαιτούν τη χρήση τεχνολογίας;
2. Κατονομάστε τον διαθέσιμο ηλεκτρονικό εξοπλισμό του εργαστηρίου πληροφορικής που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς.
3. Κατονομάστε τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό των σχολικών αιθουσών.
4. Η υλοποίηση της εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες απαιτούν τη χρήση Η/Υ ή Tablet καθώς και του διαδικτύου, σε ποιο χώρο του σχολείου θα προτείνατε να γίνει;
5. Διαθέτει το σχολείο κάποια ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα;
6. Αν ναι, με ποιο σκοπό χρησιμοποιείται; Αναθέτονται εργασίες στους μαθητές μέσω αυτής;
7. Οι μαθητές του σχολείου έχουν χρησιμοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό στο πλαίσιο των μαθημάτων;
8. Αν ναι, κατονομάστε το/τα εκπαιδευτικό/-ά λογισμικό/-ά , καθώς και τις τάξεις που το/τα έχουν χρησιμοποιήσει.
9. Παρέχει το σχολείο σε κάθε μαθητή μια συσκευή tablet;
10. Αν ναι, σε ποιες σχολικές τάξεις συμβαίνει αυτό;
11. Σε ποιους χώρους του σχολείου υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο;

Συνέντευξη Ιδιοκτήτη Σχολικής Μονάδας

Προσωπικές πληροφορίες

1. Ονοματεπώνυμο

Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

1. Πώς προσδοκάτε να αναπτυχθεί το σχολείο σας μέσα στα επόμενα δύο χρόνια; Πώς μπορούν οι νέες Νέες Τεχνολογίες να υπηρετήσουν αυτό το όραμα;
2. Σε ποιο βαθμό είστε σύμφωνος με τη δραστηριοποίηση του σχολείου εκτός του πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών:
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ
3. Ποιους θεωρείτε καταλληλότερους από το εκπαιδευτικό σας προσωπικό για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και γιατί;
Πιστεύετε ότι η ηλικία τους ή/και η ειδικότητά τους επηρεάζουν τη συμβολή τους σε τέτοιες δράσεις;
4. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι μπορεί κάποιος ή κάποιιο εκπαιδευτικοί του σχολείου σας να αντιμετωπίζε-/αν αρνητικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας;
5. Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις σας έχουν προταθεί πρόσφατα και ποιες έχουν υλοποιηθεί;
6. Πώς ορίζετε εσείς την “επιτυχία” μιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας;
7. Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες μια εκπαιδευτική δράση δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα; Ποιοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο; Πώς αντιμετωπίστηκε;
8. Σύμφωνα με το ένστικτο και την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι έτοιμο για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων σχετιζόμενων με την τεχνολογία;
9. Σύμφωνα με το ένστικτο και την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι το προσωπικό σας είναι έτοιμο για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων

σχετιζόμενων με την τεχνολογία;

10. Θεωρείτε σημαντική την επένδυση χρημάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης;
11. Υπάρχουν νομικοί ή διαδικαστικοί παράγοντες που ενδέχεται να καθυστερήσουν ή να εμποδίσουν την υιοθέτηση μιας καινοτόμου δράσης στο σχολείο σας;

Σχολικό κλίμα

1. Πραγματοποιούνται συχνά συνεδριάσεις της διεύθυνσης με τον σύλλογο διδασκόντων; Συμμετέχετε σε αυτές; (Σε περίπτωση θετικής απάντησης, ακολουθεί οι ερωτήσεις 2,3)
2. Συμβαίνει συχνά οι συνεδριάσεις να ξεπερνούν την αναμενόμενη διάρκεια; Γιατί;
3. Πραγματοποιείτε διερευνητικές συναντήσεις-συζητήσεις με τον διευθυντή ή με κάποια μέλη του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις;
4. Επιδιώκετε τη σύναψη φιλικών ή τυπικών σχέσεων ανάμεσα σε εσάς και το προσωπικό του σχολείου (διευθυντή και εκπαιδευτικό προσωπικό); Γιατί;
5. Πόσο συχνά οι διδάσκοντες απευθύνονται σε εσάς για να εκφράσουν κάποιο παράπονο ή προβληματισμό τους;
6. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου σας εκμυστηρεύονται κάποιο προσωπικό τους ζήτημα, το οποίο ενδεχομένως επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο;
7. Πώς κρίνετε το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας (καλό, αρμονικό, τυπικό, απρόσωπο κ.λπ.);
8. Πώς κρίνετε το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου (καλό, αρμονικό, τυπικό, απρόσωπο κ.λπ.);

9. Επισκέπτεστε τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη; Αν ναι, με ποια ευκαιρία συμβαίνει αυτό;
10. Κατά πόσο ο διευθυντής του σχολείου σας προτείνει την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ
11. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας προτείνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ
12. Σε ποιο βαθμό είστε θετικός/-η σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς του διευθυντή ή των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

1. Θεωρείτε πως υπάρχει ανάγκη καινοτομίας και αλλαγών στο σχολείο σας; Αν ναι, σε ποιο τομέα;
2. Υπάρχουν στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που ακολουθεί το σχολείο;
3. Έχουν υπάρξει περιπτώσεις επανάληψης ή επέκτασης της εφαρμογής μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής δράσης; Αν ναι, ποιας ή ποιών;
4. Το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες (υποστήριξη και επιμόρφωση) , ώστε να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων;
5. Ενθαρρύνετε τη μετάδοση των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δράσεις σε αυτούς που δεν εμπλέκονται; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

6. Αν θέλετε να πάρετε μια πρωτοβουλία για κάποια αλλαγή στο σχολείο σας, υπάρχουν συγκεκριμένα άτομα του προσωπικού του σχολείου, στα οποία βασίζεστε για την υποστήριξη αυτής;
7. Με ποιο τρόπο παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση απροθυμίας ανάληψης ή συμμετοχής τους σε καινοτόμες δράσεις;
8. Επιβραβεύετε τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν μέρος σε καινοτόμες δράσεις; Με ποιο τρόπο;

Λήψη αποφάσεων

1. Με ποιο τρόπο γίνεται η λήψη αποφάσεων στο σχολείο σας;
2. Ποιοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (π.χ. εκπαιδευτικό προσωπικό, διεύθυνση σχολείου, ιδιοκτήτης σχολείου);
3. Παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου;
4. Σε περίπτωση διαφωνίας των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων πώς καταλήγετε σε μία απόφαση;
5. Μια επιχειρούμενη σημαντική αλλαγή στο σχολείο θα έπρεπε να είναι κοινή απόφαση ή κατευθυνόμενη από εσάς;
6. Σε ποιο βαθμό παρέχετε ελευθερία λήψης αποφάσεων στον διευθυντή του σχολείου και αναφορικά με ποια ζητήματα;
7. Με ποιο τρόπο αποφασίζει το σχολείο αν θα εφαρμόσει ή όχι μια καινοτόμο εκπαιδευτική δράση;

Συνέντευξη Διευθυντή Σχολικής Μονάδας

Προσωπικές πληροφορίες

1. Ονοματεπώνυμο
2. Ειδικότητα....
3. Γνώση χειρισμού Η/Υ ...
4. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας ...
5. Χρόνια σε Διευθυντική θέση ...

Στάση σχολείου απέναντι στην καινοτομία

1. Σε ποιο βαθμό δραστηριοποιείστε έξω από το πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών:
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ
2. Ποιους θεωρείτε καταλληλότερους από το εκπαιδευτικό σας προσωπικό για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και γιατί;
Πιστεύετε ότι η ηλικία τους ή/και η ειδικότητά τους επηρεάζουν τη συμβολή τους σε τέτοιες δράσεις;
3. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι μπορεί κάποιος ή κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας να αντιμετωπίζε-/αν αρνητικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας;
4. Ποιες εκπαιδευτικές δράσεις σας έχουν προταθεί πρόσφατα και ποιες έχουν υλοποιηθεί;
5. Πώς ορίζετε εσείς την “επιτυχία” μιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας;
6. Υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες μια εκπαιδευτική δράση δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα; Ποιοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο; Πώς το αντιμετωπίσατε;
7. Σύμφωνα με το ένστικτο και την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι έτοιμο για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων σχετιζόμενων με την τεχνολογία;

8. Σύμφωνα με το ένστικτο και την εμπειρία σας, πιστεύετε ότι το προσωπικό σας είναι έτοιμο για την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων σχετιζόμενων με την τεχνολογία;
9. Υπάρχουν νομικοί ή διαδικαστικοί παράγοντες που ενδέχεται να καθυστερήσουν ή να εμποδίσουν την υιοθέτηση μιας καινοτόμου δράσης στο σχολείο σας;

Σχολικό κλίμα

1. Πραγματοποιείτε συχνά συνεδριάσεις με τον σύλλογο διδασκόντων; Κάθε πότε;
2. Συμβαίνει συχνά οι συνεδριάσεις να ξεπερνούν την αναμενόμενη διάρκεια; Γιατί;
3. Πραγματοποιείτε διερευνητικές συναντήσεις-συζητήσεις με κάποια μέλη του συλλόγου διδασκόντων πριν από τις συνεδριάσεις;
4. Επιδιώκετε τη σύναψη φιλικών ή τυπικών σχέσεων ανάμεσα σε εσάς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου; Γιατί;
5. Πόσο συχνά οι διδάσκοντες απευθύνονται σε εσάς για να εκφράσουν κάποιο παράπονο ή προβληματισμό τους;
6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας εκμυστηρεύονται κάποιο προσωπικό τους ζήτημα, το οποίο ενδεχομένως επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο;
7. Πώς κρίνετε το κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου που διευθύνετε (καλό, αρμονικό, τυπικό, απρόσωπο κ.λπ.);
8. Επισκέπτεστε τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη; Αν ναι, με ποια ευκαιρία συμβαίνει αυτό;
9. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας προτείνουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων (με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές

συνεπάγονται);

Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

10. Σε ποιο βαθμό είστε θετικός/-η σε τέτοιες πρωτοβουλίες και πειραματισμούς των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;
Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών

1. Θεωρείτε πως υπάρχει ανάγκη καινοτομίας και αλλαγών στο σχολείο σας;
Αν ναι, σε ποιο τομέα;
2. Υπάρχουν στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που ακολουθεί το σχολείο;
3. Έχουν υπάρξει περιπτώσεις επανάληψης ή επέκτασης της εφαρμογής μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής δράσης; Αν ναι, ποιας ή ποιών;
4. Το σχολείο δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες (υποστήριξη και επιμόρφωση) , ώστε να εμπλακεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στην προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων;
5. Ενθαρρύνετε τη μετάδοση των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε καινοτόμες δράσεις σε αυτούς που δεν εμπλέκονται; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
6. Αν θέλετε να πάρετε μια πρωτοβουλία για κάποια αλλαγή στο σχολείο σας, υπάρχουν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που βασίζεστε για την υποστήριξη αυτής;
7. Επιβραβεύετε τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν μέρος σε καινοτόμες δράσεις; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
8. Με ποιο τρόπο παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση απροθυμίας ανάληψης ή συμμετοχής τους σε καινοτόμες δράσεις;

Λήψη αποφάσεων

1. Με ποιο τρόπο γίνεται η λήψη αποφάσεων στο σχολείο σας;
2. Ποιοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (π.χ. εκπαιδευτικό προσωπικό, διεύθυνση, ιδιοκτήτης σχολείου);
3. Παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου;
4. Σε περίπτωση διαφωνίας των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων πώς καταλήγετε σε μία απόφαση;
5. Μια επιχειρούμενη σημαντική αλλαγή στο σχολείο θα έπρεπε να είναι κοινή απόφαση ή κατευθυνόμενη από τη διεύθυνση του σχολείου;
6. Με ποιο τρόπο αποφασίζει το σχολείο αν θα εφαρμόσει ή όχι μια καινοτόμο δράση;