



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΥΝ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ**

της

ΜΑΡΙΑΣ ΜΑΝΤΖΙΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Τζιώνας

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 9 Νοεμβρίου, 2019

Η Δηλούσα: Μαρία Μάντζιου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία επιχείρησε τη μελέτη του βαθμού καινοτομικότητας των ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποιούν καινοτόμα διεπιστημονικά, ευρωπαϊκά και νέων τεχνολογιών προγράμματα. Η έρευνα εστίασε στη μελέτη των οργανωσιακών συνθηκών των σχολείων, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (Δάσκαλοι, Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων και Διευθυντές) που συμμετείχαν με επιτυχία σε αυτά. Τα προγράμματα αυτά εντάσσονται μέσα στην εκπαιδευτική πολιτική που ενισχύει την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων ως βασικό στοιχείο μιας αποτελεσματικής, ποιοτικής παροχής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, μελετήθηκε ο βαθμός καινοτομικότητας των σχολείων που εφαρμόζουν για τρίτη χρονιά τεχνικές της Παιδαγωγικής Φρενέ. Η καινοτομία αυτή παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα ότι ξεκίνησε ως ιδιωτική πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και αργότερα ενισχύθηκε με την έγκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Υλοποιείται δε σε κάποιους νομούς της Ελλάδας. Οι καινοτόμες δράσεις που προκύπτουν από την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ότι έχουν μεγαλύτερο βαθμό επιτυχίας από όσες επιβάλλονται από κυβερνητικές πολιτικές, οι οποίες μπορεί να συναντήσουν την άρνηση ή την ελλιπή κατανόηση των τελικών αποδεκτών της υλοποίησής τους, δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου να μην τύχουν της αναγκαίας αναγνώρισης.

Η μελέτη του βαθμού καινοτομικότητας μιας σχολικής μονάδας μπορεί να δώσει σημαντικά αποτελέσματα για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα σχολεία τους και να αποτελέσει εργαλείο για την ηγεσία που ενδιαφέρεται να ενισχύσει την καινοτομία, βοηθώντας τους ασκούντες τη διοίκηση σε αυτά (Διευθυντές), να προβούν σε απαραίτητες ενέργειες για υπερπήδηση των εμποδίων τους.

Η σύγκριση των βαθμών καινοτομικότητας μεταξύ των ελληνικών σχολείων που εφαρμόζουν την καινοτομία Φρενέ και εκείνων με τις Λοιπές Καινοτομίες, μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τις οργανωσιακές συνθήκες των σχολικών μονάδων. Επισημαίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών μέσω της ανάληψης προσωπικής πρωτοβουλίας για καινοτόμα δράση βασισμένη σε εναλλακτικής μορφής Παιδαγωγική. Παρουσιάζεται τέλος, η πιθανότητα για περαιτέρω μελέτη των πιθανοτήτων βιωσιμότητας και μεταφερσιμότητας μιας καινοτομίας που στηρίζεται αποκλειστικά στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών της.

ABSTRACT

This study examines the degree of innovation of Greek primary schools that implement innovative interdisciplinary, European and new technology programs. The research focused on studying the organizational conditions of the schools, as perceived by the teachers (Teachers, Specialty Teachers and Principals) who successfully participated in them. These programs are integrated into educational policy that fosters the development of innovative actions as a key element of an effective, quality education provision.

At the same time, the degree of innovation of the schools that applied for the third year the techniques of Pedagogical Frenzy was studied. This innovation is unique in that it was launched as a private teacher initiative and later reinforced with the approval of the Educational Policy Institute. It is implemented in some prefectures of Greece. Innovative actions resulting from the personal initiative of teachers are proving to be more successful than those imposed by government policies, which may encounter the refusal or lack of understanding of the final recipients of their implementation, that is, the teachers themselves, therefore do not receive the necessary recognition.

Studying the degree of innovation of a school unit can give significant results to the way teachers perceive their schools and can be a tool for leaders interested in fostering innovation by helping their managers (principals) make actions necessary to overcome their obstacles.

Comparing the degrees of innovation between the Greek schools that apply the Freinet innovation and those with the other Innovations, can give interesting results on the organizational conditions of the school units. The role of teachers is highlighted by taking a personal initiative for innovative action based on an alternative form of pedagogy. Finally, there is the potential for further study of the potential for sustainability and transferability of an innovation based solely on its teachers' initiative.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Μπορείτε να:.....	1
Υπό τους ακόλουθους όρους:.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	11
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ.....	11
1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ.....	11
1.2. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ.....	12
1.3. ΒΕΛΤΙΩΣΗ, ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	15
1.4. ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	19
1.5. ΠΡΟΩΘΗΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ.....	21
2. Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	22
2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	22
2.1.1. Διαθεματικότητα.....	24
2.1.2 Ευέλικτη Ζώνη.....	24
2.1.3. Το Ολοήμερο Σχολείο.....	25
2.2. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	26
2.2.1. Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.....	26
2.2.2. Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες.....	28
2.2.3 Νέες Τεχνολογίες.....	29
2.2.4. Αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων μέσω του Θεσμού Αριστείας.....	29
2.3. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΦΡΕΝΕ.....	31
2.3.1. Σύντομη Ανασκόπηση του θεωρητικού υπόβαθρου της Παιδαγωγικής Φρενέ.....	31
2.3.2. Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στο εξωτερικό.....	31
2.3.3. Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στην Ελλάδα ως μορφή καινοτομίας.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ	39
2.1. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	39
2.1.1.Ελευθερία –Αυτονομία.....	41
2.1.2. Η πρόκληση για εργασία.....	43
2.1.3. Ηγετική Παρώθηση.....	44
2.1.4. Υποστήριξη της ομαδικής εργασίας.....	45
2.2. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	46
2.2.1. Οργανωτική ενθάρρυνση – παρώθηση.....	46
2.2.2. Έλλειψη οργανωτικών εμποδίων.....	48
2.3.ΠΟΡΟΙ	49
2.3.1.Επάρκεια πόρων.....	49

2.3.2. Ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών	50
2.4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ- ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΡΕΥΝΑ	54
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
3.1. Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα	55
3.2. Διαδικασία και Μέσο Συλλογής Δεδομένων	56
3.3. Συμμετέχοντες.....	59
3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	64
3.5. Δεοντολογία της Έρευνας.....	65
3.6. Περιορισμοί της Έρευνας	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	66
1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	66
1.1. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ	66
1.1.1. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ	66
1.1.1.1. Οργανωτική Παρώθηση	66
1.1.1.2. Παρώθηση από τον Διευθυντή.....	67
1.1.1.3. Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας	71
1.1.1.4. Επαρκείς Πόροι.....	72
1.1.1.5. Η Εργασία ως Πρόκληση	74
1.1.1.6. Ελευθερία.....	75
1.1.2. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ.....	77
1.1.2.1. Οργανωτικά Εμπόδια	77
1.1.2.2. Πίεση Φόρτου Εργασίας.....	80
1.1.3. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ.....	82
1.1.3.1. Δημιουργικότητα	82
1.1.3.2. Παραγωγικότητα	83
1.2. ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ	85
1.2.1. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ.....	85
1.2.1.1. Οργανωτική Παρώθηση	85
1.2.1.2. Παρώθηση από τον Διευθυντή.....	86
1.2.1.3. Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας	89
1.2.1.4. Επαρκείς Πόροι.....	91
1.2.1.5. Η Εργασία ως Πρόκληση	92
1.2.1.6. Ελευθερία.....	94
1.2.2. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ	95
1.2.2.1. Οργανωτικά Εμπόδια	95

1.2.2.2. Πίεση Φόρτου Εργασίας.....	99
1.2.3. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΣΤΙΣ ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ.....	101
1.2.3.1. Δημιουργικότητα	101
1.2.3.2. Παραγωγικότητα	103
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	104
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	107
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	108
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	115

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Κατανομή εκπαιδευτικών στα σχολεία με τεχνικές Φρενέ και στα σχολεία με λοιπές καινοτομίες	59
Διάγραμμα 2. Φύλο Συμμετεχόντων.....	60
Διάγραμμα 3. Ηλικίες Συμμετεχόντων	61
Διάγραμμα 4. Προϋπηρεσία Συμμετεχόντων	62
Διάγραμμα 5. Μορφωτικό Επίπεδο Συμμετεχόντων	63
Διάγραμμα 6. Κατηγορίες συμμετεχόντων	64
Διάγραμμα 7. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Ενθάρρυνση Ιδεών στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	67
Διάγραμμα 8. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Αναγνώριση Καινοτόμων Εργασιών των Εκπαιδευτικών στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	67
Διάγραμμα 9. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Έπαινοι (ηθικοί) για την καινοτόμα εργασία στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	68
Διάγραμμα 10. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Ορισμός στόχων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	69
Διάγραμμα 11. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Διαπροσωπικές δεξιότητες διευθυντή στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	70
Διάγραμμα 12. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από τον Διευθυντή στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	70
Διάγραμμα 13. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από το σύλλογο διδασκόντων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	71
Διάγραμμα 14. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ ανθρώπων που συνεργάζονται στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	72
Διάγραμμα 15. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Επάρκεια πόρων προϋπολογισμού στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	73
Διάγραμμα 16. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Προμήθεια εργαλείων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	74
Διάγραμμα 17. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Αίσθηση της πρόκλησης στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	75
Διάγραμμα 18. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Ανεπτυγμένη αίσθηση της πρόκλησης στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	75

Διάγραμμα 19. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής τρόπου εργασίας στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	76
Διάγραμμα 20. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής project στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	77
Διάγραμμα 21. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Παρουσίαση πολιτικών προβλημάτων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.....	78
Διάγραμμα 22. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Σκεπτικισμός στις νέες ιδέες στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	78
Διάγραμμα 23. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Καταστροφικοί ανταγωνισμοί στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	79
Διάγραμμα 24. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Ανάλυση ρίσκων από την ηγεσία στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	80
Διάγραμμα 25. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Αίσθηση πίεσης του χρόνου στη δουλειά στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	81
Διάγραμμα 26. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Ρεαλιστικές προσδοκίες στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	81
Διάγραμμα 27. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα πεδίου εργασίας στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	82
Διάγραμμα 28. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα εκπαιδευτικού στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	83
Διάγραμμα 29. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα πεδίου εργασίας στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	84
Διάγραμμα 30. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα σχολείου στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.	84
Διάγραμμα 31. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Ενθάρρυνση Ιδεών στις Λοιπές Καινοτομίες	85
Διάγραμμα 32. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Αναγνώριση Καινοτόμων Εργασιών των Εκπαιδευτικών στις Λοιπές Καινοτομίες.....	86
Διάγραμμα 33. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Έπαινοι (ηθικοί) για την καινοτόμα εργασία στις Λοιπές Καινοτομίες.....	87
Διάγραμμα 34. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Ορισμός στόχων στις Λοιπές Καινοτομίες.....	88
Διάγραμμα 35. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Διαπροσωπικές δεξιότητες διευθυντή στις Λοιπές Καινοτομίες.....	88

Διάγραμμα 36. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από τον Διευθυντή.....	89
Διάγραμμα 37. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από το σύλλογο διδασκόντων στις Λοιπές Καινοτομίες.....	90
Διάγραμμα 38. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ ανθρώπων που συνεργάζονται στις Λοιπές Καινοτομίες.	91
Διάγραμμα 39. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Επάρκεια πόρων προϋπολογισμού στις Λοιπές Καινοτομίες.	92
Διάγραμμα 40. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Προμήθεια εργαλείων στις Λοιπές Καινοτομίες.....	92
Διάγραμμα 41. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Αίσθηση της πρόκλησης στις Λοιπές Καινοτομίες.	93
Διάγραμμα 42. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Ανεπτυγμένη αίσθηση της πρόκλησης στις Λοιπές Καινοτομίες.	93
Διάγραμμα 43. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής τρόπου εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες.....	94
Διάγραμμα 44. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής project.	95
Διάγραμμα 45. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Παρουσίαση πολιτικών προβλημάτων στις Λοιπές Καινοτομίες.	96
Διάγραμμα 46. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Σκεπτικισμός στις νέες ιδέες στις Λοιπές Καινοτομίες.....	97
Διάγραμμα 47. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Καταστροφικοί ανταγωνισμοί στις Λοιπές Καινοτομίες.	98
Διάγραμμα 48. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Ανάλυση ρίσκων από την ηγεσία στις Λοιπές Καινοτομίες.	99
Διάγραμμα 49. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Αίσθηση πίεσης του χρόνου στη δουλειά στις Λοιπές Καινοτομίες.....	100
Διάγραμμα 50. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Ρεαλιστικές προσδοκίες στις Λοιπές Καινοτομίες.....	101
Διάγραμμα 51. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα πεδίου εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες.	102
Διάγραμμα 52. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα εκπαιδευτικού στις Λοιπές Καινοτομίες.....	102

Διάγραμμα 53. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα πεδίου εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες.	103
Διάγραμμα 54. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα σχολείου στις Λοιπές Καινοτομίες.....	104

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική καινοτομία φαίνεται να παρουσιάζει εξαιρετικό εν δυνάμει ρόλο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα σχολεία που προσπαθούν να καινοτομούν τείνουν να παρουσιάζουν γρήγορη προσαρμοστικότητα στις περιβαλλοντικές και πολιτισμικές αλλαγές και αντιμετωπίζουν καλύτερα τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας κινούμενα στις απαιτήσεις του αυριανού κόσμου, ενώ από μόνη της η διαδικασία υλοποίησης μια εκπαιδευτικής καινοτομίας μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο ομάδων και οργανισμού, και επομένως στη γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου (Smadar & Somech, 2016).

Η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύστημα ευαίσθητο που λειτουργεί και επηρεάζεται από το διαρκώς εξελισσόμενο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Fullan, 2009). Υλοποιώντας εκπαιδευτικές καινοτομίες, που σαφώς επηρεάζονται από πολλαπλούς εξωτερικούς παράγοντες και επιρροές (Teodoro & Estrella, 2010), επαναπροσδιορίζεται και η ίδια η εκπαίδευση ως «ανοικτό, δυναμικό, πολύπλοκο και προσαρμόσιμο σύστημα» (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015: 129).

Αποτιμήσεις επιτυχημένων καινοτόμων προγραμμάτων καλών πρακτικών συμφωνούν με την ερευνητική κοινότητα και τους παράγοντες που επισημαίνουν ως ουσιαστικούς στην υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, δηλαδή του ρόλου του εκπαιδευτικού, της διοίκησης και ηγεσίας, του σχολικού κλίματος (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Η μελέτη των οργανωτικών συνθηκών μιας σχολικής μονάδας σχετικά με την ετοιμότητά της για καινοτομία, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια της διοίκησης που ενδιαφέρεται να ενισχύσει την καινοτομία. Η μέτρηση του βαθμού καινοτομικότητας γίνεται στην παρούσα μελέτη με τη χρήση του εργαλείου KEYS το οποίο καταγράφει τους βασικούς ενισχυτικούς προς την καινοτομία παράγοντες, τους παράγοντες εμποδίων και, τέλος, την αίσθηση παραγωγικότητας και δημιουργικότητας (προσωπικής και ομαδικής) που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Το βιβλιογραφικό μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει την αποσαφήνιση βασικών εννοιών της μελέτης. Αρχικά, παρουσιάζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής καινοτομίας και η σύνδεσή της με τις έννοιες της βελτίωσης, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας. Ακόμη, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του καινοτόμου σχολείου και οι προωθητικοί παράγοντες για την ένταξη και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε ειδική υποενότητα αναπτύσσεται η καινοτομία Φρενέ ως ιδιαίτερη μορφή καινοτομίας. Οι λόγοι οφείλονται αρχικά στο ότι αποτελεί νέα δράση η οποία δεν έχει εξαπλωθεί ακόμη στην ελληνική επικράτεια και για την οποία δεν υπάρχει το πλήθος των ερευνητικών μελετών αποτίμησής της. Επίσης, η καινοτομία αυτή εντάσσεται στα πλαίσια της Εναλλακτικής Παιδαγωγικής και εφαρμόζεται σε εναλλακτικά σχολεία στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα ενσωματώθηκε με την εφαρμογή τεχνικών του Φρενέ μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σε επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι οργανωσιακές συνθήκες των σχολικών μονάδων που διαδραματίζουν ρόλο στην σύλληψη, ένταξη και υλοποίηση μιας καινοτομίας. Αποτυπώνεται ο ρόλος των διοικητικών πρακτικών, των οργανωτικών κινήτρων και των πόρων από την πλευρά των εκπαιδευτικών που καινοτομούν στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναπτύσσεται η Μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας, οι περιορισμοί της έρευνας, η θέση και ερευνητική προσέγγιση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και γίνεται η ανάλυσή τους. Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα όπως αυτά προκύπτουν από τα αποτελέσματα που προέκυψαν και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Ο όρος καινοτομία, που αρχικά χρησιμοποιήθηκε στον οικονομικό τομέα και αργότερα διευρύνθηκε σε όλους τους τομείς, οριοθετείται σύμφωνα με το Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (εγχειρίδιο Frascati) ως διαδικασία μετασχηματισμού μιας ιδέας, σε εμπορεύσιμο προϊόν, υπηρεσία, σε μια λειτουργική μέθοδο παραγωγής, διανομής ή νέα μέθοδο παροχής υπηρεσίας. Ο ορισμός περιγράφει έτσι από τη μια τη διαδικασία (νέο ή βελτιωμένο προϊόν ή υπηρεσία) αλλά από την άλλη και το αποτέλεσμα της (προώθηση ή διακίνησή τους στην αγορά) (OECD, 2002).

Η καινοτομία αποτελεί εκούσια, σκόπιμη αλλαγή (Johannessen, Olsen & Lumpkin, 2001; King & Newmann, 2001). Αποσκοπεί μέσω της πρωτοποριακής αντίληψης της πραγματικότητας στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης (Johannessen, Olsen & Lumpkin, ό.π.), τη δημιουργία οφέλους για τον οργανισμό ή την κοινωνία (King & Newmann, ό.π.). Θεωρείται ως διαδικασία αλλαγής για τον οργανισμό και στηρίζεται στην προσωπική πρωτοβουλία των μελών του για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων (Russell & Russell, 1992). Σηματοδοτεί νέες αντιλήψεις και τρόπους δράσεις οι οποίοι οδηγούν στην αναθεώρηση των προηγούμενων και ως εκ τούτου η ίδια η καινοτομία μπορεί να επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές στη λειτουργία ενός οργανισμού (Inbar, 1996).

Η καινοτομία θεωρείται μια διαδικασία πολλαπλών σταδίων που περιλαμβάνουν πλήθος δραστηριοτήτων και ποικιλία συμπεριφορών το καθένα. Η γέννηση ιδεών είναι μόνο ένα βήμα από τα πολλά μίας διαδικασίας πολλών βαθμίδων μέσα στην οποία παρεμβάλλονται και την επηρεάζουν διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες. Ξεκινά δε με την αναγνώριση των προβλημάτων και τη δημιουργία ιδεών ή λύσεων, συνεχίζεται με την αναζήτηση τρόπων επιχορήγησης των ιδεών όπου επιχειρείται και η δημιουργία συμμαχιών από υποστηρικτές της προτεινόμενης ιδέας, για να ολοκληρωθεί τελικά με τη δημιουργία μοντέλων εφικτών ως προς τη διάχυση (Darvishmotevali, 2019).

Καθώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει, λειτουργεί και εξελίσσεται εντός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015) και το σημερινό κοινωνικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από τεχνολογικές εξελίξεις, παγκοσμιοποίηση και πολιτικές μεταρρυθμίσεις, κάνοντας πολλούς ερευνητές να περιγράφουν τον 21ο αιώνα ως αυτόν της

προφανούς κοινωνικής, οικονομικής πολιτικής και πολιτιστικής αλλαγής (Hargreaves & Shirley, 2009; Sahlberg, 2011), η συνακόλουθη απαίτηση για εξερεύνηση νέων τρόπων αντιμετώπισης των συνεχών αλλαγών παρουσιάζονται και στον χώρο της εκπαίδευσης. Εδώ το μοντέλο σχολικής εκπαίδευσης, διαμορφωμένο για την κάλυψη των αναγκών της βιομηχανικής επανάστασης και του προσανατολισμού στην απασχόληση αδυνατεί πλέον να καλύψει την προετοιμασία των πολιτών του αύριο (Zhao, 2013). Ο προσανατολισμός στην ανάγκη διαμόρφωσης της κοινωνίας της γνώσης, που ακολούθησε τη βιομηχανική κοινωνία, μπορεί να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό τομέα μέσω μιας ευέλικτης στα δεδομένα εκπαίδευσης, ικανής να ανταποκριθεί στις κοινωνικές προκλήσεις (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015· Μουρίκη, 2016· Αθανασίου, 2015· Tonkin, 2016).

Ο όρος της «εκπαιδευτικής καινοτομίας» παρουσιάζεται ως εκ τούτου ως αποτέλεσμα της ανάγκης ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο από ερευνητές (Hargreaves & Shirley, 2009 ; Priestley, 2011; Κυριακώδη & Τζιμογιάννης 2015) όσο και από την Ευρωπαϊκή Ένωση και φορείς (ΟΟΣΑ, UNESCO, Διεθνής Τράπεζα, οργανισμοί, κυβερνήσεις, επιχειρήσεις, ιδρύματα, κοινή γνώμη) που πιέζουν για αποτελεσματική γνώση και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (CERI, 2010; European Commission, 2012; Fullan, 2010; OECD, 2010; Βλάχος, 2008⁴)

Για την ακρίβεια παρουσιάζεται η ανάγκη καλλιέργειας των δεξιοτήτων της δημιουργικότητας και της καινοτομίας από τις πρώιμες ηλικίες για την εξυπηρέτηση της ενίσχυσης της μελλοντικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας και απασχολησιμότητας αλλά και της ανάγκης για την κοινωνική ένταξη, δημιουργία ενεργών πολιτών και προσωπικής ολοκλήρωσης και ανάπτυξης (Vincent-Lanscrin, 2019).

1.2. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ, ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Οι έννοιες της καινοτομίας (innovation), της αλλαγής (change) και της μεταρρύθμισης (reform) συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση (Δακοπούλου, 2008) και παρουσιάζονται πολλές φορές στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία ως συνώνυμες (Everard & Morris, 1999; Αθανασίου, 2015).

Τον όρο «αλλαγή» χρησιμοποιούν οι Everard & Morris (1999) για να δηλώσουν αφενός την «ανάπτυξη» (development) και αφετέρου την «καινοτομία». Οι αλλαγές στη σχολική μονάδα, αποτέλεσμα προσπάθειας εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων θεωρούνται επιβεβλημένες για την αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων και τη διατήρηση

και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της σχολικής ζωής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Βλάχος, 2008α). Κάθε βελτίωση αποτελεί αλλαγή αλλά το αντίθετο δεν ισχύει πάντα (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Οι αλλαγές μπορεί να είναι ιδεολογικές, να αναφέρονται στη διδακτική και τη μεθοδολογία, στη χρήση μέσων και υλικών ή να είναι αλλαγές στη διοίκηση (Φέρμελη, 2018). Κάθε αλλαγή αποτελεί μια διαδικασία ευρύτερη και η πραγματοποίησή της απαιτεί χρόνο, επιφέρει βαθιές τομές και οι παράγοντες που εμπλέκονται σ' αυτή είναι πολλοί και περιλαμβάνουν πολλές παραμέτρους (Morrison, 1998). Μπορεί να θεσμοθετηθεί με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας (Υπουργικές Αποφάσεις, Προεδρικά διατάγματα κ.τ.λ.), αλλά μπορεί να επέλθει και χωρίς απαραίτητη θεσμοθέτηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η αλλαγή δεν αναφέρεται σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά σε συγκεκριμένες λειτουργίες του για αυτό θεωρείται υποσύνολο της μεταρρύθμισης. Η αποδοχή της αλλαγής σημαίνει τη μετακίνηση από την τωρινή κατάσταση σε κάποια άλλη μελλοντική και είναι στην ουσία η υποστήριξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας (Φέρμελη, ό.π.).

Ως μεταρρύθμιση οριοθετείται κάθε αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος που στηρίζεται με νομοθετική έγκριση είναι ευρείας κλίμακας και εκτείνεται σε εθνικό επίπεδο (Γιαννακάκη, 2009· Τερζής, 1981). Ο εννοιολογικός διαχωρισμός ανάμεσα στην καινοτομία και στη μεταρρύθμιση δεν εντοπίζεται όμως τόσο στον περιορισμένο ή στο γενικευμένο τους χαρακτήρα αντίστοιχα (Αθανασίου, 2015), αλλά κυρίως στο γεγονός ότι η καινοτομία αποτελεί προϊόν συνδυασμού πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, ενώ η μεταρρύθμιση είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα μιας αμιγώς πολιτικής διαδικασίας (Poole and Van de Ven, 2004). Η μεταρρύθμιση έχει ως κύριο αίτιο για την υλοποίησή της την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτών, ικανών να μαθαίνουν δια βίου και να συνεργάζονται μέσα από τη διαφορετικότητά τους σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Fullan & Stiegelbauer, 1991). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μπορεί να περιλαμβάνουν καινοτομίες τόσο α) εκπαιδευτικές- παιδαγωγικές, όσο και β) διοικητικές-οργανωτικές (Μπελαδάκης, 2007).

Η εκπαιδευτική καινοτομία σημαίνει κατά τον Hargreaves (2003β: 6), το *«μαθαίνω να κάνω τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο για να τα κάνω καλύτερα»*. Κατά τους Cohen & Ball (2000:1) είναι κάθε *«σκόπιμη παρέμβαση για την αλλαγή ή βελτίωση του διδακτικού έργου»* και επεκτείνεται σε όλο το εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή σε όλο το φάσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων και του μαθησιακού περιβάλλοντος (Cohen & Ball, 2000:3). Σχεδιάζεται και αναπτύσσεται με πρωτοβουλία των μελών του οργανισμού, χωρίς να παίζει ρόλο αν η ιδέα επινοήθηκε ή απλώς υιοθετήθηκε από τον οργανισμό (Russels & Russell, 1992; Ποταμιάς, 2012; Γιαννακάκη, 2005). Η διαφορά της από

την αλλαγή έγκειται κυρίως στο ότι η καινοτομία απαιτεί δημιουργία και εφαρμογή νέων ιδεών και πρωτότυπων προτάσεων (Κωνσταντίνου, 2005). Αντίθετα, η αλλαγή υιοθετεί ενίοτε και ιδέες ή προτάσεις που έχουν εφαρμοστεί και στο παρελθόν (Αθανασίου, 2015). Ο Morrish (1976: 23-24) με τον κλασικό του ορισμό για την καινοτομία τόνισε τη δυνατότητα της μετρήσιμης βελτίωσης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, ο Jacobs (2000:262) στον ορισμό του επισημαίνει τα αποτελέσματα της σχεδιασμένης εκπαιδευτικής καινοτομίας στην ολοκλήρωση των αναγκών του σχολικού προγράμματος, της μαθησιακής διδασκαλίας και της διδακτικής μεθοδολογίας.

Ανάλογα με τον τομέα τον οποίο επηρεάζει στο σχολικό περιβάλλον η σχολική καινοτομία έχει κατηγοριοποιηθεί και προσδιορίζεται ως εξής:

α) εκπαιδευτική-παιδαγωγική ή διδακτική (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015; Βότση, 2017; Γιαννακάκη, 2009; Stoner & Freeman, 1992; Griffin, 1987; Damanpour, 1987).

β) διοικητική-οργανωτική (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015; Βότση, 2017).

Γ) καινοτομία του σχολικού κλίματος και των ανθρώπινων σχέσεων (Stoner & Freeman, 1992; Griffin, 1987; Damanpour, 1987; Γιαννακάκη, 2005).

Κατά τον Ellison (2009) η διδακτική καινοτομία (instructional innovation), αναφέρεται στον πειραματισμό και μετασχηματισμό των προγραμμάτων σπουδών, των παιδαγωγικών πρακτικών, της αξιολόγησης των μαθητών και της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Επικεντρώνεται στη διδακτική πρακτική και τις αλλαγές σε αυτή ή την αντικατάστασή της, σχετίζεται δηλαδή με θέματα προγραμματισμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, νέα μεθοδολογία και μορφές διδασκαλίας, μοντέλα ή στρατηγικές λήψης διδακτικών αποφάσεων, τη χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων μάθησης, το κλίμα της σχολικής τάξης, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και άλλες ακόμη δραστηριότητες (Otto, 1970, Λεβάκη,2008).

Η διοικητική καινοτομία (administrative innovation) σχετίζεται με τις οργανωτικές δομές και τα μοντέλα διοίκησης του σχολείου, τις πολιτικές εργασίας, την παρώθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών του (Ηλιάδη, 2018).

Η καινοτομία που σχετίζεται με το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις περιλαμβάνει εκείνες τις καινοτόμες δράσεις που επιφέρουν αλλαγές σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ή στις εργασιακές σχέσεις, τις σχέσεις εκπαιδευτικών- γονέων, σχέσεις σχολείου- τοπικής κοινωνίας και γενικά τις αλλαγές που σχετίζονται με την κοινωνιολογική οργάνωση και διάσταση της σχολικής πραγματικότητας. (Stoner & Freeman, 1992; Griffin, 1987; Damanpour, 1987; Ποταμιάς, 2012; Λαζαρίδου, 2017; Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Τα όρια μεταξύ των τριών αυτών κατηγοριών δεν είναι ευδιάκριτα, καθώς όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες στις καινοτόμες δράσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η ίδια η αλλαγή είναι από μόνη της πολυδιάστατη (Fullan, 2001). Συνήθως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν με καινοτομίες διαδικασιών, όπως στον τρόπο διδασκαλίας, μεθοδολογίες, νέα εργαλεία-υλικά, ή υπηρεσιών, όπως η συμβουλευτική γονέων (Hargreaves, 2003β).

Ανάλογα με το είδος των αλλαγών που μπορεί να επιφέρει κατά την εφαρμογή της, η εκπαιδευτική καινοτομία διακρίνεται σε *στοιχειώδη* καινοτομία, όπου οι αλλαγές είναι μικρές και κοντά στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα με στόχο τη βήμα-προς-βήμα εξέλιξη μιας καθιερωμένης πρακτικής και στη *ριζοσπαστική* καινοτομία, όπου παρουσιάζεται ριζική διαφοροποίηση μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και αυτής που πρόκειται να καθιερωθεί (Hargreaves, 2003β).

1.3. ΒΕΛΤΙΩΣΗ, ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η καινοτομία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παρουσιάζει σύνδεση με τις έννοιες της σχολικής βελτίωσης, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας, αφού αποτελεί ένα εργαλείο για τις αναγκαίες και θετικές αλλαγές που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση, αποτελεσματικότητα ή αύξηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας (Μιχαήλ & Πρασίνου, 2018; Δάρρα,2005; Θεοδωρόπουλος, 2012).

Η συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Μιχαήλ & Πρασίνου,2018) καθώς και η ανάπτυξη της έννοιας της βελτίωσης (Πασιαρδής, 2015) ξεκίνησαν στη διεθνή βιβλιογραφία περίπου το ίδιο χρονικό διάστημα και προσδιόρισαν χαρακτηριστικά της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού και του σχολικού κλίματος που σχετίζονται με το καινοτόμο σχολείο που αναφέρεται παρακάτω.

1.3.1. Αποτελεσματικότητα

Οι αρχικές έρευνες της δεκαετίας του '60 των Coleman (1966) και Jencks (1972) για τη διερεύνηση των συνθηκών που επηρεάζουν τις μαθησιακές επιδόσεις (Ανδρεαδάκης, 2010; Θωμά, 2010) συνεχίστηκαν κατά τη δεκαετία του 1980 ώστε να προσδιοριστούν οι ουσιώδεις προϋποθέσεις λειτουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου. Αποτέλεσμά τους ήταν η ανάπτυξη του κινήματος «για το αποτελεσματικό σχολείο» (Movement of Effective Schools 1971-1985) με εκπρόσωπο τον R. Edmonds (1979). Στην πρώτη φάση του ο όρος της αποτελεσματικότητας συνδέεται με τις έρευνες που εστιάζουν στον συνδυασμό της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ως

στοιχείο της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Αβραμίδου & Ρες, 2006). Εν συνεχεία η ιδεολογία του Edmonds και των συνεργατών του στηρίχτηκε στο ότι για να μεταβεί σε αποτελεσματικό ένα σχολείο θα πρέπει να δεχτεί μεταρρυθμίσεις, καταλήγοντας στην πρόταση των πέντε χαρακτηριστικών τα οποία διαφοροποιούν τα αποτελεσματικά σχολεία από τα υπόλοιπα και που ακόμα και σήμερα απαντώνται ως οι κύριοι άξονες για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, δηλαδή της ισχυρής διοίκησης του σχολείου, του σχολικού κλίματος, της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών για τις μαθητικές επιδόσεις και σαφούς πλαισίου αξιολόγησής τους και, τέλος, την έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων (Sackney, 2007).

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο γίνεται και η ταξινόμηση των επτά πιο σημαντικών παραγόντων αποτελεσματικότητας του σχολείου κατά την Πασιαρδή (2001) που είναι οι ακόλουθοι:

- 1 – Εκπαιδευτική ηγεσία.
2. – Έμφαση στη σχολική διδασκαλία.
- 3 - Διαπροσωπικές σχέσεις.
- 4– Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές.
- 5– Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.
- 6– Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.
- 7– Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα

Όλες οι μελέτες, όπως γίνεται φανερό, συγκλίνουν σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τους λεγόμενους δείκτες αποτελεσματικότητας και στρατηγικά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας όπως οι υψηλές προσδοκίες, η αυξημένη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου (Ανδρεαδάκης, 2010; Παμουκτσόγλου, 2007; Γιαννακόπουλος, 2014; Αβραμίδου & Ρες, 2006). Τονίζονται ακόμη η ηγεσία, το όραμα και οι στόχοι, το μαθησιακό περιβάλλον, η επικέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση - αποτελεσματική διδασκαλία, η θετική ενίσχυση, έλεγχος προόδου, τα δικαιώματα μαθητών και υπευθυνότητες, και γενικά το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (Ανδρεαδάκης, 2010).

Τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν για τη μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας εφαρμόζουν στρατηγικές για τη βελτίωση των σχολείων ανάλογα με τις όψεις της σχολικής πραγματικότητας που εξετάζουν και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά (κριτήρια, και μεθόδους) που οδηγούν στη σχολική βελτίωση, ώστε αυτό να επιτύχει διεύρυνση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών του (Ζαβλανός, 2003; Μιχαήλ & Πρασίνου, 2018; Βελεγράκη, Ευθυμίου & Πέτσιου, 2015).

Εφτά μοντέλα αναπτύχθηκαν αρχικά από τον Cameron (1984) ό.π. αναφ. στο Κοντάκο, (2010) μεταξύ των οποίων είναι και το Μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ο Scheerens (2000) αναγνωρίζει τρία μοντέλα αποτελεσματικότητας που περιλαμβάνουν κοινούς σημαντικούς παράγοντες όπως την ηγεσία, την επικοινωνία και τη συνεργασία του προσωπικού, τα αναλυτικά προγράμματα, και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Από αυτά, το μοντέλο ανοιχτών συστημάτων εστιάζει στην ικανότητα του οργανισμού για ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις της κοινωνίας και αντιλαμβάνεται ως ποιοτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου την ηγεσία, συναδελφικότητα, αυτοαξιολόγηση, διαφήμιση, γονική εμπλοκή, υποστήριξη εξωτερικών παραγόντων, και ανατροφοδότηση (ό.π. αναφ. στο Μιχαήλ & Πρασίνου, 2018).

Ο Πασιαρδής (2015) επίσης προσδιορίζει επτά θεωρητικά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας που πιθανόν να επηρεάζουν την εξέλιξή της με βάση διαφορετικές παραμέτρους και χαρακτηριστικά (σκοπούς-στόχους, αξιοποίησης πηγών, λειτουργικής διαδικασίας, εμπλεκόμενων φορέων, λογοδοσίας, επίλυσης προβλημάτων, συνεχούς επαγγελματικής βελτίωσης). Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας βασισμένο στον Creemers, (1994) χρησιμοποιεί ο Κυριακίδης, το λεγόμενο Ολιστικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, που περιλαμβάνει τους τομείς: α) της Διοίκησης, β) του κλίματος, γ) της μαθησιακής διαδικασίας και, δ) των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Κυριακίδης, 2008; Μιχαήλ & Πρασίνου, 2018).

Κλείνοντας αναφέρεται επιγραμματικά ότι η έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy), δηλαδή της ικανότητας για δημιουργία του αναμενόμενου αποτελέσματος, διαφέρει από αυτήν της αποδοτικότητας (efficiency), δηλαδή της ιδιότητας «να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη» (Μπαμπινιώτης, 1998:262 ό.π. αναφ. στο Θωμά, 2010).

1.3.2. Βελτίωση

Η έννοια της σχολικής βελτίωσης στην πρώτη φάση του (που υλοποιήθηκε από το Διεθνές Πρόγραμμα για τη Βελτίωση Σχολικών του ΟΟΣΑ (ISIP) ασχολήθηκε με τη διαμόρφωση πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των σχολείων χωρίς όμως συνεκτικό και συστηματικό τρόπο στην προσέγγιση της αλλαγής του (Reynolds, 2002).

Στη δεύτερη φάση της, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η σχολική βελτίωση αλληλεπιδρά με τις κοινότητες σχολικής αποτελεσματικότητας χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα με αυτές βέβαια (Hopkins, Ainscow & West, 1994; Μιχαήλ & Πρασίνου, 2018). Η βασική διαφορά μεταξύ των δυο κινημάτων εντοπίζεται κατά τον Πασιαρδή (2015) στο ότι η

αποτελεσματικότητα αποσκοπεί στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ η σχολική βελτίωση εστιάζει στον τρόπο απόκτησης αυτών των αποτελεσμάτων από τους μαθητές. Η τρίτη ηλικία της σχολικής βελτίωσης αναπτύσσεται λιγότερο από μια δεκαετία πριν το 2000 και χαρακτηρίζεται από καινοτόμες προσεγγίσεις εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά όπως το ενδιαφέρον για το επίπεδο μάθησης και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία υποδομής που θα επιτρέψει τη γνώση-βάση και τις «βέλτιστες πρακτικές» κ.ά. Στη σύγχρονη έρευνα συνδέεται με την έννοια της αλλαγής και ορίζεται ως η οργανωμένη διαδικασία που επιδιώκει αλλαγές (μαθησιακές και άλλων σχετικών συνθηκών του σχολείου) σε ένα ή περισσότερα σχολεία αποσκοπώντας στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Creemers & Kyriakides, 2012). Επισημαίνεται, όπως και στην αποτελεσματικότητα, ότι η βελτίωση λειτουργεί στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής αλλαγής η οποία όμως επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και διάγνωση των αναγκών για βελτίωση, στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τέλος την εκτίμηση-αναστοχασμό. Τονίζεται επίσης η σπουδαιότητα της επιλογής κατάλληλης στρατηγικής για την εκπαιδευτική αλλαγή Creemers & Kyriakides (2010).

1.3.3. Ποιότητα

Η επίσημη οριοθέτηση της έννοιας της «ποιότητας» του Ελληνικού Οργανισμού Τυποποίησης την προσδιορίζει ως το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας (προϊόντος ή υπηρεσίας) που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες (ΕΛΟΤ EN ISO 8402, 1996). Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ποιότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνεται διαφορετικά ανάλογα με τα τοπικά και πολιτισμικά στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, τις πολιτικές αλλαγές και τις ευρύτερες κοινωνικές, ιστορικές συγκυρίες (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007). Η ποιότητα αποτελεί για τα εκπαιδευτικά συστήματα κεντρική προτεραιότητα σε διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον με την Ευρωπαϊκή Ένωση να τονίζει την ανάγκη της διασφάλισής της στον χώρο της Εκπαιδευτικής πολιτικής όπως π.χ. τη Διακήρυξη της Μπολόνια, τα ανακοινωθέντα Πράγας, Βερολίνου, Μπέργκεν, Λονδίνου (Δαγκλής, 2008).

Η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκίνησε το διάστημα 2005-2008 με πρωτοβουλία σχεδιασμού του Προγράμματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Βλάχος, 2008β). Το τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Π.Ι. για την αποτίμηση της ποιότητας της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνει υπόψη του αφενός τη συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και την πρακτική της αποτελεσματικότητα, και, αφετέρου τις εκτιμήσεις- απαιτήσεις για την εκπαιδευτική ποιότητα του συνόλου των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών,

εκπαιδευτικών, γονέων, ακαδημαϊκής κοινότητας, κυβερνήσεων, διεθνών οργανισμών (Δαγκλής, 2008). Βασικές παράμετροι αποτίμησης της ποιότητας θεωρήθηκαν α) το διοικητικό πλαίσιο, β) το παιδαγωγικό πλαίσιο (μέσα στα οποία υπήρχαν και τα καινοτόμα προγράμματα), γ) η υλικοτεχνική υποδομή και δ) οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης (Βλάχος, 2008β).

Η αναζήτηση της ποιότητας είναι βασικά μια αναζήτηση για ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και συνδέθηκε με την έννοια της αποτελεσματικότητας στις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο (Δάρρα, 2005), από τις οποίες προέκυψε ότι τα ποιοτικά σχολεία πρέπει να επικοινωνούν με την κουλτούρα, να ανταποκρίνονται στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και να εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας (Aspin & Charman, 1997 ό.π αναφ. στο Berry, 1997:55).

Το ποιοτικό αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που καταφέρνει :

- ✓ να προετοιμάσει τους μαθητές για την επιβίωση στην πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνία, με τον εφοδιασμό τους σε πλήθος γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων,
- ✓ να αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες στην προώθηση επιδιώξεων και αριστείας μέσα σε δημοκρατικό κλίμα,
- ✓ να τονώσει την προσωπική αξιοσύνη και αυτονομία στα πλαίσια της κοινωνικής προσφοράς,
- ✓ να δημιουργήσει πολίτες που θα συμμετάσχουν στην πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξης της κοινωνίας (Aspin & Charman, 1997 ό.π αναφ. στο Βαβουράκη , Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα,2008:30).

Η διασφάλιση, ο προσδιορισμός και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με τη χρήση μεθόδων για τεχνικές ή πρότυπα που στηρίζονται στους «δείκτες ποιότητας» όπως π.χ. το ISO90000 ή το BS5750 (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2008).

Η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει την ύπαρξη ευρείας γνώσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης και σαφή καθορισμό αρχών, διαδικασιών και κριτηρίων αποτίμησης (Βλάχος, 2008α).

1.4. ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα καινοτόμα σχολεία διαθέτουν υψηλή προσαρμοστικότητα (Mort,1964 ό.π. αναφ. στο Morrish,1976:104), δημιουργικά άτομα ανοιχτά στην επικοινωνία με υψηλές επαγγελματικές

προδιαγραφές και ευέλικτα συστήματα διοίκησης στη διερεύνηση νέων ιδεών (Steinere, 1965 ό.π. αναφ. στο Morrish, 1976:104).

Η συστηματική διερεύνηση των καινοτόμων εκπαιδευτικών θεσμών και των διαδικασιών βελτίωσης των δημόσιων σχολείων ξεκίνησε με τον Miles (1995) ο οποίος διαμόρφωσε τη θεωρητική βάση των δέκα (10) ουσιωδών χαρακτηριστικών των σχολείων ως καινοτόμων οργανισμών ή υγιών οργανισμών. Τα καινοτόμα σχολεία χαρακτηρίζονται κατά τον Morrish, (1976:105-108) από:

A) διοικητικούς παράγοντες (οργανωτικοί σκοποί, ουσιαστική επικοινωνία, αποτελεσματική λήψη αποφάσεων),

B) λειτουργικούς παράγοντες του σχολικού οργανισμού (αξιοποίηση των πηγών και των πόρων και συνεκτικότητα)

Γ) παράγοντες που σχετίζονται με την ικανότητα των οργανισμών να εξελίσσονται επιφέροντας αλλαγές και καινοτομίες.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη Λεβάρη (2008:40-43) στους διοικητικούς παράγοντες αναφέρεται η αναγκαιότητα σαφήνειας σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, η αντιστοίχισή τους με τις ανάγκες του περιβάλλοντος και η αποδοχή τους από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η επάρκεια στην επικοινωνία οριοθετεί το πλαίσιο της ροής των βασικών πληροφοριών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο μέσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του οργανισμού και διασφαλίζει την έλλειψη απομόνωσης του κάθε εκπαιδευτικού. Οι φορείς αυτοί είναι εξίσου σημαντικό να έχουν λόγο και να λαμβάνουν μέρος στη σχολική διοίκηση, ώστε να διασφαλίζεται συναίνεση και να αποφεύγονται συγκρούσεις που υπονομεύουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Στις εσωτερικές λειτουργίες του καινοτόμου σχολείου περιλαμβάνεται η πρόσβαση των εμπλεκόμενων φορέων στις πηγές και τους πόρους του. Στους πόρους του σχολείου ανήκει και το ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο όταν αξιοποιεί τις ικανότητές του προσφέροντας τις υπηρεσίες του στο σχολείο, αποκτά το αίσθημα της ικανοποίησης (προσωπικής και συνολικής). Στην ανάπτυξη συνοχής- συνεκτικότητας αποδείχθηκε ότι επηρεάζει η φύση των καινοτόμων πρακτικών που μπορεί να προσελκύει και άλλους εκπαιδευτικούς, οι κτιριακές υποδομές, οι σχολικές ευθύνες, παράγοντες που στηρίζονται με τη διοίκηση των σχολείων και, τέλος, προσωπικοί παράγοντες.

Στους παράγοντες που επιδρούν στην ικανότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού για αλλαγή και εξέλιξη εντάσσεται αρχικά το ηθικό των εμπλεκόμενων ατόμων, δηλαδή το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης, ασφάλειας, ευημερίας και ευελιξίας- ελευθερίας που απολαμβάνουν τα άτομα εντός των διαπροσωπικών σχέσεων τους και φυσικά η ίδια η

μορφή- φύση της καινοτομίας με τα χαρακτηριστικά που τη διέπουν. Άλλα στοιχεία του καινοτόμου σχολείου είναι η αυτονομία, η προσαρμογή και η επάρκεια επίλυσης προβλημάτων. Η αυτονομία εκφράζει τη δυνατότητα ενός οργανισμού να *«διατηρεί την εσωτερικότητά του και να μην επηρεάζεται από το περιβάλλον»*, χωρίς όμως να απομονώνεται από αυτό (Λεβάκη, 2008:42). Η προσαρμογή συμπληρώνει την προηγούμενη έννοια καθώς εκφράζει τη δυνατότητα του σχολικού οργανισμού να *«είναι ευέλικτο, όταν χρειαστεί προς την περιρέουσα ατμόσφαιρα»* (Λεβάκη, 2008:42). Η επάρκεια επίλυσης προβλημάτων σχετίζεται με την ικανότητα του οργανισμού να επιλύει με συλλογικό τρόπο προβληματικές καταστάσεις χωρίς εξουθένωση των ατόμων και χωρίς απώλειες των μηχανισμών επίλυσης προβλημάτων (Λεβάκη, 2008:43).

1.5. ΠΡΟΩΘΗΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Η καινοτομικότητα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί μόνο εφόσον υπάρχουν μεγαλύτερα περιθώρια και αυτονομία στην διοίκησή του (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015; Μουρίκη, 2016; Τσιμηρίκα, 2007; Αθανασίου, 2015; Tonkin, 2016). Τότε προωθητικοί παράγοντες εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών είναι:

- η ύπαρξη ενός σχολικού οράματος (ενδεικτικά Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, ό.π.; Χαλκιαδάκη, 2013).
- η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία εντάσσεται σε κλίμα χαρακτηρισμένο από συναδελφικότητα και επαγγελματισμό (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, ό.π.)
- η εκπαίδευση και εμπειρία του διευθυντή-ηγέτη (Morrison, 2013; Tonkin, 2016; Kotter, 1996).
- η σύνδεση σχολείου-κοινωνίας και η ύπαρξη δικτύων συνεργασίας (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).
- Η θετική ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων και η επιμόρφωσή τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008)
- η διαχείριση των υλικών και ανθρώπινων πόρων (Abesso, 2016).

Για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες ειδικά, ο Fullan, (2007) θεωρεί ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή τους ώστε αυτές να αποδειχθούν επιτυχημένες (διασφαλίζοντας βιωσιμότητα και μεταφερσιμότητα) είναι τα εξής:

Α) να είναι ενσωματωμένες στις σχολικές δομές (με ύπαρξη προσδοκιών για το επίπεδο ποιότητας από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, δράσης ώστε να αξιοποιούνται οι δυνάμεις και να αρπάζονται οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται, ηγεσίας που να στηρίζει την αλλαγή και ασφαλούς περιβάλλοντος για τη διευκόλυνσή της)

Β) να έχει εκπαιδευτεί μια κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικού προσωπικού που θα αποτελέσει τον πυρήνα και θα παραμένει δεσμευμένη ως προς αυτές και

Γ) να εξασφαλίζουν μια διαδικασία συνεχούς υποστήριξης.

2. Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καινοτόμες δράσεις στα δημοτικά σχολεία είχαν αρχίσει να διεισδύουν πριν το 2000 με τη μορφή:

Α) Διεπιστημονικών Προγραμμάτων-Σχολικών δραστηριοτήτων, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Ν.1892/90), η Αγωγή Υγείας (Φ.Ε.Κ.577/92 και 629/92) και τα Πολιτιστικά Θέματα (Ν.2817/2000),

Β) Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π), για τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όπως το «Σωκράτης» (1995-2006) και

Γ) Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Π.Ε.Π), όπως τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.-Γ2/7362/2-12-1997 και Γ2/652/15-10-1999), του Ολοήμερου Σχολείου και της Ευέλικτης Ζώνης (Σπυροπούλου, και συν. 2007: 74).

Παράλληλα, και επιχειρώντας τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκίνησε μια μεταρρύθμιση από τα τέλη της δεκαετίας του '90, η οποία κατέληξε στην εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων το 2006. Η διαμόρφωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) επιδίωκε την ανάπτυξη ενός πολυκλαδικού αναλυτικού (ΥΠΕΠΘ, 1995:87). Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π) και τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ) επιχείρησαν την αναβάθμιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης παρουσιάζοντας, κατά τον Αλαχιώτη, δέκα καινοτομίες, μεταξύ των οποίων είναι η Διαθεματικότητα, η Ευέλικτη Ζώνη και η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>).

Οι μεταρρυθμίσεις του τύπου αυτού είναι υποχρεωτικές καινοτομίες καθώς καθορίζονται από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος (top-down) και στις σχολικές μονάδες εναπόκειται η εφαρμογή και η εκτέλεσή τους (Θεοδωρόπουλος, 2012) αν και, σε κάποιες όμως περιπτώσεις, όπως των διεπιστημονικών προγραμμάτων, υπήρχε προαιρετικός χαρακτήρας υλοποίησής τους.

Σήμερα τα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζουν «καινοτόμα προγράμματα» στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων όπως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, των Πολιτιστικών Θεμάτων, των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (etwinning, Erasmus) και της Ευέλικτης Ζώνης εκπληρώνοντας παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο (Σπυροπούλου και συν., 2008). Επιδιώκουν από τη μια την «*ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα περιβάλλοντος, ποιότητας ζωής, ανάδειξης του πολιτισμού και σύνδεσης με τις τέχνες, και αφετέρου την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και αναβάθμισης του διδακτικού έργου και του ρόλου τους*» (Σπυροπούλου, και συν. 2008:88).

Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι υπάρχει και μία μορφής καινοτομία που ξεκίνησε ως πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, το 2016, η Παιδαγωγική Freinet (Φρενέ) και στη συνέχεια ενισχύθηκε με την έγκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Στο παρόν κεφάλαιο αναπτύσσονται οι σημαντικότερες από τις προαναφερθέντες καινοτομίες που υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σήμερα, δηλαδή α) τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, β) τα διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες και γ) οι νέες τεχνολογίες.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην Παιδαγωγική Φρενέ ως διαφορετικής μορφής καινοτομία, παρουσιάζοντας την σε διαφορετικό κεφάλαιο μιας και θα αποτελέσει βασικό ερευνητικό πεδίο της παρούσας εργασίας και παράγοντα σύγκρισης του βαθμού καινοτομικότητας των σχολείων που την εφαρμόζουν σε σχέση με τα υπόλοιπα καινοτόμα ελληνικά σχολεία.

Παράλληλα και για την πληρέστερη κατανόηση όλων των σχολικών καινοτομιών, των οποίων αποτιμάται ο βαθμός καινοτομικότητας στην παρούσα εργασία, γίνεται σύντομη αναφορά στην έννοια της Διαθεματικότητας, της Ευέλικτης Ζώνης και του ολοήμερου σχολείου. Η διαθεματική προσέγγιση χαρακτηρίζει όλες τις καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Η Ευέλικτη Ζώνη και το Ολοήμερο Σχολείο εντάσσονται στα κυριότερα από τα Πειραματικά Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.,2001) που επιχείρησαν την ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και των διδακτικών πρακτικών (Σπυροπούλου και συν.,2007) και προσφέρουν με τη φιλοσοφία και την ένταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων απαραίτητο χρόνο για την

υλοποίηση των καινοτομιών. Όλα τα καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται χαρακτηρίζονται από τη διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα, διερευνητική διαδικασία μάθησης και ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης.

2.1.1. Διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα ως όρος περιγράφει «το σύνολο των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης» (Χατζημιχαήλ, 2010:213). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (interdisciplinary approach) επιδιώκει την ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης σε αντίθεση με την αποσπασματικότητα των παραδοσιακών αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων (ΦΕΚ 1366, 1373, 1374 και 1375/τ. Β, 18-10-01) συνδέοντας τα γνωστικά αντικείμενα ή τα θέματα που επιλέγουν από κοινού μαθητές και εκπαιδευτικοί σύμφωνα με «την αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση» Χατζημιχαήλ (2010: 213).

Με ρίζες στην Προοδευτική Αγωγή και στο Σχολείο Εργασίας, προσφέρει τη δυνατότητα ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης μέσω «εναλλακτικής λύσης του τρόπου αλλαγής της μαθησιακής διαδικασίας» (Χατζημιχαήλ 2010:213).

Συνεπάγεται ως εκ τούτου αλλαγή της δομής του περιεχομένου διδασκαλίας, ώστε να μπορεί να διαμορφωθεί στα παιδιά μια συνολική/ ενιαία γνώση σχετικά με το θέμα που διερευνούν αλλά και αλλαγή της μεθοδολογίας. Οι διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στο σχολικό πρόγραμμα εντός διακριτών μαθημάτων ή σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2002α).

Οι βασικές αρχές της διαθεματικής προσέγγισης στηρίζονται στην παιδαγωγική του Dewey και των παιδαγωγών της Νέας Αγωγής, και είναι :

- Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002β:110-111)
- Η έμφαση στο παιδί (Ματσαγγούρας, 2002β:107-108).
- Η αρχή της βιωματικής μάθησης (Χρυσafiδης, 1998: 18).
- Η αρχή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Θεοδωρόπουλος, 2012:54-55).
- Η αρχή της διερεύνησης (Θεοδωρόπουλος, 2012: 56).
- Η αρχή της αυτενεργούς μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002β:108)
- Η αρχή της εποπτικότητας (Θεοδωρόπουλος (2012: 58-59).

2.1.2 Ευέλικτη Ζώνη

Η «Ε.Ζ. διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» αποτέλεσε ένα καινοτόμο πρόγραμμα που λειτούργησε ως προπομπός των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. και λειτούργησε

καινοτομικά για το διάστημα 2001-2004 (τρία σχολικά έτη). Εκ των υστέρων εντάχθηκε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων (Φ. 12.1/545/85812/Γ1/31-08-05) αποσκοπώντας πρωταρχικά στο αντιστάθμισμα της ανελαστικότητας των Α.Π (Σπυροπούλου και συν., 2007).

Μεταξύ των στοιχείων που την προσδιορίζουν όπως αναφέρονται στον Ματσαγγούρα (2002^α :16-17) είναι η «διαθεματική προσέγγιση, η διεπιστημονικότητα της γνώσης, η σύνδεση της σχολικής ζωής με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής, η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, η ανάπτυξη συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης, η ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας των μαθητών και η εξοικείωση με τη χρήση της νέας τεχνολογίας. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία αναπροσαρμόζεται με την Ε.Ζ Χαρακτηρίζεται πλέον από ομαδοσυνεργατικές διδακτικές μάθησης. Ως μορφές μεθοδολογικής προσέγγισης, εκτός από τα σχέδια εργασίας, περιλαμβάνονται ακόμη διερευνητικές δραστηριότητες, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων ή καταστάσεων, αξιοποίηση του προφορικού λόγου και ενεργοποίηση της δημιουργικότητας (Ματσαγγούρας, 2002α : 21-22).

2.1.3. Το Ολοήμερο Σχολείο

Το Ολοήμερο Σχολείο ξεκίνησε ως καινοτομία το 1994-1995 με τα «Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης» σε 322 δημοτικά σχολεία ενώ η επίσημη ίδρυση των Ολοήμερων Σχολείων άρχισε το 1998-1999 σε 1000 σχολεία με προαιρετική φοίτηση των μαθητών και κύριους στόχους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς (Φ.13.1/76/Γ1/884/3.9.1998). Η φοίτηση είναι σήμερα προαιρετική για τους μαθητές είτε στην πρωινή ζώνη είτε στη μεσημεριανή, δηλαδή πριν την έναρξη των μαθημάτων και μετά τη λήξη τους. Ο λόγος που αναφέρεται στην παρούσα μελέτη ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έγκειται στην αρχική φιλοσοφία του που αποσκοπούσε σε βαθύτερη αναδιάρθρωση και εμπλουτισμό των προγραμμάτων με ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Χαλκιαδάκη, 2013). Επιχειρήθηκε κατά τον σχεδιασμό του η εξυπηρέτηση παιδαγωγικών και κοινωνικών σκοπών και συγκεκριμένα *«η εσωτερική αναδόμηση και αναδιάρθρωση του παιδαγωγικού κλίματος και των επικοινωνιακών σχέσεων της σχολικής κοινότητας... μέσα από μόνιμη, σταδιακή αλλά και καθημερινή βελτίωση του σχολείου, ...στοιχεία τα οποία πραγματοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον ενός διαφορετικά δομημένου χώρου»* (Πυργιωτάκης, 2002 ό.π. αναφ. στο Χαλκιαδάκη, 2013:104).

Σύμφωνα με τη Χαλκιαδάκη (2013:675) ανασταλτικοί παράγοντες στην αρχική εφαρμογή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος *«άπτονται των εγγενών και χρόνιων δυσλειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος διοίκησης γενικότερα, που υπάρχει στην Ελλάδα»*. Η υλοποίηση καινοτομιών που τελεσφορούν προϋποθέτουν την ύπαρξη δομικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από καλοσχεδιασμένες διαδικασίες και ομοψυχία των συντελεστών τους, την κουλτούρα συνεργασίας σε όλα τα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, την δυνατότητα απαγκίστρωσης των σχολείων από τις τυπικές διαδικασίες επιλογής στελεχών, την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, την έμφαση στον ρόλο του διευθυντή και, τέλος, την αλλαγή διδασκαλίας- και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Χαλκιαδάκη, 2013:675-677).

2.2. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

2.2.1. Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα

Με τη στόχευση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στη δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης που θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή και αειφόρο οικονομική ανάπτυξη, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν για την ενίσχυση της συνεργασίας των ευρωπαϊκών χωρών μέσω της ανταλλαγής επιτυχημένων δράσεων, της ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων, της επαφής με κουλτούρες και πολιτισμούς, της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Σπυροπούλου και συν., 2007). Η υλοποίησή τους δεν υπαγορεύεται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και επαφίεται στην προσωπική πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Σπυροπούλου και συν., 2007).

Στο διάστημα 2000-2006 υλοποιήθηκε το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Socrates II, που περιλάμβανε ενέργειες στον εκπαιδευτικό τομέα αλλά και εγκάρσια μέτρα, όπως την χρήση των νέων τεχνολογιών και την εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Εν συνεχεία το πρόγραμμα Comenius (2007-2013) στόχευσε στη *«βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής της»* (Ρέπουλη, 2018: 26) με διακρατικές συνεργασίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σχολικής και προσχολικής εκπαίδευσης που περιλάμβαναν ατομικές κινητικότητες μαθητών, συμπράξεις Comenius (δύο ή τριών σχολείων), συμπράξεις (Regio) μεταξύ τοπικών και περιφερειακών αρχών που συμμετέχουν ενεργά στη σχολική εκπαίδευση, προπαρασκευαστικές επισκέψεις, ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, πολυμερή σχέδια και δίκτυα, ηλεκτρονική αδελφοποίηση (eTwining).

Η ευρωπαϊκή δράση eTwinning, που ξεκίνησε επίσημα το 2005 ενταγμένη στα πλαίσια του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενσωματώθηκε το διάστημα 2007-2013 στο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης ως τμήμα του Comenius (1720/2006/EC 1,15 Νοεμβρίου 2006) και για το διάστημα 2014-2020 εντάχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus+ υποστηρίζοντας όλους τους τύπους της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη σχολική εκπαίδευση. Συμβάλλει στην ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων παρέχοντας ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση και ανταλλαγή απόψεων με τη χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας που παρέχει εύχρηστα και ασφαλή εργαλεία στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο ανάδειξης άλλων καινοτόμων σχολικών δράσεων, όπως της Περιβαλλοντικής Αγωγής, της Αγωγής Υγείας κ.ά. (Ρέπουλη, 2018). Παρουσιάζει ελευθερία δράσης στην εκπαιδευτική κοινότητα και ελάχιστη διοικητική επιβάρυνση (Uzunboyulu, 2006) ενώ παρέχονται δυνατότητες επιμόρφωσης στη χρήση του από τους πρεσβευτές eTwinning, οι οποίοι είναι και αξιολογητές των σχεδίων δράσης.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ (2014-2020) συνένωσε όλα τα προηγούμενα προγράμματα στους τομείς της εκπαίδευσης, κατάρτισης, νεολαίας και για πρώτη φορά στον τομέα του αθλητισμού (European Commission, 2017). Η δράση του προγράμματος αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και των προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρώπη και τη στήριξη της ευρωπαϊκής πολιτικής προς την ισότητα, κοινωνική ένταξη, ανάπτυξη και απασχόληση (Οδηγός Προγράμματος Erasmus+, 2019). Περιλαμβάνει δράσεις κινητικότητας ατόμων (KA1/BD1), συνεργασίας για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών (KA2/BD2) και ενίσχυσης σε θέματα μεταρρυθμίσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής (KA3/BD3). Στη βασική δράση 2 (KA2/BD2) οι στρατηγικές συμπράξεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προάγουν την καινοτομία και την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και τεχνογνωσίας αξιοποιώντας πλατφόρμες υποστήριξης όπως της πύλης eTwinning, τη School Education Gateway, Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη της Νεολαίας κ.ά.. Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών είναι ο υπεύθυνος φορέας διαχείρισης των προγραμμάτων Erasmus+ στην Ελλάδα.

Άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα που υλοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση είναι σχολικοί ευρωπαϊκοί διαγωνισμοί όπως το Euroscola, το Europe at School, ο πανευρωπαϊκός διαγωνισμός μαθητικής καινοτομίας και επιχειρηματικότητας που όμως, επειδή δεν αφορούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Τα προγράμματα αυτά θεωρούνται καινοτόμα, σύμφωνα με την Σπυροπούλου και συν., (2008:90) επειδή συμβάλλουν «στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, στη διεύρυνση των οριζόντων των εκπαιδευτικών και των μαθητών,

στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας και στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία».

2.2.2. Διεπιστημονικά Προγράμματα/ Σχολικές Δραστηριότητες

Τα καινοτόμα προγράμματα που εντάσσονται στις σχολικές δραστηριότητες (Φ.Ε.Κ.629/23-10-1992) και αποσκοπούσαν εξ αρχής στην ανανέωση της μαθησιακής διαδικασίας και του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, είναι αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, των Πολιτιστικών Θεμάτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ακόμη οι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες και η Αγωγή Σταδιοδρομίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Σπυροπούλου και συν.,2007). Τα προγράμματα αυτά είναι προαιρετικές δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς (έναν ή ομάδα) και μαθητές, με βασικές αρχές τη διεπιστημονική θεώρηση και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Με την περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκεται ο εμπλουτισμός των γνώσεων για το περιβάλλον και η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην προστασία και την αειφορία. Με την Αγωγή Υγείας, επίσης προαιρετική σχολική δραστηριότητα (Φ.Ε.Κ.577/92 και 629/92), επιχειρείται η *«αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών που θα οδηγήσει στην αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, την ενίσχυση της προσωπικότητας, της υπευθυνότητας και της ικανότητας για υιοθέτηση θετικών στάσεων ζωής»* (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.,1998 ό.π. αναφ. στο Σπυροπούλου και συν., 2007:72). Τα Πολιτιστικά Θέματα (Ν.2817/2000) επιχειρούν την ανάδειξη και προώθηση του πολιτισμού, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών και τη σύνδεση της Παιδείας με τις Τέχνες (Σπυροπούλου και συν., 2007). Τα καινοτόμα αυτά προγράμματα που υλοποιήθηκαν ως το 2007 δε φαίνεται να βρήκαν την επιθυμητή ανταπόκριση κυρίως λόγω των ανελαστικών Α.Π., της ελλιπούς χρηματοδότησης και της έλλειψης διάθεσης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα (Σπυροπούλου και συν., 2007). Ένα άλλο φιλόδοξο καινοτόμο πρόγραμμα που ξεκίνησε ήταν αυτό της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας. Η μη βιωσιμότητα του μπορεί να οφείλεται κατά τον Ψαρά (2016) στο ότι η ένταξη καινοτομιών στον σχολικό χώρο μέσα στα πλαίσια μιας γενικευμένης μεταρρύθμισης δε σημαίνει ότι γίνονται και κατανοητές από την εκπαιδευτική κοινότητα.

2.2.3 Νέες Τεχνολογίες

Οι Νέες Τεχνολογίες, πέρα από τη διδασκαλία τους ως ξεχωριστό μάθημα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ισχυρό εποπτικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και ως εργαλείο διερεύνησης (στα πλαίσια συγκεκριμένων ενοτήτων ή ως ξεχωριστή δραστηριότητα του ΑΠ). Έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας το 2000 απέδειξε ότι οι νέες τεχνολογίες αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο ως φορέας εκπαιδευτικής παρέμβασης και ενθάρρυνσης της καινοτομίας όταν χρησιμοποιούνται ως εργαλείο διερεύνησης. Τότε η διδασκαλία αξιοποιεί ανοικτά μοντέλα μάθησης και οι νέες τεχνολογίες ενθαρρύνουν τη βιωματική, συνεργατική, διερευνητική μάθηση, τη μάθηση με πειράματα, την επεξεργασία και πληροφοριών (Κυνηγός και συν., 2000). Μπορούν ακόμη να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τη ζωή όπως η δημιουργικότητα και καινοτομία (Γολικίδου & Τζιμογιάννης, 2014).

Μελέτες σχετικές με την υλοποίηση της τεχνολογίας στα σχολεία τονίζουν την ισχυρή σχέση μεταξύ οράματος, ενδιαφέροντος, ικανότητας και συνολικής συμμετοχής του ηγέτη τεχνολογίας για την επιτυχή εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών. Οι διευθυντές – ηγέτες φαίνεται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της εισαγωγής τεχνολογικών καινοτομικών δράσεων (Curcio, 2016).

Οι διευθυντές των σχολείων, ως ηγέτες τεχνολογικής αλλαγής (technology leaders) , προκειμένου να ηγηθούν με ενθουσιώδη και ουσιαστικά οράματα, θα πρέπει να στηρίζουν στα σχολεία τους σχέδια τεχνολογίας με ενθάρρυνση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την παροχή τεχνολογικής υποστήριξης και αποτελεσματικού πλαισίου αξιολόγησης Curcio, (2016). Η αποτυχία των καινοτομιών των σχετικών με τις νέες τεχνολογίες οφείλεται συνήθως σε μη σωστές διοικητικές πρακτικές ή λανθασμένη διαχείριση και υποστήριξης από την πλευρά της διοίκησης (Curcio, 2016).

2.2.4. Αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων μέσω του Θεσμού Αριστείας

Η αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσα στα πλαίσια της σχολικής τους διοίκησης και ανάλογα με τους στόχους και το όραμα του κάθε σχολείου. Ένας φορέας όμως που μπορεί να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα για τις σχολικές καινοτομίες είναι ο θεσμός Αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών του Υπουργείου Παιδείας, που από το 2010 βραβεύει καινοτόμα και δημιουργικά έργα των σχολείων, καθώς αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά τους στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τις σημερινές ανάγκες (Κυριακώδη

& Τζιμογιάννης, 2015). Η πρωτοβουλία, όπως αναφέρεται στο ΙΤΥΕ, αποσκοπεί «στη στήριξη των σχολείων που επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» και λειτουργεί στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με χρηματοδότηση από εθνικούς πόρους και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (<http://www.cti.gr/el/activities-el/development-projects/item/82-excellence-sch/82-excellence-sch>).

Σε μελέτη του 2012-2013 έρευνα σε 22 από τα βραβευμένα έργα, προκύπτει όπως αναφέρουν οι Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, (2015:144) «ότι η αποτίμηση των έργων είναι θετική, εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές με την επιλογή των θεμάτων, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν ανοιχτές προσεγγίσεις και στρατηγικές σχεδιασμού και οι μαθητές τους ανταποκρίθηκαν θετικά στις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που απαιτούσαν συμμετοχή, ευθύνη και συνεργασία με στόχο τη μάθηση». Διαπιστώνεται ότι οι βραβευμένες δράσεις σχεδιάστηκαν ως επί το πλείστον με βάση παιδαγωγικές προσεγγίσεις (βιωματική μάθηση, επίλυση προβλήματος, μελέτη πεδίου, ομαδυσυνεργατική προσέγγιση) και περιλάμβαναν συστηματική χρήση των ΤΠΕ και δραστηριότητες σύνδεσης με την κοινωνία (π.χ. δενδροφύτευση, ανακύκλωση, καθαρισμό ακτής).

Στους παράγοντες που εκτιμήθηκαν ως σημαντικοί για την υλοποίηση καλών καινοτόμων πρακτικών αναδείχθηκαν η συνεργατική σχολική κουλτούρα και ηγεσία (Hargreaves & Shirley, 2009; Priestley, 2011) και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και η ένταξη των καινοτόμων δράσεων στην πολιτική του σχολείου. Ουσιαστικής σημασίας αναγνωρίζεται η συμμετοχή των σχολείων σε δίκτυα και σε ευρωπαϊκά προγράμματα. (Coburn et al., 2012; Hargreaves & Goodson, 2006), οι κατάλληλες υποδομές και, τέλος η ύπαρξη ενός συντονιστή της δράσης, για το σχεδιασμό, την προώθηση και υλοποίηση της εκάστοτε δράσης.

Σχετικά με τη βιωσιμότητα των καλών πρακτικών οι Κυριακώδη & Τζιμογιάννης (2015) διαπίστωσαν ότι η θετική επίδραση και ανατροφοδότηση για τη συνέχιση των καινοτόμων δράσεων επηρεάζεται από την επιλογή των θεμάτων, την επιλογή των δράσεων (οι δράσεις μορφής project έχουν την τάση να επαναληφθούν), την εμπλοκή και συνεργασία περισσότερων εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και την εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας.

2.3. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΦΡΕΝΕ

2.3.1. Σύντομη Ανασκόπηση του θεωρητικού υπόβαθρου της Παιδαγωγικής Φρενέ

Το πολύπλευρο παιδαγωγικό ρεύμα που ξεκίνησε στα τέλη του 19^{ου} αι. και στις αρχές του 20^{ου} αι και ονομάστηκε «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική», «Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου» ή «Νέα Αγωγή» ανάλογα με τις χώρες στις οποίες εφαρμόστηκε, επηρέασε τον Φρενέ στη Γαλλία, ο οποίος εφάρμοσε τεχνικές εκπαίδευσης και αγωγής στοχεύοντας στην εκπαιδευτική και πολιτική μεταρρύθμιση της κοινωνίας, και που αργότερα οδήγησαν στη διαμόρφωση της Παιδαγωγικής Φρενέ με αρχές τη δημιουργία ενός νέου σχολείου, λαϊκού, ανοιχτού στην κοινωνία, βασισμένου στο σχολείο εργασίας (Καρακατσάνη & Νικολοπούλου, 2016; Αποστολοπούλου, 2017; Κομκοτού, 2017; Φωτεινός, 2012). Με κοσμοθεωρία βασισμένη σε μια ουμανιστική και αντιπολεμική διάσταση της παιδαγωγικής, τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής παρουσιάζονται στον σεβασμό των μαθητών, ανεξαρτήτου κοινωνικής θέσης, καταγωγής ή θρησκείας, στην ανάπτυξη της χαράς της δημιουργίας, της ελεύθερης επιλογής και του οράματος για τη βελτίωση της ζωής μέσα από τη μάθηση και την εργασία στο σχολείο. Το σχολείο και η τάξη λειτουργούν ως κοινότητα που αποσκοπεί στην καλλιέργεια της δημοκρατίας, της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης, της ισότητας για την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, των φαινομένων της βίας και της σχολικής διαρροής, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (πηγή : ΙΕΠ- πράξη3/19-01-2017του Δ.Σ.). Στις παιδαγωγικές τεχνικές και τα εργαστήρια που αναπτύσσουν την ελεύθερη έκφραση, την επικοινωνία, την πρωτοβουλία, τον πολλαπλό γραμματισμό και την πολιτειότητα συμπεριλαμβάνονται το Τυπογραφείο, ο Κινηματογράφος, η Διασχολική Αλληλογραφία και η Διαδικτυακή Επικοινωνία τάξεων, η Βιβλιοθήκη, τα Εργαστήρια, το Συμβούλιο (τάξης και σχολικής κοινότητας) και ο Σχολικός Συνεταιρισμός (πηγή:<http://pilotikofreinet.weebly.com/2017piiotalambdaomicrontauiotakappaomicron.html>)

2.3.2. Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στο εξωτερικό

2.3.2.1.Οι τεχνικές Φρενέ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις μαθησιακές δυσκολίες

Οι βασικές έννοιες της παιδαγωγικής του Φρενέ δε συνδέονται μόνο με την αρχική εκπαίδευση, αλλά χρησιμοποιούνται και από ακαδημαϊκούς καθηγητές και στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει πλήρης επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι αρχές Φρενέ σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Oppl, 2016), αλλά θεωρείται ότι δεν μπορεί να παραλειφθεί η σημασία των τεχνικών αυτών που υποστηρίζουν την πνευματική και δημιουργική δραστηριότητα των φοιτητών, και αποτελούν έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξης της γενικότερης ανάπτυξής τους (Zdzisław, 2014).

Η παιδαγωγική του Freinet προτείνεται ως μια πλούσια πηγή έμπνευσης, η οποία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανοικοδόμηση και τον εμπλουτισμό μορφών οργάνωσης της εργασίας, ενώ παράλληλα διδάσκεται κάποιος μια ξένη γλώσσα. Η έρευνα αφορούσε στα πολωνικά πανεπιστήμια και εκπονήθηκε σχετικά με το πρόβλημα της ανάπτυξης του λόγου και της σκέψης, το θέμα των δημιουργικών προσωπικοτήτων των φοιτητών που φοιτούν στις σύγχρονες γλώσσες καθώς και τις μεθόδους εργασίας που διεγείρουν την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μελλοντικών πτυχιούχων, με βάση την έκφραση και τη δημιουργία φοιτητών. Η θεωρία ενσωμάτωσης των τεχνικών Φρενέ για τη διαμόρφωση της δημιουργικής προσωπικότητας, της ανάπτυξης της νοημοσύνης και της κουλτούρας των μαθητών κατά τη διάρκεια της γλωσσικής εκπαίδευσης, με βασικές κατηγορίες την έκφραση των μαθητών και τη διείσδυση στην κουλτούρα, αποδείχθηκε αποτελεσματική (Zdzisław, 2014).

Η εναλλακτική παιδαγωγική Freinet χρησιμοποιήθηκε επίσης στην ανώτατη εκπαίδευση, βασισμένη στις αρχές της αυτοοργάνωσης, της συνεργατικής μάθησης, των κέντρων ενδιαφέροντος και της εκμάθησης με βάση την έρευνα για τον σχεδιασμό μαθήματος (και ταυτόχρονα ανάπτυξης επιστημονικής ερευνητικής εργασίας) και την ανάπτυξη της συνεργατικής γραφής, παρέχοντας έτσι μια ολοκληρωμένη άποψη του πώς οι αρχές του Freinet μπορούν να αναπτυχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον που διαμορφώνεται δηλαδή από τους περιορισμούς του τρέχοντος προγράμματος (bachelor and master) με υψηλό φορτίο εργασίας και περιορισμένη ευελιξία (Oppl, 2016 ; Oppl, 2017).

Καθώς οι καινοτομικές μεθοδολογίες θεωρήθηκαν αποδοτικές στην εκπαίδευση για την υπερπήδηση μαθησιακών δυσκολιών (μερικές από τις οποίες προκαλούνται από την έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τη νέα γενιά), οι Ferragó & Lima (2017) πιστεύουν ότι η χρησιμοποίηση παιδαγωγικών μεθοδολογιών θα πρέπει να σχετίζεται με τις ψηφιακές τεχνολογίες για να ενεργοποιήσουν την ανάπτυξη του μαθησιακού δυναμικού. Η πρόταση είναι η εφαρμογή της μεθοδολογίας του Freinet με δωρεάν λογισμικό ψηφιακών εργαλείων ως καινοτόμο λύση, που τηρεί τον επιδιωκόμενο

εκπαιδευτικό στόχο, και βοηθά τους φοιτητές που κάνουν χρήση αυτών των εργαλείων. Το σχήμα που εκφράζει τη συνδέσεις είναι : Καινοτομία- εκπαιδευτική μεθοδολογία- ψηφιακή κουλτούρα. Στην πρακτική Freinet, η τεχνολογία αποτελεί αναπόσπαστο και θεμελιώδες στοιχείο (εδώ χρησιμοποιήθηκαν η επεξεργασία κειμένου, τα υπολογιστικά φύλλα, οι βάσεις δεδομένων και παρουσιάσεις), ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιείται συλλογικά ως συμβολή διαμέσου προτάσεων για τη βελτίωση οποιασδήποτε εργασίας που αναπτύχθηκε.

2.3.2.2.Εναλλακτικά σχολεία και Εναλλακτική Εκπαίδευση

Η «εναλλακτική εκπαίδευση» είναι ο όρος που περιγράφει το σύνολο των διαφορετικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με την παραδοσιακή γενική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συστημάτων και συνήθως αναφέρεται σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία με ειδικό, συχνά καινοτόμο και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Με την ευρύτερη έννοιά του καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στο παραδοσιακό σχολικό σύστημα (συμπεριλαμβανομένων ειδικών προγραμμάτων για μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο και για προικισμένους μαθητές, για οικιακή εκπαίδευση κλπ.) (Sliwka, 2008). Σήμερα βρίσκουμε σε όλον τον κόσμο ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης που βασίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφίες, καθιστώντας το τοπίο της εναλλακτικής εκπαίδευσης εξαιρετικά κατακερματισμένο, και δύσκολο στον υπολογισμό του πλήθους του μαθητικού δυναμικού που συμμετέχει σε αυτά.

Οι πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα είδαν την εμφάνιση αρκετών εναλλακτικών εκπαιδευτικών κινήσεων, που αποδείχθηκαν να έχουν επιρροές ακόμα και σήμερα και οδήγησαν στη δημιουργία παγκόσμιων δικτύων εναλλακτικών σχολείων που βασίζονται σε αυτές τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές (Σχολεία Μοντεσσόρι, Σχολεία Waldorf/Steiner, τα Ελεύθερα ή δημοκρατικά σχολεία, τα Escuelas Nuevas, τα Round Square schools). Τα εναλλακτικά αυτά σχολεία συνυπάρχουν με μερικές νέες κινήσεις στην εναλλακτική σχολική εκπαίδευση καθώς και με μεμονωμένα εναλλακτικά σχολεία όπως το *Brockwood Park School*, το *Dalton Laboratory Plan*, τα σχολεία της *Παιδαγωγικής Freinet*, το *Peter Petersen's Jenaplan-Schule* (Sliwka, 2008:97). Τα εναλλακτικά σχολεία της παιδαγωγικής Φρενέ υπάρχουν σήμερα στη Γαλλία, το Βέλγιο και τη Γερμανία, συχνά με τη μορφή εναλλακτικών σχολείων μέσα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, πολλά εκπαιδευτικά συστήματα του ΟΟΣΑ δημιούργησαν νομοθεσία που δημιουργεί περιθώρια και χρηματοδοτεί εναλλακτικά σχολεία και εκπαιδευτικά προγράμματα στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα. Από τα πρόσφατα ιδρυθέντα εναλλακτικά σχολεία, το Ελβετικό Ινστιτούτο Beatenberg και το Καναδικό PROTIC,

μπορούν να αποτελέσουν κατά την Sliwka (2008:98) παραδείγματα μοντέλων εναλλακτικής εκπαίδευσης του 21ου αιώνα βασισμένα σε εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. Το πρώτο επικεντρώνεται στην οργάνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και της μετα-γνώσης, θέτοντας έτσι ένα θεμέλιο για τη διά βίου μάθηση. Βασίζεται στη μάθηση με μικρές ομάδες μαθητών, *αυτο-σχεδιασμένα μαθησιακά προγράμματα προτεινόμενα από τους εκπαιδευτικούς, προσωπική αξιολόγηση των εργασιών από τους μαθητές με τη χρήση χαρτοφυλακίων και «"εντατικές εκπαιδευτικές συναντήσεις" ή "ειδικές μέρες μάθησης" που προσφέρουν διαρθρωμένες ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων σε ρυθμίσεις μικρών ομάδων»*(Sliwka, 2008:98).

Το δεύτερο είναι ένα εναλλακτικό σχολείο στο πλαίσιο μιας κρατικής σχολής στην πόλη Κεμπέκ του Καναδά που ιδρύθηκε ανταποκρινόμενο στην απαίτηση των γονέων για σύγχρονες, εποικοδομητικές μορφές μάθησης. *«Οργανώνει την ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσω διεπιστημονικών μαθησιακών προγραμμάτων που υποστηρίζονται από ΤΠΕ»* (Sliwka, 2008:98). Σε μικρές ομάδες, οι μαθητές επιλύουν διεπιστημονικά προβλήματα *«μέσω της ενεργούς έρευνας, της έρευνας και του πειραματισμού, της συμπληρωματικής ομαδικής εργασίας και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων»* (Sliwka, 2008:98). Η αυτοαξιολόγηση - αξιολόγηση γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές με τη χρήση και εδώ εργαλείων και χαρτοφυλακίων που βοηθούν στην ανάπτυξη μετα-γνωστικών δεξιοτήτων που θεωρούνται ως προϋπόθεση για τη διά βίου μάθηση.

Η Εναλλακτική εκπαίδευση φαίνεται ότι δέχεται την υποστήριξη των πρόσφατων ερευνών των επιστημών μάθησης (learning studies), επιβεβαιώνει από τη μια την κριτική στο τυπικό μοντέλο σχολικής εκπαίδευσης και από την άλλη παρέχει εμπειρική υποστήριξη στα βασικά χαρακτηριστικά πολλών εναλλακτικών σχολείων, όπως την εκπαιδευτική μεθοδολογία τους, το ενσωματωμένο πρόγραμμα σπουδών τους, την εστίασή τους στην ανεξάρτητη και προσαρμοσμένη μάθηση σε συνδυασμό με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την έντονη εστίασή τους στον κάθε μαθητή. Για την αξιολόγηση οποιασδήποτε εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης, κρίνεται απαραίτητος ο υπολογισμός του επιπέδου επαγγελματισμού που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί καθώς είναι αυτοί και στα παραδοσιακά και στα εναλλακτικά σχολεία διευκολύνουν τη μάθηση ώστε να γίνει αποτελεσματική (Sawyer, 2006).

Εν κατακλείδι, αναφέρονται κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που αναγνωρίζουν την ανάγκη ένταξης εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης ως μορφή καινοτομίας:

- Η μελέτη σε αγγλικό σχολείο που εφαρμόζει καινοτόμες διαδικασίες στην εκπαίδευση επιβεβαιώνει ότι η εναλλακτική παιδαγωγική στις μεθόδους διδασκαλίας και η διαφορετική αρχιτεκτονική υποδομή του σχολείου συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση. Αποδεικνύεται όμως ότι, μπορεί οι μέθοδοι διδασκαλίας του σχολείου να επιτρέπουν μια ενεργό και συμμετοχική θέση των μαθητών, αλλά ωστόσο δεν αποτελούν εγγύηση για καινοτομία στις εκπαιδευτικές στρατηγικές (Pelaes & Filho, 2016).
- Στη Βραζιλία το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει και απαιτεί η διαδικασία μάθησης να συμπεριλάβει παιδαγωγικές πρακτικές που να ενθαρρύνουν τους μαθητές για ουσιαστική εμπλοκή και ανάπτυξη ικανότητας σύνδεσης της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή (Martins, 2014).
- Η ανάγκη αναζήτησης μια αποτελεσματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης της διδασκαλίας της πορτογαλικής γλώσσας, που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, οδήγησε στην αναγνώριση της ανάγκης εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Ακόμη ανέδειξε τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που ενδιαφέρεται αφενός για την αναζήτηση νέων τρόπων διδασκαλίας με στόχο τις καλές αποδόσεις των μαθητών του και αφετέρου ως παιδαγωγού, εμπλεκόμενου στη διαμόρφωση αυτόνομων πολιτών. Οι λόγοι αυτοί συνηγορούν ότι πίσω από μια αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση βρίσκονται εκπαιδευτικοί που η λέξη-κλειδί που τους χαρακτηρίζει είναι η δέσμευση (Martins, 2014).
- Η ενσωμάτωση τεχνικών της παιδαγωγικής Φρενέ σε αφρικανικά σχολεία στο Καμερούν ξεκίνησε μετά από πρωτοβουλία εκπαιδευτικών να γίνουν μέλη της ένωσης της διεθνούς ομοσπονδίας των κινήσεων της l'Ecole Moderne (FIMEM) για τον προβληματισμό πάνω στις διδακτικές πρακτικές. Τα ιδρύματα αυτά στο Καμερούν είναι κατεξοχήν παραδοσιακά, βασισμένα στη συμπεριφοριστική προσέγγιση ενώ η πιο σύγχρονη προσέγγιση που μπορεί να παρουσιάζεται έχει τις ρίζες της σε ένα μοντέλο με επίκεντρο τον δάσκαλο, αλλά τοποθετεί τους μαθητές στο επίκεντρο της εκμάθησης τους (Abesso, 2016). Η εφαρμογή των τεχνικών Φρενέ θεωρήθηκε ως επίπονη από την άποψη της οργάνωσης του χώρου μάθησης καθώς και των ωρών εργασίας του εκπαιδευτικού σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτόν τα άτομα που συμμετείχαν στο κίνημα αυτό ήταν μόνο εκείνα που διακατέχονταν από υψηλές επιθυμίες για τη βελτίωση των διδακτικών τους

πρακτικών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν πιστεύουν ότι για να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα εκμάθησης με στόχο τη βελτίωση δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη οράματος ή η ενσωμάτωση των αρχών της παιδαγωγικής προσέγγισης του Φρενέ στη διδασκαλία τους, αλλά προς το παρόν είναι σημαντικό να υποστηριχθεί το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να τους επιτρέπει να επιτύχουν τους στόχους τους εφαρμόζοντας αυτή τη νέα μέθοδο διδασκαλίας, με διαθεσιμότητα περισσότερων πόρων και εργαλείων μάθησης και διδασκαλίας και με τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής που να επιτρέπουν τη συνεργασία και τη συν-δημιουργία της γνώσης, ώστε να λειτουργούν υποβοηθητικά προς τους εκπαιδευτικούς στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών τους και στον πειραματισμό με τη νέα διδακτική μέθοδο. Οι προσπάθειες ενσωμάτωσης των τεχνικών του Freinet και η συνεταιριστική οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, οδηγούν σε τεράστιο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και δημιουργίας της ευκαιρίας για την επιτυχία όλων των μαθητών (Abesso, 2016).

2.3.3. Η εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στην Ελλάδα ως μορφή καινοτομίας

Ιστορικά οι παιδαγωγικές αρχές και ιδέες του Φρενέ έγιναν γνωστές στην Ελλάδα από την εποχή του Μεσοπολέμου (δεκαετίες '20 και '30) με εκφραστές τον Τσαγκιά, την Ιμβριώτη, τον Κουντουρά, τον Αθανασιάδη, τον Δημαρά κ.ά. (Κομκοτού, 2017; Μπαλτάς, 2015). Η δεύτερη φάση της διάδοσης των ιδεών του Φρενέ είναι μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο κατά την οποία γίνονται μεταφράσεις και εκδόσεις βιβλίων και άρθρων του και αποσυνδέεται το παιδαγωγικό του έργο από τον πολιτικό κομμουνιστικό χαρακτήρα, λόγω της αποχώρησης του παιδαγωγού από το Κομμουνιστικό Κόμμα (Μπαλτάς, 2015; Κομκοτού, 2017). Η επόμενη (τρίτη) φάση είναι κατά την εποχή της μεταπολίτευσης με τις συνακόλουθες ανάγκες της για διαφορετική εκπαίδευση και αντιαυταρχική αγωγή (Μπαλτάς, 2015; Κομκοτού, 2017). Στη σημερινή εποχή η διάδοση των ιδεών του Φρενέ ξεκίνησε με την παιδαγωγική ομάδα «Σκασιαρχείο», τις επιμορφώσεις στο Γαλλικό Ινστιτούτο, το «Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων» και την εφαρμογή της καινοτομίας με την έγκριση του Ι.Ε.Π.

Την αναγκαιότητα διάδοσης και εφαρμογής της παιδαγωγικής Φρενέ στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα παρουσίασε, πριν ακόμη αρχίσει η υλοποίηση του εγκεκριμένου από το Ι.Ε.Π προγράμματος ο Φωτεινός (2012) επισημαίνοντας την ανάγκη ουσιαστικής

αλλαγής ή επαναθεώρησης της αντίληψης που έχουμε για την παιδεία, γιατί αυτή μπορεί μέσα σε μια κοινωνία με κλυδωνισμούς να οδηγήσει σε πιο αισιόδοξο μέλλον.

Η καινοτομία Φρενέ ξεκίνησε ως πρωτοβουλία εκπαιδευτικών το 2016. Αρχικά η Παιδαγωγική ομάδα «Το σκασιαρχείο – Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας» υλοποίησε με επιτυχία με τη συνεργασία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στα δημόσια σχολεία από εθελοντές/ντριες εκπαιδευτικούς των Δημοτικών και Γυμνασίων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής διετή παρέμβαση με τεχνικές Φρενέ τα σχολικά έτη 2016-2018.

Στη συνέχεια, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. βασισμένο στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 23/24-05-2018 του Δ.Σ) εγκρίνει και υλοποιεί τη συνέχεια και επέκταση του εκπαιδευτικού πιλοτικού προγράμματος για την εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, Κορινθίας, Αργολίδας και Αρκαδίας για την τρέχουσα σχολική χρονιά 2018-2019. Το σχολικό έτος 2019-2020 το καινοτόμο πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στους νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας και Μεσσηνίας (Απόφαση του ΥΠΕΠΘ (86105/δ2-30-05-2019 με βάση την 27-05-2019 Πράξης του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

Η επιστημονική καθοδήγηση του προγράμματος γίνεται από την ομάδα συνεργασίας Τμημάτων του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, των επιμορφωτών από το γαλλικό δίκτυο Φρενέ (ICEM) και την παιδαγωγική ομάδα για τη διάδοση της παιδαγωγικής Φρενέ στην Ελλάδα «ΤΟ ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ - Πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας». Η υλοποίηση γίνεται σε πρώτη φάση με την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν και σε δεύτερη φάση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ σε πιλοτικές τάξεις και σχολεία με την υποστήριξη των υπευθύνων του προγράμματος, καθώς και ανταλλαγή εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Ολοκληρώνεται με τον απολογισμό και διάχυση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής (πηγή : <https://www.minedu.gov.gr/dimofili/35153-13-06-18-prosklisi-gia-symmetoxi-se-ekpaideftiko-pilotiko-programma-efarmogis-tis-paidagogikis-frene-freinet-5>).

Ο τρόπος υλοποίησης της καινοτομίας παρουσιάζει μία σύμπραξη παραδοσιακών χαρακτηριστικών μάθησης σε συνδυασμό με την παιδαγωγική Freinet, μια μεικτή παιδαγωγική στην οποία συνυπάρχουν και εναλλάσσονται στοιχεία και των δύο παιδαγωγικών κατευθύνσεων, της Ορατής και της Αόρατης Παιδαγωγικής (Κομκοτού, 2017).

Παρά το σύντομο διάστημα εφαρμογής της καινοτομίας Φρενέ η μέχρι τώρα πορεία μέχρι αναδεικνύει, σύμφωνα με την Κομκοτού, (2017:86) την ανάγκη για ευελιξία του θεσμικού και διοικητικού πλαισίου *«που να παρέχει αναγνώριση και ελευθερίες στους/στις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να εφαρμόσουν το παιδαγωγικό τους ιδεώδες χωρίς περιορισμούς, έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένου παιδαγωγικού υλικού και αντιδράσεις από τον περίγυρο (γονείς/συνάδελφοι)»*. Ο ρόλος των γονέων μπορεί να είναι άλλοτε συνεργατικός ως προς την εναλλακτική παιδαγωγική κατά το πρότυπο της Παιδαγωγικής Freinet που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και άλλοτε όχι, αλλά λόγω ανυπαρξίας θεσμικού πλαισίου επαφίεται στην ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού να υπερασπιστεί την καινοτομία (Φωτεινός, 2012). Ο ρόλος της Διοίκησης των σχολείων επίσης δε φαίνεται να λειτουργεί ως αρωγός ως προς την εναλλακτική παιδαγωγική κατά το πρότυπο της Παιδαγωγικής Freinet, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, με κυριότερα προβλήματα που αναπτύσσονται να αναφέρουν τους περιορισμούς και την πίεση του Α.Π, οργανωτικές συνθήκες όπως τον μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη, τον αποτρεπτικό σε κάποιες περιπτώσεις ρόλο των διευθυντών ή των νόμων, και ακόμη την επισφάλεια της θέσης των εκπαιδευτικών, την έλλειψη αξιοπρέπειας του ρόλου του εκπαιδευτικού, τις θεσμικές ελλείψεις σε συνδυασμό με τη μη σωστή αξιοποίηση καινοτόμων θεσμών και την έλλειψη σταθερότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής, (Φωτεινός, 2012).

Η αποτίμηση της πρώτης φάσης του πρώτου πιλοτικού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί, ανέδειξε μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών εκπαιδευτικών κυρίως της προσχολικής και δημοτικής βαθμίδας και γενικά συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικής- διδακτικής εμπειρίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ως πολύ εξοικειωμένο με την Παιδαγωγική Φρενέ και δήλωσαν επιθυμία για συνέχιση του προγράμματος το οποίο τους δημιουργούσε θετικά συναισθήματα. Σε σχέση με τον βαθμό ετοιμότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την υλοποίηση της καινοτομίας Φρενέ, αντικείμενο και της παρούσας μελέτης, οι πρώτοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι εφικτή η ενσωμάτωση των τεχνικών της παιδαγωγικής προσέγγισης Φρενέ, αλλά αναγνωρίζουν εμπόδια όπως το κυρίαρχο διδακτικό μοντέλο, τις αντιστάσεις εκπαιδευτικών και γονέων, την έλλειψη ευελιξίας της διοίκησης και του συγκεντρωτικού θεσμικού πλαισίου. Παράγοντες που συνηγορούν στην υλοποίηση της καινοτομίας αυτής θεωρούνται η Ευέλικτη Ζώνη, η διαθεματικότητα, η δυνατότητα αυτενέργειας και η ευελιξία του Α.Π.(Τραντάς και συν., 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Στο περιβάλλον εργασίας ενός οργανισμού μπορεί να αναπτυχθούν συνθήκες που να ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία ή άλλες που να σχετίζονται αρνητικά με αυτές. Στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώνονται ως εκ τούτου οι απόψεις της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τα στοιχεία αυτά, και πιο συγκεκριμένα οι έρευνες που αφορούν την παρόθηση στο σχολικό περιβάλλον (οργανωτική και διευθυντική-ηγετική), το σχολικό κλίμα, την υποστήριξη της ομαδικής εργασίας, την επάρκεια των πόρων, την ελευθερία και την πρόκληση στον χώρο εργασίας, τα εμπόδια (οργανωτικά και πίεση φόρτου εργασίας), και, τέλος, τις γενικές κλίμακες δημιουργικότητας και παραγωγικότητας που συμβάλλουν στην προώθηση και ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Οι προαναφερθέντες παράγοντες προσδιορίζουν τον βαθμό καινοτομικότητας των σχολείων και παρουσιάζονται με βάση τη διερεύνησή τους με το ερωτηματολόγιο KEYS, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη και αποτελεί μια προσέγγιση του οργανωτικού κλίματος από την πλευρά των ατομικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους περιβαλλοντικούς παράγοντες σε διαφορετικά επίπεδα: οργανωτικά, εποπτικά-ηγετικά, ομαδικά και ατομικά (Coveney, 2008). Μπορούν να αποτυπώσουν τον βαθμό ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για καινοτομία και να αποτελέσουν εργαλεία στα χέρια του διευθυντή-ηγέτη για την εκτίμηση της κατάστασης στο σχολείο ώστε να βοηθηθεί στην προώθηση μιας καινοτομίας.

2.1. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η πορεία της εκπαιδευτικής καινοτομίας επηρεάζεται αφενός από τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση του σχολείου και αφετέρου από την ήδη διαμορφωμένη σχολική κουλτούρα (Priestley, 2011). Η σχολική ηγεσία και διοίκηση συσχετίστηκαν με την εισαγωγή καινοτομιών ως μέρος της σχολικής κουλτούρας και αρχικά αφορούσαν έρευνες σχετικά με την εισαγωγή των εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Liu, Ritzhaupt & Cavanaugh, 2013).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η διοίκηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας αναπτύσσεται μέσα στα πλαίσια της ικανότητας των σχολείων για διαχείριση αλλαγών (leading change) και συνδυάζεται με μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που προωθούν τις αλλαγές, αφού η καινοτομία αποτελεί βασική αιτία της αλλαγής (Poole & Van de Ven, 2004).

Με τον όρο Διοίκηση εκπαιδευτικού οργανισμού ορίζεται κατά τον Κόκκο (1999: 30) «η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού,

δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο» και περιλαμβάνει τα στάδια: α) του προγραμματισμού (φάση προσδιορισμού των στόχων του οργανισμού), β) της οργάνωσης (ορίζονται οι αρμοδιότητες μέσα στον οργανισμό, οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή), γ) της διεύθυνσης, (όπου οι εργαζόμενοι καθοδηγούνται για την επίτευξη των στόχων) και, τέλος δ) του ελέγχου ή ανατροφοδότησης (όπου πιστοποιούνται αν οι ενέργειες που έχουν γίνει έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Everard & Morris, 1999; Σαΐτης, 2008).

Η ηγεσία (ή καθοδήγηση) της συμπεριφοράς άλλων ατόμων για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού αποτελεί απαραίτητη και ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία της Διοίκησης αφού συνδέεται με την επιβίωση, βελτίωση και αποτελεσματικότητά του (Κόκκος, ό.π.; Μουρίκη, 2016). Η επιρροή που ασκείται στα μέλη ενός οργανισμού μέσω της ηγεσίας *«αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης»* (Bush, 2008:271).

Η βαθιά γνώση των λειτουργιών της διοίκησης και της ηγεσίας ενός οργανισμού καθιστά δυνατή την εξέλιξή της ηγεσίας σε αποτελεσματική και ως εκ τούτου στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τη Μουρίκη (ό.π.) *«μπορεί να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, να μην δημιουργεί το αίσθημα της καταπίεσης και της επιβολής δύναμης στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε όσους βρίσκονται σε κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα, φορτίζοντας την έννοια της λέξης αρνητικά».*

Η διαχείριση της καινοτομίας εντός του σχολικού οργανισμού επηρεάζεται από συγκεκριμένες ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες οργανωτικές συνθήκες για την προώθηση και εφαρμογή της (Crossan & Apyaydin, 2010) ενώ κατά άλλους ερευνητές στην αναποτελεσματικότητα των ηγετικών συμπεριφορών οφείλεται η αποτυχία της σωστής εισαγωγής των καινοτομιών (Deschamps, 2005).

Η διαχείριση της καινοτομίας μπορεί να επαφίεται στον διευθυντή αλλά και σε άλλα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Κατά τον Bel (2010) οι διαφορετικοί τύποι ηγεσίας μπορεί να επηρεάζουν διαφορετικά τη συμμετοχή και τη δέσμευση των εργαζομένων σε μια καινοτομία. Πολλοί ερευνητές προτείνουν επί παραδείγματι το παράδειγμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως ιδανική ηγετική πρακτική για την περίπτωση εισαγωγής καινοτομιών λόγω του ότι σχετίζεται με συναδελφικά πρότυπα διοίκησης και επικεντρώνεται στη διάσταση που δίνει ο ηγέτης για την αλλαγή και την από κοινού δημιουργία οράματος (Hallinger, 2003; Sergiovanni, 1989; Σαΐτης, 2002). Πρόσφατες εμπειρικές μελέτες

προτείνουν την εξέταση της ηγεσίας ως οργανωσιακό φαινόμενο (House & Aditya, 1997; Waldman & Yammarino, 1999; Osborn, Hunt & Jauch, 2002) και την ανάγκη για συστημική προσέγγιση του φαινομένου, την εξέταση δηλαδή της ηγεσίας μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου συστήματος (Δαλακούρα, 2006, Γκόλια, 2014). Ο λόγος έγκειται στο ότι στην οργανωσιακή ανάπτυξη στηρίζεται η τάση της σύγχρονης διοικητικής εκπαίδευσης η οποία δεν αποσκοπεί μόνο στην αποτελεσματική διαχείριση της παρούσας κατάστασης (status quo) από τους μάνατζερ, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται και να κατευθύνουν αλλαγές (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Ανεξάρτητα από την μορφή ηγεσίας και διοίκησης που υπάρχει σε κάθε σχολικό οργανισμό, η παρώθηση για καινοτομία από την ηγεσία θεωρείται ότι λειτουργεί αποτελεσματικά όταν το ίδιο το αφεντικό λειτουργεί ως καλό μοντέλο εργασίας, παρουσιάζει δηλαδή ικανότητα για διαχείριση της αλλαγής που σημαίνει ότι ανταποκρίνεται ο ίδιος βασικά στην έννοια της αλλαγής και, εν συνεχεία, μπορεί να τη μεταδώσει σε όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή, δηλαδή στο σύλλογο διδασκόντων και τους μαθητές, γονείς.

Έχει ήδη επισημανθεί ότι μια καινοτομία που στηρίζεται στο προσωπικό ενδιαφέρον και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά για να επιτύχει. Ο βαθμός επιτυχίας της θα εξαρτηθεί από πλήθος άλλων παραγόντων, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ήδη διατυπωθεί στις εκτιμήσεις-αξιολογήσεις των καινοτόμων προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν ως τώρα. Ουσιαστικός παράγοντας του βαθμού επιτυχίας της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών είναι αυτός της ετοιμότητας της μονάδας για αλλαγή (Howley, 2012) ο οποίος μπορεί να προσδιοριστεί με αξιολόγηση των παρακάτω οργανωσιακών συνθηκών:

2.1.1. Ελευθερία – Αυτονομία

Η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς θεωρείται βασικό στοιχείο ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος (Jung et al., 2003). Η αξιοποίηση της επαγγελματικής αυτονομίας καθώς και συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικότερα στη διοίκηση του σχολείου αποτελούν εφόδια στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας, αφού έτσι αναδεικνύεται ο ρόλος αυτών που τελικά θα εφαρμόσουν την αλλαγή, των βασικών συντελεστών της καινοτομίας που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της υλοποίησής της, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Everard & Morris, 1999). Η ύπαρξη και παρώθηση της αυτονομίας ή η αποθάρρυνσή της για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση μιας καινοτομίας εντάσσεται στο πλαίσιο της διοίκησης του σχολείου και της σχολικής κουλτούρας (Priestley, 2011).

Με τον όρο «αυτονομία» μπορεί να αποδοθεί αρχικά η απλή έννοια της απελευθέρωσης από τους κοινωνικούς περιορισμούς την οποία οι Winch και Gingel (2008: 19) ονομάζουν

«ισχυρή αυτονομία», και μπορεί μεν να αποτελεί έναν προσωπικό στόχο, αλλά είναι απίθανο να θεωρηθεί εκπαιδευτικός στόχος. Ορίζεται όμως μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ως το πλαίσιο που σχετίζεται με την εξουσία και παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να επιλέγει τους στόχους και τα μέσα για να τους πετύχει, αλλά θα πρέπει βέβαια να είναι σε θέση να τους αιτιολογήσει σε σχέση με τις ουσιαστικές γνώσεις και τις κοινωνικά πρότυπα που είναι επικυρωμένα από την κοινωνία. Η μορφή αυτή αυτονομίας των εκπαιδευτικών που κατά τους Winch και Gingel (2008) ονομάζεται «αδύναμη αυτονομία» ή «σχετική αυτονομία» σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2010:16-17), αναγνωρίστηκε επίσης με την καθιέρωση της Ευέλικτης ζώνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 2010).

Η διερεύνηση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας μπορεί να την οδηγήσει στον εμπλουτισμό αυτής με εναλλακτικές εμπειρίες και περιεχόμενα που θα ανταποκρίνονται στον μαθητικό πληθυσμό της. Η ύπαρξη συνεργατικού μοντέλου διοίκησης που θα ενισχύει την κουλτούρα συνεργασίας για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των σχολικών στόχων και το άνοιγμα των μελών της σχολικής κοινότητας στις προκλήσεις και τους πειραματισμούς θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής μονάδας που επιδιώκει να αναλάβει ρόλο στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί τις καινοτομίες (Χαλκιαδάκη, 2013:30).

Σχετικά με τον ακριβή ρόλο της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση καινοτομικών πρωτοβουλιών οι έρευνες καταλήγουν ότι παρουσιάζονται πολύ καλύτερα αποτελέσματα κατά την υλοποίηση της καινοτομίας όταν υπάρχει ο έλεγχος της διαδικασίας εφαρμογής της από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η αποδοχή και η προσωπική τους δέσμευση (Fullan, 2001; Hargreaves, 2004) καθώς έτσι αυξάνεται η δημιουργικότητα και η αποτελεσματικότητά τους (Σπυροπούλου και συν., 2007).

Η ύπαρξη ευκαιριών αυτονομίας σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων διαρθρώνεται από δύο ομάδες παραγόντων κατά τους Winch και Gingel (2008), τους αντικειμενικούς και τους υποκειμενικούς. Οι αντικειμενικές προϋποθέσεις για τις ευκαιρίες αυτονομίας εξαρτώνται από την ποιότητα του προγράμματος σπουδών (τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού τους). Για την περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών έχουν αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο (διαθεματικότητα, ευέλικτη ζώνη κτλ.). Οι υποκειμενικές προϋποθέσεις των ευκαιριών αυτονομίας σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες (τις εμπειρίες από τη χρήση του προγράμματος σπουδών, τη στάση των εκπαιδευτικών όπως π.χ. τη δέσμευση και εμπιστοσύνη και κυρίως, την επαγγελματική και προσωπική γνώση.). Η συνεχής προσωπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης

βασικό παράγοντα ενδυνάμωσης της γενικότερης σχολικής αυτονομίας που μπορεί να οδηγήσει σε καινοτόμες δράσεις (Μπουραντάς, 2001; Σαΐτης, 2002).

Στην παρούσα μελέτη της μέτρησης του βαθμού καινοτομικότητας των σχολείων, η αυτονομία του εκπαιδευτικού αποδίδεται από τον βαθμό ελευθερίας επιλογής του τρόπου εργασίας ή στο είδος της καινοτομίας- πρότζεκτ που θα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί.

2.1.2. Η πρόκληση για εργασία

Στον συγκεκριμένο παράγοντα μελετάται ο βαθμός πρόκλησης που μπορεί να εξάγεται από τη συγκεκριμένη εργασία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά και η αίσθηση ότι πρέπει να εργαστούμε σκληρά για να προκληθούν σημαντικά έργα.

Το καινοτομικό σχολικό κλίμα προάγει την ατομική δημιουργικότητα των μελών του σχολείου διαμορφώνοντας την αίσθηση της πρόκλησης στον χώρο εργασίας (Isaksen & Lauer, 2002).

Η αίσθηση αυτή μπορεί να είναι ήδη ανεπτυγμένη στον κάθε εμπλεκόμενο, αλλά διαμορφώνεται και από τις σχολικές συνθήκες εργασίας, οι οποίες όταν προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή, το σχεδιασμό, στην κατάθεση νέων ιδεών κτλ τους οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή και στην ακόλουθη ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος να εργαστούν προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Hopkins, 2001).

Στις σχολικές μονάδες που υλοποίησαν καινοτόμα προγράμματα καλών πρακτικών, όταν συμμετείχαν περισσότεροι από ένας εκπαιδευτικοί, παρουσιάστηκε μεγαλύτερη συμμετοχή και των μαθητών, αποτελεσματικότερη συνεργασία με φορείς, καλύτερα αποτελέσματα των δράσεων, αλλά αναπτύχθηκε και μια δυναμική να συνεχιστεί η δράση, διαμορφώνοντας έτσι την αίσθηση της πρόκλησης στους εκπαιδευτικούς (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015). Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η πρώτη έρευνα της καινοτομίας Φρενέ, όπως διατυπώθηκε στην πρώτη αποτίμηση της δράσης (κεφάλαιο 2.3.3.).

Η πρόκληση για εργασία και η αίσθηση της δημιουργίας σημαντικών έργων επηρεάζεται επίσης από ατομικούς παράγοντες όπως την προσωπικότητα και τις ικανότητες των εμπλεκόμενων μελών (Day et al., 2007), την εμπιστοσύνη (Louis, 2007) και την αξιοπιστία (Schmidt & Prawat, 2006), που συμβάλλουν σημαντικά στην υποστήριξη των καινοτόμων δράσεων.

Εν κατακλείδι, όπως και η ανάπτυξη της διάθεσης για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και η καλλιέργεια της συμμετοχικής τους δράσης, έτσι και η ανάπτυξη της πρόκλησης είναι στοιχεία που ενδυναμώνονται από τη σχολική κουλτούρα.

2.1.3. Ηγετική Παρώθηση

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που ασκεί τη διοίκηση αλλά ταυτόχρονα θεωρείται και ηγέτης της και ως εκ τούτου οφείλει απαραίτητα να διαθέτει τις ανάλογες γνώσεις (Everard et al., 2004) και ικανότητες (Ράπτης, 2006) εισαγωγής και προώθησης εκπαιδευτικών καινοτομιών καθώς και επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών υλοποίησής τους (Σαΐτης, 2008). Λειτουργώντας μετασχηματιστικά ο διευθυντής ενός σχολείου, επιχειρώντας δηλαδή να εμπνεύσει τα μέλη της ομάδας του για τα καινοτόμα σχέδια, εντός ενός πλαισίου όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εθελοντική βάση διασφαλίζει τη διαμόρφωση συνθηκών ανάπτυξης της καινοτομίας (Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, 2006, Αθανασίου, 2016). Γενικά οι ίδιοι οι ηγέτες που προωθούν την καινοτομία χαρακτηρίζονται από δεκτικότητα και ανοιχτή στάση προς τις νέες ιδέες και δημιουργία κλίματος προώθησης των νέων προτάσεων- ιδεών από τους εκπαιδευτικούς (Fullan, 2002; Vandenberghe, 1995).

Συγκεκριμένα η ενεργητική εμπλοκή της ηγεσίας αναγνωρίζεται στον τρόπο:

Α) που οι ηγέτες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών (Πασιαρδής, 2004), δηλαδή πρωτίστως αναγνωρίζουν και προωθούν τις καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών τους, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή καινοτομιών, την ομαδική εργασία και τη συνεργασία αλλά και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Ηλιάδης, 2018) και τη διατύπωση προτάσεων που αποσκοπούν στη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας εν γένει του οργανισμού (Detert & Burris, 2007).

β) που οι ηγέτες επιβραβεύουν την ομαδική επιτυχία και ενισχύουν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών τους, καθώς αποτελούν παράγοντες που θα λειτουργήσουν ενθαρρυντικά στην ανάληψη παρόμοιων πρωτοβουλιών στο μέλλον (Κωνσταντίνου, 2005). Ειδικά κατά τη φάση της εφαρμογής των καινοτομιών, η συμβολή του έργου του διευθυντή παρουσιάζεται στην αναγνώριση και ηθική επιβράβευση των δράσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου, η οποία αυξάνει την δημιουργική συμμετοχή τους στην εκπόνηση των καινοτόμων δράσεων (Γιαννακάκη, 2005) ενώ κατά τη φάση της αξιολόγησης των καινοτόμων δράσεων χαρακτηρίζεται από έλλειψη τιμωρητικού πνεύματος σε περίπτωση ανεπιτυχών αποτελεσμάτων (Jung et al., 2003).

Η υποστήριξη της διαμόρφωσης κλίματος συνεργασίας εντός του σχολείου και ενίσχυσης της ομαδικής εργασίας (Everard et al., 2004) και η αποφυγή της πόλωσης των περιστάσεων σε άσπρο- μαύρο (Ράπτης, 2006) αποτελούν βασικές δεξιότητες του ηγέτη που παρωθεί το προσωπικό του προς την καινοτομία αλλά είναι και παράγοντες που εκφράζουν συνολικά την κουλτούρα του σχολείου και εκφράζουν την οργανωτική παρώθηση.

Η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και η απομάκρυνση των δυσκολιών και των εμποδίων, η πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών και η επιβράβευση των εργαζομένων αναγνωρίζονται ως βασικές αρχές διοίκησης και από τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Πασιαρδή, 2004; Δάρρα, 2005; Αθανασίου, 2015) η οποία στο σύνολό της αντιλαμβάνεται τις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες ως απαραίτητο μέσο για τον διαρκή εκσυγχρονισμό του σχολείου και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2015).

Διαπροσωπικές σχέσεις

Η διαμόρφωση και ενίσχυση ενός καινοτομικού κλίματος στη σχολική μονάδα χαρακτηρίζονται και από την ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων του διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος καλλιεργεί μια ατμόσφαιρα επαγγελματικής εξέλιξης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών που καινοτομούν (Bredenson & Johanson, 2000; Fullan, 2002).

Η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκτείνεται και προς την πλευρά των γονέων και με την τοπική κοινωνία και τους φορείς. Από την πλευρά των γονέων ενδεχομένως να διαμορφωθεί έλλειψη κατανόησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας και απουσία θετικής στάσης και ενίσχυσης των προσπαθειών του σχολείου προς τη βελτίωση. Στο πλαίσιο των γνώσεων και ικανοτήτων του ηγέτη επαφίεται η προσπέλαση αυτών των εμποδίων-αντιστάσεων που μπορεί να ακυρώσουν καινοτόμες δράσεις και η εξασφάλιση της υποστήριξης των γονέων (Fullan, 2007).

Η εξασφάλιση υποστήριξης για τις καινοτόμες δράσεις από τους τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία, εντός των οποίων λειτουργεί η σχολική μονάδα, συμβάλλουν επίσης θετικά στην ενίσχυση καινοτομικού σχολικού κλίματος (Miles, 1998) και εντάσσονται στο επίπεδο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων της ηγεσίας. Όταν αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας, παρουσιάζεται και ανάπτυξη θετικής στάσης προς τη συνέχιση των δράσεων (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

2.1.4. Υποστήριξη της ομαδικής εργασίας

Ισχυρός δείκτης επιτυχίας της εφαρμογής εκπαιδευτικών αλλαγών, άρα και καινοτομιών, αποτελεί κατά τον Fullan (1991), η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η οποία εκφράζεται με βάση τη συχνότητα της επικοινωνίας, της αμοιβαίας υποστήριξης και της παροχής βοήθειας. Δεδομένης της σημασίας της κουλτούρας εντός του σχολικού οργανισμού, ως η πιο σημαντική λειτουργία της συνεργατικής κουλτούρας θεωρείται η διαμόρφωση δέσμευσης και ενθουσιασμού μεταξύ των συμμετεχόντων η οποία

θα τους κάνει να νιώθουν μέλη μιας οικογένειας (Smollan & Sayers 2009) και η οποία μεταφράζεται αφενός ως η συμμετοχή τους στη διαδικασία της καινοτομίας, αλλά και αφετέρου ως η συμμετοχή τους ως ενεργά μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας στην οποία λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση των στόχων, εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις και αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποτελεσμάτων των εργασιών τους (Harris, 2004).

Στην αναφορά TALIS του ΟΟΣΑ (OECD, 2014) ένας αξιοσημείωτος αριθμός εκπαιδευτικών (περίπου 37%) εμπλέκεται ενεργά σε δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, τις καινοτόμες ιδέες και τις καλές πρακτικές μέσω της ανταλλαγής εμπειριών. Οι καινοτόμες στρατηγικές ενδυναμώνονται μέσα στα πλαίσια των εθνικών ή διεθνών κοινοτήτων πρακτικής (Community of Practice) οδηγώντας σε αποτελεσματικότητα τα περιβάλλοντα μάθησης (Sobrero and Craycraft , 2008).

Η συμμετοχή του σχολείου σε δίκτυα και ευρωπαϊκά προγράμματα έχει τονιστεί σε πολλές ακόμη έρευνες και θεωρείται ουσιαστικός παράγοντας της βιωσιμότητας των καινοτόμων δράσεων (Coburn et al., 2012; Hargreaves & Goodson, 2006; Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

2.2. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ

2.2.1. Οργανωτική ενθάρρυνση – παρώθηση

Στον συγκεκριμένο παράγοντα αποτυπώνεται ο βαθμός της οργανωτικής κουλτούρας που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα μέσω της δίκαιης, εποικοδομητικής κρίσης των ιδεών, της ανταμοιβής και αναγνώρισης της δημιουργικής εργασίας, της διαμόρφωσης μηχανισμών για την ανάπτυξη νέων ιδεών, της ύπαρξης ενεργούς ροής ιδεών και κοινού οράματος.

Ειπώθηκε ήδη ότι η ύπαρξη καινοτομικού κλίματος σε έναν σχολικό οργανισμό οδηγεί στη δημιουργία, την ανάπτυξη και προώθηση νέων ιδεών (Mumford et al., 2002; Van der Vegt et al., 2005), η διαμόρφωση όμως του καινοτομικού σχολικού κλίματος δεν είναι αβίαστη υπόθεση, αλλά επηρεάζεται και από το σχολικό κλίμα που επικρατεί.

Ως σχολικό κλίμα ορίζεται το σύνολο των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο, που δημιουργούνται από το περιβάλλον, από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της σχολικής κοινότητας (περιλαμβάνουν αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες και αποκαλούνται αόρατα στοιχεία του κλίματος), αλλά και τα προγράμματα, τους σκοπούς και τη δομή του οργανισμού (τα ορατά στοιχεία του). Αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικότητας του σχολείου, εκφράζοντας την προσωπικότητά του και τη

διαφοροποίησή του από τα άλλα σχολεία (Hoy and Mishkel, 1987:226 ; Πασιαρδή,2001; Roueche & Baker, 1986; Ζαβλάνος, 1999; Σαΐτης, 2002).

Το σχολικό κλίμα, ως το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, αντανακλά τη σχολική κουλτούρα ή αποτελεί επιφανειακή έκφρασή της, άρα μπορεί να είναι και πιο εύκολα μετρήσιμο και παρατηρήσιμο (Van Houtte, 2004). Συχνά οι δύο όροι αναφέρονται ως συνώνυμοι στη βιβλιογραφία αφού παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία (Χατζηπαναγιώτου, 2008) και προσδιορίζουν από κοινού την ταυτότητα του σχολείου.

Τη σχολική κουλτούρα την αποτελούν οι πεποιθήσεις, οι παραδόσεις, οι πολιτικές και οι κανόνες του σχολείου (Short & Greer, 1997), οι κοινοί προσανατολισμοί, οι νόρμες και οι σιωπηρές παραδοχές (Hoy & Miskel, 2013), που δοκιμασμένα στη σχολική πρακτική μεταβιβάζονται ως ενδεδειγμένος τρόπος αντίληψης και αντιμετώπισης των καταστάσεων (Βογιατζή,2018), επιδρώντας στα μέλη του οργανισμού και δεχόμενα επιδράσεις από αυτά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο παράλληλο με το κοινωνικό (Βογιατζή, 2018).

Η εισαγωγή κάθε καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να λάβει υπόψη της τη σχολική κουλτούρα του οργανισμού, η οποία, αν ταυτίζεται με τη συγκεκριμένη αλλαγή μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχία της εφαρμογής της καινοτομίας (Gordon, 2004). Αν όμως δεν ταυτίζεται, τότε η ίδια η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της σχολικής κουλτούρας μέσω συγκρούσεων διαφορετικών στάσεων και απόψεων και αλλαγής νοοτροπιών (Κωττούλα, 2000). Οι έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος διαμορφώνουν την ταυτότητα του σχολείου.

Η ανάπτυξη του οράματος από κοινού μεταξύ των μελών του οργανισμού θεωρείται κατά τους Everard & Morris (1999) ότι όχι μόνο μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου αλλά ταυτόχρονα μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα πρόβλεψης και έγκαιρης αντιμετώπισης των αντιστάσεων απέναντι στην αλλαγή. Η διατύπωση οράματος και ο ορισμός με σαφήνεια των στόχων των καινοτόμων δράσεων που μπορεί να ξεκινάει από τον ηγέτη, αλλά ωστόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία, ειδικά στη διαμόρφωση στόχων και οράματος που προτάσσουν νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχούς υλοποίησης της καινοτομίας (Fullan, 1991 ; Hargreaves & Evans, 1997; Hinde, 2004).

Το κλίμα χαρακτηρίζεται ως καινοτομικό όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τείνουν, με συλλογικό τρόπο και προθυμία, στην υιοθέτηση ενός προσανατολισμού προς νέες πρακτικές και ανάπτυξης νέων γνώσεων για τη βελτίωση του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του (Van der Vegt et al., 2005; Moolenaar et al., 2010).

2.2.2. Έλλειψη οργανωτικών εμποδίων

Κάποια χαρακτηριστικά της οργανωτικής κουλτούρας μπορούν να αποτελέσουν αρνητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και ενός καινοτομικού σχολικού περιβάλλοντος. Τα λεγόμενα αυτά οργανωτικά εμπόδια για την ανάπτυξη της καινοτομίας είναι η παρουσία πολιτικών προβλημάτων στο σχολείο, ο βαθμός σκεπτικισμού των εργαζομένων ως προς στις νέες ιδέες (και η σκληρή κριτική τους), η ύπαρξη εσωτερικών καταστροφικών ανταγωνισμών στον χώρο εργασίας, η πίεση του φόρτου εργασίας και η απροθυμία της ηγεσίας για την ανάληψη ρίσκου.

Πολιτικά προβλήματα και ανταγωνισμοί ενδέχεται να αναπτυχθούν μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό και να επηρεάσουν την όλη κουλτούρα του, εκφράζονται δε συνήθως από εκείνους που διεκδικούν εξουσία ή δύναμη ή την ικανοποίηση αιτημάτων τους (Πασιαρδής, 2004). Τα παιχνίδια πολιτικής, αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του σχολικού οργανισμού (Αθανασίου, 2015), συνθέτουν ένα ανεπίσημο πλέγμα πολιτικών σχέσεων το οποίο σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004: 139-140) *«στερείται νομιμότητας της συναίνεσης και της τάξης άλλων συστημάτων δύναμης»*, οδηγώντας σε συγκρούσεις χρησιμοποιώντας τακτικές επιρροής (Hoy & Miskel, 2007; Πασιαρδής, 2004). Τα πολιτικά παιχνίδια και οι συνακόλουθες συγκρούσεις που προκαλούν μπορούν όχι μόνο να δημιουργήσουν προβλήματα αλλά και να λύσουν σημαντικά οργανωτικά προβλήματα (Πασιαρδής, 2004). Η αποφυγή συγκρούσεων και οργανωσιακών προβλημάτων μπορεί να επιτευχθεί με την επιλογή συγκεκριμένων μορφών ηγεσίας (Αθανασίου, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου μπορεί να αντιμετωπίζουν με δισταγμό τις νέες ιδέες, κυρίως όταν προέρχονται από διαδικασίες προερχόμενες από πάνω προς τα κάτω, καθοδηγούμενες μόνο από την πολιτική ηγεσία και τη νομοθεσία (Stasz et al., 1994). Οι επιβαλλόμενες αλλαγές μπορούν να δημιουργήσουν μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμό, φόβο, αίσθηση της απώλειας κάτι σημαντικού ή άγχος προς το νέο (James & Conolly, 2000). Στην περίπτωση μάλιστα που δεν γίνεται κατανοητή η καινοτομία ή δε θεωρούν οι ίδιοι ότι η οποιαδήποτε αλλαγή είναι απαραίτητη, τότε τίθεται σε κίνδυνο η αποτελεσματική της εφαρμογή (Reimers & McGinn, 1997). Προηγούμενες ανεπιτυχείς προσπάθειες για καινοτομία στο σχολικό περιβάλλον μπορούν επίσης να επιδράσουν διοχετεύοντας μεγάλη ανησυχία στους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση νέων προσπαθειών, αυξάνοντας τον σκεπτικισμό τους προς νέες προσπάθειες (Greenberg & Bacon, 2000). Η πίεση του φόρτου εργασίας μπορεί να δημιουργήσει αντιδράσεις στην επιθυμία για ανάληψη καινοτόμας δράσης.

Η απομάκρυνση του φόβου και των αντιστάσεων των μελών της σχολικής κοινότητας αποδυναμώνει την κουλτούρα αδράνειας και συμβάλλει στην ευκολότερη αποδοχή και εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος (Everard & Morris, 1999).

Οι αντιστάσεις ως προς την καινοτόμα παρέμβαση, που μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία υλοποίησής της, περιορίζονται όταν οι εμπλεκόμενοι λαμβάνουν μέρος στον σχεδιασμό της, στην κατάθεση των προτάσεων, στην έκφραση των ανησυχιών τους (Sarason, 1990).

Η προθυμία ανάληψης ρίσκων και η ύπαρξη επιθυμίας για συνεχή εκμάθηση νέων τρόπων βελτίωση του οργανισμού είναι επίσης βασικά χαρακτηριστικά των μελών ενός καινοτομικού σχολικού κλίματος (Geijel e al., 1999).

Συνήθως κατά την εφαρμογή νέων δράσεων αναπτύσσονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών:

α) Οι καινοτόμοι (innovators), οι οποίοι είναι πρόθυμοι για την εφαρμογή της καινοτομίας και αντιμετωπίζουν την πιθανή ανάληψη ρίσκου ως έναυσμα υποκίνησης για ανάληψη πρωτοβουλίας καινοτόμων δράσεων,

β) όσοι υιοθετούν μια στάση αναμονής (τη στάση wait and see) και συνήθως αποτελούν τη μεγαλύτερη μάζα, και

γ) οι αμετακίνητοι (the immovable), οι οποίοι αρνούνται να αλλάξουν (Cuban & Usdan, 2003; Datnow et al., 2002).

Η ύπαρξη του ρίσκου, που φαίνεται να υποκινεί την πρώτη ομάδα, είναι αυτή που ενδέχεται να εμποδίζει όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλίας για καινοτομία. Η ανάληψη ρίσκου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των καινοτόμων ηγετών, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με κίνδυνο ή ρίσκο, αλλά και προθυμία να επωμισθούν μια πιθανή αποτυχία προκειμένου να δοκιμάσουν νέες μεθόδους που θα τους οδηγήσουν σε επιτυχία των στόχων τους. Είναι ανοιχτοί στην πιθανότητα λάθους η οποία θα τους οδηγήσει σε ανατροφοδοτική εμπειρία για επόμενες δράσεις. Δημιουργούν την υπόθεση της αλλαγής και τη δημιουργούν ως επείγουσα κατάσταση.

2.3.ΠΟΡΟΙ

2.3.1.Επάρκεια πόρων

Η επάρκεια του προϋπολογισμού και η ευκολία πρόσβασης σε υλικά και εργαλεία απαραίτητα για την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι αυτονόητα βασικά συστατικά της επιτυχούς εφαρμογής των καινοτόμων δράσεων. Γενικά οι υποδομές και οι οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τον τρόπο διαχείρισής τους εντάσσονται στους παράγοντες των οργανωτικών χαρακτηριστικών του οργανισμού που μπορούν να

επιδράσουν στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών ή να αποτελέσουν εμπόδια για την εφαρμογή τους (Cox et al., 1987 ; Fullan, 2002; Vandenberghe, 1995; Inbar, 1996; Sarafidou & Nikolaidis, 2009; Γιαννακάκη, 2005). Έρευνες μάλιστα για τον τρόπο επένδυσης των οικονομικών πόρων για την ενίσχυση των σχολείων τονίζουν την ισόποση (κατά 1/3) απόδοση των πόρων του προϋπολογισμού: α) στην αγορά εξοπλισμού, β) στην αγορά λογισμικών και, τέλος γ) στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Wenglinsky, 2000 ; Web - Based Commission, 2000). Η έλλειψη οικονομική υποστήριξη των καινοτόμων προγραμμάτων και η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων αναγνωρίστηκαν από Διευθυντές και εκπαιδευτικούς ελληνικών καινοτόμων σχολείων ως πρωταρχικοί ανασταλτικοί παράγοντες υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων (Σπυροπούλου και συν., 2008; Μαυρογιώργος, 2008).

Η έλλειψη πόρων ενδέχεται να επηρεάσει και το άγχος ή την ανασφάλεια του εκπαιδευτικού ως προς την υλοποίηση μιας καινοτομίας, αποτελώντας ανασταλτικό παράγοντα σε αυτή (Γκότοβος και συν., 1996).

2.3.2. Ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών

Η ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών για το τι μπορούν να πετύχουν οι άνθρωποι μέσα στον οργανισμό εντάσσεται στα καθήκοντα της ηγεσίας και σχετίζεται με την διατύπωση σαφών στόχων που προκύπτουν από την ακτινογράφιση της ετοιμότητας του οργανισμού για την καινοτομία και των αλλαγών στην κοινωνία που την επιβάλλουν.

Οι ηγέτες που επιθυμούν την αλλαγή, μοντελοποιούν την καινοτομία και λαμβάνουν συγκεκριμένα μέτρα για να διευκολύνουν την ενσωμάτωσή της (Liu, Ritzhaupt & Cavanaugh, 2013) . Στη φάση αυτή εφαρμόζουν σχέδια υλοποίησης των καινοτόμων ιδεών όπως πρόβλεψη εμποδίων εφαρμογής, σχεδιασμός αντιμετώπισης, διαχείριση αντιδράσεων από τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα κ.τλ. (Παπακωνσταντίνου, 2008). Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η ύπαρξη επιστημονικής γνώσης των διαφόρων θεωρητικών μοντέλων για την κατανόηση της φύσης της αλλαγής σε έναν οργανισμό (π.χ. Μοντέλο Ερμηνείας Ανησυχιών CBAM των Hall & Hold, 2010 , το μοντέλο της «διαβίβασης της αλλαγής» (Change communication model) του Ellsworth (2000), το μοντέλο διάχυσης των καινοτομιών βασισμένο στη θεωρία του Rogers (2003), το μοντέλο διαχείρισης αλλαγών του Fullan (1991) και το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Η ύπαρξη μεθοδικότητας στην οργάνωση και συνακόλουθα στην αξιολόγηση των καινοτόμων προγραμμάτων βασίζεται σαφώς στην ύπαρξη επιστημονικής γνώσης για την εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας και, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί βασικό

χαρακτηριστικό της ηγεσίας της καινοτομίας ή λόγος μη επιτυχούς έκβασης των καινοτόμων εφαρμογών. Προγράμματα που υλοποιήθηκαν και παρουσίασαν αδυναμία στην εφαρμογή τους παρουσίασαν έλλειψη μεθοδικότητας στην αξιολόγησή τους (αδυνατώντας να δώσουν ως εκ τούτου ανατροφοδότηση για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων βελτίωσης των καινοτομιών. (Schoenfeld, 1992).

Η αξιολόγηση της καινοτομίας περιλαμβάνει την αξιολόγηση του θεωρητικού της πλαισίου (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997), την αξιολόγηση της στάσης των εμπλεκόμενων φορέων και του βαθμού επίτευξη των στόχων της καινοτομίας (με χρήση εργαλείων αξιολόγησης τα οποία να είναι ουδέτερα και να οδηγούν σε αμερόληπτα αποτελέσματα (Κυριακίδης & Χαραλάμπους, 2004). Είναι μια διαδικασία που υπάγεται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της μορφής διοίκησης που αποφάσισε να ασκηθεί στο σχολείο και λειτουργεί συνδυαστικά με τις υπόλοιπες τρεις λειτουργίες της, εξ ου και η ανάγκη σχεδιασμού και ενεργητικής εμπλοκής των διευθυντών- ηγετών.

2.4. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ- ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ

Η σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται από μεγάλη δημιουργικότητα είναι αυτή όπου οι άνθρωποι πιστεύουν ότι παράγουν πραγματικά δημιουργική εργασία, καθιστώντας τη έτσι αποδοτική και αποτελεσματική, δηλαδή παραγωγική.

Η δημιουργικότητα και η παραγωγικότητα αναφέρονται γενικά στα πλαίσια του πεδίου εργασίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και ειδικά ως στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού.

Η δημιουργικότητα είναι κατά την Amabile (1996) η δημιουργία-γέννηση πρωτότυπων και χρήσιμων ιδεών που θα υλοποιηθούν σε μεταγενέστερη φάση, και αν και διαφέρει από την έννοια της καινοτομίας, ωστόσο συνδέεται με αυτή, αφού θεωρείται ότι αποτελεί συχνά απαραίτητη προϋπόθεση της διαδικασίας διευκόλυνσης της καινοτομίας (Swart, 2013). Κατά τους Woodman, Sawyer, & Griffin, (1993) η δημιουργικότητα μπορεί να οριστεί ως η εφεύρεση ενός πολύτιμου πρακτικά νέου προϊόντος, υπηρεσίας ή διαδικασίας, η οποία όταν υλοποιείται εντός ενός εργασιακού περιβάλλοντος, τότε αυτό μπορεί να θεωρηθεί καινοτομικό (Eisele, 2017)

Κάθε οργανισμός ή επιχείρηση λοιπόν που αντιλαμβάνεται ως ουσιώδη την καινοτομία θα πρέπει να συμπεριλάβει στην ατζέντα της την ενίσχυση της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Eisele, 2017).

Όταν προωθείται από ένα καινοτομικό σχολικό κλίμα η ατομική δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση δημιουργικών μελών τα οποία ενισχύουν την αποδοτικότητα του οργανισμού (Groth & Peters, 1999) και την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών (Ellis et al., 2005).

Η ατομική δημιουργικότητα, στην οποία επικεντρώθηκε η έρευνα για μεγάλο χρονικό διάστημα, θα μπορούσε να αφορά στην ικανότητα επιλογής της καλύτερης λύσης σε ένα πρόβλημα και παρουσιάζεται ως ικανότητα συγγραφής, αναλυτική, επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, σχεδιασμού-ζωγραφικής, μουσικής σύνθεσης, επίδειξης καινοτόμων τρόπων χρήσης αντικειμένων ή νοητικής χαρτογράφησης (mental map).

Η δεύτερη μορφή της δημιουργικότητας είναι η κοινωνική που σχετίζεται με τη διάθεση βοήθειας ανθρώπων στην επίλυση προβλημάτων, τη διδασκαλία και την ανακάλυψη καινοτόμων τρόπων για τη βοήθεια σε συναθρώπους, τη διαμεσολάβηση στις συγκρούσεις μεταξύ φίλων, στην ικανότητα να κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται άνετα, να συνδιαλέγονται και να προσαρμόζονται σε διαφορετικές καταστάσεις (Eisele, 2017).

Σε μελέτη του Eisele, (2017) οι δύο αυτές μορφές δημιουργικότητας συσχετίστηκαν διαφορετικά σχετικά με την αντίληψη των εργαζομένων για τις καινοτόμες συμπεριφορές της ηγεσίας. Παρουσιάστηκε ότι όσοι αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους υψηλά στην ατομική δημιουργικότητα αντιλαμβάνονταν και τους ηγέτες υψηλά στην κλίμακα καινοτομίας της ηγεσίας, σε αντίθεση με όσους παρουσίαζαν κοινωνική δημιουργικότητα αναπτυγμένη. Οι εργαζόμενοι της κατηγορίας αυτής ενδέχεται να αντιληφθούν τον ηγέτη που θα προσπαθήσει να τους υποκινήσει περισσότερο ως εμπόδιο παρά ως διευκολυντή της διαδικασίας ενεργοποίησης, ως εκ τούτου χρειάζονται ένα διαφορετικό στυλ ηγεσίας για να εξελιχθούν.

Η Amabile (1996) διέκρινε τη δημιουργικότητα σε α) ατομική, που επικεντρώνεται στην ικανότητα κάποιου ατόμου για επινόηση δημιουργικών προϊόντων, και β) ομαδική, δηλαδή στην ικανότητα μιας ομάδας να προβαίνει σε επινόηση δημιουργικών προϊόντων.

Η παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού συνδέεται επίσης με την έννοια της καινοτομίας, αφού η δεύτερη αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους εξέλιξης και ανάπτυξης του οργανισμού. Η διοίκηση κάθε οργανισμού, που επιχειρεί την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού προγράμματος βελτίωσης της παραγωγικότητάς του, οφείλει να εστιάσει μεταξύ άλλων σε σύγχρονες πρακτικές διεύθυνσης, σε βελτίωση των γνώσεων- δεξιοτήτων του προσωπικού, σε βελτίωση των συνθηκών εργασίας και προώθηση της έρευνας, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας του προσωπικού με την αξιοποίηση των νέων ιδειών που προέρχονται από αυτούς ή από το περιβάλλον (Βουτσινάς, 2014).

Σε ατομικό επίπεδο η έννοια της προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, του βαθμού δηλαδή που οι ίδιοι εκτιμούν ότι είναι αποτελεσματικοί και παραγωγικοί στο έργο τους, επισημαίνεται στον ερευνητικό χώρο ως κίνητρο εμπλοκής τους στην εφαρμογή καινοτομιών (Ross, 1994; Ohlhausen, Meyerson, & Sexton, 1992). Η αυτό-επάρκεια αποτελεί έναν από τους καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχίας των στόχων, της αλλαγής του εκπαιδευτικού, της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης και της συνέχισης νέων προγραμμάτων και μεθόδων (Dembo & Gibson, 1985:173). Το αίσθημα της αυτό-επάρκειας και της αυτό-αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετίζονται σημαντικά με τις στάσεις τους σχετικά με την καταλληλότητα, τη δυσκολία στη χρήση και τη σπουδαιότητα της καινοτομίας (Guskey, 1988; Ghaith & Yaghi, 1997). Τα αισθήματα αυτά επηρεάζονται θετικά από την επαγγελματική εμπειρία και τις εμπειρίες επιτυχίας που βίωσε ο εκπαιδευτικός στο παρελθόν. Επίσης, με την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων αυξάνεται ο βαθμός της προσωπικής συνεισφοράς του καθενός στην ποιοτική βελτίωση του σχολικού έργου (Μπρίνια, 2008) άρα και το αίσθημα της αυτό-επάρκειας και της προσωπικής παραγωγικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΡΕΥΝΑ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε ποσοτική έρευνα προκειμένου να πραγματοποιηθεί ποσοτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις οργανωσιακές συνθήκες του περιβάλλοντος εργασίας τους και συνεπώς το βαθμό καινοτομικότητας των σχολείων τους και όχι ποιοτική καταγραφή των αντιλήψεων τους στο εν λόγω ζήτημα.

Η ποσοτική έρευνα ως μέθοδος συλλογής δεδομένων προσφέρει τη δυνατότητα της δοκιμής μιας θεωρίας, από όπου έχουν εξαχθεί οι θεωρητικές υποθέσεις, και εν συνεχεία με τη συλλογή και επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων (όπως το πείραμα, το ερωτηματολόγιο και η τυποποιημένη παρατήρηση) μπορεί να οδηγήσει στην επαλήθευση ή όχι των αρχικών υποθέσεων. Η συστηματική διερεύνηση του φαινομένου γίνεται με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων, με απώτερο στόχο τη γενίκευση σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Η αντικειμενική μέτρηση και η αριθμητική ανάλυση παρέχουν τη δυνατότητα καταγραφής των κοινωνικών φαινομένων μέσω των μεταβλητών (που γίνονται αντιληπτά ως εξωτερικά χαρακτηριστικά) και ακολούθως εξήγησης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του πληθυσμού, ώστε να μπορούν να ανακαλυφθούν οι αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Αξιοποιήθηκε παράλληλα, η τεχνική του ερωτηματολογίου ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα συλλογής με περιγραφικό και επεξηγηματικό τρόπο δεδομένων, απόψεων, χαρακτηριστικών και στάσεων. (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Το ερωτηματολόγιο ως τεχνική μιας ερευνητικής στρατηγικής αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο συλλογής με περιγραφικό και επεξηγηματικό τρόπο δεδομένων που αναφέρονται σε απόψεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά και στάσεις (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Διασφάλισε την ανωνυμία των ερωτηθέντων και την αξιοπιστία των απαντήσεων μέσω της ηλεκτρονικής του αποστολής και απαιτούσε ελάχιστο χρόνο για τη συμπλήρωσή του.

Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση του ερωτηματολογίου προτιμήθηκε γιατί είναι η μόνη κατάλληλη για τη συστηματική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων των οργανωσιακών συνθηκών των σχολικών μονάδων που προάγουν την καινοτομία. Η ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα αν η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση και εις βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων.

3.1. Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εφαρμογή των παιδαγωγικών καινοτομιών μπορεί να οδηγήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικά και τις σχολικές μονάδες ειδικά σε βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Αξιολογήσεις των καινοτομιών που έχουν εισαχθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα επισημαίνουν διάφορους τομείς που λειτουργούν ως ουσιαστικοί παράγοντες για την υλοποίησή τους. Επισημαίνονται σε όλες τις επιτυχείς καινοτομίες ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας, του σχολικού κλίματος και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, οι συγκεκριμένες ερευνητικές αξιολογήσεις δεν έχουν συμπεριλάβει ακόμη την παιδαγωγική με τεχνικές Φρενέ η οποία και παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα της εισαγωγής, υλοποίησης και εφαρμογής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (bottom-up καινοτομία). Παράλληλα, δεν έχει υπάρξει έρευνα που να μελετά συγκριτικά την αξιολόγηση του κλίματος καινοτομικότητας των οργανωτικών δομών εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν καινοτομίες προωθημένες από την κεντρική διοίκηση και καινοτομίες που εισήχθησαν με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει στην καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην αξιολόγηση των οργανωσιακών συνθηκών του σχολείου αναφορικά με την προώθηση καινοτομικών δράσεων. Αναλυτικότερα, διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργία περιβάλλοντος εργασίας για την προώθηση της καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ ενώ επιδιώκει και μία σύγκριση με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα όταν έχουν εισαχθεί άλλες καινοτομίες στα σχολεία όπως τα Ευρωπαϊκά προγράμματα, τα διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες και οι Νέες Τεχνολογίες, τα οποία αξιοποιούν τη Διαθεματικότητα, την Ευέλικτη Ζώνη, το Ολοήμερο Σχολείο και μπορούν να αναγνωριστούν από τον Θεσμό Αριστείας. Οι καινοτομίες αυτές στη συνέχεια θα αναφέρονται με τον όρο «Λοιπές Καινοτομίες».

Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα διαρθρώνονται ως ακολούθως:

1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τις οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων στην ανάπτυξη και υποστήριξη περιβάλλοντος εργασίας προώθησης της Καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ.

2. Συγκριτική θεώρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων στην ανάπτυξη και υποστήριξη περιβάλλοντος εργασίας προώθησης της Καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ και Λοιπών Καινοτομιών (Ευρωπαϊκά προγράμματα, διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες και Νέες Τεχνολογίες).

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με Καινοτομίες τεχνικών Φρενέ πιστεύουν πως οι οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων τους συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη καινοτομικού περιβάλλοντος .

Στο δεύτερο ερώτημα ως βασική υπόθεση τίθεται ότι οι οργανωσιακές συνθήκες στα σχολεία με Καινοτομία τεχνικών Φρενέ προωθούν σε ικανοποιητικότερο βαθμό την ανάπτυξη της καινοτομίας σε σύγκριση με τα σχολεία που εφαρμόζουν Λοιπές Καινοτομίες.

3.2. Διαδικασία και Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα εστίασε σε σχολεία της Κορίνθου και της Αθήνας τα οποία εφαρμόζουν τη σχολική χρονιά 2018-19 τις τεχνικές Φρενέ και σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων που εφαρμόζουν με επιτυχία καινοτόμα προγράμματα εκτός του Φρενέ. Η ερευνητική προσέγγιση αφορούσε τη διανομή ειδικά σταθμισμένου ερωτηματολογίου.

Σημειώνεται πως τα σχολεία Φρενέ βρίσκονται στα πρώτα χρόνια εφαρμογής της καινοτομίας και αποτελούν μειοψηφία σε ορισμένους μόνο νομούς της Ελλάδας. Λόγω της ιδιαιτερότητας της περίπτωσης, για τη διεξαγωγή της έρευνας διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τόσο με έντυπο όσο και με ηλεκτρονικό τρόπο. Η διακίνηση των έντυπων ερωτηματολογίων ήταν μικρή σε αριθμό (μόνο 10 ερωτηματολόγια) και υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε εσωτερική επιμόρφωση – δράση των εκπαιδευτικών της Καλλιθέας για ποικίλα θέματα καινοτομίας στις αρχές Απριλίου 2019 από την ερευνήτρια.

Η ηλεκτρονική διακίνηση του ερωτηματολογίου υλοποιήθηκε χάρη στη βοήθεια της υπεύθυνης επιμόρφωσης και συντονισμού της δράσης Φρενέ στην Κόρινθο, κυρίας Παυλίας Νικολοπούλου, η οποία και τα προώθησε στους εκπαιδευτικών σχολείων με τεχνικές Φρενέ της Κορίνθου. Συμπληρώθηκαν 50 ερωτηματολόγια.

Στους εκπαιδευτικούς των λοιπών καινοτομιών διανεμήθηκαν 100 ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά (με φόρμα ίδια με την προηγούμενη αλλά με μικρές αλλαγές στα ερωτήματα που προσδιόριζαν τη μορφή καινοτομίας) στον Νομό Ιωαννίνων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υλοποιούν με επιτυχία κάθε χρονιά προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης, etwinnig- Erasmus και συμμετέχουν στα βραβεία αριστείας (καλών πρακτικών) με δύο μέχρι τώρα πρωτοποριακές διακρίσεις.

Εν ολίγοις, η τελική καταμέτρηση έδωσε 60 ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα εκπαιδευτικών που κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 εφάρμοζαν τις τεχνικές Φρενέ για ένα, δύο ή και περισσότερα έτη (Κόρινθος και Αθήνα) και 65 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών οι οποίοι εφάρμοζαν καινοτομίες ευέλικτης ζώνης, etwinning-erasmus και μερικών που συμμετείχαν στα βραβεία αριστείας (Ιωάννινα).

Επισημαίνεται πως για λόγους ερευνητικής δεοντολογίας, υπήρχε εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο καταγραφόταν τα στοιχεία της ερευνήτριας, ο στόχος της έρευνας και ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής. Παράλληλα, δινόταν η πιθανότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να ολοκληρώσουν αρχικά στο πρώτο μέρος τα δημογραφικά στοιχεία που ήταν απαραίτητα για τα δεδομένα της έρευνας (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη προϋπηρεσίας και έτη που εφαρμόζουν της καινοτομία Φρενέ ή τις λοιπές καινοτομίες).

Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν οι βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου KEYS. Το KEYS (KEYS, Assessing the Climate for Creativity) είναι ένα εργαλείο που έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους ηγέτες να έχουν μια σαφή εικόνα του κλίματος για καινοτομία μέσα σε μια ομάδα εργασίας ή στον οργανισμό τους (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996).

Η αξία των KEYS βρίσκεται στην ικανότητα του εργαλείου να προσδιορίζει με ακρίβεια τις συνθήκες που είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση της καινοτομίας. Τα περιβάλλοντα εργασίας που παράγουν εξαιρετικά δημιουργικά έργα και θεωρούνται πρωτοποριακά βαθμολογούνται υψηλότερα στις διαστάσεις KEYS. Αυτή η αναφορά περιέχει λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον εργασίας και την επιρροή του στη δημιουργικότητα τους.

Σχεδιάστηκε για να παρέχει αξιόπιστες και έγκυρες αξιολογήσεις πτυχών του περιβάλλοντος εργασίας αντιλήψεις που είναι πιθανό να επηρεάσουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη δημιουργικών ιδεών (Amabile et al., 1996). Η συντομευμένη έκδοση των KEYS εξετάζει 24 στοιχεία αντί για τα αρχικά 78.

Από τα 24 κύρια στοιχεία που περιλαμβάνονται στο το όργανο, 20 περιγράφουν το περιβάλλον εργασίας και τα υπόλοιπα τέσσερα αναφέρονται στη δημιουργικότητα και την παραγωγικότητα του οργανισμού. Το περιβάλλον εργασίας αξιολογείται στο όρους "κλίμακες ενθάρρυνσης ή κινήτρων" και "κλίμακες εμποδίων ". Οι κλίμακες ενθάρρυνσης είναι αυτές οι κλίμακες που προβλέπεται να σχετίζονται θετικά με τη δημιουργικότητα, ενώ οι κλίμακες εμποδίων είναι εκείνες που θεωρείται ότι σχετίζονται αρνητικά με τη δημιουργικότητα.

Κλίμακες Δημιουργικότητας είναι η ενθάρρυνση για δημιουργικότητα (δηλαδή η ενθάρρυνση από τον οργανισμό, τον διευθυντή και την υποστήριξη της ομάδας εργασίας), η αυτονομία- ελευθερία και η ύπαρξη πηγών-πόρων. Κλίμακες εμποδίων θεωρούνται οι πιέσεις (οργανωτικά εμπόδια και πίεση φόρτου εργασίας) και εμπόδια δημιουργικότητας και παραγωγικότητας του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο μελετά αρχικά έξι κλίμακες δημιουργικότητας, εν συνεχεία δύο κλίμακες εμποδίων και τέλος δύο κλίμακες κριτηρίων. Χρησιμοποιεί την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Ποτέ ή Σχεδόν Ποτέ, 3,.Μερικές φορές, 3.Συχνά και 4.Πάντα ή Σχεδόν Πάντα). Αναλυτικά έχει ως εξής (Amabile et al., 1996):

1. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

- 1.1. *Οργανωτική Παρώθηση*. Μελετάται αν ενθαρρύνονται οι νέες ιδέες στο σχολείο, αν αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί για την καινοτόμα εργασία τους και αν επαινούνται (ηθικά) στο σχολείο τους.
- 1.2. *Η Παρώθηση από τον Διευθυντή*. Μελετάται αν ο διευθυντής ορίζει με σαφήνεια τους γενικούς στόχους (στην περίπτωση εδώ της καινοτομίας Φρενέ), αν έχει καλές διαπροσωπικές δεξιότητες και αν υποστηρίζει την ομαδική εργασία εντός του σχολείου.
- 1.3. *Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας*. Εξετάζεται αν υπάρχει διάθεση των μελών της ομάδας εργασίας του σχολείου (δηλαδή του Συλλόγου Διδασκόντων) για παροχή βοήθειας από τον έναν στον άλλον και αν υπάρχει αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται στενά ο εκπαιδευτικός που καινοτομεί..
- 1.4. *Επαρκείς Πόροι*. Εξετάζεται ο βαθμός ευκολίας στην προμήθεια εργαλείων- υλικών που απαιτεί η καινοτομία και η επάρκεια του προϋπολογισμού.
- 1.5. *Η Εργασία ως Πρόκληση*. Μελετάται αν δημιουργείται η αίσθηση της πρόκλησης στην εργασία και αν υπάρχει ήδη ανεπτυγμένη αίσθηση της πρόκλησης στη δουλειά που εκπονεί ο εκπαιδευτικός.
- 1.6. *Ελευθερία*. Εξετάζεται ο βαθμός ελευθερίας στην επιλογή του τρόπου δουλειάς ή στην επιλογή του είδους πρότζεκτ (με την ευρύτερη έννοια) στο χώρο του σχολείου.

2. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ

2.1. *Οργανωτικά Εμπόδια*. Στα οργανωτικά εμπόδια εξετάζεται η παρουσία πολιτικών προβλημάτων στο σχολείο, ο βαθμός σκεπτικισμού των εργαζομένων στις νέες ιδέες και η ύπαρξη καταστροφικών ανταγωνισμών στον χώρο εργασίας.

2.2. *Πίεση Φόρτου Εργασίας*. Ερευνά τον βαθμό που αισθάνεται πίεση από τον χρόνο στη δουλειά του ο εκπαιδευτικός και τον βαθμό στον οποίο υπάρχουν ρεαλιστικές προσδοκίες για το τι μπορούν να πετύχουν οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο.

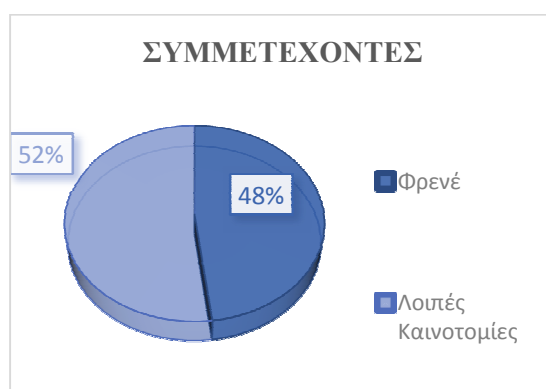
3. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ

3.1. *Δημιουργικότητα*. Στη δημιουργικότητα ερευνάται αν το πεδίο εργασίας του ερωτηθέντος είναι δημιουργικό και αν ο ίδιος αισθάνεται δημιουργικός ως άτομο.

3.2. *Παραγωγικότητα*. Στη παραγωγικότητα ερευνάται αν το πεδίο εργασίας του ερωτηθέντος είναι παραγωγικό και αν ο ίδιος αισθάνεται παραγωγικός ως άτομο.

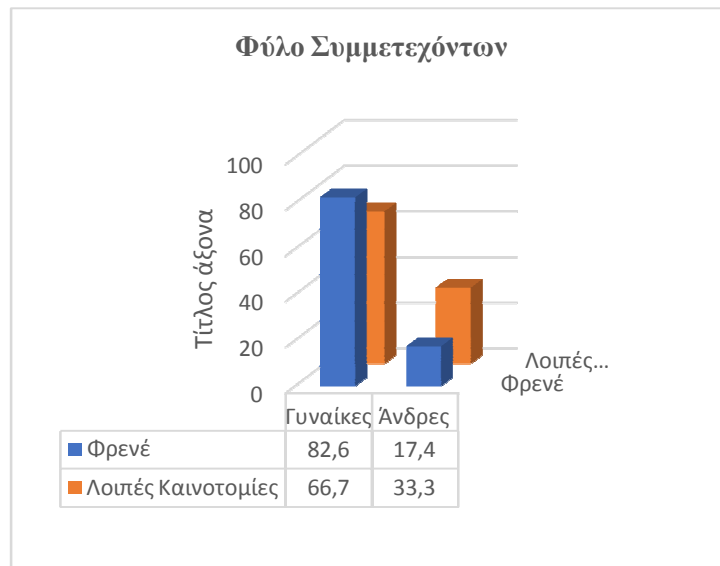
3.3. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι/νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί ειδικότητας και διευθυντές/υποδιευθυντές) σχολείων που αξιοποιούν τεχνικές Φρενέ (60 άτομα) και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων (65 άτομα) και εφάρμοσαν με επιτυχία καινοτόμα προγράμματα εκτός του Φρενέ (Διάγραμμα 1).



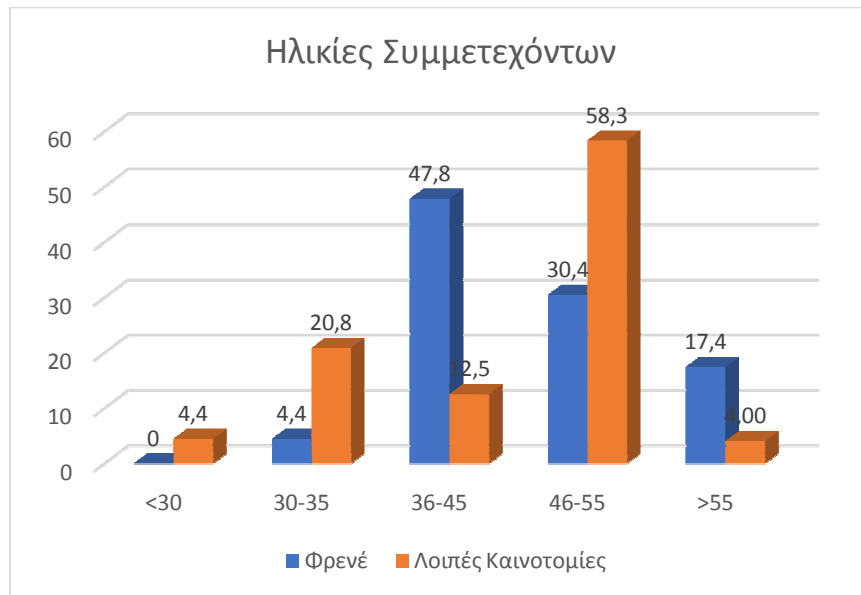
Διάγραμμα 1. Κατανομή εκπαιδευτικών στα σχολεία με τεχνικές Φρενέ και στα σχολεία με λοιπές καινοτομίες

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, το φύλο του δείγματος παρουσιάζει μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών και στις δύο κατηγορίες καινοτομιών (82,6 % και 66,7 % αντίστοιχα στην καινοτομία με τεχνικές Φρενέ και στις λοιπές καινοτομίες). Η κατανομή καταγράφεται στο Διάγραμμα 2.



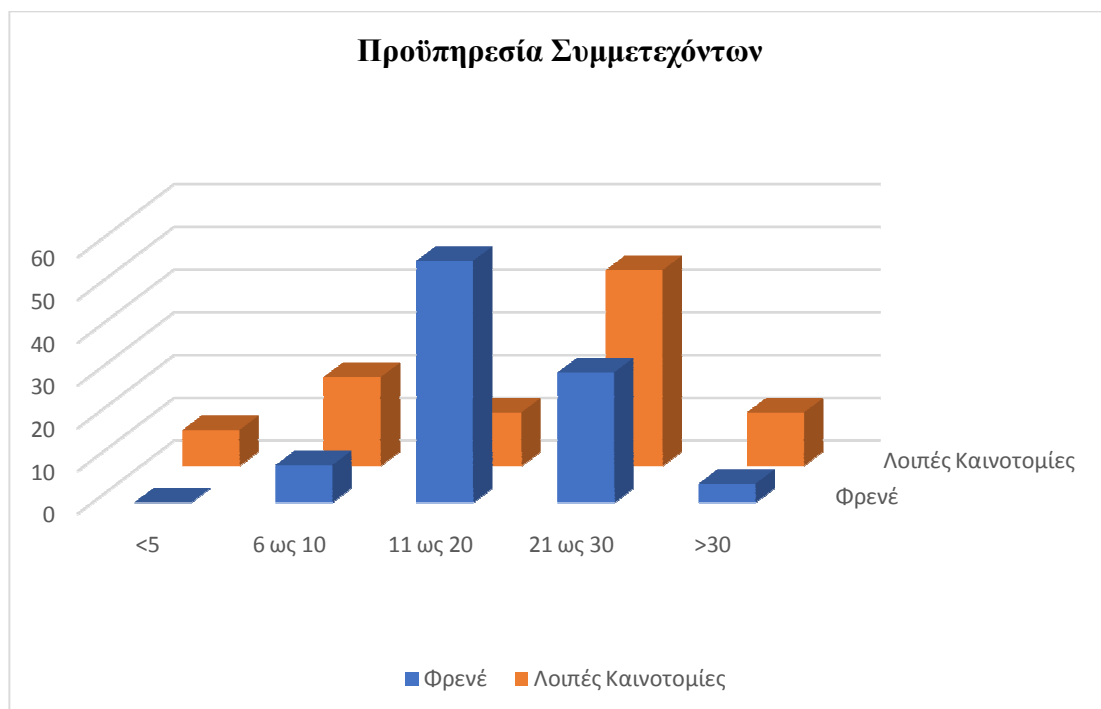
Διάγραμμα 2. Φύλο Συμμετεχόντων

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό στην καινοτομία Φρενέ συγκέντρωσε η δεκαετία 36-45 ετών (47,8%) ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών των λοιπών καινοτομιών ανήκει στη δεκαετία 46-55 (58,3 %) (Διάγραμμα 3). Οι νεότερες ηλικίες που υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα συγκαταλέγονται στις λοιπές καινοτομίες (ποσοστό 4,4 %), γεγονός που ερμηνεύεται με το ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης εντός του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων.



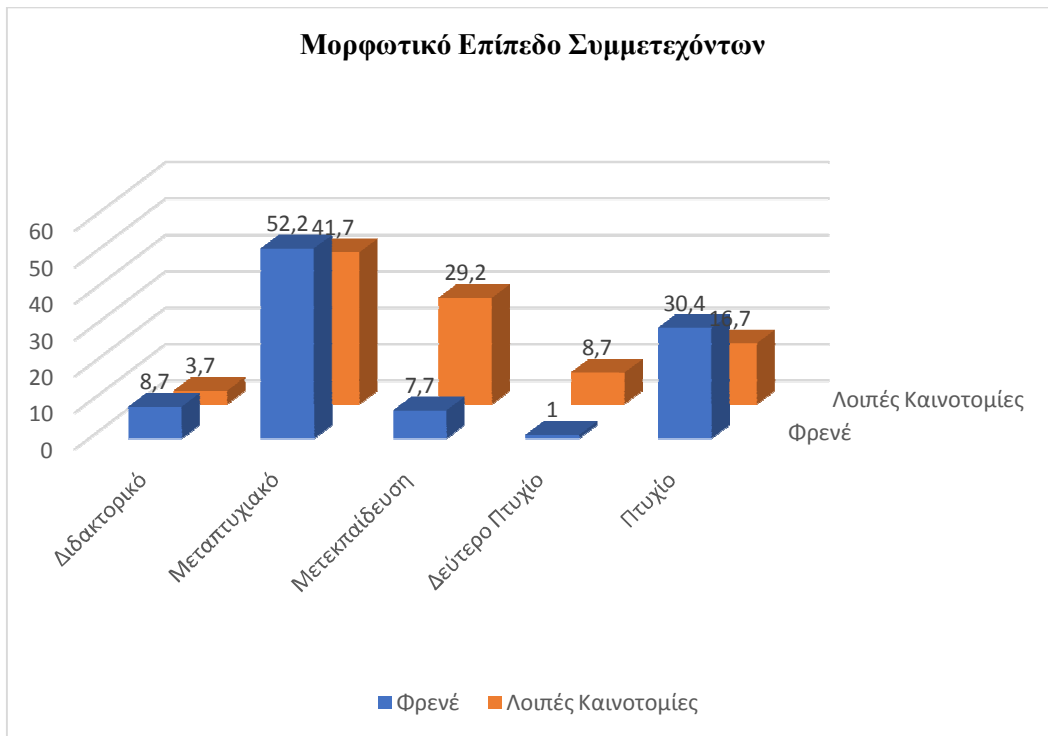
Διάγραμμα 3. Ηλικίες Συμμετεχόντων

Σχετικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, την καινοτομία τεχνικών Φρενέ δεν φαίνεται να την εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας από τα 5 έτη, ενώ στις λοιπές καινοτομίες υπήρχε ποσοστό συμμετοχής 8,40% που πιθανώς οφείλεται στους αναπληρωτές δασκάλους που εφαρμόζουν προγράμματα ευέλικτης ζώνης μέσα στα πλαίσια του Α.Π. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ έχουν 11 ως 20 χρόνια υπηρεσίας ανήκουν δηλαδή στο νέο προσωπικό της εκπαίδευσης, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών των λοιπών καινοτόμων δράσεων (45,8%) κινείται στα έτη από 21 ως 30. Αναλυτικά τα στοιχεία στο παρακάτω Διάγραμμα 4.



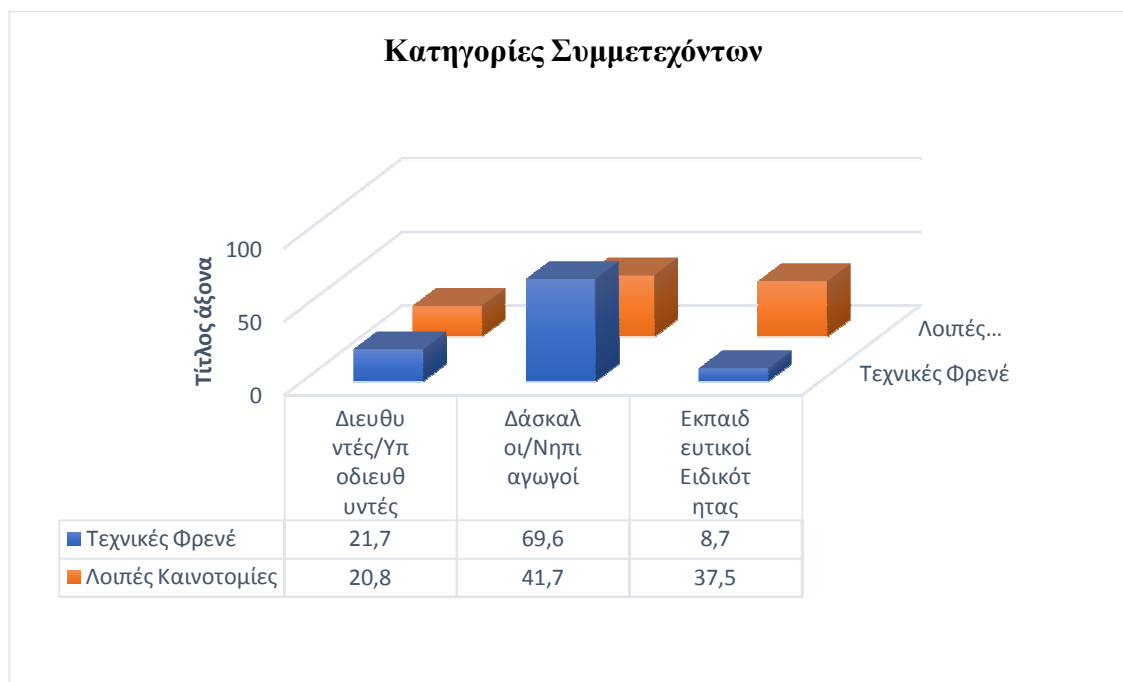
Διάγραμμα 4. Προϋπηρεσία Συμμετεχόντων

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των δειγμάτων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται και στις δύο κατηγορίες να κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (52,50% στις τεχνικές Φρενέ και 41,7% στις λοιπές καινοτομίες) (Διάγραμμα 5). Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που υλοποιούν τις λοιπές καινοτομίες, επίσης, είναι κάτοχος μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείου), γεγονός που ερμηνεύεται σε σχέση με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών αυτών εφόσον το Διδασκαλείο έχει καταργηθεί από το 2013 (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5. Μορφωτικό Επίπεδο Συμμετεχόντων

Οι Διευθυντές – Υποδιευθυντές που υλοποιούν καινοτόμες δράσεις παρουσιάζουν την ίδια περίπου αναλογία (21,70% και 20,80%) στις δύο κατηγορίες καινοτομιών (Διάγραμμα 6). Στην καινοτομία Φρενέ απάντησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (69,6%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (8,7%) ενώ στις λοιπές καινοτόμες δράσεις των σχολείων συμμετέχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικότητας (37,5% στις λοιπές καινοτομίες σε σχέση με το 8,70% της καινοτομίας Φρενέ) (Διάγραμμα 6). Το αποτέλεσμα δεν εκπλήσσει αφού οι ειδικότητες πληροφορικής συνδέονται με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, οι ειδικότητες ξένων γλωσσών με τα προγράμματα etwinning ενώ στα προγράμματα ευέλικτης ζώνης μπορούν να συμμετέχουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, ειδικότητες μουσικής και εικαστικών.



Διάγραμμα 6.Κατηγορίες συμμετεχόντων

3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίζεται από τη εφαρμογή της μεθόδου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η σαφήνεια και η αξιοπιστία των δεδομένων και της ανάλυσής τους (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Στην προκειμένη περίπτωση ακολουθήθηκαν οι εξής διαδικασίες:

1. Έγινε αρχική επαφή με την ομάδα του «Σκασιαρχείου» που βοήθησαν, παράλληλα με τις πληροφορίες της ιστοσελίδας, στην τελειοποίηση των ερωτήσεων και της διαδικασίας της έρευνας. Οι αρχικές επαφές αποτέλεσαν κατά έναν τρόπο και έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων, δίνοντας την ευχέρεια της πιλοτικής έρευνας.
2. Τα στοιχεία επικοινωνίας των εκπαιδευτικών που υλοποιούν την καινοτομία με τεχνικές Φρενέ, στους οποίους στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια παρουσιάστηκαν από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικού έργου, με βάση τα στοιχεία που ζητούσε η έρευνα, ελαχιστοποιώντας την πιθανή επίδραση της ερευνήτριας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έχει εθελοντική βάση και γίνεται ανώνυμα. Οι δύο υπεύθυνες κυρίες των ομάδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στη διανομή των ερωτηματολογίων ηλεκτρονικά διασφαλίζοντας την προστασία των προσωπικών δεδομένων.

3. Επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν περισσότερο συνεπής προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων.
4. Τα δεδομένα αντλήθηκαν με ποσοτική μεθοδολογία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε έχει δοκιμαστεί και ελεγχθεί για την αξιοπιστία του σε ανάλογες έρευνες.

3.5. Δεοντολογία της Έρευνας

Οι ηθικές αρχές στη διεξαγωγή μιας έρευνας επικεντρώνονται στο να μην προκαλέσουν ζημία από τη μια στον ερευνητικό χώρο κι από την άλλη στους συμμετέχοντες (Somekh & Lewin, 2005). Έτσι, με στόχο την ευθύνη και την ακεραιότητα στην προστασία των δικαιωμάτων και την ευημερία των συμμετεχόντων στην παραγωγή γνώσης μέσω αυτής της έρευνας (Ο' Leary, 2014) :

- Εξασφαλίστηκε ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.
- Δεν υπάρχει ζημία στους ερωτώμενους.
- Εξασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων.
- Δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης των συμμετεχόντων στα αποτελέσματα της έρευνας.

Η ονομαστική αναφορά προσώπων πραγματοποιείται μόνο στα μέλη της ομάδας του «Σκασιαρχείου» όπου κι εκεί οι λεπτομέρειες των περιπτώσεων περιορίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της γραφής για να προστατευθούν τα σχολεία και τα άτομα από ακούσια ταυτοποίηση.

Η δε αξιοπιστία του εργαλείου εγγυάται από την ίδια την κατασκευή του και την αξιολόγησή τους από ομότιμους κριτές (Mathisen & Einarsen, 2004). Παράλληλα, έχει ελεγχθεί και ερευνητικά από τους Rosello και Tran (2010) που το χρησιμοποίησαν ως συντεταγμένο μέσο σε ερευνητική μελέτη που διεξάγεται σε οργανισμούς υψηλής τεχνολογίας στη Γαλλία.

3.6. Περιορισμοί της Έρευνας

Οι οριοθετήσεις του ερευνητικού πλαισίου, που προέρχονται πάντα από το εννοιολογικό πλαίσιο, σχετίζονται με το ότι η έρευνα αφορά μέτρηση βαθμού καινοτομικότητας δημοτικών σχολείων που θεωρούνται καινοτόμα ως προς την εφαρμογή των τεχνικών Φρενέ, αλλά λειτουργούν σε συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Ακόμη, περιλαμβάνονται σχολικές μονάδες μόνο αστικής περιοχής, άρα δεν υπάρχει εκ των πραγμάτων αντιπροσωπευτικότητα. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην επίτευξη μιας συνολικής κατανόησης της διοίκησης του σχολείου που επιδιώκει την εισαγωγή της καινοτομίας. Στους

περιορισμούς της μελέτης αποδίδονται οι συνήθεις περιορισμοί της ποσοτικής έρευνας, ο μικρός χρόνος εφαρμογής μιας τέτοιας καινοτομίας εναλλακτικής παιδαγωγικής, που είναι πρωτόγνωρη στα ελληνικά δεδομένα και ο αριθμός των ερευνητικών υποκειμένων, ο οποίος εκτείνεται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, όπως προαναφέρθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρουσιάζονται σύμφωνα με το κάθε ερευνητικό ερώτημα και ανά κλίμακα στην αντίστοιχη δοκιμασία.

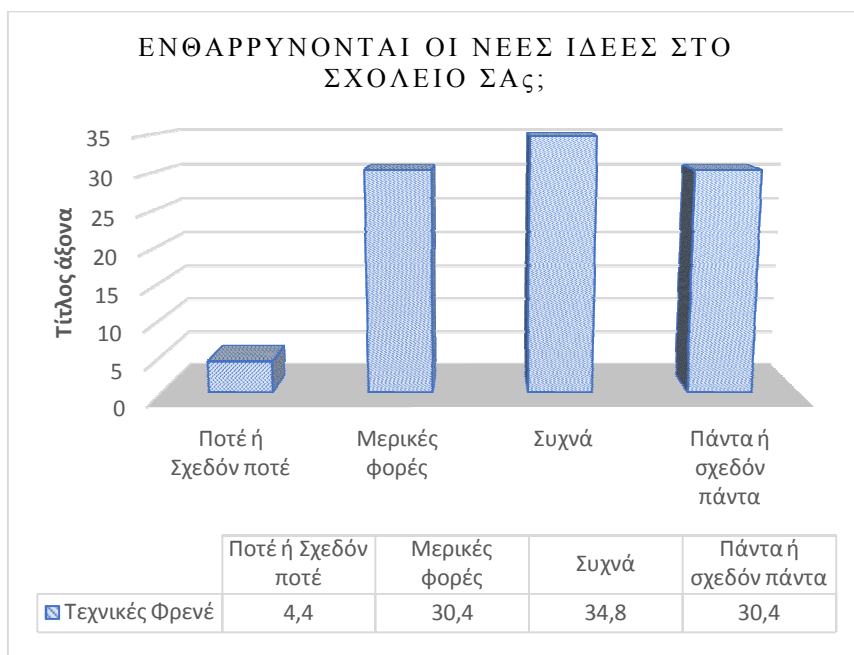
1.1. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων τους στην ανάπτυξη και υποστήριξη περιβάλλοντος εργασίας αναφορικά με την καινοτομία που αξιοποιεί τεχνικές Φρενέ.

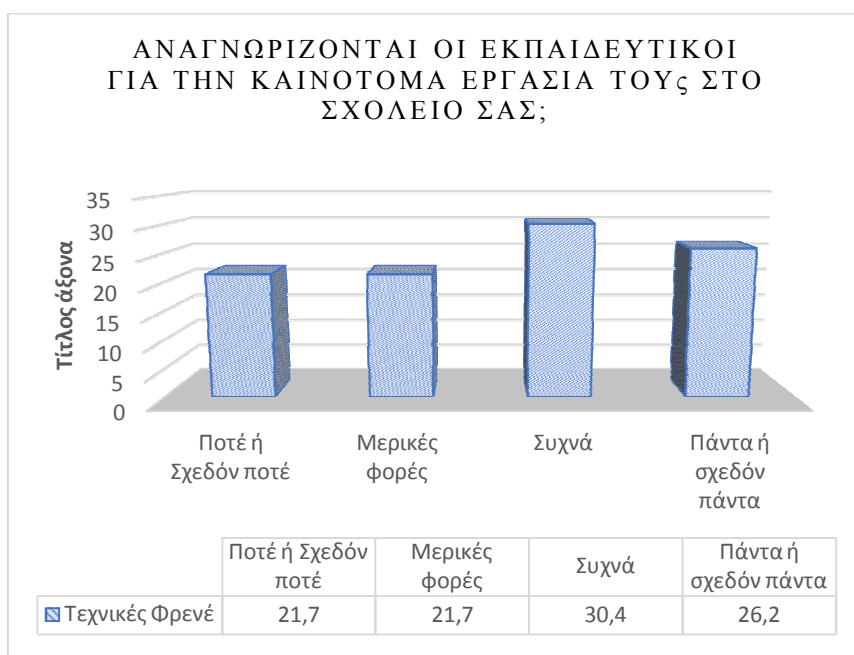
1.1.1. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ

1.1.1.1. Οργανωτική Παρώθηση

Έτσι αναφορικά με τις Κλίμακες Δημιουργικότητας παρατηρούνται τα ακόλουθα. Στα πλαίσια της οργανωτικής παρώθησης, όπου αναζητείται ο βαθμός ενθάρρυνσης των νέων ιδεών και της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών για την καινοτόμα εργασία τους στο σχολείο, παρουσιάζεται ότι τα σχολεία με τεχνικές Φρενέ ενθαρρύνουν πάντα τις νέες ιδέες σε αρκετά μεγάλο ποσοστό 30,4% και συχνά σε ποσοστό 34,8% (Διάγραμμα 7). Η εργασία δε, των καινοτόμων εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πάντα κατά 26,2% αλλά δεν αναγνωρίζεται ποτέ σε ποσοστό 21,7%. Αν και προωθούνται οι νέες ιδέες διαφαίνεται ότι κατά ένα ποσοστό 4,2% η παιδαγωγική Φρενέ δεν αναγνωρίζεται από τις σχολικές αυτές μονάδες (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 7. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Ενθάρρυνση Ιδεών στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ



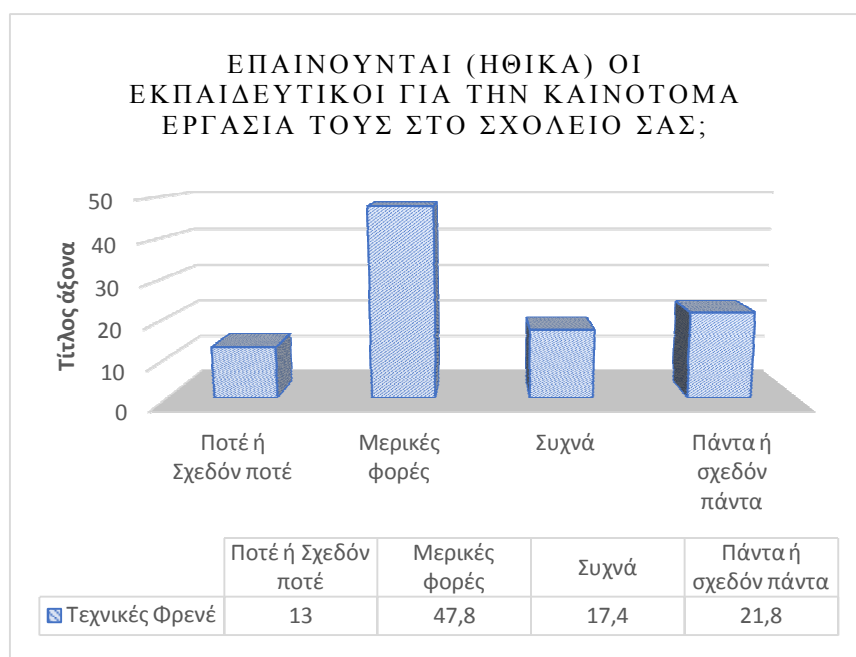
Διάγραμμα 8. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Αναγνώριση Καινοτόμων Εργασιών των Εκπαιδευτικών στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ

1.1.1.2. Παρώθηση από τον Διευθυντή

Η παρώθηση από τον Διευθυντή σχολείου σχετίζεται με το αν επαινούνται (ηθικά) οι εκπαιδευτικοί για την καινοτόμα εργασία τους στο σχολείο σας και αν αυτός ορίζει με

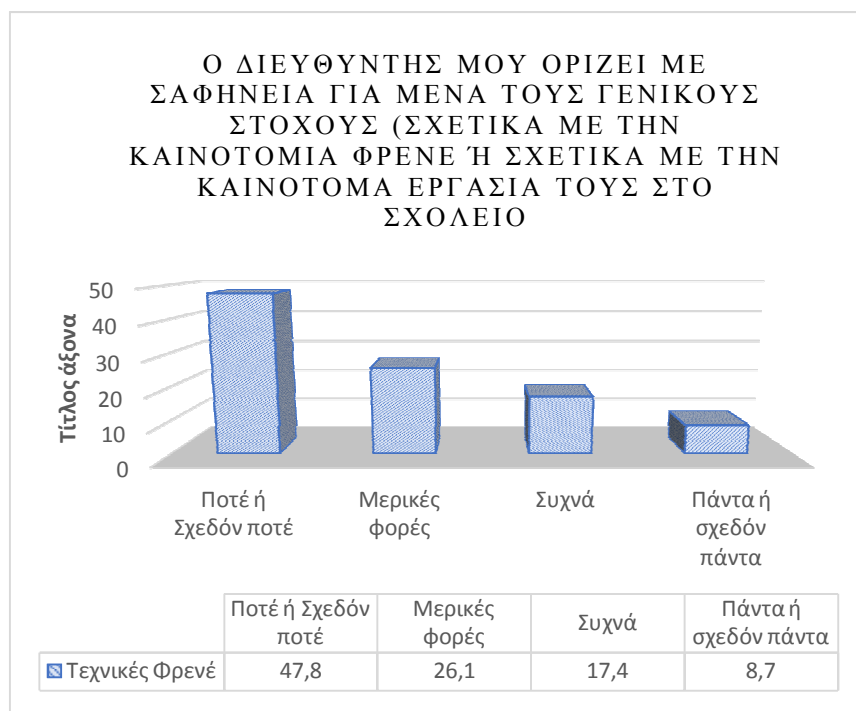
σαφήνεια τους γενικούς στόχους των καινοτομιών. Ακόμη, υπολογίζεται σε αυτό το πεδίο το πλαίσιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων του διευθυντή και η μορφή υποστήριξης του προς την ομαδική εργασία εντός του σχολείου.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί επαινούνται ηθικά για την καινοτόμα εργασία τους στα ελληνικά σχολεία σε ποσοστό 21,8% για την καινοτομία Φρενέ ενώ δεν επαινούνται καθόλου σε ποσοστό 13%, παρόλο που τα σχολεία που δεν ενθαρρύνουν τις νέες ιδέες αποτελούν μόνο το 4,4%, όπως φάνηκε στην ερώτηση 1 (Διάγραμμα 9). Υπάρχει δηλαδή ένα ποσοστό σχολείων (8,6%) όπου ενώ οργανωτικά παρωθούνται οι εκπαιδευτικοί στην υιοθέτηση νέων ιδεών, όταν υλοποιούν τις τεχνικές Φρενέ δεν αναγνωρίζονται για τις καινοτόμες δράσεις από το σχολείο τους κατά ποσοστό 4,2% (30,4%-26,2%) , όπως φάνηκε στην ερώτηση 2, και ταυτόχρονα δεν επαινούνται ηθικά από τη διεύθυνση των σχολείων που προωθούν τις νέες ιδέες κατά το 8,6% (αλλά 13%-4,4%=8,6%) (Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Έπαινοι (ηθικοί) για την καινοτόμα εργασία στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ

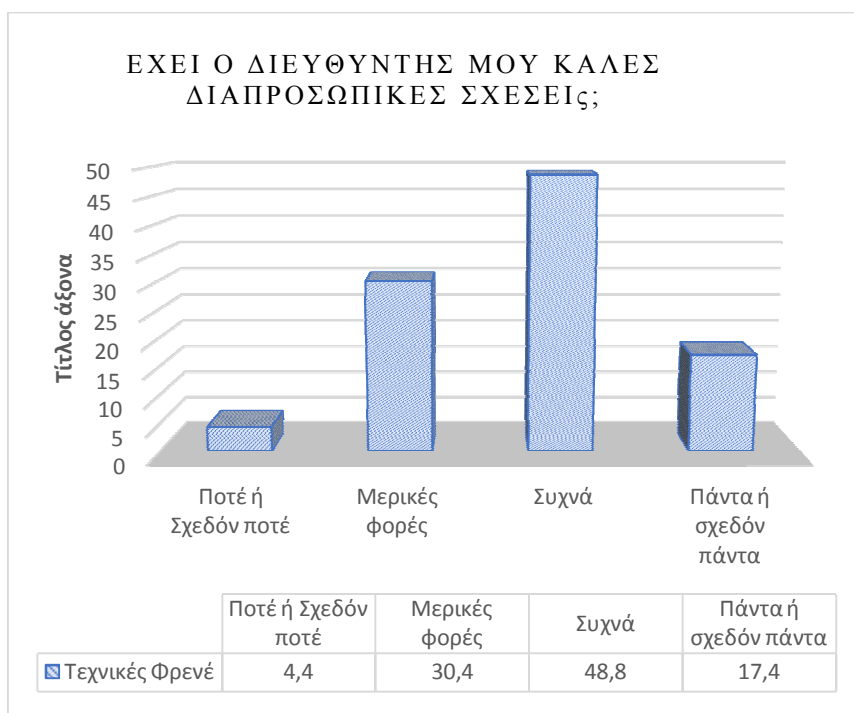
Αναφορικά με τους στόχους, σημειώνεται πως στην καινοτομία τεχνικών Φρενέ, δεν ορίζονται από τους διευθυντές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας σημειώνουν ένα ποσοστό της τάξης του 8,7% την επιλογή «Πάντα ή σχεδόν πάντα» (Διάγραμμα 10). Αυτό πιθανότατα να οφείλεται σε άγνοια της παιδαγωγικής Φρενέ ή ακόμη και στο γεγονός ότι το δείγμα αποτελούνταν και από διευθυντές σχολείων που αξιοποιούν τις τεχνικές Φρενέ.



Διάγραμμα 10. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Ορισμός στόχων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

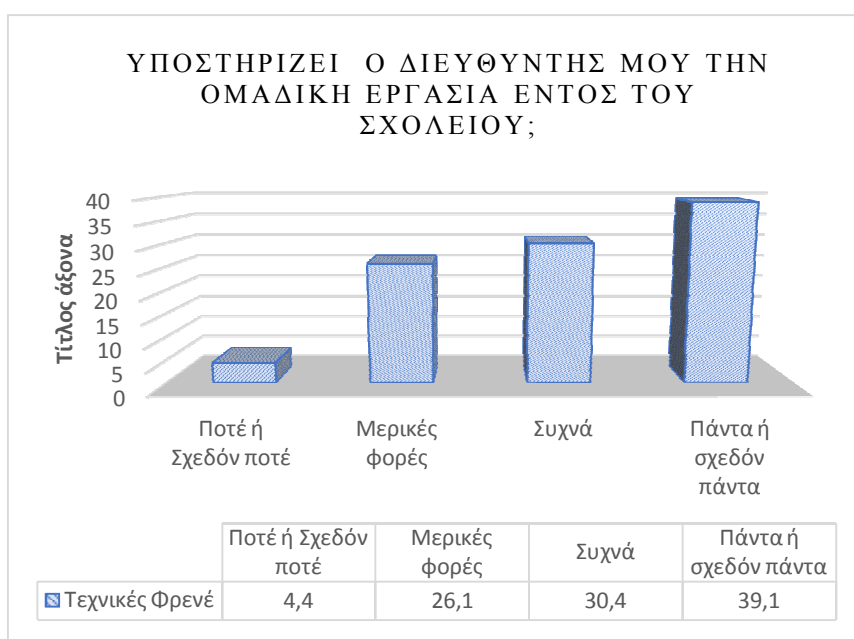
Συνδυαστικά οι δύο πιο πάνω ερωτήσεις εξάγουν το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές που συμμετέχουν στον καθορισμό των γενικών στόχων των καινοτομιών (ΠΑΝΤΑ και ΣΥΧΝΑ συνολικό ποσοστό 16,1%) επαινούν ηθικά τους εκπαιδευτικούς τους (39,20%) αλλά υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντών που επαινεί ηθικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ανεξάρτητα για την καινοτόμα εργασία τους ανεξάρτητα από τη συμμετοχή του στον καθορισμό των γενικών στόχων της καινοτομίας.

Παράλληλα και αναφορικά με τις διαπροσωπικές δεξιότητες που παρουσιάζουν οι διευθυντές, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό 4,4% στερείται καλών δεξιοτήτων (Διάγραμμα 11).



Διάγραμμα 11. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Διαπροσωπικές δεξιότητες διευθυντή στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

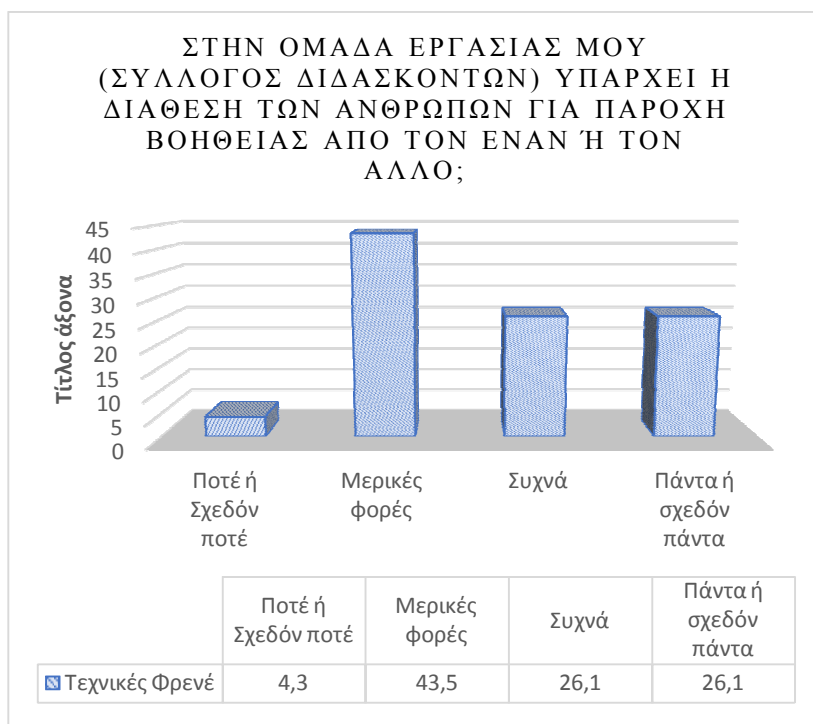
Παράλληλα, η ομαδική εργασία υποστηρίζεται σημαντικά από τους διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν καινοτομία με τεχνικές Φρενέ (ποσοστό 39,1% επισημαίνουν *Πάντα* και 30,4% την επιλογή *Συχνά*) (Διάγραμμα 12).



Διάγραμμα 12. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από τον Διευθυντή στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

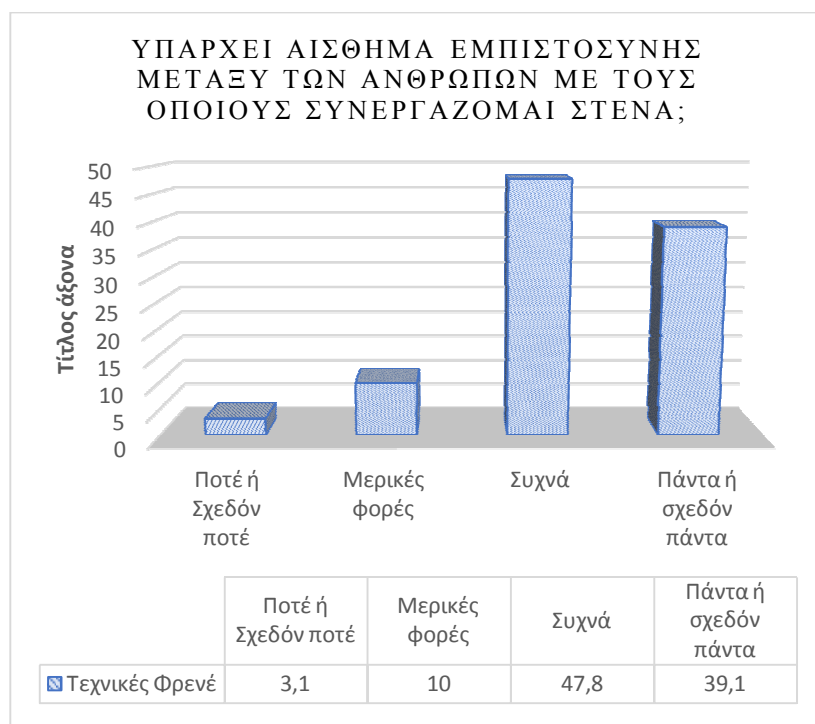
1.1.1.3. Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας

Σε συνέχεια της ομαδικής εργασίας, η υποστήριξη της ομαδικής εργασίας και το κλίμα του σχολείου, απεικονίζονται από την εκτίμηση για τη διάθεση συνεργατικότητας και από το αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των στενών συνεργατών. Αυτά αποτυπώνονται στα ερωτήματα 7 και 8 που περιλαμβάνουν διερεύνησης διάθεσης για παροχή βοήθειας από τον έναν στον άλλο στα πλαίσια της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων και την ύπαρξη αισθήματος εμπιστοσύνης. Στις μετρήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι η συνεργατικότητα είναι ανεπτυγμένη στην καινοτομία Φρενέ όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν διάθεση για παροχή βοήθειας ΠΑΝΤΑ μεταξύ τους σε ποσοστό 26,1% ενώ οι κλίμακες ΠΑΝΤΑ και ΣΥΧΝΑ ανέρχονται αθροιστικά στο ποσοστό του 52,2%. Η έλλειψη συνεργασίας παρουσιάζεται σε μικρό ποσοστό 4,3% (Διάγραμμα 13).



Διάγραμμα 13. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από το σύλλογο διδασκόντων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

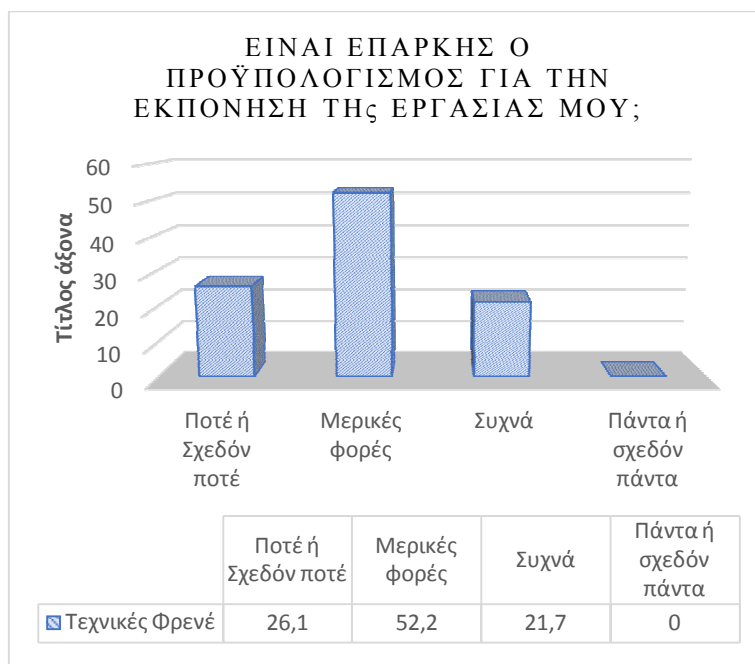
Στα πλαίσια της στενής συνεργασίας στα καινοτόμα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτά παρουσιάζουν εμπιστοσύνη μεταξύ τους σε υψηλά ποσοστά (39,1%) (Διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 14. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ ανθρώπων που συνεργάζονται στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

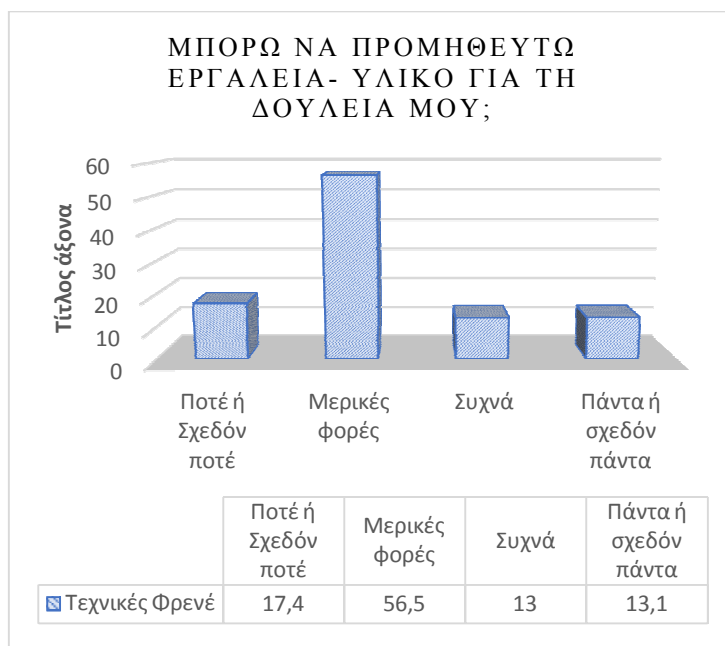
1.1.1.4. Επαρκείς Πόροι

Στην επόμενη κατηγορία στις κλίμακες Δημιουργικότητας, που αφορά στην *επάρκεια των πόρων*, παράμετρος που κρίνεται από τον προϋπολογισμό του σχολείου για την υλοποίηση μίας καινοτομίας και την πρόσβαση σε απαραίτητα υλικά και εργαλείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ο προϋπολογισμός δεν επαρκεί για τις καινοτομίες σε ποσοστά 26,1% (Φρενέ) της απάντησης *ΠΟΤΕ* και δεν παρουσιάζεται εκπαιδευτικός που να εκτιμά ότι έχει επάρκεια από το σχολείο του με επιλογή της απάντησης *ΠΑΝΤΑ* (Διάγραμμα 15).



Διάγραμμα 15. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Επάρκεια πόρων προϋπολογισμού στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

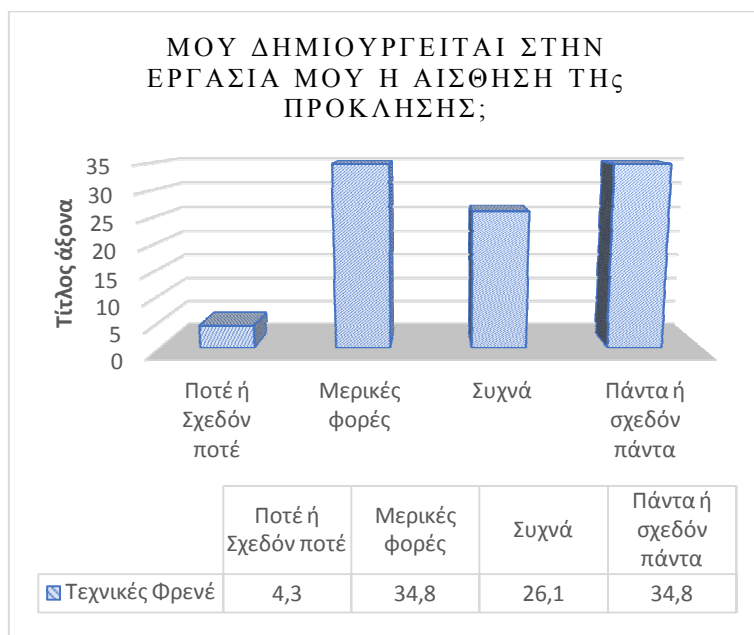
Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και το ερώτημα για την προμήθεια των υλικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα απαραίτητα υλικά και εργαλεία για τις καινοτομίες τους σε γενικές γραμμές δύνανται να τα προμηθευτούν (56,5% η επιλογή *Μερικές φορές*) (Διάγραμμα 16). Σημειώνεται ότι ένα ποσοστό της τάξης του 17,4% αδυνατεί να προμηθευτεί τον αναγκαίο εξοπλισμό του ενώ με λίγο χαμηλότερο ποσοστό εκφράζονται αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα (13,1%) (Διάγραμμα 16).



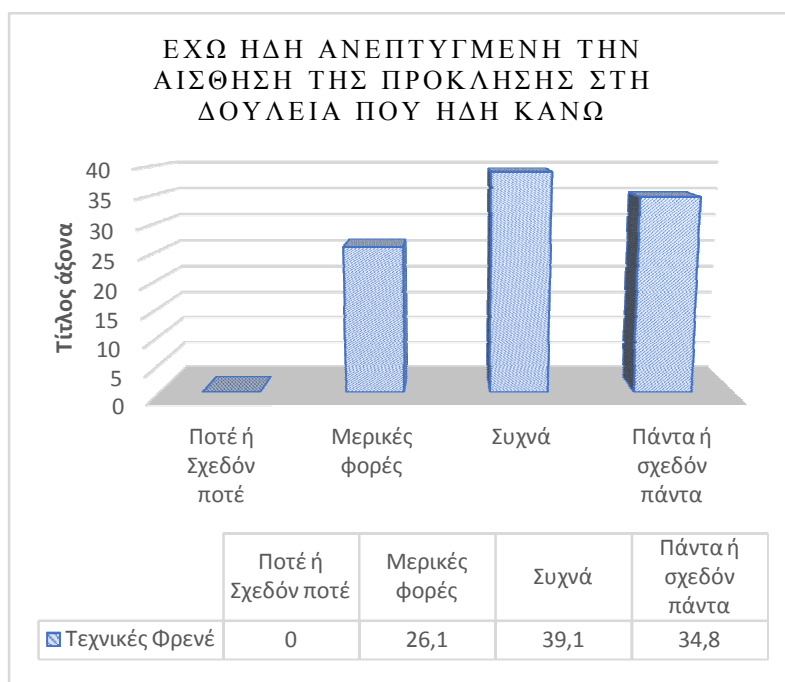
Διάγραμμα 16. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Προμήθεια εργαλείων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

1.1.1.5. Η Εργασία ως Πρόκληση

Αλλάζοντας κατηγορία στις Κλίμακες Δημιουργικότητας, στην *εργασία ως πρόκληση*, σημειώνεται πως η πρόκληση είναι βασικό στοιχείο της δημιουργικότητας και μετριέται μέσα από τις συνθήκες εργασίας και την προσωπική αίσθηση πρόκλησης του κάθε εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τεχνικές Φρενέ αντιλαμβάνονται μεγάλο βαθμό πρόκλησης από την εργασία τους σε ποσοστό 34,8 % η επιλογή *Πάντα* (Διάγραμμα 17) και έχουν ήδη ανεπτυγμένη την αίσθηση της πρόκλησης στη δουλειά τους (ποσοστό 34,8 η επιλογή *πάντα* και 39,1% *συχνά*) (Διάγραμμα 18).



Διάγραμμα 17. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Αίσθηση της πρόκλησης στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

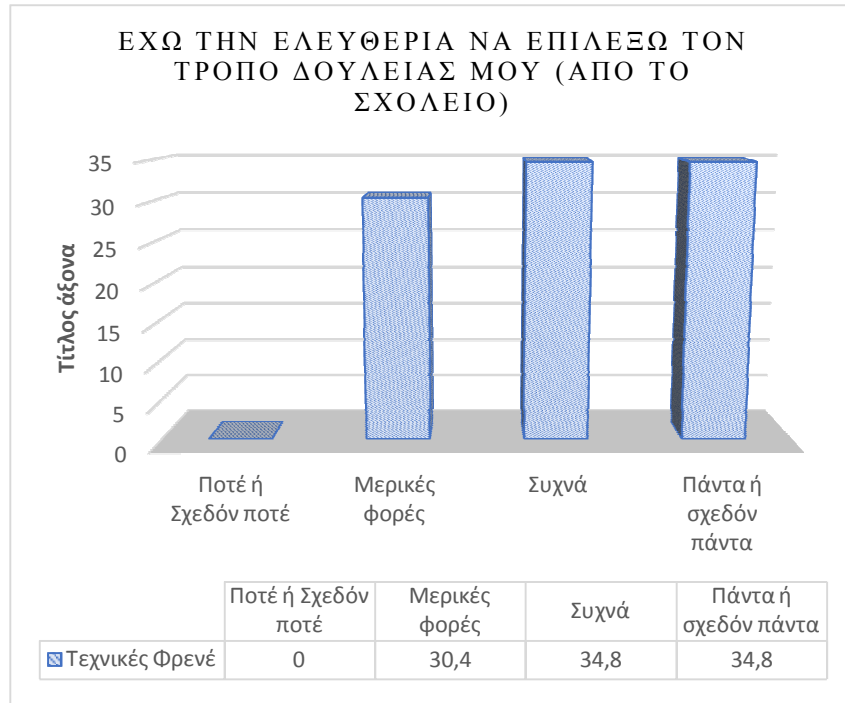


Διάγραμμα 18. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Ανεπτυγμένη αίσθηση της πρόκλησης στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

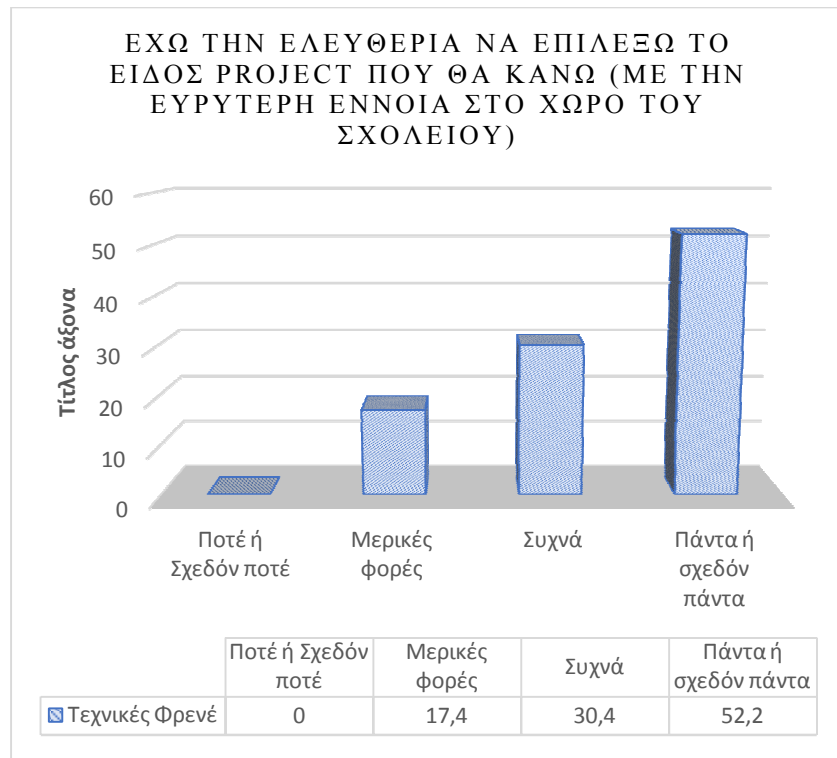
1.1.1.6. Ελευθερία

Στην περίπτωση της υποκλίμακας, *Ελευθερία*, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις που αφορούν ελευθερία επιλογής του τρόπου της δουλειάς τους όπως και του project που θα πραγματοποιήσουν. Οι απαντήσεις στην πρώτη περίπτωση αναδεικνύουν

υψηλό ποσοστό ελευθερίας με μηδενικό ποσοστό στην επιλογή της απάντησης *ποτέ ή σχεδόν ποτέ* (Διάγραμμα 19). Αντίστοιχα ποσοστά διαμορφώνονται και στην ελευθερία επιλογής project όπου έχουμε τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι αυτό συμβαίνει στην καθημερινότητα (ποσοστό 52,2% επιλογή *πάντα*) (Διάγραμμα 20).



Διάγραμμα 19. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής τρόπου εργασίας στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.



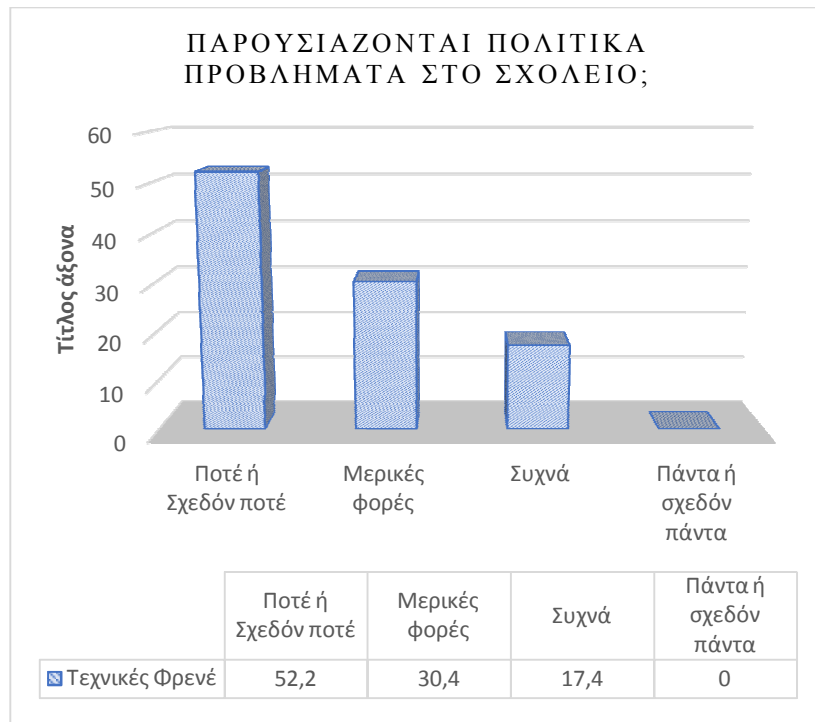
Διάγραμμα 20. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής project στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

1.1.2. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ

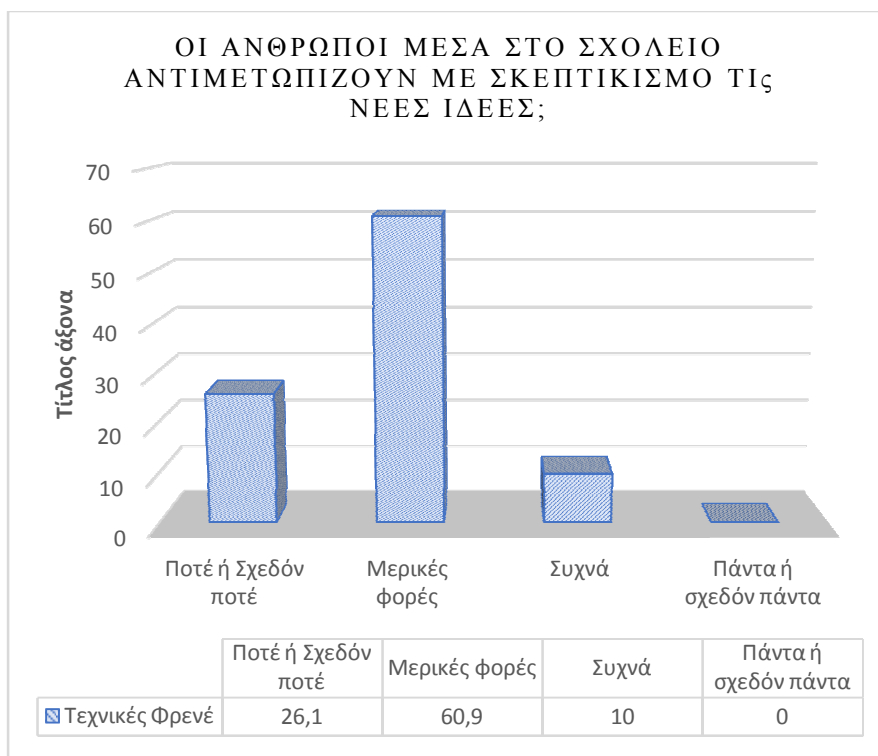
1.1.2.1. Οργανωτικά Εμπόδια

Η επόμενη μεγάλη κατηγορία δοκιμασιών επονομάζεται κλίμακες εμποδίων και αφορούν στα οργανωτικά εμπόδια τα οποία διακρίνονται στα εξής: παρουσία πολιτικών προβλημάτων στο σχολείο, ο βαθμός σκεπτικισμού των εργαζομένων στις νέες ιδέες και η ύπαρξη καταστροφικών ανταγωνισμών στον χώρο εργασίας. Ακόμη, ερευνάται η πίεση του φόρτου εργασίας που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός στη δουλειά του και ο βαθμός στον ύπαρξης ρεαλιστικών προσδοκιών για το τι μπορούν να πετύχουν οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στην καινοτομία Φρενέ, παραπάνω από τα μισά σχολεία δεν παρουσιάζουν πολιτικά προβλήματα (52,2%), η δε παρουσία τους κυμαίνεται στο 17,4% (επιλογή *συχνά*) (Διάγραμμα 21). Σχετικά με τον σκεπτικισμό ως προς τις νέες ιδέες φαίνεται ότι αυτός υπάρχει σε συχνή μορφή κατά 17,4% ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η μέτρηση *ποτέ* (52,2%) (Διάγραμμα 22).

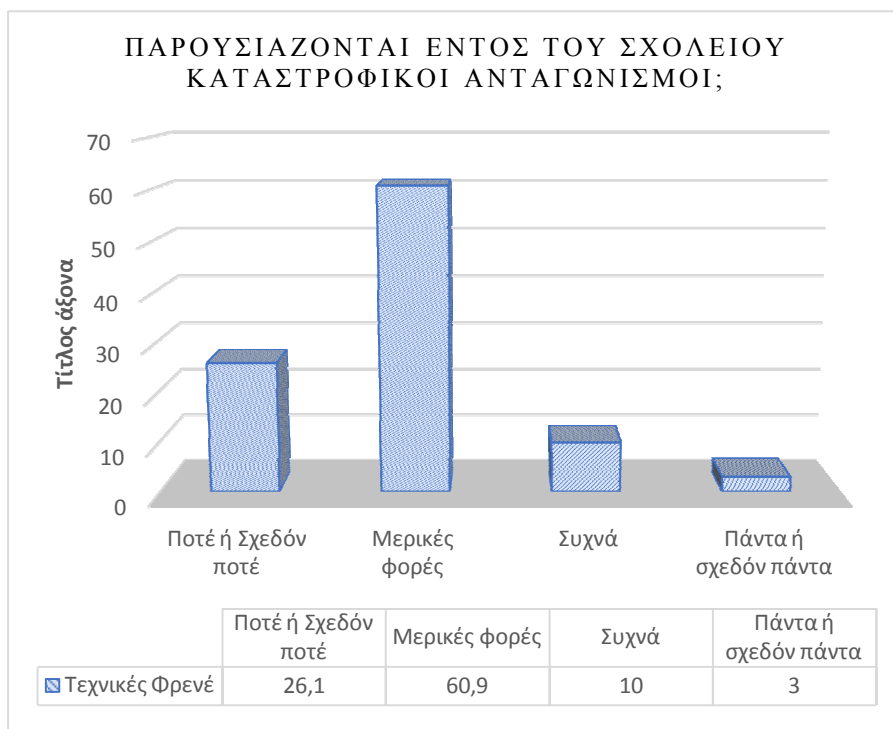


Διάγραμμα 21. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Παρουσίαση πολιτικών προβλημάτων στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.



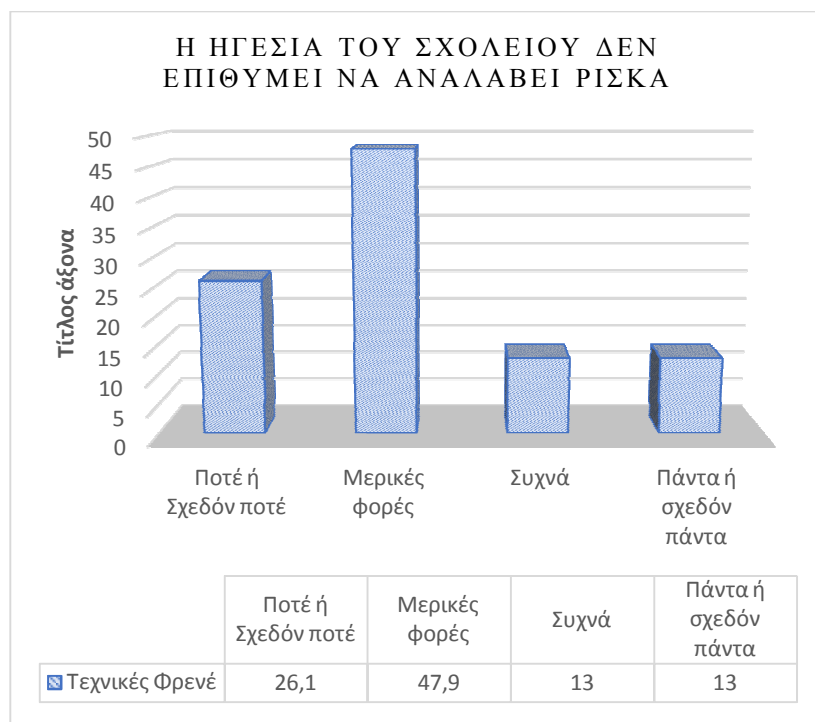
Διάγραμμα 22. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Σκεπτικισμός στις νέες ιδέες στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

Στην περίπτωση των εμποδίων που δημιουργούνται από καταστροφικούς ανταγωνισμούς, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα συγκεκριμένα εμπόδια που μπορούν να αναπτυχθούν στο σχολείο, είναι δυνατό να παρουσιάσουν σημαντικά την καινοτομία τεχνικών Φρενέ αλλά δεν συμβαίνει συχνά (μερικές φορές σε ποσοστό 60,9% και ποσοστό 3% στην επιλογή πάντα ή σχεδόν πάντα) (Διάγραμμα 23).



Διάγραμμα 23. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Καταστροφικοί ανταγωνισμοί στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι η ηγεσία του σχολείου δεν επιθυμεί να αναλαμβάνει ρίσκα (ποσοστό επιλογής πάντα/σχεδόν πάντα 13%) γεγονός που δηλώνεται και από το μεγάλο ποσοστό 26,1% της επιλογής ποτέ (Διάγραμμα 24).

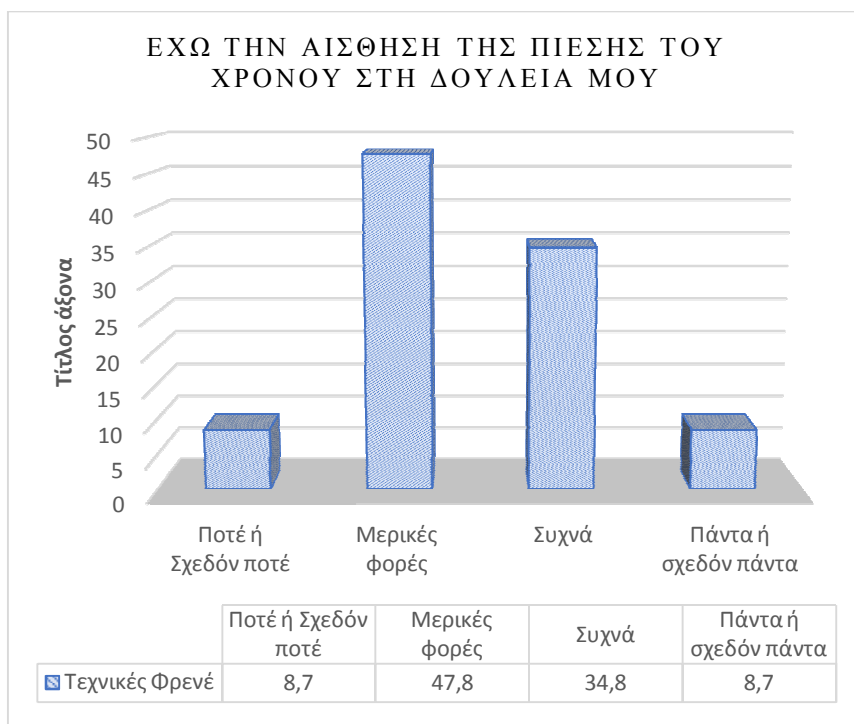


Διάγραμμα 24. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Ανάλυση ρίσκων από την ηγεσία στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

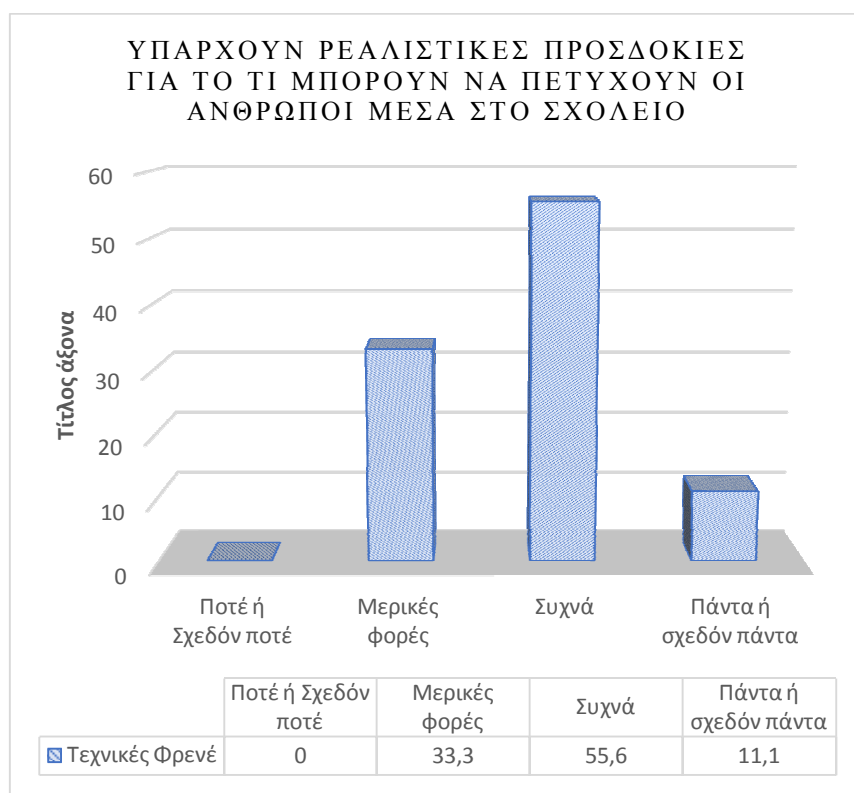
1.1.2.2. Πίεση Φόρτου Εργασίας

Στις Κλίμακες Εμποδίων εντάσσεται και η Πίεση Φόρτου Εργασίας. Εξετάζονται παράμετροι αίσθησης της πίεσης του χρόνου στη δουλειά εκ μέρους των εκπαιδευτικών και ρεαλιστικές προσδοκίες για το τι μπορούν να πετύχουν οι άνθρωποι μέσα στο σχολείο.

Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει αίσθηση της πίεσης του χρόνου στη δουλειά τους σε επίπεδα θεμιτά ωστόσο, γιατί δεν αναφέρεται σε πίεση που παρουσιάζει συνέχεια (ποσοστό της επιλογής «πάντα» 8,7%) (Διάγραμμα 25). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ δηλώνουν αντίστοιχες θέσεις και στη ρεαλιστικότητα των προσδοκιών τους (Διάγραμμα 26).



Διάγραμμα 25. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Αίσθηση πίεσης του χρόνου στη δουλειά στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.



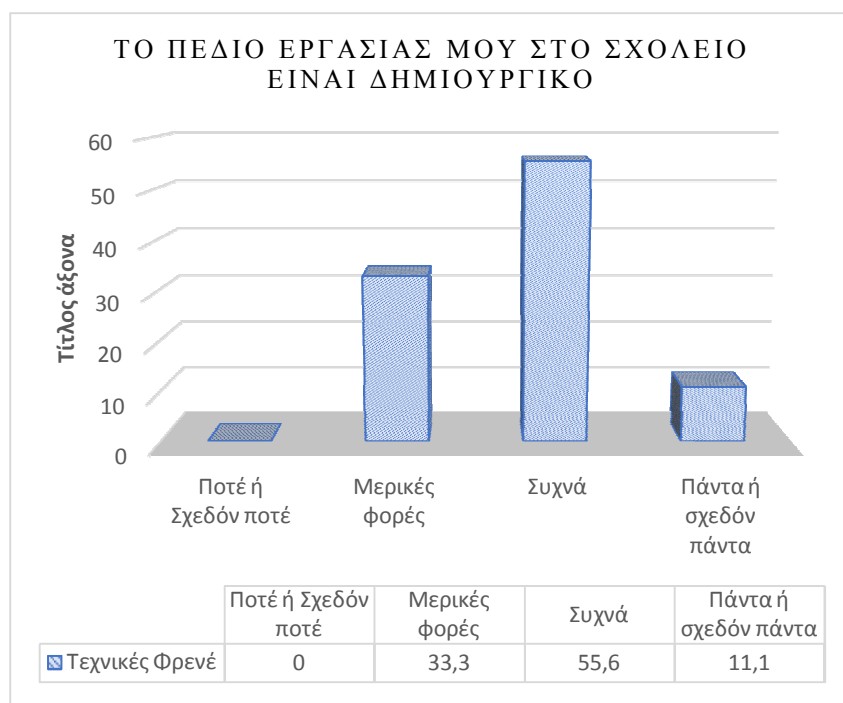
Διάγραμμα 26. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Ρεαλιστικές προσδοκίες στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

1.1.3. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΦΡΕΝΕ

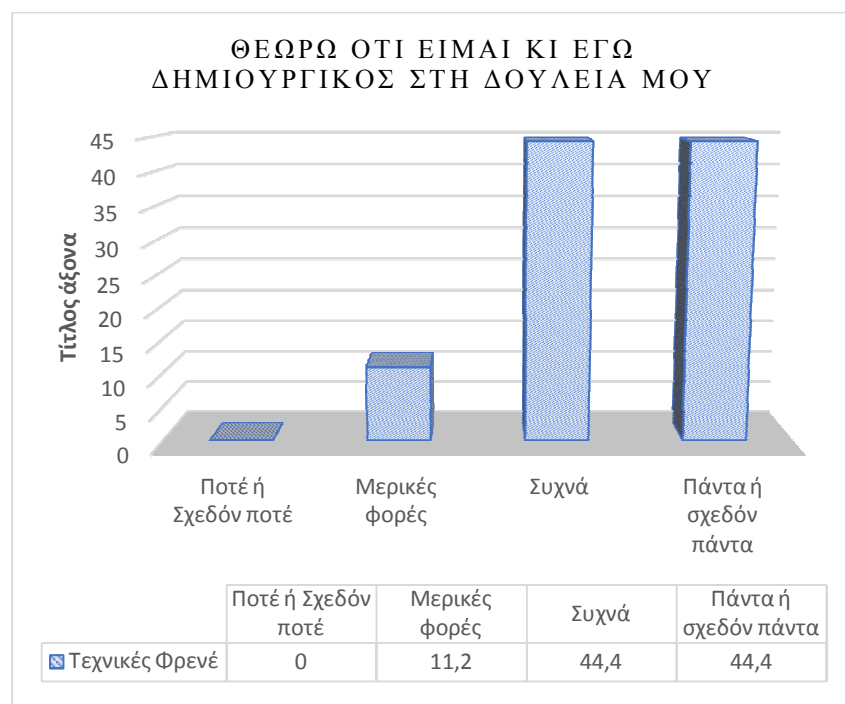
1.1.3.1. Δημιουργικότητα

Η τελευταία μεγάλη κατηγορία κλιμάκων αφορά στις Κλίμακες Κριτηρίων και υποδιαιρείται στις υποκλίμακες της *Δημιουργικότητας* και *Παραγωγικότητας*.

Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας τεχνικών Φρενέ αντιλαμβάνονται τα σχολεία τους ως δημιουργικά σε μεγάλο βαθμό (55,6% στην επιλογή «συχνά») (Διάγραμμα 27) ενώ πιστεύουν ότι είναι και οι ίδιοι παραγωγικοί επίσης με μεγάλο βαθμό συστηματικότητας (ποσοστό 44,4% και στην επιλογή «συχνά» όπως και στην επιλογή «πάντα» (Διάγραμμα 28).



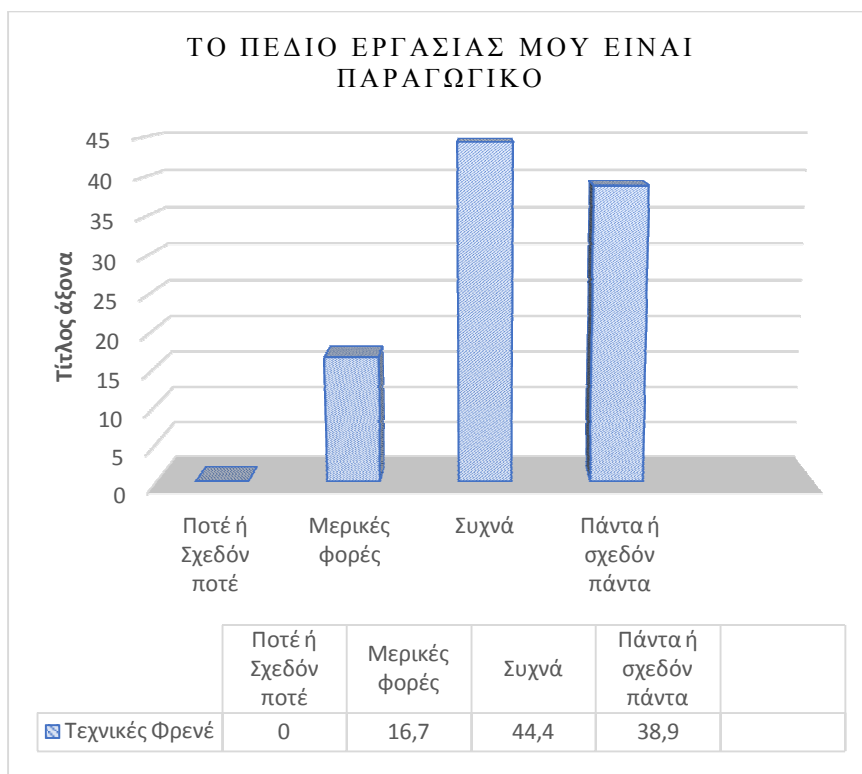
Διάγραμμα 27. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα πεδίου εργασίας στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.



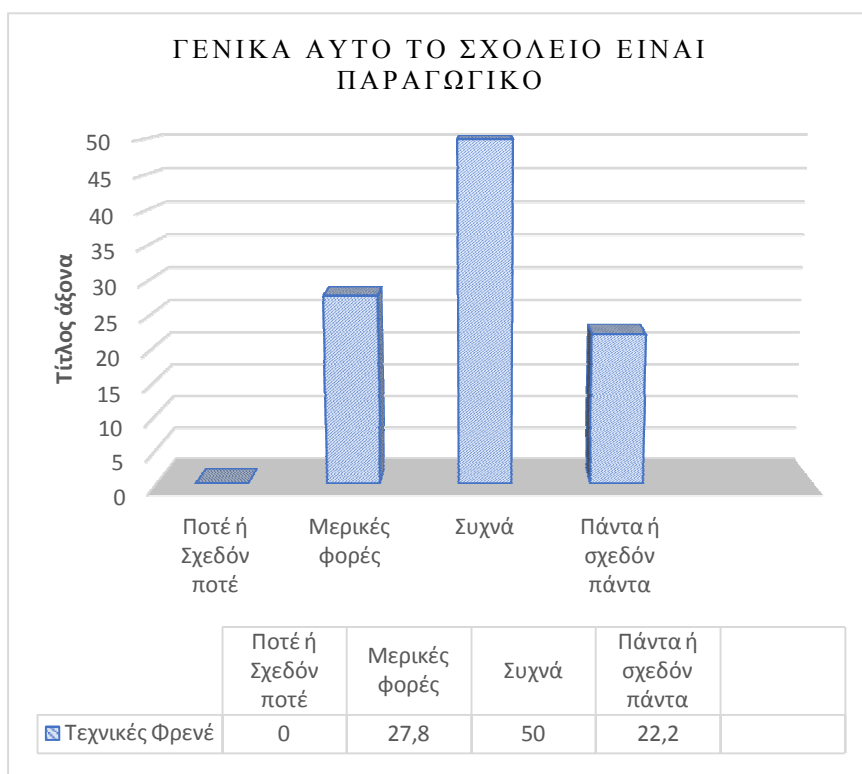
Διάγραμμα 28. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα εκπαιδευτικού στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

1.1.3.2. Παραγωγικότητα

Παρόμοιες αντιλήψεις εντοπίζουμε και στον τομέα της παραγωγικότητας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το πεδίο εργασίας τους εμφανίζει παραγωγικότητα (ποσοστό 44,4% στο «συχνά» και 33,9% στην επιλογή «πάντα ή σχεδόν πάντα» (Διάγραμμα 29) όπως εξίσου και το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (ποσοστό 50% στο «συχνά» και 22,2% στο «πάντα ή σχεδόν πάντα») (Διαγραμμα 30).



Διάγραμμα 29. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα πεδίου εργασίας στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.



Διάγραμμα 30. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα σχολείου στην Καινοτομία με τεχνικές Φρενέ.

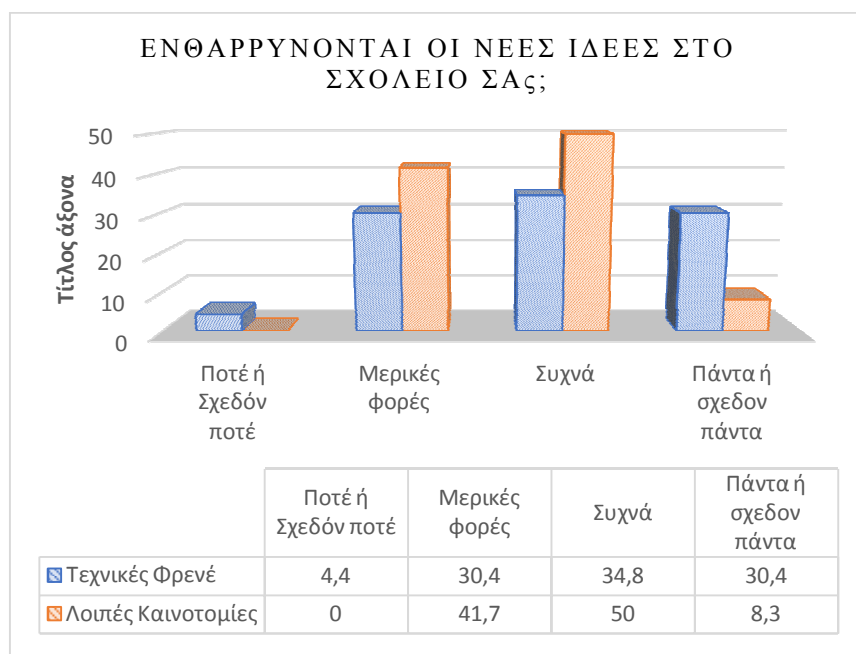
1.2. ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

Τα αποτελέσματα του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που αφορά στη συγκριτική θεώρηση της καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ και των λοιπών καινοτομιών παρουσιάζονται ακολούθως.

1.2.1. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

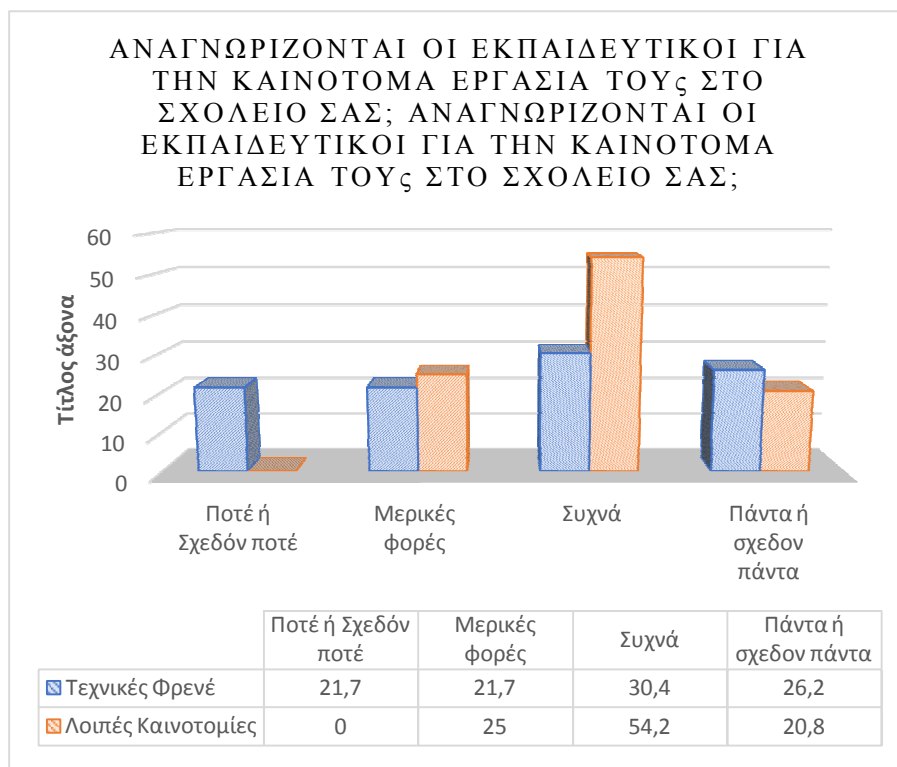
1.2.1.1. Οργανωτική Παρώθηση

Στην οργανωτική παρώθηση παρουσιάζεται διαφοροποίηση στον βαθμό ενθάρρυνσης των νέων ιδεών. Για την ακρίβεια οι νέες ιδέες ενθαρρύνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολεία με τεχνικές Φρενέ από ότι στα σχολεία με τις λοιπές καινοτομίες (ποσοστά 30,4% και 8,3% αντίστοιχα στην κλίμακα ΠΑΝΤΑ) (Διάγραμμα 3.1). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα των απαντήσεων «ποτέ ή σχεδόν ποτέ». Ένα ποσοστό 4,4% της καινοτομίας Φρενέ αξιολογεί ότι δεν ενθαρρύνονται ΠΟΤΕ οι νέες ιδέες στα σχολεία τους ενώ το ποσοστό είναι μηδενικό στα υπόλοιπα σχολεία (Διάγραμμα 31).



Διάγραμμα 31. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Ενθάρρυνση Ιδεών στις Λοιπές Καινοτομίες

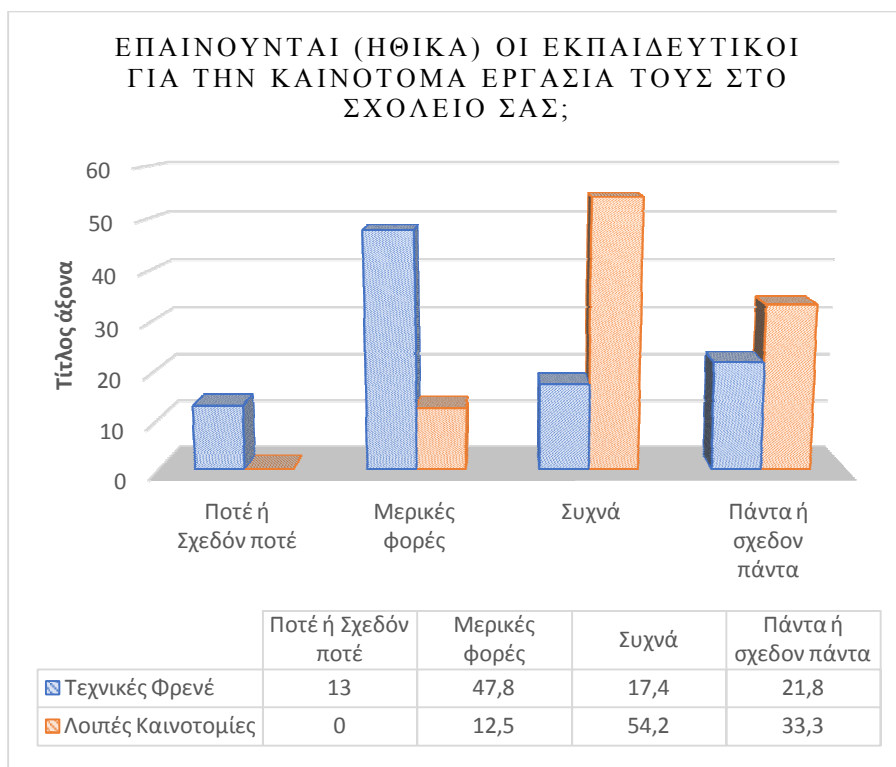
Η αναγνώριση της καινοτόμας εργασίας παρουσιάζεται μεγαλύτερη στις λοιπές καινοτομίες από ότι στον Φρενέ στις κλίμακες ΠΑΝΤΑ και ΣΥΧΝΑ (αθροιστικά 75% σε σχέση με 56,8% της Φρενέ) (Διάγραμμα 32). Οι καινοτόμες τεχνικές Φρενέ δεν αναγνωρίζονται από τα σχολεία σε ποσοστό 21,7% κάτι που δεν συμβαίνει στις λοιπές καινοτομίες.



Διάγραμμα 32. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Οργανωτική Παρώθηση: Αναγνώριση Καινοτόμων Εργασιών των Εκπαιδευτικών στις Λοιπές Καινοτομίες

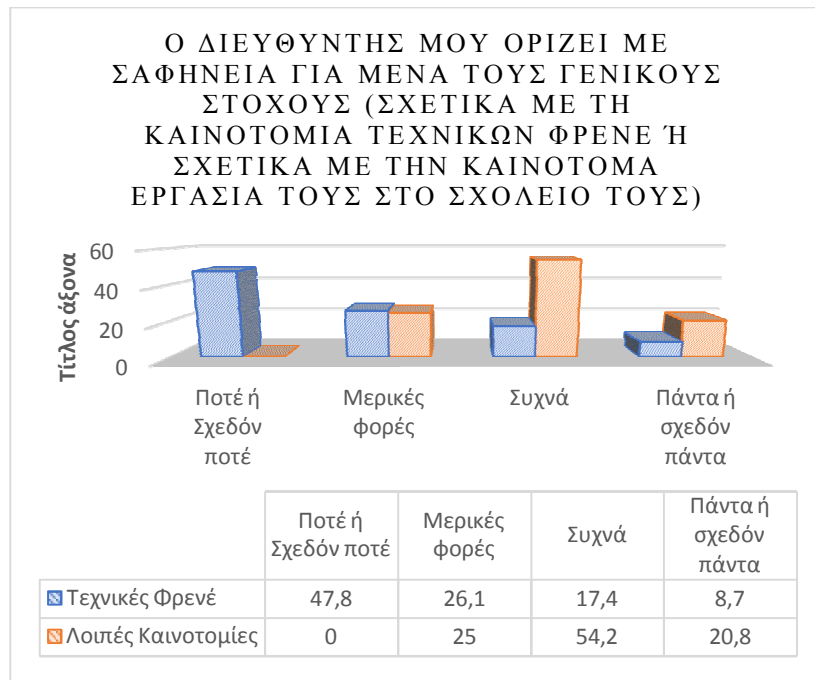
1.2.1.2. Παρώθηση από τον Διευθυντή

Η σύγκριση των βαθμών καινοτομικότητας στην παρώθηση από τον Διευθυντή αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί των λοιπών καινοτομιών επαινούνται περισσότερο για τις δράσεις τους από ότι στις τεχνικές Φρενέ (33,30% σε σχέση με 21,80% αντίστοιχα) (Διάγραμμα 33). Επίσης, δεν υπάρχει περίπτωση να μην επαινεθούν ποτέ, ενώ στα σχολεία τεχνικών Φρενέ το ποσοστό ανέρχεται στο 13% η επιλογή «ποτέ ή σχεδόν ποτέ»..



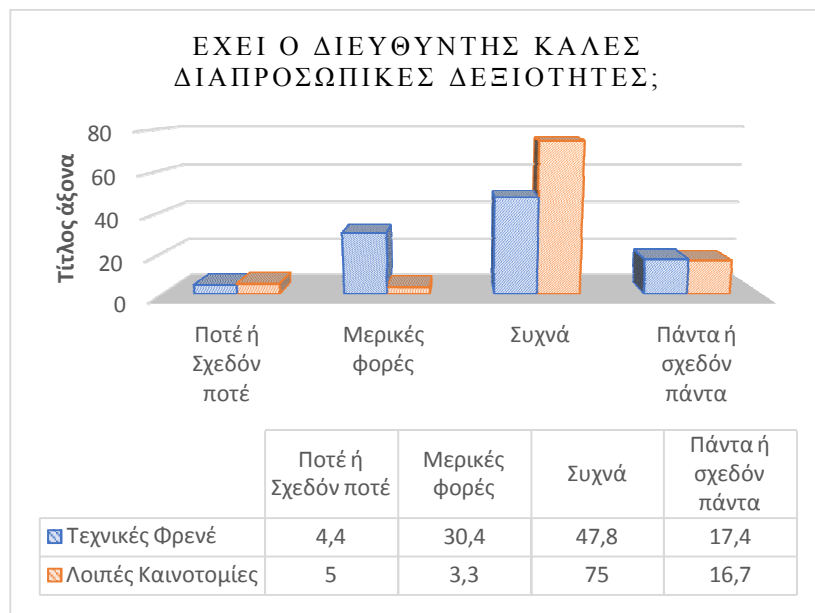
Διάγραμμα 33. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Έπαινοι (ηθικοί) για την καινοτομία εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες

Ο καθορισμός των γενικών στόχων ορίζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια από τους διευθυντές των λοιπών καινοτομικών με μεγάλη μάλιστα διαφορά από την καινοτομία Φρενέ (ποσοστά στην κλίμα ΠΑΝΤΑ 20,8% σε σχέση με το 8,7%) (Διάγραμμα 34). Αθροιστικά δε οι κλίμακες ΠΑΝΤΑ και ΣΥΧΝΑ παρουσιάζουν τους διευθυντές των λοιπών καινοτομιών να έχουν προβάδισμα στον καθορισμό των γενικών στόχων της καινοτομίας (75% στις λοιπές καινοτομίες σε σχέση με 26,1% στον Φρενέ).



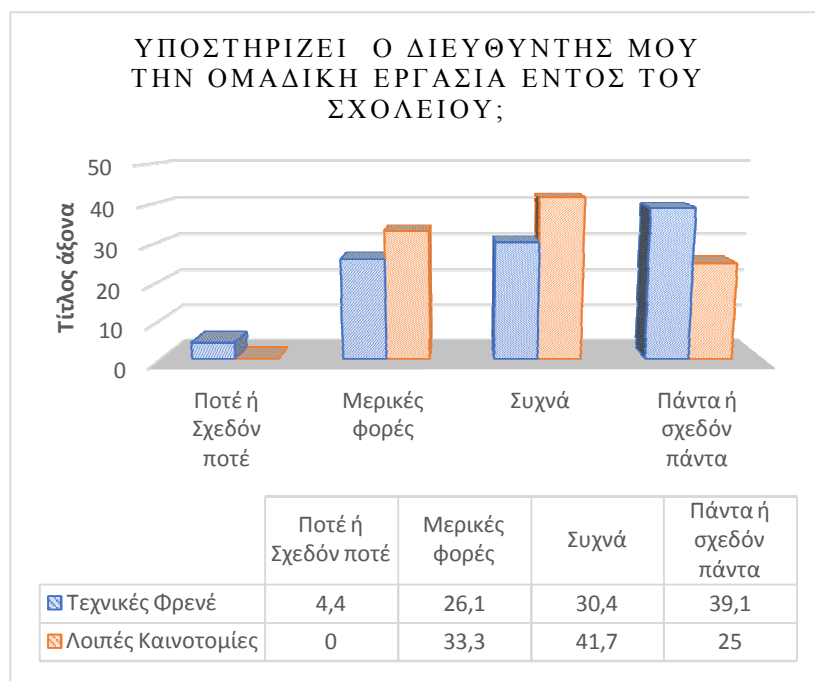
Διάγραμμα 34. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Ορισμός στόχων στις Λοιπές Καινοτομίες.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες των διευθυντών παρουσιάζουν σχετική αναλογία στις κλίμακες ΠΑΝΤΑ και «ποτέ ή σχεδόν ποτέ» (Διάγραμμα 35). Στην κλίμακα ΣΥΧΝΑ όμως είναι ασυγκρίτως καλύτερες στις λοιπές καινοτομίες (75% σε σχέση με 47,8%).



Διάγραμμα 35. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παρώθηση Διευθυντή. Διαπροσωπικές δεξιότητες διευθυντή στις Λοιπές Καινοτομίες.

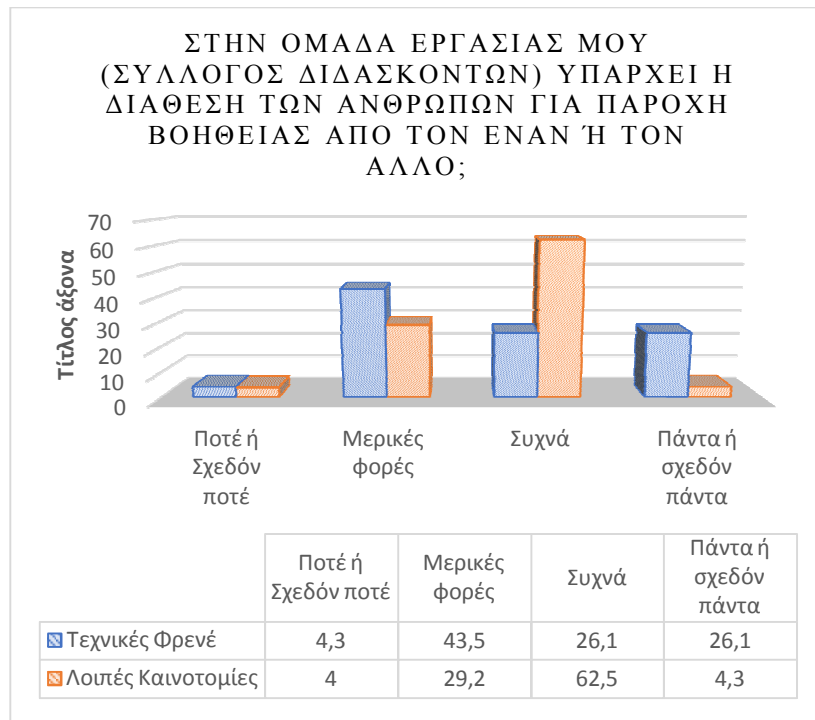
Επίσης, υπάρχει η υποστήριξη της διεύθυνσης για ομαδική εργασία συνολικά στις κλίμακες ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ σε αναλογία 69,5% για τη Φρενέ και 67,2% για τις λοιπές καινοτομίες (Διάγραμμα 36).



Διάγραμμα 36. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Παράθεση Διευθυντή. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από τον Διευθυντή.

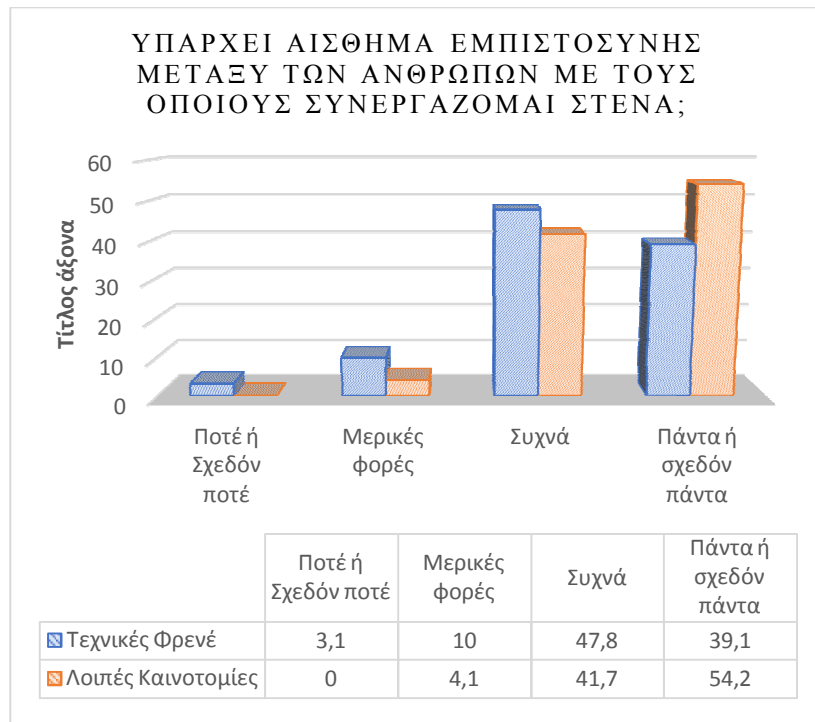
1.2.1.3. Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας

Η υποστήριξη της ομαδικής εργασίας είναι μεγαλύτερη στην καινοτομία Φρενέ από τις λοιπές καινοτομίες. Στην κλίμακα ΠΑΝΤΑ οι εκπαιδευτικοί Φρενέ παρέχουν βοήθεια μεταξύ τους κατά 26,1% σε σχέση με το 4,3% των λοιπών καινοτομιών (Διάγραμμα 37). Η έλλειψη συνεργασίας παρουσιάζεται σε αναλογία μεταξύ των δύο μορφών καινοτομίας (4,3% και 4%). Αθροιστικά όμως οι κλίμακες ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ δείχνουν ότι ένα 52,2% της Φρενέ σε σχέση με ένα 66,8% των λοιπών καινοτομιών παρουσιάζουν βοήθεια και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 37).



Διάγραμμα 37. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Υποστήριξη ομαδικής εργασίας από το σύλλογο διδασκόντων στις Λοιπές Καινοτομίες.

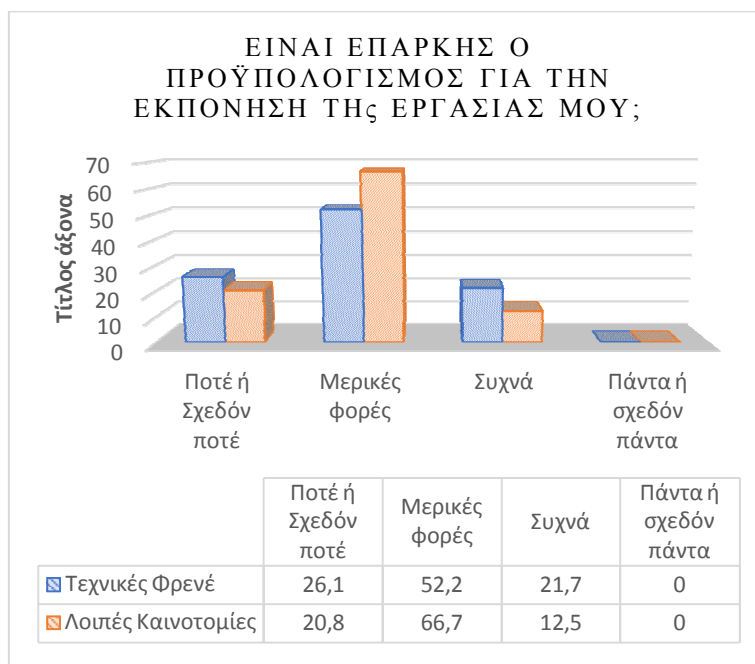
Στα πλαίσια της στενής συνεργασίας στα καινοτόμα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτά παρουσιάζουν εμπιστοσύνη μεταξύ τους σε υψηλά ποσοστά και στις δύο κατηγορίες. Αθροιστικά οι κλίμακες ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ δίνουν τα εξής ποσοστά 86,9% (Φρενέ) και 95,9% (λοιπές καινοτομίες). Αναλυτικά τα στοιχεία παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 38.



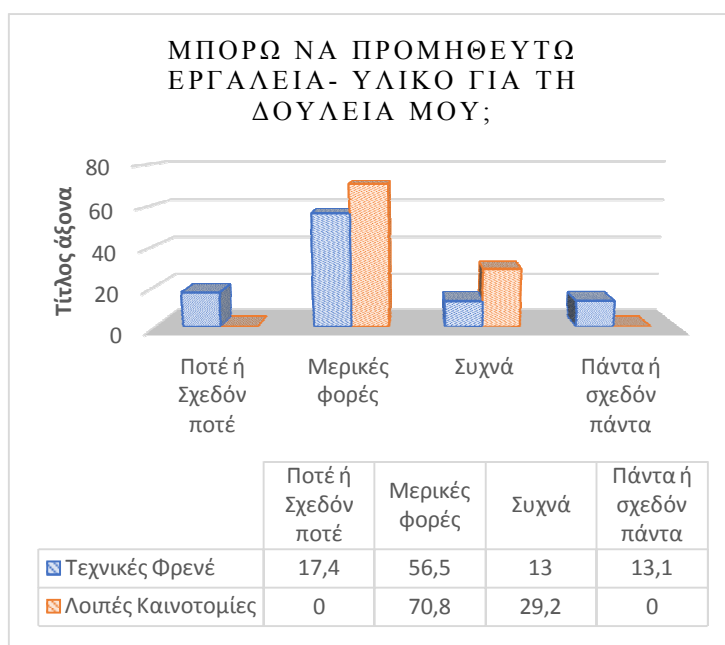
Διάγραμμα 38. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Υποστήριξη Ομαδικής Εργασίας. Αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ ανθρώπων που συνεργάζονται στις Λοιπές Καινοτομίες.

1.2.1.4. Επαρκείς Πόροι

Η επάρκεια των πόρων παρουσιάζει αναλογία στις δύο μορφές των καινοτόμων σχολείων αλλά η ευκολία στην προμήθεια των απαραίτητων εργαλείων- υλικών παρουσιάζει διαφοροποιήσεις (Διάγραμμα 39). Αθροιστικά στις κλίμακες ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ η ευκολία πρόσβασης στα υλικά απεικονίζεται σε ποσοστά 26,1% (Φρενέ) και 29,2% (λοιπές καινοτομίες) (Διάγραμμα 40). Η καινοτομία Φρενέ παρουσιάζει ακόμη το ενδιαφέρον στοιχείο ότι ένα 17,4% δε βρίσκει «ποτέ ή σχεδόν ποτέ» τα υλικά που χρειάζεται ενώ το 13,1% τα βρίσκει «πάντα» (Διάγραμμα 40).



Διάγραμμα 39. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Επάρκεια πόρων προϋπολογισμού στις Λοιπές Καινοτομίες.

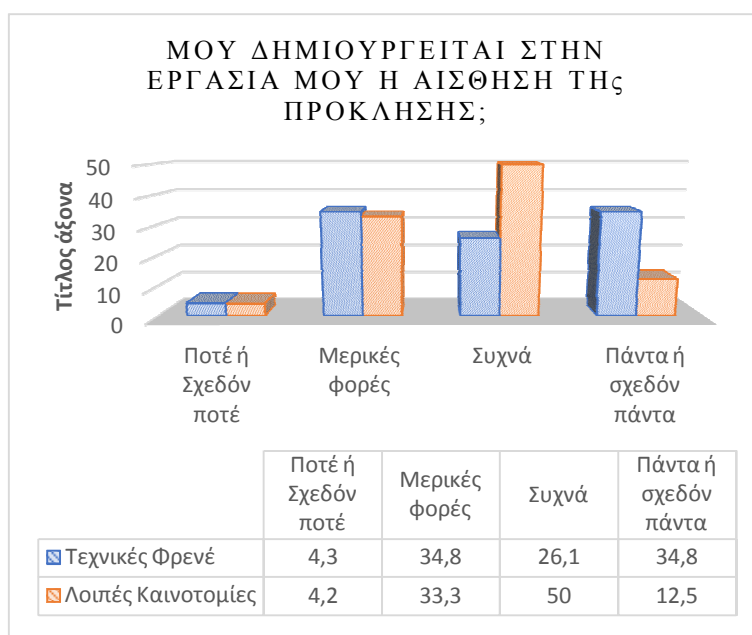


Διάγραμμα 40. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Επάρκεια πόρων. Προμήθεια εργαλείων στις Λοιπές Καινοτομίες.

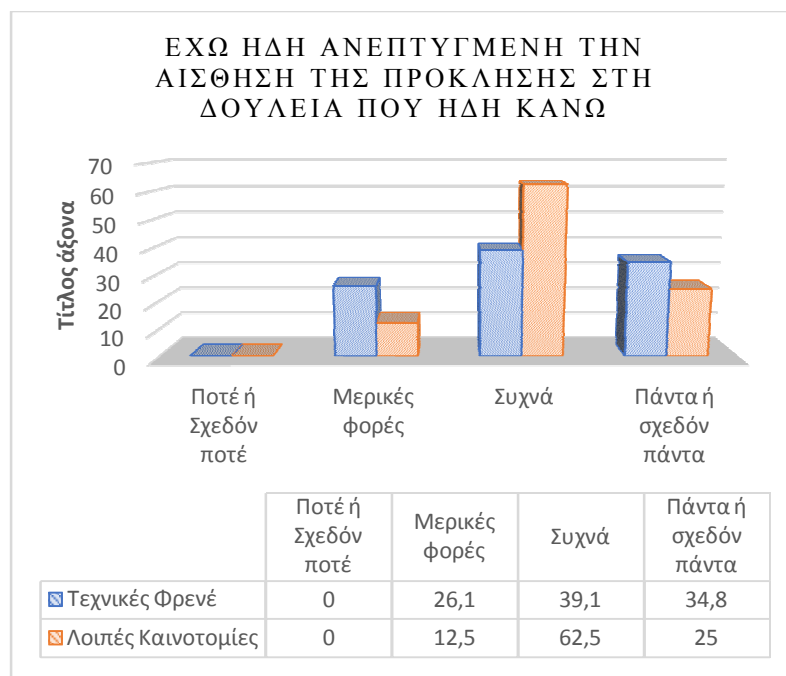
1.2.1.5. Η Εργασία ως Πρόκληση

Μεγαλύτερο βαθμό πρόκλησης από την εργασία τους έχουν οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας Φρενέ (34,8%) σε σχέση με τους συναδέλφους τους (12,5%) (Διάγραμμα 41) όπως επίσης

έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό και την ήδη αναπτυγμένη προσωπική αίσθηση της πρόκλησης (34,8%) σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (25%) (Διάγραμμα 42).



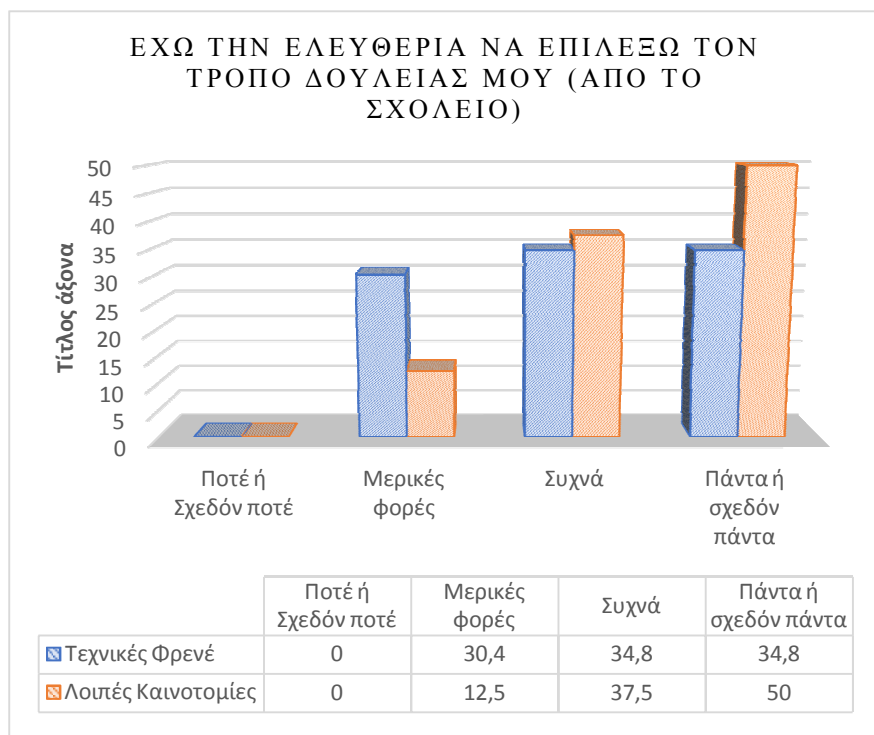
Διάγραμμα 41. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Αίσθηση της πρόκλησης στις Λοιπές Καινοτομίες.



Διάγραμμα 42. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Εργασία ως πρόκληση. Ανεπτυγμένη αίσθηση της πρόκλησης στις Λοιπές Καινοτομίες.

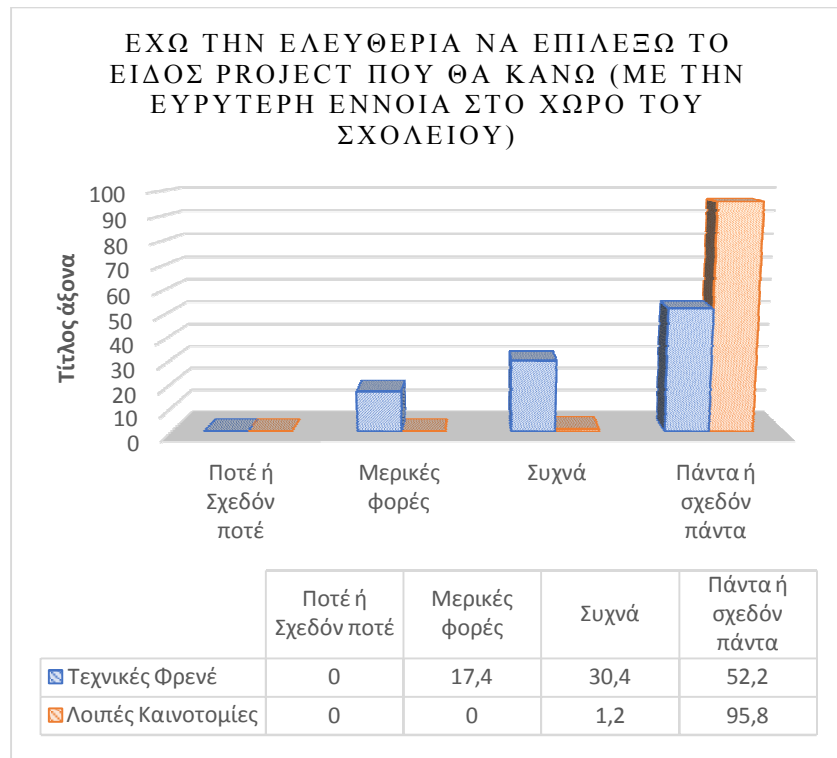
1.2.1.6. Ελευθερία

Στην περίπτωση της υποκλίμακας, της Ελευθερίας, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή του τρόπου δουλειάς δήλωσε η ομάδα των λοιπών καινοτομιών (50% ποσοστό) σε σχέση με τη Φρενέ (34,8) (Διάγραμμα 43).



Διάγραμμα 43. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής τρόπου εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες.

Σε παρόμοιο πλαίσιο παρουσιάζεται και η ελευθερία επιλογής πρότζεκτ. Μηδενική ελευθερία δεν παρουσιάζεται σε κανένα σχολείο, ενώ μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή πρότζεκτ παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί των λοιπών καινοτομιών (95,8%) σε σχέση με αυτούς της Φρενέ (52,2%) (Διάγραμμα 44).



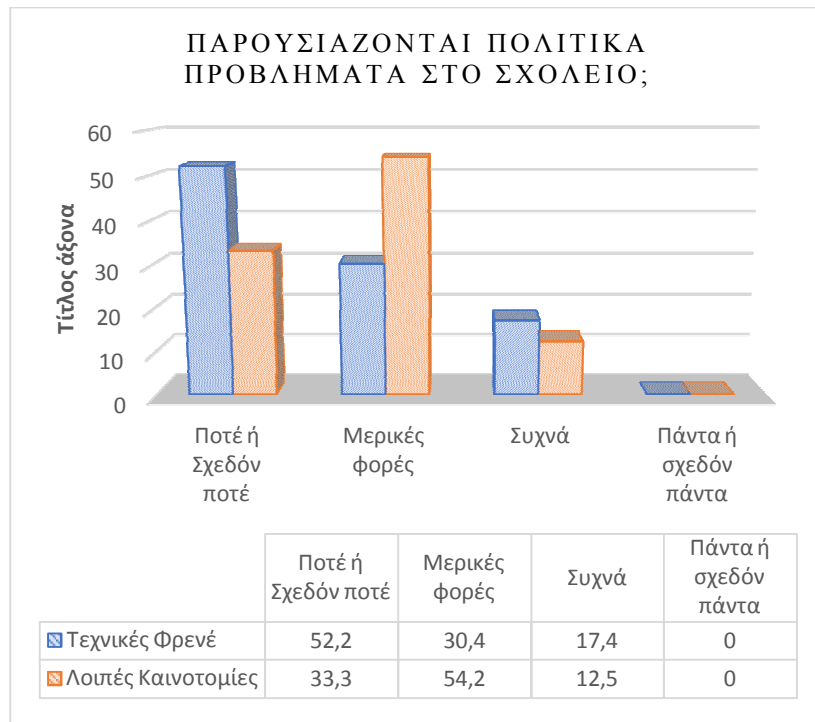
Διάγραμμα 44. Κλίμακες Δημιουργικότητας/Ελευθερία. Ελευθερία επιλογής project.

1.2.2. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1.2.2.1. Οργανωτικά Εμπόδια

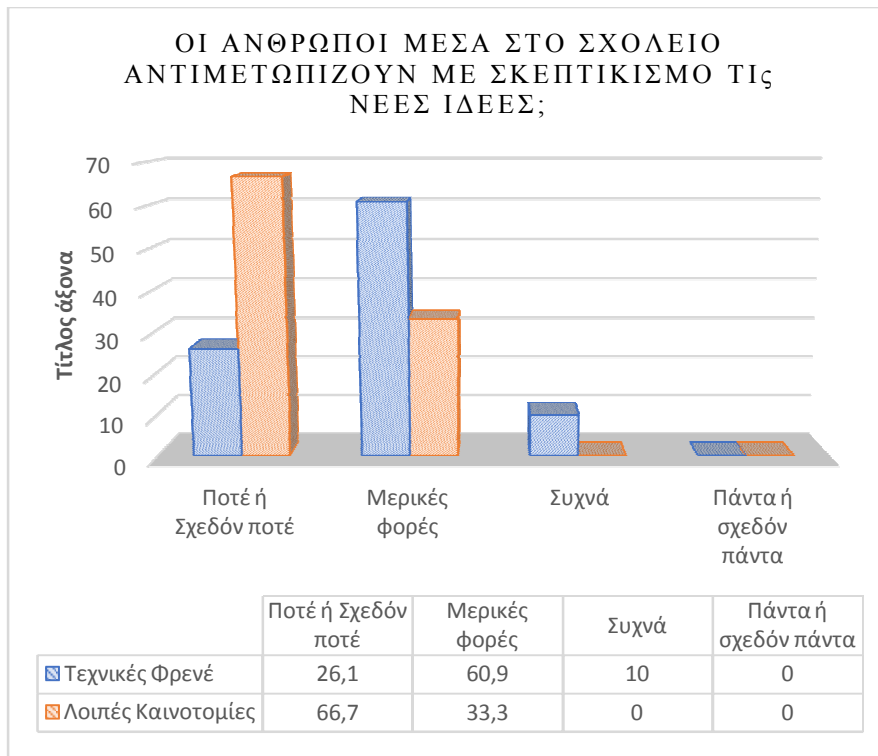
Στις Κλίμακες Εμποδίων στις λοιπές καινοτομίες, η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται ακολούθως.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία στα οποία υλοποιούνται καινοτομίες δεν φαίνεται να παρουσιάζουν πολιτικά προβλήματα σε μόνιμη βάση (ποσοστό στην επιλογή «πάντα» είναι μηδενικό) αλλά ενυπάρχουν μερικές φορές (επιλογή «μερικές φορές» καταλαμβάνει ποσοστό 30,4% και 54,2% αντίστοιχα για καινοτομία με πρακτικές Φρενέ και Λοιπές Καινοτομίες) (Διάγραμμα 45).



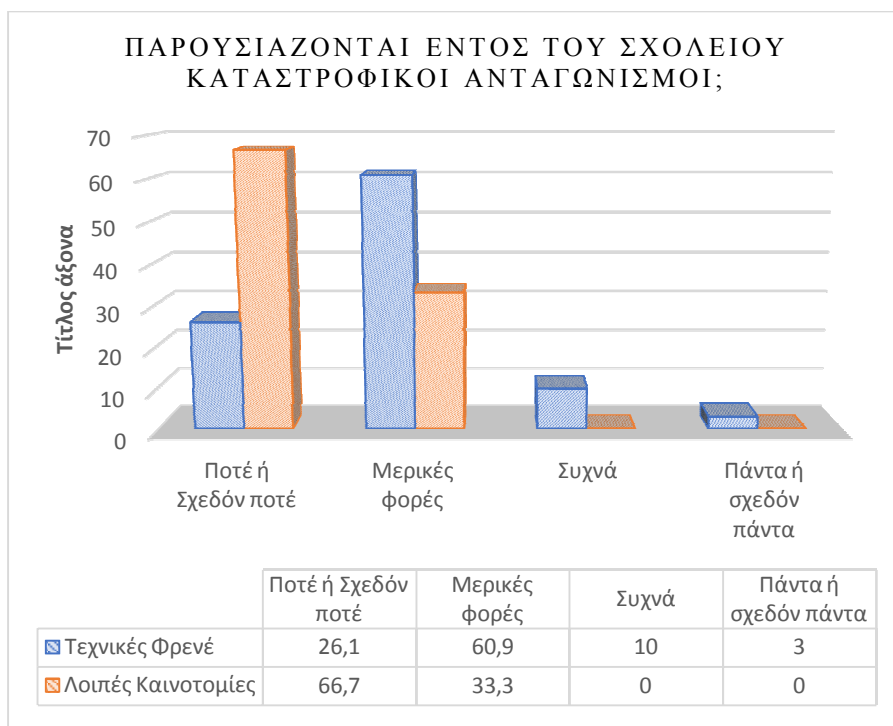
Διάγραμμα 45. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Παρουσίαση πολιτικών προβλημάτων στις Λοιπές Καινοτομίες.

Σχετικά ανάλογα αποτελέσματα συναντούμε και ως προς τον σκεπτικισμό στις νέες ιδέες όπου παρατηρούμε ότι σε γενικές γραμμές η εισαγωγή νέων ιδεών δεν συναντά αντίδραση από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου (μηδενικό ποσοστό στην επιλογή «πάντα ή σχεδόν πάντα» και στις δύο κατηγορίες καινοτομιών και ποσοστά 17,4% και 12,5% στην επιλογή «συχνά» για την καινοτομία τεχνικών Φρενέ και Λοιπές Καινοτομίες αντίστοιχα) (Διάγραμμα 46).



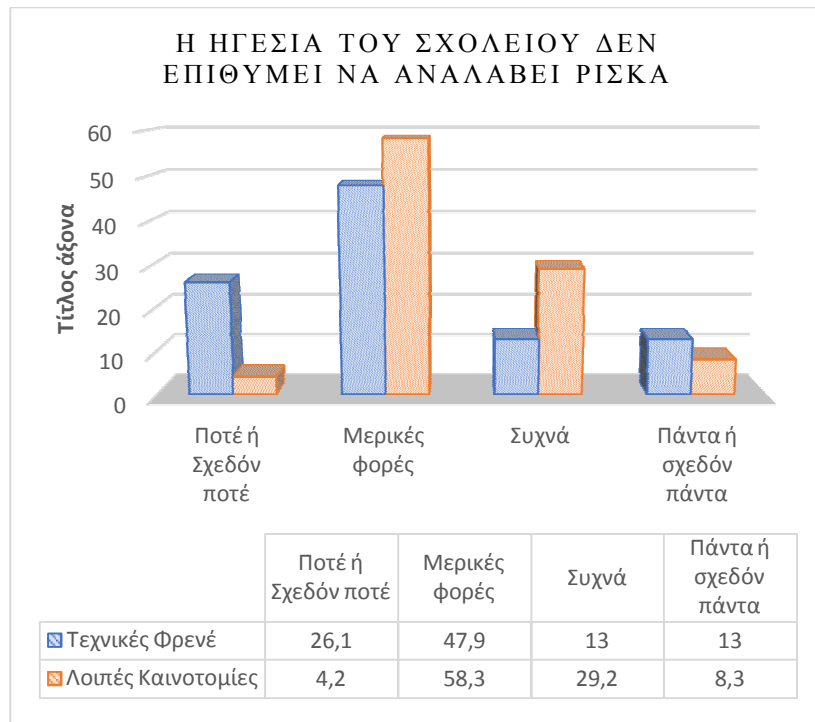
Διάγραμμα 46. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Σκεπτικισμός στις νέες ιδέες στις Λοιπές Καινοτομίες.

Διαφοροποίηση παρουσιάζεται στην ύπαρξη καταστροφικών ανταγωνισμών στο σχολείο στην κλίμακα «μερικές φορές» όπου στις λοιπές καινοτομίες επηρεάζουν κατά το 1/3 (33,3%) ενώ στην καινοτομία Φρενέ εκτείνονται σχεδόν διπλάσια στο ποσοστό του 60,9% (Διάγραμμα 47).



Διάγραμμα 47. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Καταστροφικοί ανταγωνισμοί στις Λοιπές Καινοτομίες.

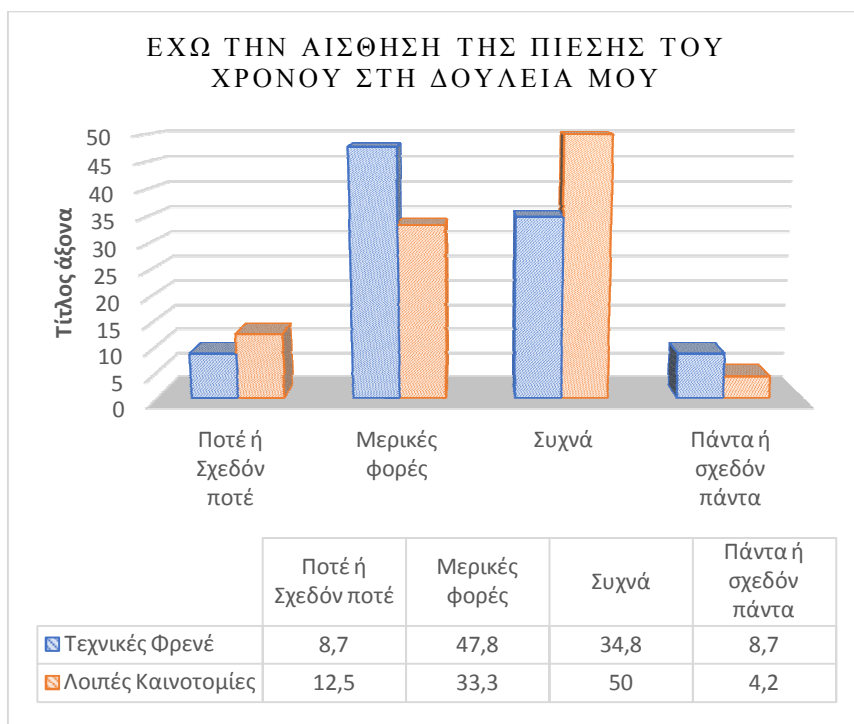
Παράλληλα, στην ηγεσία του σχολείου και την ανάληψη ρίσκου από μεριά της, Στη μέτρηση ΣΥΧΝΑ οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με τις λοιπές καινοτομίες δίνουν στην μη ανάληψη ρίσκου διπλάσιο σχεδόν ποσοστό (29,2%) σε σχέση με τα σχολεία Φρενέ (13%). Διαφοροποίηση απόψεων υπάρχει και στην κλίμακα ΠΟΤΕ. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τεχνικές Φρενέ εκτιμούν ότι η ηγεσία τους αναλαμβάνει ρίσκα σε ποσοστό 26,1% ενώ οι συνάδελφοί τους σε ποσοστό 4,2% (Διάγραμμα 48).



Διάγραμμα 48. Κλίμακες Εμποδίων/Οργανωτικά Εμπόδια. Ανάλυση ρίσκων από την ηγεσία στις Λοιπές Καινοτομίες.

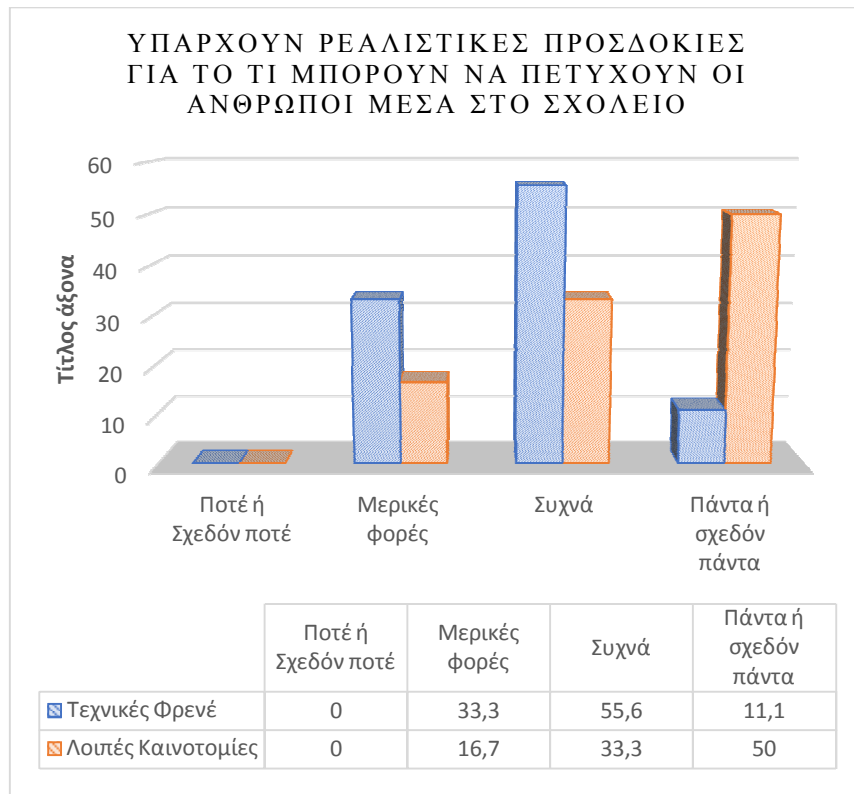
1.2.2.2. Πίεση Φόρτου Εργασίας

Στις Κλίμακες Εμποδίων που αφορούν την πίεση λόγω φόρτου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί στις λοιπές καινοτομίες αναφέρουν ότι νιώθουν συχνά αυτό το συναίσθημα (επιλογή «συχνά» ποσοστό 50%) (Διάγραμμα 49). Η μέτρηση δείχνει μικρότερο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς στην καινοτομία με τεχνικές Φρενέ (34,8%) αλλά το αποτέλεσμα που προκύπτει στην επιλογή «πάντα», το οποίο είναι διπλάσιο των εκπαιδευτικών των λοιπών καινοτομιών (8,7% έναντι 4,2% αντίστοιχα) αναδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική πίεση η οποία εκλαμβάνεται διαφορετικά στο βαθμό συχνότητας από τους εκπαιδευτικούς (Διάγραμμα 49).



Διάγραμμα 49. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Αίσθηση πίεσης του χρόνου στη δουλειά στις Λοιπές Καινοτομίες.

Μεγάλες διακυμάνσεις παρουσιάζει επίσης ο βαθμός ρεαλιστικών προσδοκιών των καινοτομιών. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις τεχνικές Φρενέ αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών στο σχολείο τους σε ποσοστό μόλις 11,1%, ενώ οι συνάδελφοί τους αποδίδουν ένα 50% (Διάγραμμα 50). Μη ρεαλιστικές προσδοκίες δεν υπάρχουν καθόλου στα ελληνικά σχολεία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι εκπαιδευτικοί των τεχνικών Φρενέ εκτιμούν σε διπλάσιο σχεδόν ποσοστό από τους υπόλοιπους καινοτόμους εκπαιδευτικούς (33,3% έναντι 16,7%) την ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών στα σχολεία τους στη μέτρηση ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, αλλά αθροιστικά στις μετρήσεις ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ το ποσοστό ανέρχεται στο 66,7% σε σχέση με το 80,3% των υπόλοιπων καινοτομιών (Διάγραμμα 50).



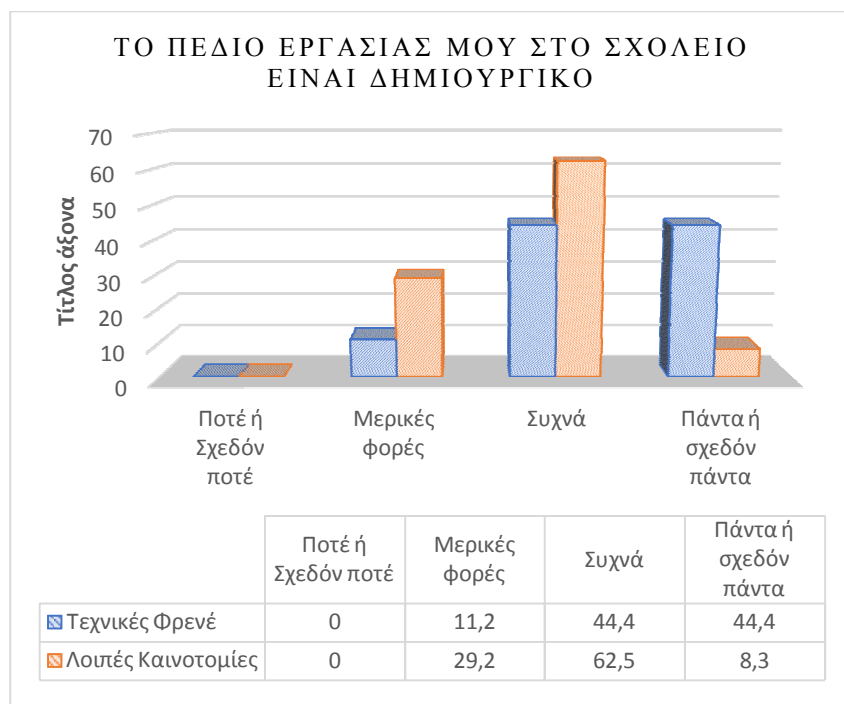
Διάγραμμα 50. Κλίμακες Εμποδίων/Πίεση φόρτου εργασίας. Ρεαλιστικές προσδοκίες στις Λοιπές Καινοτομίες.

1.2.3. ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΣΤΙΣ ΛΟΙΠΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

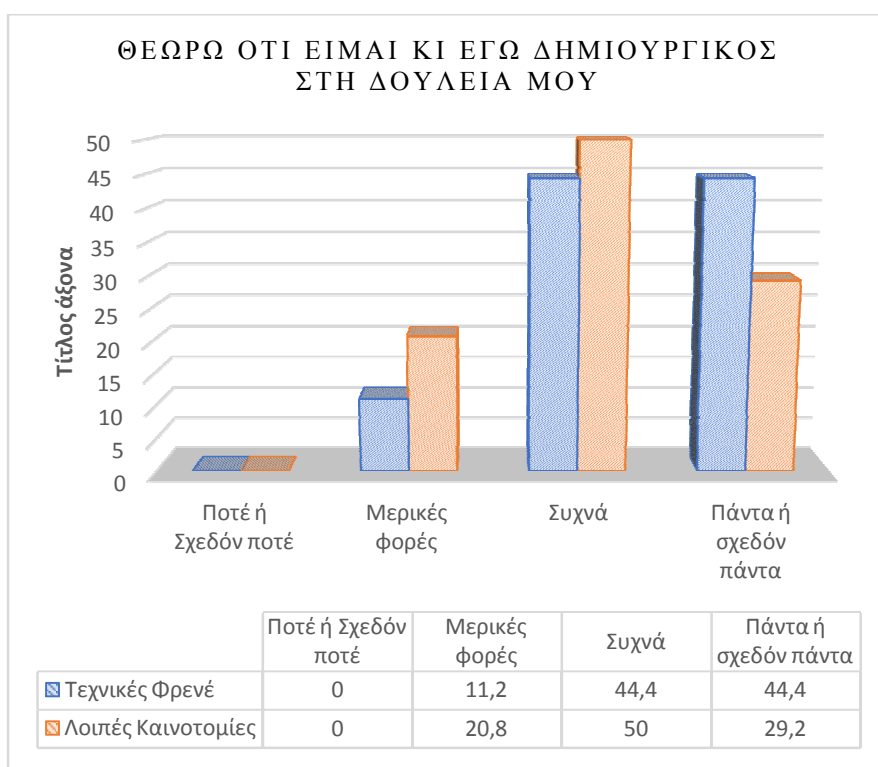
1.2.3.1. Δημιουργικότητα

Η τελευταία μεγάλη κατηγορία κλιμάκων αφορά στις Κλίμακες Κριτηρίων και υποδιαιρείται στις υποκλίμακες της *Δημιουργικότητας* και *Παραγωγικότητας*.

Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας Φρενέ αντιλαμβάνονται τα σχολεία τους πάντα ως δημιουργικά σε μεγάλο βαθμό (44,4%) σε αντίθεση με τους υπόλοιπους (8,3%) (Διάγραμμα 51) και την ίδια αντίληψη έχουν και για τη δική τους δημιουργικότητα στη μέτρηση ΠΑΝΤΑ (44,4%) σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους όπου εκτινάσσεται το ποσοστό σε 29,2% (Διάγραμμα 52). Οι εκπαιδευτικοί των λοιπών καινοτομιών αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως δημιουργικό στον χώρο εργασίας τους παρά του ότι τα σχολεία τους δεν τα θεωρούν δημιουργικά στον ίδιο βαθμό.



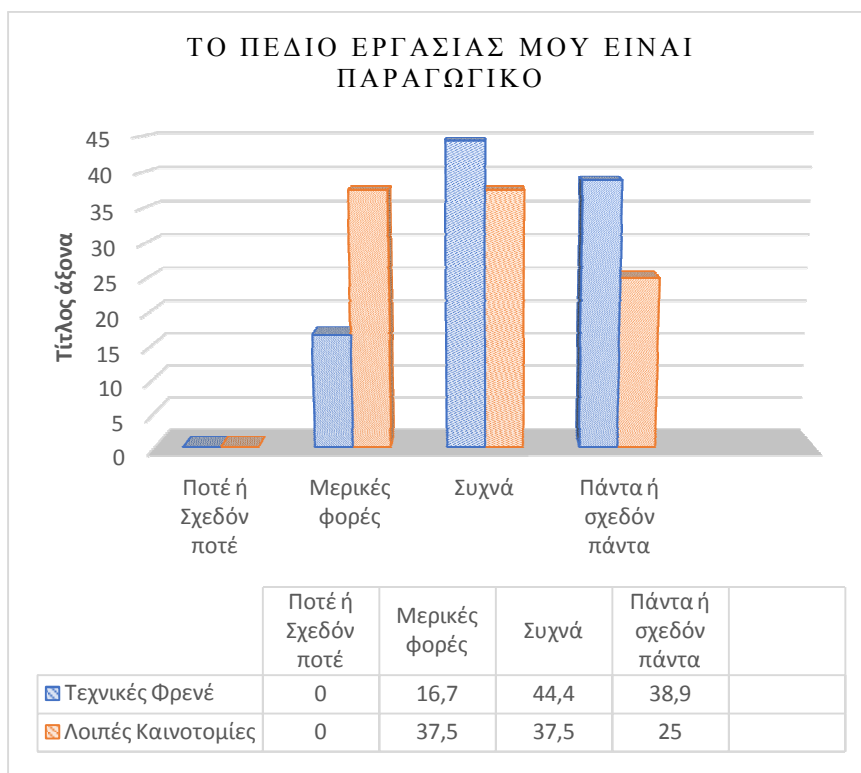
Διάγραμμα 51. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα πεδίου εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες.



Διάγραμμα 52. Κλίμακες Κριτηρίων/Δημιουργικότητα. Δημιουργικότητα εκπαιδευτικού στις Λοιπές Καινοτομίες.

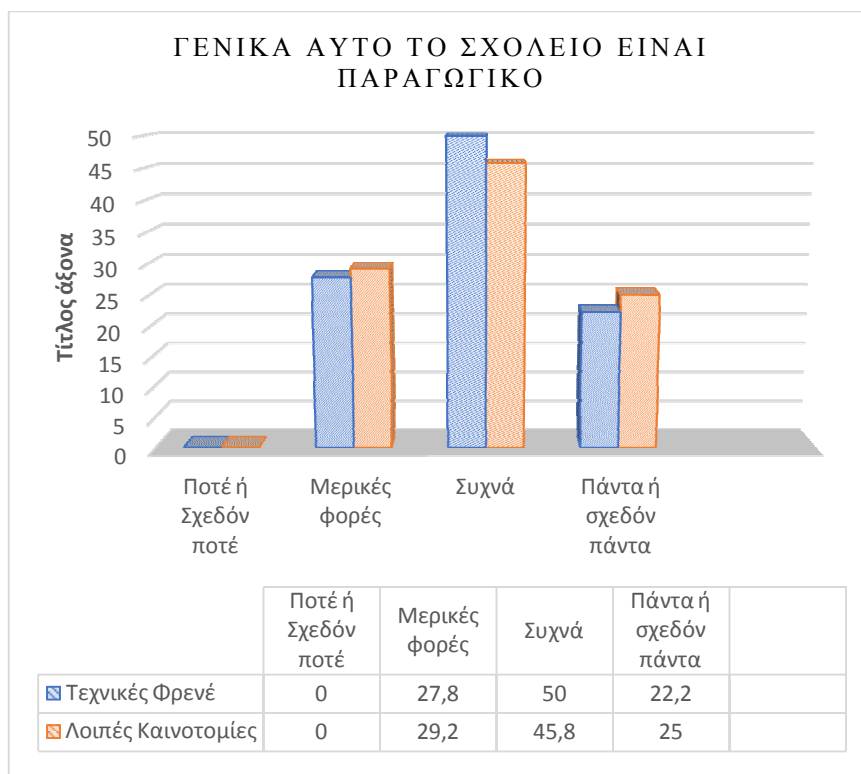
1.2.3.2. Παραγωγικότητα

Γενικά πιο παραγωγικό πεδίο εργασίας φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας Φρενέ. Στις μετρήσεις ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ τα ποσοστά τους ανέρχονται στο 83,3% ενώ στις λοιπές καινοτομίες είναι το 62,5 % (Διάγραμμα 53). Ενώ το ποσοστό της παραγωγικότητας του πεδίου εργασίας τους (μετρήσεις ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ) ανέρχεται στο 83,3% την ίδια στιγμή η αντίληψή τους για την παραγωγικότητα γενικά του σχολείου στις ίδιες μετρήσεις αγγίζει το ποσοστό 72,2% (Διάγραμμα 53). Από την άλλη πλευρά, στις λοιπές καινοτομίες, ενώ στις μετρήσεις ΣΥΧΝΑ και ΠΑΝΤΑ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν παραγωγικό το πεδίο εργασίας τους κατά 62,2%, στα σχολεία τους αποδίδουν έναν βαθμό παραγωγικότητας της τάξης του 70,8% (Διάγραμμα 53).



Διάγραμμα 53. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα πεδίου εργασίας στις Λοιπές Καινοτομίες.

Οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας Φρενέ αντιλαμβάνονται τα σχολεία τους ως παραγωγικά (μέτρηση ΠΑΝΤΑ) σε ποσοστό 22,2 % ενώ το δικό τους πεδίο εργασίας σε μεγαλύτερο βαθμό, 38,9% (Διάγραμμα 54). Απεναντίας οι εκπαιδευτικοί των λοιπών καινοτομιών δίνουν την ίδια μέτρηση, 25% και στα δύο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά στη μη ύπαρξη παραγωγικότητας στις σχολικές τους μονάδες (Διάγραμμα 54).



Διάγραμμα 54. Κλίμακες Κριτηρίων/Παραγωγικότητα. Παραγωγικότητα σχολείου στις Λοιπές Καινοτομίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπούσε στην καταγραφή των οργανωσιακών συνθηκών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συνηγορούν ή παρεμποδίζουν την προώθηση καινοτομικών παιδαγωγικών δράσεων.

Αρχικά διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργία περιβάλλοντος εργασίας προώθησης της καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ. Εν συνεχεία, επιχειρήθηκε η σύγκριση με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα στις περιπτώσεις υλοποίησης καινοτομιών που περιλαμβάνονται στις δράσεις τις εγκεκριμένες από το Πρόγραμμα Σπουδών (ευρωπαϊκά προγράμματα, διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες και Νέες Τεχνολογίες).

Για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε σχολεία που υλοποιούν: α) καινοτομία με τεχνική Φρενέ και β) άλλες καινοτομίες όπως ευρωπαϊκά προγράμματα, διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες και Νέες Τεχνολογίες, (που αξιοποιούν τη Διαθεματικότητα, την Ευέλικτη Ζώνη, το Ολοήμερο Σχολείο και αναγνωρίζονται από τον Θεσμό Αριστείας και Ανάδειξης Καλών Πρακτικών). Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρήθηκε η μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

για τις οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων στην ανάπτυξη και υποστήριξη περιβάλλοντος εργασίας προώθησης της Καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ. Η βασική υπόθεση της έρευνας εστίαζε στο ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με Καινοτομίες τεχνικών Φρενέ αντιλαμβάνονται πως οι οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων τους συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη καινοτομικού περιβάλλοντος.

Από την έρευνα προκύπτει ότι τα σχολεία τους παρουσιάζουν όντως οργανωσιακές συνθήκες που ευνοούν την καινοτομικότητα σε πολύ καλό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πολύ καλός μέχρι υψηλός δείκτης καινοτομικότητας στις περισσότερες δοκιμασίες, γεγονός που αποδεικνύει ότι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επαληθεύεται. Αναλυτικότερα:

Στις κλίμακες δημιουργικότητας η οργανωτική παρόθηση από τα σχολεία είναι πολύ καλή, η δε παρόθηση από τον διευθυντή είναι πολύ καλή στην υποστήριξη της ομαδικής εργασίας και στην ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων του διευθυντή. Το σχολικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων αναπτύσσεται σε πολύ καλό βαθμό επίσης. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις τεχνικές Φρενέ έχουν ανεπτυγμένη την αίσθηση της πρόκλησης και η ίδια η δουλειά τους, τους δημιουργεί την αίσθηση αυτή. Η ελευθερία επιλογής τρόπου δουλειάς και πρότζεκτ ανέρχεται σε καλό και υψηλό ποσοστό αντίστοιχα. Ικανοποιητικά αποτελέσματα αναδεικνύονται και στους δείκτες της παραγωγικότητας των σχολείων, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας σε υψηλό βαθμό. Παράλληλα, μέτρια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και σε υποκλίμακες όπως: (α) της απόδοσης ηθικού επαίνου για την καινοτόμα εργασία, (β) της συμμετοχής της διεύθυνσης του σχολείου στον καθορισμό γενικών στόχων για τις καινοτομίες και (γ) της προμήθειας απαραίτητων εργαλείων-υλικών.

Καλή εικόνα παρουσιάζεται και στις κλίμακες των εμποδίων όπου διαπιστώνεται χαμηλό ποσοστό στις υποκλίμακες οργανωτικών εμποδίων που αναφέρονται στην ύπαρξη πολιτικών προσδοκιών, καταστροφικών ανταγωνισμών και σκεπτικισμός προς τις νέες ιδέες. Βέβαια, η εν λόγω μέτρηση δεν συνεπάγεται και το ότι δεν είναι ανάγκη να υπάρξουν περαιτέρω κινήσεις εξάλειψης των προβλημάτων που μπορεί να αναπτυχθούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Μέτρια αποτελέσματα παρατηρούνται στις υποκλίμακες φόρτου εργασίας που σχετίζονται με την πίεση χρόνου και την έλλειψη επιθυμίας του σχολείου να αναλάβει ρίσκα. Σημειώνεται πως οι ρεαλιστικές προσδοκίες για το τι μπορούν να πετύχουν οι άνθρωποι που εργάζονται εντός του σχολείου, ωστόσο, βρίσκονται σε πολύ καλό βαθμό.

Τέλος, μόνο σε μία υποκλίμακα, στην επάρκεια πόρων από τον προϋπολογισμό βρίσκουμε εξαιρετικά χαμηλό δείκτη.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπούσε στη συγκριτική θεώρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις οργανωσιακές συνθήκες των σχολείων στην ανάπτυξη και υποστήριξη περιβάλλοντος εργασίας προώθησης της Καινοτομίας με τεχνικές Φρενέ και Λοιπών Καινοτομιών (Ευρωπαϊκά προγράμματα, διεπιστημονικά προγράμματα/ σχολικές δραστηριότητες και Νέες Τεχνολογίες). Τέθηκε η βασική υπόθεση ότι οι οργανωσιακές συνθήκες στα σχολεία με Καινοτομία τεχνικών Φρενέ προωθούν σε ικανοποιητικότερο βαθμό την ανάπτυξη της καινοτομίας σε σύγκριση με τα σχολεία που εφαρμόζουν Λοιπές Καινοτομίες λόγω της προσωπικής ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της καινοτομίας.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν επαληθεύεται. Τα σχολεία που καινοτομούν με τις δράσεις εκτός αυτής του Φρενέ παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό καινοτομικότητας.

Αναλυτικότερα, από τις συγκρίσεις των βαθμών καινοτομικότητας των δύο κατηγοριών σχολείων που καινοτομούν αποδεικνύεται ότι στις κλίμακες δημιουργικότητας τα σχολεία με τις καινοτομίες παρουσιάζουν ισόποσα πολύ καλό και ισχυρό βαθμό καινοτομικότητας, ενώ τα σχολεία με τεχνικές Φρενέ παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο πολύ καλό βαθμό καινοτομικότητας.

Οι ομοιότητες που παρουσιάζουν, στις οποίες παρουσιάζουν πολύ καλό βαθμό καινοτομικότητας, εστιάζονται στην ενθάρρυνση νέων ιδεών, στην αναγνώριση της καινοτόμας εργασίας, στην υποστήριξη της ομαδικής εργασίας, στη διάθεση για παροχή βοήθειας εντός του συλλόγου και τέλος στην αίσθηση για πρόκληση που δημιουργεί η δουλειά τους στο σχολείο. Η επάρκεια πόρων από τον προϋπολογισμό παρουσιάζεται και στις δύο κατηγορίες καινοτόμων σχολείων χαμηλή, η δε προμήθεια των απαραίτητων εργαλείων- υλικών σε μέτριο βαθμό. Η ελευθερία επιλογής είδους πρότζεκτ που θα υλοποιήσουν στο σχολείο (με την ευρύτερη έννοια) και η εμπιστοσύνη μεταξύ συνεργατών βρίσκονται και στις δύο κατηγορίες σε υψηλό επίπεδο.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών καινοτόμων σχολείων εστιάζονται στο ότι τα σχολεία που υλοποιούν τις λοιπές καινοτομίες παρουσιάζουν μεγαλύτερους βαθμούς από αυτά με τις τεχνικές Φρενέ στους εξής δείκτες: (α) απόδοση ηθικού επαίνου για την καινοτόμα εργασία (εντάσσεται σε υψηλό βαθμό στις λοιπές καινοτομίες ενώ σε μέτριο στις τεχνικές Φρενέ, (β) σαφήνεια στον ορισμό των γενικών στόχων από τον Διευθυντή (βρίσκεται επίσης υψηλότερα στις λοιπές καινοτομίες από ότι στην καινοτομία Φρενέ (πολύ

καλός βαθμός σε σχέση με τον μέτριο στις τεχνικές Φρενέ), (γ) ελευθερία επιλογής τρόπου δουλειάς (υψηλός βαθμός σε σχέση με πολύ καλό στην καινοτομία Φρενέ), και (δ) αίσθηση της πρόκλησης που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς (υψηλός βαθμός στις λοιπές καινοτομίες ενώ πολύ καλός στην καινοτομία Φρενέ).

Η ύπαρξη των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων μπορεί να ερμηνευθεί από την έλλειψη γνώσης εκπαιδευτικών και διευθυντών για την καινοτομία Φρενέ ή τη Νέα Αγωγή. Ως εκ τούτου δεν αναγνωρίζεται στον ίδιο βαθμό με άλλες καινοτόμες δράσεις (για να επαινεθεί και αναλόγως) και συνακόλουθα δεν μπορεί να γίνει με σαφήνεια ορισμός των γενικών στόχων της καινοτομίας, άρα ούτε παροχή ελευθερίας επιλογής τρόπου εργασίας.

Στις κλίμακες εμποδίων παρουσιάζονται παρόμοια αποτελέσματα στην ύπαρξη πολιτικών προβλημάτων και σκεπτικισμού ως προς τις νέες ιδέες σε χαμηλό δείκτη. Ακόμη μια ομοιότητα είναι η έλλειψη επιθυμίας της ηγεσία για να αναλάβει ρίσκα, η οποία κυμαίνεται σε μέτριο βαθμό και στις δύο κατηγορίες σχολείων. Διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στην ύπαρξη καταστροφικών ανταγωνισμών στα σχολεία που διαπιστώνεται μόνο στα σχολεία με καινοτομία Φρενέ (σε χαμηλό όμως βαθμό). Στις Ρεαλιστικές προσδοκίες υπερέχουν τα σχολεία με τις λοιπές καινοτομίες, γεγονός που ερμηνεύεται από τη σαφήνεια του πλαισίου δράσης στα σχολεία σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Έχουν υψηλό βαθμό ενώ η καινοτομία Φρενέ παρουσιάζει πολύ καλό. Πίεση χρόνου όμως αντιλαμβάνονται οι λοιπές καινοτομίες σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ σε μέτριο στην καινοτομία Φρενέ

Στις κλίμακες κριτηρίων παραγωγικότητας και δημιουργικότητας των σχολείων οι εκπαιδευτικοί της καινοτομίας Φρενέ παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό βαθμό καινοτομικότητας και αντιλαμβάνονται τα σχολεία τους πιο παραγωγικά και δημιουργικά από ότι οι συνάδελφοί τους που υλοποιούν άλλα καινοτόμα προγράμματα. Παρά ταύτα και τα λοιπά καινοτόμα σχολεία βρίσκονται σε πολύ καλό βαθμό καινοτομικότητας που τείνει σε υψηλό. Η προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών που καινοτομούν παρουσιάζεται υψηλή και στις δύο κατηγορίες.

Συνακόλουθα, η μη επαλήθευση της υπόθεσης να οφείλεται στο ότι όλες οι καινοτόμες δράσεις που υλοποιούν εντάσσονται ή μπορούν να ενταχθούν σε πλαίσια ήδη αναπτυγμένα από το αναλυτικό πρόγραμμα και το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, όπως τα πρότζεκτ εισαγωγής νέας τεχνολογίας, τα προγράμματα ευέλικτης ζώνης, οι θεατρικές δράσεις, τα ευρωπαϊκά προγράμματα κ. ά. Όσο αυξάνεται η αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικής προσέγγισης με τις τεχνικές Φρενέ τόσο μπορεί να αλλάξουν τα δεδομένα της αντίληψης των οργανωσιακών συνθηκών των σχολείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abesso, A.M. (2016, 2 Μαρτίου). *Development of the techniques of the Freinet pedagogical approach in Cameroon. Technology and new ideas for a better world*. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2019 από <https://kws-forum.org/en/development-of-the-techniques-of-the-freinet-pedagogical-approach-in-cameroon/>
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1185.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Bel, R., (2010). Leadership and Innovation: Learning from the best. *Global Business and Organizational Excellence*, 29(2). p47-60 <https://doi.org/10.1002/joe.20308>
- Berry, G. (1997). Leadership and the development of quality culture in schools. *International Journal of Educational Management* 11(2): 52-64.
- Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of Inservice Education*, 26(2), 385–401.
- Bush, T. (2008). From management to leadership : Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- CERI (2010). CERI's Innovation Strategy for Education and Training: Better Education for Better Lives. Retrieved 8 April 2014, from <http://www.oecd.org/edu/ceri/43325673.pdf>
- Coburn, C.E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12.
- Coen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Coburn, C. E., Willow M., & Linda Ch. (2012). *The Embeddedness of Teachers' Social Networks: Evidence from Mathematics Reform*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Coveney, B. (2008). Assessing the organisational climate for creativity in a UK Public Library Service: a case study. *Library and Information Research*, V.32 (102), 38-56.
- Cox, P.L., French, L. C. & Loucks-Horsley, S. (1987). *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school-improvement*. Technical report- The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Creemers. B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge

- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2010). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement, *Irish Educational Studies*, 29:1, 5-23, DOI: 10.1080/03323310903522669
- Crossan, M. M., & Apaydin, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of management studies*, 47(6), 1154-1191.
- Cuban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. New York: Teachers College Press.
- Curcio, Scott Thomas, "NALB: No Administrator Left Behind: A Qualitative Study Regarding Administrators' Perceptions of Technology Integration" (2016). *Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs)*. 2222 .<https://scholarship.shu.edu/dissertations/2222>
- Darvishmotevali, M. (2019). Decentralization and Innovative Behavior: The Moderating Role of Supervisot Support. *International Journal of Organizational Leadership*, 8, 31-45.
- Datnow, A. , Hubbard, L. & Mehan, H. (2015). *Extending Education Reform: From One School to Many*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington, and Q. Gu. 2007. *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. London: Open University Press, McGraw Hill.
- Deschamps, J. P. (2005). Different leadership skills for different innovation strategies. *Strategy & Leadership*, 33(5), 31-38.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4):869-884.
- Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*.(Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management* (4th ed.), London:Chapman Publishing Ltd.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2): 173-184.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice : Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884. Doi: 10.5465/AMJ.2007.26279183
- Eisele, Per. (February 16, 2017). Assessment of Leadership for Innovation and Perceived Organizational Innovativeness: Differences between Self-Reported Individual and Social Creativity. *International Journal of Organizational Leadership* 6(2017):470-480 . Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3335744>
- Ellis, B.J., & Bjorklund, D. F. (2005). *Origins of the social mind: Evolutionary Psychology and child development*. New York : Guilford Press.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved 02 May 2019, from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf

- Ferrari, H.O. & Lima, L.V. (2017). Innovating in the Educational Development of Collective and Individual Potential through Freinetian Thought Concepts in Digital Culture. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5(6), 25-33.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York/Abingdon: Routledge.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. New York: College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The Change. *Educational Leadership* (May,2002). Ανακτήθηκε 18, Μαρτίου, 2019 από <http://www.ghaea.org/files/IowaCoreCurriculum/Module1/Mod1-FullanChangeLeaderArticle.pdf>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassell.
- Geijsel, F., Sleegers, P. & Van den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the implementation of large- scale innovation. *Journal of Educational Administration*,37(4), 309-328.
- Glaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implication of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458.
- Greenberg, J. and Baron, R.A. (2000). *Behavior in Organizations. 7th Edition*,: Prentice-Hall, Newjersey.
- Groth, J. & Peters, J. (2002). What Blocks Creativity? A Managerial Perspective. *Creativity and innovation management*, 8(3),179-187.
- Guskey, R.T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*,4 (1), pp.63-69.
- Hallinger, P. (2003) Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-352. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working Laterally : How Innovation networks make an Education Epidemic*. Nottingham: DfES Publications.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2004). *Change over time? A report of educational change over 30 years in eight U.S. and Canadian schools*. Chicago: Spencer Foundation.
- Hargreaves, A. & Shirley, D.. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. 10.4135/9781452219523.
- Hargreaves, D. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.

- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, 24: 287-309. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Community. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3-41.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In. Buckingham: Open University Press.
- Harris, B. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1),11-24.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London : Cassell.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Edited by Andy Hargreaves. New York: Routledge Falmer.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Random House Trade.
- Howley, C., (2012). Readiness for Change. White Paper (online). Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535400.pdf>
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership Quo Vadis. *Journal of Management*, 23, 409-473.
- Inbar, E. D. (1996). Planning for innovation in education. Paris : UNESCO
Ανακτήθηκε στις 14 Σεπτεμβρίου 2019 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111952>
- Isaksen, S.G. and Lauer, K.J. (2002). The Climate for Creativity and Change in Teams. *Creativity and Innovation Management*, 11, 74-86.
- Johannessen, J., Olsen, B. & Lumpkin, G. (2001). Innovation as newness : what is new, how new, and new to whom ? *European Journal of Innovation Management*, 4, (1), 20-31.
- Jung, Dong & Chow, Chee & Wu, Anne. (2003). The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation: Hypotheses and Some Preliminary Findings. *The Leadership Quarterly*. 14. 525-544. 10.1016/S1048-9843(03)00050-X.
- King, M. B. & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *The International Journal of Educational Management*, 15, (2), 86-93.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.

- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429–446.
- Liu, F., Ritzhaupt, A. & Cavanaugh, C. (2013). Leaders of school technology innovation. *Journal of Educational Administration*, 51 (5), pp. 576-593. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2012-0011>
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24. 10.1007/s10833-006-9015-5
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. Nottingham: DfES Publications.
- Liu, F., Ritzhaupt, A. & Cavanaugh, C. (2013). Leaders of School Technology Innovation: A Confirmatory Factor Analysis of the Change Facilitator Style Questionnaire (CFSQ). *Journal of Educational Administration*, 51(5), 576-593. Retrieved September 29, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/133303/>
- Martins, V. B. (2014). An Efficient, Meaningful, Dynamic and Fun Didactical Methodological Possibility. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2(6), 88-94. Retrieved from <http://www.ijer.net/ijer/article/view/197> σ.35
- Mathisen, G.E. & Einarsen, S. (2004). A Review of Instruments Assessing Creative and Innovative Environments Within Organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119-140.
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). Ties with potential: Linking transformational leadership, social network structure and innovation orientation. Poster presented at the 25th Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP), April 8-10, Denver, USA.
- Morrish, I. (1976). *Aspects of Educational Change* (1st ed.). London : Routledge.
- Morrison, K., (1998). *Management theories for educational change*. London : Paul Chapman Publishing.
- Mumford, M. D., Ligon, G. S., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00158-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00158-3)
- OECD (2002). Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development, Paris.
- OECD (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). A Teachers; Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>
- Ohlhausen, M., Meyerson, M., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model: A whole language application. *Journal of Reading*, 35, 536–541.
- O’Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Oppl, S. (2016.) *Adopting concepts of Freinet Pedagogy in Higher Education- A Report on the Design and Evolution of a Didactical Experiment*. Ανακτήθηκε 24 Αυγούστου, 2018 από https://www.researchgate.net/publication/307577796_Adopting_Concepts_of_Freinet_Pedagogy_in_Higher_Education
- Oppl, S. (2017). Adopting Principles of Freinet Pedagogy for Research Skill Development in Higher Education. *Momentum Quarterly*, vol .6,No.4, p.230-251
- Osborn, R. N., Hunt, J. G. & Jauch, L. R. (2002). Toward a Contextual Theory of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 797–837. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00154-6
- Otto, J.H. (1966-1970). Innovations in the Elementary School Curriculum . *Educational Technology*,10,(5). Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2018 από <https://www.jstor.org/journal/eductech>
- Pelaes, M. L., & Filho, O. (2016). Innovation in Teaching Work: A Study of School Thomas Deacon Academy. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(11), 19-30. Retrieved from <http://www.ijer.net/ijer/article/view/4>
- Poole , M. & Van de Ven A., J. (2004). Theories of organizational change and innovation Processes. In: Marshal Scott Poole – Andrew Van de Ven *Handbook of Organizational Change and Innovation* . , 374-384. New York : Oxford University.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers and curriculum change : a balancing act?, *Journal of Educational Change*,12:1-23.
- Reimers, F. & McGinn, N. (1997). *Informed Dialogue: Using Research to Shape Education Policy Around the World*. Westport, CT: Praeger.
- Reynolds, D. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice. *School Leadership and Management* 22(3):243-256.October 2002.
- Rosello, J., & Tran, V. (2010). Assessing the climate for creativity: The example of French high-tech organizations. *Library and Information Research*, 32(102), 38-56.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-394.
- Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986): Profiling excellence in America’s schools. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Russell, R.D. & Russell, C.J. (1992). *An Examination of the Effects of Organisational Norms, Organisational Structure, and Environmental Uncertainty on Entrepreneurial Strategy*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, University of Louisiana, [χ.τ.].
- Sackney, L. (2007). History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada over the Past 25 Years. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 167-182). Berlin: Springer.
- Sahlberg , P. (2011).The Fourth Way of Finland. *J Educ Change* (2011) 12:173–185DOI 10.1007/s10833-011-9157-y

- Sarafidou, Jasmin & Nikolaidis, Dimitrios. (2009). School leadership and teachers' attitudes towards school change: The case of high schools in Greece. *International Journal of Learning*, 16, 431-440.
- Sawyer, R.K. (ed.) (2006). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press, New York http://interchange.education/sites/default/files/The%20Cambridge%20Handbook%20of%20the%20Learning%20Sciences_0.pdf
- Sergiovanni, T. (1989). The Leadership needed for quality schooling. In T. Sergiovanni & J. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. (pp.213-226). Boston: Allyn & Bacon.
- Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641–658. 10.1080/00220270600682804.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: problems solving metacognition and sense making in mathematics*. Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan.
- Sliwka, A. (2018, 20 Νοεμβρίου). The contribution of Alternative education. *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από: https://read.oecd-ilibrary.org/education/innovating-to-learn-learning-to_innovate_9789264047983-en#page95
- Smadar G.H. & Somech, A. (2016). “The day after”: The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools, *Journal of Educational Administration*, Vol. 54 Issue: 1, pp.19-40, <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0084>
- Smollan, R & Sayers, J. (2009). Organizational Culture, Change and Emotions: A Qualitative Study. *Journal of Change Management*, 9(4): 435-457.
- Sobrero, P.M., & Craycraft, C.G. (2008). Virtual communities of practice: A 21st century method for learning programming, and developing professionally. *Journal of Extension* [On-line], 46(5). Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου, 2019 από <http://www.joe.org/joe/2008october/a1.php>
- Somekh, B. and Lewin, C. (eds) (2005) *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage.
- Stasz, C., Kaganoff, T., & Eden, R. (1994) . Integrating academic and vocational education: A review of the literature, 1987-1992. *Journal of Vocational Education Research* ,19, 25-77.
- Swart, D..B. (2013). *The development of an innovation leadership questionnaire*. Stellenbosch University, Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2018 από <http://scholar.sun.ac.za>
- Tonkin, A. (2016). *Leading Schools for Innovation and Success: Five case studies of Australian principals creating innovative school cultures*. Διδακτορική εργασία. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου, 2018, από <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/57430/Thesis%20Tonkin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school. *Journal of Educational Administration*, 33 (2), pp. 31-51. <https://doi.org/10.1108/09578239510081291>

- Van der Vegt, G.S., Bunderson, J. S. & Oosterhof, A, (2005). Expertness Diversity and Interpersonal Helping in Teams: Why Those Who Need the Most Help End up Getting the Least. *The Academy of Management Journal*, 49 (5): 877-893 . DOI: 10.2307/20159807
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Waldman, D., & Yammarino, F. J. (1999). CEO charismatic leadership: Levels-of-management and levels-of-analysis effects. *Academy of Management Review*, 24(2), 266-285.
- Web- Based Education Commission. (2000). *The power of the internet for learning. Moving from promise to practice*. Washington : US Government Printing Office.
- Woodman, W.R., Sawyer, E.J. & Griffin, R. (1993). Toward a Theory of Organizational Creativity. *The Academy of Management Review*, 2, 293-321.
- Worthen, B. (1990). Program evaluation. H. Walberg & G. Haertel (Eds.). *The international encyclopedia of educational evaluation* (pp. 42-47). Toronto, ON: Pergamon Press.
- Wenglinsky, H. (2000). *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality*. Princeton: Educational Testing Service.
- Winch, Ch. & Gingell, J. (2008). *Philosophy of education : the key concepts. 2nd ed.* London ; New York : Routledge.
- Zdzisław, A. (2014, 21 Ιουλίου). Freinet Pedagogy in Academic Education *Federation Internationale des Mouvements d' Ecole Moderne, FINEM- Pedagogie Freinet..* Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2019, από <https://www.fimem-freinet.org/en/node/1820>.
- Zhao, Y. (2013). Paradigm shift: Defining and designing world class education. *Centre for Strategic Education*, Seminar series 226, 3-14.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβραμίδου & Ρες. (14 Ιουνίου 2006). Αποτελεσματικά σχολεία- Μύθος και πραγματικότητα. *Ελληνική Πύλη Παιδείας*. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2018 από <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/>
- Αθανασίου, Ι. (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, 125-140.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιάτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α*, (σφ.67-114). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
- Αλαχιώτης, Σ. ([χ.χ.]). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.
- Αποστολοπούλου, Β. (2017). *Η Παιδαγωγική του Celestan Freinet στην Ελλάδα μέσα από τα μάτια εκπαιδευτικών και γονέων*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βελεγράκη, Α, Ευθυμίου, Α. & Πέτσιου, Ε. (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2018 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=882>
- Βλάχος, Δ.(2008α). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο.Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ.,Γ'Κ.Π.Σ*. Ανακτήθηκε 25 Σεπτεμβρίου, 2018 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf
- Βλάχος, Δ. (2008β).. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου, 2019 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/304/85.pdf>
- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Α.Ι. & Βαβουράκη, Α.(2007). Διερεύνηση της ποιότητας : Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 13*. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/005-009.pdf>
- Βογιατζή,Ε.. (2018). *Ανάπτυξη μεθόδου εκτίμησης της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων*. Διπλωματική εργασία. Πειραιάς : Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Βότση, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 517-523.
- Βουτσινάς, Ι. Γ. (2014). *Δαπάνες γι έρευνα και ανάπτυξη, καινοτομία και παραγωγικότητα-μεγέθυνση της οικονομίας: η περίπτωση της Ελλάδας*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Ελλάδα.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2009). Συνάντηση 1: Ανάπτυξη και Διαχείριση Καινοτομιών στη Σχολική Μονάδα.[Αδημοσίευτες Διαφάνειες PowerPoint]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

Γιαννακόπουλος, Χ. (2014). *Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των καθηγητών στο λύκειο που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα :Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Γολικίδου, Λ., & Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 99-118.

Γκόλια, Α. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, <http://hdl.handle.net/10442/hedi/37096>

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

Δαγκλής,Α.Ι. (2008). Η Έρευνα για τα Ποιοτικά Χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά συνεδρίου : Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΥΠΕΠΘ (Αθήνα 20-21 Μαρτίου 2008). Ανακτήθηκε, 21 Νοεμβρίου. 2018 από

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/1/mode/2up

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση -Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2^η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 165-211), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Δαλακούρα, Α. (2006). *Ανάπτυξη ηγετών από ηγέτες: ο ρόλος των γραμμικών στελεχών και της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, <http://hdl.handle.net/10442/hedi/17354>

Δάρρα, Μ. (2005). *Εννοιολογικές θεωρήσεις, ιδεολογικό πλαίσιο και θεσμικές προσεγγίσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. DOI 10.12681/eadd/21239.

Ζαβλάνος Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα : Έλλην.

Ηλιάδης, Ν. (2018). *Εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στο δημοτικό σχολείο από την οπτική γωνία των διευθυντών σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα : Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2012). *Οι εκπαιδευτικοί και η πρόκληση της καινοτομίας. Η περίπτωση της διαθεματικότητας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Θωμά, Ρ. (2010, 31 Δεκεμβρίου). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας *Επιστημονικό Βήμα* 14. Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2018, από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf
- Καρακατσάνη, Δ & Νικολοπούλου, Π. (1-3 Δεκεμβρίου 2016). Ο CELESTIN FREINET ΚΑΙ Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. «Τα κινήματα Φρενέ ανά τον κόσμο. Διασταυρούμενες ματιές» τριήμερο αφιέρωμα. Αθήνα, Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2019 από <https://skasiarxeio.wordpress.com/>
- Κατσαρού, Ε.& Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2019 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κόκκος, Α. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κομκοτού, Π. (2017). *Η πρόσληψη της παιδαγωγικής Freinet στο σύγχρονο ελληνικό πλαίσιο*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Κοντάκος, Α. (2009-2010.). *Θέματα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.
- Κουτούζης, Μ.,(1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α', Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8,(3), 123-151.
- Κωνσταντίνου, Α.(2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντηλάρης.
- Κωτούλα, Μ., (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής : Απόψεις εκπαιδευτικών. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ Τόμος ΙΖ*,(68).
- Λεβάνη, Κ. (2008). *Καινοτομική Διδακτική Πρακτική : Το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο : Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ματσαγγούρας, Γ. (2002α). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6, 15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002β). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρη.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2010). Περιθώρια για Καινοτόμες Πρωτοβουλίες στο Σχολείο. *Μορφωτική Πρωτοβουλία: Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, Φάκελος Εργαστηρίου* (2010). Ενότητα Α "Περί Σχολικής Καινοτομίας". Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2018 από <https://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protouvoulia-fakelos.pdf>
- Μιχαήλ, Κ. & Πράσινου, Ο. (2018). *Ποιοτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Ερευνητική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Μπαλάς, Χ. (2015). Η πρόσληψη του Celestin Freinet στην Ελλάδα: η παιδαγωγική του από το Μεσοπόλεμο μέχρι τη Μεταπολίτευση. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου, 2018 από <https://skasiarxeio.wordpress.com/>
- Μουρίκη, Μ. (2016, 16 Δεκεμβρίου). Ηγεσία στην Εκπαίδευση *C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016*. Ανακτήθηκε 25 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/mouriki-maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm>.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια -Εφαρμογή-Διαχείριση- Αξιολόγηση Εμπειρική Προσέγγιση: Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου*. Αθήνα : Μετασπουδή.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Ο ρόλος των παιδαγωγικών- διδακτικών πρακτικών στο Πρόγραμμα Σπουδών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα :« Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα» , 4-6 Μαΐου 2007 (σς.78-85). Αθήνα, ISSN: 1790-8574.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008 (σσ. 231-240).
- Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής Π., (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος 1)*. Αθήνα: Έλλην.
- 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 ΤΠΕ ως καινοτομιών: Μια μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα 6*. Ανακτήθηκε 8 Αυγούστου, 2018, από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/raptis.pdf>

- Ρέπουλη, Γ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, (2η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Θ. (2016). *Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Αγρίνιο : Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Διαθέσιμο στο <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf> (τελευταία πρόσβαση 25/02/2019).
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., 2015. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Τερζής, Ν. Π. (1981). Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980), *Φιλολόγος*, 23, 272-281.
- Τραντάς, Π., Δηλαβέρη, Β., Καρακατσάνη, Δ. & Λάχλου, Σ. (2 /7/2017) Αποτίμηση 1ης φάσης Πιλοτικού προγράμματος εφαρμογής της Παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2018 από http://pilotikofreinet.weebly.com/blog_news
- Τσιμηρίκα Α. (2007). *Εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Φέρμελη, Ι. (2018). *Καινοτομία στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Σίνδος: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα.
- Φωτεινός, Ι. (2012). *Η Παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ και η διάδοσή της στην Ελλάδα* Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χαλκιαδάκη, Α. (2013). *Ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: η εισαγωγή και η εξελικτική πορεία του καινοτόμου θεσμού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα*. Διαδακτορική διατριβή. Αθήνα : Πανεπιστήμιο Κρήτης. DOI 10.12681/eadd/29527
- Χατζημιχαήλ, Λ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.16, 212-225.
- Χρυσαφίδης, Κ. (1998). Βιωματική –Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα : Gutenberg.

