



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

του/της

ΔΕΣΠΟΙΝΑΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ του ΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΑΜ 209/2016

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ειρήνη Ιωαννίδου

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

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος, 2019



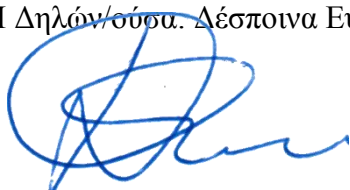
Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξανδρείου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, 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, 2, Οκτωβρίου, 2019

Ο/Η Δηλών/ούσα. Δέσποινα Ευαγγέλου



Περίληψη

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία μελετήθηκε κατά πόσον η εφαρμογή των βασικών αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν όχημα για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως μια σημαντική καινοτομία σήμερα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Προς αυτή την κατεύθυνση, πραγματοποιήθηκε μια διεξοδική έρευνα τόσο σε θεωρητικό υπόβαθρο, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όσο και ερευνητικά με τη συμμετοχή 50 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

Το βασικά συμπεράσματα, το οποία εξήλθαν από την παρούσα διπλωματική εργασία είναι ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία μιας και εστιάζει και στα τρία σημεία της εκπαίδευσης (διδασκτικά μέσα, διδακτικές προσεγγίσεις, μεταβολή αντιλήψεων και αρχών που επικρατούν σήμερα). Είναι διαδικασία που αξιολογείται συνεχώς. Αναπτύσσει δε μια συνεργατική κουλτούρα με κοινό όραμα και καθορισμένους στόχους.

Όσον αφορά δε τη σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το βασικό συμπέρασμα το οποίο εξήχθη από την παρούσα έρευνα ήταν ότι η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή του σχολείου δημιουργεί θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό το στοιχείο σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, έχει σαν συνέπεια την ευκολότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα και δημιουργεί ένα κοινό όραμα για αυτό.

Ουσιαστικά, το βασικό συμπέρασμα της παρούσας εργασίας αφορά στο ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σημαντική καινοτομία σήμερα στο σχολικό περιβάλλον, η εφαρμογή της οποίας θα προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια στους μαθητές, με συνέπεια να είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί μάθηση, κάτι το οποίο αποτελεί και μια βασική επιδίωξη του σημερινού σύγχρονου σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, καινοτομία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

The specific postgraduate thesis explored whether the implementation of the basic principles of transformational leadership can be used as a vehicle for more effectively introducing differentiated teaching as an important innovation today in Greek primary education.

For this purpose, a thorough research was carried out both on a theoretical basis, through a bibliographic review, as well as on research basis with the participation of 50 primary education teachers in the Magnesia Prefecture.

The main conclusions that emerged from this thesis are that differentiated teaching and learning constitute an educational innovation since it focuses on all three aspects of education (teaching methods, teaching approaches, changing perceptions and principles). It is a process which is constantly evaluated and develops a collaborative culture with a shared vision and set goals.

Concerning the connection of transformational leadership with differentiated teaching, the main conclusion drawn from the present study was that, the implementation of the basic principles of transformational leadership, by the headmaster creates a positive climate in school environment. This evidence, combined with the involvement of teachers in decision-making, has as a consequence the easiest implementation of differentiated teaching in the school today and creates a common vision for it.

In essence, the main conclusion of the present work is that differentiated teaching is an important innovation today in the school environment, the implementation of which will provide students with emotional security, thereby making learning more likely to be achieved, which is also a the main pursuit of today's modern school.

Keywords: Transformational Leadership, Differentiated Teaching, Teachers, Innovation, Primary Education

Περιεχόμενα

Υπεύθυνη Δήλωση	2
Περίληψη.....	3
Abstract	4
Ευχαριστίες	8
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	9
1.1 Σκοπός έρευνας	9
1.2 Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	10
1.3 Δομή εργασίας.....	11
Κεφάλαιο 2: Καινοτομία γενικά και στην εκπαίδευση	13
2.1 Ορισμός καινοτομίας στην εργασία και γενικά και στην εκπαίδευση	13
2.2 Είδη καινοτομιών	15
2.3 Η σημασία της καινοτομίας στην εκπαίδευση	17
2.4 Τρόποι εισαγωγής καινοτομιών.....	18
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις καινοτομίες	20
2.6 Εμπόδια εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση	23
2.7 Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή καινοτομιών	25
2.8 Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην εφαρμογή καινοτομιών .	27
2.9 Καινοτομικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον σήμερα.....	29
2.10 Σύνοψη κεφαλαίου	31
Κεφάλαιο 3: Σχολική ηγεσία.....	33
3.1 Ορισμός σχολικής διεύθυνσης και ηγεσίας.....	33
3.2 Στάσεις και ικανότητες του σχολικού ηγέτη	34
3.3 Τρόποι σκέψης ηγέτη και σύνδεσή του με την καινοτομία.....	36
3.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη της αλλαγής	37
3.5 Θεωρίες σχολικής ηγεσίας.....	41
3.5.1 Διαχειριστική ηγεσία ή managerial leadership.....	42

3.5.2 Συμμετοχική ηγεσία ή participative leadership	43
3.5.3 Μετασχηματιστική ηγεσία ή transformational leadership.....	43
3.5.4 Προσωπική ηγεσία ή participative leadership	45
3.5.5 Συνεργατική ηγεσία ή transactional leadership	45
3.5.6 Μεταμοντέρνα ηγεσία ή post – modern leadership.....	46
3.5.7 Συγκυριακή ηγεσία ή contingent leadership.....	46
3.5.8 Ηθική ηγεσία ή moral leadership	47
3.5.9 Καθοδηγητική ηγεσία ή instructional leadership	47
3.6 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή - ηγέτη σήμερα.....	48
3.7 Σύνδεση σχολικής ηγεσίας και καινοτομίας	49
3.8 Σύνοψη κεφαλαίου	51
Κεφάλαιο 4: Μετασχηματιστική ηγεσία	53
4.1 Το μοντέλο της μετασχηματιστική ηγεσίας	53
4.2 Οφέλη μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας	55
4.3 Προγενέστερες έρευνες	57
4.4 Μετασχηματιστική ηγεσία και καινοτομία	60
4.5 Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολικό κλίμα	62
4.6 Συμπεράσματα.....	65
Κεφάλαιο 5: Διαφοροποιημένη διδασκαλία	67
5.1 Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	67
5.2 Η σημερινή πρόκληση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	68
5.3 Χαρακτηριστικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	69
5.4 Γνωστική ψυχολογία και διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	71
5.5 Βασικοί άξονες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαφορ. διδασκαλίας.....	72
5.6 Εποικοδομισμός και διαφοροποιημένη διδασκαλία	75
5.7 Αποτελέσματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	76
5.8 Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	77

Κεφάλαιο 6: Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκπαιδευτικοί.....	78
6.1 Προγενέστερες έρευνες.....	78
6.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κλίμα τάξης.....	81
6.3 Διαμόρφωση παραγόντων διαφοροποιημένης διδ από τους εκπαιδευτικούς....	81
6.4 Αξιολόγηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	83
6.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	83
6.6 Κριτικές εφαρμογής διαφοροποιημένη διδασκαλίας.....	85
6.7 Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	85
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία.....	87
7.1 Επιλογή και αιτιολόγηση μεθοδολογίας.....	87
7.2 Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	88
7.3 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας.....	89
7.4 Ανάλυση δεδομένων.....	89
Κεφάλαιο 8: Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας.....	90
8.1 Ανάλυση προσωπικών στοιχείων.....	90
8.2 Ανάλυση ερωτήσεων εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	92
8.3 Ανάλυση ερωτήσεων διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	98
8.3.1 Εξέταση της γνώσης των εκπαιδευτικών για τη διαφ διδ και τα οφέλη της ..	98
8.3.2 Εξέταση του αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί καινοτομία	104
8.4 Ανάλυση ερωτήσεων σύνδεσης μετασχ. ηγεσίας και διαφορ. διδασκαλίας ...	111
Συμπεράσματα.....	117
Βιβλιογραφία.....	122
Α. Ελληνική.....	122
Β. Ξενόγλωσση.....	123
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο.....	135
Παράρτημα 2: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων.....	138
Παράρτημα 3: Ενημερωτικό αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	145

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου σ' αυτό το επίπονο ταξίδι και μου πρόσφεραν το χρόνο, τις ιδέες, τις σκέψεις και τη συμπαράσταση τους για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Πρωτίστως οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Ιωαννίδου Ειρήνη που οι σκέψεις και η καθοδήγησή της αποτέλεσαν το εφαλτήριο για την ενασχόλησή μου με αυτό το ενδιαφέρον θέμα της ερευνητικής μου εργασίας. Η υποστήριξη και η συνεργασία της στάθηκαν καθοριστικές για τη ολοκλήρωση αυτού του απαιτητικού εγχειρήματος.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου, για τη συμβολή τους στην ερευνητική εργασία: αρχικά την Νατάσα Μαβίδου (Διδακτορική φοιτήτρια του Πανεπιστημίου ΑΠΘ) για την έμπνευση που μου παρείχε καθώς και για την συνεχή παρότρυνση και έμπρακτη βοήθεια της στην περίοδο συμμετοχής μου στην εκπαιδευτική κοινότητα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων του Νομού Μαγνησίας που συνεργάστηκαν μαζί μου και συμμετείχαν στην έρευνα επιδεικνύοντας συναδελφική αλληλεγγύη.

Αισθάνομαι επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους ανεξαιρέτως τους καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αριστοτέλειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης για τα συνεχή ακαδημαϊκά εφόδια και τις εμπειρίες, που μου πρόσφεραν κατά την διάρκεια των σπουδών μου, και βοήθησαν σημαντικά στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, θέλω πάνω από όλους να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Νικόλαο και τις κόρες μου Αλίκη και Δανάη τόσο για την υπομονή τους, όσο και για την ψυχική γαλήνη και ηρεμία που απλόχερα μου προσέφεραν. Παράλληλα θα ήθελα να τους ευχαριστήσω για το αίσθημα στήριξης και συμπαράστασης που μου έδειξαν, τόσο τα χρόνια των σπουδών, όσο και κατά το επίπονο, για πολλούς λόγους, διάστημα συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Σκοπός έρευνας

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας είναι η βήμα προς βήμα εξέταση της εφαρμογής των βασικών αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μια σημαντική καινοτομία σήμερα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Δεν επιδέχεται αμφισβήτησης πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση αποτελεί ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης το οποίο κερδίζει συνεχώς έδαφος τα τελευταία χρόνια. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις και προσεγγίσεις, καθώς και η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνικά δομή της σχολικής τάξης απαιτούν μια αλλαγή στάσης αναφορικά με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που ισχύει σε μεγάλο βαθμό έως και τις μέρες μας.

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα και την θετική απόκριση των αποτελεσμάτων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πρόκειται για μια αποτελεσματική μορφή διδασκαλίας, η οποία παρέχει σημαντική βοήθεια στους δασκάλους τόσο στο να επιτύχουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος από την μία, όσο και να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν αυτές τις απαιτήσεις στις προσωπικές επιδιώξεις των μαθητών. Κρίσιμος παράγοντας όμως για τα θετικά αυτά αποτελέσματα παραμένει ο εκπαιδευτικός που μπορεί να επιτύχει ή όχι την θετική ανταπόκριση των μαθητών του.

Ουσιαστικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία μιας και βοηθά τον εκπαιδευτικό στη μετάβασή του από παραδοσιακές σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και τον αναπτύσσει επαγγελματικά. Αποτέλεσμα αυτής της μετάβασης είναι η επίτευξη ενός κοινού σχολικού οράματος μέσα από τη συνεργασία, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

Επιπλέον, η πλειονότητα των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας θεωρεί, πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια τόσο πολύτιμη, όσο και αναγκαία προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης. Συνειδητοποιούν παράλληλα ότι η εφαρμογή της καθορίζεται σημαντικά από το πρότυπο ηγεσίας που θα πλαισιωθεί ώστε να έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα.

Κατά συνέπεια, μέσω της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί η βήμα προς βήμα ανάλυση των απόψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εισαγωγή της καινοτόμου προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα επιχειρηθεί επίσης να αναλυθεί και το κατά πόσο η εισαγωγή της συγκεκριμένης

καινοτομίας διευκολύνεται με την εφαρμογή συγκεκριμένου προτύπου ηγεσίας. Για αυτό το λόγο θα εξεταστεί κατά πόσον οι βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (η οποία αποτελεί ένα πρότυπο ηγεσίας), συμβάλλουν στην επιτυχή εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολεία. Επίσης θα διερευνηθούν τα οφέλη της εισαγωγής αυτής, ή τυχόν εμπόδια που συναντάει η εφαρμογή αυτή σήμερα.

Προς αυτή την κατεύθυνση, πέραν του θεωρητικού μέρους της εργασίας θα πραγματοποιηθεί και ανάλυση μέσω ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, έτσι ώστε να δοθούν οι κατάλληλες απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα, που παρατίθενται στην επόμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

1.2 Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά το βασικό στόχο της παρούσας έρευνας, αυτός αφορά στο να διερευνηθούν, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και το κατά πόσον η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική εισαγωγή της, σαν καινοτομία, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα.

Προς αυτή την κατεύθυνση, τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να αναλύσει, μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Σε ποιο βαθμό ακολουθούνται οι αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποια τα οφέλη εισαγωγής της διαφοροποιημένης στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Γνωρίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε βάθος, τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- Υπάρχουν κάποιες λανθασμένες αντιλήψεις για το περιεχόμενο ή τον σχεδιασμό και υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
- Ποια εμπόδια δυσχεραίνουν την εισαγωγή της διαφοροποιημένης στη διδακτική πρακτική;
- Μπορεί η διαφοροποιημένη να αποτελεί παράδειγμα εκπαιδευτικής καινοτομίας;
- Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής μπορεί να αποτελέσει λύση για την εισαγωγή διαφοροποιημένης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Ποιο μοντέλο ηγεσίας είναι το ιδανικό ώστε σε αυτό να βασίζεται η εισαγωγή της διαφοροποιημένης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

- Πώς υποστηρίζεται η λειτουργία της συγκεκριμένης κοινότητας μάθησης και πρακτικής από την εφαρμογή ενός συγκεκριμένου προτύπου ηγεσίας;

1.3 Δομή εργασίας

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας εργασίας, το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή, όπου γίνεται αναφορά στο σκοπό της εργασίας, στα ερευνητικά ερωτήματα και στην δομή που θα ακολουθηθεί. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, γίνεται μια αναφορά στην έννοια και τη σημασία της καινοτομίας τόσο γενικά, όσο και ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί άλλωστε και το πεδίο στο οποίο αναφέρεται η παρούσα εργασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της σχολικής ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα στον ορισμό της σχολικής διεύθυνσης και ηγεσίας, στις στάσεις του ηγέτη, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα άσκησης ηγεσίας, στις θεωρίες σχολικής ηγεσίας, στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου σήμερα, καθώς επίσης και στη σύνδεση σχολικής ηγεσίας και καινοτομίας.

Αντίστοιχα, στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στη μετασχηματιστική ηγεσία, μέσω αναφορών στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στα οφέλη καθώς και τα εμπόδια εφαρμογής της. Ακολούθως επιχειρείται η σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την καινοτομία και το σχολικό κλίμα, ενώ αναφέρονται επίσης και οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με την εφαρμογή τους στο σχολείο σήμερα.

Από την άλλη πλευρά, στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι προκλήσεις και τα εμπόδια που καλείται να αντιμετωπίσει η εφαρμογή της, καθώς επίσης και η διδακτική προσέγγιση και οι βασικές αρχές της. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται σύνδεση του εποικοδομητισμού με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ γίνεται σαφής αναφορά στους βασικούς πυλώνες της και στη συμβολή της στο γνωστικό πεδίο. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει με τα αποτελέσματα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σήμερα.

Εν συνεχεία, το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται στο έκτο κεφάλαιο, όπου γίνεται αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στους εκπαιδευτικούς, μέσω παράθεσης ευρημάτων από προγενέστερες έρευνες, καθώς και μέσω σύνδεσης της με το κλίμα της σχολικής τάξης. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίοι συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς,

καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως διαδικασία. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την παράθεση των κυριότερων αντιλήψεων, που έχουν διαμορφώσει σήμερα οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς επίσης και τυχόν εμπόδια εφαρμογής της σήμερα.

Όσον αφορά το πρακτικό μέρος της παρούσας εργασίας, στο έβδομο κεφάλαιο θα γίνει πλήρης αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στο εργαλείο μελέτης και στον τρόπο συλλογής των δεδομένων.

Εν συνεχεία στο όγδοο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των απαντήσεων των διαμορφωμένων ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, η εργασία θα ολοκληρωθεί με την εξαγωγή των κυριότερων ευρημάτων και συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις παραπάνω αναλύσεις.

Κεφάλαιο 2: Καινοτομία γενικά και στην εκπαίδευση

2.1 Ορισμός καινοτομίας στην εργασία και γενικά στην εκπαίδευση

Η ικανότητα καινοτομίας ήταν πάντα ένας παράγοντας που συνέβαλε και συμβάλει στην επιτυχία μιας οργάνωσης. Είναι άλλωστε αλήθεια πως οι οργανισμοί που διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους, ένα ισχυρό κίνητρο για καινοτομία και ένα οργανωτικό κλίμα, έχουν τη δυνατότητα να ενθαρρύνουν καινοτόμες ιδέες, και είναι ακριβώς εκείνοι οι οργανισμοί που θα καινοτομούν γρήγορα και με επιτυχία (Pora et. al, 2010).

Η καινοτομία είναι μια έννοια πολύ περίπλοκη και πολυδιάστατη, καθώς πολλοί παράγοντες αλληλεπιδρούν για να καταστήσουν δυνατή την εμφάνιση της (Pora et. al, 2010).

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονισθεί ότι η ικανότητα καινοτομίας αντιπροσωπεύεται από τη δυνατότητα συνεχούς μετατροπής των γνώσεων και των ιδεών σε νέα προϊόντα, διαδικασίες και συστήματα, προς όφελος τόσο της οργάνωσης όσο και των συμμετεχόντων σε αυτή (Pora et. al, 2010).

Αξίζει να τονισθεί πως στη σημερινή εποχή, η ικανότητα ανάπτυξης νέων ιδεών και καινοτομίας έχει καταστεί προτεραιότητα για πολλούς οργανισμούς, καθώς ο έντονος παγκόσμιος ανταγωνισμός και η τεχνολογική ανάπτυξη κατέστησαν την καινοτομία πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Hollenstein, 1996).

Αν θέλουμε να δώσουμε έναν ορισμό για την έννοια της καινοτομίας θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι καινοτομία μπορεί να οριστεί η διαδικασία μεταβολής μιας πρωτόλειας ιδέας σε ένα προϊόν ή μια υπηρεσία ή επίσης σε μια τακτική πλήρως αποτελεσματική και λειτουργική (OECD, 2000).

Επιπλέον, όπως αναφέρει στη μελέτη του ο Armstrong (2005), σαν καινοτομία μπορεί επίσης να οριστεί οτιδήποτε στοιχείο εισάγεται σε έναν οργανισμό, συνέπεια του οποίου είναι τα χαρακτηριστικά του να παρεκκλίνουν σημαντικά από το οτιδήποτε εφαρμοζόταν μέχρι τη στιγμή εκείνη.

Από τους παραπάνω δύο ορισμούς είναι φανερό ότι ο ορισμός της καινοτομίας αποτελεί τομέα ενδιαφέροντος τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους οργανισμούς. Θεωρείται επίσης σημαντικό ότι ο τρόπος με τον οποίο η καινοτομία εισάγεται σε έναν οργανισμό καθορίζει και τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων (Garcia & Calantone, 2002).

Οι επιστήμονες και η βιομηχανία χρησιμοποίησαν μια διαφορετική προσέγγιση από πολλές οπτικές γωνίες όσον αφορά τον ορισμό της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένων των ριζικών

ή σταδιακών αλλαγών στα προϊόντα, τις διαδικασίες και τις αγορές (Garcia & Calantone, 2002).

Επίσης, ο ορισμός που δίδεται στην καινοτομία καθορίζει το βαθμό και τη φύση της καινοτομίας σε μια συγκεκριμένη οργάνωση. Η καινοτομία, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας καινοτομίας, επηρεάζεται έντονα από τον τρόπο με τον οποίο οι οργανισμοί ορίζουν και αντιλαμβάνονται την έννοια της καινοτομίας. Αυτό επιφέρει ορισμένες κρίσιμες επιπτώσεις, αρνητικές ή θετικές, στην λειτουργία των ίδιων των οργανισμών (Garcia & Calantone, 2002). Όσον αφορά την καινοτομία στην εκπαίδευση, στην έρευνα της Safonova (2014, όπως αναφέρεται στους Mykhailyshyn et.al, 2018) γίνεται αναφορά στην έννοια των καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες σύμφωνα με τους ερευνητές είναι προϊόν συνειδητής δημιουργικής εργασίας και βασίζονται στην αρχή της εξατομίκευσης της πρωτοβουλίας κάθε μέλους.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τέσσερις κύριες πτυχές της έννοιας «καινοτομία στην εκπαίδευση», οι οποίες είναι οι κάτωθι:

- Διαδικασία εφαρμογής μιας νέας εναλλακτικής στρατηγικής μάθησης σε σχέση με την παραδοσιακή, η οποία είναι δημιουργική (παραγωγική)
- Προσανατολισμός προς την υλοποίηση της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών
- Αμοιβαία δράση στη διαδικασία της διαισθητικής δημιουργικής σκέψης
- Προώθηση της αναβάθμισης όλων των μορφών πνευματικής δραστηριότητας υπό την προϋπόθεση ότι ο παραγωγικός δημιουργικός τρόπος σκέψης θα διαδραματίσει ηγετικό ρόλο (Mykhailyshyn et.al, 2018).

Τέλος, όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, διακρίνονται δύο έννοιες, αυτή της «εκπαιδευτικής καινοτομίας» και της «καινοτομίας στην εκπαίδευση». Η διαφορά συνίσταται στο ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί μια ευρύτερη έννοια από αυτή της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Η καινοτομία στην εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικές, επιστημονικές και τεχνολογικές, υποδομές, οικονομικές, κοινωνικές, νομικές, διοικητικές και άλλες καινοτομίες. Οι κοινωνικές καινοτομίες περιλαμβάνουν την κοινωνική υποστήριξη των σπουδαστών και των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ασφαλείς συνθήκες για σπουδές καθώς και εξωσχολικές δραστηριότητες των φοιτητών.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι κάθε δραστηριότητα, οργανωτική λύση, σύστημα, διαδικασία, ή μέθοδος υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που διαφέρει σημαντικά από την καθιερωμένη πρακτική που χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στο σχολικό

περιβάλλον. Αποσκοπεί δε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας και της ανάπτυξης του σχολικού περιβάλλοντος (Safanova, 2014, όπως αναφέρεται στους Mykhailyshyn et. al, 2018).

2.2 Είδη καινοτομιών

Σύμφωνα με τους Johansen et al. (2001), διακρίνονται δύο είδη καινοτομίας, τόσο με βάση τις διαφορές που υπάρχουν στη φύση και στα αποτελέσματα του οργανισμού, όσο και σε σχέση με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται:

- ✓ Ριζική ή επαναστατική καινοτομία, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας είναι η ύπαρξη σημαντικών αλλαγών στο σύνολο των πρακτικών του οργανισμού σε σχέση με όσα εφάρμοζε στο παρελθόν
- ✓ Αθροιστική ή αυξητική καινοτομία, η οποία είναι εκείνη η μορφή καινοτομίας, η οποία εμφανίζει σχετικά μικρές διαφορές σε σχέση με τις παραδοσιακές εφαρμοζόμενες πρακτικές.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τη σχολική καινοτομία, οι κυριότερες μορφές της όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία είναι οι κάτωθι: (OECD, 2005)

- ✓ Καινοτομία σε προϊόντα ή υπηρεσίες (όπως νέα διδακτικά προγράμματα, εγχειρίδια ή εκπαιδευτικοί πόροι)
- ✓ Καινοτομίες ως προς την τεχνολογία, τα εργαλεία ή τα μέσα, όπως είναι για παράδειγμα νέες διαδικασίες για την παροχή υπηρεσιών όπως χρήση ΤΠΕ στις υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, νέα συστήματα διαχείρισης της μάθησης, νέα ηλεκτρονικά μαθήματα ή νέα παιδαγωγικά εργαλεία, όπως χάρτες, μοντέλα ανατομίας, ηλεκτρονικά εργαστήρια
- ✓ Καινοτομίες που αφορούν τις γνώσεις ή τις εφαρμοζόμενες μεθόδους, όπως παιδαγωγικές, διοικητικές, συστήματα διαχείρισης για αποδοχές, ή άλλες διατυπώσεις ή χρήση ΤΠΕ για επικοινωνία με φοιτητές μαθητές και γονείς.

Παρόμοιος διαχωρισμός των κυριότερων μορφών σχολικής καινοτομίας αναφέρεται και στην μελέτη των Mykhailyshyn et. al, (2018), οι οποίοι αναφέρουν σαν κυριότερες μορφές σχολικής καινοτομίας τις κάτωθι τρεις μορφές:

- ✓ **Παιδαγωγική καινοτομία**, η οποία αφορά την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εισαγωγή καινοτόμων μοντέλων εκπαίδευσης. Αυτά τα καινοτόμα μοντέλα μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα στη βάση του καθώς επηρεάζουν σημαντικά μια σειρά χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναφέρονται, στη φύση της αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τους μαθητές και στη θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επίσης και στην αποτελεσματική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδίως με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών κ.λπ.
- ✓ **Επιστημονική και μεθοδολογική καινοτομία**, η οποία αφορά στην ενημέρωση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις καλύτερες εγχώριες και ξένες πρακτικές, στην εισαγωγή καινοτόμων μαθημάτων, στη δημιουργία σύγχρονου περιεχομένου διδακτικού υλικού, όπως είναι για παράδειγμα νέα εγχειρίδια, νέο πρόγραμμα, επιστημονική και μεθοδολογική υποστήριξη κλπ.
- ✓ **Εκπαιδευτική και τεχνολογική καινοτομία**, η οποία αφορά τη χρήση νέων ή βελτιωμένων τεχνολογιών μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή η ηλεκτρονική μάθηση, η τεχνολογία του Διαδικτύου, η οργανωμένη τεχνολογία των σχεδίων κ.λπ., παρέχοντας για παράδειγμα, στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς πρόσβαση σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες.

Όσον αφορά δε τους βασικούς παράγοντες καινοτομίας στο εσωτερικό περιβάλλον των σχολείων και των πανεπιστημίων, αυτοί συνοψίζονται στους κάτωθι:

- ✓ **Εκπαιδευτικές καινοτομίες:** το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οι νέες τεχνολογίες διδασκαλίας, το επίπεδο του επαγγελματισμού του διδακτικού προσωπικού, η οργανωτική και μεθοδολογική υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ✓ **Διοικητική ή διαχειριστική καινοτομία:** Το γενικό σύστημα διαχείρισης και οι ιδιότητές του, το σύστημα διαχείρισης σε επίπεδο διαρθρωτικών υποδιαιρέσεων (σχολές, τμήματα), το σύστημα παροχής υπηρεσιών σε σχέση με την ποιότητα

εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η δυνατότητα του κράτους, ως προς την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς και επιμόρφωσής τους (Lutsan et. al, 2015).

2.3 Η σημασία της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Στη σημερινή εποχή, η ύπαρξη σημαντικών ανακατατάξεων έχει δημιουργήσει την ανάγκη αναθεώρησης και επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης τόσο αναφορικά με τους στόχους της, όσο και τους σκοπούς της.

Με αυτό τον τρόπο καθίσταται κάτι παραπάνω από αναπόφευκτη η ανάγκη το σημερινό σχολείο να προσαρμοστεί στις συνεχείς αλλαγές που υπάρχουν (Μπελαδάκης, 2007).

Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία η εισαγωγή στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα καινοτομιών, έτσι ώστε το σημερινό σχολείο να εναρμονιστεί με τις πλέον σύγχρονες εξελίξεις, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική λειτουργία του (Γιαννακάκη, 2005).

Επιπλέον, ένας βασικός λόγος για τον οποίο η καινοτομία είναι καθοριστικής σημασίας για το χώρο της εκπαίδευσης είναι λόγω του ότι συμβάλει στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη των επιδόσεών τους σε νοητικό επίπεδο.

Ουσιαστικά, όπως αναφέρει στην έρευνά της η Γιαννακάκη (2005) το γεγονός πως σε ορισμένα σχολεία εφαρμόζονται καινοτομίες, έναντι άλλων σχολείων, έχει ως συνέπεια οι μαθητές των σχολείων που εφαρμόζονται οι καινοτομίες να υπερέχουν σε μεγάλο βαθμό των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία, που δεν υιοθετούνται καινοτομίες.

Επίσης, ένα άλλο πλεονέκτημα των καινοτομιών στην εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός ότι αυτές συμβάλλουν στο να δημιουργούνται θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών σε ιδιαίτερα επίκαιρα και σημαντικά ζητήματα, τα οποία συνδέονται τόσο με το περιβάλλον και τη ποιότητα ζωής, όσο και ζητήματα που σχετίζονται με τη διεθνή κοινότητα στο σύνολό της (Σπυροπούλου κ.α., 2007).

Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως τέτοιου είδους καινοτομίες συμβάλλουν επίσης στη διερεύνηση του γνωστικού πεδίου των μαθητών, ενώ αντίστοιχα τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί τους κατορθώνουν να εξοικειώνονται με τις νέες καινοτόμες μεθόδους γνώσης. Αυτό συμβάλει στο να εμπλουτιστεί σε μεγάλο βαθμό τόσο η μαθησιακή όσο και η διδακτική προσέγγιση, ενώ επίσης βελτιώνεται σε μεγάλο βαθμό και η προσφορά ευκαιριών,

έτσι ώστε να υπάρξει σύνδεση του περιβάλλοντος του σχολείου με την κοινωνία εκτός του σχολείου (Κουλουμπαρίση, 2006).

Ουσιαστικά καθίσταται σαφές ότι η υιοθέτηση καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον εναρμονίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάγκη να καταβληθεί προσπάθεια για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εναρμόνιση του σχολικού οργανισμού στις κοινωνικές ανάγκες, τις αλλαγές του περιβάλλοντος και συνολικά στις απαιτήσεις των μαθητών (Μπελαδάκης, 2007). Κατά επέκταση, η ανάγκη για την εισαγωγή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι απόρροια του αυξημένου ανταγωνισμού, καθώς και της ανάγκης να υπάρξει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαφοροποίηση, στοιχείο το οποίο στοχεύει στη βελτίωση των αποδόσεων των μαθητών, στην περαιτέρω παρακίνησή τους, καθώς επίσης και στην προώθηση των ταλέντων και τη δημιουργικότητα τους (Μπελαδάκης, 2007).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, όπου γίνεται σαφής αναφορά στους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων είναι σημαντικό να τονισθεί επίσης ότι σε όλη τη διαδικασία εισαγωγής και υιοθέτησης καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον, κομβικός θεωρείται σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Sarason, 1996).

Ειδικότερα, λόγω της φύσης του ρόλου τους και της άμεσης επαφής τους με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν στη στρατηγική διαμόρφωσης καινοτομιών και ειδικά να λαμβάνεται σημαντικά υπόψη η γνώμη τους, για το κατά πόσον μια καινοτομία που σχεδιάζεται θα είναι χρήσιμη για τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον συνολικά (Hargreaves & Evans, 1997).

2.4 Τρόποι εισαγωγής καινοτομιών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εκπαιδευτική καινοτομία έχει εστιάσει κατά κύριο λόγο στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων προσεγγίσεων όσον αφορά τη διδασκαλία, καθώς και στη μεταβολή των αντιλήψεων και των αρχών που επικρατούν σήμερα (Πασιαρδή, 2001).

Στην πραγματικότητα, για να καταστεί εφικτή η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση και στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει η καινοτομία να αξιολογείται σαν μια διαδικασία και σε καμία περίπτωση σαν το γεγονός, ενώ θα πρέπει να κατανοηθεί ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην επίτευξη κάθε καινοτομίας που εισάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001).

Προς αυτή την κατεύθυνση, την τελευταία εικοσαετία έχουν συντελεστεί σημαντικές προσπάθειες, έτσι ώστε να υπάρξει μια μετάβαση της διαδικασίας μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτή η διαδικασία αφορά τη μετάβαση από μια διαδικασία καθαρά απομνημονευτική σε μια διαδικασία συνεργασίας των μαθητών σε επίπεδο ομάδας, καθώς και στη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, όπως επίσης και των γενικότερων στάσεων και συμπεριφορών τους (Πασιαρδή, 2001).

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο δύναται να πραγματοποιηθεί η εισαγωγή των καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης σήμερα, στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν δύο εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία εφαρμόζονται ευρέως και τα οποία είναι:

- ✓ η πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση (face to face)
- ✓ η υβριδική μάθηση, η οποία συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση με τη χρήση τεχνολογιών μέσω του διαδικτύου και καλείται σύγχρονη μέθοδος, καθώς ο καθηγητής και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τόσο μέσω προσωπικής επαφής όσο και μέσω των υπολογιστών (Subramani & Iyappan, 2018).

Ειδικότερα, οι αλληλεπιδράσεις με τις τεχνικές μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο και εξ αποστάσεως μάθησης, συμβάλλουν στη διάδοση πληροφοριών στα μέλη μιας κοινότητας μάθησης. Αυτός ο τύπος μάθησης συνδυάζει την τεχνολογία και την ασύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας και την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, ενώ η ασύγχρονη ή υβριδική διδασκαλία έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα: (Subramani & Iyappan, 2018)

- ✓ Ενθαρρύνει τη διαδικασία μάθησης
- ✓ Προσφέρει χρονική ευελιξία για εργασία μερικής απασχόλησης
- ✓ Μειώνει τις υπερπληθυσμένες αίθουσες διδασκαλίας
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέσουν περισσότερες επιπλέον ώρες και μεγιστοποιήσουν τη μάθηση των μαθητών
- ✓ Καλύτερη αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους
- ✓ Βελτίωση των μαθητικών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων
- ✓ Περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων και των τεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών
- ✓ Ενθάρρυνση της εκμάθησης εκτός της σχολικής αίθουσας.

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις καινοτομίες

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σαν καινοτομία ορίζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τις ενεργητικές και ανεξάρτητες μαθησιακές διαδικασίες, παρέχοντας στους μαθητές ικανότητες και δεξιότητες χειρισμού πληροφοριών. Παράλληλα ενθαρρύνουν τη συνεργατική μάθηση και τη γενικότερη μάθηση βάσει σχεδίων, αντιμετωπίζοντας θέματα ισότητας και επαναπροσδιορίζοντας τις παραδοσιακές διαρθρώσεις διαστήματος και χρόνου μάθησης (Mioduser et. al, 2003).

Ειδικότερα, σχετικά με τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι επηρεάζουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στο πεδίο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες παραγόντων, η ένταση των οποίων εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και είναι οι κάτωθι: (Nachmias et. al, 2004)

- **Οι ρόλοι στο σχολικό περιβάλλον**

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τον διευθυντή και τους κορυφαίους εκπαιδευτικούς που συγκροτούν μια ομάδα εκπαιδευτικών με πρόσθετους ρόλους στη λειτουργία της καινοτομίας, η συμβολή των οποίων είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη της καινοτομίας (Nachmias et. al, 2004).

- **Οι ρόλοι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος**

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται γονείς, εμπλεκόμενα εξωτερικά ιδρύματα (π.χ. φροντιστήρια), εμπειρογνώμονες (συγγραφείς προγραμμάτων σπουδών, ερευνητές και ακαδημαϊκοί καθηγητές), επόπτες, σύμβουλοι και κάτοχοι θέσεων στην εκπαίδευση (διευθυντής σχολείου, σχολικός σύμβουλος περιφέρειας) (Nachmias et. al, 2004).

Η συμμετοχή αυτών των παραγόντων μετριέται ανάλογα με τους τομείς συμμετοχής (χρηματοοικονομικό - επαγγελματικό) καθώς και τη φύση της συμμετοχής τους (επίσημη ή ουσιαστική) (Nachmias et. al, 2004).

- **Οργάνωση της μάθησης**

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τους δύο παράγοντες που αποτελούν το κύριο συστατικό της οργανωτικής δομής του σχολείου (Tyack & Cuban, 1995): τη διάταξη των μαθησιακών μονάδων (μαθήματα, μονάδες καθορισμένου χρόνου, ώρες λειτουργίας) και την κατανομή

των μαθητών σε ομάδες μάθησης, ανάλογα με τα πεδία ενδιαφέροντος, περιεχομένου, την ηλικία κλπ.).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πόσο επηρεάζει ο παράγοντας αυτός την εισαγωγή της καινοτομίας βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από την έκταση της ευελιξίας, της κινητικότητας ή της ακαμψίας στο χρονοδιάγραμμα του σχολείου (Nachmias et. al, 2004).

- **Οργανωσιακό κλίμα**

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει το όραμα και τους στόχους του σχολείου, καθώς επίσης και την ιστορία καινοτομίας του σχολείου, η οποία μετριέται: από το κατά πόσον το σχολείο σε προηγούμενες περιόδους είχε συμμετάσχει σε ενέργειες καινοτομίας, από το κατά πόσον το σχολείο είναι ανοικτό στις καινοτομίες, καθώς και από το βαθμό ετοιμότητάς του για την υιοθέτηση νέων καινοτομιών (Rogers, 1995).

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνεται επίσης η διαδικασία διάδοσης της καινοτομίας στο σχολείο μετρούμενη από τον αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτό και το χρόνο που διατίθεται για την καινοτομία (Rogers, 1995).

- **Εκπαίδευση και ανάπτυξη προσωπικού**

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται δύο παράγοντες: πρώτον, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων κατάρτισης, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύει τις πραγματικές ανάγκες τους και δεύτερον την πηγή της ανάπτυξης του προσωπικού, δηλαδή κατά πόσον υπάρχει για τους εκπαιδευτικούς επαρκής προσβασιμότητα στους πόρους των φορέων εφαρμογής και εκμετάλλευσης της καινοτομίας (Nachmias et. al, 2004).

- **Υποδομές και πόροι**

Σε αυτή την κατηγορία παραγόντων περιλαμβάνονται οι υποδομές, όπως για παράδειγμα οι ΤΠΕ, καθώς και η διαθεσιμότητα και η έκταση της χρήσης των υποδομών (Nachmias et. al, 2004). Επιπλέον, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται η τεχνική υποστήριξη στο σχολείο, η οποία εξαρτάται και μετριέται από το είδος της υποστήριξης και την προσβασιμότητά της σε κλίμακα που κυμαίνεται από εξωτερική και λιγότερο προσιτή υποστήριξη, έως ικανοποιητική εσωτερική υποστήριξη που υποστηρίζεται από εξωτερικές ομάδες ανάλογα με την ανάγκη (Nachmias et. al, 2004).

Ένας επιπλέον παράγοντας που εξετάστηκε ήταν ο προϋπολογισμός της καινοτομίας από πλευράς ποσού πόρων και ικανοποίησης από αυτά (Nachmias et. al, 2004).

- **Πολιτική Τεχνολογιών χρήσης πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ)**

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνουμε την πολιτική σε επίπεδο χώρας, δήμων και περιφερειών αναφορικά με τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Nachmias et. al, 2004).

Ουσιαστικά, παράγοντες οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν την εισαγωγή και υιοθέτηση καινοτομιών που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι ενδεικτικά: η προσβασιμότητα στο διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, η δυνατότητα απόκτησης εξοπλισμού ΤΠΕ από τα σχολεία, το επίπεδο κατάρτισης του προσωπικού, καθώς επίσης και από την υποστήριξη (τόσο σε επίπεδο προϋπολογισμού όσο και σε επίπεδο κατάρτισης) που υπάρχει από το κράτος για τους παράγοντες αυτούς (Nachmias et. al, 2004).

- **Εκπαιδευτική Πολιτική**

Τέλος, ένας επίσης ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι η σαφήνεια με την οποία είναι διατυπωμένη και ξεκάθαρη, σε εθνικό επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς επίσης η σαφήνεια των στόχων, που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός σήμερα (Louis & Miles, 1990).

Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες, σε συνδυασμό με την ύπαρξη επάρκειας στα μέσα υλοποίησης για την εφαρμογή των καινοτομιών, καθώς επίσης και με την ύπαρξη διαφανούς αξιολόγησης, είναι παράγοντες οι οποίοι συμβάλουν στην αποτελεσματική υιοθέτηση και εφαρμογή νέων καινοτομιών στην εκπαίδευση (Louis & Miles, 1990).

Συμπερασματικά με βάση τα παραπάνω είναι φανερό πως δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη των ηλεκτρονικών υπολογιστών για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, αλλά η εισαγωγή και η επιτυχία τους είναι αποτέλεσμα πολύ περισσότερων παραγόντων, οι σημαντικότεροι από τους οποίους αναλύθηκαν στην παρούσα ενότητα (Nachmias et. al, 2004).

2.6 Εμπόδια εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιούνται σημαντικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης όσον αφορά την εισαγωγή νέων καινοτομιών (Μπελαδάκης, 2007).

Παρόλα αυτά όμως, πολλές από τις προσπάθειες αυτές δεν απέδωσαν τα αποτελέσματα, τα οποία επιθυμούσαν οι φορείς χάραξης πολιτικής. Ειδικότερα, τα εμπόδια τα οποία οδηγούν σε πολλές περιπτώσεις σε αποτυχία τις προσπάθειες εφαρμογής καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: στα εμπόδια τα οποία προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, στα εμπόδια που προέρχονται από το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, καθώς και στα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τους ανθρώπους (Lasakova et. al, 2017).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία εμποδίων, τα οποία προέρχονται από το εσωτερικό περιβάλλον και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων σε αυτές περιλαμβάνονται τα κάτωθι:

- ✓ Αργή διαδικασία λήψης αποφάσεων
- ✓ Ασαφείς δομές διακυβέρνησης
- ✓ Έλλειψη συντονισμού και επικοινωνίας από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων προς τους εκπαιδευτικούς
- ✓ Έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων
- ✓ Αντιφατικές πρακτικές διαχείρισης από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα
- ✓ Συντηρητική και γραφειοκρατική οργανωτική κουλτούρα
- ✓ Ανεπαρκής αξιοποίηση των οικονομικών πόρων, ανεπαρκής οικονομική υποστήριξη για νέες καινοτομίες
- ✓ Έλλειψη αποτελεσματικών σχεδίων κατάρτισης που θα έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους
- ✓ Έλλειψη υλικού, τεχνικού και τεχνολογικού εξοπλισμού και υποστήριξης
- ✓ Οι περιγραφές εργασίας που δεν περιγράφουν ρητά τις δραστηριότητες και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πεδίο της καινοτομίας
- ✓ Μη ύπαρξη κινήτρων χρηματικής ή μη φύσεως για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία συνδέονται με την εισαγωγή και προώθηση καινοτομιών
- ✓ Υπερφόρτωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και κακή οργάνωση της εργασίας τους (Normand & Pacheco, 2015).

Πρακτικά, από τα παραπάνω εμπόδια ένα συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού για την προώθηση και υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών σήμερα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και συνολικά σε κάθε χώρα, η οποία επιθυμεί την υιοθέτηση καινοτομιών στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Αυτό συμβαίνει, καθώς ένας βασικός λόγος για τη μη επιτυχή υλοποίησή πολλών καινοτομικών πρωτοβουλιών συνδέεται με τη μη ύπαρξη, είτε κινήτρων εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς, είτε με την μη επάρκεια του κατάλληλου εξοπλισμού, είτε με τη μη αντιμετώπιση ζητημάτων οικονομικής και διαχειριστικής φύσεως (Normand & Pacheco, 2015).

Τέλος, η τελευταία κατηγορία εμποδίων περιλαμβάνει τα εμπόδια που σχετίζονται με τους ανθρώπους και τα οποία οδηγούν στη μη αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Επίσης στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται περιπτώσεις εμποδίων που συνδέονται, είτε με μη κατάλληλα προετοιμασμένο προσωπικό, είτε με μαθητές που δεν έχουν στραμμένη την προσοχή τους στην καινοτομία (Lasakova et. al, 2017).

Ειδικότερα, ορισμένες περιπτώσεις εμποδίων που συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς είναι οι κάτωθι: (Lasakova et. al, 2017)

- ✓ Οι προκαταλήψεις εναντίον του εκσυγχρονισμού, οι προσωπικές αρνητικές στάσεις και η αντίσταση στην αλλαγή, ο φόβος, η αβεβαιότητα καθώς και ανησυχίες ότι τα πράγματα δεν μπορούν να αλλάξουν, η έλλειψη ενδιαφέροντος των περισσότερων από τους συντηρητικούς εκπαιδευτικούς
- ✓ Μη αποτελεσματικές μορφές, μέθοδοι και διαδικασίες για την αξιολόγηση των μαθητών
- ✓ Έλλειψη συνειδητοποίησης για καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένες περιπτώσεις εμποδίων που συνδέονται με τους μαθητές είναι οι κάτωθι: (Pankowska &Harte, 2015)

- ✓ Αρνητική στάση απέναντι στις καινοτομίες
- ✓ Αδιάφορη προσέγγιση και έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση
- ✓ Ανεπαρκείς δεξιότητες.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η υποστήριξη της ανάπτυξης διαφοροποιημένων νέων μορφών μάθησης αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση, ειδικά για τα παιδιά, είναι και θα παραμείνει ξεκάθαρα μια δραστηριότητα, που πηγάζει από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Συνεπώς ο οργανωτικός σχεδιασμός θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος και απόλυτα στοχευμένος, έτσι ώστε η υιοθέτηση

των καινοτομιών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές να συντελείται με το βέλτιστο δυνατό τρόπο.

Αυτό θα οδηγήσει με τη σειρά του στην ευκολότερη αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων που θα παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία εισαγωγής της καινοτομίας στο χώρο της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο θα αυξήσει σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα επιτυχίας του όλου εγχειρήματος.

2.7 Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή καινοτομιών

Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή καινοτομιών είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, το οποίο έχει αναδειχθεί αρκετές φορές μέχρι τώρα στην παρούσα εργασία. Καθώς οι συνεχείς αλλαγές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες (ειδικά στην τεχνολογία) έχουν οδηγήσει στην ανάγκη συνολικής αναθεώρησης του εκπαιδευτικού έργου, ο εκπαιδευτικός, ως υλοποιητής, καλείται να επαναπροσδιορίσει τη στάση του.

Στην πραγματικότητα βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης υλοποίησης αφορά το διευθυντή του σχολείου (θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην επόμενη ενότητα), όμως ιδιαίτερα σημαντική δεν παύει να είναι και η ευθύνη που έχουν συνολικά όλοι οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου (Vandenberghe, 1995).

Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι οι συνεχείς αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν οδηγήσει στο να καθίσταται μεταβατική η φύση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Καθώς τις τελευταίες δεκαετίες είναι σε εξέλιξη η μετατροπή του παραδοσιακού μοντέλου του εκπαιδευτικού σε έναν νέο και σύγχρονο, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει και σαν οδηγός και σύμβουλος για τους ίδιους του μαθητές.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να αναπτύξει ένα πλαίσιο δεξιοτήτων για την επίτευξη των καινοτομιών στο πεδίο της εκπαίδευσης. Σε αυτές τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται η ύπαρξη ενός σαφούς προσανατολισμού κατά τη διδασκαλία που αφορά την προώθηση, τόσο της ανάπτυξης όσο και της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Γκρίτσιος, 2006).

Ο στόχος όλων αυτών δεν είναι άλλος από την εστίαση του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του. Εστιάζεται επίσης και στη βελτίωση της δημιουργικότητας τους, της ικανότητας αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς επίσης και της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος τους για την φροντίδα των συμμαθητών τους (Γκρίτσιος, 2006).

Για να μπορέσει όμως να καταστεί εφικτή η πραγματοποίηση των ανωτέρω, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη και κατοχή από τον εκπαιδευτικό των απαιτούμενων γνώσεων και ικανοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστεί ικανός να ενσωματώσει στη διδασκαλία του τις νέες αυτές μεθόδους, χρησιμοποιώντας τες με τον πλέον ορθό και βέλτιστο τρόπο.

Συνεπώς, ο σημερινός εκπαιδευτικός έχει μετατραπεί από τον παραδοσιακό τύπο εκπαιδευτικού, ο οποίος στόχευε στην απλή μετάδοση της γνώσης, σε ένα παιδαγωγό, ο οποίος καλείται να προχωρήσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Μέσα από αυτές τις πρωτοβουλίες θα συντελεστεί η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εκτυλίσσεται η καλλιέργεια των αυθεντικών βιωμάτων των μαθητών (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου, 2004).

Κατ' επέκταση, ο σημερινός εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακινηθεί να ευαισθητοποιηθεί, κατανοώντας το νέο ρόλο του και αναζητώντας συνεχώς την διαρκή ενημέρωσή του για το επάγγελμά του, και να στοχεύσει παράλληλα στην περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου, 2004).

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο σημερινός εκπαιδευτικός θα πρέπει, στα πλαίσια της επαγγελματικής του ανάπτυξης, να αποκτά όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε νέα πεδία, συμπληρώνοντας με αυτό τον τρόπο τις γνώσεις που έχει μέχρι τη στιγμή εκείνη αποκτήσει. Παράλληλα θα πρέπει να αναπτύξει τη διδακτική του ικανότητα καθώς και τη δυνατότητα του για συνεργασία εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Fullan & Hargreaves, 1992).

Όσον αφορά τον τρόπο, μέσω του οποίου είναι δυνατή η επίτευξη της επαγγελματικής εξέλιξης ενός εκπαιδευτικού, αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της παροχής σε αυτόν κινήτρων, είτε χρηματικής φύσεως (για παράδειγμα με τη μορφή bonus στις χρηματικές απολαβές τους), είτε μη χρηματικής φύσεως (για παράδειγμα μέσω της δυνατότητας γρηγορότερης εξέλιξης και προαγωγής του), εάν προωθεί και συμμετέχει επιτυχώς σε προγράμματα καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον που εργάζεται (Hoy & Smith, 2007).

Τέλος, δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχή υιοθέτηση καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον, είναι η ανάπτυξη μια κοινής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Βασικό στοιχείο της κουλτούρας αυτής θα είναι η ανάπτυξη αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί από την ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία καθορισμού των στόχων της καινοτομίας, καθώς επίσης και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εφαρμογή της ή μη (Πασιαρδή, 2001).

2.8 Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην εφαρμογή καινοτομιών

Δεν επιδέχεται αμφιβολίας ότι για να μπορέσει μια καινοτομία στο σχολικό περιβάλλον να επιτύχει, θα πρέπει όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι να είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και προτάσεις. Όμως επίσης είναι βέβαιο ότι κάθε καινοτομία αποτελεί στην αρχή της ένα αντικείμενο διαμαχών, αμφισβητήσεων και αντιπαραθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών που συμφωνούν και εκπαιδευτικών που διαφωνούν με την ιδέα αυτή (Μιχόπουλος, 2004).

Σε αυτό ακριβώς το σημείο εμπλέκεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο. Ο συγκεκριμένος ρόλος συνδέεται με το εφαρμοζόμενο μοντέλο διοίκησης στη σχολική του μονάδα, ενώ ο βαθμός συνεισφοράς του στην εφαρμογή μιας καινοτομίας είναι σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο αυτονομίας του σχολείου το οποίο διευθύνει. Είναι αυτονόητο πως όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας τόσο μεγαλύτερη είναι και η συμβολή του (Μιχόπουλος, 2004).

Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις εκείνες που μια καινοτομία έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας, μέσω ενός προγράμματος, τότε η αυτονομία της σχολικής μονάδας περιορίζεται σημαντικά και ο ρόλος του διευθυντή αφορά κατά κύριο λόγο μόνο το πεδίο της διαχείρισης του προγράμματος (Μιχόπουλος, 2004).

Επίσης, σε αυτή την περίπτωση δεν υπάρχει καμία αυτονομία από την μεριά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται απλά να υλοποιήσουν την καινοτομία. Το αποτέλεσμα είναι να θεωρούν τη συγκεκριμένη καινοτομία ξένη για αυτούς, καθώς δε έχουν κανένα περιθώριο αυτονομίας και δεν συμμετέχουν ενεργητικά στον σχεδιασμό της (Μιχόπουλος, 2004).

Από την άλλη πλευρά, στις περιπτώσεις εκείνες που υπάρχει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ Γαλλία, Καναδάς, Πολωνία), έχει διαπιστωθεί πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός καθώς τα αυξημένα περιθώρια αυτονομίας, που έχει στη διάθεσή του επηρεάζουν καθοριστικά τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ειδικότερα, χαρακτηριστικά παραδείγματα περιθωρίων αυτονομίας που έχει στη διάθεσή του ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στα συστήματα αυτά είναι: στο πεδίο της οργάνωσης και κατανομής των χώρων του σχολείου, στο χρόνο εργασίας, στα ωράρια, στις δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον, στη διαχείριση των οικονομικών πόρων κλπ (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Επίσης, σε αυτού του είδους τα εκπαιδευτικά συστήματα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα αυτονομίας και στο πεδίο του προγράμματος σπουδών, όσον αφορά το πεδίο του καθορισμού των στόχων, της διάρθρωσης και του περιεχομένου του (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ουσιαστικά, αυτή η δυνατότητα άμεσης συμμετοχής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων από το διευθυντή, μέσω των περιθωρίων αυτονομίας που διαθέτει, συμβάλει στην απελευθέρωση των καινοτόμων ιδεών. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα κινητοποιούνται οι δυνάμεις της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Μιχόπουλος, 2004).

Επίσης, ένας άλλος ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στο πεδίο των καινοτομιών έχει να κάνει με τις περιπτώσεις εκείνες που εισάγονται νέες καινοτομίες στα σχολεία. Στις περιπτώσεις αυτές, από τη μία πλευρά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα λειτουργήσει σαν εγγυητής για την ομαλή εφαρμογή της καινοτομίας, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να καταβάλλει πραγματικές προσπάθειες για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προώθηση της εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Μιχόπουλος, 2004).

Αξίζει να τονισθεί επίσης στο σημείο αυτό ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει συνεχώς να είναι σε εγρήγορση και κατάλληλα προετοιμασμένοι όσον αφορά την αντιμετώπιση πιθανών αναταραχών και αντιδράσεων που θα προκύψουν από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αντισταθούν στην αλλαγή αυτή (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Συνεπώς θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ότι εργαλεία έχει στη διάθεσή του, ώστε να διασφαλίσει την ισορροπία της σχολικής μονάδας, περιορίζοντας παράλληλα τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που διαφωνούν με την αλλαγή αυτή. (Παπακωνσταντίνου, 2008)

Συνεπώς, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι κάτι παραπάνω από εμφανές η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας για την προώθηση της καινοτομίας στο σχολικό περιβάλλον. Θα πρέπει να εξετάζει με προσοχή τόσο τα δυνατά, όσο και τα αδύνατα σημεία της καινοτομίας λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη την υπάρχουσα κουλτούρα και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει παράλληλα να σχεδιάσει δράσεις ώστε να περιορίσει τα αδύνατα σημεία της και να κάμψει τυχόν αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συντελούμενη αλλαγή (Παπακωνσταντίνου, 2008).

2.9 Καινοτομικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον σήμερα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει και στη χώρα μας σημαντικές προσπάθειες ως προς την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός το οποίο ήρθε σαν άμεση συνέπεια των συνεχών εξελίξεων που συντελέστηκαν τόσο στην κοινωνία όσο και την τεχνολογία τα τελευταία χρόνια (Μπελαδάκης, 2007).

Ειδικότερα, οι σημαντικότερες καινοτομίες που εισήχθησαν στην ελληνική εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες είναι οι ακόλουθες:

- **Ολοήμερα σχολεία**

Τα ολοήμερα σχολεία που λειτουργούν σήμερα στη χώρα μας αφορούν σε διδασκαλία μετά την ολοκλήρωση του ωρολογίου προγράμματος, ενώ το πρόγραμμα τους δεν είναι υποχρεωτικό και διαρκούν μέχρι το απόγευμα (Μπελαδάκης, 2007).

Αναφορικά με τη βασική καινοτομία του ολοήμερου σχολείου, αυτή δεν είναι άλλη από τη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές μετά το πέρας του κανονικού προγράμματος να παρακολουθούν προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης με δραστηριότητες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και γενικά την ψυχαγωγία (Μπελαδάκης, 2007).

Επίσης, στα ολοήμερα σχολεία είναι δυνατή η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο ικανοποιούνται οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Μπελαδάκης, 2007).

- **Ευέλικτη ζώνη**

Όσον αφορά την ευέλικτη ζώνη, αυτή αποτελεί άλλη μια σημαντική καινοτομία, στην οποία υπήρχαν συγκεκριμένες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ο βασικός στόχος της ζώνης ήταν η δημιουργία μιας θετικής στάσης των μαθητών, τόσο απέναντι στον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους, όσο και ως προς το περιβάλλον και τον πολιτισμό (Καραϊσκος, 2003).

Ουσιαστικά, μέσω της ευέλικτης ζώνης επιχειρήθηκε η πρώτη προσπάθεια μεταστροφής του ρόλου του εκπαιδευτικού από τον παραδοσιακό ρόλο της μετάδοσης γνώσεων στον εμπνευστή και παρακινητή της μαθησιακής διδασκαλίας. Μέσω της ευέλικτης ζώνης καταβλήθηκε προσπάθεια για μεταστροφή του ρόλου των μαθητών από παθητικό αποδέκτη γνώσεων σε ενεργητικό ακροατή στα πλαίσια συνεργασίας ομάδας (Σπυροπούλου, 2004).

- **Υιοθέτηση νέων τεχνολογιών**

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημαντική προσπάθεια στα πλαίσια της ενίσχυσης των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή αφορά, τόσο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και με την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις της τεχνολογικής ανάπτυξης του χώρου της εκπαίδευσης (Kozma & Anderson, 2002).

- **Αγωγή υγείας**

Άλλη μια σημαντική καινοτομία στις σχολικές μονάδες σήμερα είναι η αγωγή υγείας, η οποία, αν και δεν είναι υποχρεωτική, αποτελεί ένα πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στο να δημιουργήσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές, έτσι ώστε να προστατεύσουν όσον το δυνατόν περισσότερο την υγεία τους (Καραϊσκος, 2003).

- **Περιβαλλοντικής αγωγής**

Η περιβαλλοντική αγωγή στοχεύει στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών και των νέων γενικότερα σε θέματα που αφορούν τόσο το περιβάλλον, όσο και την προστασία του (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 2000). Για την υλοποίηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας όπως το project καθώς και νέα διδακτικά εργαλεία που σα στόχο έχουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα μέσα από δημιουργικές δράσεις και παρεμβάσεις (Κούσουλας κ.α., 2001).

- **Πολιτιστικών θεμάτων**

Τα προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών επάνω σε θέματα που αφορούν, τόσο την πολιτιστική κληρονομία, όσο και σε θέματα που αφορούν δραστηριότητες, δράσεις και εκδηλώσεις που αφορούν γενικότερα το πεδίο των τεχνών και του πολιτισμού. Με την βοήθεια αυτών των προγραμμάτων οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν από κοινού, να συμμετέχουν ενεργά και να εκφραστούν δημιουργικά με την βοήθεια των τεχνών (Γκόβας & Δεμερτζή 2001).

- **Ευρωπαϊκά προγράμματα «eTwinning»**

Το πρόγραμμα «eTwinning» αφορά αδελφοποιήσεις σχολικών μονάδων ευρωπαϊκών χωρών που επιτυγχάνονται ηλεκτρονικά αρχικά μέσω διαδικτύου. Μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας «eTwinning» οι συνεργαζόμενοι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και τάξεις τους έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να αναδείξουν εργασίες τους σχετικές με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων, αγωγής σταδιοδρομίας και άλλα.

2.10 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στην έννοια της καινοτομίας και ειδικότερα της σχολικής καινοτομίας, η οποία εστιάζει κατά κύριο λόγο σε εκείνες τις παρεμβάσεις που αφορούν τα τρία σημεία της εκπαίδευσης. Οι παρεμβάσεις εστιάζονται ειδικότερα στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων προσεγγίσεων όσον αφορά τη διδασκαλία, καθώς και στη μεταβολή των αντιλήψεων και των αρχών που επικρατούν σήμερα.

Από τα όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο έγινε ιδιαίτερα αντιληπτό η κομβική σημασία του ρόλου, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και, ιδιαίτερα, του διευθυντή της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική υιοθέτηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση σήμερα.

Ειδικότερα, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό σήμερα, αυτός καλείται να αναπτύξει ένα πλαίσιο δεξιοτήτων για την επίτευξη των καινοτομιών στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στις δεξιότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται η ύπαρξη ενός σαφούς προσανατολισμού κατά τη διδασκαλία που αφορούν την προώθηση, τόσο της ανάπτυξης, όσο και της εφαρμογής νέων και καινοτόμων μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο σήμερα, ο οποίος δεν συνδέεται με το εφαρμοζόμενο μοντέλο διοίκησης στη σχολική του μονάδα. Ο βαθμός συνεισφοράς του στην εφαρμογή μιας καινοτομίας είναι σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο αυτονομίας του σχολείου το οποίο διευθύνει, καθώς όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία τόσο μεγαλύτερη είναι και η συμβολή του.

Όμως απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση των ανωτέρω είναι ο οργανωτικός σχεδιασμός από την πλευρά των αρμόδιων φορέων. Αυτός θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρος και απόλυτα στοχευμένος, έτσι ώστε η υιοθέτηση των καινοτομιών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές να συντελείται με το βέλτιστο δυνατό τρόπο.

Αυτό με τη σειρά του θα οδηγήσει στην ευκολότερη αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων που θα παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία εισαγωγής της καινοτομίας στο χώρο της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο θα αυξήσει σε μεγάλο βαθμό την πιθανότητα επιτυχίας του όλου εγχειρήματος.

Κεφάλαιο 3: Σχολική ηγεσία

3.1 Ορισμός σχολικής διεύθυνσης και ηγεσίας

Σαν έννοια η ηγεσία αποτελεί ένα από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη σχολική βελτίωση και συνολικά για την επιτυχία μιας σχολικής μονάδας σήμερα (Πασιαρδής, 2004). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική για το πεδίο της διοίκησης και επιτυχίας μιας σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ως ορισμός συνδέεται με το πλέγμα των συμπεριφορών τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις επαφές τους με τους άλλους, όταν συντελείται προσπάθεια αλλαγής της συμπεριφοράς τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012), η αποτελεσματική ηγεσία έχει σαν βασικό χαρακτηριστικό της την εκπόνηση ενός σχεδίου, το οποίο έχει σαν βασικό του στόχο τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής στρατηγικής στο πεδίο της μάθησης στο σχολείο. Επίσης ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι και η αναζήτηση ενός στυλ ηγεσίας, το οποίο αποτελεί στοιχείο κομβικής σημασίας ως προς την επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας.

Αντίστοιχα, όπως αναφέρεται στην έρευνα των Hogan et al., (1994), η ηγεσία σαν έννοια είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πειθώ. Η πειθώ ως δεξιότητα κρίνεται αναγκαία ώστε να υπάρξει μια πραγματική δέσμευση και προθυμία όλων των εμπλεκόμενων μερών για τη θέσπιση ενός πλαισίου κοινών στόχων. Με τη σειρά της η επίτευξη των στόχων θα είναι ικανή να συμβάλει στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, και θα υπάρξει έτσι στενή σύνδεση της ηγεσίας και της αποδοτικότητας του σχολείου.

Από την άλλη πλευρά, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής διεύθυνσης. Η σχολική διεύθυνση σχετίζεται με τη διοίκηση του σχολείου σε καθημερινή βάση, ενώ αντίστοιχα η σχολική ηγεσία συνδέεται με τη μακροπρόθεσμη στόχευση του σχολείου, όσον αφορά το όραμα και τους στόχους που έχουν τεθεί (Πασιαρδής, 2012).

Αντίθετα, ο Yukl (2002) στην έρευνά του υποστηρίζει ότι ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός καθώς δεν μπορεί να διατυπωθεί με σαφήνεια.

Ειδικότερα, στην έρευνά του υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αντικατοπτρίζουν την θέση ότι αυτή περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, εσκεμμένη επιρροή ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα έναντι άλλων ανθρώπων (ή ομάδων) για τη δομή των δραστηριοτήτων και των σχέσεων σε έναν οργανισμό (Yukl, 2002).

Αντίστοιχα, ο Cuban (1988) στην έρευνά του παρέχει σαφή διάκριση μεταξύ σχολικής ηγεσίας και διεύθυνσης, καθώς ορίζει τον ηγέτη ως ένα άτομο ικανό να επηρεάσει τις ενέργειες των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Κατά την άποψή του οι ηγέτες είναι εκείνοι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων, εφαρμόζοντας την αλλαγή για να επιτύχουν τους υπάρχοντες καθώς και νέους στόχους.

Από την άλλη πλευρά, η σχολική διεύθυνση συμβάλει στην αποδοτική και αποτελεσματική εφαρμογή των ζητημάτων οργανωτικής φύσεως, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η διαχείριση αυτή απαιτεί και την ύπαρξη δεξιοτήτων ηγεσίας (Cuban, 1988).

Παρόμοια, στην έρευνά τους, οι Lunenburgh & Ornstein αναφέρουν με σαφήνεια ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, δηλαδή ο μάνατζερ, έχει σαν βασική του προτεραιότητα το να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα τις δομές του σχολείου στο εσωτερικό. Από την άλλη πλευρά, ο ηγέτης είναι αφοσιωμένος στην επίτευξη του οράματος της σχολικής μονάδας, έχοντας σαν βασική του προτεραιότητα, για την επίτευξη του οράματος αυτού, την άμεση και ενεργή εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Lunenburgh & Ornstein, 2000).

Συμπερασματικά, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η ηγεσία και η διεύθυνση πρέπει να τύχουν ίσης προτεραιότητας, προκειμένου οι σχολικές μονάδες να λειτουργήσουν αποτελεσματικά για να επιτύχουν τους στόχους τους (Atkinson, 2013).

Παρόλο που ένα σαφές όραμα μπορεί να είναι απαραίτητο για να καθοριστεί η φύση και η κατεύθυνση της αλλαγής, είναι εξίσου σημαντικό να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτομιών και η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων (Atkinson, 2013).

3.2 Στάσεις και ικανότητες του σχολικού ηγέτη

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι για να καταστεί εφικτή η βελτίωση του ρόλου και του έργου του σχολείου, θα πρέπει να υπάρξει άμεση εμπλοκή και δραστηριοποίηση του συνόλου των ατόμων, που εμπλέκονται στην σχολική μονάδα και ιδίως των εκπαιδευτικών (Παπαδημητρακόπουλος & Τόκας, 2006).

Όμως για να καταστεί εφικτή η πραγματοποίηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων είναι αναγκαία, εκτός της θέλησης και της προθυμίας, να χρησιμοποιηθούν και μια σειρά από συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η

εισαγωγή καινοτομιών, τόσο σε οργανωτικό επίπεδο, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο στη σχολική μονάδα (Παπαδημητρακόπουλος & Τόκας, 2006).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών, κομβικής σημασίας είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. Ο ηγέτης είναι απαραίτητο να κατέχει ένα πλαίσιο γνώσεων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, έτσι ώστε να κατορθώσει να συμβάλει με αποτελεσματικό τρόπο στο πεδίο της εισαγωγής, της ανάπτυξης και της διαχείρισης της αλλαγής (Ιορδανίδης, 2006).

Αντίστοιχα, ένα άλλο κομβικής σημασίας χαρακτηριστικό που θα πρέπει να χαρακτηρίζει το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι, ο σαφής προσανατολισμός του προς την καινοτομία, σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου στόχου και οράματος για τη σχολική μονάδα (Geijsel et al., 1999).

Όμως είναι απαραίτητο όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, το όραμα και οι στόχοι του διευθυντή της σχολικής μονάδας, να είναι κοινά με το σύνολο των άμεσων εμπλεκόμενων. Οι στόχοι θα πρέπει να έχουν προέλθει μέσα από την επικοινωνία και τη στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (Robertson et al., 1995).

Επιπροσθέτως, είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να έχει αναπτυγμένη την ικανότητα στο να προγραμματίζει και να αναπτύσσει νέες μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης θα πρέπει να διακατέχεται από μια στάση, η οποία θα συνδέεται με την συνεχή παρακολούθηση των αλλαγών, καταγράφοντας παράλληλα κάθε είδους αλλαγή που πραγματοποιείται με παράλληλη αξιολόγησή της (Μαυρογιώργος, 2006).

Για να καταστούν εφικτά τα παραπάνω είναι κάτι περισσότερο από αναγκαίο να έχει διαμορφώσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, μια στάση που να συνδέεται με την κατανόηση της σημασίας της αλλαγής. Πρέπει επίσης να ενστερνιστεί την αντίληψη ότι το περιβάλλον της σχολικής μονάδας ασκεί μια ιδιαίτερα θετική επίδραση στο πεδίο της εξέλιξης των μαθητών (MacNeil et al., 2003).

Τέλος, εκτός των παραπάνω στάσεων και ικανοτήτων, ένας σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει αναπτύξει και διάφορες ικανότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των αλλαγών. Σε αυτές τις αλλαγές συγκαταλέγονται η δυνατότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, καθώς επίσης και η ικανότητα του να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο μεγάλο όγκο δεδομένων, έτσι ώστε να μπορέσει να λαμβάνει αποτελεσματικότερες αποφάσεις ακόμα και κάτω από συνθήκες πίεσης (MacNeil et al., 2003).

Επίσης, η ικανότητα του διευθυντή του σχολείου: να λαμβάνει αποφάσεις με συναινετικό τρόπο, η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης προβλημάτων σύγκρουσης, η ικανότητα

κατανόησης των διαφορετικών συμπεριφορών, καθώς και η ικανότητα ορθού σχεδιασμού, αποτελούν στοιχεία, τα οποία διαδραματίζουν ρόλο καθοριστικής σημασίας για την εφαρμογή των αλλαγών σε μια σχολική μονάδα (Ράπτης, 2006).

3.3 Τρόποι σκέψης ηγέτη και σύνδεσή του με την καινοτομία

Δεν επιδέχεται αμφισβήτηση ότι ένας ηγέτης, ο οποίος δίνει έμφαση στην καινοτομία θα πρέπει να εμφανίζει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους σκέψης. Η ύπαρξη συγκεκριμένων τρόπων σκέψης συμβάλει στην ευκολότερη επίτευξη καινοτομιών, στοιχείο το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για έναν πετυχημένο ηγέτη σήμερα (Hong & Lu, 2004).

Ειδικότερα, οι σημαντικότεροι τρόποι σκέψης, που πρέπει να έχει ένας ηγέτης σήμερα συνοψίζονται στους κάτωθι: (Hong & Lu, 2004)

- Η καλλιέργεια και ανάπτυξη δημιουργικής ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και μιας περισσότερο βαθιάς κατανόησης των καταστάσεων που συντελούνται
- Η έμφαση του ηγέτη κατά κύριο λόγο στο πεδίο των διαδικασιών και όχι στα αποτελέσματα, που παράγονται από αυτές
- Η εξερεύνηση των ζητημάτων με όσο το δυνατόν πιο αποφασιστικό τρόπο με απώτερο σκοπό την αναζήτηση της πραγματικής αλήθειας των ζητημάτων που ανακύπτουν
- Η κατανόηση της ιδιαίτερης σημασίας που έχει η ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων με έναν όσο το δυνατόν πιο πολυδιάστατο τρόπο
- Η όσο το δυνατόν πιο άμεση ανάληψη από τον ηγέτη των ευθυνών που του αναλογούν, σχετικά με τυχόν αποτυχίες ή παραλείψεις. Παράλληλα όμως θα πρέπει να αναλύει ταυτόχρονα όλα τα δεδομένα, που έχει στη διάθεσή του, ώστε να επιτύχει την υλοποίηση της πλέον βέλτιστης λύσης
- Η όσο το δυνατόν πιο αυξημένη ευθύνη και συνειδητοποίηση του ρόλου του, έτσι ώστε να επιτύχει με αυτό τον τρόπο την καλύτερη προετοιμασία του, τόσο σε προσωπικό όσο και οργανωτικό επίπεδο. Μόνο τότε θα μπορεί να προβεί στην έναρξη υλοποίησης της καινοτομίας
- Η συνεχής παρουσίαση αλλά και αξιολόγηση καινοτόμων ιδεών και νέων δρόμων που αποσκοπούν στην επιτυχία των καινοτόμων δράσεων

- Η όσο τον δυνατόν μεγαλύτερη αναθεώρηση των διαδικασιών, που διέπουν το έργο του, με όσο το δυνατόν καλύτερο κριτικό τρόπο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη καλλιέργεια ενός κλίματος διαλόγου και συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ του ηγέτη και των άμεσων εμπλεκόμενων (Hong & Lu, 2004).

3.4 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη της αλλαγής

Δεν χωρά αμφιβολία ότι η άσκηση ηγεσίας από έναν αποτελεσματικό ηγέτη διέπεται από την ύπαρξη ενός σαφούς και οργανωμένου τρόπου σκέψης. Επίσης διέπεται και από συγκεκριμένα γνωρίσματα ηγεσίας, τα οποία θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του ώστε να καταστεί αποτελεσματικός και φορέας αλλαγής (Fullan, 2001).

Ειδικότερα, τα κυριότερα γνωρίσματα ηγεσίας, που μπορούν να αποτελέσουν τους οδηγούς αλλαγής μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: (Fullan et. al., 2005)

- **Ηθικός σκοπός**

Το πρώτο χαρακτηριστικό σχετίζεται με τη γνώση του λόγου της αλλαγής, δηλαδή του ηθικού σκοπού. Ο ηθικός σκοπός της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι η βελτίωση της κοινωνίας μέσω της βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και, συνεπώς, της μάθησης όλων των πολιτών (Fullan et. al., 2005).

Στην εκπαίδευση, ο ηθικός σκοπός συνεπάγεται τη δέσμευση αναβάθμισης του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών, καθώς και της γεφύρωσης του χάσματος των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Για παράδειγμα, να μειωθεί το επίπεδο αναλφαβητισμού για όλους, με ιδιαίτερη προσοχή στους μειονεκτικά αδυνάτους. Ουσιαστικά, τα σχολεία θα πρέπει να εστιάσουν στο κατά πόσον θα μπορέσουν να επιταχύνουν τη μάθηση όσων βρίσκονται στο κατώτατο σημείο, ειδικά για εκείνες τις κατηγορίες μαθητών, όπου το σχολικό σύστημα ήταν λιγότερο αποτελεσματικό (Fullan et. al., 2005).

Η βελτίωση του συνολικού επιτεύγματος αλφαβητισμού συνδέεται άμεσα με την οικονομική παραγωγικότητα μιας χώρας. Σε χώρες όπου το χάσμα μεταξύ υψηλής και χαμηλής απόδοσης των σπουδαστών μειώνεται, η υγεία και η ευημερία των πολιτών είναι αισθητά καλύτερες (Fullan, 2001).

Στην γνωσιακή αυτή αλλαγή, ο ηθικός σκοπός δεν είναι απλώς ένας στόχος. Αποτελεί μια διαδικασία εμπλοκής των εκπαιδευτικών, των ηγετών των κοινοτήτων και της κοινωνίας γενικότερα που στοχεύει στον ηθικό σκοπό της μεταρρύθμισης. Αν ο ηθικός σκοπός αποτελεί

το κεντρικό στοιχείο, οι υπόλοιποι επτά παράμετροι (που αναλύονται παρακάτω), γίνονται επιπλέον δυνάμεις για την επίτευξη του (Fullan, 2001).

- **Χτίσιμο ικανοτήτων**

Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η δημιουργία ικανοτήτων, η οποία περιλαμβάνει πολιτικές, στρατηγικές, πόρους και ενέργειες που αποσκοπούν στην αύξηση της συλλογικής δύναμης των ανθρώπων. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η προώθηση προς τα εμπρός (σχολεία, περιφέρειες, κράτη). Η οικοδόμηση ικανοτήτων περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως και νέων πόρων (χρόνος, ιδέες, υλικά). Σημαντική επίσης είναι και η ανάπτυξη μιας κοινής ταυτότητας, αλλά και κινήτρων για συνεργασία, ώστε να επιτευχθεί η όσο των δυνατών μεγαλύτερη αλλαγή (Fullan et. al., 2005). Εκτός από την ατομική και συλλογική ικανότητα, η οργανωτική ικανότητα είναι απαραίτητη καθώς συνεπάγεται τη βελτίωση υποδομών και μέσων (Fullan et. al., 2005).

Οι υποδομές αναφέρονται σε φορείς τοπικού, περιφερειακού, κρατικού μηχανισμού που μπορούν να προσφέρουν νέες δυνατότητες στο σύστημα, όπως εκπαίδευση, συμβουλευτική ή άλλη υποστήριξη.

Ουσιαστικά, η οικοδόμηση ικανοτήτων είναι ένα συλλογικό φαινόμενο. Ολόκληρα σχολεία, ολόκληρες συνοικίες και ολόκληρα συστήματα πρέπει να αυξήσουν τις ομαδικές τους ικανότητες. Η οικοδόμηση των ομαδικών ικανοτήτων είναι αρκετά δύσκολη καθώς συνεπάγεται συνεργασία με νέους και διαφορετικούς τρόπους (Fullan et. al., 2005).

- **Κατανόηση διαδικασιών αλλαγής**

Η κατανόηση της διαδικασίας αλλαγής αποτελεί ένα σημαντικό και κρίσιμο χαρακτηριστικό καθώς αυτή αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο όλων των στοιχείων. Αυτή η κατανόηση όμως της διαδικασίας αλλαγής είναι δύσκολο να κατανοηθεί καθώς απαιτεί από τους ηγέτες πλήρη επίγνωση όλων των παραγόντων (Fullan et. al., 2005).

Η πραγματοποίηση αλλαγής πέρα από την κατάθεση ιδεών απαιτεί την δέσμευση και την οικειοποίηση αυτών των ιδεών από όλα τα μέλη που θα εφαρμόσουν τη βελτίωση. Η οικειοποίηση της αλλαγής δεν είναι κάτι διαθέσιμο από την αρχή της διαδικασίας αλλαγής, αλλά είναι κάτι που δημιουργείται σταδιακά μέσω μιας διαδικασίας αλλαγής της ποιότητας (Fullan et. al., 2005).

Το κοινό όραμα και η οικειοποίηση συνιστούν τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας αλλαγής αλλά παράλληλα αποτελούν και βασική προϋπόθεση για την επιτυχία αυτής (Fullan et. al., 2005).

Η διαδικασία της αλλαγής σχετίζεται με την ανάγκη να καθιερωθεί η προϋπόθεση για συνεχή βελτίωση προκειμένου να παραμείνουν και να ξεπεραστούν τα αναπόφευκτα εμπόδια στη μεταρρύθμιση (Fullan et. al., 2005).

- **Ανάπτυξη κουλτούρας μάθησης**

Το τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η ανάπτυξη κουλτούρας μάθησης. Μπορεί αυτό να φαίνεται σαν κάτι το γενικό, αλλά σηματοδοτεί συγκεκριμένες ενέργειες που καθορίζουν με τη σειρά τους τις προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης προσπάθειας (Dufour et. al, 2005).

Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας για μάθηση περιλαμβάνει ένα σύνολο στρατηγικών σχεδιασμένων ώστε οι άνθρωποι να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (τη διάσταση της γνώσης) και να αναλαμβάνουν συλλογικά βήματα για τη βελτίωση (η συναισθηματική διάσταση) (Dufour et. al, 2005).

Η επιτυχής αλλαγή περιλαμβάνει μάθηση κατά την εφαρμογή της διαδικασίας. Μία από τις ισχυρότερες παραμέτρους της αλλαγής περιλαμβάνει τη μάθηση από τους συνομηλίκους, ειδικά εκείνους που συνεχίζουν να εφαρμόζουν νέες ιδέες. Μπορούμε να σκεφτούμε μια τέτοια μάθηση να παράγεται μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και να έχει αντίκτυπο στην τοπική κοινότητα (Dufour et. al, 2005).

Υπάρχουν πολλά αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν τόσο την ανάγκη, όσο και τη δυναμική των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων (Dufour et. al, 2005).

Αντίστοιχα, οι Newmann, King, & Youngs, (2000) προσδιόρισαν πέντε συστατικά στοιχεία της ικανότητας αλλαγής μέσα στο σχολείο όπως: η ανάπτυξη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, η δημιουργία επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων, η οικοδόμηση συνοχής προγραμμάτων, η πρόσβαση σε νέους πόρους και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων.

Από την πλευρά τους, τα σχολεία και οι κοινότητές τους πρέπει να αναπτύξουν νέες κουλτούρες μάθησης προκειμένου να βελτιωθούν (Newman et. al, 2000).

- **Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης**

Μια κουλτούρα αξιολόγησης πρέπει να συνδυαστεί αποκλειστικά με μια κουλτούρα μάθησης, ώστε τα σχολεία να επιλύουν τυχόν προβλήματα που εμφανίζονται και ειδικά να εμβαθύνουν στην έννοια του τι μαθαίνει ο μαθητής. Μία από τις υψηλότερες στρατηγικές

απόδοσης για εκπαιδευτικές αλλαγές που αναπτύχθηκε πρόσφατα είναι η εκτίμηση της μάθησης (όχι μόνο η αξιολόγηση της μάθησης) (Fullan et. al., 2005).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση για τη μάθηση περιλαμβάνει:

- Πρόσβαση / συλλογή δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών
- Διαχωρισμός δεδομένων για πιο λεπτομερή κατανόηση
- Ανάπτυξη σχεδίων δράσης με βάση τα προηγούμενα δύο σημεία, προκειμένου να γίνουν βελτιώσεις
- Ικανότητα διάχυσης, από πλευράς των σχολικών ηγετών, των αποτελεσμάτων αλλά και των επιδόσεων των μαθητών, τόσο σε εκπαιδευτικούς, όσο και με τους ίδιους τους γονείς.

Όταν τα σχολεία αυξάνουν τη συλλογική τους ικανότητα να συμμετέχουν σε συνεχή αξιολόγηση της μάθησης, τότε επιτυγχάνουν σημαντικές βελτιώσεις. Παράλληλα πολλές άλλες πτυχές μιας κουλτούρας αξιολόγησης είναι σημαντικές, όπως η αυτοαξιολόγηση από το σχολείο και η ουσιαστική χρήση δεδομένων εξωτερικής αξιολόγησης (Collins, 2001).

- **Εστίαση στην ηγεσία της αλλαγής**

Στην περίπτωση αυτή, η γνωσιακή αλλαγή συνίσταται στο να γνωρίζουμε τι είδους ηγεσία είναι καλύτερη για να οδηγηθεί η σχολική μονάδα στην παραγωγική αλλαγή.

Είναι γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις, ορισμένοι ηγέτες χαρακτηρίζονται χαρισματικοί αλλά στην πραγματικότητα εφαρμόζουν αλλαγές βασιζόμενοι πάντα στα ίδια άτομα (Fullan et. al., 2005).

Για να μπορέσει μια ηγεσία, να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει η αλλαγή να εξαπλωθεί σε ολόκληρο τον οργανισμό και όχι σε μεμονωμένα άτομα. Ο Collins (2001) σε έρευνα του διαπίστωσε ότι οι ορισμένοι χαρισματικοί ηγέτες συνδέονταν αρνητικά με τη βιωσιμότητα. Στην ίδια την έρευνα ο Collins (2001) αναφέρεται στη σημασία της ηγεσίας που «χτίζει διαρκές μεγαλείο» στον οργανισμό, αντί να επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.

Από την πλευρά του, ο Mintzberg (2004) αναφέρει στην έρευνά του ότι η επιτυχής διαχείριση δεν αφορά την επιτυχία του ατόμου, αλλά την προώθηση της επιτυχίας σε όλους.

Στην πραγματικότητα, ενώ οι διαχειριστές πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις, πολύ πιο σημαντικό, ειδικά σε μεγάλες δικτυωμένες οργανώσεις όπως είναι οι σχολικές μονάδες, είναι το γεγονός ότι θα πρέπει να ενισχύσουν τις ικανότητες λήψης αποφάσεων των υπολοίπων μελών (Fullan et. al., 2005).

- **Προώθηση Συνοχής**

Όταν η καινοτομία έχει γίνει αυτοσκοπός, ακόμα κι αν οδηγείται από ηθικό σκοπό, το αποτέλεσμα είναι υπερφόρτωση και κατακερματισμός. Το αποτέλεσμα αυτό σε κάποιο βαθμό θεωρείται φυσιολογικό μόνο σε σύνθετα συστήματα.

Στην πραγματικότητα, αυτό που απαιτείται είναι γνωσιακή αλλαγή ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη συνοχή. Η δημιουργία συνεκτικότητας παρομοιάζεται ως μια συνεχής ένωση μικρών διάσπαρτων τελειών ώστε στο τέλος να παρουσιαστεί ξεκάθαρη η συνοχή της μεγάλης εικόνας. Πάνω από όλα όμως, η συνεκτικότητα προϋποθέτει την επένδυση στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ηγετικών ικανοτήτων, ώστε οι ομάδες μάθησης και αξιολόγησης, με τη συνδρομή της ηγεσίας, να μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους συνοχή (Fullan et. al., 2005).

Ουσιαστικά, η γνωσιακή αλλαγή δεν αφορά την ανάπτυξη ενός μεγαλύτερου αριθμού καινοτομιών, αλλά μάλλον την επίτευξη νέων προτύπων συνοχής που επιτρέπουν στα μέλη να εστιάσουν περισσότερο στο πώς οι στρατηγικές συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη διασύνδεση της μάθησης (Fullan et. al., 2005).

3.5 Θεωρίες σχολικής ηγεσίας

Είναι γεγονός πως κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί μια πλειάδα ερευνών αναφορικά με τις μορφές σχολικής ηγεσίας και έχουν καταγραφεί και ανάλογες θεωρίες σχολικής ηγεσίας.

Η πιο γνωστή από αυτές τις τυπολογίες αφορά στην έρευνα των Leithwood et. al (1999), οι οποίοι από την εξέταση 121 άρθρων σε τέσσερα διεθνή περιοδικά, εντόπισαν έξι «μοντέλα». Στη συνέχεια την τυπολογία αυτή επέκτειναν οι Bush και Glover (2003) σε εννέα μοντέλα τα οποία είναι τα κάτωθι:

- Διαχειριστική
- Συμμετοχική
- Μετασχηματιστική
- Προσωπική
- Συναλλακτική
- Μεταμοντέρνα
- Συγκυριακή
- Ηθική

- Καθοδηγητική.

3.5.1 Διαχειριστική ηγεσία ή managerial leadership

Οι Leithwood et al. (1999) ορίζουν αυτό το μοντέλο ως την ηγεσία της διοίκησης, η οποία προϋποθέτει πως η εστίαση των ηγετών πρέπει να είναι σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές. Υποστηρίζουν πως αν αυτές οι λειτουργίες εκτελούνται με ικανοποίηση, τότε θα διευκολύνεται το έργο των υπολοίπων μελών του οργανισμού.

Οι περισσότερες προσεγγίσεις της διαχειριστικής ηγεσίας προϋποθέτουν επίσης ότι η συμπεριφορά των οργανωτικών μελών είναι σε μεγάλο βαθμό λογική. Η εξουσία και η επιρροή κατανέμονται σε επίσημες θέσεις ανάλογα με το καθεστώς αυτών των θέσεων στην οργανωτική ιεραρχία (Bush, 2007).

Από την πλευρά του, ο Caldwell (1992) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές και οι ηγέτες αυτοαπασχολούμενων σχολών πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει επτά διευθυντικές λειτουργίες:

- Ο καθορισμός του στόχου
- Η ταυτοποίηση αναγκών
- Η ρύθμιση των προτεραιοτήτων
- Ο σχεδιασμός
- Προϋπολογισμός
- Εφαρμογή και
- Αξιολόγηση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν περιλαμβάνει την έννοια του οράματος, η οποία είναι κεντρική στα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας. Η ηγετική θέση της διοίκησης επικεντρώνεται στην επιτυχή διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων και όχι στην προβολή ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο (Bush, 2007).

Αυτή η προσέγγιση είναι πολύ κατάλληλη για τους ηγέτες των σχολείων που εργάζονται σε κεντρικά συστήματα, δεδομένου ότι δίνει προτεραιότητα στην αποτελεσματική εφαρμογή εξωτερικών πολιτικών, ιδίως εκείνων που προβλέπονται από υψηλότερα επίπεδα εντός της γραφειοκρατικής ιεραρχίας (Bush, 2003).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως αυτός ο τύπος ηγεσίας παρότι εμφανίζει ορισμένα πλεονεκτήματα, κυρίως για τα γραφειοκρατικά συστήματα, εντούτοις υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της λόγω της έλλειψης ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών. Εάν οι διευθυντές

και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν «προσωπικές» καινοτομίες, αλλά απλώς υποχρεούνται να εφαρμόσουν εξωτερικά επιβαλλόμενες αλλαγές, τότε είναι πιθανό αυτό να το κάνουν χωρίς ενθουσιασμό, οδηγώντας σε πιθανή αποτυχία το όλο εγχείρημα (Bush, 2003).

3.5.2 Συμμετοχική ηγεσία ή participative leadership

Η συμμετοχική ηγεσία υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας πρέπει να είναι το επίκεντρο της ομάδας (Leithwood et al., 1999). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε τρεις παραδοχές:

- Η συμμετοχή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- Η συμμετοχή δικαιολογείται από δημοκρατικές αρχές
- Στο πλαίσιο της διαχείρισης βάσει τοποθεσίας, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο (Leithwood et al., 1999).

Από την πλευρά του, ο Sergiovanni (1984) υπογραμμίζει τη σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης, καθώς η εφαρμογή του μοντέλου αυτού θα κατορθώσει να «συνδέσει» το προσωπικό του σχολείου μεταξύ τους και να διευκολύνει τις πιέσεις στους διευθυντές των σχολείων.

Ουσιαστικά, τα βάρη της ηγεσίας θα είναι λιγότερα εάν οι ηγετικές λειτουργίες και οι ρόλοι μοιραστούν σε όλα τα μέλη. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί η βιωσιμότητα του εγχειρήματος (Bush, 2007).

Στην πράξη, η εισαγωγή ενός τέτοιου μοντέλου για όλα τα σχολεία υποδηλώνει μια σταθερή δέσμευση στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Οι McLennan και Thurlow (2003) αναφέρονται στην έρευνά τους σε ένα αναδυόμενο πρότυπο που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην οικοδόμηση σχέσεων στην εκπαίδευση.

3.5.3 Μετασχηματιστική ηγεσία ή transformational leadership

Ο Bush (2003) στην έρευνά του συνδέει τρία μοντέλα ηγεσίας με το «συλλογικό» μοντέλο διαχείρισης του. Το πρώτο από αυτά είναι η «μετασχηματιστική ηγεσία» (Bush, 2007).

Αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει πως η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις δεσμεύσεις και στις ικανότητες των μελών της οργάνωσης. Τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για τους οργανωτικούς στόχους και η ανάπτυξη ικανοτήτων για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρούνται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood et al., 1999).

Αναφορικά δε με τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο Leithwood (1994) αναφέρει για την μορφή αυτή ηγεσίας τις ακόλουθες οκτώ διαστάσεις:

- Οικοδόμηση του σχολικού οράματος
- Καθορισμός σχολικών στόχων
- Παροχή πνευματικής διέγερσης
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
- Μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών
- Ανάδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης
- Δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας
- Ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις.

Από την πλευρά τους, οι Caldwell και Spinks (1992) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη για τα αυτόνομα σχολεία, ενώ οι ηγέτες του μοντέλου αυτού καταφέρνουν να κερδίσουν τη δέσμευση των μελών σε τέτοιο βαθμό ώστε τα υψηλότερα επίπεδα ολοκλήρωσης να καταστούν σχεδόν ηθικά επιτακτικά.

Κατά την άποψή μας, απαιτείται μια ισχυρή ικανότητα μετασχηματιστικής ηγεσίας για την επιτυχή μετάβαση σε ένα σύστημα σχολείων αυτοδιοικούμενα από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή (Bush, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί επίσης πως το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι περιεκτικό δεδομένου ότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στην ηγεσία του σχολείου. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα παρά στη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων (Chirichello 1999).

Τέλος, από την άλλη πλευρά ο Allix (2000) προχωράει περαιτέρω την έρευνά του και ισχυρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να γίνει «δεσποτική» λόγω των ισχυρών, ηρωικών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της. Ουσιαστικά, η βασική πεποίθηση του Allix είναι ότι η εξουσία του ηγέτη πρέπει να εγείρει «ηθικές επιφυλάξεις» και σοβαρές αμφιβολίες για την καταλληλότητα της σε ένα πλαίσιο δημοκρατικών οργανώσεων.

Παρόλα αυτά είναι βέβαιο ότι η προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι των ηγετών και των μελών συγχωνεύονται σε τέτοιο βαθμό ώστε καθίσταται ρεαλιστικό να υπάρξει μια αρμονική σχέση και μια πραγματική σύγκλιση που οδηγεί εντέλει σε συμφωνημένες αποφάσεις (Bush, 2007).

3.5.4 Προσωπική ηγεσία ή participative leadership

Από την άλλη πλευρά, η προσωπική ηγεσία βασίζεται κατά κύριο λόγο στις σχέσεις εκείνες που καλλιεργούν οι σχολικοί ηγέτες, τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με οποιοδήποτε άλλο ενδιαφερόμενο μέρος όπως για παράδειγμα οι γονείς (Bush & Glover, 2003).

Στην πραγματικότητα, στο μοντέλο αυτό ηγεσίας, οι σχολικοί ηγέτες ακολουθούν μια προσέγγιση συνεργασίας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις περιλαμβάνει μέσα και την ηθική διάσταση (Bush & Glover, 2003).

Αντίστοιχα, τα βασικά χαρακτηριστικά των ηγετών αυτού του μοντέλου είναι η ύπαρξη αναπτυγμένων ικανοτήτων διαπροσωπικής φύσεως, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε αυτούς να αλληλοεπιδρούν με αποτελεσματικό τρόπο, τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και εκτός αυτής (Bush & Glover, 2003).

3.5.5 Συνεργατική ηγεσία ή transactional leadership

Ο Bush (2003) συνδέει τη συναλλακτική ηγεσία με το πολιτικό μοντέλο του. Στα πολιτικά μοντέλα, υπάρχει διαμάχη μεταξύ των ενδιαφερομένων με την επίλυση διαφωνιών να γέρνει υπέρ των πιο ισχυρών πρωταγωνιστών.

Η συναλλακτική ηγεσία είναι ηγεσία στην οποία οι σχέσεις με τους δασκάλους βασίζονται σε ανταλλαγή πόρων. Στο περιβάλλον του σχολείου η αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι συνήθως επεισοδιακή, βραχύβια και περιορίζεται σε σχέσεις συναλλαγής και ανταλλαγής (Miller & Miller, 2001).

Ειδικότερα, στην έρευνά τους, οι Miller & Miller (2001) αναφέρονται στη συναλλακτική ηγεσία ως μια διαδικασία ανταλλαγής. Η ανταλλαγή είναι μια καθιερωμένη πολιτική στρατηγική που αφορά τα μέλη των οργανώσεων.

Οι διευθυντές έχουν εξουσία που προκύπτει από τις θέσεις τους ως επίσημοι ηγέτες των σχολείων τους. Ωστόσο, ο επικεφαλής απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής διαχείρισης του σχολείου. Βέβαια μια ανταλλαγή μπορεί να εξασφαλίσει οφέλη και για τα δύο μέρη της συμφωνίας. Ο σημαντικότερος περιορισμός μιας τέτοιας διαδικασίας είναι ότι δεν δεσμεύει το προσωπικό πέραν των άμεσων κερδών που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007).

Ουσιαστικά, από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί σαν συμπέρασμα ότι η συναλλακτική ηγεσία δεν παράγει μακροπρόθεσμη δέσμευση αναφορικά με τις αξίες και το όραμα που προωθούνται από τους ηγέτες των σχολείων (Bush, 2007).

3.5.6 Μεταμοντέρνα ηγεσία ή post – modern leadership

Από την άλλη πλευρά, ο Bush (2003) σημειώνει ότι η μεταμοντέρνα ηγεσία ευθυγραμμίζεται στενά με το υποκειμενικό μοντέλο διαχείρισης. Τέτοιες θεωρίες, που διακηρύσσονται πιο δυναμικά από τον Greenfield (1973), υποθέτουν ότι οι οργανώσεις δεν έχουν οντολογική πραγματικότητα αλλά αποτελούνται απλώς από τα μέλη τους που μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις.

Στην πραγματικότητα, το μεταμοντέρνο πρότυπο ηγεσίας υποδηλώνει ότι οι ηγέτες πρέπει να σεβαστούν και να δώσουν προσοχή στις διαφορετικές και ατομικές προοπτικές των ενδιαφερομένων. Πρέπει επίσης να αποφύγουν την εξάρτηση από την ιεραρχία, διότι αυτή η έννοια έχει ελάχιστη σημασία σε μια τόσο ρευστή οργάνωση (Bush, 2007).

Από την πλευρά του, ο Starratt (2001) παρομοιάζει τη μεταμοντερνικότητα με τη δημοκρατία υποστηρίζοντας παράλληλα μια πιο συμβουλευτική, συμμετοχική στάση, που συμβαδίζει με προσέγγιση της συμμετοχικής ηγεσίας.

3.5.7 Συγκυριακή ηγεσία ή contingent leadership

Το μοντέλο της συγκυριακής ηγεσίας παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής των μορφών ηγεσίας σε κάθε ιδιαίτερη κατάσταση που δημιουργείται. Αυτό το μοντέλο έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη στάση «ενιαίο πλαίσιο για όλους» (Leithwood et al., 1999).

Αυτή η προσέγγιση υποθέτει ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι το πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις μοναδικές οργανωτικές συνθήκες, ή στα προβλήματα που δημιουργούνται όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές απόψεων. Για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικά, αυτά τα πλαίσια απαιτούν διαφορετικές ηγετικές ανταποκρίσεις από τα άτομα που ασκούν ηγεσία και τα οποία θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκτήσουν ένα μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας (Leithwood et al., 1999).

Με λίγα λόγια η βασική εστίαση της συγκυριακής ηγεσίας είναι η έμφαση της στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες, ή τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει το περιβάλλον κάθε σχολείου υπαγορεύει

αυτόν τον τύπο ηγεσίας, με συνέπεια οι ηγέτες αυτής της μορφής ηγεσίας να καλούνται συνεχώς να προσαρμόζουν τις προσεγγίσεις τους με βάση τις ειδικές συνθήκες του σχολείου καθώς και τις εκάστοτε περιστάσεις (Bush & Glover, 2003).

3.5.8 Ηθική ηγεσία ή moral leadership

Βασικό αντικείμενο της ηθικής ηγεσίας είναι οι αξίες και η ηθική των σχολικών ηγετών, δηλαδή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Στο μοντέλο αυτό η εξουσία και η επιρροή σχετίζονται με τις αντιλήψεις του εκάστοτε σχολικού ηγέτη αναφορικά με το τι είναι ορθό ή μη (Bush & Glover, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις αυτές, τόσο τα καθήκοντα όσο και οι υποχρεώσεις των σχολικών ηγετών διέπονται από το πλαίσιο αξιών και αντιλήψεων τους. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εύκολο να ταυτιστούν με αυτή τη δέσμευση λόγω της πεποίθησης ότι βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τον ηγέτη (Bush & Glover, 2003).

Ουσιαστικά, σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης πραγματοποιεί τις ενέργειές του με βάση καθιερωμένες αξίες. Στο μοντέλο αυτό υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ των αρχών και της πρακτικής. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι πράξεις αυτές γίνονται αποδεκτές και κατανοητές από τα μέλη, αυτός βασίζεται σε ένα πλαίσιο αξιών και αποφάσεων, η δικαιολόγηση των οποίων πραγματοποιείται με βάση βασικές ηθικές διαστάσεις (Bush & Glover, 2003).

Στην πραγματικότητα, το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας μοιάζει να είναι παρόμοιο με αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αναλύθηκε παραπάνω, με τη διαφορά όμως ότι στην ηθική ηγεσία υπάρχει μια μεγαλύτερη και πιο δυνατή βάση αξιών, η οποία είναι πιθανόν να είναι και πνευματική (Bush & Glover, 2003).

3.5.9 Καθοδηγητική ηγεσία ή instructional leadership

Τέλος, η καθοδηγητική ηγεσία διαφέρει από τα άλλα μοντέλα που εξετάζονται σε αυτό το κεφάλαιο διότι εστιάζει στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στη φύση και την πηγή της. Η αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση της διδασκαλίας και της μάθησης, ως βασικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης, κυρίως από το Αγγλικό Εθνικό Κολλέγιο για τη Σχολική Ηγεσία, το οποίο την περιλαμβάνει ως μία από τις δέκα προτάσεις ηγεσίας (Bush, 2007).

Ειδικότερα, στην έρευνά του ο Southworth (2002) αναφέρει ότι «η καθοδηγητική ηγεσία ενδιαφέρεται έντονα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ανάπτυξης των μαθητών.

Ο ορισμός των Bush & Glover (2003) τονίζει την κατεύθυνση της διαδικασίας επιρροής, αναφέροντας ότι η καθοδηγητική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία, τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την εργασία τους με τους μαθητές.

Η επιρροή των ηγετών στοχεύει στη μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών, ενώ η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και τον αντίκτυπο της επιρροής παρά στην ίδια την επιρροή (Bush, 2003).

Ουσιαστικά, η καθοδηγητική ηγεσία αποτελεί μια πολύ σημαντική διάσταση, επειδή στοχεύει στις κεντρικές δραστηριότητες του σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ωστόσο, αυτό το παράδειγμα υποτιμά άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως ο αθλητισμός, η κοινωνικοποίηση, η ευημερία των μαθητών και η αυτοεκτίμηση (Bush, 2003).

3.6 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή - ηγέτη σήμερα

Όσον αφορά το ρόλο του σχολικού ηγέτη, αυτός σύμφωνα με την έρευνα της Παπαναούμ (2005), μπορεί να αναλυθεί μέσα σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά το δομικό – οργανωτικό επίπεδο, το οποίο συνδέεται με τη θεσμική πλευρά του ρόλου, όπως αυτός προβλέπεται από το κράτος. Το δεύτερο στάδιο αφορά το ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο, το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο του στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του.

Αντίστοιχα, από την πλευρά του ο Greenfield (1973) αναφέρει στην έρευνά του πως υπάρχουν πέντε είδη όσον αφορά το ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή:

- Διοικητικός ρόλος
- Εκπαιδευτικός ρόλος
- Πολιτικός ρόλος
- Κοινωνικός ρόλος
- Ηθικός ρόλος.

Με βάση τα παραπάνω είναι σαφές πως ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι στην πραγματικότητα ο απόλυτος αρμόδιος για οτιδήποτε σχετίζεται με την καθημερινότητα και τις επιμέρους λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Παράλληλα είναι επίσης υπεύθυνος, τόσο

σε οργανωτικό επίπεδο όσο και επαγγελματικό επίπεδο, για την υποστήριξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στόχων των σχολικών μονάδων (Greenfield, 1973).

Προς αυτή την κατεύθυνση είναι κάτι παραπάνω από αναγκαίο, ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής – ηγέτης να έχει σαν χαρακτηριστικά που τον αντιπροσωπεύουν: το όραμα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, την πίστη στις αξίες, την αυτοπειθαρχία και το θάρρος (Μπρίνια, 2008).

Όσον αφορά το όραμα τους, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει μέσω των ενεργειών τους να οδηγούν τους μαθητές σε όσο το δυνατόν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένας ηγέτης θεωρείται αποτελεσματικός, όταν εκδηλώνει πίστη προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της σχολικής μονάδας, ενώ στοχεύει στο να τους οδηγήσει προς τα πιο υψηλά επίπεδα (Πασσιαρδής, 2004).

Ουσιαστικά, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι εκείνος ο οποίος πρέπει να καταβάλλει προσπάθειες ώστε, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί να πιστέψουν στο όραμά του και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην υλοποίησή του (Μπρίνια, 2008).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης της σχολικής μονάδας εργάζεται με όσο το δυνατόν μεγαλύτερο πάθος για την επίτευξη των στόχων του, έτσι ώστε μέσω του πάθους του να παράγει ενέργεια, αποφασιστικότητα, πίστη και αφοσίωση προς την υλοποίηση των στόχων του για τη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται (Day, 2000).

3.7 Σύνδεση σχολικής ηγεσίας και καινοτομίας

Εκτός των επιμέρους χαρακτηριστικών, που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης και τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι σαφές πως για την ύπαρξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ηγέτης να αποτελεί φορέα καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Επίσης πρέπει να αποδεικνύει συνεχώς, με έμπρακτο τρόπο, το ενδιαφέρον του για την εφαρμογή και μετάδοση των καινοτομιών σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Πασσιαρδής, 2004).

Αναφορικά με το περιεχόμενο και τη φύση μιας καινοτομίας σε μια σχολική μονάδα, ως καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί, είτε ένα πρόγραμμα, είτε μια δραστηριότητα ή ενέργεια. Σε μια καινοτομία θα πρέπει να γίνεται αναφορά στις πρακτικές, στις δομές, στις τεχνικές, καθώς επίσης και στο ρόλο των ατόμων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας καινοτομίας είναι τόσο ο σχολικός ηγέτης, όσο και το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, να είναι δεκτικοί σε αλλαγές (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, μια βασική προϋπόθεση για έναν αποτελεσματικό ηγέτη είναι η ύπαρξη ενός οράματος από την πλευρά του. Αυτό το όραμα, σε συνδυασμό με τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων και την ενεργοποίησή όλων των μελών, αποτελούν τα στοιχεία κλειδιά για την επιτυχία μιας αλλαγής (Kotter, 1996).

Αφού ο σχολικός ηγέτης κατορθώσει να πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αλλαγής και την ανάγκη εφαρμογής της καινοτομίας, στο επόμενο στάδιο θα πρέπει να στοχεύσει στην συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Θα πρέπει επίσης να επικοινωνήσει επαρκώς το στόχο του οράματος που θα ικανοποιηθεί μέσω της εφαρμογής της καινοτομίας αυτής (Kotter, 1996).

Όπως είναι προφανές, για να υποστηριχθεί ένα όραμα σε μια σχολική μονάδα, καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος μέσω της επικοινωνίας και των ευκαιριών επιμόρφωσης και εμπύχωσης των εκπαιδευτικών, κατορθώνει να δράσει αποτελεσματικά προς την πραγματοποίησή του οράματος του για τη σχολική μονάδα που διοικεί (Conor, et al, 2003).

Πρακτικά, η ύπαρξη ενός σχολικού οράματος συμβάλει στην αποτελεσματική ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών. Η ύπαρξη οράματος παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να συνεργαστούν αποτελεσματικότερα. Αυτή η συνεργασία σε συνδυασμό με τη δυνατότητα που τους παρέχεται για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους δημιουργεί μια στέρεα και μακροπρόθεσμη βάση εκπαιδευτικού έργου (Κουλουμπαρίτση, 2006).

Όμως για να καταστεί εφικτή η ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας, καθοριστικής σημασίας είναι η ύπαρξη μιας σχολικής κουλτούρας, η οποία θα συμβάλει στην προώθηση, με αποτελεσματικό τρόπο, των διαπροσωπικών σχέσεων και ενός συστήματος αξιών. Βασικά συστατικά αυτού του συστήματος αξιών είναι η ύπαρξη κοινής δέσμευσης, ο σεβασμός και τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης (Κουλουμπαρίτση, 2006).

Επιπλέον, ένας σχολικός ηγέτης που εστιάζεται στην καινοτομία για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να διακρίνεται από μια σειρά χαρακτηριστικών, τα οποία συνοψίζονται στα κάτωθι:

- ✓ Υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και ενθουσιασμού
- ✓ Υψηλή ικανότητα αντοχής σε καταστάσεις πίεσης και άγχους
- ✓ Υψηλά επίπεδα ακεραιότητας και γνωσιακής ικανότητας
- ✓ Δυνατότητα αποτελεσματικής υποκίνησης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών (Yukl, 2002)

- ✓ Να είναι δεκτικός προς την ακρόαση νέων ιδεών, ενώ δεν θα πρέπει να διέπεται από φόβο για το άγνωστο και το νέο
- ✓ Να είναι αισιόδοξος και τολμηρός ως προς την εφαρμογή των καινοτομιών στη σχολική μονάδα που διευθύνει
- ✓ Θα πρέπει να δείχνει έντονα τη φροντίδα του για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, που διευθύνει
- ✓ Επίσης, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας, ενώ σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να απογοητεύεται από τυχόν αποτυχίες του ως προς την εισαγωγή των καινοτομιών στη σχολική μονάδα του (Fullan, 2007).

3.8 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στην έννοια της σχολικής ηγεσίας, στις στάσεις του ηγέτη, στους τρόπους σκέψης του και τη σύνδεσή του με την καινοτομία. Επιπρόσθετα έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα άσκησης ηγεσίας, στις θεωρίες σχολικής ηγεσίας, στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου, καθώς επίσης και στη σύνδεση σχολικής ηγεσίας και καινοτομίας.

Ειδικότερα, από την ανάλυση που προηγήθηκε στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αντιληπτό πως ένας σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αναπτύξει διάφορες ικανότητες, οι οποίες θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των αλλαγών. Στις ικανότητες αυτές συγκαταλέγονται η δυνατότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων, καθώς επίσης και η ικανότητα του να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο μεγάλο όγκο δεδομένων, έτσι ώστε να μπορέσει να λαμβάνει αποτελεσματικότερες αποφάσεις ακόμα και κάτω από συνθήκες πίεσης.

Επιπλέον από τα όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα, ενός διευθυντή σχολείου που προωθεί την καινοτομία, είναι η ικανότητα του να λαμβάνει αποφάσεις με συναινετικό τρόπο. Επίσης κομβικές κρίνονται οι ικανότητες του που αφορούν: την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων σύγκρουσης, την κατανόηση των διαφορετικών συμπεριφορών, τον ορθό σχεδιασμό και προγραμματισμό, και αποτελούν στοιχεία τα οποία παίζουν καθοριστικής σημασίας ρόλο, όσο αφορά το πλαίσιο της εφαρμογής των αλλαγών σε μια σχολική μονάδα.

Επιπλέον, στα στοιχεία που κρίνουν την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη καινοτομίας περιλαμβάνεται και η ύπαρξη ενός ξεκάθਾਰου οράματος. Για την επίτευξη του οράματος αυτού θα πρέπει να υπάρχει άμεση εμπλοκή και συνεργασία του διευθυντή του σχολείου, με

το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, με τους μαθητές, καθώς επίσης και με κάθε άμεσο εμπλεκόμενο μέρος, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς.

Όσον αφορά δε την ανάπτυξη των σχέσεων συνεργασίας, καθοριστικής σημασίας είναι η ύπαρξη μιας σχολικής κουλτούρας, η οποία θα συμβάλει στην προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ύπαρξη συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας θα πρέπει να προάγει ένα σύστημα αξιών που σαν βασικά συστατικά του έχει: την αποδοχή κοινής δέσμευσης, τον σεβασμό και τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης.

Κεφάλαιο 4: Μετασχηματιστική ηγεσία

4.1 Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Ο Downton (1973) συζήτησε για πρώτη φορά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στη συνέχεια ο πολιτικός επιστήμονας James McGregor Burns (1978) εισήγαγε αυτή την έννοια στο βιβλίο του για την ηγεσία. Σε αυτό το βιβλίο, ο Burns (1978) διέκρινε δύο τύπους ηγεσίας. Ο πρώτος τύπος είναι η συναλλακτική ηγεσία. Σε αυτό το στυλ, υπάρχει ανταλλαγή μεταξύ του ηγέτη και των μελών (π.χ. ο οπαδός λαμβάνει μισθούς ή κύρος για συμμόρφωση με τις επιθυμίες του ηγέτη). Ο ηγέτης αποκτά τη συνεργασία των μελών προσφέροντας κάτι σε αντάλλαγμα των προσπαθειών τους. Ως εκ τούτου, οι οπαδοί αποδέχονται την εξουσία των ηγετών επειδή έχουν κάτι να κερδίσουν.

Ο δεύτερος τύπος είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία ορίζεται ως η διαδικασία που επηρεάζει σημαντικές αλλαγές στις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των μελών σε ένα σημείο όπου οι στόχοι ενός οργανισμού και το όραμα του ηγέτη εσωτερικεύονται και οι οπαδοί επιτυγχάνουν επιδόσεις πέρα από κάθε προσδοκία (Yukl, 1999).

Σε αυτή τη διαδικασία, οι ηγέτες και τα μέλη αυξάνουν το επίπεδο ηθικής και κινήτρων των συμμετεχόντων (Carlson & Perrewé, 1995). Παράλληλα οι ηγέτες επικροτούν και στηρίζουν τις προσπάθειες των μελών τους, εμπνέοντας τους ώστε να ταυτιστούν με ένα όραμα που ξεπερνά τα δικά τους άμεσα συμφέροντα.

Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει να ανυψώσει τις ανάγκες υψηλότερης τάξης των μελών, πράγμα που σημαίνει ότι οι ηγέτες και οι οπαδοί αναζωογονούν τα κίνητρα και τις αισθήσεις των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι και οι προσδοκίες των δύο μερών συμπυκνώνονται σε ένα, καθιερώνοντας κοινούς στόχους με τους οποίους αμφότεροι μπορούν να ταυτιστούν (Bryman, 1992).

Η διάκριση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας ήταν η βάση για την κατανόηση της πραγματικής φύσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με τον Burns (2003), οι ηγέτες δεν μπορούν να είναι ταυτόχρονα τόσο συναλλακτικοί όσο και μετασχηματιστικοί. Οι ηγέτες των συναλλαγών προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις βασικές ανάγκες των μελών με αντάλλαγμα την επιτυχία των στόχων που οι ίδιοι έχουν θέσει. Αντίθετα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αλληλεπιδρούν με τα μέλη σε ένα αμοιβαία εμπλουτισμένο περιβάλλον που τους επιτρέπει να υλοποιήσουν και να επιλύσουν

ανάγκες υψηλότερης τάξης και τους δίνει τη δυνατότητα να ξεκινήσουν μια διαδικασία αυτο-ανάπτυξης και μετασχηματισμού (Khanin, 2007).

Για αυτό το λόγο ο Burns (1978) τονίζει ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι εκείνοι που εμφανίζουν θετικές ηθικές αξίες.

Μετά τη διατύπωση της έννοιας της μετασχηματιστικής ηγεσίας, δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα. Μία από τις πιο γνωστές προτάσεις είναι η πλήρης σειρά μοντέλων ηγεσίας του Bass (1998).

Σύμφωνα με τον Bass (1998), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιτυγχάνουν ανώτερα αποτελέσματα με ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα στοιχεία της ηγεσίας μετασχηματισμού, τα οποία συνοψίζονται στα κάτωθι:

- **Χαρισματική ηγεσία (Εξιδανικευμένη επιρροή):** Ο ηγέτης ενεργεί με τρόπους που καταλήγουν να αποτελούν πρότυπο για τους οπαδούς. Έτσι, ο ηγέτης γίνεται αρεστός και παράλληλα θαυμάζεται από τους οπαδούς του που επιθυμούν να τον μιμηθούν. Οι οπαδοί αναγνωρίζουν επίσης εξαιρετικές ικανότητες όπως η επιμονή και η αποφασιστικότητα στον ηγέτη. Είναι επίσης προφανές ότι ο ηγέτης είναι πρόθυμος να αναλάβει κινδύνους για την επίτευξη των στόχων, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνει μια ηθική συμπεριφορά για αυτή την επίτευξη
- **Εμπνευσμένη προώθηση.** Ο ηγέτης παρέχει το νόημα και την πρόκληση που παρακινεί και εμπνέει το έργο των μελών. Στην περίπτωση αυτή, ο ηγέτης προωθεί το ομαδικό πνεύμα, τον ενθουσιασμό και την αισιοδοξία στους οπαδούς τους. Ο ηγέτης εμπλέκει τους οπαδούς του σε ένα θετικό όραμα για το μέλλον και επικοινωνεί τις υψηλές προσδοκίες που θέλει να επιτύχουν οι οπαδοί
- **Πνευματική διέγερση.** Ο ηγέτης προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα των μελών του, αμφισβητώντας τις καθιερωμένες υποθέσεις. Επαναπροσδιορίζει τα υπάρχοντα προβλήματα και προσεγγίζει παλιά προβλήματα με νέους τρόπους. Με αυτόν τον τρόπο, ο ηγέτης ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και δεν χρησιμοποιεί δημόσια κριτική για να τονίσει λάθη μεμονωμένων μελών. Αντίθετα, ο ηγέτης απαιτεί νέες ιδέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα
- **Εξατομικευμένη στήριξη.** Ο ηγέτης παρακολουθεί την ανάγκη κάθε ακόλουθου για επίτευξη και ανάπτυξη, ενεργώντας ως προπονητής ή μέντορας. Ο ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει νέες ευκαιρίες μάθησης μέσα σε ένα υποστηρικτικό κλίμα. Ο ηγέτης επιλύει μεμονωμένες διαφορές και παρέχει ενθάρρυνση σε ορισμένους οπαδούς. Σε άλλους καθιερώνει πρότυπα μορφών εργασίας, ενώ σε άλλους που έχουν μεγαλύτερη

εμπειρία παρέχει αυτονομία. Με αυτόν τον τρόπο, ο ηγέτης καθιερώνει αμφίδρομες διαδικασίες ανταλλαγής επικοινωνίας με τους οπαδούς, υιοθετεί ένα ενεργό στυλ ακρόασης και αναθέτει καθήκοντα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μελών.

Με αυτές τις τέσσερις μορφές μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι ηγέτες εμπνέουν τους οπαδούς τους να ξεπεράσουν τα συμφέροντα και τους περιορισμούς τους και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην επιδίωξη συλλογικών στόχων και στην επίτευξη επιδόσεων πέρα από τις προσδοκίες τους (Bass, et.al, 2003).

Μαζί με αυτά τα τέσσερα στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας πρότεινε επίσης δύο συγκεκριμένες διαστάσεις της συναλλακτικής ηγεσίας, οι οποίες είναι οι κάτωθι: (Yammarino et. al., 2002).

- **Ενδεχόμενη ανταμοιβή.** Ο ηγέτης χρησιμοποιεί αυτή τη συμπεριφορά για να αναθέσει ή να καταλήξει σε συμφωνία σχετικά με το τι πρέπει να γίνει. Επίσης καθιερώνει ανταμοιβές σε αντάλλαγμα για τις ικανοποιητικές προσπάθειες των μελών που εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους
- **Διαχείριση με εξαιρέσεις (Management-by-exception).** Αυτή η συμπεριφορά αντιπροσωπεύει μια ενεργή ή παθητική διορθωτική συναλλαγή μεταξύ του ηγέτη και μελών. Στην ενεργό περίπτωση, ο ηγέτης παρακολουθεί τις αποκλίσεις από τα πρότυπα και τυχόν λάθη στις αποστολές των μελών λαμβάνοντας διορθωτικές ενέργειες όταν είναι απαραίτητο. Στην παθητική περίπτωση, ο ηγέτης περιμένει πρώτα να εμφανιστούν αποκλίσεις από τα πρότυπα και μόνο τότε λαμβάνει διορθωτικά μέτρα.

4.2 Οφέλη μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας

Όσον αφορά τα σημαντικότερα οφέλη της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτά συνοψίζονται στα κάτωθι:

- **Η μετασχηματιστική ηγεσία μειώνει το κόστος του κύκλου εργασιών**

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες τείνουν να επιβραβεύουν τους εργαζόμενους πιο συχνά από άλλες μορφές ηγεσίας. Είναι επίσης σε θέση να διατηρούν περισσότερους πελάτες. Αυτό οφείλεται στο χάρισμα που απαιτεί αυτό το στυλ ηγεσίας (Gaille, 2018). Εκείνοι που χρησιμοποιούν μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της οργάνωσης ενώ ταυτόχρονα εργάζονται για να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι όλοι στην ομάδα είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι έχουν έναν

συγκεκριμένο ρόλο μέσα στον οργανισμό, πράγμα το οποίο τους κρατάει ενταγμένους (Gaille, 2018)

- **Είναι ένα στυλ ηγεσίας που ασχολείται με το πλήρες άτομο.**

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας από τα μέλη τους επειδή επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των προσωπικών κινήτρων (Gaille, 2018). Αυτό το στυλ ηγεσίας υπερέχει στην αναγνώριση των υφιστάμενων αναγκών ή απαιτήσεων, ειδικά στα μέλη τους. Όταν χρησιμοποιούνται με αποφασιστικούς ή ηρωικούς τρόπους, τα μέλη γίνονται πλήρως παρακινημένοι να εργαστούν προς αυτό που θεωρούν ως μια δίκαιη αιτία (Gaille, 2018)

- **Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν και διαχειρίζονται τις αλλαγές.**

Για να εξελίσσονται οι οργανώσεις και οι οργανισμοί, πρέπει να είναι πρόθυμοι να αλλάξουν, να βελτιωθούν και να επεκταθούν με την πάροδο του χρόνου. Όταν υπάρχουν νέες πρωτοβουλίες, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί το καλύτερο μοντέλο που επιδιώκει την συμμετοχή όλων για την εκπλήρωση του οράματος που εισάγεται (Gaille, 2018). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να ενστερνιστούν τις αλλαγές, τις βελτιώσεις ή την αναδιάρθρωση που απαιτούνται, επειδή ήδη πιστεύουν σε μια διαδικασία αλλαγής. Πρώτα οι ίδιοι προχωρούν σε αλλαγές πράγμα που ενθαρρύνει και τους άλλους να κάνουν επίσης αλλαγές. Όταν εφαρμόζεται σωστά, η διαδικασία αυτή επιτρέπει στον ηγέτη, τα μέλη και τον οργανισμό να φτάσουν τελικά στο μέγιστο δυνατό (Gaille, 2018)

- **Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ενθουσιασμό.**

Ο ενθουσιασμός είναι μεταδοτικός. Όταν τα μέλη βλέπουν κάποιον να ενθουσιάζεται τότε επιθυμούν να μοιραστούν αυτή την εμπειρία. Εάν τα μέλη θεωρούν ότι ο ηγέτης τους είναι επιτυχημένος μέσα από την αναζήτηση ενός νέου οράματος, τότε θέλουν να βιώσουν αυτή την επιτυχία. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να δημιουργήσουν ενθουσιασμό στις τάξεις των μελών τους λόγω του ίδιου του ενθουσιασμού τους. Αυτό οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας, σε υψηλότερα επίπεδα ηθικού και σε χαμηλότερα επίπεδα κύκλου εργασιών (Gaille, 2018)

- **Η μετασχηματιστική ηγεσία ενθαρρύνει τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη.**

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κάνουν πολλά περισσότερα από το να εργαστούν για έναν τελικό στόχο ή όραμα. Εργάζονται επίσης για την επίτευξη υψηλότερων επιπέδων απόδοσης, τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τα μέλη τους (Gaille, 2018). Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας κρίνεται ως το θετικότερο μοντέλο για οργανισμούς που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης. Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το στυλ, εργάζονται για να τονώσουν τη

νοημοσύνη των εμπλεκόμενων μερών, να οικοδομήσουν μια θετική κουλτούρα και να παρέχουν εξατομικευμένα υποστηρικτικές διαδικασίες μάθησης. Σε αντάλλαγμα, τα μέρη, κερδίζουν συνήθως υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής και απόδοσης (Gaille, 2018)

- **Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι άριστοι επικοινωνιακά**

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εταιρείες και οι οργανισμοί είναι η έλλειψη ομαδικής επικοινωνίας. Όταν τα μέλη της ομάδας δεν ενημερώνονται σωστά για τα καθήκοντα, τις προσδοκίες ή τους όρους εργασίας, τότε δεν μπορούν να είναι πλήρως παραγωγικοί (Jovanovic & Ivanovic, 2016). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να είναι άριστοι επικοινωνιακά. Πρέπει να παράσχουν συνεπή και συνεχή ανατροφοδότηση στα μέλη, ώστε να τους κρατήσουν κατευθυνόμενους προς το όραμα ή τον στόχο για τον οποίο εργάζονται. Χωρίς αυτή την επικοινωνία, είναι σχεδόν αδύνατο για αυτό το στυλ ηγεσίας να επιτύχει τα αποτελέσματα που προσδοκά (Gaille, 2018).

4.3 Προγενέστερες έρευνες

Είναι γεγονός ότι έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών διεθνώς σχετικά με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μερικές από τις οποίες θα αναφερθούν στην παρούσα ενότητα.

Πιο συγκεκριμένα, οι Para-González et.al. (2018) στην έρευνά τους, διερεύνησαν πιθανούς μηχανισμούς διαμεσολάβησης που θα μπορούσαν να εμπλέκονται και να καθορίζουν τη σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και οργανωτικής απόδοσης.

Αυτό το θέμα έχει μελετηθεί μόνο από λίγες ομάδες ερευνητών και συνεπώς δεν έχουν αναλυθεί εις βάθος όλες αυτές οι έννοιες από κοινού. Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά αυτές τις σχέσεις με στοιχεία από 200 ισπανικές βιομηχανικές εταιρείες.

Η μελέτη αυτή αποκαλύπτει ότι η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας βελτιώνει την απόδοση όταν αναπτύσσονται συγκεκριμένα συστήματα πρακτικών διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, μάθησης και καινοτομίας σε έναν οργανισμό (Supermane 2018).

Συνεπώς, η μελέτη αυτή συμβάλλει στο γεγονός πως υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ μετασχηματιστικών ηγετών και επιδόσεων. Αναδεικνύει επίσης ότι το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας είναι ικανό να παράγει συνέργειες μεταξύ της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, της μάθησης και της καινοτομίας, στοιχεία τα οποία τελικά επηρεάζουν την απόδοση.

Από την πλευρά τους, οι Boamah et al. (2017) διερεύνησαν τις επιδράσεις των μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών των διαχειριστών νοσηλευτικών ιδρυμάτων, στην ικανοποίηση από την εργασία και τα αποτελέσματα της ασφάλειας των ασθενών. Ένα

τυχαίο δείγμα νοσηλευτών οξείας φροντίδας στο Οντάριο (N = 378) συμμετείχε σε αυτή την έρευνα, ενώ το υποθετικό μοντέλο δοκιμάστηκε με μοντελοποίηση διαρθρωτικών εξισώσεων. Το συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε ισχυρά θετική επίδραση στην ενδυνάμωση του χώρου εργασίας. Η επίδραση αυτή, με τη σειρά της, αύξησε την ικανοποίηση από την εργασία των νοσοκόμων και μείωσε τη συχνότητα των ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων στους ασθενείς. Η ίδια η έρευνα καταδεικνύει επίσης ότι η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται με χαμηλότερες ανεπιθύμητες ενέργειες (Supermane 2018).

Τα ευρήματα παρέχουν υποστήριξη για τη χρήση των συμπεριφορών της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές ως χρήσιμη στρατηγική για τη δημιουργία θετικών συνθηκών στο χώρο εργασίας. Οι θετικές αυτές συνθήκες προάγουν καλύτερα αποτελέσματα ασφάλειας για τους ασθενείς και τους νοσοκόμους (Supermane 2018).

Ο Al-Jeditawi (2014) διερεύνησε τον αντίκτυπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας των προέδρων των Ιορδανικών Πανεπιστημίων στην ικανοποίηση των Κοσμητόρων και των Προέδρων των Διευθύνσεων στα Πανεπιστήμια της Ιορδανίας. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η πρακτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας είχε μέτρια επιτυχία.

Από την άλλη, οι Ghadi et al (2013) αναφέρουν τα ευρήματα μιας μελέτης που εξετάζει τη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και εμπλοκής στην εργασία μέσω του διαμεσολαβητικού ρόλου του νοήματος στην εργασία. Τα αποτελέσματα της μοντελοποίησης των διαρθρωτικών εξισώσεων μελέτης, αποκαλύπτουν ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζει τα χαρακτηριστικά των μελών της εργασιακής εμπλοκής. Η άμεση σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της εργασιακής εμπλοκής διαπιστώθηκε ότι προέρχεται εν μέρει από τις αντιλήψεις των εργαζομένων για το νόημα στην εργασία. Η σχέση μεταξύ του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των αντιλήψεων για νόημα στην εργασία και για την εμπλοκή στην εργασία ερευνήθηκαν θεωρητικά και δοκιμάστηκαν εμπειρικά σε αυστραλιανό πλαίσιο.

Από την άλλη πλευρά, ο Al-Fattih (2013), διερεύνησε τη σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας με την οργανωτική μάθηση στις υπηρεσίες ασφαλείας της Σαουδικής Αραβίας. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ηγετική συμπεριφορά υπήρξε θετική, ενώ βρέθηκε μια θετική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωτικής μάθησης.

Αντίστοιχα, ο Al-Arabi (2006) πραγματοποίησε μια μελέτη πεδίου σχετικά με το ρόλο της οργανωτικής αλλαγής στην ανάπτυξη της καινοτομίας, στις οργανώσεις πολιτών από την άποψη των εργαζομένων στους οργανισμούς τηλεπικοινωνιών της Αλγερίας. Ειδικότερα,

μέσα από την έρευνα του έδειξε ότι ο συνολικός μέσος όρος της οργανωτικής αλλαγής μεταξύ των ερευνών ήταν υψηλός και η διαδικασία οργανωτικής αλλαγής είχε θετικό ρόλο.

Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία στο πεδίο της εκπαίδευσης, μια χαρακτηριστική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Beverborg et al. (2015), οι οποίοι αποκάλυψαν ότι υπήρξε άμεση και έμμεση επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η διάσταση της εξιδανικευμένης επιρροής και της πνευματικής διέγερσης στην μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλουν άμεσα στην ικανότητα των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών να ασκούν αυτο-προβληματισμό και αυτο-διόρθωση.

Εκτός αυτού, η αμοιβαία κατανομή των στόχων από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς, τους δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων. Σε αυτή την περίπτωση, η υλοποίηση της προγραμματισμένης στρατηγικής γίνεται ευκολότερη δεδομένου ότι διαρθρώνεται έπειτα από ανάδραση των σχέσεων των ηγετών και των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι ηγέτες δημιουργούν ευκαιρίες για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων διδασκαλίας και μάθησης, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Από την άποψη αυτή, η πρακτική της εξατομικευμένης επιρροής από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες ενθαρρύνει έμμεσα τον αυτο-προβληματισμό των εκπαιδευτικών. Η προσωπική προσοχή που δίνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν άριστα και να αποδώσουν τα μέγιστα των ικανοτήτων τους.

Ουσιαστικά, οι Beverborg et al. (2015) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να μοιράζονται πόρους που έχουν αποκτηθεί μεταξύ τους, αν βρίσκονται υπό προσωπική επίβλεψη από τους ηγέτες τους. Συνολικά, η επιρροή της μετασχηματιστικής ηγεσίας πιστεύεται ότι ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχα, η μελέτη των Supermane και Tahir (2017) αποκάλυψε πως χρειάζονται καινοτόμοι ηγέτες για να ενισχύσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών στα κολέγια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Δεδομένης της σπουδαιότητας της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αυτή η μελέτη ανέπτυξε ένα έγκυρο μέσο για την αξιολόγηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπλέον, προσδιορίστηκαν τέσσερις διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με την παροχή εργαλείων και λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία, οι ηγέτες στις σχολές κατάρτισης εκπαιδευτικών θα

μπορούν να τις χρησιμοποιούν ως πλήρεις κατευθυντήριες γραμμές για την επίτευξη των στόχων τους (Supermane 2018).

Τέλος, στην έρευνα του ο Bass (2000) επισήμανε ότι οι ηγέτες στον τομέα της εκπαίδευσης θα πρέπει να εφαρμόσουν την μετασχηματιστική ηγεσία σε μια προσπάθεια να προσφέρουν έμπνευση, πνευματική διέγερση και ατομική εκτίμηση προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Η έρευνά του έδειξε ότι οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί που αργότερα έγιναν σχολικοί ηγέτες ήταν σε θέση να ενισχύσουν τη συνεργασία και τη δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της άσκησης αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όσο και οι στόχοι των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα πρέπει να ικανοποιούνται ταυτόχρονα για τη διατήρηση της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Από την άλλη πλευρά, η προκαταρκτική μελέτη των Myers και Pickeral (1997) είχε τονίσει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει να ασκείται ευρέως στα σχολεία εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών, ως ένα πρώτο βήμα στη διαδικασία μεταρρύθμισης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό καταδεικνύει τη μεγάλη ανάγκη μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

4.4 Μετασχηματιστική ηγεσία και καινοτομία

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες με εξιδανικευμένη επιρροή είναι σε θέση να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη και σεβασμό μεταξύ των εργαζομένων, να εκφράσουν εμπιστοσύνη στο οργανωτικό όραμα, να επιδείξουν θαυμασμό και δέσμευση, να μοιραστούν τους κινδύνους με τα μέλη και να τονίσουν τη σημασία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής του οργανισμού (Yukl, 2013).

Αυτά τα χαρακτηριστικά ενθαρρύνουν τα μέλη να δουλέψουν σκληρά και να είναι πιο καινοτόμα. Με την άσκηση εμπνευσμένων κινήτρων, οι ηγέτες μπορούν να παρακινήσουν και να συσπειρώσουν τα μέλη γύρω τους ώστε να επιτύχουν τις απαιτούμενες επιδόσεις δημιουργώντας παράλληλα ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Bass & Riggio, 2006).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαμορφώνουν το όραμα, κερδίζουν αισιόδοξη δέσμευση σε αυτό και δίνουν τη μέγιστη προσοχή τους στην προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της ανταλλαγής αξιών. Επιπρόσθετα ενθαρρύνουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για την καινοτομία (Saenz, 2011).

Παρέχοντας πνευματική διέγερση, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τα μέλη τους να δείξουν φαντασία και δημιουργικότητα, έτσι ώστε να επανεξετάσουν ορισμένες από τις παλιότερες πρακτικές τους.

Ενθαρρύνονται να αναδιαμορφώσουν και να σκεφτούν παλιά προβλήματα με νέους δημιουργικούς τρόπους (DuBrin, 2012). Είναι αλήθεια πως όταν οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να ξανασκεφτούν και γνωρίζουν ότι οι ιδέες τους θεωρούνται σημαντικές από τους ηγέτες τους, είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν καινοτόμες ιδέες που μπορούν να ενισχύσουν την καινοτομία προϊόντων και διαδικασιών (Bass & Riggio, 2006). Χρησιμοποιώντας εξατομικευμένη σκέψη, οι ηγέτες της μετασχηματιστικής ηγεσίας οικοδομούν προσωπικές σχέσεις με τα μέλη τους και εξετάζουν: τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις ικανότητές τους και τις φιλοδοξίες τους με τέτοιο τρόπο που διευκολύνεται η καινοτομία (Yukl, 2013).

Προηγούμενες έρευνες έχουν συνδέσει τη μετασχηματιστική ηγεσία με την καινοτομία προϊόντων και διαδικασιών. Για παράδειγμα, οι Redmond και Mumford (1993) ανέφεραν ότι καθορίζοντας στόχους ομάδας και ελέγχοντας κρίσιμους πόρους, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που θα παρακινήσουν τα μέλη να εμπλακούν στην καινοτομία.

Ομοίως, η μελέτη των Sosik, et.al (1998) βασίστηκε στον αριθμό ιδεών που δημιουργήθηκαν, ισχυριζόμενη ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που έχουν εμπνευσμένο κίνητρο και πνευματική διέγερση, μπορούν να ενθαρρύνουν ιδέες μεταξύ των μελών, οδηγώντας στην καινοτομία των προϊόντων και υπηρεσιών.

Είναι εξίσου ενδιαφέρον επίσης, ότι στην έρευνά τους οι De Jong & Hartog (2007) διαπιστώθηκε πως η διαβούλευση και η ανάθεση συμπεριφοράς εκ μέρους των ηγετών, σχετίζεται θετικά με τις ατομικές καινοτόμες προσπάθειες των εργαζομένων, δηλαδή την παραγωγή ιδεών και την εφαρμογή τους, στους οργανισμούς απόκτησης γνώσης.

Εν τω μεταξύ, τα ευρήματα των Chen et. al (2012) υποδηλώνουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που χρησιμοποιούν εξατομικευμένη σκέψη είναι πιθανότερο να βελτιώσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα μέσα στις οργανώσεις τους, παρακινώντας τους υφισταμένους τους και ενισχύοντας τον εαυτό τους.

Από την άποψη της καινοτομίας και των διαδικασιών της, οι Bass & Riggio (2006) υποστήριξαν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που χρησιμοποιούν την πνευματική διέγερση είναι σε θέση να τονώσουν τα μέλη τους να σκεφτούν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους και αυτό ενισχύει τελικά την καινοτομία.

Επιπλέον, οι Sargors, et. al (2008) ισχυρίστηκαν ότι το όραμα της ηγεσίας έχει την ικανότητα να επηρεάζει τις πολιτιστικές αλλαγές και να δημιουργεί ένα κλίμα που ευνοεί την

επεξεργασία της καινοτομίας. Ο Chang (2012) επεσήμανε επιπλέον ότι οι ηγέτες που προπονούν, συμβουλεύουν και εκπαιδεύουν τα μέλη τους, μπορούν να ενισχύσουν τις ικανότητές τους και να τους ενθαρρύνουν να δοκιμάσουν νέες μεθόδους καινοτομίας.

Όσον αφορά δε τη σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το σχολικό περιβάλλον, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς είναι περιορισμένες. Ειδικότερα, στην έρευνά του, ο Gunter (2001) υποστηρίζεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να διευκολύνει τις μαθησιακές δραστηριότητες και να δημιουργήσει περιβάλλοντα που επιτρέπουν και στηρίζουν την καινοτομία.

Από την πλευρά του, ο Alzawahreh (2011) πρότεινε ότι η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μελών ΔΕΠ.

Μια πρόσφατη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Khasawneh, et.al. (2012) έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αύξησε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές σχολές τόσο στην Ιορδανία όσο και στην Ταιβάν.

4.5 Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολικό κλίμα

Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, το οποίο εμφανίζει θετική συσχέτιση με ένα σύνολο πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, σαν έννοια, αφορά ουσιαστικά στην ικανότητα του ηγέτη να επιτυγχάνει αύξηση και βελτίωση της οργανωτικής ικανότητας των μελών μιας κοινότητας (Moolenaar, et al, 2010).

Από την πλευρά του, ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα που να ευνοεί την αλλαγή (Engels et al., 2008). Το σχολικό κλίμα βελτιώνεται όταν δομείται η πεποίθηση ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές έχουν σχέση με το σχολείο τους (Stover, 2005). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη λήψη αποφάσεων, αλλά διευκολύνει τη συλλογική εργασία για τον προσδιορισμό του σκοπού του ιδρύματος. Παράλληλα δίνει τη δυνατότητα σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα να επικεντρωθεί στην επίτευξη του στόχου αυτού (Sagor, 1992).

Οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές μεταξύ των ατόμων είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση του σχολείου (Hernandez & Seem, 2004). Ο Tableman (2004) δήλωσε πως το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τις «φυσικές και ψυχολογικές πτυχές του σχολείου που είναι πιο επιρρεπείς στην αλλαγή και που παρέχουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση». Το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση της απόδοσης των σχολείων.

Οι ερευνητές εξέτασαν τη σημασία του σχολικού κλίματος και τον αντίκτυπό του στην απόδοση των μαθητών, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Διαπίστωσαν ότι το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την επίτευξη των σπουδαστών (Tschannen-Moran et al., 2006).

Η έρευνά τους παρείχε στοιχεία για την υποστήριξη αυτής της έννοιας, υποδεικνύοντας ότι το κλίμα του σχολείου είναι ταυτόχρονα ένας σημαντικός παράγοντας για την περαιτέρω εξέλιξη και αναστοχασμό των ηγετών, με στόχο τη βελτίωση (Peters, 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι Yang et al. (2013) σε συνεργασία με την Κοινοπραξία για την πρόληψη της σχολικής βίας (CPSV) ανέλυσαν τα σχολεία σε εθνικό επίπεδο. (Peters, 2014)

Ερεύνησαν το κλίμα του σχολείου και βρήκαν θετικό αντίκτυπο. Σε αυτά τα σχολεία, καταβλήθηκαν προσπάθειες για τη διατήρηση των σχέσεων φροντίδας και υποστήριξης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

Επιπλέον, η έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων ανέπτυξε μια αίσθηση κοινότητας. Η συμπεριφορά υποστηρίχθηκε από θετικές και όχι κατασταλτικές τεχνικές, διατηρώντας παράλληλα τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών για επιτυχία.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η έρευνα των Yang et al. (2013), κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα υπάρχουν σαφείς και δίκαιοι κανόνες και ικανοποιούνται τόσο οι κοινωνικές όσο και οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Σε ανοιχτά κλίματα, τα σχολεία ήταν ασφαλή και αξιολόγησαν τόσο την συμμετοχή της οικογένειας όσο και της κοινότητας γενικότερα.

Ουσιαστικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι σε σχολεία με ανοιχτό κλίμα οι σπουδαστές τείνουν να είναι περισσότερο ακαδημαϊκά αφοσιωμένοι, ενώ και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αφοσιωμένοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε ένα ανοιχτό κλίμα, τα άτομα αισθάνονται άνετα ώστε να εκφράζουν απόψεις και να προτείνουν βελτιώσεις. Με αυτό το άνοιγμα οι πληροφορίες ανταλλάσσονται προς τα πάνω, προς τα κάτω και οριζόντια σε όλη την οργάνωση. Τα ανοιχτά κλίματα έχουν πολλά θετικά χαρακτηριστικά, μερικά από τα οποία περιλαμβάνουν υποστηρικτικές, συμμετοχικές και εμπιστευτικές ιδιότητες (Buchholz, 2001).

Όσον αφορά δε τη σύνδεση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος, δεν επιδέχεται αμφισβήτησης πως η ανάγκη βελτίωσης του σχολείου προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να επιδιώκουν την αλλαγή, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του βελτιωμένου σχολικού κλίματος (Peters, 2014).

Ειδικότερα, οι Leithwood et al. (1999) χαρακτήρισαν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την ικανότητα να αναδιρθώσει, να αναπτύξει ένα κοινό όραμα και να διανείμει την ηγεσία, οικοδομώντας παράλληλα μια σχολική κουλτούρα και κλίμα που προωθεί την επιτυχή ακαδημαϊκή αλλαγή.

Επίσης, πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αναδιάρθρωση του σχολείου. Τα συμπεράσματά τους υποστηρίζουν την πεποίθηση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη συνολική βελτίωση του σχολείου (Silins, 1994).

Από την πλευρά του, ο Villani (1997) εξέτασε τις συμπεριφορές των σχολικών ηγετών και τις πτυχές της ασφάλειας και της δύναμης του σχολικού κλίματος. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω: συνέντευξης των βασικών εκπαιδευτικών από κάθε συμμετέχοντα δημοτικό σχολείο, των παρατηρήσεων στο σχολείο και της αξιοποίησης σχολικών εγγράφων (δήλωση αποστολής, ημερολόγια, αρχεία και φυλλάδια σχολείων).

Τα ευρήματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπήρχε μια θετική συσχέτιση μεταξύ ηγετικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Στις περιπτώσεις όπου η ηγετική συμπεριφορά ήταν υποστηρικτική, συλλογική και μη περιοριστική, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ήταν συλλογική, αφοσιωμένη, οικεία και υποστηρικτική.

Αντίθετα, στα σχολεία όπου ο ηγέτης θεωρήθηκε περιοριστικός (διατηρώντας τον αυστηρό έλεγχο του προσωπικού), οι δάσκαλοι ήταν απασχολημένοι, απομονωμένοι και οξύθυμοι, δείχνοντας ένα κλειστό σχολικό κλίμα (Peters, 2014).

Επιπροσθέτως, η μετασχηματιστική ηγεσία και η δομική ικανότητα αλλαγής μελετήθηκαν από τον Chirichello (1999). Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι προτιμώμενοι τύποι ηγεσίας επέδειξαν πολλά από τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Επιπλέον, υπήρξε συσχέτιση μεταξύ του προτιμώμενου στυλ ηγεσίας (μετασχηματιστική ηγεσία) και της αντίληψης του δασκάλου για το σχολικό κλίμα.

Αυτά τα κλίματα δεν ήταν κλειστά. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο οικείοι και συλλογικοί. Πρόσθετα ευρήματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες της μετασχηματιστικής ηγεσίας δημιουργούν ικανότητα αλλαγής και ενδιαφέρονται για τους εκπαιδευτικούς. Ενθαρρύνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και παρέχουν ευκαιρίες για συνεργατική ανάπτυξη μεταξύ τους (Peters, 2014).

Συμπερασματικά, κατατίθεται η πρόταση ότι πρέπει να αναπτυχθούν μορφές ηγεσίας που να επηρεάζουν θετικά τις σχέσεις μεταξύ ηγέτη και μελών. Να υπάρχει μια αμοιβαία δέσμευση για την αποστολή του σχολείου και να ενθαρρύνονται συνεργασίες που διευκολύνουν τη συνεχή βελτίωση.

Από την πλευρά του, ο Mooney (2003) μελέτησε τη σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και σχολικού κλίματος σε δημοτικά σχολεία στη δυτική Πενσυλβανία. Τα δεδομένα υποστήριξαν την ιδέα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως εκτιμήθηκε από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, σχετίζεται με το σχολικό κλίμα.

Τέλος, μελετώντας τους πρώτους χρόνους εφαρμογής των στοιχειωδών αρχών και των μορφών ηγεσίας σχετικά με τα κλίματα των αντίστοιχων σχολείων τους, οι Eshbach και Henderson (2010) έδειξαν ότι 16 από τα 17 σχολεία διέθεταν μια σημαντική σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ και του σχολικού κλίματος. Όταν το στυλ αυτό ήταν πιο μετασχηματιστικό, το σχολικό κλίμα θεωρήθηκε ανοιχτό. Οι υψηλές κύριες βαθμολογίες συμπεριφοράς (που προέρχονται από υποστηρικτική συμπεριφορά) και οι υψηλές βαθμολογίες συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (που προέρχονται από συλλογικές και οικείες συμπεριφορές) ήταν εμφανείς σε όλα τα σχολεία με ανοιχτό κλίμα.

4.6 Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρήθηκε ανάλυση της έννοιας της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει θετικά αλλαγές στις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των μελών. Με αυτό τον τρόπο, οι στόχοι ενός οργανισμού και το όραμα του ηγέτη εσωτερικεύονται από τα μέλη που με τη σειρά τους επιτυγχάνουν επιδόσεις πέρα από κάθε προσδοκία.

Ειδικότερα, από τα όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο είναι σαφές ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι άμεσα συνυφασμένη με την καινοτομία. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τη διαπίστωση ότι τα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών ενθαρρύνουν τα μέλη να δουλέψουν ομαδικά προς τον κοινό στόχο και να είναι πιο καινοτόμα. Ουσιαστικά, μέσα από την άσκηση εμπνευσμένων κινήτρων, οι ηγέτες μπορούν να παρακινήσουν τα μέλη γύρω τους να επιτύχουν τις απαιτούμενες επιδόσεις δημιουργώντας παράλληλα ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.

Επίσης, μέσω του χαρακτηριστικού της πνευματικής διέγερσης, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τα μέλη τους να δείξουν φαντασία και δημιουργικότητα, έτσι ώστε να επανεξετάσουν ορισμένες από τις θέσεις και πρακτικές τους.

Τέλος, όσον αφορά τη σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος, η ανάλυση που προηγήθηκε μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ανάγκη βελτίωσης του σχολείου προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να επιδιώκουν την αλλαγή. Αυτή η αλλαγή

μπορεί να συντελεστεί μέσω της χρήσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του βελτιωμένου σχολικού κλίματος.

Κεφάλαιο 5: Διαφοροποιημένη διδασκαλία

5.1 Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Είναι γεγονός ότι ο κάθε μαθητής διαφέρει στην προσέγγισή του προς τις σπουδές ακόμη και μέσα σε μια ενιαία τάξη. Αυτό συμβαίνει καθώς υπάρχουν διαφορές: ως προς τη διαδικασία σκέψης, την αντίληψη για το περιεχόμενο που παραδίδεται, τον τύπο του περιεχομένου που παραδίδεται, τη συναισθηματική σταθερότητα, την ακολουθία της διδασκαλίας που παραδίδεται, καθώς επίσης και σε οτιδήποτε σχετίζεται με τη διδασκαλία (Rasheed & Wahid, 2018).

Επιπλέον, αν και τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και οι μαθησιακοί στόχοι είναι τυποποιημένοι για τους μαθητές μιας τάξης, εντούτοις εξαρτάται από το δάσκαλο η τροποποίηση της παρουσίασης του περιεχομένου, ο τρόπος με τον οποίο θα παραδώσει το μάθημά τους, ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η αξιολόγηση ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών (Rasheed & Wahid, 2018).

Επιπρόσθετα, η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στην εκπαίδευση, καθώς άλλαξε σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ένας δάσκαλος διδάσκει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του (Rasheed & Wahid, 2018).

Ειδικότερα, ένας ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναφέρει ότι διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η αποτελεσματική διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών. Ουσιαστικά, για τα χαρακτηριστικά της ετοιμότητας των μαθητών, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων, οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές θα πρέπει να αναπτύξουν μια νέα μάθηση μέσω των συνδέσεων με τις υπάρχουσες γνώσεις και τους προτιμώμενους τρόπους εργασίας (Benjamin, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τους μαθητές εξαρτάται: από τη συνεχή χρήση της αξιολόγησης, από τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση, από την ετοιμότητα τους, από τα ενδιαφέροντά τους και από τις μαθησιακές τους προτιμήσεις (Benjamin, 2005).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να διαφοροποιήσουν το μαθησιακό περιβάλλον, τη διδασκαλία τους, καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών (Benjamin, 2005).

Τέλος, αξίζει να τονισθεί πως υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η εσωτερική και εξωτερική. Η εξωτερική διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στην τοποθέτηση διαφορετικών μαθητών σε διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας, όπου οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τα επίπεδα ικανοτήτων τους. Αντίθετα η εσωτερική διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, τροποποιώντας το περιεχόμενο, τον τρόπο παράδοσης κλπ (Tomlinson & Strickland, 2005).

Συμπερασματικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο, ενώ η διαφοροποίηση καθοδηγείται από ορισμένες αρχές, για τις οποίες θα γίνει ειδική αναφορά σε επόμενη ενότητα στο παρόν κεφάλαιο (Tomlinson & Strickland, 2005).

5.2 Η σημερινή πρόκληση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Εάν ως εξωτερικοί παρατηρητές παρατηρούσαμε μια οποιαδήποτε τάξη, όποιας βαθμίδας, θα βλέπαμε μια ομάδα παιδιών να διδάσκεται το ίδιο θέμα, από τις ίδιες πηγές, με τον ίδιο τρόπο και να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες τις οποίες θα πρέπει να ολοκληρώσουν στο ίδιο χρονικό διάστημα (Tomlinson et.al, 2003).

Αν όμως παρατηρούσαμε πιο προσεκτικά θα αντιλαμβανόμασταν μαθητές που δεν βρίσκουν το ίδιο ενδιαφέρον στο θέμα, παιδιά που δεν αντιλαμβάνονται το ίδιο θέμα, με την ίδια ευκολία. Παιδιά που δεν ολοκληρώνουν στον ίδιο χρόνο, ούτε με τον ίδιο τρόπο την ίδια εργασία που τους δόθηκε. Καταλαβαίνουμε λοιπόν, πως η κάθε τάξη αποτελεί ένα «μωσαϊκό» μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα και έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Tomlinson et.al, 2003).

Είναι γνωστό, πως το κάθε παιδί είναι μοναδικό, έχει διαφορετικό κοινωνικό και γνωστικό υπόβαθρο, διαφορετικές εμπειρίες, ενδιαφέροντα, αλλά και δεξιότητες, προσωπικούς ρυθμούς μάθησης και προτιμήσεις (Tomlinson et.al, 2003).

Όλα αυτά διαφοροποιούν τον τρόπο που ένα παιδί μαθαίνει, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί (De Baryshe, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως σχεδιάζουν δραστηριότητες για όλα τα παιδιά της τάξης τους, όμως στην πράξη, η διδασκαλία τους απευθύνεται σε περιορισμένο αριθμό μαθητών (De Baryshe, 2010).

Αυτό συμβαίνει γιατί σχεδιάζονται αλλά και υλοποιούνται δραστηριότητες για το μέσο όρο των μαθητών της τάξης, με την προσδοκία πως το παιδί θα βρει τον τρόπο να προσαρμοστεί. Όμως αυτό που πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε παιδιού είναι η διδασκαλία (Gregory & Chapman, 2007).

Η πρόκληση, λοιπόν για τους εκπαιδευτικούς, είναι να βρουν τρόπους να οργανώσουν και να προσαρμόσουν την διδασκαλία και τη μάθηση στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και να προσφέρουν ένα κοινώς αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Gregory & Chapman, 2007).

5.3 Χαρακτηριστικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Όπως αναφέραμε και στην ενότητα 5.1, ο εκπαιδευόμενος διαφοροποιείται σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις, στην ετοιμότητα, στο ενδιαφέρον και στο προφίλ μάθησης. Σε αυτή την ενότητα θα επικεντρωθούμε στο τι αναφέρει η διεθνής βιβλιογραφία για αυτές τις τρεις διαστάσεις (Rasheed & Wahid, 2018).

Στην πραγματικότητα, όσο περισσότερα γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για το μαθησιακό προφίλ τόσο πιο ικανός θα είναι να χρησιμοποιήσει αυτή την γνώση ως σημείο εκκίνησης για να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του (Gregory & Chapman, 2007).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει πραγματικά τους μαθητές του, τις ικανότητές τους, το μαθησιακό τους επίπεδο, τις προτιμήσεις μάθησής τους όπως και τα ενδιαφέροντα που έχουν έτσι ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά. Βέβαια πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τον τρόπο που διαφοροποιείται η διδασκαλία και ποια στοιχεία της μπορούν να διαφοροποιηθούν. Ειδικότερα, η ετοιμότητα (readiness) είναι η κατάσταση του εκπαιδευόμενου όπου είναι πλήρως προετοιμασμένος στο να μαθαίνει ή μελετά μια νέα έννοια (Rasheed & Wahid, 2018).

Αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα του μαθητευόμενου επιτρέπει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μεγαλύτερο βαθμό επειδή, είτε ο μαθητής ενδιαφέρεται, είτε οι γονείς του βλέπουν το ενδιαφέρον του για το μάθημα και το θέμα που πραγματεύεται. Από την πλευρά του, ο δάσκαλος εξακολουθεί να είναι υπεύθυνος για να παρατηρήσει στον εκπαιδευόμενο εάν ενδιαφέρεται πραγματικά να μελετήσει το θέμα ή όχι (Rasheed & Wahid, 2018).

Το ενδιαφέρον αποτελεί το δεύτερο κριτήριο για τη διαφοροποίηση στους μαθητές και αφορά συνήθως στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την εξωτερική διαφοροποίηση. Σύμφωνα με αυτή την διαφοροποίηση οι μαθητές μεταφέρονται σε ομάδες, έτσι ώστε οι μαθητές που παρακολουθούν το ίδιο μάθημα να ομαδοποιούνται. Το προφίλ μάθησης είναι ένα περίπλοκο χαρακτηριστικό του μαθητευομένου, το οποίο λαμβάνεται άλλοτε ως συνολικό και άλλοτε ως μοναδικό χαρακτηριστικό (Rasheed & Wahid, 2018).

Ειδικότερα, ο Allport (1937) ορίζει το γνωστικό στυλ ως τυπικό ή συνηθισμένο τρόπο επίλυσης, σκέψης, αντίληψης και μνήμης του ατόμου. Αντίθετα το στυλ μάθησης είναι η εφαρμογή του γνωστικού στυλ σε μια μαθησιακή κατάσταση. Το γνωστικό στυλ είναι εκείνο το στυλ με το οποίο τα άτομα προσεγγίζουν τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι μορφές μάθησης είναι εκείνες οι οποίες τα άτομα πλησιάζουν τα μαθησιακά καθήκοντα.

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της μάθησης που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προφίλ μάθησης, είναι η συγκίνηση του μαθητευόμενου. Πολλοί εκπαιδευτικοί και φιλόσοφοι έχουν αποδείξει με πειράματα την επιρροή του συναισθήματος στις γνωστικές διαδικασίες, τις μαθησιακές διαδικασίες και την αποθήκευση και ανάκτηση μνήμης στους μαθητές (Pashler et. al, 2008).

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονισθεί ότι η σημασία της σχέσης μάθησης και συναισθημάτων δεν είναι νέα και έχει ήδη επισημανθεί από τους πρώτους Έλληνες φιλοσόφους όπως ο Αριστοτέλης, από ψυχολόγους όπως ο Wilhelm Wundt και από εκπαιδευτικούς όπως η Μαρία Μοντεσσόρι (Pashler et. al, 2008).

Επίσης, το επίπεδο γνώσης είναι μια άλλη σημαντική μεταβλητή στο προφίλ μάθησης του μαθητευόμενου. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το ζήτημα αυτό έχουν δείξει ότι για τη βελτίωση της μάθησης υπάρχει ανάγκη για προηγούμενη γνώση στο θέμα που οδηγεί στη δημιουργία ενδιαφέροντος και ετοιμότητας στον μαθητή. Επίσης στις περιπτώσεις αυτές το δημιουργούνται επιπλέον κίνητρα για αναζήτηση όλο και περισσότερων νέων γνώσεων σχετικές με το θέμα (Greene & Noice, 1988).

Τέλος, αξίζει να τονισθεί ότι η προηγούμενη αξιολόγηση της γνώσης είναι επίσης επωφελής για τον δάσκαλο, προκειμένου αυτός να διαφοροποιήσει τα μαθήματα για τους εκπαιδευόμενους (Haikari et. al, 2008).

Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται οι εκπαιδευόμενοι που είναι ήδη εξοπλισμένοι με τις έννοιες να μην αισθάνονται βαρεμάρα και ανία στην τάξη, όπως επίσης και οι μαθητές, που δεν γνωρίζουν τα βασικά να μην μένουν πίσω έναντι των άλλων συμμαθητών τους (Haikari et. al, 2008).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως δεν χρειάζεται να διαφοροποιούνται όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας κάθε φορά και με κάθε πιθανό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει όποιο σημείο της διδασκαλίας του, όταν κρίνει πως είναι σκόπιμο και χρήσιμο, για τη βαθύτερη κατανόηση σημαντικών εννοιών και κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων από τα παιδιά (Tomlinson, 2004).

5.4 Γνωστική ψυχολογία και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Όσον αφορά τις έρευνες για την ανάπτυξη του εγκεφάλου, έχουν εντοπίσει τρεις βασικούς άξονες, που δείχνουν την ανάγκη διαφοροποίησης: τη συναισθηματική ασφάλεια, την κατάλληλη πρόκληση και την κατασκευή προσωπικού νοήματος (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Ειδικότερα, όταν μια τάξη προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια στους μαθητές της, τότε είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί μάθηση (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Άρα, δίνοντας δραστηριότητες ανάλογης πρόκλησης σε κάθε μαθητή, δημιουργείται το αίσθημα της επάρκειας και η πεποίθηση πως μπορεί να τα καταφέρει. Έτσι, ο μαθητής, προστατεύεται από το άγχος και την απόρριψη, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μάθηση (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998).

Επίσης, ο εγκέφαλος αντιστέκεται στη συγκράτηση πληροφοριών που δεν έχουν νόημα και γίνεται πιο αποδοτικός όταν οι πληροφορίες έχουν συνοχή και προσωπική σημασία για το άτομο. (Tomlinson, 2004). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται στο γεγονός πως η διδασκαλία αρχίζει από το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές. Άρα σχεδιάζεται με βάση τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών και δεν αγνοεί την διαφορετικότητά τους (Valiande, et. al, 2011).

Έτσι, προάγεται η ισότητα ευκαιριών στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών (Valiande, et. al, 2011).

Επίσης δημιουργείται ένα κλίμα αποδοχής προς όλους και η επιτυχία έρχεται μέσα από την προσωπική ανάπτυξη του κάθε ένα. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει διαφοροποίηση στη διδασκαλία του, αποδέχεται ότι οι μαθητές του διαφέρουν μεταξύ τους και σε διαφορετικά θέματα (George, 2005).

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προκαλέσει μαθησιακά όλους τους μαθητές του και να τους εμπλέξει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Προς αυτή την κατεύθυνση, προσαρμόζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις μεθόδους, τις πηγές, τα υλικά, τις

δραστηριότητες και τα αποτελέσματα που αναμένει από τους μαθητές του, έτσι ώστε να παρέχονται όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης (Tomlinson, 1999).

Είναι σημαντικό επίσης στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως το αναλυτικό πρόγραμμα πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για το «τι» χρειάζεται να διδαχθεί ο μαθητής ενώ η διαφοροποιημένη εστιάζει στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας (Tomlinson, 2000).

Συμπερασματικά, με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, είναι γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί σήμερα μια σημαντική καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Προσπαθεί να μεταβάλει συνολικά τις ιδέες και τις αντιλήψεις που υπήρχαν μέχρι σήμερα στην εκπαίδευση, ενώ θεωρεί κομβικής σημασίας το ρόλο του εκπαιδευτικού για την επιτυχία του όλου εγχειρήματος.

Επίσης, η καινοτομία της μεθόδου αυτής έγκειται και στο γεγονός ότι συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και θετικής στάσης προς το σχολικό περιβάλλον, τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και των γονέων τους. Επιπρόσθετα, ο ιδιαίτερα αναβαθμισμένος ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο, που καθιστά απαραίτητη την ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον.

5.5 Βασικοί άξονες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Είναι γεγονός πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε σημαίνει επιπλέον διδασκαλία για τους πιο αδύναμους μαθητές, με περισσότερες ώρες και περισσότερες επαναλήψεις, ούτε όμως και με περισσότερες ασκήσεις ή παραλείποντας έννοιες για τους πιο προχωρημένους. Πρόκειται για μια διδασκαλία προκλητική και ενδιαφέρουσα για κάθε μαθητή (Heacox, 2002).

Δηλαδή, πρόκειται για μια διδασκαλία που διαρθρώνεται σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και υποστήριξης, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της μάθησης για όλα τα παιδιά. Κατά τον σχεδιασμό χρειάζεται προσοχή, ώστε οι μαθητές να μην ασχολούνται απλώς με διαφορετικές δραστηριότητες, αλλά με διαφοροποιημένες (Tomlinson, 1999).

Με αυτόν τον σχεδιασμό και οι αδύναμοι μαθητές και οι προχωρημένοι νιώθουν ότι το σχολείο είναι μέρος γεμάτο προκλήσεις για αυτούς και κατά συνέπεια βρίσκουν την διαδικασία της μάθησης ενδιαφέρουσα και ευχάριστη (George, 2005).

Σύμφωνα με τους Giangreco & Doyle (2007), οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πάνω στις οποίες θα πρέπει να είναι εναρμονισμένοι και να κινούνται οι εκπαιδευτικοί συνοψίζονται στα κάτωθι:

- **Ανάπτυξη κοινότητας σεβασμού στη διαφορετικότητα**

Είναι γεγονός ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να συνεισφέρουν, να γίνονται σεβαστοί και να φροντίζονται (Giangreco & Doyle, 2007). Από την πλευρά του, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει γόνιμο έδαφος για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να εκτιμούν τις διαφορές, να εκτιμούν τις κοινότητες και να εξοικειώνονται με βαθύτερες αντιλήψεις για σύνθετα ζητήματα όπως η δικαιοσύνη, η συνεργασία και η ισότητα (Giangreco & Doyle, 2007)

- **Δημιουργία ενός περιβάλλοντος εργασίας – μάθησης**

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος εργασίας στην τάξη σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μοιράζονται: τις αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τη ρουτίνα για την εκπλήρωση των καθηκόντων στην τάξη, τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να επιδείξουν τη μάθησή τους (Giangreco & Doyle, 2007). Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί που δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν την ευθύνη για την παρακολούθηση των εργασιακών τους συνηθειών. Προβαίνουν σε δράσεις για να βελτιώσουν τη μάθηση, αυτοαξιολογώντας την ποιότητα της εργασίας τους. Βοηθούν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία της συνολικής τάξης (Giangreco & Doyle, 2007). Ουσιαστικά είναι σημαντικό, οι μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο της δική τους μάθηση, κάτι το οποίο αποτελεί βασικό στόχο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Giangreco & Doyle, 2007)

- **Επιβεβαίωση ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών**

Σε μια σχολική τάξη, θα πρέπει το γενικό πρόγραμμα σπουδών να είναι προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις προκλήσεις ή τους τρόπους μάθησης (Giangreco & Doyle, 2007). Καθώς οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τον τρόπο εξασφάλισης της προσβασιμότητας στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, θα πρέπει να εξετάσουν μια ποικιλία επιλογών διαφοροποίησης, τόσο στο βάθος όσο και στο εύρος του περιεχομένου,. Θα πρέπει επίσης ν

εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής κατακτά καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος (Giangreco & Doyle, 2007)

- **Επέκταση του ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά στη δημιουργία πολλαπλών οδών μάθησης. Τα πρότυπα παρέχουν τους στόχους για μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει τις διάφορες διαδρομές μέσω των οποίων οι μαθητές αποκτούν γνώση των αναγνωρισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Giangreco & Doyle, 2007). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να επεκτείνουν συνεχώς το διδακτικό τους ρεπερτόριο προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (Giangreco & Doyle, 2007). Στα πλαίσια αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάσουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό ρεπερτόριό τους, προσπαθώντας να ενσωματώσουν σε αυτές μια όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στρατηγικών (Giangreco & Doyle, 2007). Είναι σημαντικό επίσης, οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν συγκεκριμένους μαθητές τους ως πόρους, έτσι ώστε να μπορούν να μοιράζονται την ευθύνη για να προτείνουν διάφορες διαδρομές για την επίτευξη κοινών στόχων (Giangreco & Doyle, 2007)

- **Αξιολόγηση της διδασκαλίας τους**

Η αξιολόγηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέονται πλήρως, καθώς και τα δύο πρέπει να υλοποιούνται ταυτόχρονα σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση ενημερώνει, τόσο τον δάσκαλο, όσο και τον μαθητή σχετικά: με το επίπεδο κατανόησης, την πρόοδο, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τομείς που χρήζουν βελτίωσης ή εμπλουτισμού (Giangreco & Doyle, 2007). Η τυπική αξιολόγηση, που γίνεται στην αρχή της διδασκαλίας, ενημερώνει έναν δάσκαλο για το εύρος των σημείων εκκίνησης κάθε μαθητή. Η συνοπτική αξιολόγηση, που γίνεται στο τέλος της διδασκαλίας, παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με το πόσο καλά οι μαθητές έχουν καταφέρει να κατανοήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Giangreco & Doyle, 2007). Στο πνεύμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η συνοπτική αξιολόγηση θα πρέπει επίσης να επιτρέπει ατομικές διαφορές και δυνατά σημεία. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι δημιουργικοί, να σκέφτονται συνολικά και να ρωτούν τους μαθητές πώς μπορούν να δείξουν καλύτερα το τι έχουν μάθει (Giangreco & Doyle, 2007)

- **Ενημέρωση των μαθητών για να πώς είναι η αποτελεσματική μάθηση**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλάζει τους ρόλους των μαθητών καθώς και των εκπαιδευτικών. Σε διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (Giangreco & Doyle, 2007). Οι ευθύνες των μαθητών περιλαμβάνουν την επίδειξη τέτοιων δεξιοτήτων, όπως: 1) την πραγματοποίηση αποτελεσματικών επιλογών, 2) την αυτοδιδασκαλία, 3) την οργάνωση μαθησιακού υλικού, 4) τις οδηγίες, 5) την ολοκλήρωση των καθηκόντων, 6) τη συνεργασία με τους συμμαθητές (Giangreco & Doyle, 2007). Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν πολλές κατευθυντήριες ευκαιρίες στους μαθητές για να μπορέσουν να οικοδομήσουν ικανότητα και εμπιστοσύνη, τότε οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι παραγωγικοί και υπεύθυνοι. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στις επιλογές που παρέχονται στους μαθητές και οι οποίες αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για αυτούς (Giangreco & Doyle, 2007).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονισθεί ότι πέραν των αξόνων που αναλύθηκαν παραπάνω, πρέπει να καταστεί σαφές ότι στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η μάθηση ενισχύεται, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι τους σέβονται και ότι τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, κάτι το οποίο πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο για τους εκπαιδευτικούς (Tomlinson, 2004).

5.6 Εποικοδομητισμός και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Είναι γεγονός ότι υπάρχει συσχετισμός μεταξύ της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και του κοινωνικού εποικοδομητισμού και συγκεκριμένα με τη θεωρία του Vygotsky για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό, οι μαθητές είναι ικανοί να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα έργο που είναι πιο δύσκολο από το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης τους με την κατάλληλη υποστήριξη ή των ενηλίκων ή των ικανότερων συνομηλίκων τους (Santamaria, 2009).

Η μάθηση λοιπόν ενισχύεται όταν οι μαθητές υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό να εργαστούν σε ελαφρώς πιο δύσκολα έργα από αυτά που μπορούν να καταφέρουν μόνοι τους (Tomlinson, 2000).

Αυτή η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτικός σε κάθε μαθητή σχετίζεται με την «σκαλωσιά μάθησης», όπως την αναφέρει ο Vygotsky (1978). Όταν η διαφοροποίηση

σχεδιάζεται και υλοποιείται σωστά τότε όλα τα παιδιά αναμένεται να βρίσκονται μέσα στα όρια της προσωπικής τους ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (DeBaryshe, 2010).

Για να ανταποκριθεί λοιπόν ο εκπαιδευτικός στην ετοιμότητα των μαθητών του σχεδιάζει δραστηριότητες με ποικίλα υλικά, με διαφορετικές πηγές πληροφόρησης και με έργα διαφορετικών βαθμών δυσκολίας. Επίσης δημιουργεί μικρές ομάδες εργασίας όπου παρέχει διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης. Ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν προσωπικούς στόχους και θέτει κριτήρια για την επιτυχία (Tomlinson, 1999).

5.7 Αποτελέσματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τα αποτελέσματα ως τώρα δείχνουν πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο την επίδοση των μαθητών αλλά και τα κίνητρά τους για μάθηση (Tomlinson & McTighe, 2004).

Από την πλευρά τους οι Lewis & Batts (2005) βρήκαν ότι η επίδοση μαθητών δημοτικού αυξάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Παρομοίως, οι Fisher, Frey & Williams (2003) έδειξαν ότι η μέση βαθμολογία των μαθητών λυκείου στην ανάγνωση αυξήθηκε μετά από τέσσερα χρόνια εφαρμογής της διαφοροποιημένης.

Στα ευρήματα αυτά κατέληξαν και οι Valiande et.al (2011), όπου μεγαλύτερη πρόοδο στην επίδοση σημείωσε η ομάδα των μαθητών που έλαβε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σε σχέση με την ομάδα η οποία δεν έλαβε κανενός είδους διαφοροποίηση.

Από τα αποτελέσματά τους φαίνεται ακόμη ότι, ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές με υψηλή και χαμηλή επίδοση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία διατήρησε σταθερή τη διαφορά, καταλήγοντας έτσι στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα πιθανόν να οδηγήσει σε κλείσιμο της ψαλίδας (Valiande et. al., 2011).

Επίσης, η Koeze (2007) κατέληξε ότι η διαφοροποίηση με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης και η παροχή επιλογών συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσής τους.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών έχει παρατηρηθεί ότι επαναλαμβάνεται ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου. Στην περιοχή της ανάγνωσης, οι Reis et.al (2011) βρήκαν ότι οι μαθητές δημοτικού, οι οποίοι

δέχθηκαν διαφοροποιημένη διδασκαλία για πέντε μήνες στο μάθημα της γλώσσας αύξησαν την επίδοσή τους.

Άλλοι ερευνητές μελέτησαν την επίδραση επίδοσης στη γνωστική περιοχή των μαθηματικών και βρήκαν ότι οι μαθητές που έλαβαν διαφοροποίηση είχαν σημαντικά υψηλότερη μαθηματική επίδοση από αυτούς που δεν την έλαβαν. Επιπλέον, οι μαθητές εκδήλωναν μεγαλύτερη εμπλοκή και είχαν πιο ισχυρά κίνητρα και ενθουσιασμό για τη μάθηση (Tieso, 2005).

5.8 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο έγινε αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία είναι η αποτελεσματική διδασκαλία που ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών. Ουσιαστικά, για τα χαρακτηριστικά της ετοιμότητας των μαθητών, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων, οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές θα πρέπει να αναπτύξουν μια νέα μάθηση μέσω των συνδέσεων με τις υπάρχουσες γνώσεις και τους προτιμώμενους τρόπους εργασίας.

Όσον αφορά ένα βασικό όφελος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι όταν μια τάξη προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια στους μαθητές της, τότε είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί μάθηση, κάτι το οποίο αποτελεί βασική κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συνεπώς, μέσω της παροχής των αναγκαίων προκλήσεων στους μαθητές, δημιουργείται το αίσθημα της επάρκειας και η πεποίθηση πως μπορεί να τα καταφέρει, ενώ ο μαθητής προστατεύεται από το άγχος και την απόρριψη, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μάθηση.

Κεφάλαιο 6: Διαφοροποιημένη διδασκαλία και εκπαιδευτικοί

6.1 Προγενέστερες έρευνες

Είναι γεγονός ότι στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για πλήθος ερευνών που συνδέουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η σύνδεση θα επιχειρηθεί να αποτυπωθεί στην παρούσα ενότητα.

Ειδικότερα, μια χαρακτηριστική ποσοτική έρευνα που εξέτασε τους δασκάλους των μέσων σχολείων και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε από τους Moon et. al. (2002). Εννέα σχολεία από τέσσερις σχολικές συνοικίες σε τρία κράτη συμμετείχαν στην έρευνα. Τα σχολεία βρίσκονταν σε τρεις αστικές περιοχές και ένα προάστιο. Συνολικά υπήρχαν σχεδόν 1.000 μαθητές και 80 δάσκαλοι στη μελέτη. Οι εκπαιδευτικοί διοργάνωσαν ένα ερωτηματολόγιο 13 σελίδων το οποίο συγκέντρωσε πληροφορίες: σχετικά με το ιστορικό των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις σχετικά με τα ζητήματα της τάξης, το πρόγραμμα σπουδών, την εκπαίδευση και την πρακτική αξιολόγησης.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αξιολόγησε τις αντιλήψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο των τάξεων ανά περιοχή και ήταν παρόμοιο με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες από τις απαντήσεις που προέκυψαν στο ερωτηματολόγιο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές ανέφεραν έλλειψη εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Επιπλέον, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο μελέτης περιπτώσεων, ο Affholder (2003) διερεύνησε τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας με όλους τους μαθητές στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στην σχολική περιοχή Blue Valley στο Κάνσας. Η Περιφέρεια ξεκίνησε την πρωτοβουλία, που διήρκεσε έξι χρόνια, υποστηρίζοντας την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τρόπους που αφορούσαν: ανάπτυξη προσωπικού, χρόνου και πόρων, ευκαιριών συνεργασίας και κοινής λήψης αποφάσεων.

Οι δάσκαλοι στη μελέτη έλαβαν 15 ώρες επαγγελματικής εξέλιξης με διαφοροποιημένη διδασκαλία για δύο χρόνια και η μελέτη επεδίωξε να καθορίσει εάν το επίπεδο της διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών διατηρείται με την πάροδο του χρόνου.

Η μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις 26 δασκάλων, 12 διοικητικών στελεχών και ενός μέλους του σχολικού συμβουλίου χρησιμοποιώντας μια δομημένη συνέντευξη. Από αυτούς, 10 εκπαιδευτικοί εντοπίστηκαν σε υψηλά επίπεδα χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας και

διοργανώθηκαν συνεντεύξεις παρακολούθησης για να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με τη χρήση αυτής της προσέγγισης.

Παρά την εμπειρία και την εμπιστοσύνη τους στην εφαρμογή της προσέγγισης, όλοι οι δάσκαλοι εξέφρασαν την ανησυχία τους για τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ήταν η χρήση του χρόνου που περιλάμβανε αρκετούς τομείς. Αυτοί ήταν:

- χρόνος για σχεδιασμό μαθήματος
- προετοιμασία, συνεργασία με άλλους
- χρόνος επικοινωνίας με φοιτητές και χρόνο για διδασκαλία.

Όσον αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη στήριξη της διαφοροποίησης, τα στοιχεία έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν ποικίλο βαθμό διαφορετικών στρατηγικών.

Αυτές περιλάμβαναν τις ακόλουθες στρατηγικές: ευέλικτη ομαδοποίηση, ανεξάρτητα έργα, ποικίλες ερωτήσεις, κέντρα ενδιαφέροντος, κέντρα μάθησης, κλπ. Συνολικά, η μελέτη παρουσίασε τη διαδικασία αλλαγής σε μια περιοχή και τον τρόπο με τον οποίο η διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση συνέβαλε θετικά σε αυτή. Από την άλλη, παρουσιάστηκε ως μια διαδικασία πολυδιάστατη και περίπλοκη που αυξάνει την ανάγκη για συνεχή ανάπτυξη του προσωπικού και υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Affholder, 2003).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μελετήθηκε και την έρευνα της Robison (2004). Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν 22 στοιχειώδεις δάσκαλοι δημοτικού και ένας ειδικός ανάγνωσης, ο καθένας με διαφορετική εμπειρία.

Η συλλογή δεδομένων περιλάμβανε ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και συνεντεύξεις. Τα δεδομένα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί απέτυχαν να συνδεθούν με συγκεκριμένες ερευνητικές θεωρίες σχετικά με την ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Για παράδειγμα, κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν ανέφερε κάποια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά θεωρούσε ότι η διαίσθηση ήταν ο μεγαλύτερος παράγοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την πρακτική τους ως αντανακλαστική φύση, καθώς συχνά έπαιρναν αποφάσεις που βασίζονταν

στην απόδοση των μαθητών ή την ανταπόκριση κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος (Robison, 2004).

Οι δάσκαλοι χαρακτήρισαν επίσης την επαγγελματική ανάπτυξη ως επιβεβλημένα υποστηρικτική, ειδικά για το πρόγραμμα γραφής που χρησιμοποιεί το σχολείο και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αλφαριθμητισμού (Robison, 2004).

Η σημασία της χρήσης μιας ποικιλίας εκπαιδευτικών στρατηγικών ήταν μια σημαντική παράμετρος για τους εκπαιδευτικούς όταν αποφάσισαν να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία. Είδαν την ανάγκη για μια ποικιλία διδακτικών υλικών μέσα στην τάξη τους ώστε να επιτύχουν διάφορες μορφές μάθησης διαφορετικών επιπέδων μαθητές (Robison, 2004).

Τα στοιχεία αποκάλυψαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι υποστηρίχθηκαν με πόρους σε ένα νέο πρόγραμμα ανάγνωσης που απαιτούσε μικρή διδακτική ομάδα. Ωστόσο, στον τομέα της τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έλειπε. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανάγκη για βοήθεια στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μικρών ομάδων όταν υλοποιούταν ευέλικτη ομαδοποίηση (Robison, 2004).

Τέλος, διεξήχθη μια πρόσφατη φαινομενολογική μελέτη σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Thompson, 2009). Η μελέτη επεδίωξε να εντοπίσει και να επεξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις πρακτικές διδασκαλίας.

Ο πληθυσμός του δείγματος ήταν 15 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τάξεις από νηπιαγωγείο έως την πέμπτη τάξη του δημοτικού. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συνέντευξη και μέσα από συζήτηση έγινε προσπάθεια ανάλυσης εις βάθος.

Μέσα από την άντληση δεδομένων των εκπαιδευτικών περιγράφηκαν διάφορες πτυχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αυτές ήταν οι εξής: (α) η διδασκαλία μικρών ομάδων είναι η καταλληλότερη μέθοδος για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση το επίπεδο ικανοτήτων, (β) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στον τρόπο και προτιμήσεις μάθησης, και (γ) η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα.

Γενικά, οι συμμετέχοντες στη μελέτη θεωρούσαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών αναγκών (Thompson, 2009).

6.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κλίμα τάξης

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μια νέα έννοια. Βασική της μορφή αποτέλεσε, αιώνες πριν, το «Σχολείο μιας τάξης» το οποίο κρίθηκε ως ιδανικό παράδειγμα για το πώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να διδάξουν βάση των αναγκών όλων των παιδιών (Anderson & Algozzine, 2007).

Μολονότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μοιάζει να είναι ευρεία έννοια, αναφέρεται κυρίως ως η διδακτική πρακτική που λαμβάνει υπόψη της, το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και την προϋπάρχουσα του γνώση (Benjamin, 2002). Συνεπώς κύριος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να μεγιστοποιήσει την ανάπτυξη κάθε μαθητή λαμβάνοντας υπόψη το σημείο στο οποίο βρίσκεται (Hall, et. al, 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια αποτελεσματική διδασκαλία η οποία βοηθά τους δασκάλους τόσο να επιτύχουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος από την μία, όσο και να παρακολουθούν και προσαρμόζουν αυτές τις απαιτήσεις στις προσωπικές επιδιώξεις των μαθητών (Tomlinson, 2000).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζει την συνολική δομή της τάξης θετικά. Μέσα από καλά οργανωμένες διδακτικές προσεγγίσεις τόσο οι προχωρημένοι μαθητές, όσο και οι πιο αδύνατοι, μπορούν να κερδίσουν μέσα από μια τέτοια προσέγγιση και έτσι η διδασκαλία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο σε όλους.

6.3 Διαμόρφωση παραγόντων διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς

Για να μπορέσει να κατανοηθεί καλύτερα η έννοια και η υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτικούς βασικές αρχές της διαδικασίας. Οι O'Brien & Gyiney (2001), απαριθμούν τις τέσσερις αυτές βασικές αρχές:

- Κάθε μαθητής μπορεί να μάθει όπως και κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει
- Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση
- Η πρόοδος πρέπει να αναγνωρίζεται και να επιβραβεύεται σε όλους τους μαθητές
- Οι μαθητές μιας τάξης έχουν κοινές, διακριτές και ατομικές αναγκαιότητες.

Σε συνδυασμό με αυτές τις βασικές αρχές οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλακούν ενεργά με μια σειρά ουσιωδών στοιχείων ώστε να υλοποιήσουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι Anderson & Algozzine (2007) επιμένουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν στους

μαθητές επιλογές, ελαστικότητα, αξιολόγηση προόδου και διαφοροποιημένη δημιουργικότητα. Την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τον τρόπο που ο κάθε μαθητής επεξεργάζεται και αναπτύσσει την κατανόηση των θεμάτων που διδάσκεται.

Η πολλαπλή νοημοσύνη και το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα που ισχυροποιεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Edison, 2003; Heacox, 2002). Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και το μαθησιακό στυλ θεωρείται από τη βιβλιογραφία ως ένα ισχυρό πλαίσιο που πρέπει να χρησιμοποιηθεί στην τάξη (Armstrong, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν κατά βάση τη διδασκαλία τους σε διαφοροποιημένη θεματολογία προσφέροντας τόσο διαφοροποιημένο περιεχόμενο, όσο και εναλλακτικά μέσα μάθησης στους μαθητές (Armstrong, 1994).

Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν μια διδασκαλία βασισμένη στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι οι μαθητές γίνονται προσωπικά υπεύθυνοι για την γνώση που κατακτούν (Tomlinson & Edison, 2003; Heacox, 2002).

Σύμφωνα με τους Tomlinson & Imbeau (2010), οι διαδικασίες και οι ρουτίνες σε μια διαφοροποιημένη τάξη θα πρέπει να σχεδιάζονται με έναν αναμενόμενο και αποτελεσματικό τρόπο ώστε οι μαθητές να αποκτούν κίνητρο για μάθηση. Η διαφοροποίηση θα πρέπει να αφορά τρία ανεξάρτητα αλλά άμεσα εμπλεκόμενα πλαίσια:

- ✓ Το περιεχόμενο, υλικό που χρησιμοποιείται για την επίτευξη των στόχων
- ✓ Την διαδικασία, πως μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα η διδασκαλία
- ✓ Το παραγόμενο έργο, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν επιλογές για το έργο και την αξιολόγηση τους μέσα από διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και βαθμού δυσκολίας (Hall et. al, 2003).

Από την πλευρά τους, οι Langa & Yost (2007) επισημαίνουν ότι θα πρέπει να συνεκτιμώνται ο βαθμός ετοιμότητας, ο βαθμός ενδιαφέροντος, και το προφίλ του όπως και η πρόοδος κάθε μαθητή ξεχωριστά. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει για κάθε μαθητή να συγκεντρώνει δεδομένα αξιολόγησης από την αρχή του έτους. Να συλλέγει επίσης δεδομένα για τις δεξιότητες, τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ του.

6.4 Αξιολόγηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το επίπεδό τους και ισχυροποιεί τη θέλησή τους να μάθουν (Hoerr, 2000). Για αυτούς τους λόγους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαφοροποιούν επίσης και την αξιολόγησή της διδασκαλίας τους.

Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελεί, τόσο ένα σημείο αναφοράς που καταδεικνύει το επίπεδο κάθε μαθητή, όσο και να αξιολογεί την ίδια την διδασκαλία (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001; Tomlinson & Edison, 2003).

Το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης αποτελεί ένα επίσης κρίσιμο παράγοντα. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να δημιουργούν πρωτίστως ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την μάθηση. Συνεπώς θα ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσα από διάφορες προσεγγίσεις όπως για παράδειγμα το χιούμορ και οι θετικές προσδοκίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Burke&Burke-Samide, 2004; Gregory & Chapman, 2001).

6.5 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Μολονότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσέγγιση η οποία θεωρείται ιδιαίτερα αποδεκτή (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999), και η πληθώρα ερευνών αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της (Bumgartner et.al 2003; McAdamis, 2001; Beecher, & Sweeney, 2008; Tieso, 2005) εντούτοις, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει αποκαλύψει ένα μεγάλο χάσμα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό το χάσμα των αντιλήψεων επηρεάζει στη συνέχεια και την διδακτική τους πρακτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Benjamin (2005) στην έρευνά του εξηγεί ότι οι πιο κοινοί μύθοι που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με την ιδέα ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά αποκλειστικά την αυτοδιόρθωση των εργασιών των μαθητών. Άλλοι πάλι πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται να παρουσιάζουν το αντικείμενο διδασκαλίας στους μαθητές. Συχνή επίσης είναι η αντίληψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά τους αδύνατους μαθητές και γενικά εκείνους μόνο που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης.

Υπάρχει η πεποίθηση πως κατά την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εξυπνότεροι μαθητές βοηθούν τους αδύνατους. Ένας άλλος μύθος σχετίζεται με την άποψη

ότι η διαφοροποιημένη δεν μπορεί να υλοποιηθεί σε μια τάξη όπου οι μαθητές χρειάζεται να κατακτήσουν γνώσεις οι οποίες τους βοηθούν σε τυποποιημένα διαγωνίσματα. Τέλος υπάρχει έκδηλη η άποψη ότι η διαφοροποιημένη διάρθρωση της τάξης απλά χωρίζει τους μαθητές σε ικανότερους και όχι.

Από την άλλη πλευρά, η Tomlinson (1995) στην προσπάθειά της να συγκεκριμενοποιήσει τα εμπόδια που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί για την διαφοροποιημένη διδασκαλία τα αναφέρει επιγραμματικά ως:

- ✓ Φόβο μιας παθιασμένης ενασχόλησης που θα έχει διάρκεια ενός μόνο έτους
- ✓ Φόβο για την ανικανότητα διαχείρισης μιας τάξης όπου ένας αριθμός ανεξάρτητων δραστηριοτήτων πραγματοποιούνται ταυτόχρονα
- ✓ Φόβο για την μη επαρκή γνώση του επιπέδου κάθε μαθητή και κατά συνέπεια μη εύρεση του κατάλληλου υλικού υποστήριξης (Tomlinson, 1999)
- ✓ Φόβο για την ανταπόκριση των μαθητών στο επίπεδο των τυποποιημένων εξετάσεων (τεστ)
- ✓ Φόβο για την έλλειψη καθοδήγησης από άλλους εκπαιδευτικούς ειδικούς στην διαδικασία της διαφοροποιημένης (Tomlinson, 1999).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως άλλη μια γραφειοκρατική διαδικασία με την οποία και θα πρέπει να ανταπεξέλθουν σε καθημερινή βάση. Για το λόγο αυτό πιστεύουν ότι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο για την υλοποίησή της, ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πηγές αλλά ούτε και την απαραίτητη καθοδήγηση για μια τέτοια προσπάθεια (Carolan & Guinn, 2007).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια αρκετά σύνθετη διαδικασία. Για την επιτυχή υλοποίησή της οι εκπαιδευτικοί επιζητούν κάθε είδους υποστήριξη. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου κοινοτήτων μάθησης. Σε αυτές τις κοινότητες οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την δυνατότητα να ανταλλάξουν, με συναδέλφους τους αλλά και ειδικούς, σκέψεις προβληματισμούς και προτάσεις (Tomlinson, 2005).

Μέσα σε μια κοινότητα μάθησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται ώστε να βρουν τις βέλτιστες λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επίσης μπορούν να μοιραστούν με άλλους συναδέλφους πρωτότυπες μεθόδους που οι ίδιοι έχουν δοκιμάσει και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά σε αυτές (Pettig, 2000).

6.6 Κριτικές εφαρμογής διαφοροποιημένη διδασκαλία

Εξετάζοντας τα μειονεκτήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φαίνεται ότι αυτά αφορούν την διαδικασία στο σύνολό της. Το πρόβλημα φαίνεται να είναι το κατά πόσον μπορεί να υλοποιηθεί ρεαλιστικά η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε κάθε τάξη. Η ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί ιδανική, αλλά οι αίθουσες διδασκαλίας μπορούν να γίνουν πολυάσχολες και ορισμένοι μαθητές να αποστασιοποιηθούν από την διαδικασία (Knore, 2018).

Επίσης, μια άλλη κριτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορά στο ότι απαιτείται μεγάλη προετοιμασία για την επιτυχή χρήση της. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος της τάξης, τόσο πιο μεγάλη είναι η προετοιμασία που απαιτείται. Μαζί με την προετοιμασία απαιτείται επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Επίσης κρίνεται απαραίτητη η καθοδήγηση και διαχείριση των έμπειρων στους νέους εκπαιδευτικούς (Knore, 2018).

Όλα αυτά είναι σημαντικά για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Υπάρχει επίσης δυσκολία με τους δασκάλους που δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη για την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης (Knore, 2018).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2005), είναι δυνατό η διαφοροποιημένη διδασκαλία να εφαρμοστεί σε μεγάλα μεγέθη τάξεων, ακόμα και μέχρι σαράντα ατόμων.

Ωστόσο, για τους νέους εκπαιδευτικούς αυτό είναι δυσκολότερο να το επιτύχουν. Η έρευνα έδειξε ότι απαιτούνται από ένα δάσκαλο 7-10 χρόνια εμπειρίας πριν αισθανθεί σίγουρος για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 2005).

6.7 Συμπεράσματα κεφαλαίου

Από τα όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο κατέστη εμφανές, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια αποτελεσματική διδασκαλία η οποία βοηθά τους δασκάλους τόσο να επιτύχουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος από τη μία, όσο και να παρακολουθούν και προσαρμόζουν αυτές τις απαιτήσεις στις προσωπικές επιδιώξεις των ίδιων των μαθητών.

Ουσιαστικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζει την συνολική δομή της τάξης θετικά, καθώς μέσα από καλά οργανωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, τόσο οι προχωρημένοι μαθητές,

όσο και οι πιο αδύνατοι, μπορούν να κερδίσουν μέσα από μια τέτοια προσέγγιση. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο σε όλους.

Η βασική κριτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εστιάζεται στο ότι, απαιτείται μεγάλη προετοιμασία για την επιτυχή χρήση της, ειδικά όταν πρόκειται για νέους εκπαιδευτικούς χωρίς μεγάλη εμπειρία στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Προς αυτή την κατεύθυνση, για την αποτελεσματική εφαρμογή της, μαζί με την προετοιμασία απαιτείται επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να βοηθηθεί η εκπαίδευση των νέων μέσα από τη καθοδήγηση και διαχείριση των εμπειριών εκπαιδευτικών.

Το σημαντικότερο βέβαια εύρημα που προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση των κεφαλαίων 5 και 6 είναι το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία. Οι λόγοι που την καθιστούν εκπαιδευτική καινοτομία και αναφέρονται και στα προαναφερθέντα κεφάλαια επιγραμματικά είναι:

- ✓ Αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση
- ✓ Είναι ικανή να μεταβάλλει τις αντιλήψεις και τις αρχές της εκπαίδευσης
- ✓ Αξιολογείται συνεχώς τόσο σαν διαδικασία όσο και σαν αποτέλεσμα
- ✓ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός
- ✓ Δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας τόσο στην τάξη όσο και σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον
- ✓ Επεκτείνει σημαντικά το ρεπερτόριο και τον ρόλο του εκπαιδευτικού
- ✓ Είναι ικανή να δημιουργήσει κοινότητες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- ✓ Αποτελεί μια διαδικασία αλλαγής με θετικά αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον
- ✓ Προσφέρει ένα κοινό όραμα και στόχο βελτίωσης για ολόκληρο τον οργανισμό.

Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία

7.1 Επιλογή και αιτιολόγηση μεθοδολογίας

Η έρευνα μελετά ένα μέρος της πραγματικότητας κάθε φορά και η γνώση για τα φαινόμενα προκύπτει σταδιακά, καθώς τα ερευνητικά αποτελέσματα συσσωρεύονται για να σχηματίσουν μια εικόνα της πραγματικότητας. Η έρευνα είναι επιμεριστική αφού εστιάζει στα μετρούμενα χαρακτηριστικά αναλύοντας ένα φαινόμενο σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά και προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες απαιτούν χρήση αριθμητικών δεδομένων και στατιστική ανάλυση. Αυτός ο τρόπος εξασφάλισης της αντικειμενικότητας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων οδήγησε στην ποσοτική έρευνα (Σαραφίδου, 2011).

Η ποσοτική έρευνα έχει τις ρίζες της στην επιστημονική παράδοση και εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στις Φυσικές επιστήμες. Είναι ανεξάρτητη αξιών και θεωρείται ως η αντικειμενική μέτρηση της πραγματικότητας (γεγονότα και αιτίες). Η ποσοτική έρευνα επαληθεύει στην πράξη κάποια θεωρία, ή ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Βοηθά στην διατύπωση υποθέσεων και μέσω της συλλογής δεδομένων και στατιστικής τους ανάλυσης επαληθεύονται ή όχι αυτές οι υποθέσεις. Επίσης λειτουργώντας μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο βοηθά στην περιγραφή ή σε υποθέσεις για τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας που είναι: η απαγωγική μέθοδος, η επιμεριστική, οι ελεγχόμενες συνθήκες, η ανάλυση σε μετρούμενα χαρακτηριστικά, η ανεξαρτητοποίηση του πλαισίου, καθώς και η στατιστική ανάλυση, προσδίδουν την επιθυμούμενη αξιοπιστία της έρευνας και την γενίκευση των αποτελεσμάτων της (Σαραφίδου, 2011).

Όσον αφορά την επισκόπηση, πρόκειται για μια ερευνητική στρατηγική η οποία παράγει ποσοτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού καθώς και τις συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών. Επιτρέπει μια άμεση και απλή προσέγγιση που προσπαθεί να μελετήσει τις ανάγκες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, τις γνώσεις αλλά και τις αντιλήψεις ενός δειγματοληπτικού πληθυσμού. Διεξάγεται σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του υπό μελέτη πληθυσμού και μετρά πολλές μεταβλητές με πολλαπλούς δείκτες (Fink, 1995).

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας επισκόπησης. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει άμεσα πολλές πληροφορίες από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και κωδικοποίηση -

αξιοποίησή αυτών των πληροφοριών μέσω στατιστικής ανάλυσης. Ένα κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο, για να μπορέσει να μετρήσει τις συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις του υπό εξέταση πληθυσμού, προτιμάται να συνταχθεί βάση της προσέγγισης της προσθετικής κλίμακας κατάταξης (ή κλίμακα Likert). Η προσέγγιση αυτή έχει την δυνατότητα να διακρίνει τις στάσεις μεταξύ ατόμων και διακατέχεται από εσωτερική συνοχή (Robson, 2007).

Για τους παραπάνω λόγους αποφασίστηκε η διερεύνηση του θέματος για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, να ενταχθεί στο πλαίσιο μιας ποσοτικής έρευνας επισκόπησης. Η συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθεί μέσω σύνταξης, διάθεσης και συμπλήρωσης ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο θα συνταχθεί με κλειστού τύπου ερωτήσεις οι οποίες θα περιλαμβάνουν ένα εύρος απαντήσεων με βάση την προσθετική κλίμακα κατάταξης ή κλίμακα Likert. Τα δεδομένα θα αναλυθούν στατιστικά με την χρήση προγράμματος Microsoft Excel, όπου θα γίνει ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας με τη χρήση κατάλληλων γραφημάτων.

7.2 Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν από την αρχή της έρευνας, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο «Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετασχηματιστική ηγεσία σαν εργαλείο εισαγωγής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Παράρτημα 1), το οποίο αποτελείται από 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από τις ερωτήσεις αυτές οι 4 ερωτήσεις (ερωτ.1,2,3,4) αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά δηλαδή φύλο, ηλικία, βαθμίδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας, επιμόρφωση. Οι ερωτήσεις (5 – 11) διερευνούν την εφαρμογή βασικών αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις (12 – 24) αφορούν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος και συγκεκριμένα στις ερωτήσεις (12 – 17) εξετάζεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες γνωρίζουν σε βάθος την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο δεύτερο μέρος και στις ερωτήσεις (18 – 24) διερευνάται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η διαφοροποιημένη αποτελεί καινοτομία. Τέλος οι ερωτήσεις (25-30) αφορούν στη σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εξετάζεται το κατά πόσο οι αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ικανές να προωθήσουν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

7.3 Πληθυσμός και δείγμα έρευνας

Όσον αφορά τον πληθυσμό της έρευνάς μας παραδόθηκαν (χέρι με χέρι) 80 ερωτηματολόγια σε τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δασκάλους και Νηπιαγωγούς) του νομού Μαγνησίας, κατά το χρονικό διάστημα Μάιο – Ιούνιο 2019.

Είναι σημαντικό επίσης να σημειωθεί, ότι κατά την παράδοση των ερωτηματολογίων τηρήθηκαν πλήρως οι κανόνες δεοντολογίας, καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπληρώθηκε αύξων αριθμός συμμετεχόντων, ενώ το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μας ήταν 50 άτομα, δηλαδή ένα ποσοστό της τάξεως του 62,5%.

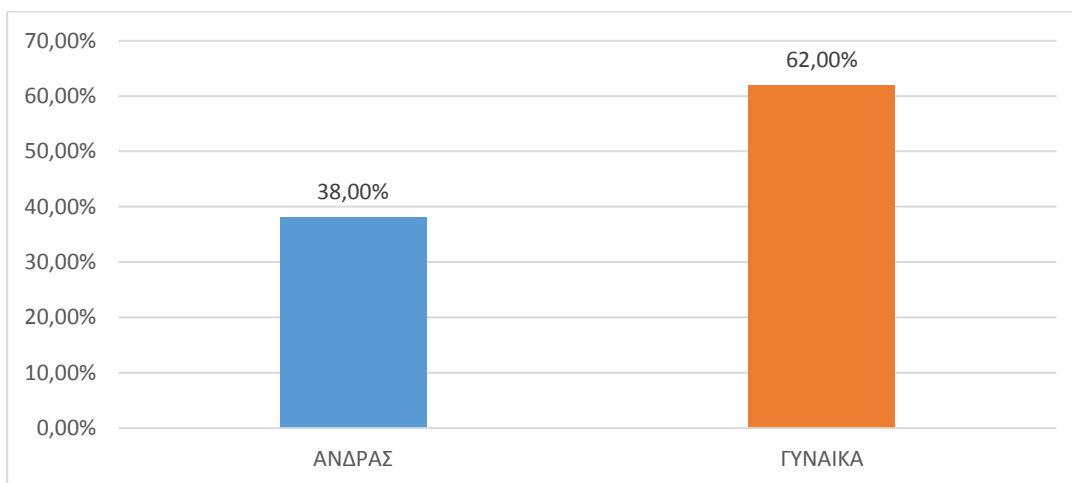
7.4 Ανάλυση δεδομένων

Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω με τη χρήση του Microsoft Excel, μέσω του οποίου απεικονίστηκαν σε γραφήματα και πίτες, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των απαντήσεών τους, (Παράρτημα 2) η οποία θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 8: Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας

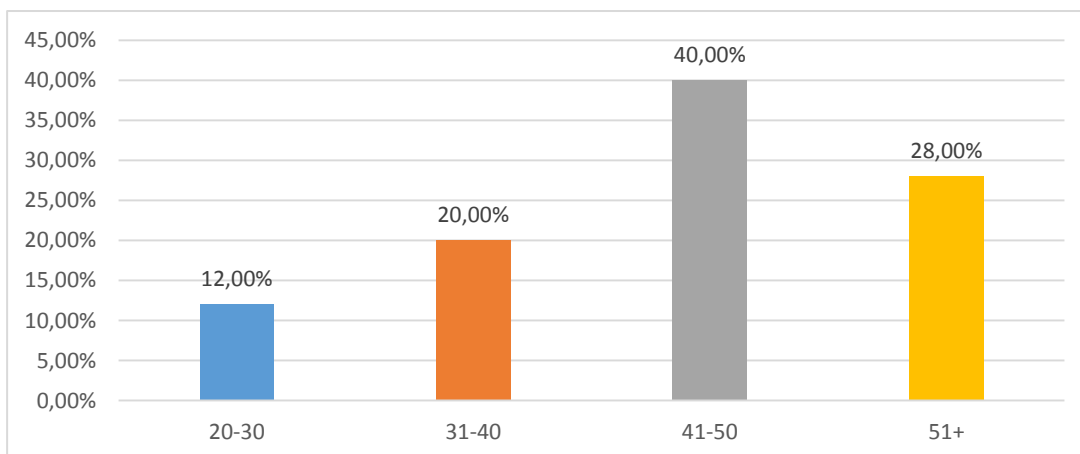
8.1 Ανάλυση προσωπικών στοιχείων

Όσον αφορά την κατανομή φύλου, από το παρακάτω γράφημα είναι φανερό ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνά μας ήταν γυναίκες σε ποσοστό 62%, ενώ αντίθετα οι άνδρες του δείγματός μας ανήλθαν στο 38% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνά μας.



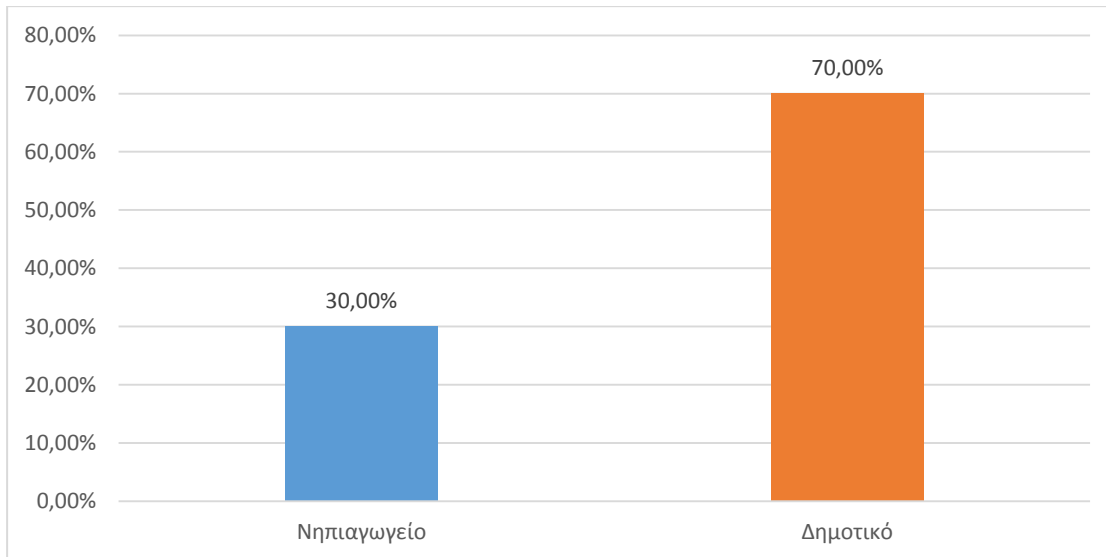
Γράφημα 1: Κατανομή φύλου

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά το εύρος των ηλικιών των εκπαιδευτικών, από το ακόλουθο γράφημα είναι φανερό ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνά μας ήταν ηλικίας από 41 έως 50 ετών σε ποσοστό 40%, ενώ ακολουθεί ένα 28% των συμμετεχόντων, οι οποίοι είναι ηλικίας άνω των 51 ετών, ενώ αντίστοιχα υπάρχει και ένα ποσοστό 20% ηλικίας 31-40 ετών και τέλος ένα 12% ηλικίας 20 έως 30 ετών.

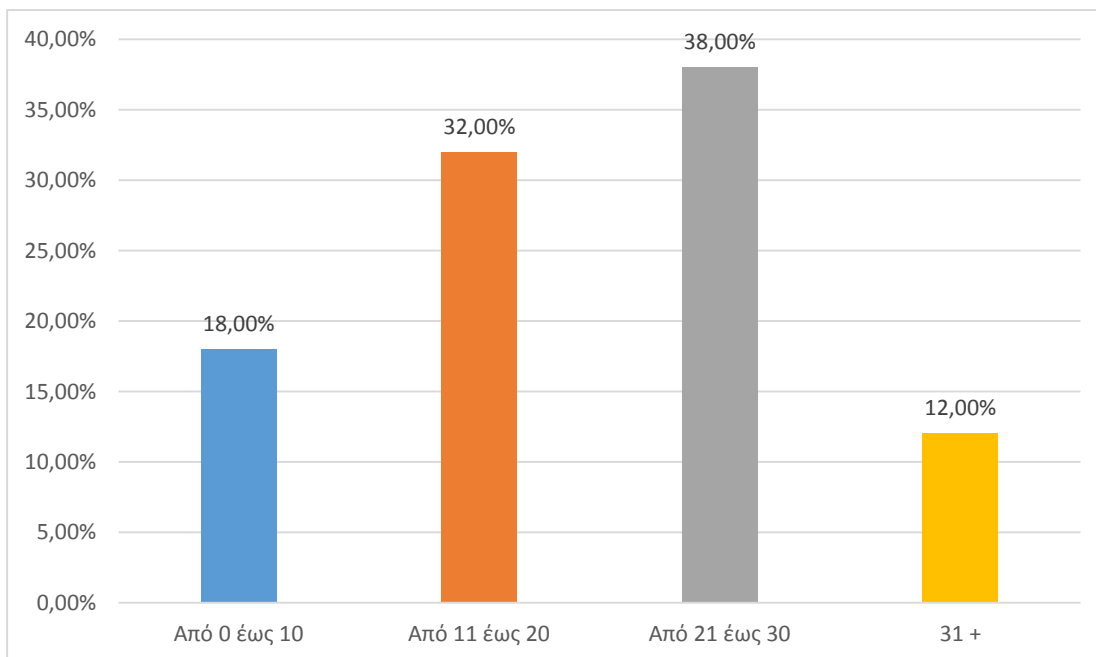


Γράφημα 2: Κατανομή ηλικιών

Όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα, στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας, όπως φαίνεται από το ακόλουθο γράφημα, το 30% των συμμετεχόντων μας εργάζεται σε νηπιαγωγεία, ενώ το 70% εργάζεται σε δημοτικά σχολεία. Αυτό το γεγονός μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα για την έρευνά μας, λόγω του ότι το δείγμα μας είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό.



Γράφημα 3: Εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας συμμετεχόντων στην έρευνά μας



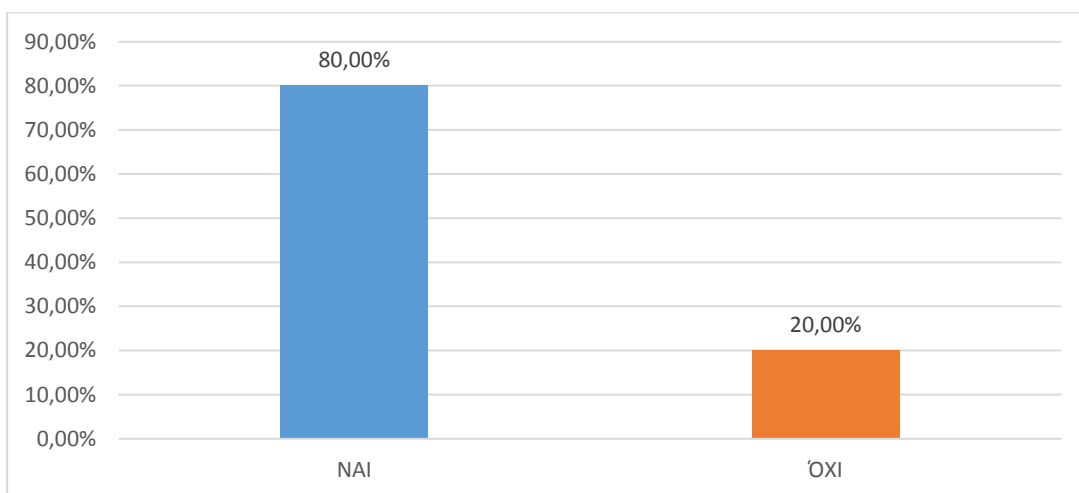
Γράφημα 4: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων στην έρευνά μας

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα από την εξέταση των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, καθώς όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα η

πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 21 έως 30 έτη σε ποσοστό 38%, ακολουθούμενο από ένα ποσοστό 32% που έχουν προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη. Ουσιαστικά, τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνά μας είναι εκπαιδευτικοί με σημαντική πείρα στον τομέα της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, εάν ληφθεί υπόψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν δύο σημαντικές καινοτομίες που η εισαγωγή τους στην εκπαίδευση αποτελεί το βασικό αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας μας. Συνεπώς, οι απόψεις αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών έχει βαρύνουσα σημασία για την επιτυχή εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολεία σήμερα.

8.2 Ανάλυση ερωτήσεων εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Όσον αφορά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας και το κατά πόσον γνωρίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας την έννοια αυτή, το 80% των συμμετεχόντων γνώριζε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ενώ υπήρχε και ένα 20% ή 10 εκπαιδευτικοί μεταξύ του συνόλου των 50, στους οποίους έγινε επεξήγηση της έννοιας και των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η ενημέρωση για την έννοια έγινε με τη βοήθεια συμπληρωματικού εντύπου, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην έρευνά μας και να απαντήσουν στις επόμενες ερωτήσεις της (Παράρτημα 3).



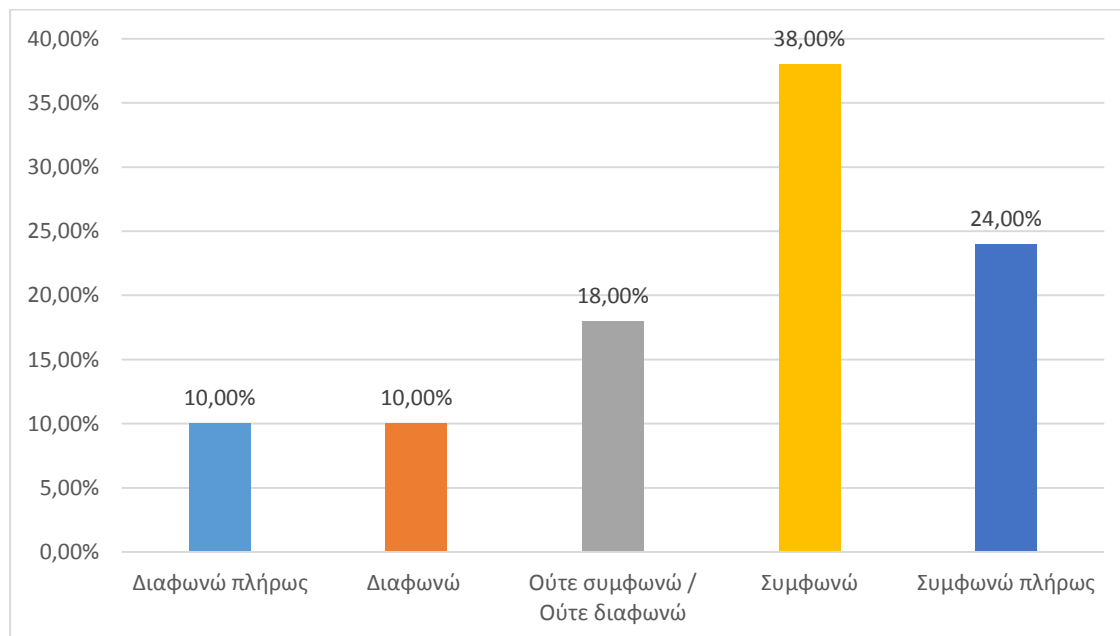
Γράφημα 5: Κατά πόσον γνωρίζετε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Μια ιδιαίτερα σημαντική ερώτηση, η οποία εντάσσεται στους γενικούς άξονες εφαρμογής του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εξέταση του κατά πόσον η διεύθυνση

του σχολείου, στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί, ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, με βάση το παρακάτω γράφημα το 38% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας ανέφερε ότι συμφωνεί με την πρόταση αυτή, ότι δηλαδή η διεύθυνση του σχολείου στο οποίο εργάζεται ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, ακολουθούμενο από ένα 24% των συμμετεχόντων, το οποίο δήλωσε ότι συμφωνεί πλήρως, γεγονός το οποίο ανεβάζει το συνολικό ποσοστό συμφωνίας με την άποψη αυτή στο 62%.

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό καθώς, όσο μεγαλύτερη είναι η προώθηση της συνεργασίας μέσα σε ένα σχολείο, τόσο ευκολότερη είναι η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα σχολείο, ειδικά από την πλευρά των νέων και χωρίς μεγάλη εμπειρία εκπαιδευτικών.

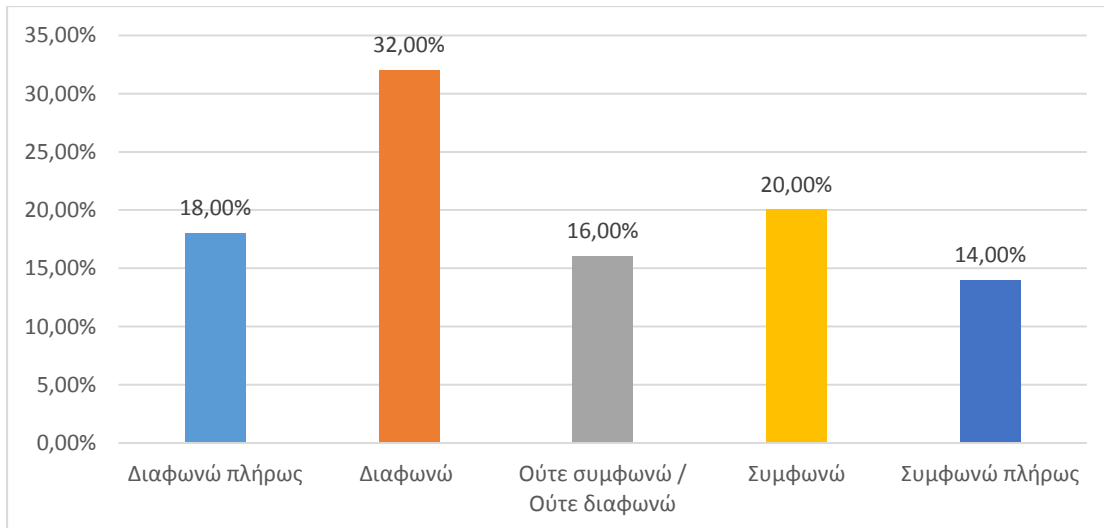


Γράφημα 6: Κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Αντίθετα, όσον αφορά το κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας διευκρινίζει τους ρόλους ανάπτυξης καινοτομιών με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, εδώ παρατηρείται ότι υπάρχει μια σημαντική υστέρηση από την πλευρά των διευθυντών των σχολείων ως προς το πεδίο αυτό.

Ειδικότερα, από το ακόλουθο γράφημα είναι σαφές ότι το 32% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας δεν συμφωνεί με την άποψη αυτή, θεωρώντας ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν διευκρινίζει τους ρόλους ανάπτυξης καινοτομιών, ενώ αντίστοιχα υπάρχει και ένα 18% των συμμετεχόντων που διαφωνεί πλήρως με την πρόταση αυτή.

Εν προκειμένω, είναι σαφές ότι ένας στους δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας θεωρεί ότι η διεύθυνση του σχολείου στο οποίο εργάζονται δεν διευκρινίζει τους ρόλους για την ανάπτυξη καινοτομιών, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο να διορθωθεί, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας για την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο.



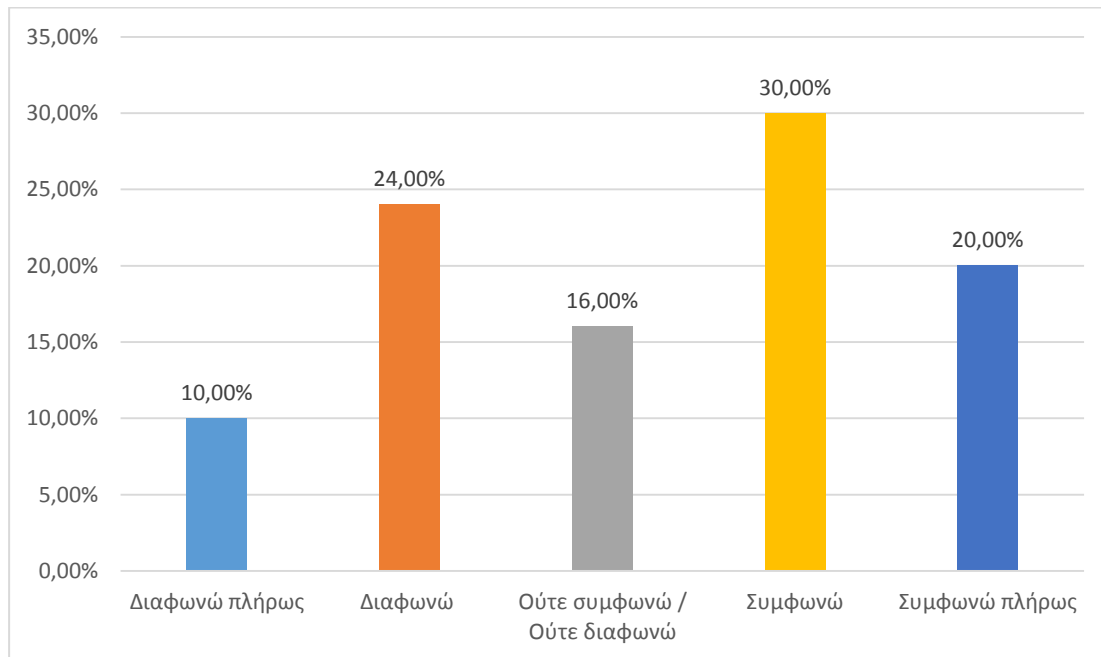
Γράφημα 7: Κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας διευκρινίζει τους ρόλους ανάπτυξης καινοτομιών με στόχο τη βελτίωση του σχολείου.

Επιπλέον, αναφορικά με το κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ως προς την υιοθέτηση νέων ιδεών και προτάσεων, από τα ευρήματα της έρευνας μας, και τα οποία απεικονίζονται στο γράφημα 8, είναι φανερό ότι ένα μεγάλο μέρος των διευθύνσεων των σχολείων σήμερα προσπαθεί να εναρμονιστεί στο νέο σχολικό περιβάλλον, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

Ειδικότερα, το 30% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή, ακολουθούμενο από ένα 20% το οποίο συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι οι διευθύνσεις των σχολείων ενθαρρύνουν τους ίδιους να υιοθετήσουν νέες ιδέες και προτάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική καινοτομία για το σχολικό περιβάλλον σήμερα, και η εν μέρει ικανοποίηση της παραπάνω αρχής της μετασχηματιστικής ηγεσίας λειτουργεί ευνοϊκά προς αυτή την κατεύθυνση. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να τονισθεί η ανάγκη το ποσοστό των σχολικών διευθύνσεων που υιοθετούν την αρχή αυτή να ξεπεράσει το 70% ή και το 80%

στο άμεσο μέλλον, έτσι ώστε η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση να γίνει ευκολότερη και αποτελεσματικότερη.



Γράφημα 8: Κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ως προς την υιοθέτηση νέων ιδεών και προτάσεων

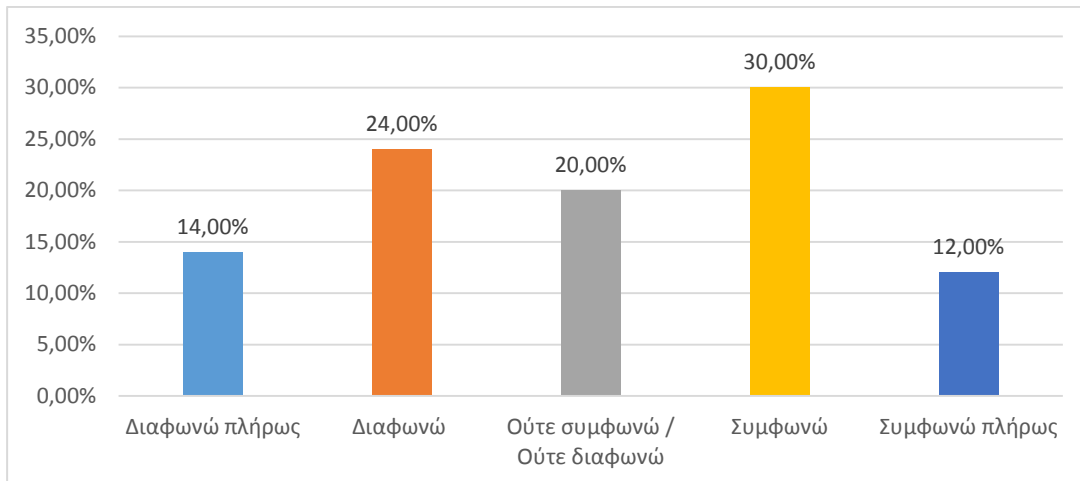
Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας, για να γίνει ευκολότερη η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον (μια από τις οποίες είναι και η διαφοροποιημένη διδασκαλία), απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός κλίματος φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ σχολικής διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και γονέων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας να μας αναφέρουν κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου τους συμβάλει στη δημιουργία κλίματος φροντίδας και εμπιστοσύνης εντός του σχολείου, όπου όπως φαίνεται από το παρακάτω γράφημα οι απαντήσεις είναι σχετικά μοιρασμένες.

Ειδικότερα, το 30% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας συμφωνεί με την άποψη αυτή, ποσοστό το οποίο σε συνδυασμό με το 12% των συμμετεχόντων που συμφωνούν απόλυτα με την άποψη αυτή, ανεβάζουν το συνολικό ποσοστό συμφωνίας στο 42%, ενώ αντίθετα συνολικά το 38% (14% διαφωνούν απόλυτα και 24% διαφωνούν) των συμμετεχόντων στην έρευνά μας διαφωνούν με την πρόταση αυτή.

Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις είναι μοιρασμένες αναφορικά με τη συμβολή της σχολικής διεύθυνσης ως προς την καλλιέργεια φροντίδας και εμπιστοσύνης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός το οποίο οφείλεται πιθανότατα στις διαφορετικές

προτεραιότητες ή φιλοσοφίες των σχολικών διευθυντών από σχολείο σε σχολείο, κάτι το οποίο όμως είναι ανάγκη να αλλάξει στο μέλλον, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η εισαγωγή καινοτομιών στο περιβάλλον του σχολείου, μεταξύ των οποίων είναι και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.



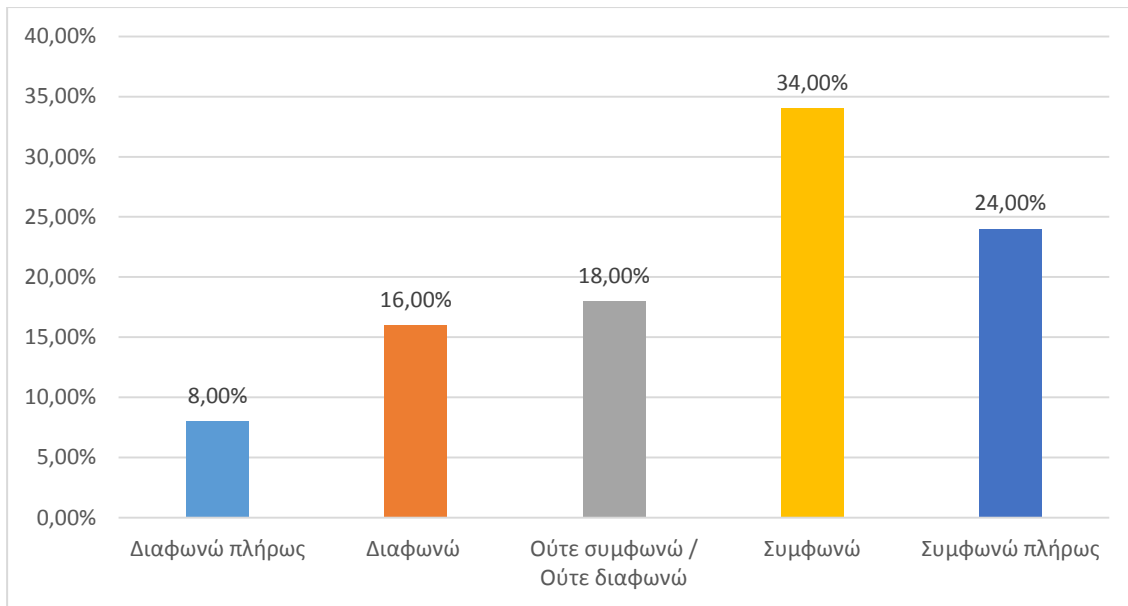
Γράφημα 9: Κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας συμβάλει στη δημιουργία κλίματος φροντίδας και εμπιστοσύνης εντός του σχολείου

Αντίθετα, ιδιαίτερα ενθαρρυντικά είναι τα στοιχεία, που προκύπτουν από την εξέταση του κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων εντός του σχολείου με στόχο την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Ειδικότερα, το 34% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνά μας συμφωνεί με την άποψη αυτή, ποσοστό το οποίο σε συνδυασμό με το 24% των συμμετεχόντων που συμφωνούν απόλυτα με την άποψη αυτή, ανεβάζουν το συνολικό ποσοστό συμφωνίας στο 58%, ενώ αντίθετα μόλις ένα συνολικό 24% των ερωτηθέντων διαφωνεί με την πρόταση αυτή.

Ουσιαστικά, τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές των σχολείων, στην πλειοψηφία τους, έχουν σαν βασική προτεραιότητά τους, την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση δεδομένων εντός του σχολείου με στόχο την προαγωγή της μάθησης και της ικανοποίησης των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες (π.χ μαθησιακές δυσκολίες).

Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς διευκολύνει την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας σαν εργαλείο για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον, τόσο του νηπιαγωγείου, όσο και πολύ περισσότερο του δημοτικού.

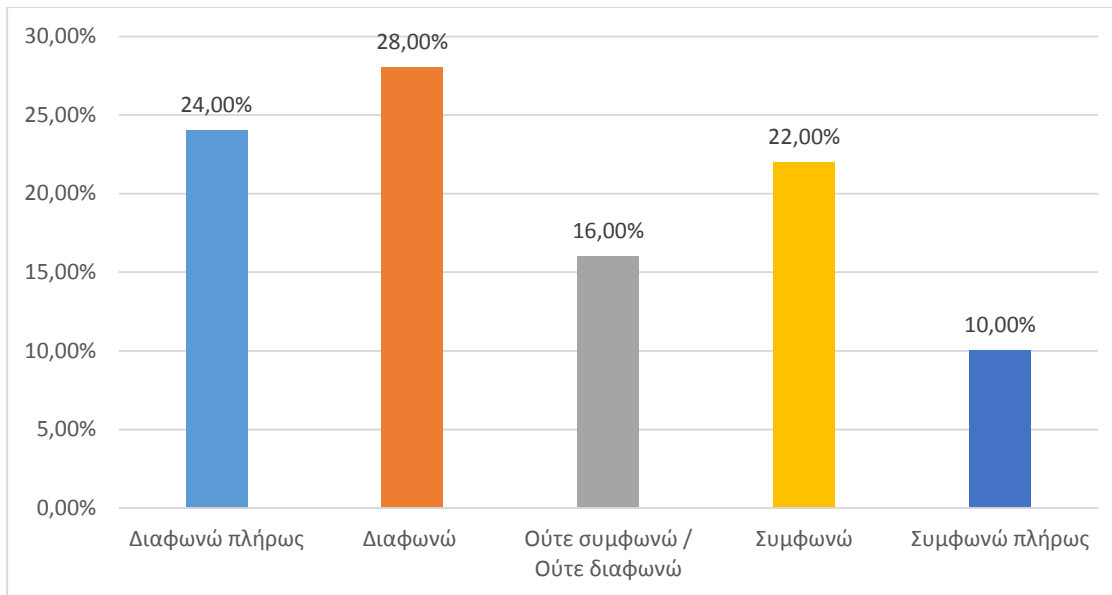


Γράφημα 10: Κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων εντός του σχολείου με στόχο την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών

Τέλος, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου μας ολοκληρώνεται με το κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου, στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας, προωθεί την ανάπτυξη ικανοτήτων ηγεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, από τα όσα περιγράφονται από το ακόλουθο γράφημα είναι φανερό ότι στην πλειονότητα των περισσότερων η προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων είναι σχετικά περιορισμένη, καθώς το 28% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαφωνεί με την άποψη αυτή, ακολουθούμενο από ένα 24% το οποίο διαφωνεί απόλυτα, στοιχεία τα οποία ανεβάζουν το συνολικό ποσοστό διαφωνίας στο 52%.

Συνεπώς, στο πεδίο αυτό είναι αναγκαίο να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα, έτσι ώστε να παρακινηθούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και να προωθήσουν την ανάπτυξη ικανοτήτων ηγεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε οι εκπαιδευτικοί θα ενθαρρυνθούν να υιοθετήσουν ευκολότερα καινοτομίες εκπαιδευτικής διδασκαλίας, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

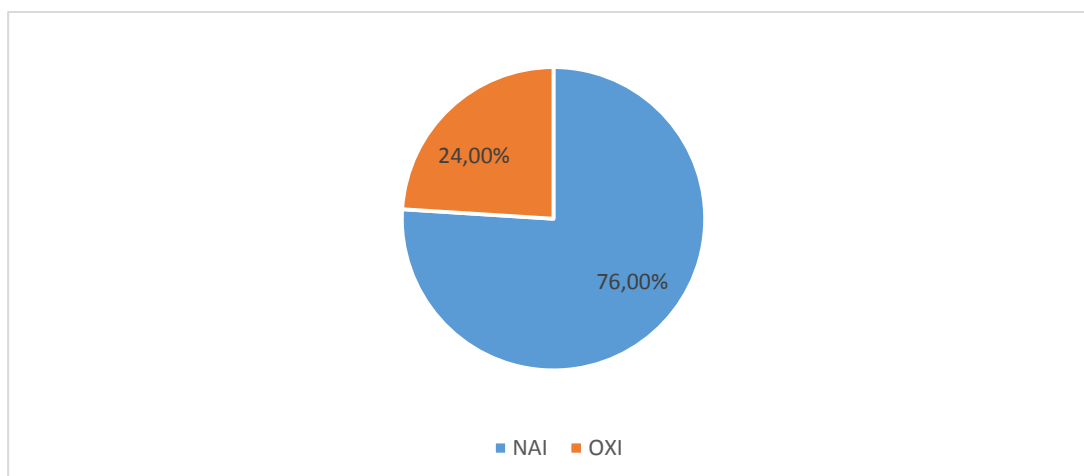


Γράφημα 11: Κατά πόσον η διεύθυνση του σχολείου σας προωθεί την ανάπτυξη ικανοτήτων ηγεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

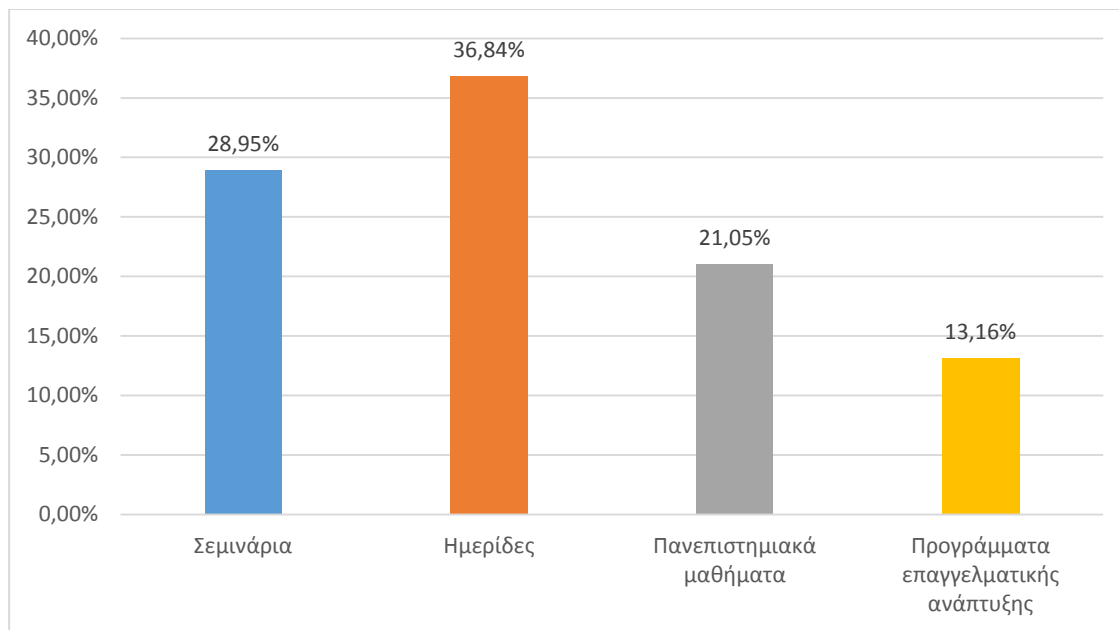
8.3 Ανάλυση ερωτήσεων διαφοροποιημένης διδασκαλίας

8.3.1 Εξέταση της γνώσης των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα οφέλη της

Όσον αφορά το κατά πόσον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας είχαν λάβει εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, από το σύνολο των 50 εκπαιδευτικών, μόνο οι 12 ή το 24% δεν είχαν λάβει καθόλου εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους 38 ή 76% οι οποίοι είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση.



Γράφημα 12: Κατά πόσον έχουν λάβει οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας κάποιου είδους επιμόρφωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

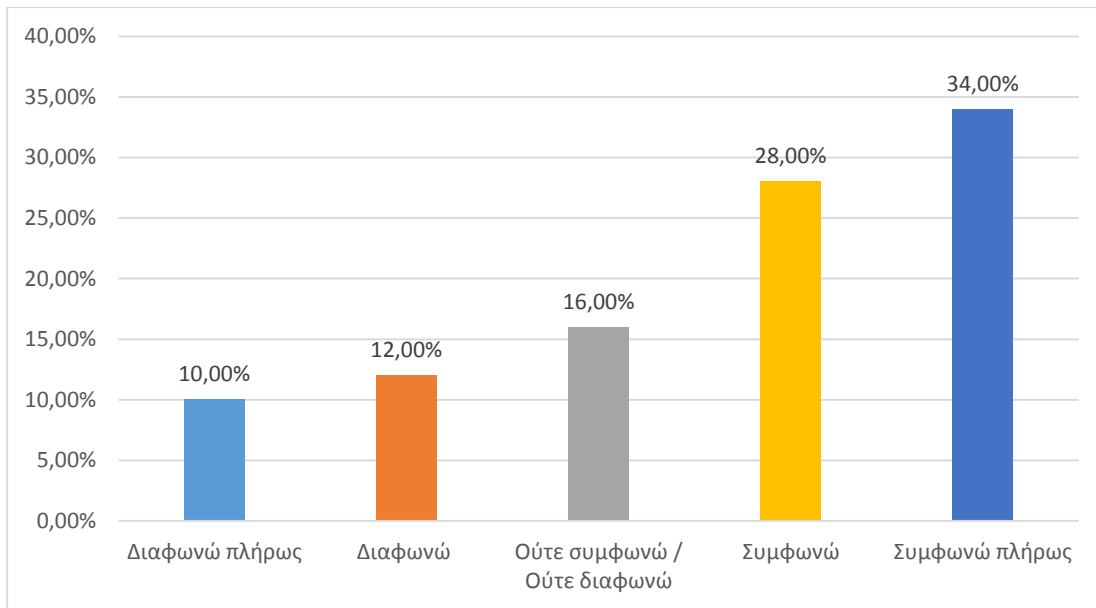


Γράφημα 12 Α: Είδη επιμόρφωσης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα από το σύνολο των 38 ερωτηθέντων, που είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, 14 (36,84%) είχαν λάβει μέρος σε ημερίδες για το θέμα αυτό, 11 (28,95%) είχαν συμμετάσχει σε σεμινάρια, 8 (21,05%) είχαν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια των σπουδών τους, ενώ 5 (13,16%) είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Εν συνεχεία, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας να μας αναφέρουν κατά πόσον θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζεται στις βασικές γνώσεις, στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες κάθε μαθητή.

Από τα ευρήματα του ακόλουθου γραφήματος είναι εμφανές ότι ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι το γεγονός, ότι αυτή εστιάζεται στις βασικές γνώσεις, στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες κάθε μαθητή, καθώς αθροιστικά το 62% του συνόλου των συμμετεχόντων της έρευνας μας συμφωνούν με την άποψη αυτή, ενώ μόλις το 22% εκφράζουν αρνητική άποψη για αυτό.

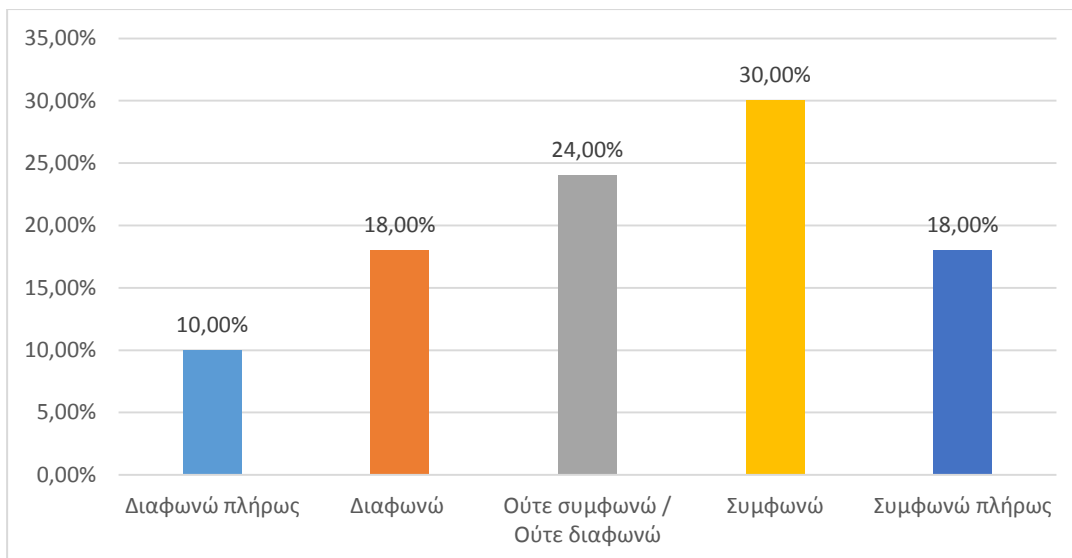


Γράφημα 13: Κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζεται στις βασικές γνώσεις ενδιαφέροντα και δεξιότητες κάθε μαθητή.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα της ερώτησης αναφορικά με το κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά την αυτοδιόρθωση των εργασιών των μαθητών μεταξύ τους σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

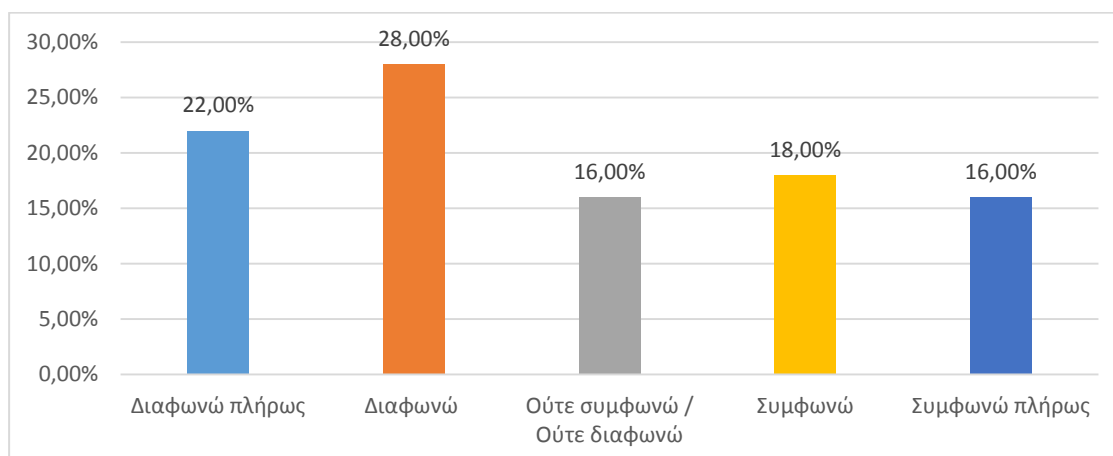
Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από το ακόλουθο γράφημα, αθροιστικά το 48% του συνόλου των συμμετεχόντων της έρευνας μας (δηλαδή σχεδόν 1 στους 2) συμφωνούν με την άποψη αυτή, ενώ μόλις το 28% εκφράζουν αρνητική άποψη για αυτό, ενώ υπάρχει και ένα 24% το οποίο δεν έχει εκφράσει άποψη επί του ζητήματος αυτού.

Ουσιαστικά, τα ευρήματα αυτά μας φανερώνουν ότι μια σημαντική συνεισφορά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εάν αυτή εφαρμοστεί με το σωστό τρόπο είναι, εκτός των άλλων ωφελειών της, η επίτευξη της αυτοδιόρθωσης των εργασιών των μαθητών, στοιχείο το οποίο συμβάλλει στο να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές τα λάθη και τις αδυναμίες τους, γεγονός το οποίο καθιστά αποτελεσματικότερη τη βελτίωσή τους.



Γράφημα 14: Κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά την αυτοδιόρθωση των εργασιών των μαθητών μεταξύ τους.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά το κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά μόνο τους αδύνατους μαθητές, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονισθεί ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνά μας διαφωνεί με την άποψη αυτή, θεωρώντας ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο τους αδύνατους μαθητές.



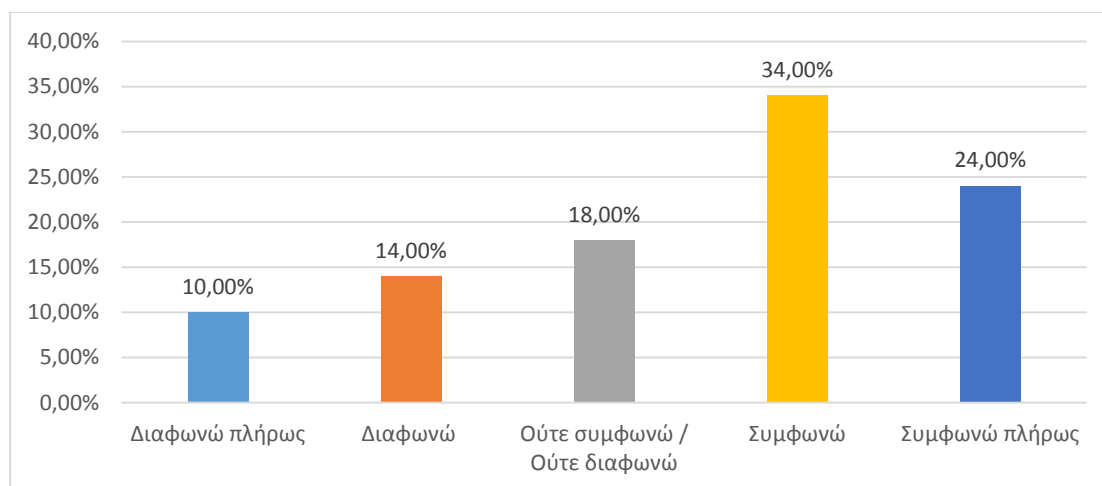
Γράφημα 15: Κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά μόνο τους αδύνατους μαθητές.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα, το 28% δήλωσε ότι διαφωνεί με την άποψη αυτή, στοιχείο το οποίο σε συνδυασμό με το 22% το οποίο διαφωνεί πλήρως, ανεβάζει

το συνολικό ποσοστό διαφωνίας στο 50%, γεγονός το οποίο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον αφορά μόνο τους αδύνατους μαθητές, αλλά αντίθετα αφορά και το σύνολο των μαθητών του σχολείου.

Αντίστοιχα, τα όσα στοιχεία αντλήθηκαν από το παραπάνω γράφημα έρχονται σε άμεση επιβεβαίωση με τα ευρήματα της επόμενης ερώτησης, όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας να μας αναφέρουν κατά πόσον κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι δυνατότεροι μαθητές βοηθούν τους πιο αδύνατους, άποψη με την οποία συμφωνεί η πλειονότητα του δείγματός μας.

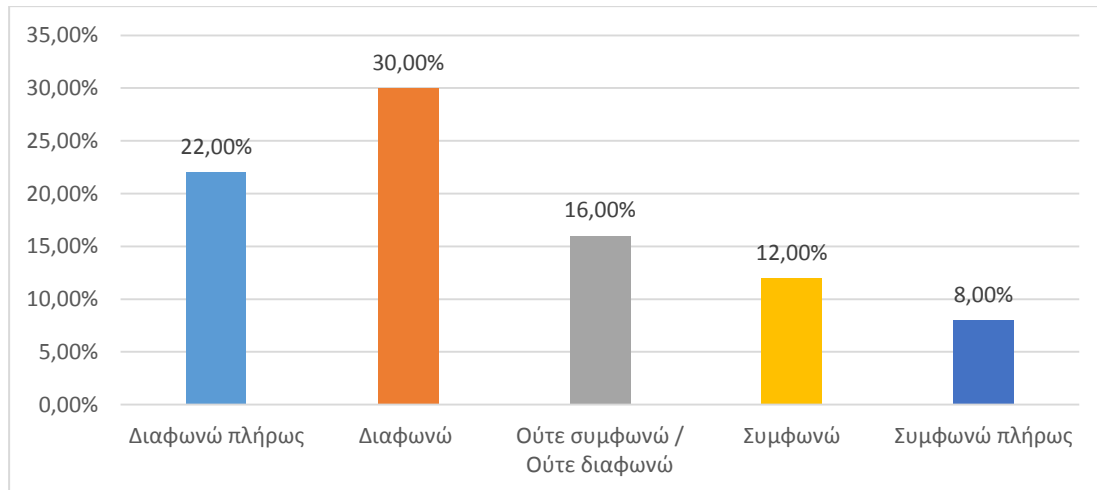
Πιο συγκεκριμένα, το 34% δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή, στοιχείο το οποίο σε συνδυασμό με το 24% το οποίο συμφωνεί πλήρως, ανεβάζει το συνολικό ποσοστό συμφωνίας στο 58%, γεγονός το οποίο δείχνει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ένα βασικό χαρακτηριστικό και συνάμα όφελος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι το γεγονός ότι οι μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις παρέχουν υποστήριξη στους πιο αδύνατους μαθητές, γεγονός το οποίο συμβάλει στη βελτίωση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των μαθητών κάθε τάξης, ενώ προάγεται και η βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης των μαθητών που είναι πιο αδύνατοι στην τάξη.



Γράφημα 16: Κατά πόσον κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι δυνατότεροι μαθητές βοηθούν του πιο αδύνατους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα ήταν η άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με την άποψη πως όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την διδασκαλία, δημιουργούν ανισομερή φόρτο εργασίας μεταξύ των μαθητών, καθώς ποσοστό του 52% του συνόλου των

συμμετεχόντων στην έρευνά μας διαφώνησε με την άποψη αυτή (30% διαφώνησε και 22% διαφώνησε πλήρως), γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε καμία περίπτωση η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν οδηγεί στο να φορτωθούν με πρόσθετα βάρη, που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οι μαθητές.



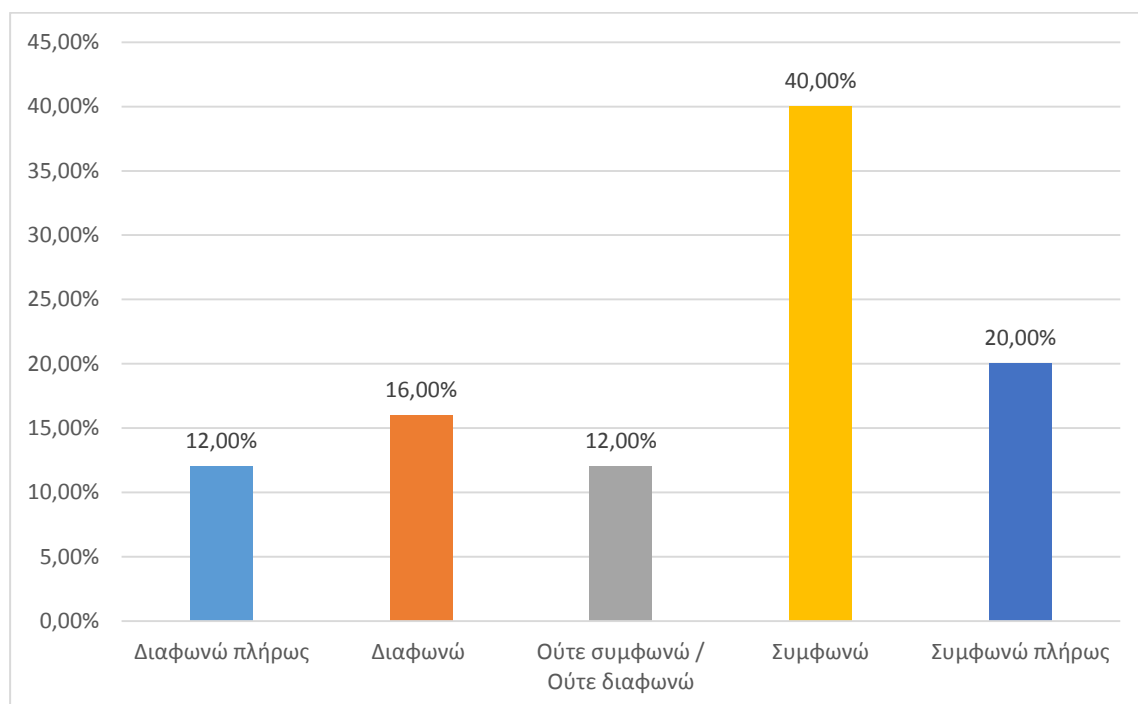
Γράφημα 17: Κατά πόσον όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την διδασκαλία, δημιουργούν ανισομερή φόρτους εργασίας μεταξύ των μαθητών.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο πεδίο διερεύνησης διαπιστώθηκε ότι ενώ ένα σημαντικά αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ήτοι το 76%, είχαν κατά το παρελθόν επιμορφωθεί με διάφορους τρόπους στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εντούτοις διαπιστώθηκε μια απόκλιση ως προς την εις βάθος γνώση της διαδικασίας και των ωφελειών της διαφοροποιημένης. Αν ανατρέξουμε στις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια απόκλιση που ποικίλει από το 28% μέγιστο έως 5% ελάχιστο (που εμφανίζεται μόνο στην πρώτη ερώτηση). Αυτό καταδεικνύει το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρότι έχουν επιμορφωθεί για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, εν προκειμένω για την διαφοροποιημένη, εντούτοις δεν έχουν πειστεί απόλυτα, είτε για την εφαρμογή της συγκεκριμένης διαδικασίας, είτε για τα οφέλη της. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους που αφορούν, είτε την ποιότητα και τον τρόπο της επιμορφωτικής διαδικασίας, είτε την διάρκειά της, είτε την άρνηση αλλαγής στάσης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

8.3.2 Εξέταση του αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί καινοτομία

Όσον αφορά το κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία, η οποία αξιολογείται η ίδια συνεχώς μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών και των αποτελεσμάτων, ένα σημαντικό ποσοστό που αθροιστικά φτάνει το 60% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνά μας συμφωνεί με την άποψη αυτή, ενώ αντίστοιχα έπεται ένα 12% το οποίο ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση αυτή, ενώ εν συνεχεία ακολουθεί ένα 28% το οποίο διαφωνεί με την άποψη αυτή.

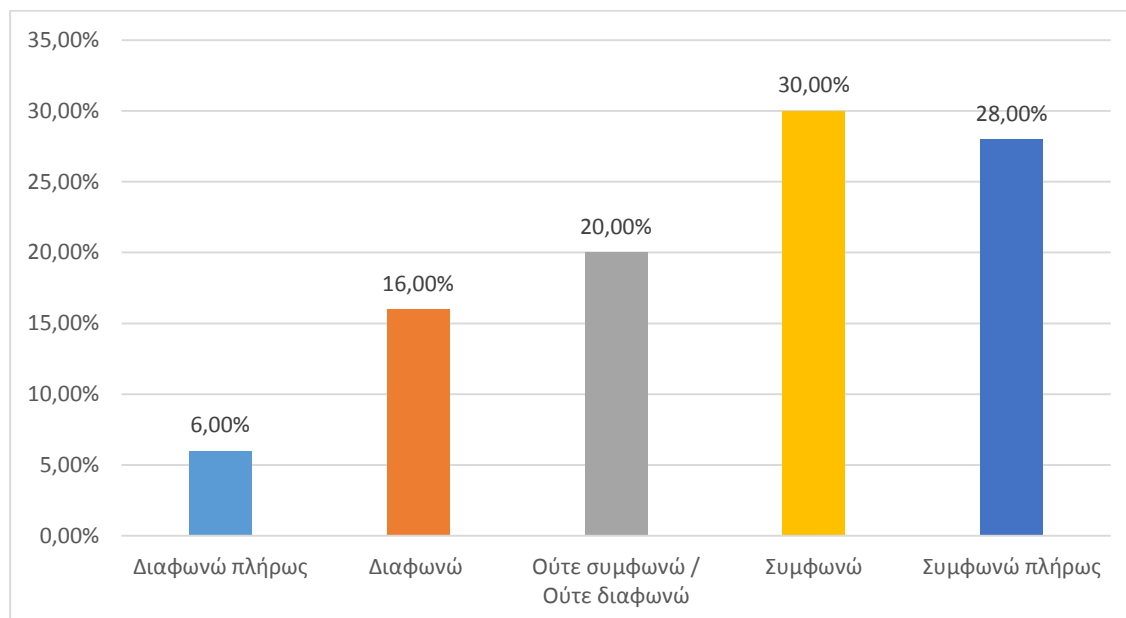
Ουσιαστικά, τα ευρήματα της ερώτησης αυτής μας καταδεικνύουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσον η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολεία θα πρέπει να καθοριστεί από την αξιολόγηση τόσο της διαδικασίας όσο και των μαθητών, συμβαδίζει σε μεγάλο ποσοστό με τα ευρήματα της βιβλιογραφικών αναφορών. Βέβαια το γεγονός ότι υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που διαφωνεί με την άποψη αυτή οφείλεται μάλλον στο ότι δεν έχουν λάβει κανενός είδους επιμόρφωση ή ενημέρωση σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.



Γράφημα 18: Κατά πόσον διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία, η οποία αξιολογείται η ίδια συνεχώς μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών και των αποτελεσμάτων.

Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα της επόμενης ερώτησης που τέθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, οι οποίοι ανέφεραν, κατά πλειοψηφία, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αφορά ενασχόληση που έχει ορίζοντα ενός μόνο διδακτικού έτους, αλλά αντιθέτως αποτελεί μια συστηματική διαδικασία, η επιτυχής εφαρμογή της οποίας συμβάλει στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών προσωπικής ανάπτυξης για κάθε μαθητή. Επίσης δημιουργεί ένα κοινώς αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων για αυτούς.

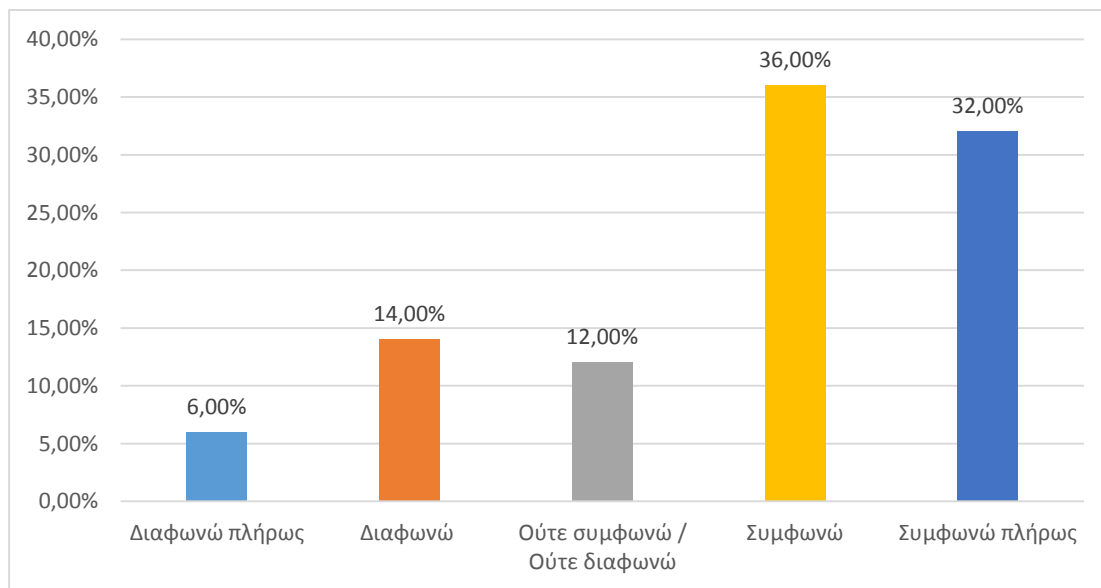
Πιο συγκεκριμένα, το 30% δήλωσε ότι συμφωνεί με την άποψη αυτή, στοιχείο το οποίο σε συνδυασμό με το 28% το οποίο συμφωνεί πλήρως, ανεβάζει το συνολικό ποσοστό συμφωνίας στο 58%. Επομένως, περισσότερο από ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σαν μια μακροπρόθεσμη και όχι βραχυπρόθεσμη διαδικασία.



Γράφημα 19: Κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αφορά μια διαδικασία με ορίζοντα μόνο ενός έτους, συνεπώς είναι ικανή να αλλάξει εκπαιδευτικές αντιλήψεις και αρχές.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ένα βασικό εμπόδιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ένας από τους φόβους των εκπαιδευτικών, το οποίο αναφέρθηκε και κατά την θεωρητική ανάλυσή της, είναι η ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικού υλικού από την πλευρά των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε το έργο τους να καταστεί ευκολότερο. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώθηκε επίσης και από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας.

Ειδικότερα, με την πρόταση αυτή συμφωνεί το 36% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, στοιχείο το οποίο σε συνδυασμό με το 32% των συμμετεχόντων, που συμφωνεί απόλυτα, ανεβάζουν το συνολικό ποσοστό συμφωνίας στο 68%. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει από την μια ότι ένα βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς) είναι η ανάγκη δημιουργίας ενός εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού. Από την άλλη όμως το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει και το γεγονός πως η διαφοροποιημένη αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία καθώς για την εφαρμογή της απαιτούνται συγκεκριμένες υποδομές και πόροι.

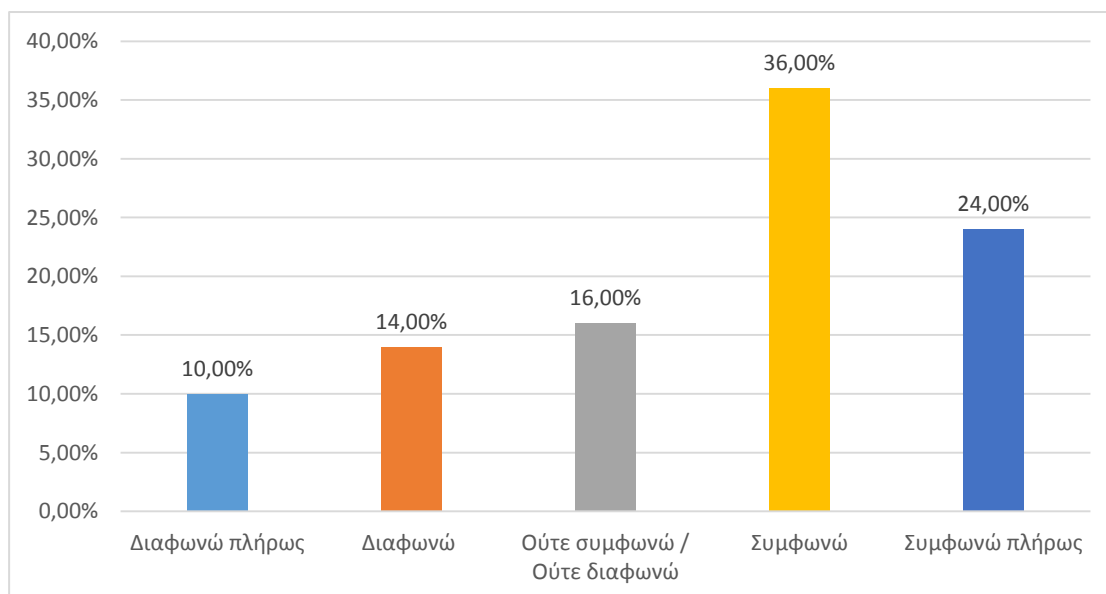


Γράφημα 20: Κατά πόσον η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί εύρεση κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού.

Επίσης, στα εμπόδια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως άλλωστε και κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας, μπορούμε να συμπεριλάβουμε και την ανάγκη ειδικά κατά τα πρώτα στάδια εισαγωγής και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα σχολεία, της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από ειδικούς και έμπειρους στο πεδίο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκπαιδευτικούς.

Η χρησιμότητα αυτής της καθοδήγησης είναι κομβικής σημασίας στοιχείο, κυρίως για τους νέους εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν εμπειρία στο συγκεκριμένο πεδίο. Η καθοδήγηση αυτή διασφαλίζει το γεγονός ότι η εισαγωγή και εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον θα γίνει με αποδοτικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο προς όφελος του συνόλου των μαθητών των τάξεων.

Εν προκειμένω, με την παραπάνω άποψη συμφώνησε το 36%, ενώ αν προσθέσουμε στο ποσοστό αυτό και το 24% των συμμετεχόντων, που συμφώνησε πλήρως, ανεβαίνει το συνολικό ποσοστό συμφωνίας στο 60%. Δηλαδή περισσότεροι από ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρούν πως είναι απαραίτητη η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου που εισάγει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία από έμπειρους στο πεδίο αυτό εκπαιδευτικούς. Επίσης κρίνεται το ίδιο απαραίτητη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη εισαγωγή της. Η ανάλυση αυτή βέβαια αναδεικνύει με τον καλύτερο τρόπο και τον κομβικό ρόλο του εκπαιδευτικού.



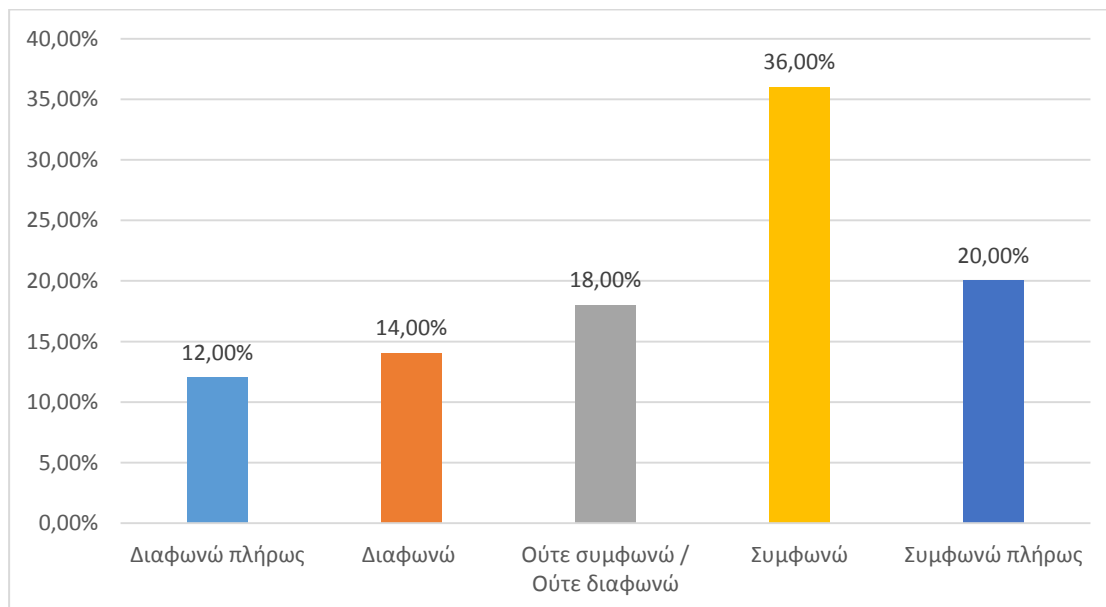
Γράφημα 21: Κατά πόσον η διδασκαλία σε μια διαφοροποιημένη τάξη απαιτεί καθοδήγηση από ειδικούς εκπαιδευτικούς και συνεργατικό κλίμα.

Επίσης, ένα ακόμα σημαντικό εμπόδιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως αυτό αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος, είναι το γεγονός ότι η εφαρμογή της απαιτεί επιπλέον γραφειοκρατικό φόρτο και απαιτεί επιπλέον χρόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στοιχείο για το οποίο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας να εκφράσουν την άποψη τους.

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από το ακόλουθο γράφημα, με την παραπάνω άποψη συμφώνησε το 36%, ενώ αν προσθέσουμε στο ποσοστό αυτό και το 20% των συμμετεχόντων, που συμφώνησε πλήρως, το συνολικό ποσοστό συμφωνίας ανεβαίνει στο 56%,. Δηλαδή περισσότεροι από ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η εφαρμογή της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας αυξάνει τη γραφειοκρατία για τους εκπαιδευτικούς, απαιτώντας επιπλέον χρόνο από την πλευρά τους.

Το στοιχείο αυτό ειδικά για νέους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να οδηγήσει και σε αυξημένα επίπεδα πίεσης και άγχους, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Άλλωστε τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν και τις σχετικές έρευνες που έχουν αναφερθεί στην θεωρητική ανάλυση σχετικά με τους φόβους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και αποτελούν ένα από τα εμπόδια εισαγωγής κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας. Λύση σε αυτό το εμπόδιο μπορεί να αποτελέσει η ανάπτυξη ενός οργανωτικού κλίματος, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, και η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

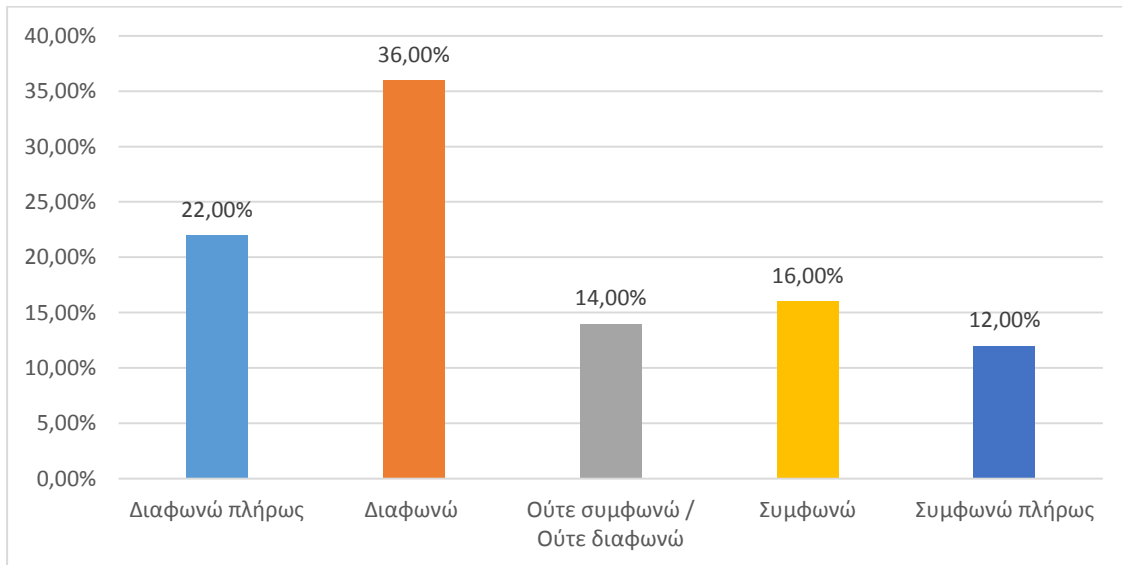


Γράφημα 22: Κατά πόσον η διδασκαλία σε μια διαφοροποιημένη τάξη απαιτεί επιπλέον γραφειοκρατικό φόρτο και απαιτεί επιπλέον χρόνο.

Αντίθετα, έντονη ήταν η διαφωνία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την άποψη πως η υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, καθώς ποσοστό του 58% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνά μας διαφώνησε με την άποψη αυτή (36% διαφώνησε και 22% διαφώνησε πλήρως).

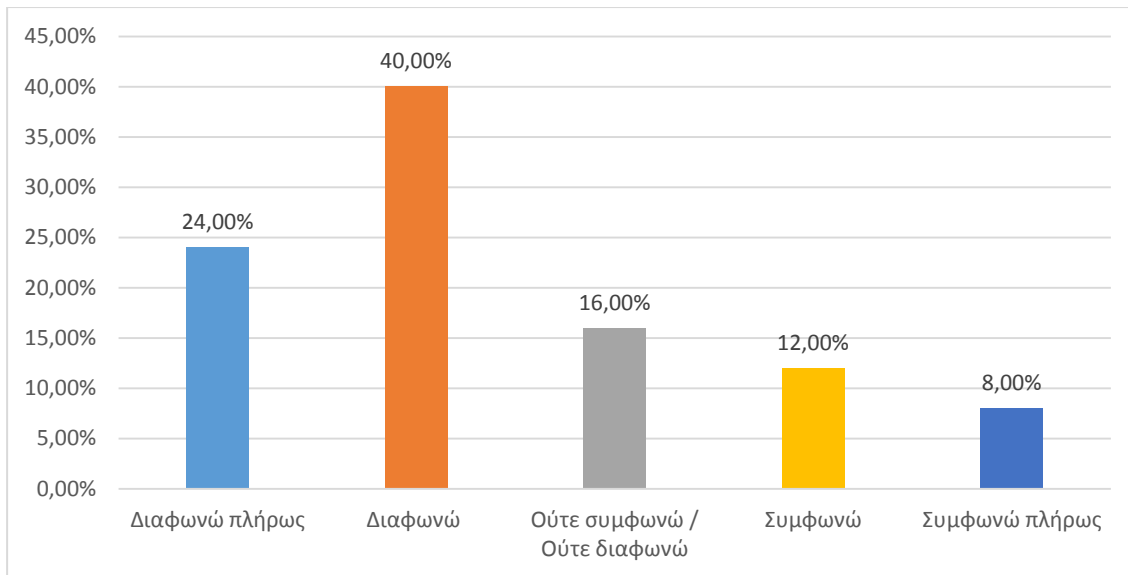
Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας θεωρούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι δυνατόν να επιτευχθεί ευκολότερα μέσα από την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, συνεπώς είναι

αναγκαίο να ληφθούν μέτρα, από τις διευθύνσεις των σχολείων σε συνδυασμό με το Υπουργείο Παιδείας, για την όσο το δυνατόν ταχύτερη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εκείνων, οι οποίοι θα κληθούν να εφαρμόσουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συνεπώς, οι κοινότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κρίνονται απαραίτητες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως και κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι φόβοι.



Γράφημα 23: Κατά πόσον η υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Επίσης, έντονη ήταν η διαφωνία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την άποψη ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μια τάξη δεν είναι ικανή να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταγωνιστούν στο πραγματικό κόσμο, καθώς ποσοστό του 64% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνά μας διαφώνησε με την άποψη αυτή (40% διαφώνησε και 24% διαφώνησε πλήρως).



Γράφημα 24: Κατά πόσον η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μια τάξη δεν είναι ικανή να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταγωνιστούν στο πραγματικό κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας θεωρούν πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μια τάξη είναι ικανή να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταγωνιστούν στον πραγματικό κόσμο. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της υιοθέτησης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και βοηθά τη μετάβαση από ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα σύγχρονο.

Από την ανάλυση του συνόλου των ερωτήσεων του συγκεκριμένου πεδίου συμπεραίνεται ότι οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται σε πλήρη σύμφωνια με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

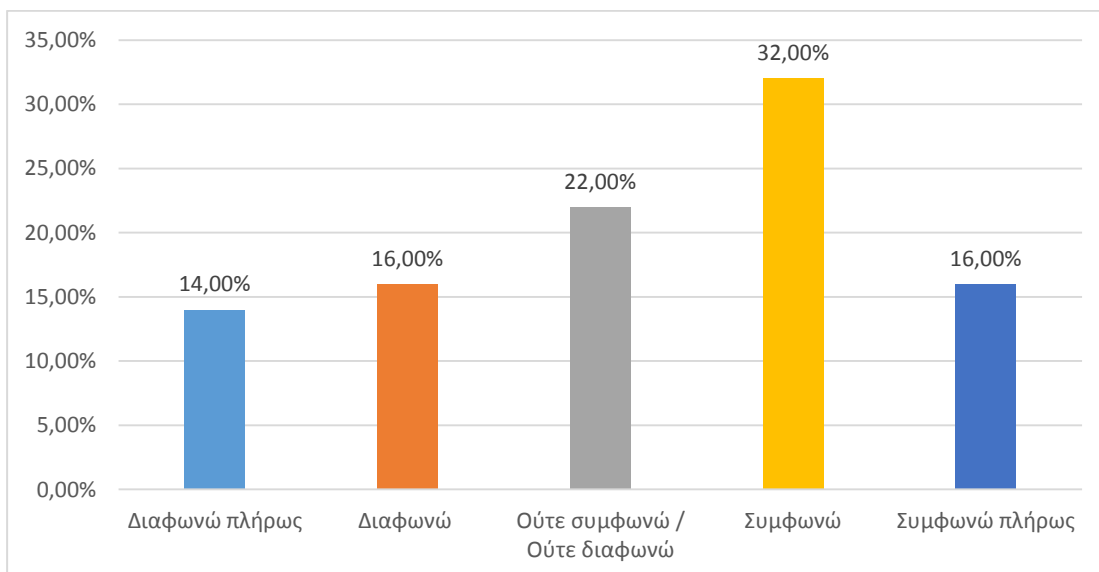
Τα εμπόδια και οι φόβοι των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τον επιπλέον γραφειοκρατικό φόρτο και την εύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι οι ίδιοι που αναφέρονται σε όλες τις σχετικές έρευνες και αποτελούν εμπόδια για την εισαγωγή κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας. Από την άλλη όμως το κυριότερο συμπέρασμα είναι ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν, με ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία μιας και: Αποτελεί μια διαδικασία που τα αποτελέσματά της αξιολογούνται συνεχώς. Εστιάζει στη παρέμβαση μέσα από νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που αίρει τα εμπόδια και την αρνητική στάση των μαθητών

για μάθηση. Για την επιτυχή εφαρμογή της απαιτούνται συγκεκριμένες υποδομές και πόροι και επιπλέον απαιτείται, τόσο η ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα ως μια μακρόπνοη και εδραιωμένη διαδικασία είναι ικανή να αλλάξει τις αντιλήψεις και τις αρχές των εκπαιδευτικών και συνεπώς προωθεί την αλλαγή του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

8.4 Ανάλυση ερωτήσεων σύνδεσης μετασχηματιστικής ηγεσίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας να μας απαντήσουν στο κατά πόσο θεωρούν ότι η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως άλλωστε και κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο σήμερα.

Όπως φαίνεται από το παρακάτω γράφημα είναι εμφανές ότι το 32% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας θεωρεί ότι η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα, ακολουθούμενο από ένα 16% που συμφωνεί πλήρως, ενώ υπάρχει επίσης και ένα 14% που διαφωνεί πλήρως με την άποψη αυτή.

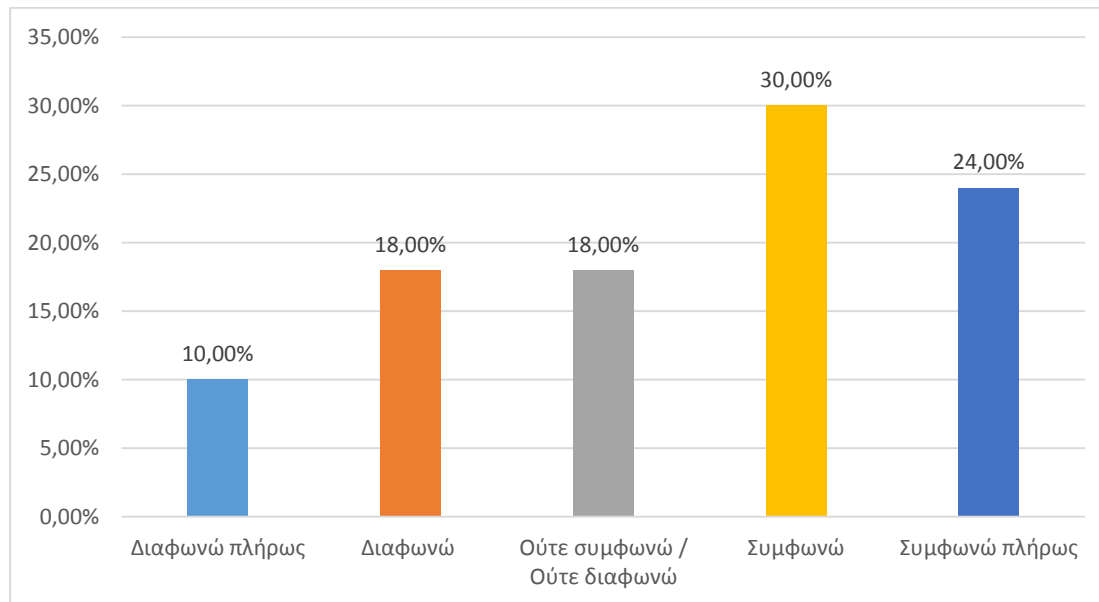


Γράφημα 25: Κατά πόσον η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Ουσιαστικά, το γεγονός ότι σχεδόν το 50% του δείγματος συμφωνεί με την πρόταση αυτή, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν το μέσο εκείνο, το οποίο θα συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Εξίσου ενδιαφέροντα ήταν επίσης τα ευρήματα της επόμενης ερώτησης, που τέθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνά μας και σύμφωνα με την οποία εξετάστηκε το κατά πόσον η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή του σχολείου δημιουργεί θετικό κλίμα σε αυτό, συνέπεια του οποίου είναι η ευκολότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

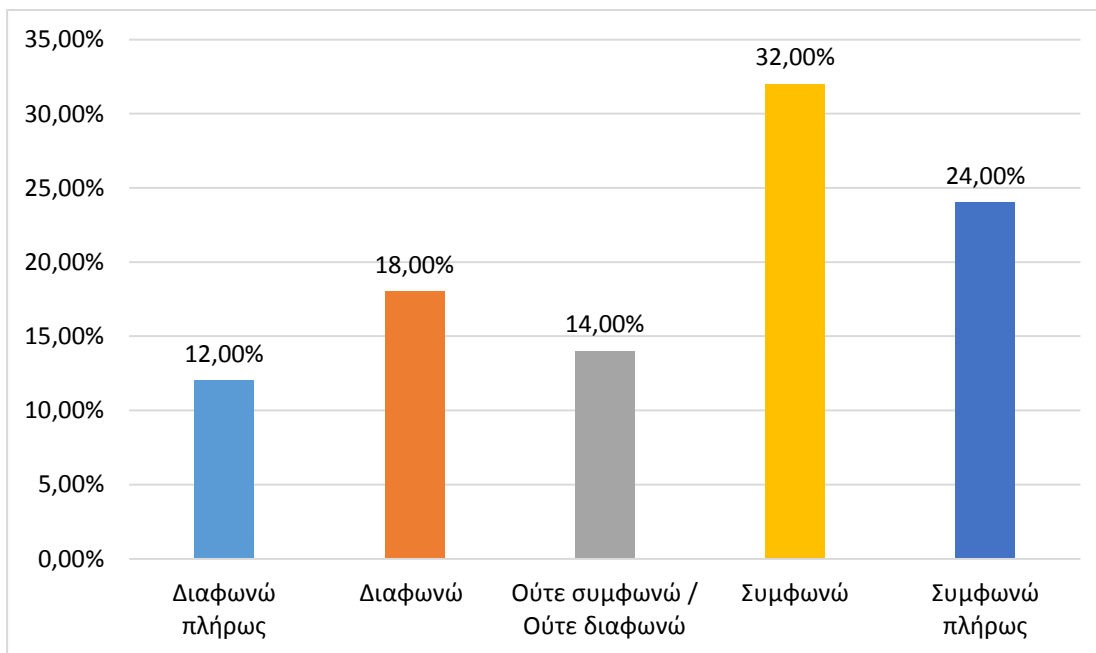
Όπως ήταν αναμενόμενο και αποδείχθηκε και από το ακόλουθο γράφημα, άνω του 50% του δείγματος συμφωνεί με την άποψη αυτή, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή του σχολείου δημιουργεί θετικό κλίμα σε αυτό, συνεπώς το μοντέλο αυτό ενδείκνυται για την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον.



Γράφημα 26: Κατά πόσον η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή του σχολείου δημιουργεί θετικό κλίμα σε αυτό, συνέπεια του οποίου είναι η ευκολότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα από την ανάλυση των απαντήσεων αναφορικά με το κατά πόσον η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, το οποίο αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Ειδικότερα, ποσοστό που φτάνει στο 56% του δείγματος συμφωνεί με την άποψη αυτή, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και συνεπώς το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας ενδείκνυται σε μεγάλο βαθμό για την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον σήμερα.

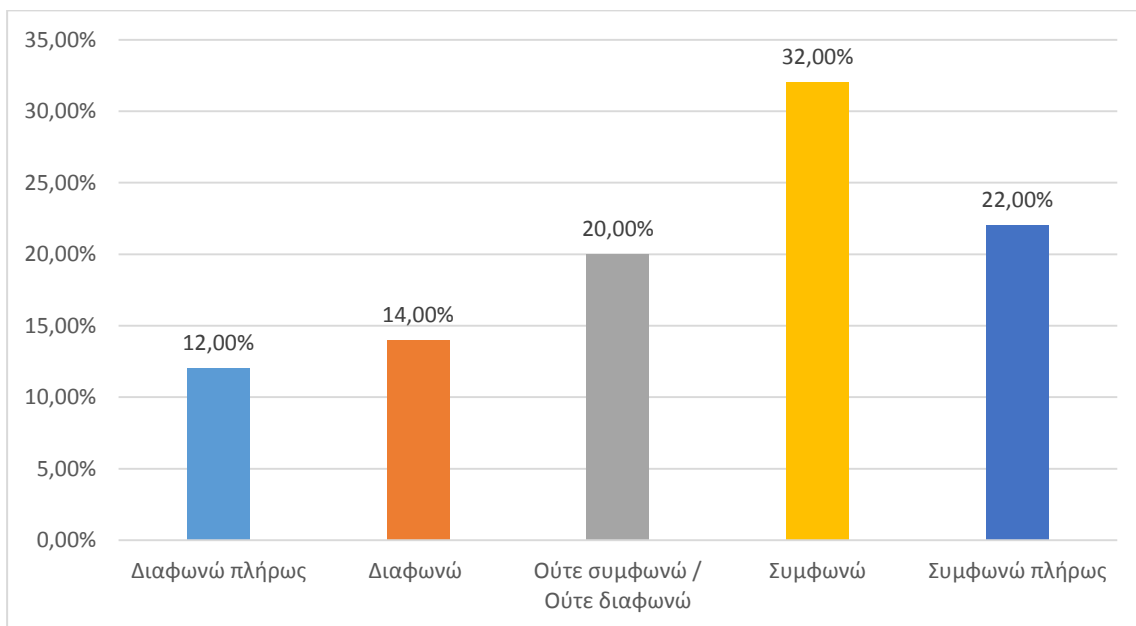


Γράφημα 27: Κατά πόσον η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Η επόμενη ερώτηση της έρευνας μας αφορούσε στο κατά πόσον η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ της κοινότητας των γονέων και των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου συμβάλει στη μείωση των δυσκολιών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

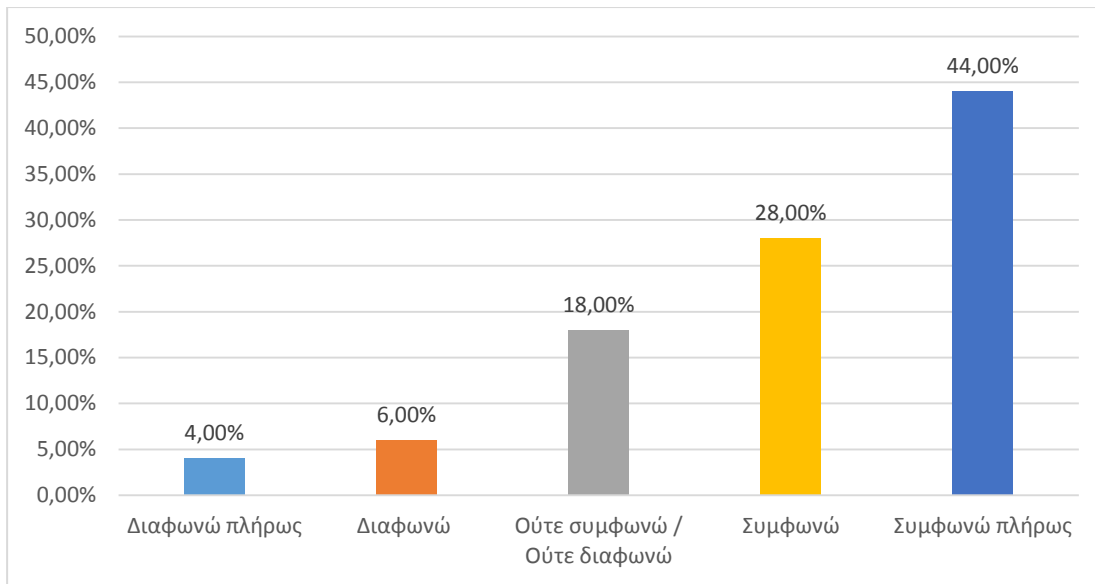
Ειδικότερα, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από το ακόλουθο γράφημα, αθροιστικά το 54% του συνόλου των συμμετεχόντων της έρευνας μας (δηλαδή περισσότερο από 1 στους 2) συμφωνούν με την άποψη αυτή. Το 26% εκφράζουν αρνητική άποψη για αυτό, ενώ υπάρχει και ένα 20% το οποίο δεν έχει εκφράσει άποψη επί του ζητήματος αυτού.

Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά μας δείχνουν ότι η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ της κοινότητας των γονέων και των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου συμβάλει σε ένα μεγάλο βαθμό στη μείωση των δυσκολιών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα, ειδικά όταν πρόκειται για τους νέους εκπαιδευτικούς με μηδαμινή εμπειρία στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον.



Γράφημα 28: Κατά πόσον η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ της κοινότητας των γονέων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου συμβάλει στη μείωση των δυσκολιών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Εν συνεχεία, η προτελευταία ερώτηση της έρευνας μας αφορούσε στην εξέταση του κατά πόσον η συνεχής υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών από το σχολικό ηγέτη και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης συμβάλουν στη μείωση των προβλημάτων εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

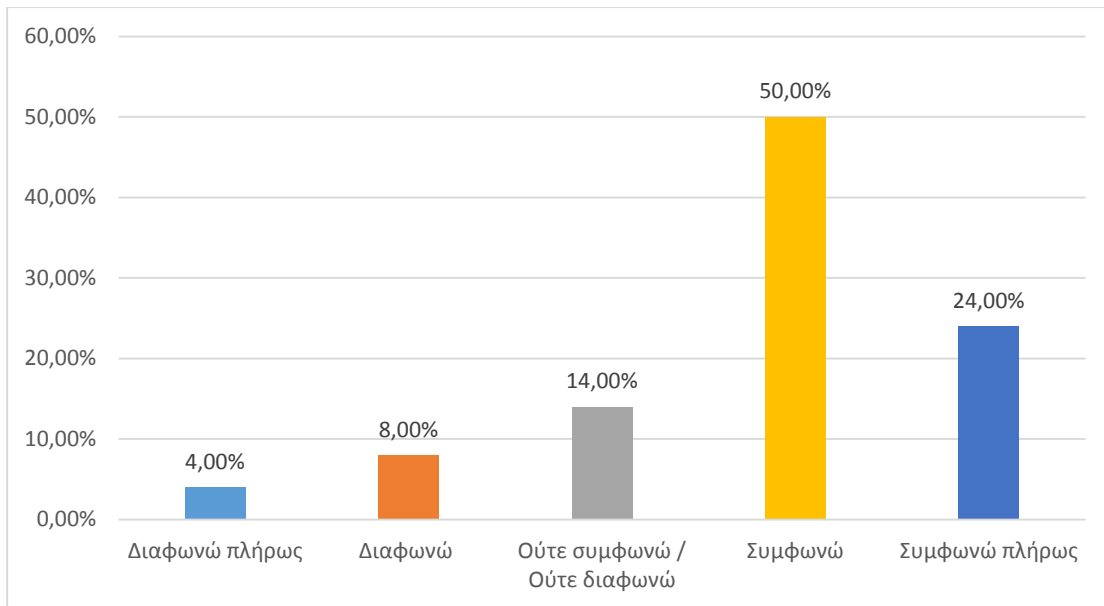


Γράφημα 29: Κατά πόσον η συνεχής υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών από το σχολικό ηγέτη και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης συμβάλουν στη μείωση των προβλημάτων εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό η ανάγκη της συνεχούς υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς το 44% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας συμφωνεί απόλυτα με την άποψη αυτή, ενώ εάν σε αυτό προσθέσουμε και ένα 28% των συμμετεχόντων στην έρευνά μας που συμφωνεί με την άποψη αυτή, το συνολικό ποσοστό συμφωνίας φτάνει στο 72%.

Τέλος, στην τελευταία ερώτηση της έρευνάς μας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν κατά πόσον συμφωνούν ή διαφωνούν με την άποψη πως σε ένα σχολικό περιβάλλον βασισμένο στις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί το κοινό όραμα βελτίωσής του.

Ειδικότερα, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από το ακόλουθο γράφημα, αθροιστικά το 74% του συνόλου των συμμετεχόντων της έρευνας μας (δηλαδή σχεδόν 2 στους 3) συμφωνούν με την άποψη αυτή, ενώ μόλις το 12% εκφράζουν αρνητική άποψη για αυτό, ενώ υπάρχει και ένα 14% το οποίο δεν έχει εκφράσει άποψη επί του ζητήματος αυτού.



Γράφημα 30: Κατά πόσον σε ένα σχολικό περιβάλλον βασισμένο στις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί το κοινό όραμα βελτίωσής του.

Το γενικό συμπέρασμα των αποτελεσμάτων του προαναφερθέντα πεδίου αναδεικνύει την στενή αλληλεξάρτηση του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Φαίνεται βέβαιο πως αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο αυτοδιοικείται με συγκεκριμένες αρχές, είναι ικανό να διαχειριστεί τις αλλαγές, δημιουργεί ενθουσιασμό σε όλα τα μέλη του και ενθαρρύνει την συνεχή μάθηση και ανάπτυξη. Το μοντέλο το οποίο προκρίνεται για την εφαρμογή της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Επιπλέον αποδεικνύεται και ερευνητικά πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει το κοινό όραμα βελτίωσης και ανάπτυξης του ελληνικού σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η δυνατότητα εφαρμογής των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας για την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, έγινε εμφανές, στην παρούσα εργασία, ότι η εκπαιδευτική καινοτομία είναι αναγκαία σήμερα και θα πρέπει να εστιάζει κατά κύριο λόγο στις παρεμβάσεις εκείνες που αφορούν σε τρία σημεία της εκπαίδευσης και ειδικότερα: στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων προσεγγίσεων όσον αφορά τη διδασκαλία, καθώς και στη μεταβολή των αντιλήψεων και των αρχών που επικρατούν σήμερα.

Για να μπορέσει όμως να εισαχθεί μια καινοτομία στο σχολικό περιβάλλον, όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στην παρούσα εργασία, κομβικός είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, είναι γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο σήμερα, ο οποίος δεν συνδέεται με το επιβεβλημένο άνωθεν μοντέλο διοίκησης στη σχολική του μονάδα. Επιπρόσθετα, ο βαθμός συνεισφοράς του στην εφαρμογή μιας καινοτομίας είναι σε άμεση συνάρτηση με το επίπεδο αυτονομίας του σχολείου το οποίο διευθύνει, καθώς όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία τόσο μεγαλύτερη είναι και η συμβολή του.

Από τα ευρήματα της έρευνας εξάγεται το συμπέρασμα ότι στα ελληνικά σχολεία της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι διευθυντές σε μεγάλο ποσοστό επιθυμούν να ακολουθήσουν τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Είναι θετικό το σημείο ότι στην πλειονότητα οι διευθυντές επιδιώκουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τους παροτρύνουν να υιοθετήσουν νέες πρωτοπόρες ιδέες και να χρησιμοποιήσουν νέα δεδομένα που αφορούν σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Από την άλλη βέβαια, η έρευνα ανέδειξε πως οι διευθυντές δεν παρέχουν σε μεγάλα ποσοστά κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης και δεν διευκρινίζουν τους ρόλους εφαρμογής και ανάπτυξης μιας καινοτομίας. Συνεπώς, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να ξεφύγει από τον παραδοσιακό διαχειριστικό ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου και να μετασχηματιστεί σε έναν σύγχρονο σχολικό ηγέτη καινοτομίας. Βασικά στοιχεία αυτού του ηγέτη πρέπει να είναι η ύπαρξη ενός ξεκάθਾਰου οράματος για την επίτευξη του οποίου θα πρέπει να υπάρχει άμεση εμπλοκή και συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, με τους μαθητές, καθώς επίσης και με κάθε άμεσο εμπλεκόμενο μέρος, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η παρούσα εργασία μελέτησε την υιοθέτηση του μοντέλου της μετασηματιστικής ηγεσίας για την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια σύγχρονη και αποτελεσματική εκπαιδευτική μεθοδολογία διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών.

Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας, ένα βασικό όφελος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι ότι όταν μια τάξη προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια στους μαθητές της, τότε είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί μάθηση, κάτι το οποίο αποτελεί και μια βασική κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Όσον αφορά το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, ένα βασικό συμπέρασμα το οποίο εξήχθη από τις αναλύσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνάς μας ήταν ότι ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι το γεγονός πως αυτή εστιάζεται στις βασικές γνώσεις, στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες κάθε μαθητή. Επίσης, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται η αυτοδιόρθωση των εργασιών μεταξύ των μαθητών, στοιχείο το οποίο συμβάλλει στο να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές τα λάθη και τις αδυναμίες τους, γεγονός το οποίο καθιστά αποτελεσματικότερη τη βελτίωσή τους. Ένα ακόμα όφελος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκύπτει από την διαπίστωση, τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά ότι αυτή δεν αφορά μόνο τους αδύνατους μαθητές, χωρίς παράλληλα να δημιουργείται ανισομερής φόρτος εργασίας προς τους δυνατότερους μαθητές.

Βέβαια από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε και ένα παράδοξο. Με δεδομένο το ότι το 76%, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν κατά το παρελθόν επιμορφωθεί με διάφορους τρόπους στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εντούτοις διαπιστώθηκε μια απόκλιση ως προς την εις βάθος γνώση της διαδικασίας και των ωφελειών της. Αν ανατρέξουμε στις απαντήσεις, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια απόκλιση που ποικίλει από το 28% μέγιστο έως 5% ελάχιστο (μόνο αναφορικά στην πρώτη ερώτηση). Αυτό καταδεικνύει το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρότι έχουν επιμορφωθεί για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, εν προκειμένω για την διαφοροποιημένη, εντούτοις δεν πείστηκαν απόλυτα είτε για την εφαρμογή της συγκεκριμένης διαδικασίας, είτε για τα οφέλη της. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους που αφορούν, είτε την ποιότητα και τον τρόπο της επιμορφωτικής διαδικασίας, είτε την διάρκειά και την υποστήριξή της, είτε την άρνηση αλλαγής στάσης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Τα σημαντικότερα εμπόδια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως αυτά προκύπτουν από το θεωρητικό πλαίσιο επιβεβαιώθηκαν και στο ερευνητικό κομμάτι. Οι

εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως άλλωστε καταδεικνύεται και από αντίστοιχες έρευνες, πιστεύουν ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης αποτελεί μια επιπλέον γραφειοκρατική διαδικασία. Επίσης απαιτεί εύρεση κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και πόρων, αλλά κυριότερα βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι η καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αυτά βέβαια τα εμπόδια μπορούν να καμφθούν με την δημιουργία ενός οργανωτικού κλίματος στη σχολική μονάδα και με την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης.

Σημαντικότατο εύρημα, της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Mykhailyshyn et.al, 2018; Μπελαδάκης, 2007; Sarason, 1996; Hargreaves & Evans, 1997; Πασιαρδή, 2001; Normand & Pacheco, 2015; Pankowska & Harte, 2015; Γκρίτσιος, 2006; Παπαπέτρου & Σουσαμίδου, 2004; Fullan & Hargreaves, 1992) που συμπίπτει απόλυτα και με τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πειστεί πως η διαφοροποιημένη αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία μιας και: Αποτελεί μια διαδικασία που τα αποτελέσματά της αξιολογούνται συνεχώς και με διαφανή τρόπο. Εστιάζει στη παρέμβαση μέσα από μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που αίρει τα εμπόδια και την αρνητική στάση των μαθητών για μάθηση. Για την επιτυχή εφαρμογή της απαιτούνται συγκεκριμένες υποδομές υλικό και πόροι. Επιπρόσθετα ως μια μακρόπνοη και καλά εδραιωμένη διαδικασία είναι ικανή να αλλάξει τις αντιλήψεις και τις αρχές των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις εφαρμογής της διαφοροποιημένης μπορεί να αποτελούν εμπόδια, αλλά αυτά μπορούν εύκολα να ξεπεραστούν μέσα από την ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού. Είναι βέβαιο ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την δημιουργία κλίματος συνεργασίας των εκπαιδευτικών, όχι μόνο της ίδιας της σχολικής μονάδας αλλά και μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση διαδικασίας εξέλιξης του επαγγέλματός τους μέσα από μια συνεχιζόμενη ανατροφοδότηση που μπορεί να παρέχεται από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Κρίσιμο βέβαια στοιχείο απόδειξης, όπως άλλωστε προκύπτει και από τα ερευνητικά δεδομένα, ότι η διαφοροποιημένη αποτελεί καινοτομία, καθίσταται το γεγονός ότι είναι ικανή να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταγωνιστούν στον πραγματικό κόσμο προσφέροντας ένα κοινό όραμα και στόχευση κάθε σχολικής μονάδας. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι για να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα απαιτείται προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος και η μετάβαση της παραδοσιακής σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική αντίληψη, με την παράλληλη ανάπτυξη μια κοινής κουλτούρας καινοτομίας.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε πως οι αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι απόλυτα συνυφασμένες με τις πτυχές της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Πασσιαρδής, 2004; Kotter, 1996; Κουλουμπαρίτση, 2006; Yukl, 1999; Supermane 2018; Beverborg et al., 2015; Tahir, 2017; Bass, 2000; Yukl, 2013; Chen et. al, 2012; Gunter, 2001; Moolenaar, et al, 2010; Peters, 2014; Leithwood et al. 1999; Silins, 1994; Mooney (2003).

Άλλωστε η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει σημαντικά την αλλαγή στάσεων, πεποιθήσεων, αξιών των μελών ώστε να καθιερώνονται από κοινού με τον ηγέτη, οι στόχοι και το όραμα βελτίωσης. Για το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η προώθηση της καινοτομίας παρακινεί τα μέλη της κοινότητας σε συνεχή βελτίωση μέσα από συνεργατικά πλαίσια και εξατομικευμένη στήριξη. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα πλαίσιο που δημιουργεί περιβάλλοντα που παρακινούν τους συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων και καινοτόμων ιδεών. Επίσης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη θετική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την οργανωτική μάθηση. Είναι βέβαιο ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ασκεί άμεση επιρροή στην αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης που είναι ικανό να βελτιώσει άμεσα, όχι μόνο κλίμα της τάξης, αλλά και ολόκληρου του σχολείου. Η αποτελεσματικότητά της όμως, όπως συμβαίνει με κάθε καινοτομία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με τα θεωρητικά ευρήματα (Tomlinson & Kalbfeisch, 1998; Valiande, et. al, 2011; Tomlinson, 1999; Giangreco & Doyle, 2007; Tomlinson, 2004; Giangreco & Doyle, 2007; Valiande et. al., 2011; Koeze, 2007; Robison, 2004; Burke&Burke-Samide, 2004; Gregory & Chapman, 2001; Tomlinson, 2005; Pettig, 2000). Γίνεται αντιληπτό πως η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να υποστηριχτεί μόνο μέσα από ένα σχολικό περιβάλλον του οποίου ο ηγέτης δημιουργεί θετικό κλίμα αυτοδιοίκησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων. Καλλιεργείται συνεπώς ένα κλίμα εμπιστοσύνης που είναι ικανό να βελτιώσει το κλίμα μιας διευρυμένης σχολικής κοινότητας που αφορά τόσο τους μαθητές, όσο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς.

Ο ηγέτης βασιζόμενος στις ίδιες αρχές προσπαθεί να διαχειριστεί τις αλλαγές και λειτουργώντας ως μέντορας υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς προωθώντας μια ποιοτική εκπαίδευση και εξέλιξη. Για το λόγο αυτό, προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες μιας

εκπαιδευτικής πολιτικής που στηρίζεται στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε ένα σχολικό περιβάλλον που έχει σα στόχο τη μετάβαση από το παραδοσιακό στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η διαφοροποιημένη μπορεί να αποτελέσει το καινοτομικό κοινό όραμα όλης της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όσον αφορά μια πρόταση για μελλοντική έρευνα, έχοντας σαν βασικό γνώμονα ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό σχετικά δείγμα καθώς και σε συγκεκριμένο γεωγραφικό εύρος, τα αποτελέσματά της ίσως να μην είναι γενικεύσιμα για όλους τους έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, μια μεταγενέστερη, μεγαλύτερου εύρους ερευνητική εργασία μπορεί να σχεδιασθεί και να υλοποιηθεί, έτσι ώστε να μπορέσει να αναδείξει και να διερευνήσει σε βάθος αυτή τη σύνδεση, η οποία αναλύθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνική

- 1) Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005), Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, , στο Καψάλης, Α. (2005), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- 2) Γκόβας, Ν. & Δεμερτζή Κ. (2001). Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 3) Γκρίτζιος, Β. (2006), *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*. Επιστημονικό Βήμα, Τεύχος 6, σελ. 152-158.
- 4) Ιορδανίδης, Γ. (2006), *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*, στο Μπαγάκης, Γ. (2006), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ. 90-98), Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 5) Καραϊσκος, Ν. (2003), *Καινοτόμες δράσεις στο δημοτικό σχολείο, Ενημέρωση για τις καινοτομίες στην εκπαίδευση*, Μάιος 2003, Διαθέσιμο στο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tnU_0AT4IBQJ:www.musesnet.gr/simbl/etima%2520apr%252004/kenotomes%2520mahs%252003.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr, Τελευταία πρόσβαση 10/08/2019.
- 6) Κουλουμπαρίτη, Α. (2006), «*Εκπαιδευτική αλλαγή και συνέχεια*»: *Νομοθετική επιταγή η θεσμοθετημένη επιλογή*, στο Μπαγάκης, Γ. (2006), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 7) Κούσουλας, Γ., Κοσμίδης, Π. & Σχίζα, Ν. (2001). Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 8) Μαυρογιώργος, Γ. (2006), *Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου*, Μορφωτική Πρωτοβουλία, σελ. 45-56.
- 9) Μιχόπουλος, Α. (2004), *Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο*, στο συλλογικό, (2004), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- 10) Μπελεδάκης, Μ. (2007), *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια-εφαρμογή-διαχείριση-αξιολόγηση. Εμπειρική Προσέγγιση: η περίπτωση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου*, Εκδόσεις Μετασπουδή, Αθήνα.
- 11) Μπρίνια, Β. (2008), *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*, εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

- 12) Παπαδημητρακόπουλος, Β. & Τόκας, Δ. (2006), *Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων*, στα Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006.
- 13) Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008), *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, Θεσσαλονίκη.
- 14) Παπαναούμ, Ζ. (2005), *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2006) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 15) Παπαπέτρου, Μ. & Σουσαμίδου – Καραμπέτη, Α. (2004), *Ολοήμερο σχολείο : Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- 16) Πασιαρδή, Γ. (2001), *Το σχολικό κλίμα*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- 17) Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- 18) Πασιαρδής, Π. (2012), *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*, Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.
- 19) Ράπτης, Ν. (2006), *Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, No. 6, σελ. 32-42.
- 20) Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- 21) Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011), *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- 22) Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007), *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, No. 13, σελ. 69-83.
- 23) Σπυροπούλου, Δ. (2004), *Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής σε τρία γυμνάσια, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχος 9, σελ. 157-171.
- 24) Tomlinson, C.A. (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

B. Ξενόγλωσση

- 1) Affolder, L. P. (2003), *Differentiating instruction in inclusive elementary classrooms*, *Dissertation Abstract International*, Vol. 64, No. 9, 3141A. (UMI No. 3107298)
- 2) Al-Arabi, T. (2006), *The role of organizational change in the development of innovation in modern organizations from the point of view of workers in Algerian communications*

organizations: an analytical field study, a study presented to the 17th International Conference of Saad Wahlep University, 18-19 May 2012, Algeria.

- 3) Al-Fattih, A. (2013), *Relationship of transformational leadership applications to organizational learning in the security services: a comparative study on the general directorate of public security and general directorate of passports in Riyadh*, Unpublished PhD thesis, Prince Nayef University for Security Sciences, Saudi Arabia.
- 4) Al-Jeditawi, J. (2014), *Impact of transformational leadership of university presidents on job satisfaction of deans and heads of academic departments in Jordanian universities*, PhD thesis, University of Islamic Sciences, Jordan.
- 5) Allix, N.M. (2000), Transformational leadership: Democratic or despotic?, *Educational Management and Administration*, Vol. 28, pp. 7-20.
- 6) Allport G. W. (1937), *Personality: a psychological interpretation*, Holt and Co, , New York.
- 7) Alzawahreh, A. A. (2011), Transformational Leadership of Superiors and Creativity Level Among Faculty Members in Jordanian Universities, *Journal of Institutional Research South East Asia*, Vol. 9, No. 1, pp. 125–132.
- 8) Anderson, K.M. & Algozzine, B. (2007), Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students, *Preventing School Failure*, Vol. 51, No. 3, pp. 49-54.
- 9) Armstrong, D. (2005), *Organization in the Mind: Psychoanalysis, Group Relations and Organizational Consultancy*, Taylor & Francis Ltd, London.
- 10) Armstrong, T. (1994), *Multiple intelligences in the classroom*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- 11) Atkinson, M. (2013), *Educational leadership and management in an international school context*, 1ST edition, Published by Grin Verlag GmbH.
- 12) Bass, B. & Riggio, R. (2006), *Transformational Leadership*, 2nd edition, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- 13) Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003), Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 2, pp. 207-218.
- 14) Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000), *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*, Mind Garden, USA.
- 15) Bass, B. M. (1998), *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*, NJ: Erlbaum, Mahwah.
- 16) Bass, B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*, Free Press, New York.
- 17) Beecher, M. & Sweeney, S. M. (2008), Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: One school's story, *Journal of Advanced Academics*, Vol. 19, No. 3, pp. 502-530.

- 18) Benjamin, A. (2005), *Differentiated Instruction Using Technology: A Guide for Middle and High School Teachers*, Routledge, New York.
- 19) Beverborg, A. O. G., Slegers, P. J. C., & Van Veen, K. (2015), Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter?, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 48, pp. 22–33.
- 20) Boamah, S.A., Spence Laschinger, H.K., Wong, C. & Clarke, S. (2017), *Effect of transformational leadership on job satisfaction and patient safety outcomes*, *Nursing Outlook*, pp. 1–10.
- 21) Brooke, T. (2015), Differentiated Instruction Strategies, Available at: <http://cnweb.cn.edu/tedu/New%20Website%20Docs/DifferentiatedInstructionStrategiesKit.pdf>, Last Accessed 27/08/2019.
- 22) Bryman, A. (1992), *Charisma and leadership in organizations*, Sage, London.
- 23) Buchholz, W. (2001), *Open communication climate*, Unpublished manuscript, Bentley College, Waltham, MA.
- 24) Bumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003), *Increasing reading achievement of primary and middle school students*, Masters Theses, Saint Xavier University, Skylight Professional Development Field Based Master's Program.
- 25) Burke, K. & Burke-Samide, B. (2004), Required changes in the classroom environment: It's a matter of design, *The Clearing House*, Vol. 77, No. 6, pp. 236-239.
- 26) Burns, J. M. (1978), *Leadership*, Harper & Row, New York.
- 27) Bush, T. (2007), Educational leadership and management: theory, policy, and practice, *South African Journal of Education*, Vol. 27, No. 3, pp. 391- 406.
- 28) Burns, J. M. (2003), *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*, Atlantic Monthly Press, New York.
- 29) Bush, T. (2003), *Theories of Educational Management*, 3rd edition, Sage, London.
- 30) Bush, T. & Glover, D. (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, National College for School Leadership, Nottingham.
- 31) Cabanac, M. (2002), *What is emotion?*, *Behavioral Processes*, Vol. 60, No. 2, pp. 69-83.
- 32) Caldwell, B. & Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, The Falmer Press, London.
- 33) Caldwell, B. (1992), The principal as leader of the self-managing school in Australia, *Journal of Educational Administration*, Vol. 30, pp. 6-19.
- 34) Carlson, D. S. & Perrewe, P. L. (1995), Institutionalization of organizational ethics through transformational leadership, *Journal of Business Ethics*, Vol. 14, pp. 829-838.
- 35) Carolan, J. & Guinn, A. (2007), Differentiation: Lessons from master teachers, *Educational Leadership*, Vol. 64, pp. 44-47.
- 36) Chang, J. (2012), Factors that May Mediate the Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Innovation, *African Journal of Business Management*, Vol. 6, No. 3, pp. 1010 – 1018.

- 37) Chen, M., Lin, C., Lin, H.E. & McDonough, E. (2012), Does Transformational Leadership Facilitate Technological Innovation? The Moderating Roles of Innovative Culture and Incentive Compensation, *Asia Pacific Journal of Management*, Vol. 29, No. 2, pp. 239 – 264.
- 38) Chirichello, M. (1999), *Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals*, Paper presented at ICSEI Conference, San Antonio, January, pp. 3-6.
- 39) Collins, J. (2001), *Good to great*, HarperCollins, New York.
- 40) Connor, P. E., Lake, L. K., & Stackman, R. W. (2003), *Managing organizational change*, 3rd edition, Greenwoodm Westport.
- 41) Cuban, L. (1988), *The managerial imperative and the practice of Leadership in schools*. Albany, State University New York Press, New York:
- 42) Day, C. (2000), Beyond Transformational Leadership, *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 7, pp 56-59.
- 43) DeBaryshe, B.D. (2010), *Differentiated instruction to support high-risk preschool learners*, in C. Vukelich (Chair). Supporting struggling learners in preschool: Emerging approaches and opportunities. Paper symposium presented at the 2010 American Educational Research Association annual meeting, Denver, CO, April 30 – May 4.
- 44) De Jong, J. & Hartog, D. (2007), How Leaders Influence Employees' Innovation Behaviour, *European Journal of Innovation Management*, Vol. 10, No. 1, pp. 41–64.
- 45) Dochy, F. J. R. C., Moerkerke, G. & Segers, M. (1999), The effect of prior knowledge on learning in educational practice: Studies using prior knowledge state assessment. *Evaluation & Research in Education*, Vol. 13, No. 3, pp. 114-131.
- 46) Downton, J. V. (1973), *Rebel leadership: Commitment and charisma in a revolutionary process*, Free Press, New York.
- 47) DuBrin, A. (2012), *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*. 7th edition, Houghton Mifflin, New York.
- 48) Dufour, R., Eaker, R., & Dufour, R. (2005), *On common ground*. Bloomington, National Education Service.
- 49) Engels, N., Hotton, G., Devos, G. & Bouckennooghe, D. (2008), Principals in schools with a positive school culture, *Educational Studies*, Vol. 34, No. 3, pp. 159–174.
- 50) Eshbach, E. & Henderson, J. (2010), The symbolic relationship between new principals and the climate of the schools in which they lead, *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, Vol. 8, No. 1, pp. 16–48.
- 51) Fink, A. (1995), *The survey handbook*, Thousand Oaks: Sage.
- 52) Fisher, D., Frey, N. & Williams, D. (2003), It takes us all, *Principal Leadership*, Vol. 4, No. 3, pp. 41–44.
- 53) Fullan, M. (2007), *The New Meaning of Educational Change*, 4th edition, Teachers College Press, New York.

- 54) Fullan. M., Cuttress, C., Kilcher, A. (2005), Eight Forces for Leaders of Change, *National Staff Development Council*, Vol. 26, No. 4, pp. 54-64.
- 55) Fullan, M. (2001), *Implementing Change at the Building level*, Paper prepared for W. Owings and L. Kaplan (2001.) Critical and Emerging Issues in Educational Leadership, Available at: http://michaelfullan.ca/Articles_01/08_01.pdf, Last Accessed 10/07/2019.
- 56) Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992), *Teacher Development and Educational Change*, Falmer Press, London.
- 57) Gaille, B. (2018), *22 Advantages and Disadvantages of Transformational Leadership*, Available at: <https://brandongaille.com/22-advantages-and-disadvantages-of-transformational-leadership/>, Last Accessed 01/09/2019.
- 58) Garcia, R. & Calantone, R. (2002), A Critical Look at Technological Innovation Typology and Innovativeness Terminology: A Literature Review, *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 19, pp. 110-132.
- 59) Geijsel, F., Sleegers, P. & Van den Berg, R. (1999), Transformational Leadership and the implementation of large- scale innovation, *Journal of Educational Administration*, Vol. 37, No. 4, pp. 309-328.
- 60) George, P.S. (2005), *A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom*, *Theory Into Practice*, Vol. 44, No. 3, pp. 185-193.
- 61) Ghadi, M., Fernando, M. & Caputi, P. (2013), Transformational leadership and work engagement: the mediating effect of meaning in work, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 34, No. 6, pp. 532-550
- 62) Giancreco, M. & Doyle, M. (2007), *Quick-Guides to Inclusion*, second edition, Paul Brokes Publishing.
- 63) Gomez, R. (2014), *Transformational leadership: Theory, research, and application to sports*, in C. Mohiyeddini (Ed.), *Contemporary topics and trends in the psychology of sports* (pp. 53-114). New York: Nova Science Publishers.
- 64) Greene, T. & Noice, H. (1988), Influence of Positive Affect upon Creative Thinking and Problem Solving in Children, *Psychological Reports*, Vol. 63, pp. 895-898.
- 65) Greenfield, T.B. (1973), Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change, *Journal of Applied Behavioural Science*, Vol. 9, pp. 551-574.
- 66) Gregory G. H., & Chapman, C. (2007), *Differentiated Literacy Strategies for Student Growth and Achievement in Grades K-6*, 1nd edition, Thousand Oaks, Corwin Press.
- 67) Gregory G. H., & Kuzmich, L. (2004), *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*, 2nd edition, Thousand Oaks, Corwin Press
- 68) Gunter, H. (2001), *Leaders and Leadership in Education*, Sage, London.

- 69) Hailikari, T., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2008), The relevance of prior knowledge in learning and instructional design, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 72, No. 5, pp. 113.
- 70) Hall, T. Strangman, N., & Meyer, A. (2003), *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*, Wakefield, MA: National Center on Assessing the General Curriculum.
- 71) Hargreaves, D. H. (2003), *Working laterally: how innovation networks make an education epidemic*, Nottingham: DfES.
- 72) Heacox, D. (2002), *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*, Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- 73) Hernandez, T. & Seem, S. (2004), A safe school climate: a systematic approach and the school counselor, *Professional School Counseling*, Vol. 7, No. 4, pp. 256–262.
- 74) Hoerr, T. (2002), *Applying MI in schools*, Available at: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/mi/hoerr2.htm>, Last Accessed 01/09/2019.
- 75) Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994), What we know about leadership: Effectiveness and personality, *American Psychologist*, Vol. 49, pp. 493–504
- 76) Hoy, W.K. & Smith, P.A. (2007). Influence: A key to successful leadership, *International Journal of Educational Management*, Vol. 21, No. 2, pp. 158-167.
- 77) Hollenstein, H. (1996), A composite indicator of a firm's innovativeness. An empirical analysis based on survey data for Swiss manufacturing, *Research Policy*, Vol. 25, No. 4, pp. 633 – 645.
- 78) Hong, J. & Lu, Y. (2004), The Characteristics of Creative Leadership in School Innovation : A case study on Pi Tow elementary school principal, Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.1638&rep=rep1&type=pdf>, Last Accessed 3/08/2019.
- 79) Johannessen, J., Olsen, B. & Lumpkin, G.T. (2001). Innovation as newness: What is new, how new, and new to whom?, *European Journal of Innovation Management*, Vol. 4, No. 1, pp. 20-31.
- 80) Jovanovic, D. & Ivanovic, M. (2016), *Benefits of Transformational Leadership in the Context of Education*, WLC 2016: World LUMEN Congress, Logos Universality Mentality Education Novelty 2016.
- 81) Khanin, D. (2007), Contrasting Burns and Bass: Does the transactional -transformational paradigm live up to Burns' philosophy of transforming leadership?, *Journal of Leadership Studies*, Vol. 1, No. 3, pp. 7-25.
- 82) Khasawneh, S., Omari, A. & Abu-tineh, A. (2012), The Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 40, No. 4, pp. 494–508.

- 83) Knope, A. (2018), Differentiated Learning: the Pros and Cons, Available at: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cqo4O-8xvvEJ:https://teacherlinx.com/attachments/4605aaff3f_1330209745_Prosandconsofdifferentiatedlearning.doc+&cd=14&hl=en&ct=clnk&gl=gr, Last Accessed 17/09/2019.
- 84) Koeze, P. A. (2007), *Differentiated Instruction: The Effect on Student Achievement in an Elementary School*, Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University.
- 85) Kotter, J. (1996), *Leading change*, Harvard Business School Press
- 86) Kozma, R.B. & Anderson, R.E. (2002), Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT, *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 18, pp. 387-394.
- 87) Langa, M. A. & Yost, J. L. (2007), *Curriculum mapping for differentiated instruction, k-8*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- 88) Lasakowa, A., Bajžíková, L. & Dedze, I. (2017), Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities, *International Journal of Educational Development*, Vol. 55, pp. 69-79.
- 89) Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Open University Press, Buckingham.
- 90) Leithwood, K. (1994), Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30, pp. 498-518
- 91) Lewis, S. G., & Batts, K. (2005), How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust, *Journal of Staff Development*, Vol. 26, No. 4, pp. 26-31.
- 92) Louis, K. & Miles, M. (1990), *Improving the Urban High School: What Works and Why*, College Press, New York.
- 93) Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008), *Educational administration. Concepts and practices*, Cengage Learning, Wadsworth.
- 94) Lutsan N., Mykhaylyshyn, G., Kondur, O. (2015), Modern educational technologies in Ukrainian high school, *Edukacja-Technika-Informatyka: Kwartalnik naukowy*, Vol. 4, No. 14, pp. 74–79.
- 95) MacNeil, N., Cavanagh, R. & Silox, S. (2003), *Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership*, Paper submitted for presentation at the 2003 annual Conference for the Australian Association for Research in Education, Auckland.
- 96) McAdamis, S. (2001), Individual instruction: Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs, *National Staff Development Council*, pp. 48-50.
- 97) Newman, L.W. (1997). *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.
- 98) McLennan, A. & Thurlow, M. (2003), *The context of education management in South Africa*, in Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M. (eds). *Leadership and Strategic Management in South African Schools*, Commonwealth Secretariat, London.

- 99) Miller, T.W & Miller, J.M. (2001), Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 4, pp. 181-189.
- 100) Mintzberg, H. (2004), *Managers not MBAs*, Berrett-Koehler, San Francisco.
- 101) Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2003), Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT, *Education and Information Technologies*, Vol. 8, No. 1, pp. 23– 36.
- 102) Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010), Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46, No. 5, pp. 623–670.
- 103) Moon, T. R., Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., & Miller, E. M. (2002), *Middle School Classrooms: Teachers Reported Practices (RM02164)* Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented University of Connecticut
- 104) Mooney, M. (2003), *A study of the relationship between transformational leadership and organizational climate of elementary schools in western Pennsylvania*, PhD Dissertation, Duquesne University, US.
- 105) Myers, C. & Pickeral, T. (1997), *Service-learning: An essential process for preparing teachers as transformational leaders in the reform of public education*, In Erickson, J. A., & Anderson, J. B. (Ed). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education* (pp. 13-41), Stylus Publishing LLC, USA.
- 106) Mykhailyshyn, H., Kondur, O. & Serman, L. (2018), Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution, *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, Vol. 5, pp. 1- 9.
- 107) Nachmias, R., Mioduser, D. & Cohe, A. (2004), Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology, *Education and Information Technologies*, Vol. 9, No. 3, pp. 291 – 301.
- 108) Newmann, F., King, B., & Youngs, P. (2000), *Professional development that addresses school capacity*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- 109) Normand, R. & Pacheco, R. (2015), *University of Strasbourg case study report. For EU Lifelong Learning Programme*, project no. 539628-LLP-1-2013-1-NL-ERASMUS-EIGF, Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE). Unpublished GAIHE project report.
- 110) O'Brien, T. & Guiney, D. (2001), *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*, Continuum, London.
- 111) OECD, (2005), *The measurement of scientific and technological activities*, Oslo Manual, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- 112) OECD, (2000), *Methodology for Case Studies of Organizational Change*, version 12, 21 June 2000, Paris.
- 113) Pankowska, P. & Harte, E. (2015), *Anglia Ruskin University case study report. For EU Lifelong Learning Programme*, project no. 539628-LLP-1-2013-1-NL-ERASMUS-EIGF, Governance and adaptation to innovative modes of higher education provision (GAIHE).
- 114) Para-González, L., Jimenez-Jimenez, D. & Martínez-Lorente, Á.R. (2018), *Exploring the mediating effects between transformational leadership and organizational performance*, *Employee Relations: The International Journal*.
- 115) Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R. (2008), Learning styles: Concepts and evidence, *Psychological science in the public interest*, Vol. 9, No. 3, pp. 105-119.
- 116) Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002), Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: a program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, Vol. 37, No. 2, pp. 91-105.
- 117) Peters, M. (2014), Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 2014, pp. 1-21.
- 118) Pettig, K. (2000), On the road to differentiated practice, *Educational Leadership*, Vol. 58, No. 1, pp. 14-18.
- 119) Popa, I. L., Preda, G. & Boldea, M. (2010), A theoretical approach of the concept of innovation, *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, Vol. 1, pp. 151-156.
- 120) Rasheed, F. & Wahid, A. (2018), The theory of differentiated instruction and its capability: An E- learning perspective, *VSRD International Journal of Technical & Non-Technical Research*, Vol. 9, No. 4.
- 121) Redmond, M. & Mumford, M. (1993), Putting Creativity to Work: Effects of Leader Behavior on Subordinate Reativity, *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, Vol. 55, No. 1, pp. 120 – 151.
- 122) Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., Kaniskan, R. B. (2011), The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools, *American Educational Research Journal*, Vol. 48, pp. 462-501.
- 123) Robison, (2004), Teacher decision-making in utilizing differentiated instruction, Marywood University, *Dissertation Abstract International*, Vol. 65, No. 7, 2496A (UMI No. 3139003).
- 124) Rogers, E. M. (1995), *Diffusion of Innovations*, The Free Press, New York.
- 125) Saenz, J., Aramburu, N. & Rivera, O. (2009), Knowledge Sharing and Innovation Performance: A Comparison Between High-tech and Low-tech Companies, *Journal of Intellectual Capital*, Vol. 10, No. 1, pp. 22–36.

- 126) Safonova V. (2014), Innovation and innovative capacity of the education system: the economic and theoretical aspect, *Universytets'ki naukovyi zapysky Khmel'nyts'koho universytetu upravlinnya ta prava*, Vol. 4, No. 5, pp. 230–239.
- 127) Sagor, R. (1992), Three principals who make a difference, *Educational Leadership*, Vol. 49, No. 5, pp. 13–18.
- 128) Santamaria, L. (2009), *Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners*, *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 1, pp. 214-247
- 129) Sarason, S. (1996), *Revisiting: The culture of the School and the Problem of Change*, Allyn and Bacon, Boston.
- 130) Sarrors, J., Cooper, K. & Santora, J. (2008), Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, Vol. 15, No. 2, pp. 145 – 158.
- 131) Sergiovanni, T. (1984), Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, Vol. 41, pp. 4-13.
- 132) Silins, H. (1994), The relationship between transformational leadership and school improvement outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, No. 3, pp. 272–298
- 133) Sosik, J., S. Kahai & Avolio, B. (1998), Transformational Leadership and Dimensions of Creativity: Motivating Idea Generation in Computer-mediated Groups, *Creativity Research Journal*, Vol. 11, No. 2, pp. 111–21.
- 134) Southworth, G. (2002), Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence, *School Leadership and Management*, Vol. 22, No. 1, pp. 73-91.
- 135) Starratt, R.J. (2001), Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility?, *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 4, pp. 333-352
- 136) Subramani, N. & Iyappan, V. (2018), Innovative methods of teaching and learning, *Journal of Applied and Advanced Research*, Vol. 3, pp. 20 – 22.
- 137) Supermane, S. (2018), Transformational Leadership in Teacher Education, *Behavioral & Social Sciences Librarian*, Vol. 7, No. 1, pp. 111 – 118.
- 138) Supermane, S. & Tahir, L. M. (2017), Knowledge management in enhancing the teaching and learning innovation, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 7, No. 6, pp. 721-727.
- 139) Tableman, B. (2004), *School culture and school climate*, *Best Practice Briefs*, Vol. 31, pp. 1–10.
- 140) Thompson, V. (2009), *Impact of differentiation on instructional practices in the elementary classroom*, Doctoral Dissertation, Walden University.
- 141) Tieso, C. L. (2005), The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 29, No. 1, pp. 60–89.

- 142) Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010), *Leading and managing a differentiated classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 143) Tomlinson, C. A. & Strickland, S. (2005), *Differentiation in Practice*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.
- 144) Tomlinson, C. A. (2005), Traveling the road to differentiation in staff development,
- 145) *National Development Council*, Vol. 26, No. 4, pp. 8-12.
- 146) Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2004), *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- 147) Tomlinson, C. A. & Edison, C. C. (2003), *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum grades K-5*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- 148) Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, 2nd edition, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 149) Tomlinson, C. A. (2000), Reconcilable differences, *Educational Leadership*, Vol. 58, No. 1, pp. 6-11.
- 150) Tomlinson, C. A. (1999), Mapping a route toward differentiated instruction, *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 1, pp. 12-16.
- 151) Tomlinson, C. A. (1995), Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey, *Gifted Child Quarterly*, Vol. 39, No. 2, pp. 77-87.
- 152) Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998), Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms, *Educational Leadership*, Vol. 56, No. 3, pp. 52-55.
- 153) Tschannen-Moran, M., Parish, J. & Dipaola, M. (2006), School climate: the interplay between interpersonal relationships and student achievement, *Journal of School Leadership*, Vol. 16, pp. 386-415.
- 154) Valiande, A. S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011), *Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness*, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus
- 155) Vandenberghe, R. (1995), Creative management of school: A matter of vision and daily interentions, *Journal of Educational Administration*, Vol. 2, pp. 31-51.
- 156) Villani, C. (1997), *The interaction of leadership and climate in three urban schools*, In: The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
- 157) Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001), Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform, *Educational Media International*, Vol. 38, No. 23, pp. 127-132.

- 158) Yammarino, F. J., Dionne, S. & Chun, J. U. (2002), *Transformational and charismatic leadership: A levels-of-analysis review of theory, measurement, data analysis, and inferences*, In L. L. Neider & C. A. Schriesheim (Eds.), *Leadership* (pp. 23–63). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- 159) Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013), Students' perceptions of school climate in the U.S. and China, *School Psychology Quarterly*, Vol. 28, No. 1, pp. 7-2
- 160) Yukl, G. (2013), *Leadership in Organizations*, 8th edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- 161) Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organisations*, Upper Saddle River, Prentice Hall Publishing, New Jersey.
- 162) Yukl, G. (1999), An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership, *The Leadership Quarterly*, Vol. 10, No. 2, pp. 285–305.

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη μετασχηματιστική ηγεσία σαν εργαλείο εισαγωγής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας».

Μέρος Α: Προσωπικά στοιχεία

1. Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

20 – 30 31 – 40 41 – 50 51 -

3. Βαθμίδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Νηπιαγωγείο Δημοτικό

4. Έτη προϋπηρεσίας

0 – 10 11 – 20 21 – 30 31 - ...

Μέρος Β: Εφαρμογή βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας

5. Γνωρίζετε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

Ναι Όχι

6. Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Διαφωνό Πλήρως Συμφωνό Πλήρως

7. Η διεύθυνση του σχολείου σας διευκρινίζει τους ρόλους ανάπτυξης καινοτομιών με στόχο τη βελτίωση του σχολείου.

Διαφωνό Πλήρως Συμφωνό Πλήρως

8. Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ως προς την υιοθέτηση νέων ιδεών και προτάσεων.

Διαφωνό Πλήρως Συμφωνό Πλήρως

9. Η διεύθυνση του σχολείου σας συμβάλει στη δημιουργία κλίματος φροντίδας και εμπιστοσύνης εντός του σχολείου.

Διαφωνό Πλήρως Συμφωνό Πλήρως

10. Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων εντός του σχολείου με στόχο την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Διαφωνό Πλήρως Συμφωνό Πλήρως

11. Η διεύθυνση του σχολείου σας προωθεί την ανάπτυξη ικανοτήτων ηγεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Διαφωνό Πλήρως Συμφωνό Πλήρως

Μέρος Γ: Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Γ1. Εξέταση της γνώσης των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα οφέλη της

12. Έχετε παρακολουθήσει κάποιου είδους σεμινάριο επιμόρφωσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ναι Όχι

Αν ναι τι είδους:

Σεμινάρια Ημερίδες Πανεπιστημιακά μαθήματα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

13. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εστιάζεται στις βασικές γνώσεις ενδιαφέροντα και δεξιότητες κάθε μαθητή.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

14. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά την αυτοδιόρθωση των εργασιών των μαθητών μεταξύ τους.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

15. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά μόνο τους αδύνατους μαθητές.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

16. Κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι δυνατότεροι μαθητές βοηθούν τον πιο αδύνατο.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

17. Όταν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την διδασκαλία, δημιουργούν ανισομερή φόρτους εργασίας μεταξύ των μαθητών.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

Γ2. Εξέταση του αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί καινοτομία

18. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία, η οποία αξιολογείται η ίδια συνεχώς μέσα από την αξιολόγηση των μαθητών και των αποτελεσμάτων

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

19. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αφορά μια διαδικασία με ορίζοντα μόνο ενός έτους, συνεπώς είναι ικανή να αλλάξει εκπαιδευτικές αντιλήψεις και αρχές.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

20. Η διδασκαλία σε μια διαφοροποιημένη τάξη απαιτεί νέα διδακτική προσέγγιση με τη χρήση κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, και πόρων.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

21. Η διδασκαλία σε μια διαφοροποιημένη τάξη απαιτεί καθοδήγηση από ειδικούς εκπαιδευτικούς και συνεργατικό κλίμα

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

22. Η διδασκαλία σε μια διαφοροποιημένη τάξη απαιτεί επιπλέον γραφειοκρατικό φόρτο και απαιτεί επιπλέον χρόνο.

Διαφωνώ Πλήρως Συμφωνώ Πλήρως

23. Η υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

24. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μια τάξη δεν είναι ικανή να προετοιμάσει τους μαθητές να ανταγωνιστούν στο πραγματικό κόσμο.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

Μέρος Δ: Σύνδεση μετασχηματιστικής ηγεσίας και διαφοροποιημένης διδασκαλίας

25. Η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

26. Η εφαρμογή των βασικών αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή του σχολείου δημιουργεί θετικό κλίμα σε αυτό, συνέπεια του οποίου είναι η ευκολότερη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

27. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας) συμβάλει στην ευκολότερη εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

28. Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ της κοινότητας των γονέων και των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου συμβάλει στη μείωση των δυσκολιών εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

29. Η συνεχής υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών από το σχολικό ηγέτη και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης συμβάλουν στη μείωση των προβλημάτων εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σχολείο σήμερα.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

30. Σε ένα σχολικό περιβάλλον βασισμένο στις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί το κοινό όραμα βελτίωσής του.

Διαφωνώ Πλήρως

--	--	--	--	--

Συμφωνώ Πλήρως

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ

Παράρτημα 2: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ	1		
	ΑΝΔΡΑΣ	19	38,00%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	31	62,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	2		
	20-30	6	12,00%
	31-40	10	20,00%
	41-50	20	40,00%
	51+	14	28,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	3		
	Νηπιαγωγείο	15	30,00%
	Δημοτικό	35	70,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	4		
	Από 0 έως 10	9	18,00%
	Από 11 έως 20	16	32,00%
	Από 21 έως 30	19	38,00%
	31 +	6	12,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	5		
	ΝΑΙ	40	80,00%
	ΌΧΙ	10	20,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	6		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	5	10,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ	19	38,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	7		
	Διαφωνώ πλήρως	9	18,00%
	Διαφωνώ	16	32,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	10	20,00%
	Συμφωνώ πλήρως	7	14,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	8		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	12	24,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	15	30,00%
	Συμφωνώ πλήρως	10	20,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	9		
	Διαφωνώ πλήρως	7	14,00%
	Διαφωνώ	12	24,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	10	20,00%
	Συμφωνώ	15	30,00%
	Συμφωνώ πλήρως	6	12,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	10		
	Διαφωνώ πλήρως	4	8,00%
	Διαφωνώ	8	16,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ	17	34,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	11		
	Διαφωνώ πλήρως	12	24,00%
	Διαφωνώ	14	28,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	11	22,00%
	Συμφωνώ πλήρως	5	10,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	12		
	ΝΑΙ	38	76,00%
	ΟΧΙ	12	24,00%

	Σεμινάρια	11	28,95%
	Ημερίδες	14	36,84%
	Πανεπιστημιακά μαθήματα	8	21,05%
	Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης	5	13,16%

ΕΡΩΤΗΣΗ	13		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	6	12,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	14	28,00%
	Συμφωνώ πλήρως	17	34,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	14		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	9	18,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	12	24,00%
	Συμφωνώ	15	30,00%
	Συμφωνώ πλήρως	9	18,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	15		
	Διαφωνώ πλήρως	11	22,00%
	Διαφωνώ	14	28,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ πλήρως	8	16,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	16		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	7	14,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ	17	34,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	17		
	Διαφωνώ πλήρως	11	22,00%
	Διαφωνώ	15	30,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	6	12,00%
	Συμφωνώ πλήρως	4	8,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	18		
	Διαφωνώ πλήρως	6	12,00%
	Διαφωνώ	8	16,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	6	12,00%
	Συμφωνώ	20	40,00%
	Συμφωνώ πλήρως	10	20,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	19		
	Διαφωνώ πλήρως	3	6,00%
	Διαφωνώ	8	16,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	10	20,00%
	Συμφωνώ	15	30,00%
	Συμφωνώ πλήρως	14	28,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	20		
	Διαφωνώ πλήρως	3	6,00%
	Διαφωνώ	7	14,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	6	12,00%
	Συμφωνώ	18	36,00%
	Συμφωνώ πλήρως	16	32,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	21		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	7	14,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	18	36,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	22		
	Διαφωνώ πλήρως	6	12,00%
	Διαφωνώ	7	14,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ	18	36,00%
	Συμφωνώ πλήρως	10	20,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	23		
	Διαφωνώ πλήρως	11	22,00%
	Διαφωνώ	18	36,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	7	14,00%
	Συμφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ πλήρως	6	12,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	24		
	Διαφωνώ πλήρως	12	24,00%
	Διαφωνώ	20	40,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	8	16,00%
	Συμφωνώ	6	12,00%
	Συμφωνώ πλήρως	4	8,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	25		
	Διαφωνώ πλήρως	7	14,00%
	Διαφωνώ	8	16,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	11	22,00%
	Συμφωνώ	16	32,00%
	Συμφωνώ πλήρως	8	16,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	26		
	Διαφωνώ πλήρως	5	10,00%
	Διαφωνώ	9	18,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ	15	30,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	27		
	Διαφωνώ πλήρως	6	12,00%
	Διαφωνώ	9	18,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	7	14,00%
	Συμφωνώ	16	32,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	28		
	Διαφωνώ πλήρως	6	12,00%
	Διαφωνώ	7	14,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	10	20,00%
	Συμφωνώ	16	32,00%
	Συμφωνώ πλήρως	11	22,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	29		
	Διαφωνώ πλήρως	2	4,00%
	Διαφωνώ	3	6,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	9	18,00%
	Συμφωνώ	14	28,00%
	Συμφωνώ πλήρως	22	44,00%

ΕΡΩΤΗΣΗ	30		
	Διαφωνώ πλήρως	2	4,00%
	Διαφωνώ	4	8,00%
	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	7	14,00%
	Συμφωνώ	25	50,00%
	Συμφωνώ πλήρως	12	24,00%

Παράρτημα 3: Ενημερωτικό αρχών μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ένα μοντέλο ηγεσίας που προϋποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις δεσμεύσεις και στις ικανότητες των μελών ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή παραγωγικότητα.

Το μοντέλο αυτό κρίνεται απαραίτητο για αυτόνομα σχολεία που αυτοδιοικούνται από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Η προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι των ηγετών και των μελών συγχωνεύονται σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι ρεαλιστικό να υπάρξει μια αρμονική σχέση και μια πραγματική σύγκλιση που θα οδηγήσει σε συμφωνημένες αποφάσεις.

Οι βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφορικά με ο σχολικό περιβάλλον διέπονται από τις ακόλουθες διαστάσεις:

- Οικοδόμηση του σχολικού οράματος
- Καθορισμός σχολικών στόχων
- Παροχή πνευματικής διέγερσης
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
- Μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών
- Ανάδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης
- Δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και κοινού οράματος
- Ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, το οποίο εμφανίζει θετική συσχέτιση με ένα σύνολο πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα που ευνοεί την αλλαγή και μεταδίδει την πεποίθηση ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές έχουν σχέση με το σχολείο τους.

Η ανάγκη βελτίωσης του σχολείου προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να επιδιώκουν την αλλαγή, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και του βελτιωμένου σχολικού κλίματος. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ικανότητα αναδιάρθρωσης και ανάπτυξης ενός κοινού οράματος με διανομή της ηγεσίας ενώ παράλληλα οικοδομείται μια σχολική κουλτούρα και κλίμα που προωθεί την επιτυχή ακαδημαϊκή αλλαγή.