

Adoption of innovations: a lever for improving the teacher and the educational process

Soula Nikoletta

Music School of Trikala
nsoula@sch.gr

Dr. Chatzipanagiotou Paraskevi

Department of Education Sciences
European University of Cyprus
P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Abstract

The present research paper focused on the factors that support the adoption of innovations aiming at the improvement of the education and acquisition of professional satisfaction from the teacher's perspective. The purpose of this study was to explore the teachers' views on innovation and its effectiveness, as well as the factors that assist but also undermine his role in its adoption. The research focused on two levels. The first level is the individual. That's the views of the teacher on the effectiveness of educational innovations and the new necessities that occur and require personal and professional development. The second is the level of the school. The school is the teacher's site of action. The organization and operation of it can encourage or discourage the adoption of innovations. The research used quantitative methods. It was carried out in secondary schools of the city of Trikala. 151 teachers from 10 different schools participated in this research. According to the results, teachers are disappointed with the existing model of the adoption of innovations and expressed their desire to participate actively. This desire however, is addressed at classroom level and not at school level. They appear hesitant when they are supposed to operate as managers - taking decisions at a school level. It was also noted that the teachers' energy to deal critically with their working conditions and take an active role in order to improve them, is being reduced during the second half of their career. Therefore, we need to develop the proper infrastructure which will provide and/or preserve this energy. Support should focus both on developing the skill of critical analysis regarding the educational process and improving it as well as on developing organizational development skills. In this way, the adoption of innovations can support the improvement of education and the rejuvenation of teachers.

Keywords: innovation, change, adoption of innovation

JEL Classification Codes: I20

Εισαγωγή καινοτομιών: μοχλός βελτίωσης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου

Σούλα Νικολέττα

Μουσικό Σχολείο Τρικάλων
nsoula@sch.gr

Δρ. Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή
 Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης
 Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που υποστηρίζουν την εισαγωγή καινοτομιών στοχεύοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην απόκτηση επαγγελματικής ικανοποίησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καινοτομία και την αποτελεσματικότητά της καθώς και τους παράγοντες που βοηθούν ή παρεμποδίζουν το ρόλο του. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το ατομικό. Αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και τις ανάγκες που δημιουργούνται και χρειάζονται προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Το δεύτερο είναι το επίπεδο του σχολικής μονάδας. Το σχολείο είναι ο χώρος δράσης του εκπαιδευτικού. Η οργάνωση και η λειτουργία του παρακινούν ή αποθαρρύνουν την εισαγωγή καινοτομιών.

Η έρευνα χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους. Έλαβε χώρα σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Τρικάλων. Συμμετείχαν 151 εκπαιδευτικοί από 10 διαφορετικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το υπάρχον μοντέλο εισαγωγής καινοτομιών και εμφανίζονται πρόθυμοι να αναλάβουν ενεργό ρόλο. Αυτή η επιθυμία όμως σχετίζεται μόνο με το επίπεδο της αίθουσας και όχι με το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Εμφανίζονται διστακτικοί όταν πρόκειται λειτουργήσουν ως διαχειριστές συμμετέχοντας στη Λήψη Αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η ενέργεια του εκπαιδευτικού να ενεργήσει κριτικά απέναντι στις συνθήκες της εργασίας του με σκοπό να τις βελτιώσει, μειώνεται αισθητά κατά το δεύτερο μισό της καριέρας του. Είναι σημαντικό επομένως να αναπτυχθούν οι κατάλληλες υποδομές που θα παρέχουν ή/και θα διατηρήσουν αυτή την ενέργεια. Επομένως η υποστήριξη πρέπει να στραφεί στην ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της βελτίωσής της, παράλληλα με την ανάπτυξη οργανωσιακών ικανοτήτων. Κατά αυτό τον τρόπο η εισαγωγή καινοτομιών μπορεί να υποστηρίξει την βελτίωση της εκπαίδευσης καθώς και την αναζωογόνηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία, αλλαγή, εισαγωγή καινοτομιών

JEL Classification Codes: I20

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προετοιμάσει τους νέους πολίτες, παρέχοντας όχι μόνο τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά και την ικανότητα να αναθεωρούν τις γνώσεις τους, να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία έχοντας κριτική στάση σε αυτή, να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους δημιουργικά ώστε να παράγουν νέες ιδέες, νέα προϊόντα, νέα γνώση. Με άλλα λόγια, να μάθουν πώς να λειτουργούν σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον στο οποίο η μάθηση λαμβάνει χώρα καθημερινά. Στις σύγχρονες κοινωνίες η αλλαγή είναι αυτή που γίνεται πλέον η νέα σταθερά (Anderson, 1998, όπ. αναφ. στο Καράμπελας κ.α., 2006).

Ο εκπαιδευτικός επομένως καλείται να εισάγει καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να ανταποκρίνεται το έργο του στις διαρκείς αλλαγές του περιβάλλοντός του, είτε αυτές αφορούν την ανταπόκριση στη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, είτε την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική προσέγγιση. Ένας επιπλέον λόγος εξίσου σημαντικός είναι για να μπορεί ο ίδιος να αντλεί ικανοποίηση από το επάγγελμά του. Δηλαδή να ικανοποιούνται οι προσδοκίες του, οι προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας, συμβάλλοντας στις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών του, εργαζόμενος σε ένα καλό εργασιακό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (2012) η διδασκαλία δεν είναι μονοδιάστατη. Δεν είναι καθόλου τόσο απλή όσο πιστεύουν οι άνθρωποι. Δεν είναι απλώς μία τέχνη, ή μία δεξιότητα ή μία επιστήμη ή ένα λειτούργημα ή ακόμη ένας συνδυασμός των προηγούμενων. Είναι επιπλέον ένα επάγγελμα, μία καθημερινή εργασία. Ανάλογα με το πώς έχει σχεδιαστεί, ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε αυτό κάθε μέρα, κάθε χρόνο και αναπόφευκτα αρχίζει όλο αυτό να τον επηρεάζει, να μεταφέρεται στον ίδιο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις συνθήκες ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση εισαγωγής καινοτομιών, με γνώμονα την ανάπτυξη της ικανότητας για διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Εκπαιδευτική καινοτομία – Εκπαιδευτική αλλαγή

Οι όροι αλλαγή και καινοτομία χρησιμοποιούνται συχνά στην βιβλιογραφία με το ίδιο νόημα (και στην παρούσα εισήγηση επίσης). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Duke (2004), ενώ η καινοτομία αναφέρεται σε νέα προγράμματα και τεχνικές, η αλλαγή είναι ένας ευρύτερος όρος ο οποίος περιέχει μεταβολές στις απόψεις και τη συμπεριφορά των ατόμων όπως και στις δομές και πρακτικές, οι οποίες όμως δεν είναι απαραίτητως νέες.

Οι φάσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αλλαγή είναι μία διαδικασία και όχι ένα γεγονός, και επηρεάζει ολόκληρο τον οργανισμό, επομένως είναι σημαντικό να διερευνηθεί η οργανωτική διάστασή της. Σύμφωνα με τον Fullan (2007) – και τους περισσότερους ερευνητές – υπάρχουν τρεις γενικές (broad) φάσεις στη διαδικασία της αλλαγής. Η πρώτη φάση, που καλείται εισαγωγή (initiation), κινητοποίηση (mobilization) ή υιοθέτηση (adoption), περιλαμβάνει τη διαδικασία που οδηγεί στην απόφαση (και περιλαμβάνει αυτή την απόφαση) να υιοθετηθεί ή να συνεχίσει μία αλλαγή.

Η δεύτερη φάση, που ονομάζεται εφαρμογή (implementation) ή αρχική χρήση (initial use) περιλαμβάνει τις πρώτες εμπειρίες της απόπειρας να εφαρμοστεί μια ιδέα ή μεταρρύθμιση στην πράξη. Η τρίτη φάση, καλείται συνέχιση (continuation), ενσωμάτωση (incorporation), μετατροπή σε ρουτίνα (routinization) ή καθιέρωση (institutionalization).

Επειδή όμως η αλλαγή δεν είναι μία γραμμική διαδικασία, παράγοντες της μίας φάσης μέσω της ανατροφοδότησης μπορεί να αλλάξουν τις αποφάσεις που πάρθηκαν σε προηγούμενο στάδιο. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται με ένα διαρκώς αλληλεπιδραστικό τρόπο. Οι τρεις φάσεις δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά αλληλεπικαλυπτόμενες. Οι αποφάσεις όμως που παίρνονται και οι ενέργειες που γίνονται στην πρώτη φάση της διαδικασίας της αλλαγής, επηρεάζουν τις επόμενες και σε μεγάλο βαθμό

προκαταβάλουν την επιτυχία της και την αποτελεσματικότητά της (Hopkins κ. α., 1998).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: οι υπάρχουσες συνθήκες

Στην Ελλάδα οι απόπειρες εισαγωγής καινοτομιών και οι ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε μεγάλο βαθμό δεν έχουν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Δεν εκπλήρωσαν το σκοπό τους. Ως μία από τις βασικές αιτίες αποτυχίας εμφανίζεται να είναι ο εκπαιδευτικός. Όχι όμως εξαιτίας ανικανότητας ή κακής απόδοσης, όπως έχει κατηγορηθεί (Παπαναούμ, 2000), αλλά επειδή ο ρόλος που του αποδόθηκε από την αρχή δεν ήταν ο σωστός. Ήταν καθαρά διεκπεραιωτικός, περιορισμένος στη μηχανιστική εφαρμογή των αλλαγών και σχεδόν ανύπαρκτος στην εισαγωγή τους.

Η εφαρμογή πλήθους ασύνδετων μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων, οι υπέρογκες προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση κοινωνικών και οικογενειακών προβλημάτων που μεταφέρονται στο σχολείο, η δυσαρέσκεια των μαθητών για το σχολείο, απογοητεύουν τους εκπαιδευτικούς και τους αποδυναμώνουν (Fullan, 2007). Οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο αισθάνονται ότι δεν έχουν φωνή, ότι κανείς δεν τους ακούει. Νιώθουν υπερφορτωμένοι, χωρίς συγκεκριμένους στόχους, χωρίς υποστήριξη (Hargreaves & Fullan, 2012).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια διαπιστώθηκε η απομόνωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης, κοινής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ελάχιστα σε θέματα που αφορούν ευρύτερα το σχολείο και τις τάξεις. Από τη συναισθηματική άποψη, εκφράστηκε αβεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. Διαμαρτυρήθηκαν για αύξηση της πίεσης και έλλειψη χρόνου για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Όπως παρατηρεί ο Fullan(2007) τα τελευταία τριάντα χρόνια δεν άλλαξαν και πολλά πράγματα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ενώ στο θέμα της απομόνωσης λίγα πράγματα έχουν αλλάξει, οι επιβαλλόμενες αλλαγές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση, αναλώνουν την ενέργειά τους αναποτελεσματικά σε ένα επάγγελμα που δε χαίρει την εκτίμηση της κοινωνίας αλλά ούτε και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η εισαγωγή καινοτομιών που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού, εμφανίζεται ως η μόνη διέξοδος. Με την προϋπόθεση ότι αυτές θα οδηγήσουν στην αναβάθμιση του επαγγέλματος και στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει την ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εισάγουν και να διαχειρίζονται την αλλαγή, «διότι διαφορετικά θα συνεχίσουν να είναι τα θύματα της άκαμπτης και αυθαίρετης επιβολής εξωτερικών αλλαγών» (Fullan, 2007).

Οι άνθρωποι είναι η κινητήρια δύναμη της αλλαγής και η επιτυχία της εξαρτάται από αυτό που οι άνθρωποι σκέφτονται και πράττουν. Υπό αυτή την έννοια, οι καινοτομίες δεν θα είναι ποτέ επιτυχείς όσο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί διεκπεραιωτικά και αντιμετωπίζεται ως εκτελεστικό όργανο. Χρειάζεται να αναλάβει ενεργό ρόλο και η αλλαγή να γίνει το όχημα για διαρκή βελτίωση. Βασικούς παράγοντες σε αυτό αποτελούν τόσο η επιμόρφωση όσο και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία ο

οποίος εργάζεται και μαθαίνει συνεχώς μέσα σε μία κοινότητα αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους του (Πασιαρδής, 2008).

Η έρευνα

Ο σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις του εκπαιδευτικού για τις καινοτομίες και την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και για τους παράγοντες που υποβοηθούν αλλά και δυσχεραίνουν το ρόλο του στην εισαγωγή τους.

Η έρευνα στράφηκε σε δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το ατομικό. Δηλαδή οι απόψεις του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών καθώς και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν, και απαιτούν την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη με την απόκτηση νέας γνώσης, ικανοτήτων και αντιλήψεων.

Το δεύτερο είναι το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα είναι ο χώρος δράσης του εκπαιδευτικού. Η οργάνωση και η λειτουργία της μπορεί να παρακινεί ή να αποτρέπει την εισαγωγή των καινοτομιών. Οι σχολικές μονάδες διακρίνονται από διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας ως προς την εισαγωγή καινοτομιών, παρά το γεγονός ότι ανήκουν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα στράφηκε στον εντοπισμό αυτών των χαρακτηριστικών μέσα από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού. Έτσι διερευνήθηκε –μεταξύ άλλων– η επικοινωνία και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης.

Τα δύο προηγούμενα επίπεδα δεν είναι ανεξάρτητα, αντίθετα το ένα επηρεάζει το άλλο. Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο ατομική του υπόθεση, αντίθετα σε μεγάλο βαθμό λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα. Αντίστροφα η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών όχι μόνο σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο.

Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Τρικάλων. Δηλαδή στα Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια των αστικών περιοχών της πόλης.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η ποσοτική έρευνα προσφέρεται για την προσέγγιση ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002). Δημιουργήθηκε ένα σύνολο μεταβλητών με τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος, προκειμένου να διερευνηθούν οι θεωρητικές υποθέσεις για τους παράγοντες που προωθούν την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Αυτό χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως γένος, εκπαιδευτική προϋπηρεσία κ.α. τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Στο δεύτερο μέρος περιελήφθησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την σημασία και την αναγκαιότητα των καινοτομιών. Το τρίτο μέρος περιείχε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που προάγουν τις επιτυχείς καινοτομίες αλλά και τις αιτίες της αντίστασης που παρατηρείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του

ερωτηματολογίου περιελήφθησαν τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που προάγουν την εισαγωγή καινοτομιών.

Από τα 221 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τα 151. Οι συμμετέχοντες ήταν 59,6% άνδρες και 40,4% γυναίκες. Η πλειοψηφία ήταν μεταξύ των 36 - 55 ετών, 9,93% μεταξύ 31 - 35, 6,62% μεταξύ 56 - 60 και 3,31% μεταξύ 25-30 ετών.

Καινοτομίες: η στάση του εκπαιδευτικού

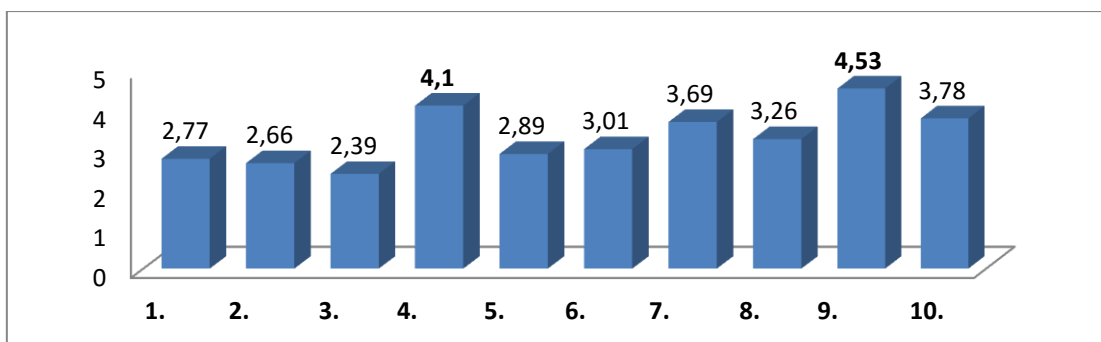
Η έρευνα έδειξε ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για τις καινοτομίες. Μάλιστα σε ποσοστό 82% έχουν υλοποιήσει καινοτομίες κατά τη διάρκεια τη υπηρεσίας τους. Ο αριθμός όμως των καινοτομιών είναι περιορισμένος. Γίνονται αντιληπτές περισσότερο ως μεμονωμένα προγράμματα που υλοποιούνται κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και όχι ως συνεχείς παρεμβάσεις στην καθημερινή λειτουργία για τη βελτίωση της εργασίας.

Βασικοί παράγοντες για επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών και αιτίες αντίστασης

Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς δέκα (10) παράγοντες οι οποίοι -σύμφωνα με τη βιβλιογραφία- συνιστούν παράγοντες (θετικούς ή αρνητικούς) για την επιτυχή εισαγωγή των καινοτομιών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα του Likert από το «Διαφωνώ Απόλυτα» να αντιστοιχεί στο 1, μέχρι το «Συμφωνώ Απόλυτα» που αντιστοιχεί στο 5. Στον πίνακα 1, περιέχεται ο μέσος όρος των απαντήσεών τους.

Πίνακας 1: Παράγοντες εισαγωγής καινοτομιών: οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή των καινοτομιών	Μ. Ο.	T.A
1. Ο εκπαιδευτικός έχει ενημέρωση για την αναγκαιότητα της εισαγόμενης καινοτομίας.	2,77	1,10
2. Οι εισαγόμενες καινοτομίες ανταποκρίνονται σε διαπιστωμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού.	2,66	1,05
3. Ο χρόνος προετοιμασίας για την εισαγωγή μίας καινοτομίας είναι αρκετός.	2,39	0,95
4. Η επιτυχία των καινοτομιών εξαρτάται από το αν ο εκπαιδευτικός πιστεύει στη χρησιμότητά τους.	4,10	0,84
5. Οι εισαγόμενες καινοτομίες είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού.	2,89	1,08
6. Οι επιμορφώσεις που στοχεύουν στην εισαγωγή καινοτομιών παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό.	3,01	1,21
7. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που προηγούνται της εισαγωγής της καινοτομίας, συμβάλλουν στην εκτίμηση της χρησιμότητάς της από τον εκπαιδευτικό.	3,69	1,00
8. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις οδηγίες ακόμη και αν δε συμφωνούν με αυτές. Έχουν κυρίως διεκπεραιωτικό ρόλο.	3,26	1,08
9. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ενεργός, διότι γνωρίζουν καλύτερα από όλους τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και στη διδακτική αίθουσα.	4,53	0,58
10. Οι καινοτομίες ενέχουν ένα "ρίσκο" που μπορεί να αναλάβει ο εκπαιδευτικός.	3,78	0,91



Σχήμα 1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες εισαγωγής καινοτομιών

Ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή καινοτομιών, αφού γνωρίζει καλύτερα από όλους τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και τη διδακτική αίθουσα (μ.ο. 4.53), συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο όρο από όλες τις προτάσεις. Η επιθυμία του εκπαιδευτικού να μην είναι παθητικό όργανο, φανερώνεται και από το χαμηλό μέσο όρο που συγκέντρωσε η πρόταση για το διεκπεραιωτικό ρόλο (μ.ο. 3.26). Στο σημείο αυτό επιβεβαιώνεται η έρευνα των Scott et al. (2000, οπ. αναφ. στο Fullan, 2007), όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν σαν μαριονέτες όπου άλλοι τραβούν τα νήματα. Η εξωτερική ανάμειξη είναι τόσο μεγάλη που παρεμποδίζει την επαγγελματική θεώρηση της διδασκαλίας.

Μεγάλη αποδοχή για τους εκπαιδευτικούς έχει επίσης η πίστη στη χρησιμότητα της καινοτομίας (μ.ο. 4.10), αυτός ο παράγοντας άλλωστε, σχετίζεται με τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για την επιτυχία της. Δε φαίνεται όμως να συμφωνούν αρκετά ότι στην εκτίμηση της χρησιμότητας της καινοτομίας συμβάλουν τα επιμορφωτικά προγράμματα (μ.ο. 3.69). Ακόμη λιγότερο ότι παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό (μ.ο. 3.01). Διαπιστώνεται μία αμφισβήτηση για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

Μεταξύ του «Δεν έχω άποψη» και «Διαφωνώ», κυμαίνεται ο μέσος όρος όσον αφορά την ενημέρωσή τους για την αναγκαιότητα της εισαγόμενης καινοτομίας (μ.ο. 2.77). Παρόμοια στάση έχουν στο ζήτημα της ανταπόκρισης των καινοτομιών σε διαπιστωμένες ανάγκες τους (μ.ο. 2.66). Επιβεβαιώνεται η έρευνα του Lortie (1975, οπ. αναφ. στο Fullan, 2007), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι καινοτομίες είναι άσχετες από την εργασία τους και απλώς την παρεμποδίζουν.

Επιπλέον, δε θεωρούν ότι οι εισαγόμενες καινοτομίες είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (μ.ο. 2.89) και δε συμφωνούν ότι ο χρόνος προετοιμασίας για την εισαγωγή μίας καινοτομίας είναι αρκετός (μ.ο. 2.39). Τέλος, τείνουν να συμφωνήσουν ότι το «ρίσκο» που ενέχουν οι καινοτομίες μπορεί να το αναλάβει ο εκπαιδευτικός (μ.ο. 3.78). Το ρίσκο που ενέχουν οι καινοτομίες δε φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση ανάμεσα στους ανασταλτικούς παράγοντες.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τρεις από τους παραπάνω παράγοντες τους οποίους θεωρούν τους πιο σημαντικούς για την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών. Τα αποτελέσματα -σε φθίνουσα ταξινόμηση- φαίνονται στο σχήμα 2.



Σχήμα 2: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών

Η έρευνα έδειξε ότι η επιθυμία του εκπαιδευτικού να αναλάβει ενεργό ρόλο στην εισαγωγή καινοτομιών είναι έκδηλη. Ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας -και σε συμφωνία με τον προηγούμενο- είναι η πίστη του εκπαιδευτικού στη χρησιμότητα της καινοτομίας.

Εισαγωγή καινοτομιών: Οι παράγοντες ηλικία και προϋπηρεσία

Προκειμένου να διερευνηθεί αν και κατά πόσο επιδρά η ηλικία και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία στις απόψεις για τους παράγοντες εισαγωγής καινοτομιών, χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες τις 10 παραπάνω ερωτήσεις.

Σύμφωνα με τις ηλικιακές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν (25-40, 41-50, 51 και άνω), δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση Wilks' λ ($\lambda = .8$, $F(20, 272) = 1.6$, $p = .051$). Ακολούθησαν χωριστές αναλύσεις διακύμανσης από τις οποίες προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την αναγκαιότητα που επιβάλλει την εισαγωγή συγκεκριμένων καινοτομιών ($F(2, 145) = 6.57$, $p < .01$) μεταξύ των 25 έως 40 (μ.ο. 2.30) και των 51 και άνω (μ.ο. 3.13). Η ενδιάμεση κατηγορία 41 έως 50 έχει μέσο όρο 2.79. Παρατηρείται δηλαδή μία πιο θετική στάση ως προς την ενημέρωση για την αναγκαιότητα που επιβάλλει την εισαγωγή συγκεκριμένων καινοτομιών, όσο αυξάνεται η ηλικία.

Επίσης στη συμφωνία των εισαγόμενων καινοτομιών με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού ($F(2, 145) = 5.54$, $p < .01$), μεταξύ των 25 έως 40 (μ.ο. 2.43) και των 41 έως 50 (μ.ο. 3.08) καθώς και μεταξύ των 25 έως 40 και των 51 και άνω (μ.ο. 3.06). Παρατηρείται και εδώ μία πιο θετική στάση όσο αυξάνεται η ηλικία.

Ως προς τα συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (τρεις κατηγορίες 1-10, 11-20, 21 και άνω), με βάση Wilks' λ εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\lambda = .76$, $F(20, 272) = 1.96$, $p < .01$). Βρέθηκαν διαφορές στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για την αναγκαιότητα που επιβάλλει την εισαγωγή συγκεκριμένων καινοτομιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία 1 έως 10 έτη (μ.ο. 2.40) και όσων έχουν από 21 και άνω (μ.ο. 3.11). Επίσης στην ανταπόκριση των εισαγόμενων καινοτομιών σε διαπιστωμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία 1 έως 10 έτη (μ.ο. 2.40), και όσους έχουν από 21 και άνω (μ.ο. 3.06). Επίσης μεταξύ 11 έως 20 (μ.ο. 2.49) και 21 και άνω. Ακόμη βρέθηκαν διαφορές για τη

συμφωνία των εισαγόμενων καινοτομιών με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρεσία 1 έως 10 έτη (μ.ο. 2.43) και 11 έως 20 (μ.ο. 3.08). Επίσης μεταξύ των 1 έως 10 και 21 και άνω (μ.ο. 3.09). Σε όλες τις προηγούμενες περιπτώσεις παρατηρείται και πάλι το φαινόμενο, σε αντιστοιχία με την ηλικία, ότι όσο αυξάνονται τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας εμφανίζεται μία πιο θετική στάση ως προς την ενημέρωση για τις καινοτομίες, αν είναι σύμφωνες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις και αν ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες (ερωτήσεις 1, 2 και 5).

Τέλος βρέθηκε διαφορά στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών, μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία 11 έως 20 έτη (μ.ο. 4.70) και τους 21 και άνω (μ.ο. 4.42). Εδώ παρατηρείται το αντίθετο φαινόμενο. Στο θέμα του ενεργού ρόλου, η θετική στάση είναι αντιστρόφως ανάλογη από τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Η διάθεση δηλαδή για ενεργό ρόλο, τείνει να μειώνεται καθώς η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας αυξάνονται. Συγκεκριμένα μετά την ηλικία των 50 ή μετά τα 20 έτη υπηρεσίας, η διάθεση για ενεργό ρόλο και για κριτική στάση απέναντι στο επάγγελμα περιορίζεται. Για παράδειγμα όσο αυξάνεται η ηλικία ή τα έτη υπηρεσίας, παρατηρείται μία τάση για αποστασιοποίηση ή/και συμφωνία για το περιεχόμενο των εισαγόμενων καινοτομιών ή για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα είναι εντυπωσιακό ότι η τάση αυτή αντιστρέφεται στην επιθυμία για ανάληψη ενεργού ρόλου στην εισαγωγή καινοτομιών.

Τα παραπάνω δε φαίνεται να εξαρτώνται από τα χρόνια παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα. Θα έλεγε κανείς ότι χάνεται η ενέργεια και η επιθυμία που χρειάζεται για βελτιωτικές κινήσεις. Βεβαίως σε αυτό παίζουν ρόλο και βιολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ηλικία, δεν πάύει όμως να αποτελεί ένα σημαντικό θέμα, το οποίο μάλιστα είναι αρκετά σοβαρό, αν λάβει κανείς υπόψη ότι τα σχολεία των αστικών κέντρων έχουν μεγάλους ηλικιακά μέσους όρους.

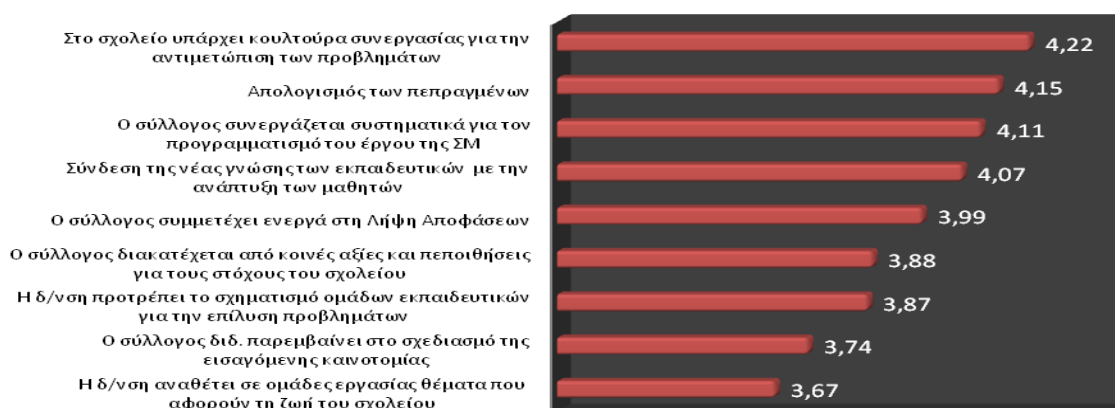
Να σημειωθεί εδώ, ότι αυτή η επιθυμία για ενεργό ρόλο δεν εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας. Η απειρία των πρώτων χρόνων σε συνδυασμό με την έλλειψη μηχανισμών υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Κατσουλάκης, 1999), μάλλον δεν αφήνει περιθώρια για άλλους προβληματισμούς.

Είναι επομένως κεφαλαιώδους σημασίας, να αναπτυχθούν οι υποδομές που θα δώσουν από την αρχή της σταδιοδρομίας, και θα διατηρήσουν στη συνέχεια, αυτή την ενέργεια στους εκπαιδευτικούς. Οι καινοτομίες πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην κατεύθυνση αναζωογόνησης των εκπαιδευτικών. Το μηχανιστικό μοντέλο όμως εισαγωγής καινοτομιών στην Ελλάδα, δε βοήθησε καθόλου σε αυτή την κατεύθυνση και όπως έδειξε η έρευνα ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από αυτό. Έτσι διαφωνούν με το περιεχόμενο των καινοτομιών, θεωρούν ότι η επιμόρφωση δεν είναι αποτελεσματική και ο χρόνος προετοιμασίας δεν είναι αρκετός. Ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας για την εισαγωγή μίας καινοτομίας, δυσχεραίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουν αν στοχεύει στην ικανοποίηση κάποιων βασικών αναγκών. Διότι ακόμη και αν αυτές ανταποκρίνονται σε διαπιστωμένες ανάγκες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μη το μάθει ποτέ. Η μη κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση για μία καινοτομία που πρόκειται να εισαχθεί, εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις πτυχές της και τη χρησιμότητά της. Την απορρίπτει, αν όχι τυπικά, ουσιαστικά, δε δεσμεύεται στην εφαρμογή της και ως εκ τούτου δεν μπορεί να εκτιμήσει και την αξία της.

Αυτό που λείπει είναι η ενδυνάμωσή του, ώστε να μπορεί να κρίνει αντικειμενικά (Fullan, 2007). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ο ίδιος στις αποφάσεις που αφορούν την εισαγωγή μίας καινοτομίας. Πρέπει να λειτουργεί αυτόνομα μέσα σε συλλογικά πλαίσια, με την αλληλοϋποστήριξη των συναδέλφων. Έτσι θα αναπτύξει το αίσθημα κατοχής για την αλλαγή και θα δεσμευτεί για την επιτυχία της.

Εκπαιδευτικός και εισαγωγή καινοτομιών: Αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή αίθουσας;

Η έρευνα έδειξε όμως ότι η συλλογικότητα δεν εκτιμάται ανάλογα από τους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται και στο σχήμα 3.



Σχήμα 3: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που βοηθούν στην εισαγωγή καινοτομιών

Στο διάγραμμα, φαίνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για ένα πλήθος χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, βοηθούν στην επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών. Διαπιστώθηκε ότι ενώ εκτιμούν τη σημασία της κουλτούρας συνεργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων, δεν επιθυμούν εξίσου το σχηματισμό ομάδων εκπαιδευτικών για την επίλυσή τους και ακόμη περισσότερο για τα διάφορα θέματα της ζωής του σχολείου. Η ίδια στάση παρατηρείται και για την πρόταση κατάλληλων ανθρώπων από μέρους της διεύθυνσης προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Επιβεβαιώνεται επομένως η έρευνα των Goodlad α.ο. (1984, οπ. αναφ. στο Fullan, 2007), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε ένα απομονωμένο πλαίσιο, όχι μέσω επαγγελματικού διαλόγου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργατικότητα και η ανάπτυξη ομάδων εργασίας δεν είναι αναπτυγμένες στα ελληνικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός εργάζεται μόνος του στην αίθουσα, ανταλλάσει ενδεχομένως κάποιες πληροφορίες και απόψεις στο καθηγητικό γραφείο με συναδέλφους, αλλά δε συστήνει ομάδες εργασίας για την αντιμετώπιση θεμάτων του σχολείου. Κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συστήθηκαν ομάδες εργασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας, λειτούργησαν όμως σε μεγάλο βαθμό διεκπεραιωτικά χωρίς την δέσμευση των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική αντιμετώπισή τους.

Ένα άλλο σημείο άξιο παρατήρησης, είναι η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό των εισαγόμενων καινοτομιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιθυμούν όμως να έχουν ενεργό ρόλο στις καινοτομίες και μάλιστα

θεωρούν ότι αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την επιτυχία τους. Ο συνδυασμός αυτών των ευρημάτων, μπορεί να ερμηνευτεί ότι αποζητούν αυτή την αυτονομία μόνο στο διδακτικό μέρος και μόνο μέσα στη σχολική τάξη (Καράμπελας κ. α., 2006). Δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα διοικητικά θέματα του σχολείου. Πιθανόν, η συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων να σημαίνει απόδοση ευθυνών σε περίπτωση αποτυχίας, αλλά και περισσότερη εργασία με ενήλικες και όχι με τους μαθητές (Evans, 2001).

Ακόμα, δε φαίνεται να εκτιμάται ιδιαίτερα η λειτουργία του συλλόγου ως μονάδα που διακατέχεται από κοινές απόψεις και πεποιθήσεις. Γενικότερα εμφανίζεται μία διστακτικότητα για τη λειτουργία τους ως διοικητικά στελέχη που γνωμοδοτούν και λαμβάνουν αποφάσεις σε θέματα διαχειριστικά και οργανωτικά.

Συμπεράσματα

Χρειάζεται επομένως η υποστήριξη του εκπαιδευτικού να στραφεί προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης με στόχο τη βελτίωση της εργασίας του σε ατομικό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει ο ίδιος να έχει εκτιμήσει τη σημασία της αλλαγής και την αναγκαιότητά της και πατώντας στη δέσμευση για την αλλαγή, να ενεργήσει χρησιμοποιώντας την κρίση του, να επιδιώξει και να πετύχει τους στόχους για τους οποίους υιοθετήθηκε εξ αρχής η αλλαγή.

Η δεύτερη κατεύθυνση αφορά την ενδυνάμωσή του σχετικά με την οργανωσιακή ανάπτυξη: Ανάπτυξη ομάδων, επίλυση προβλήματος, συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων, επίλυση συγκρούσεων, κατανόηση της αλλαγής και της αντίδρασης των ατόμων σε αυτή, και στάδια ανάπτυξης ενηλίκων (Stoll & Fink, 2003).

Ως εκ τούτου χρειάζεται ένα δίκτυο υποδομών που θα εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη νέας γνώσης, ικανοτήτων και στάσεων μέσα από την επικοινωνία και τη συνδιαλλαγή μεταξύ τους. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε αυτή την κατεύθυνση. Πέρα από την ανάπτυξη της ικανότητας της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης της εργασίας του, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να μαθαίνει να συμμετέχει ενεργά ως άτομο και ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων στην καθιέρωση στρατηγικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών του σχολείου του. Αυτό όμως θα πρέπει να γίνεται με μικρά βήματα και συνεχή υποστήριξη. Έτσι προωθείται η ανάπτυξη κοινών αξιών και πεποιθήσεων, η συλλογική κουλτούρα και η δημιουργία κοινού οράματος καθώς και η κατανόηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, της σχολικής βελτίωσης και της διαδικασίας της αλλαγής. Η ανάπτυξη της στοχαστικο-κριτικής ικανότητας και της οργανωσιακής ικανότητας, θα τον ωθήσει στην εισαγωγή καινοτόμων προτάσεων (Αυγητίδου, 2000).

Η παρούσα έρευνα ανοίγει ένα σημαντικό πεδίο προς διερεύνηση. Αυτό της οργανωσιακής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Μία νέα έρευνα θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα αυτό. Είναι χαρακτηριστική για παράδειγμα, η στάση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η διστακτικότητα για άσκηση διοικητικών καθηκόντων, μπορεί να φανερώνει αδυναμία, ανασφάλεια ή και καχυποψία από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Χρήσιμη επομένως θα ήταν μία ποιοτική έρευνα στους εκπαιδευτικούς, για την ερμηνεία αυτού του φαινομένου καθώς και για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών και της υποστήριξης που χρειάζονται.

Βιβλιογραφία

- Duke, D., 2004, "The challenges of educational change," Pearson Education Inc, Boston.
- Evans, R., 2001, "The human side of school change: reform resistance and the real life problems of innovation," Jossey Bass, San Francisco.
- Fullan, M., 2007, "The new meaning of educational change," Routledge, London.
- Hargreaves, A. and Fullan, M., 2012, "Professional Capital: Transforming Teaching in Every School," Teachers College Press, New York.
- Hopkins, D., Ainsow, M. and West, M., 1998, "School improvement in an era of change," Cassell, London.
- Stoll, L. And Fink, D., 2003, "Changing our schools," Open University Press, London.
- Αυγητίδου, Σ., 2000, "Η εισαγωγή του πειραματισμού στα σχολεία," στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, 71-78, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Καράμπελας, Κ., Kelly, A. και Φωκιαλή, Π., 2006, "Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή," στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 56-65, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κατσουλάκης, Σ., 1999, "Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών," στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β, 231-260, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κυριαζή, Ν., 2002, "Η Κοινωνιολογική Έρευνα," Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ., 2000, "Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις", στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π., 2008, "Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής," Τόμος Ι, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.