



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**του Χαράλαμπου Ν. Ψαρά**

**ΘΕΜΑ: «Διαχείριση της Καινοτομίας και Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Φιλιαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

---

---

Περσεφόνη Φώκιαλη	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Ποτίτσα Ξανθάκου	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Ελένη Θεοδοροπούλου	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Γιάννης Παπαδάτος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Δημήτρης Πολίτης	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πατρών	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

---

---

Στην οικογένειά μου!

## Ευχαριστίες

Η διδακτορική διατριβή που ολοκληρώθηκε, είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας και μόχθου περισσότερων προσώπων και όχι μόνο του υπογράφοντα. Για το λόγο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τα ειλικρινά συναισθήματα ευγνωμοσύνης προς όλες και όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της προσπάθειας, σε όλα τα στάδια αυτής της πορείας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διδακτορικής διατριβής, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου κα. Φώκιαλη Πέρσα, γιατί από την πρώτη συζήτησή μας για την ανάληψη αυτής της προσπάθειας μέχρι την τελευταία στιγμή του τελικού ελέγχου, υπήρξε για μένα δύναμη σταθερής καθοδήγησης, μεντόρισα ακαδημαϊκής εργασίας και πηγή ιδεών και έμπνευσης. Χωρίς αυτές τις δυνάμεις και δεξιότητες, έργο δεν θα παράγονταν.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής κα. Χρυσή Βιτσιλάκη, Καθηγήτρια και Πρόεδρο του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, γιατί ως μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής έδινε την εμπνευστική της καθοδήγηση, όταν αυτή ήταν αναγκαία.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά το μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής κα. Γιώτα Ξανθάκου, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, γιατί ως μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής, ενίσχυε τις προσπάθειές μου στην πορεία προς την ολοκλήρωση του έργου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κα. Ελένη Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κ. Γιάννη Παπαδάτο, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου και κ. Δημήτρη Πολίτη Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, γιατί, ως σημαίνοντα πρόσωπα του ακαδημαϊκού δυναμικού του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του Πανεπιστημίου Πατρών (για τον κ. Πολίτη Δ.), έχουν αφήσει διακριτά ίχνη του έργου τους στη διατριβή αυτή και έχουν επηρεάσει, η καθεμιά και ο καθένας από το δικό του πεδίο, θετικά και σημαντικά τη γνώση και την κρίση μου για τα θέματα που διερεύνησα (και όχι μόνο αυτά!).

Επίσης, χρεωστώ ευχαριστίες σε όλα τα μέλη ΔΕΠ, τους διδάσκοντες, το διοικητικό, το τεχνικό και το εργαστηριακό προσωπικό του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που, όχι μόνο αυτά τα χρόνια της προετοιμασίας της διατριβής αυτής, αλλά και στην προηγούμενη μαθητεία μου στο Τμήμα (λήψη προπτυχιακού και μεταπτυχιακού τίτλου) με υποστήριξαν έμπρακτα και απλόχερα. Θα ήταν δίκαιο να αναφέρω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στην κα. Κατερίνα Καντίνου, υπαλλήλου της Γραμματείας του Τμήματος και Υπεύθυνης των Υποψήφιων Διδακτόρων του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Οι εκπαιδευτικοί – δάσκαλοι ΠΕ70 (Γενικής Αγωγής) που συμμετείχαν στην έρευνα βοήθησαν πάρα πολύ με την πρόθυμη και επιμελή συμμετοχή τους στην ολοκλήρωση της διατριβής και τους ευχαριστώ και δημόσια για τη συμπαράστασή τους.

Τελευταία - αλλά η σημαντικότερη - θα αφήσω την αναφορά της βαθιάς ευγνωμοσύνης μου στην οικογένειά μου για τη υποστήριξή της σ' αυτό το τιτάνιο (για τα δεδομένα μου) έργο. Σας ευχαριστώ! Τίποτα δεν θα είχε γίνει σωστά χωρίς εσάς!

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη διαχείριση της εκπαιδευτικής καινοτομίας υπό το φως της θεωρίας διαχείρισης καινοτομιών, υιοθετώντας δύο υποθέσεις. Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, η συμπεριφορά απέναντι στην αλλαγή είναι μια δυναμική διεργασία - και όχι ένα γεγονός - και η οποία περνά από διακριτά στάδια (Στάδια Ανησυχιών), ενώ σύμφωνα με την δεύτερη, η ένταση των ανησυχιών εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες (δημογραφικούς, ατομικούς και οργανωσιακούς). Οι διοικητικοί και παιδαγωγικοί ηγέτες γνωρίζοντας το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία εφαρμογής μίας καινοτομίας, μέσω προσαρμοσμένων παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορούν να προσφέρουν κατάλληλη ενδυνάμωση προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας.

Με τη μετατροπή των 12/θεσίων Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων των ημιαστικών και αστικών χώρων σε σχολεία που εφαρμόζουν Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), μία δέσμη καινοτομιών εφαρμόστηκε σ' αυτά, αλλάζοντας σε μεγάλο βαθμό το ελληνικό σχολείο. Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνήσει την επίδραση επιλεγμένων μεταβλητών πάνω στις ανησυχίες των δασκάλων που εργάζονται στα σχολεία αυτά. Επίσης, η έρευνα αυτή ζήτησε από τις/τους δασκάλους/-ους να προσδιορίσουν την υποστήριξη και τις παρεμβάσεις μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης που απαιτούνται για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν καλύτερα την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, με βάση τα παραπάνω, θα σχεδιάσουν τις παρεμβάσεις που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν θετικά οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη καινοτομία με τον αποτελεσματικότερο τρόπο.

Σ' αυτή η μελέτη αξιοποιήθηκε ως θεωρητικό πλαίσιο το Μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών των εκπαιδευτικών (CBAM). Σχεδιάστηκε μία μελέτη συσχετίσεων για να διερευνηθούν τα ερωτήματα της έρευνας, αξιοποιώντας, μαζί με τις ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν από τον ερευνητή, και το ερωτηματολόγιο για τα στάδια ανησυχίας (SoCQ) του CBAM. Το ερευνητικό εργαλείο στάλθηκε σε 160 σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ που επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία και στα οποία υπηρετούν 1920 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής. Απαντήθηκε από 1035 εκπαιδευτικούς (ποσοστό απόκρισης 53,9 %). Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της βηματικής παλινδρόμησης για τον εντοπισμό δυνητικών μεταβλητών πρόβλεψης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την υιοθέτηση και χρήση της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας.

Συνολικά, η μελέτη διαπίστωσε ότι οι υψηλότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ήταν διαχειριστικές, με σημαντική καταγραφή των ενημερωτικών και προσωπικών ανησυχιών, γεγονός που μπορεί να δείχνει ότι η εισαγωγή της καινοτομίας δεν σχεδιάστηκε κατάλληλα για να αντιμετωπίσει τις πρωταρχικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Οι μεταβλητές που φάνηκε να είναι δυνητικά προγνωστικές των ανησυχιών των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν την προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, την κατάρτιση στην

καινοτομία, το χρόνο ασχολίας με την καινοτομία αυτή, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, την εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή καινοτόμων προγραμμάτων, την υποστήριξη από τα στελέχη διοίκησης, τις αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, τη λειτουργία στην τάξη λέσχης ανάγνωσης από τους μαθητές και τη συνολική λειτουργικότητα της σχολικής βιβλιοθήκης.

Συνοπτικά, οι σημαντικότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία είναι η κατάλληλη επιμόρφωση, η ύπαρξη λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού, η διάθεση περισσότερου διδακτικού χρόνου στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, οι αλλαγές στο Α.Π. υπέρ της Φιλαναγνωσίας με αναβάθμιση του μαθήματος και με συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια και, τέλος, οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι προτάσεις αυτής της μελέτης περιλαμβάνουν την προτροπή στα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να εξατομικεύουν τις παρεμβάσεις τους προς τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται και να δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, αξιοποιώντας όλες τις δημιουργικές δυνάμεις της σχολικής κοινότητας. Η βάση για να δημιουργηθούν τα παραπάνω είναι οι συνεργασίες και η κατάλληλη δικτύωση εκπαιδευτικών και δομών, ώστε το πλεόνασμα δεξιοτήτων και εμπειρίας να προσφέρει στο έλλειμα ώστε να επέρχεται η ισορροπία προς όφελος της σχολικής κοινότητας.

## ABSTRACT

This study examines the management of educational innovation from the perspective of innovation management theory, adopting two cases. According to the first hypothesis, the attitude to change is a dynamic process - not an event - and which goes through distinct stages (Stages of Concern), while according to the second, the intensity of concern depends on different factors (demographic, individual and organizational variables). Teachers' administrative and pedagogical guidance executives knowing the Stages of Concern in which teachers are in the process of implementing an innovation, through adjusted professional development interventions, may offer adequate empowerment in order to ensure the successful implementation of innovation.

By converting 12-teacher all day primary schools of suburban and urban areas into schools that implement the Comprehensive Reformed Educational Programme (CREP), a set of innovations were implemented, significantly altering the Greek school. The purpose of this study was to investigate the effect of selected variables over concerns of teachers who work at such schools. Additionally, this research asked the teachers to identify the professional development support and interventions required to enable them to make better use of the Book-reading Advancement Activities innovation. Teachers' administrative and pedagogical guidance executives, based on the above, will design the necessary interventions to positively address teachers' concerns and implement the specific innovation in the most effective manner.

In this study the Concerns Based Adoption Model – CBAM was utilized as a theoretical framework for the interpretation of concerns of teachers who implement innovations. A correlation study was designed to investigate the research questions, utilizing, along with the questions that were designed by the researcher, the Stages of Concern Questionnaire - SoCQ of CBAM. The research tool was sent to 160 CREP schools selected at random where 1920 TE70 - General Education teachers served. It was answered by 1035 teachers (response rate 53.9%). Stepwise regression analysis was used to identify potential variables predictive of teacher's concerns regarding the use of Book-reading Advancement Activities.

Overall, the study found that higher teacher concerns were task concerns, with a significant record of information and self concerns, which may indicate that the introduction of the innovation was not properly designed to address teachers' primary concerns.

The variables that appeared to be potentially predictive of teachers' concerns included previous experience of teaching Literature, training in innovation, time dealing with this innovation, attitudes towards Book-reading Advancement Activities, implementation of other innovations or programmes, administrative support, teachers' reading habits, the operation by students of a reading club in the class and the overall functionality of the school library.

In summary, the most important professional development activities needed by teachers to be able to teach Book-reading Advancement Activities systematically and effectively are proper training, the

existence of functional libraries and relevant educational material, the provision of more teaching time in the Timetable to teach Book-reading Advancement Activities, changes in the curriculum in favour of Book-reading Advancement Activities by upgrading the subject and using accompanying textbooks and, finally, the cooperation between teachers.

The proposals of this study include urging the administrative and pedagogical guiding executives to personalize their interventions towards teachers, depending on stage of their concern and to create a favourable climate for the Book-reading Advancement Activities innovation, exploiting all the creative forces of the school community. Partnerships and the appropriate networking of teachers and educational structures are the basis to create the above, so that the surplus of experience will offer to the deficit and thus restore the balance to the benefit of the school community.



## Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων.....	11
Κατάλογος Σχημάτων.....	13
Κατάλογος Εικόνων .....	13
Παρουσίαση κεφαλαίων.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Καινοτομία και εκπαιδευτική αλλαγή.....	17
1.1 Εισαγωγή.....	17
1.2 Η καινοτομία ως όχημα της εκπαιδευτικής αλλαγής.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Τα Μοντέλα που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική αλλαγή.....	21
2.1 Χαρακτηριστικά των μοντέλων εκπαιδευτικής αλλαγής .....	21
2.2 Περιεχόμενο μοντέλων εκπαιδευτικής αλλαγής.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συνδυασμός μοντέλων ερμηνείας εκπαιδευτικής αλλαγής – Μοντέλο ερμηνείας ανησυχιών (CBAM) και Μοντέλο διάχυσης καινοτομιών. ....	27
3.1. Το μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών (CBAM).....	27
3.1.1. Εισαγωγικά στο μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών (CBAM) .....	27
3.1.2. Οι συνιστώσες του Μοντέλου Ερμηνείας των Ανησυχιών (CBAM).....	31
3.1.3. Ο δεκάλογος της αλλαγής - δέκα παραδοχές που στηρίζουν το CBAM.....	35
3.1.4. Η επιλογή του CBAM ως πλαισίου εξέτασης της αλλαγής .....	37
3.1.5. Επισκόπηση των Σταδίων Ανησυχίας στην έρευνα .....	41
3.1.6. Παράγοντες που επηρεάζουν τις ανησυχίες – ερευνητικά δεδομένα .....	45
3.2. Το Μοντέλο Διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003).....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η Φιλαναγνωσία ως εκπαιδευτική καινοτομία. ....	59
4.1. Η Φιλαναγνωσία, η Ανάγνωση και η Λογοτεχνία στο σχολείο .....	59
4.2. Η Λογοτεχνία στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης.....	61
4.2.1. Μεταρρυθμίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της ΕΕ.....	64
4.3. Η Λογοτεχνία σε εκπαιδευτικά συστήματα εκτός ΕΕ.....	67
4.4. Η Λογοτεχνία στην Ελλάδα πριν τη μεταρρύθμιση του 2010.....	69
4.5. Η Φιλαναγνωσία στην Ελλάδα κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 2010 .....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η καινοτομία στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον .....	84
5.1. Εισαγωγή.....	84
5.2. Καινοτομία: Η έννοια και η σημασία της.....	85
5.3. Η καινοτομία στο κοινωνικό περιβάλλον.....	87
5.4. Η καινοτομία στην εκπαίδευση .....	91
5.5. Είδη εκπαιδευτικών καινοτομιών.....	95
5.6. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών καινοτομιών .....	98

5.7. Προβλήματα εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών .....	105
5.8. Ο ρόλος της ηγεσίας στη διάχυση της εκπαιδευτικής καινοτομίας.....	110
5.8.1. Ορίζοντας την ηγεσία .....	111
5.9. Ηγεσία και αλλαγή .....	115
5.10. Ηγεσία και αντίσταση στην αλλαγή.....	119
5.11. Ηγεσία και τρόποι διαχείρισης της αντίστασης στην εκπαιδευτική αλλαγή.....	123
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Θεωρίες ηγεσίας που στηρίζουν τη διαχείριση των καινοτομιών.....</b>	<b>125</b>
6.1. Εισαγωγή.....	125
6.2. Τύποι ηγεσίας.....	125
6.3. Η κατανομημένη ηγεσία .....	130
6.4. Θεωρία της πολυπλοκότητας.....	136
6.5. Ηγεσία και Παρεμβάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....	143
6.6. Στρατηγικές για σχεδιασμό Παρεμβάσεων Αντιμετώπισης Ανησυχιών.....	144
6.6.1. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των μη σχετικών ανησυχιών.....	144
6.6.2. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τον εαυτό.....	144
6.6.3. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για το έργο.....	148
6.6.4. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τις επιπτώσεις.....	150
6.7. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης.....	155
6.8. Ερευνητικά ερωτήματα .....	157
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Μεθοδολογία.....</b>	<b>159</b>
7.1. Εισαγωγή.....	159
7.2. Υποθέσεις της έρευνας.....	159
7.3. Σχεδιασμός έρευνας –Πληθυσμός και δείγμα .....	162
7.4. Ερευνητικά εργαλεία.....	166
7.4.1. Προσωπικά Χαρακτηριστικά .....	173
7.4.2. Φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά .....	174
7.4.3. Οργανωσιακά χαρακτηριστικά.....	179
7.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη και υποστηρικτικές δραστηριότητες.....	183
7.6. Ζητήματα σχετικά με τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν.....	188
7.7. Πιλοτική δοκιμή / ποσοστά ανταπόκρισης.....	190
7.8. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων.....	192
7.9. Περιγραφή του δείγματος - Συμμετέχοντες .....	195
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αποτελέσματα.....</b>	<b>207</b>
8.1. Ερευνητικά ερωτήματα .....	207
8.2. Συνολική περίληψη αποτελεσμάτων .....	208
8.3. Ανάλυση Ερωτηματολογίων Σταδίων Ανησυχίας (SoCQ).....	211

8.4. Ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων.....	220
8.5. Ερευνητικά ερωτήματα 1 έως 4: Ανάλυση .....	223
8.6. Ανάλυση Παλινδρόμησης .....	223
8.6.1. Ανάλυση Μη Σχετικών Ανησυχιών .....	223
8.6.2. Ανάλυση Ανησυχιών για το Άτομο.....	229
8.6.3. Ανάλυση Ανησυχιών για το Έργο.....	237
8.6.4. Ανάλυση Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις.....	242
8.8. Ερευνητικό ερώτημα 5 - Ανάλυση.....	258
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συμπεράσματα και προτάσεις.....	263
9.1. Εισαγωγή.....	263
9.2. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 1 .....	263
9.3. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 2.....	264
9.4. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 3.....	267
9.5. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 4.....	269
9.6. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 5.....	275
9.7. Συνολικά συμπεράσματα της έρευνας - Προτάσεις για τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης.....	276
9.8. Προτάσεις για διαμόρφωση πλέγματος παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.....	283
9.9. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	287
Βιβλιογραφία.....	289
Ξενόγλωσση .....	289
Ελληνόγλωσση – Μεταφρασμένα.....	302
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	309

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Διαστάσεις της αλλαγής κατά την εισαγωγή καινοτομιών .....	21
Πίνακας 2: Στάδια Ανησυχίας (SoC).....	30
Πίνακας 3: Επισκόπηση επιλεγμένων ερευνών που χρησιμοποίησαν το μοντέλο CBAM .....	48
Πίνακας 4: Προτεινόμενο Πλαίσιο Ερμηνείας της Αλλαγής μέσω Συνδυασμού CBAM και Μ.Δ.Κ. ....	58
Πίνακας 5: Προτεινόμενο Πλαίσιο Ερμηνείας της Αλλαγής μέσω Συνδυασμού CBAM και Μ.Δ.Κ κατά την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας.....	83
Πίνακας 6: Κατηγορίες κοινωνικής ανάπτυξης, εκπαιδευτικών συστημάτων, μοντέλων καινοτομίας.....	101
Πίνακας 7: Παράγοντες του πλαισίου του Σχολείου που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών.....	103
Πίνακας 8: Αντιστοίχιση θεμελιωδών εννοιών της μελέτης με τύπους ηγεσίας. ....	129
Πίνακας 9: Προτεινόμενο Πλαίσιο Ερμηνείας της Αλλαγής μέσω Συνδυασμού CBAM και Μ.Δ.Κ κατά την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας και του ρόλου της ηγεσίας στο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.....	154
Πίνακας 10: Περιγραφή διαδικασίας συγκέντρωση ερωτηματολογίων .....	163

Πίνακας 11: Συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας για την SOCQ.....	169
Πίνακας 12: Στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.....	177
Πίνακας 13: Μεταβλητές - Ορισμοί, μετρήσεις και ποσοτικοποίηση.....	184
Πίνακας 14: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά φύλο.....	195
Πίνακας 15: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	196
Πίνακας 16: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τα έτη ασχολίας με την καινοτομία.....	197
Πίνακας 17: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς την εμπειρία στη χρήση της καινοτομίας.....	198
Πίνακας 18: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς την επίσημη κατάρτιση στην καινοτομία.....	199
Πίνακας 19: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς την εφαρμογή άλλων καινοτομιών.....	199
Πίνακας 20: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ).....	200
Πίνακας 21: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές - Διδασκαλείο.....	200
Πίνακας 22: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές (Άλλο πτυχίο AEI/TEI).....	201
Πίνακας 23: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές - Μεταπτυχιακό.....	201
Πίνακας 24: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές - Διδακτορικό.....	201
Πίνακας 25: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών.....	202
Πίνακας 26: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας.....	202
Πίνακας 27: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης.....	203
Πίνακας 28: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς αν είναι οι εκπαιδευτικοί μέλη σε Λέσχη Ανάγνωσης Ενηλίκων.....	203
Πίνακας 29: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες.....	204
Πίνακας 30: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη συνολική λειτουργικότητα της Βιβλιοθήκης του Σχολείου.....	204
Πίνακας 31: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη στάση των συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία.....	205
Πίνακας 32: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς το αν οι συνάδελφοί τους είναι ενθαρρυντικοί ή αποθαρρυντικοί στο να διδάσκεται συστηματικά η Φιλαναγνωσία.....	206
Πίνακας 33: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας των συνολικών προφίλ των σταδίων ανησυχίας του δείγματος.....	212
Πίνακας 34: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας με βάση το φύλο.....	213
Πίνακας 35: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας... ..	214
Πίνακας 36: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας ως προς το χρόνο ασχολίας με τη Φιλαναγνωσία.....	215
Πίνακας 37: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας για τη συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.....	216
Πίνακας 38: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας επί της αυτοαξιολόγησης εμπειρίας των συμμετεχόντων στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.....	217
Πίνακας 39: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας σχετικά με το αν εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα.....	218
Πίνακας 40: Ανάλυση μοντέλου παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία των μη σχετικών ανησυχιών.....	225
Πίνακας 41: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.....	226
Πίνακας 42: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις ενημερωτικές ανησυχίες (Στάδιο 1).....	230
Πίνακας 43: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.....	230
Πίνακας 44: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις προσωπικές ανησυχίες (Στάδιο 2).....	234
Πίνακας 45: Συντελεστές παλινδρόμησης για ανεξάρτητες μεταβλητές και τις προσωπικές ανησυχίες.....	234
Πίνακας 46: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις διαχειριστικές ανησυχίες (Στάδιο 3).....	238
Πίνακας 47: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις διαχειριστικές ανησυχίες.....	239
Πίνακας 48: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις ανησυχίες συνεπειών (Στάδιο 4).....	243
Πίνακας 49: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις ανησυχίες συνεπειών.....	244
Πίνακας 50: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεργασίας.....	247

Πίνακας 51: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις ανησυχίες συνεπειών .....	248
Πίνακας 52: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού (Στάδιο 6).....	252
Πίνακας 53: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις ανησυχίες Επαναπροσδιορισμού.....	253
Πίνακας 54: Συγκεντρωτική παρουσίαση μεταβλητών και σταδίων ανησυχίας. ....	256
Πίνακας 55: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης που πιστεύουν ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.....	258
Πίνακας 56: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τα Στάδια Ανησυχίας .....	259

## **Κατάλογος Σχημάτων**

Σχήμα 1: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο .....	195
Σχήμα 2: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα έτη υπηρεσίας. ....	196
Σχήμα 3: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής ως προς τα έτη ασχολίας με την καινοτομία .....	197
Σχήμα 4: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής ως προς την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη χρήση της καινοτομίας.....	198
Σχήμα 5: Συνολικό προφίλ των σταδίων ανησυχίας του δείγματος .....	212
Σχήμα 6: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας με βάση το φύλο.....	213
Σχήμα 7: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.....	214
Σχήμα 8: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας με βάση τα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία.....	215
Σχήμα 9: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας συμμετοχής σε επίσημη κατάρτιση .....	216
Σχήμα 10: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας επί της αυτοαξιολόγησης εμπειρίας των συμμετεχόντων στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.....	218
Σχήμα 11: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας σχετικά με την εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων.....	219
Σχήμα 12: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης που πιστεύουν ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.....	259
Σχήμα 13: Διάγραμμα κατανομής συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το Στάδιο Ανησυχίας .....	260

## **Κατάλογος Εικόνων**

Εικόνα 1: Η ιεραρχία των αλληλένδετων υποσυστημάτων εντός των οποίων μια καινοτομία πρέπει να λειτουργήσει (προσαρμογή από Markee, 2013).....	98
---	----

## Παρουσίαση κεφαλαίων

Στο **πρώτο κεφάλαιο**, γίνεται εισαγωγή στην καινοτομία και την αλλαγή και παρουσιάζεται η λειτουργία της καινοτομίας ως όχημα της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται τα μοντέλα που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική αλλαγή, τα χαρακτηριστικά τους και το περιεχόμενό τους.

Στο **τρίτο κεφάλαιο**, παρουσιάζεται και αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης αυτής, το οποία διαμορφώθηκε από τον ερευνητή και αποτελεί ένα συνδυασμό μοντέλων ερμηνείας εκπαιδευτικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, συνδυάστηκαν το Μοντέλο ερμηνείας ανησυχιών (CBAM) και το Μοντέλο διάχυσης καινοτομιών (Rogers). Στη συνέχεια παρουσιάζεται το μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών (CBAM) με τις συνιστώσες του και αναλυτικά αναπτύσσονται οι δέκα παραδοχές που στηρίζουν το CBAM (δεκάλογος της αλλαγής). Στη συνέχεια αναλύεται ο λόγος της επιλογής του CBAM ως πλαισίου εξέτασης της αλλαγής και μετά γίνεται μία επισκόπηση των Σταδίων Ανησυχίας στην έρευνα μέχρι και το 2015. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την παρουσίαση του Μοντέλου Διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003).

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, παρουσιάζεται η Φιλαναγνωσία ως εκπαιδευτική καινοτομία και στη συνέχεια γίνεται λόγος για την Ανάγνωση και τη Λογοτεχνία στο σχολείο. Καταρχήν παρουσιάζεται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης μέσω των μεταρρυθμίσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της ΕΕ και στη συνέχεια παρουσιάζεται περίληπτικά, η Λογοτεχνία σε εκπαιδευτικά συστήματα εκτός ΕΕ. Ακολούθως, παρουσιάζεται η θέση της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα πριν τη μεταρρύθμιση του 2010. Τέλος, παρουσιάζεται η θέση της Φιλαναγνωσίας στην Ελλάδα κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 2010.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο**, γίνεται αναφορά στην καινοτομία στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αναπτύσσεται η έννοια και η σημασία της στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα είδη των εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά τους και παρουσιάζονται συνοπτικά μερικά προβλήματα που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία κατά τη διαδικασία εφαρμογής των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Παράλληλα με τις αναφορές στην καινοτομία, αναπτύσσεται ο ρόλος της ηγεσίας στη διάχυση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Γίνεται παρουσίαση των ορισμών που έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία για την ηγεσία, γίνεται ειδική αναφορά και ανάλυση στο ρόλο της ηγεσίας και στην αλλαγή αλλά και στη διαχείριση

της αντίστασης στην αλλαγή. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό κλείνει με μία ανάλυση του ρόλου της ηγεσίας και τους τρόπους διαχείρισης της αντίστασης στην εκπαιδευτική αλλαγή.

Στο **έκτο κεφάλαιο**, αναπτύσσονται ειδικά οι θεωρίες ηγεσίας που στηρίζουν τη διαχείριση των καινοτομιών. Αφού γίνει η σχετική εισαγωγή, παρουσιάζονται οι τύποι ηγεσίας, όπως αυτοί εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και στη συνέχεια, ο μελετητής επιλέγει με κάποια κριτήρια δύο τύπους ηγεσίας, οι οποίοι στηρίζουν τη διαχείριση των καινοτομιών. Οι τύποι αυτοί είναι η κατανεμημένη ηγεσία και η ηγεσία που θεμελιώνεται στη θεωρία της πολυπλοκότητας. Για τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, είναι πολύ σημαντική η κατανόηση της ηγεσίας, ώστε να σχεδιαστούν αποτελεσματικά οι παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για να είναι αποτελεσματικές, απαιτούνται κατάλληλες στρατηγικές για το σχεδιασμό τους. Όμως, δεν είναι όλες οι στρατηγικές κατάλληλες για όλους τους τύπους ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται στρατηγικές για την αντιμετώπιση των μη σχετικών ανησυχιών, στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τον εαυτό, στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για το έργο και τέλος, στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τις επιπτώσεις. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την παρουσίαση του σκοπού της συγκεκριμένης μελέτης και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η μελέτη επιχείρησε να απαντήσει με τη σχετική έρευνα.

Στο **έβδομο κεφάλαιο**, γίνεται η παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για το σχεδιασμό της έρευνας και παρουσιάστηκαν οι υποθέσεις της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας, γίνεται αναφορά στον πληθυσμό και στο δείγμα της έρευνας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία με τα οποία διερευνώνται τα προσωπικά, τα φιλαναγνωστικά και τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Επίσης σχολιάζονται οι κλίμακες που διαμορφώθηκαν από τον ερευνητή για την ανάδειξη των επιλογών των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαία επαγγελματική Ανάπτυξη και υποστηρικτικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν ζητήματα σχετικά με τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν (θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας). Παρουσιάζονται στη συνέχεια στοιχεία από την πιλοτική δοκιμή που πραγματοποιήθηκε και για τα τελικά ποσοστά ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών. Τέλος, αναφέρονται στοιχεία σχετικά με τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων, γίνεται περιγραφή του δείγματος και των συμμετεχόντων.

Στο **όγδοο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα. Ξεκινά με τη συνολική περίληψη αποτελεσμάτων και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των Ερωτηματολογίων Σταδίων Ανησυχίας (SoCQ). Γίνεται μία ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων και στη

συνέχεια, παρουσιάζεται μία ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων 1 έως 4. Μέσα από την ανάλυση παλινδρόμησης γίνεται Ανάλυση των Μη Σχετικών Ανησυχιών, των Ανησυχιών για το Άτομο, των Ανησυχιών για το Έργο και τέλος, των Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις. Στη συνέχεια, για να ολοκληρωθούν οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων στα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος 5.

Στο **ένατο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται αναλυτικά τα συμπεράσματα και διατυπώνονται από τον ερευνητή προτάσεις. Γίνεται ανάλυση και συζήτηση και των πέντε ερευνητικών ερωτημάτων. Διατυπώνονται τα συνολικά συμπεράσματα της έρευνας και οι προτάσεις που απευθύνονται στα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Τέλος, η μελέτη ολοκληρώνεται με αναφορά στα γενικά συμπεράσματα- προτάσεις της έρευνας.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Καινοτομία και εκπαιδευτική αλλαγή**

### **1.1 Εισαγωγή**

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης η εξέταση του τι πρέπει να γνωρίζουν τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν σωστά μια εκπαιδευτική καινοτομία οδηγώντας την με σχετική ασφάλεια στην επιτυχία. Ειδικότερα εξετάζει – υπό την οπτική της θεωρίας διαχείρισης καινοτομιών - τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά εκείνων που εφαρμόζουν την καινοτομία, δίνοντας έμφαση στο ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι γνώστες των παραγόντων αυτών, γιατί αποτελούν το κλειδί για την επιτυχία ή μη της καινοτομίας. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την οργανωσιακή θεωρία, υιοθετείται η υπόθεση ότι: (α) Η συμπεριφορά απέναντι στην αλλαγή είναι μια δυναμική διεργασία - και όχι ένα γεγονός - η οποία περνά από διακριτά στάδια, τα οποία σύμφωνα με μια από τις κρατούσες προσεγγίσεις, ονομάζονται στάδια ανησυχιών (β) Σε κάθε στάδιο, η ένταση της ανησυχίας εξαρτάται από διαφορετικούς, και διαφορετικής βαρύτητας παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους ιδιαίτερη σημασία έχουν παράγοντες δημογραφικοί, ατομικοί, και παράγοντες οργανωσιακοί. Με αυτό το δεδομένο, αν η ηγεσία γνωρίζει το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία εφαρμογής της καινοτομίας, μπορεί να προσφέρει την κατάλληλη ενδυνάμωση μέσω προσαρμοσμένων παρεμβάσεων και κατάλληλων μέσων, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή της καινοτομίας. Ως μοντέλο μελέτης της συμπεριφοράς απέναντι στην καινοτομία επιλέχθηκε το μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών (Concerns Based Adoption Model). Ως καινοτομία επιλέχθηκε η εισαγωγή της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας ως διακριτό μάθημα στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 2010 («Πρώτα ο Μαθητής» - Υπουργείο Παιδείας, 2010).

Μετά από την εξέταση του θεωρητικού πλαισίου στην εργασία, μελετώνται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόκληση συστηματικής διδασκαλίας της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, υπό την οπτική της επίδρασης των επιλεγμένων προσωπικών, φιλαναγνωστικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών. Χρησιμοποιώντας ως κύριο ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο το οποίο έχει κατασκευαστεί από τους Hall, Wallace & Dosset (1973) και έχει μετεξελιχθεί από τους George, Hall & Stiegelbauer (1979, 2008) για λογαριασμό του Πανεπιστημίου του Όστιν του Τέξας (τωρινός κάτοχος του ερευνητικού εργαλείου είναι το SEDL), για τις ανάγκες της διερεύνησης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μίας καινοτομίας, η μελέτη αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά που βαρύνουν σε κάθε στάδιο εφαρμογής της καινοτομίας, καταλήγοντας σε 7 διαφορετικά προφίλ εκπαιδευτικών που ανταποκρίνονται στα αντίστοιχα στάδια ανησυχίας. Με δεδομένο το χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής της καινοτομίας, ο εκπαιδευτικός ηγέτης, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να προβλέψει το στάδιο ανησυχίας στο οποίο ανήκει ο εκπαιδευτικός και να του προσφέρει την υποστήριξη μέσω

κατάλληλων παρεμβάσεων που χρειάζεται κατά την υιοθέτηση της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας. Έτσι, η κατανόηση του πώς τα επιλεγμένα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ένταση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες θα αποβλέπουν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την υιοθέτηση της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ.

## **1.2 Η καινοτομία ως όχημα της εκπαιδευτικής αλλαγής**

Σε ένα κόσμο όχι μόνο αδυσώπητης αλλά και επαναλαμβανόμενης αλλαγής, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις μικρής ή/και μεγάλης έκτασης εκπαιδευτικές αλλαγές είναι θεμελιώδους σημασίας, προκειμένου οι προσπάθειες μεταρρύθμισης και βελτίωσης να καταστούν επιτυχείς και να έχουν διάρκεια (Abrahamson, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, στη διαδικασία της εφαρμογής στα προγράμματα σπουδών, μιας καινοτομίας (που εξ αντικειμένου είναι μια μορφή εκπαιδευτικής αλλαγής), οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους. Η γνώση του ρυθμού και του τρόπου ανταπόκρισής τους είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς, βάσει αυτής μπορούν να προσδιοριστούν τα βήματα που πρέπει να γίνουν και οι παρεμβάσεις που πρέπει να λάβουν χώρα, τόσο από τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών αλλαγών όσο και από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που καλούνται να διευκολύνουν και να εφαρμόσουν τις αλλαγές.

Οι Hall και Hord (2011) ονόμασαν «ανησυχίες» τους τρόπους ανταπόκρισης στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ανησυχίες, άλλοτε επειδή δεν είναι γνώστες του περιεχομένου και των λεπτομερειών της αλλαγής, οπότε το άγνωστο λειτουργεί αρνητικά, άλλοτε γιατί αισθάνονται ότι δεν έχουν ούτε την απαιτούμενη υποδομή ούτε το χρόνο να λειτουργήσουν σωστά, άλλοτε γιατί φοβούνται τις συνέπειες της αλλαγής. Τα διαφορετικά δημογραφικά / κοινωνικά / ατομικά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ευθύνονται για την ένταση της ανησυχίας, όπως και για το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, φαίνεται πως οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή της καινοτομίας επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι δημογραφικοί, ατομικοί, οργανωσιακοί, αναπτυξιακοί και ψυχολογικοί. Ανάμεσά τους, έχει βρεθεί ότι βαρύτητα έχουν οι δημογραφικοί παράγοντες. Έτσι, έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο των εκπαιδευτικών (Datnow, 2000) και η ειδικότητά τους (Goodson, 1988) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά και απέναντι στην αλλαγή γενικότερα. Έχουν επίσης σημαντικό ενδιαφέρον παράγοντες όπως η συνολική προϋπηρεσία και ο χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία αλλά και τα ατομικά και τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά (Hall και Hord, 2011. Χαραλάμπους, Κυριακίδης & Φιλίππου, 2007. Kyriakides, Charalambous, Philippou, & Campbell, 2006. Christou, Eliophotou-Menon & Philippou, 2004). Μάλιστα, η συνολική προϋπηρεσία φαίνεται να συγκαταλέγεται ανάμεσα στις σημαντικότερες από

αυτές τις επιρροές (Hall και Hord, 2011. Fullan, 2011. Hargreaves, 2005). Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα. Στην εκπαιδευτική αλλαγή παρουσιάζουν ενδιαφέρον, η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, ο ατομικός τους προσανατολισμός και η ατομική τους ανάπτυξη καθώς και οι διαμορφωμένες στάσεις απέναντι στην αλλαγή (Hall και Hord, 2011).

Οι διοικητικοί και παιδαγωγικοί ηγέτες, οι οποίοι διαχειρίζονται τις διεργασίες της αλλαγής, έχουν πολλά να ωφεληθούν αν γνωρίζουν σε ποιο στάδιο ανησυχίας βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, ή ακόμα καλύτερα, σε ποιο στάδιο ανησυχίας βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός που εφαρμόζει την αλλαγή. Αν αυτό γίνει γνωστό, τότε ο υπεύθυνος διαχειριστής της αλλαγής – ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος - δρώντας ως ηγέτης, μπορεί να ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό και να τον στηρίξει, ούτως ώστε να συμβάλλει στη μείωση των ανησυχιών του και να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της επιτυχίας της αλλαγής.

Πώς όμως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να καταστούν γνώστες του σταδίου ανησυχίας των εκπαιδευτικών ως σύνολο ή/και των εκπαιδευτικών ως ατόμων; Απάντηση στο ερώτημα μπορεί να δώσουν τα μοντέλα ψυχολογικών και αναπτυξιακών σταδίων, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αντιδρούν απέναντι στην αλλαγή. Ο λόγος για τον οποίο θα πρέπει να καταφεύγουν σ' αυτά οι διαχειριστές της αλλαγής είναι ότι, τα ερμηνευτικά μοντέλα παρέχουν αναπτυξιακά συνεχή, κατά μήκος των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τοποθετηθούν καθώς κινούνται κατά την υιοθέτηση της αλλαγής (Fullan, 2007. Hargreaves, 2005). Με τον τρόπο αυτό οι ηγέτες, αξιοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία και τις θεωρητικές κατασκευές, μπορούν προσδιορίσουν με ποιο ρυθμό αποδέχονται την αλλαγή οι εκπαιδευτικοί ή να εντοπίσουν την αιχμή μιας σειράς ανησυχιών που αναδύονται σ' αυτούς, καθώς προχωρούν μέσα σε μια διεργασία αλλαγής (Hall και Hord, 2011. Evans, 2001. Fullan και Stiegelbauer, 1991).

Στο παραπάνω πλαίσιο αναπτύσσεται η παρούσα εργασία, η οποία διερευνά τους τρόπους ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αλλαγή, μέσα από τη μελέτη μιας συγκεκριμένης καινοτομίας – της φιλιαναγνωσίας. Πρόκειται για μια από τις καινοτομίες που εισήγαγε το Υπουργείο Παιδείας το 2010, ως μέρος μιας ευρείας μεταρρυθμιστικής πρότασης για την υποχρεωτική εκπαίδευση που είχε τίτλο «*Νέο Σχολείο*» (ΥΠΕΘ, *Νέο Σχολείο*, 2010). Η πρόταση συμπεριλάμβανε ένα σύνολο αλλαγών που, σταδιακά και σε ορίζοντα τριετίας, θα έφταναν σε πλήρη ανάπτυξη στις υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο πυρήνας αυτής της προσπάθειας εσωτερικής μεταρρύθμισης της λειτουργίας της εκπαίδευσης ήταν η διαμόρφωση ενός νέου τύπου Δημοτικού Σχολείου, τα Ολοήμερα Σχολεία που εφαρμόζουν Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) και η χρήση Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

Στο κέντρο της εργασίας αυτής βρίσκεται η παραδοχή ότι σχετικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλιαναγνωσίας, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται άμεσα όλοι μαζί τη σημασία της αξιοποίησης της Φιλιαναγνωσίας για την αύξηση της ικανοποίησης των μαθητών από την παραμονή τους στο σχολείο και τη βελτίωση της μάθησής τους. Είναι αναμενόμενο για τα άτομα

που εμπλέκονται στην καινοτομία αυτή να έχουν διάφορα ερωτήματα, σκέψεις και συναισθήματα (θετικά όσο και αρνητικά) σχετικά με το νέο σύστημα (Rogers, 2003. Evans, 2001). Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να γνωρίζουν τους τρόπους αντίδρασης των εκπαιδευτικών και να τους ενισχύσουν ανάλογα. Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2011), η αλλαγή δεν εμφανίζεται εν κενώ και, για την πραγματοποίησή της, είναι σημαντικά η κατανόηση, αφενός του οργανωσιακού κλίματος σχετικά με την αλλαγή, και αφετέρου των συναισθημάτων του προσωπικού του οργανισμού απέναντι στην αλλαγή. Για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τις καινοτομίες που εισάγονται με τη μεταρρύθμιση των σχολείων με ΕΑΕΠ, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την οργανωσιακή και παιδαγωγική αλλαγή που συντελείται, ώστε να τους ενθαρρύνουν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις καινοτομίες (Fullan, 2007. Cristou και συν., 2004). Επίσης, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να αναγνωρίσουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών (εννοούμε τα συναισθήματά τους, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στις καινοτομίες που εισάγονται και ιδιαίτερα απέναντι στη Φιλαναγνωσία), προκειμένου να σχεδιαστούν καλύτερα οι υποστηρικτικές δομές και παρεμβάσεις, οι οποίες θα διευκολύνουν την επιτυχή υιοθέτηση της καινοτομίας και την ελαχιστοποίηση της απογοήτευσης, του άγχους και της αντίστασης από τους εκπαιδευτικούς (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, για να σχεδιαστούν οι δομές και τα προγράμματα στήριξης που θα διευκολύνουν την υιοθέτηση της καινοτομίας, θα ελαχιστοποιήσουν την αντίσταση των εκπαιδευτικών και τον αρνητισμό, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα συναισθήματα του κάθε εκπαιδευτικού, πρέπει να εντοπιστεί και να υιοθετηθεί μία κατάλληλη εννοιολογική προσέγγιση μέσα από τις θεωρίες της αλλαγής, που θα βασίζεται και θα εστιάζει στους χρήστες της καινοτομίας αυτής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Τα Μοντέλα που ερμηνεύουν την εκπαιδευτική αλλαγή

### 2.1 Χαρακτηριστικά των μοντέλων εκπαιδευτικής αλλαγής

Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης που είναι επιφορτισμένα με την εφαρμογή και ανάπτυξη των καινοτομιών, θα είναι χρήσιμο, για τις ανάγκες διαχείρισης, να πλαισιώσουν τη διεργασία αυτή με τις αρχές και τις προτάσεις σχετικών θεωριών για την αλλαγή. Η πλαισίωση αυτή θα μπορεί να τους προσφέρει μια καλύτερη κατανόηση τόσο των δομών όσο και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην υιοθέτηση της καινοτομίας. Στην οργανωσιακή θεωρία εντοπίζονται πολλά θεωρητικά μοντέλα για την αλλαγή και τη διάχυση των καινοτομιών, τα οποία είναι εν δυνάμει σχετικά και χρήσιμα για την κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα, όταν εφαρμόζονται μεταρρυθμίσεις. Μέσα από την διερεύνηση της ιστορίας της εκπαιδευτικής αλλαγής, από την πρόιμη παράδοση της έρευνας για την αλλαγή, μέχρι σήμερα, θα κατανοηθούν οι θεωρίες της αλλαγής και θα εξαχθούν χρήσιμα και πρακτικά συμπεράσματα για την άσκηση των καθηκόντων διαχείρισης της αλλαγής. Η ενασχόληση με τα μοντέλα της αλλαγής θα βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να κατανοήσουν αφενός τους λόγους για τους οποίους σχεδιάζεται μία στρατηγική εκπαιδευτικής αλλαγής και, αφετέρου, γιατί είναι απαραίτητη η συστηματική καθοδήγηση της αλλαγής.

Οι σχεδιαστές των μοντέλων της αλλαγής μέσα από την εισαγωγή καινοτομιών επιλέγουν μερικές από τις διαστάσεις της αλλαγής (πίν. 1) και αγνοούν άλλες από αυτές, αφού κάθε μοντέλο χρησιμεύει για να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα:

- ποια είναι τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας και ποιες ρυθμίσεις της θα είναι λειτουργικές;
- πώς μπορούν να προάγουν την αλλαγή αυτοί που λειτουργούν ως διευκολυντές της;
- από ποια Στάδια Ανησυχίας διέρχονται οι εκπαιδευτικοί όταν εφαρμόζουν μια καινοτομία;
- πώς μπορεί να ενσωματωθεί η καινοτομία; και,
- πώς μπορούμε να επηρεάσουμε μία συστημική αλλαγή και να δημιουργήσουμε οργανισμούς μάθησης;

#### Πίνακας 1: Διαστάσεις της αλλαγής κατά την εισαγωγή καινοτομιών

κλίμακα - μικρή ή μεγάλη
τοποθεσία - σε μικρο- μεσο- μακρο- επίπεδο
χρονική διάρκεια - βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη
έλεγχος - συγκεντρωτικός ή αποκεντρωτικός
στρατηγικές – καταναγκαστικές, ορθολογιστικές; γνωστικές
διαχείριση - από πάνω προς τα κάτω ή από κάτω προς τα πάνω
συμμετέχοντες - οι ενδιαφερόμενοι και διευκολυντές και οι ρόλοι τους

στάσεις και πεποιθήσεις
κοινωνικοί κανόνες
υπολογισμοί κόστους-οφέλους
σκοπός
αποτελέσματα
επιδράσεις – κατανάλωση, απορρόφηση, βιωσιμότητα, διάδοση
είδος της αλλαγής – στοιχειώδης, συνεχής, ασυνεχής
πολυπλοκότητα - συγκλίνουσα (απλή, μόνιμη λύση) / αποκλίνουσα (πολλαπλές, συνεχείς λύσεις)
περιεχόμενο - π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μέθοδοι και υλικά, κατάρτιση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αλλαγή - επίκεντρο ο χρήστης, αίσθηση ιδιοκτησίας, αποδοχή (πεποιθήσεις), συνάφεια (ανάγκες και επιθυμίες), σκοπιμότητα, ευελιξία και δυνατότητα δοκιμής, επικοινωνία

(προσαρμογή από Bogotch και συν., 2010)

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν απόψεις μελετητών, όπως έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία σχετικά, τόσο με τη φύση της αλλαγής όσο και με τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής προσέγγισης για τη διαχείριση της. Η σχετική ανασκόπηση δείχνει ότι αποτελεί στέρεη πεποίθηση των θεωρητικών της αλλαγής, ότι αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή και να γίνει διαχειρίσιμη. Όταν η αλλαγή προσεγγίζεται με αυτή την αντίληψη, τότε αναφέρεται ως προγραμματισμένη αλλαγή. Επίσης είναι σημαντικό για την επιτυχημένη κατανόηση και διαχείριση της αλλαγής να εξεταστούν ενδελεχώς τα ποικίλα μοντέλα που ερμηνεύουν την αλλαγή και να δοθεί έμφαση σε αυτό το μοντέλο που ερμηνεύει πλησιέστερα και ακριβέστερα την επιχειρούμενη έρευνα για την εισαγωγή καινοτομιών. Για το λόγο αυτό, απαιτείται μέσα από το σύνολο των μοντέλων που ερμηνεύουν την αλλαγή, να επιλεγεί το καταλληλότερο.

Τα μοντέλα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω. Η παρουσίαση των μοντέλων θα περιλαμβάνει τον σημαντικότερο μελετητή που έχει συνδέσει το όνομά του με τη θεωρία αυτή – και το κυριότερο σύγγραμμά του - τον τίτλο του βιβλίου αυτού και τη συνιστώσα του μοντέλου της αλλαγής που είναι προς έρευνα (Ellsworth, 2000). Αναλυτικά, τα μοντέλα που θα παρουσιαστούν συνοπτικά παρακάτω είναι τα εξής:

- Το μοντέλο της *διάχυσης των καινοτομιών* του Rogers (2003), με έμφαση στα χαρακτηριστικά της καινοτομίας.
- Το μοντέλο για τις *συνθήκες της αλλαγής*, του Ely (1990), με επίκεντρο τη δεκτικότητα του κοινωνικού συστήματος στην αλλαγή.
- Το μοντέλο για το *Νέο μήνυμα της Εκπαιδευτικής Αλλαγής* των Fullan και Stiegelbauer (2007), που εστιάζει στα πρόσωπα που είναι συντελεστές της αλλαγής.

- Το μοντέλο των *συντελεστών της αλλαγής*, των Havelock και Zlotolow (1995), με επίκεντρο τη διαδικασία αλλαγής.
- Το μοντέλο *ερμηνείας των ανησυχιών* των George και συν., (2008), που εστιάζει σ' αυτούς που υιοθετούν τις καινοτομίες.
- Το μοντέλο για τις *στρατηγικές για την προγραμματισμένη αλλαγή*, των Zaltman και Duncan's (1977), με έμφαση στην αντίσταση στην αλλαγή, και
- Το μοντέλο για τη *συστημική αλλαγή στην Εκπαίδευση*, των Reigeluth και Garfinkle (1994) που εστιάζει στο σύστημα.

## 2.2 Περιεχόμενο μοντέλων εκπαιδευτικής αλλαγής

Θα ξεκινήσουμε παρουσιάζοντας το μοντέλο για την αλλαγή, το οποίο έχει επίκεντρο την ίδια καινοτομία: *το μοντέλο διάχυσης των καινοτομιών*. Αυτό το μοντέλο εντοπίζει τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των καινοτομιών, καθώς και κάθε επίδραση του χαρακτηριστικού αυτού στο ρυθμό υιοθέτησης της. Κατά την τρέχουσα (πέμπτη) έκδοση του βιβλίου από το οποίο το μοντέλο αυτό πήρε το όνομά του, ο Rogers (2003) αναφέρει ότι έχει καταναλωθεί μεγάλη προσπάθεια για τη μελέτη των διαφορών των ανθρώπων στην καινοτομικότητα, αλλά, δυστυχώς, έχει αφιερωθεί λίγος χρόνος για την ανάλυση των διαφορών στις καινοτομίες. Η σημασία αυτής της επισήμανσης προκύπτει από το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά μιας καινοτομίας αντιπροσωπεύουν ένα ποσοστό μεταξύ το 49 και 87 τοις εκατό της διακύμανσης του ρυθμού αποδοχής της (Rogers, 2003).

Η εστίαση στο οργανωσιακό περιβάλλον της αλλαγής παρουσιάζεται από το μοντέλο για τις *συνθήκες της αλλαγής* του Ely (1976). Το μοντέλο αυτό διερευνά τις συνθήκες που προδιαθέτουν θετικά προς την αλλαγή ένα οργανωσιακό περιβάλλον. Πριν από την πρώτη εισαγωγή του μοντέλου για τις συνθήκες της αλλαγής του Ely, οι έρευνες σχετικά με το περιβάλλον της αλλαγής είχε την τάση να επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά, τα οποία ήταν εύκολα μετρήσιμα (δημογραφικά και υλικοτεχνικά). Αυτές οι μελέτες δεν προσέφεραν ιδέες για την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων σχετικά με το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ενός κοινωνικού συστήματος ήταν ψυχολογικά έτοιμα να εξετάσουν το ενδεχόμενο της αλλαγής. Αυτή η εστίαση είναι χαρακτηριστικό των μελετητών που έχουν αξιοποιήσει το μοντέλο αυτό, και οι οποίοι έχουν δημιουργήσει μια σημαντική βάση γνώσεων για τις συνθήκες που υποστηρίζουν την αλλαγή σε οποιοδήποτε πολιτιστικό περιβάλλον (Ellsworth, 2000).

Το επόμενο μοντέλο που θα αναφερθούμε πραγματοποιεί μία μεταφορά της εστίασης, από την καινοτομία, στα πρόσωπα που είναι συντελεστές της αλλαγής. Το μοντέλο αυτό πήρε το όνομά του από τη μελέτη των Fullan & Stiegelbauer (1991) με τίτλο *Το νόημα της εκπαιδευτικής αλλαγής*, και είναι ένα μοντέλο το οποίο προσπαθεί να συσχετίσει την εκπαιδευτική αλλαγή με την οπτική των κύριων πρωταγωνιστών της, τόσο σε τοπικό / περιφερειακό, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Αυτό το

ενοιολογικό πλαίσιο είναι το μόνο που αντιμετωπίζει τους μεμονωμένους παράγοντες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους. Στο ομώνυμο βιβλίο τους με τον τίτλο *Το νέο νόημα της εκπαιδευτικής αλλαγής*, οι Fullan και Stiegelbauer (2007) παρουσιάζουν κατευθυντήριες γραμμές για την αλλαγή (την αντίσταση σ' αυτήν, την αντιμετώπισή της ή τις προσπάθειες για την ηγεσία στην αλλαγή) από διάφορες οπτικές - από το μαθητή μέχρι την εθνική κυβέρνηση. Στο έργο αυτό παρουσιάζεται επίσης για κάθε περίπτωση, μια συζήτηση για τις προειδοποιήσεις και τους περιορισμούς που σχετίζονται με κάθε ρόλο και τις δραστηριότητές του στην υποστήριξη ή την αντίσταση στην εκπαιδευτική αλλαγή. Αυτό το μοντέλο επίσης, περιλαμβάνει μελέτες που αναδεικνύουν τον παράγοντα της αλλαγής σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή οπτική, όπως για παράδειγμα, από την πλευρά του δασκάλου, της Διευθύντριας ή του Σχολικού Συμβούλου (Ellsworth, 2000).

Η εστίαση στη διαδικασία της αλλαγής εμφανίζεται στο επόμενο μοντέλο αλλαγής, το οποίο ονομάζεται *Ο οδηγός των συντελεστών της αλλαγής*, το οποίο βασίζεται στο βιβλίο του Havelock (1973). Η εστίαση μέχρι τότε δεν συμπεριελάμβανε αυτούς που με την παρουσία τους συντελούσαν στην επιτυχία της αλλαγής, αλλά περισσότερο στη διεργασία της καινοτομίας. Αργότερα, στο έργο τους οι μελετητές Havelock και Zlotolow *Ο οδηγός των συντελεστών της αλλαγής* ενσωματώνουν τέσσερις μελέτες περίπτωσης, για να επεξηγήσουν τις αρχές που καθοδηγούν την αλλαγή.

Η εστίαση στον προτιθέμενο αποδέκτη της καινοτομίας παρουσιάζεται στο Μοντέλο ερμηνείας των Ανησυχιών (CBAM), το προτάθηκε αρχικά από τους Hall, Wallace, και Dossett (1973) και αναπτύχθηκε από τους George και συν., (2008). Οι μελετητές κατάληξαν στην παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι βασικοί αποδέκτες των καινοτομιών, αναπτύσσουν διάφορες ανησυχίες, οι οποίες επηρεάζουν το ρυθμό και την ποιότητα αποδοχής και ανάπτυξης της καινοτομίας. Το μοντέλο αυτό έχει μερικά σημαντικά πλεονεκτήματα, που συμπεριλαμβάνουν τις συνιστώσες του CBAM (Στάδια Ανησυχίας-SoC, Επίπεδα Χρήσης της Καινοτομίας-LoU, Διαμόρφωση Καινοτομίας-IC), οι οποίες, συνδυαστικά, λειτουργούν ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για τη διάγνωση της τρέχουσας κατάστασης υιοθέτησης της καινοτομίας (Hall & Roussin, 2013). Επίσης, έχει επωφεληθεί από το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει συνεχίσει να χρησιμοποιεί στις έρευνές τους το CBAM, συνεισφέροντας στην εδραίωσή του και δημιουργώντας μία μεγάλη και εμπειρικά θεμελιωμένη βάση γνώσης.

Επίσης, σημαντική ερμηνευτική αξία παρουσιάζει ένα μοντέλο το οποίο είναι χτισμένο γύρω από την έμφαση στην αντίσταση στην αλλαγή, το οποίο ονομάζεται *Οι στρατηγικές για την προγραμματισμένη αλλαγή*, διατυπώθηκε από τους Zaltman και Duncan (1977) και πήρε το όνομά του από το ομώνυμο βιβλίο τους. Από τον τίτλο του μοντέλου μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι ο όρος «στρατηγικές» καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα, το οποίο εκτείνεται από την προγραμματισμένη αλλαγή μέχρι αυτά που χαρακτηρίζονται ως αντίσταση στην αλλαγή. Αυτό που το καταξιώνει ως ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα αυτού του είδους, είναι η διεξοδική ταξινόμηση των εμποδίων που αναδύονται κατά την αλλαγή. Με βάση το μοντέλο αυτό εντοπίζονται και περιγράφονται σε τέσσερις



μεγάλες κατηγορίες, δεκαοκτώ παράγοντες, οι οποίοι διαταράσσουν τις προσπάθειες αλλαγής και στρεβλώνουν τις αντιλήψεις των αποδεκτών των καινοτομιών. Οι παράγοντες αυτοί αντανακλούν την απουσία των θετικών και την παρουσία αρνητικών παραγόντων που εργάζονται εναντίον της αλλαγής. Η αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων είναι αναγκαία για την επιτυχία της συνολικής προσπάθειας αλλαγής (Ellsworth, 2000). Το μοντέλο αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης γιατί διερευνά την αλλαγή από μία εντελώς αντίθετη οπτική γωνία από τα περισσότερα μοντέλα αλλαγής. Εστιάζοντας την προσοχή στους παράγοντες που θέτουν εμπόδια στην αλλαγή, οι Zaltman και Duncan βοηθούν τους επαγγελματίες να τα αναγνωρίζουν, ώστε μετά από τον εντοπισμό τους, να τα αντιμετωπίζουν κατάλληλα.

Τέλος, θα εστιάσουμε στο σύστημα, αφού ένα βασικό συστατικό της συνολικής στρατηγικής της αλλαγής αποτελεί η συστημική αλλαγή στην Εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι για να υποστηριχθεί η αποτελεσματική και μόνιμη αλλαγή, είναι απαραίτητες μερικές συντονισμένες και αλληλοενισχυόμενες καινοτομίες που σχετίζονται με τις υποδομές, τη διδακτέα ύλη, τις παιδαγωγικές καινοτομίες και την τεχνολογία, (Fullan, Hord & Von Frank, 2015). Η άποψη αυτή, σε συνδυασμό με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστατικών του ίδιου του συστήματος (οι οποίες είναι μη γραμμικές αλληλεπιδράσεις) και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, απαιτούν μία ολιστική προσέγγιση της αλλαγής. Αυτή την οπτική την προσφέρει το μοντέλο για τη συστημική αλλαγή στην εκπαίδευση, το οποίο έχει διατυπωθεί από τους Reigeluth και Garfinkle (1994). Η οπτική των Reigeluth και Garfinkle μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τους επαγγελματίες, επειδή το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει σε μια σειρά από παραδείγματα περιπτώσεων που παρουσιάζουν τα βασικά σημεία της στην πράξη. Οι επαγγελματίες θα ωφεληθούν μελετώντας το συστημικό πρότυπο ως ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, εντός του οποίου όλα τα προηγούμενα μοντέλα αλλαγής μπορούν να βρουν πεδίο εφαρμογής (Ellsworth, 2000).

Για να σχεδιάσουν τις παρεμβάσεις και τα προγράμματα τα οποία θα διευκολύνουν την υιοθέτηση της καινοτομίας, θα ελαχιστοποιήσουν την αντίσταση και την αρνητικότητα του προσωπικού και, ταυτόχρονα, θα επιδεικνύουν τον αναγκαίο σεβασμό στα συναισθήματα του κάθε εκπαιδευτικού, θα πρέπει οι στρατηγικές διευκόλυνσης της αλλαγής και της υιοθέτησης της καινοτομίας της φιλιαναγνωσίας, να αξιοποιούν τις προσεγγίσεις εκείνες που θα επικεντρώνονται στο χρήστη και θα βασίζονται στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή (Fullan, Hord & Frank, 2015). Για τους λόγους αυτούς, από τα μοντέλα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και αναφέρθηκαν παραπάνω, επιλέχθηκαν για την παρούσα μελέτη το Μοντέλο ερμηνείας των Ανησυχιών (CBAM) και ιδιαίτερα, η συνιστώσα του SoC (Hall & Roussin, 2013) σε συνδυασμό με το μοντέλο διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003).

Ταξινομία μοντέλων αλλαγής (προσαρμοσμένο, από Ellsworth, 2000).

Ο σημαντικότερος μελετητής	Τίτλος βιβλίου	Συνιστώσα του μοντέλου της αλλαγής (εστίαση)
Rogers (2003)	Diffusion of Innovations	Η καινοτομία
Ely (1976)	Conditions of Change	Το οργανωσιακό περιβάλλον
Fullan & Stiegelbauer (1991)	Meaning of Educational Change	Τα πρόσωπα-συντελεστές της αλλαγής.
Havelock (1973).	Change Agent's Guide	Διεργασία της αλλαγής
Hall, Wallace, και Dossett (1973)	Concerns-Based Adoption Model (CBAM)	Τα πρόσωπα που προτίθενται να υιοθετήσουν μία καινοτομία.
Zaltman και Duncan (1977)	Strategies for Planned Change	Η αντίσταση στην αλλαγή.
Reigeluth και Garfinkle (1994).	Systemic Change in Education	Συστημική αλλαγή.

Τα παραπάνω μοντέλα καλύπτουν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής αλλαγής. Διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, τόσο ως προς την εστίαση στην αλλαγή όσο και ως προς τα υποκείμενα ή τις συνιστώσες που ερευνούν. Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, επειδή δεν είναι φορείς της αλλαγής αλλά είναι επιφορτισμένοι με το έργο της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καινοτομίες αλλά και της διάχυσης και εδραίωσης των καινοτομιών, από τα παραπάνω μοντέλα θα βοηθηθούν στο έργο τους, επιλέγοντας το Μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών των εκπαιδευτικών (CBAM) και, συμπληρωματικά, το μοντέλο διάχυσης των καινοτομιών (Rogers, 2003). Από τη συνδυαστική αξιοποίηση των εννοιολογικών σχημάτων που παρέχουν τα δύο αυτά μοντέλα ερμηνείας της εκπαιδευτικής αλλαγής, μαζί με τα ερευνητικά δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα γίνει αποκωδικοποίηση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και θα παρθούν οι ορθότερες αποφάσεις για τις αναγκαίες παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες θα στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την καινοτομία, να την εφαρμόσουν και να διατηρήσουν τη χρήση της στην εκπαιδευτική πράξη προς όφελος των μαθητών και των μαθητριών τους.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συνδυασμός μοντέλων ερμηνείας εκπαιδευτικής αλλαγής – Μοντέλο ερμηνείας ανησυχιών (CBAM) και Μοντέλο διάχυσης καινοτομιών.**

#### **3.1. Το μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών (CBAM)**

##### **3.1.1. Εισαγωγικά στο μοντέλο ερμηνείας των ανησυχιών (CBAM)**

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης βασίζεται κατά κύριο λόγο στο Μοντέλο ερμηνείας με βάση τις Ανησυχίες (Concerns Based Adoption Model – CBAM - Hall & Hord, 2011. George, Hall & Stiegelbauer, 2008. Hord, 2006) – και στα Στάδια Ανησυχίας των (SoC) που έχουν αναπτυχθεί από τους George, και συν., (1979, 2008) και τους Hall & Hord, (1987, 2011). Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στην ένταση των ανησυχιών των χρηστών σχετικά με την εφαρμογή καινοτομιών. Το μοντέλο αυτό θεωρήθηκε ότι είναι κατάλληλο για την αρχική πλαισίωση της εξέτασης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που εφαρμόζαν μια σειρά εκπαιδευτικών καινοτομιών, λόγω της ευρείας αποδοχής του στην εκπαιδευτική έρευνα και της εστίασης στην κατανόηση των στάσεων, των αντιλήψεων, των σκέψεων και των εκτιμήσεων ενός ατόμου κατά τη χρήση μιας καινοτομίας. Επίσης, η μελέτη αυτή στηρίζεται, σε μικρότερο βαθμό και συνδυαστικά, σε στοιχεία και έννοιες από το μοντέλο διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003).

Το μοντέλο CBAM στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως ένα ολοκληρωμένο εργαλείο για την ενδυνάμωση των ατόμων για την αντιμετώπιση των αλλαγών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Κλειδί για το εννοιολογικό πλαίσιο CBAM είναι η αντίληψη ότι διευκόλυνση της αλλαγής σημαίνει κατανόηση των υφιστάμενων στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής. Η κεντρική και βασική υπόθεση του CBAM υποστηρίζει ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας σε κάθε διαδικασία αλλαγής είναι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σ' αυτήν (Hall & Hord, 2011).

Στην ανασκόπηση των μοντέλων για την εκπαιδευτική αλλαγή που παρουσιάστηκε παραπάνω, ο Ellsworth (2000) παρατηρεί ότι το μοντέλο CBAM είναι ένα πολύ σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο έχει συμβάλει στην έρευνα και τη βελτίωση της διαχείρισης των αλλαγών στα σχολεία. Επίσης σημειώνει ότι, αυτό το ευρέως αποδεκτό και χρησιμοποιημένο μοντέλο ενδυναμώνει τα άτομα που βιώνουν την αλλαγή, μέσω της αποτίμησης των ανησυχιών τους και συστήνει στους σχεδιαστές των καινοτομιών να μην προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την αλλαγή μόνο μέσω των υπηρεσιακών εντολών και διαταγών. Αυτό το μοντέλο παρέχει το βασικό θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη αυτή, και είναι ένα μοντέλο το οποίο αναπτύχθηκε για να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Είναι αναπόφευκτο κάθε απόπειρα αλλαγής να προκαλεί τροποποίηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διεκπεραιώνουν το έργο τους και, έτσι, να επέρχονται τροποποιήσεις στις διδακτικές προσεγγίσεις. Η υιοθέτηση των παρεμβάσεων και διαμεσολαβήσεων διευκόλυνσης της αλλαγής,

μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις, απλώς επειδή η διαδικασία περιλαμβάνει την αλλαγή, η οποία είναι μια ευπαθής διαδικασία που μπορεί να καταστεί βιώσιμη και αποτελεσματική μόνο αν υποστηριχθεί κατάλληλα.

Μια από τις βασικές δυσκολίες (όπως εντοπίζεται στη βιβλιογραφία της αλλαγής) σχετικά με τη διευκόλυνση της εφαρμογής ή της υιοθέτησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, σχετίζεται με τις αντιδράσεις των επαγγελματιών απέναντι στην αλλαγή. Μια μειονότητα επαγγελματιών υιοθετεί τις αλλαγές αμέσως, ενώ η πλειονότητά τους φαίνεται να αντιδρά με ένα είδος αβεβαιότητας ή αντίστασης. Κατά συνέπεια, απαιτείται να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να βοηθήσουμε τους επαγγελματίες μέσα στη διαδικασία μιας αλλαγής, ώστε να διευκολυνθεί η υιοθέτηση και εφαρμογή νέων προγραμμάτων ή/και καινοτομιών. Το μοντέλο CBAM αποτελείται από μια σειρά ευρετικών μεθόδων για την αξιολόγηση των προβλημάτων και την υποστήριξη των εκπαιδευτών που βιώνουν την αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο. Το μοντέλο αυτό, αν και αναφέρεται ειδικά σε εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε διεργασίες αλλαγής, έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγραφεί η αλλαγή και σε άλλα οργανωσιακά περιβάλλοντα, όπως στο χώρο των υπηρεσιών υγείας και του στρατού (The Evidence-Based Intervention Work-Group, 2005). Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη σημασία κατά την προσπάθεια εισαγωγής μίας καινοτομίας. Σύμφωνα με ερευνητές του φαινομένου των ανησυχιών (Hall & Hord, 2011), οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών εξελίσσονται σε τρεις φάσεις: πρώτα ως προς τον εαυτό, ακολουθεί προς το συγκεκριμένο έργο και τέλος, καταλήγει στις ανησυχίες για τις αναμενόμενες επιπτώσεις της στους μαθητές.

Το Μοντέλο ερμηνείας με βάση τις Ανησυχίες είναι ένα μοντέλο που βασίζεται στη μελέτη των υποκειμένων που συμμετέχουν σε μια αλλαγή και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί:

- Έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές σε ανάλογες μελέτες υιοθέτησης εκπαιδευτικών καινοτομιών σε πολλές χώρες με διαφορετικά χαρακτηριστικά καθεμιά (βλέπε πίνακα 3)
- Έχει σφαιρικό χαρακτήρα, υπό την έννοια ότι εξετάζει τις αντιδράσεις στην αλλαγή από πολλές οπτικές, και κατά κανόνα οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για τους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τις ανησυχίες αυτών που καλούνται να εφαρμόσουν την αλλαγή, και
- Το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια όλων των βαθμίδων και για καινοτομίες παιδαγωγικές και λειτουργικές.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει εντοπιστεί σημαντική έρευνα στην Ελλάδα με χρήση του εννοιολογικού πλαισίου του Μοντέλου Ερμηνείας Ανησυχιών (CBAM).

Είναι ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι οι ανησυχίες των δυνητικών χρηστών φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία υιοθέτησης καινοτομιών στις υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης, και για το λόγο αυτό, θα πρέπει οι ανησυχίες αυτές να διευθετηθούν κατά την εφαρμογή μιας νέας καινοτομίας (Ραχιώτου, 2009. Ανδρεαδάκης, Πεδιαδίτη & Ξανθάκου, 2008. Χαραλάμπους, και συν., 2007. Kyriakides, και συν., 2006. Christou και συν., 2004). Αυτό το θεωρητικό μοντέλο είναι ευρέως αποδεκτό στην ακαδημαϊκή κοινότητα για χρήση στην εκπαιδευτική έρευνα, μελετά τους

συμμετέχοντες σε μία καινοτομία και εστιάζει στην κατανόηση των στάσεων, των αντιλήψεων, των σκέψεων και των εκτιμήσεών τους (Fullan και συν., 2015. Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. Petherbridge, 2007. Χαραλάμπους, Κυριακίδης & Φιλίππου, 2007. Kyriakides, και συν., 2006. Christou, και συν., 2004). Το μοντέλο αναπτύχθηκε αρχικά από την έρευνα σε εκπαιδευτικούς της υποχρεωτικής εκπαίδευση και σε καθηγητές πανεπιστημίου, κατά τη διάρκεια υιοθέτησης και εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών (Hord, 2006).

Σύμφωνα με τους Hord και Roussin, (2013), το μοντέλο CBAM είναι ένα ολοκληρωμένο εργαλείο για την ενίσχυση των ατόμων στη διαχείριση της αλλαγής σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η βασική παραδοχή του CBAM είναι ότι ένας σημαντικός παράγοντας σε κάθε διαδικασία αλλαγής είναι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σ' αυτήν, καθώς ένας οργανισμός δεν μπορεί να αλλάξει, αν δεν αλλάξουν τα άτομα που εργάζονται σ' αυτόν (Hall & Hord, 2011). Η υπόθεση αυτή ισχύει για τις σχολικές μονάδες, οι οποίες είναι οργανωμένες και λειτουργούν ως γραφειοκρατικοί οργανισμοί (Σαϊτής, 2010). Σύμφωνα με το Σαϊτή (2010), γραφειοκρατικοί οργανισμοί, όπως οι σχολικές μονάδες, αργούν να ανταποκριθούν στις αλλαγές, και οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες παράγουν συνήθως μικρά αποτελέσματα, γιατί οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης συχνά αντιλαμβάνονται οποιαδήποτε αλλαγή στο περιβάλλον τους ως ένα ενοχλητικό περισπασμό της προσοχής τους από το έργο που έχουν αναλάβει.

Κατά τη διαδικασία διερεύνησης της προσωπικής πλευράς της αλλαγής, το μοντέλο CBAM, μας εφοδιάζει με έναν τρόπο εξέτασης των διαφόρων επιπέδων ανησυχιών των υποκειμένων που σχετίζονται με την υιοθέτηση μιας καινοτομίας, μέσω του εννοιολογικού σχήματος που ονομάζεται «Στάδια της ανησυχίας» (Stages of Concerns – SoC). Το SoC ερμηνεύει τις ανησυχίες των πιθανών χρηστών μιας καινοτομίας ως σύνθετες αναπαραστάσεις των σκέψεων και των συναισθημάτων, αλλά και των θεωρήσεων που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα (Hall & Hord, 2011. George και συν., 2008. Hord, 2006). Θεωρήθηκε ως εκ τούτου ότι το μοντέλο αυτό, μετά από τις απαιτούμενες προσαρμογές, είναι το κατάλληλο για να πλαισιώσουμε τη διερεύνηση της εισαγωγής της συστηματικής διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ.

Το SoC παρέχει έναν τρόπο διερεύνησης των ανησυχιών των χρηστών και αναγνωρίζει τέσσερις διευρυμένες κατηγορίες ανησυχιών, οι οποίες αναδεικνύουν τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι όταν εφαρμόζουν μία καινοτομία. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

- οι *μη σχετικές* ανησυχίες (που δε σχετίζονται με την τρέχουσα καινοτομία),
- οι ανησυχίες για το *άτομο* (ανησυχίες σχετικά με το πώς η καινοτομία επηρεάζει προσωπικά το συμμετέχοντα),
- οι ανησυχίες για το *έργο* (ανησυχίες σχετικά με το πώς θα γίνει διαχειρίσιμη η καινοτομία), και
- οι ανησυχίες για τις *επιπτώσεις* (ανησυχίες για το πώς η καινοτομία θα επηρεάσει τους άλλους),

Οι έρευνες των Hall και Hord (2011) και των George και συν., (2008) και έδειξαν ότι αυτές οι τέσσερις διευρυμένες κατηγορίες ανησυχιών (ανησυχίες μη εστιασμένες στην καινοτομία, σχετικές με το ρόλο του ατόμου, σχετικές με το έργο και σχετικές με τις επιπτώσεις) μπορούν να διαιρεθούν περαιτέρω σε επτά στάδια ανησυχιών (ανησυχίες μη εστιασμένες στην καινοτομία- ανησυχίες ευαισθητοποίησης, ενημερωτικές, προσωπικές, διαχειριστικές, ανησυχίες για τις συνέπειες, ανησυχίες για τη συνεργασία, και ανησυχίες επαναπροσδιορισμού), τα οποία παρέχουν μια ακόμη πιο λεπτομερή κατανόηση του είδους των ανησυχιών που ένα άτομο μπορεί να έχει, όταν καλείται να εφαρμόσει μια καινοτομία (βλέπε πίνακα 2).

**Πίνακας 2: Στάδια Ανησυχίας (SoC)**

Γενική κατηγορία Ανησυχιών	Διακριτά Στάδια Ανησυχιών	
Επιπτώσεις	Στάδιο 6 – Επαναπροσδιορισμού	Εξερευνά τις δυνατότητες μιας καινοτομίας και εξετάζει ακόμη και σημαντικές μεταβολές ή αντικαταστάσεις με μια εναλλακτική λύση. Ένα άτομο σε αυτό το στάδιο θα έχει σαφείς ιδέες σχετικά με τις επιλογές, τις προσθήκες ή τις αντικαταστάσεις για την καινοτομία. <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Έχω κάποιες ιδέες για το τι θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα.
	Στάδιο 5 – Συνεργασίας	Η εστίαση είναι σχετικά με τη χρήση της καινοτομίας μαζί με συναδέλφους που έχουν κοινές αντιλήψεις. <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Πώς μπορώ να συνεργαστώ με άλλους καθώς χρησιμοποιώ αυτήν την καινοτομία;
	Στάδιο 4 – Συνέπειες	Ο προβληματισμός εστιάζεται στον αντίκτυπο της καινοτομίας στους μαθητές (τα αποτελεσμάτων και οι επιδόσεις τους). <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Με ποιο τρόπο η χρήση αυτής της καινοτομίας θα επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών;
Έργο	Στάδιο 3 – Διαχείρισης	Η εστίαση εδώ είναι για τις πραγματικές εργασίες που σχετίζονται με τη χρήση της καινοτομίας. Πρωτίστως, ενδιαφέρουν ζητήματα που σχετίζονται με τον προγραμματισμό, τις χρονικές απαιτήσεις, την οργάνωση και τη διαχείριση της καινοτομίας. <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Φαίνεται να σπαταλώ όλο το χρόνο μου διαμορφώνοντας το υλικό που χρειάζομαι.
Εαυτός	Στάδιο 2 – Προσωπικές	Το άτομο ανησυχεί για την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της χρήσης της καινοτομίας για το πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει το ρόλο του. Τα άτομα μπορεί επίσης να ανησυχούν με την αναγνώριση, τις ανταμοιβές, τις πολιτικές και τις συγκρούσεις με τις υπάρχουσες δομές. <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Πώς θα με επηρεάσει η χρήση της καινοτομίας;
	Στάδιο 1- Ενημερωτικές	Τα άτομα έχουν μια γενική γνώση της καινοτομίας και ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα γι αυτήν. <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Νομίζω ότι θα ήθελα να μάθω περισσότερα γι αυτό.

Μη σχετικές	Στάδιο 0 – Ενυαισθητοποίησης	Το άτομο έχει μικρή ή καθόλου ανησυχία ή εμπλοκή με την καινοτομία, αυτή τη στιγμή. <b>Μια έκφραση ανησυχίας θα μπορούσε να είναι:</b> Δεν έχω ανησυχία με αυτή την καινοτομία.
-------------	---------------------------------	---

(προσαρμοσμένο από Hall & Hord, 2011)

### 3.1.2. Οι συνιστώσες του Μοντέλου Ερμηνείας των Ανησυχιών (CBAM)

Το Μοντέλο Ερμηνείας Ανησυχιών (CBAM) αποτελείται από τρία αξιολογικά εργαλεία, με τα οποία μπορεί να προσδιοριστεί σε ποιο σημείο μιας διεργασίας αλλαγής αποτυγχάνουν τόσο η υιοθέτηση όσο και εφαρμογή νέων παρεμβάσεων ή προγραμμάτων. Τα εργαλεία αυτά είναι:

1. Τα Στάδια Ανησυχίας (Stages of Concern-SoC)
2. Τα Επίπεδα Χρήσης (Levels of Use-LoU), και
3. Η Μορφοποίηση της καινοτομίας (Innovation Configuration-IC).

Εκτός από τη διάσταση SoC του μοντέλου CBAM, άλλες διαστάσεις στο εσωτερικό του μοντέλου που προσδιορίστηκαν αργότερα, συμπεριλαμβάνουν τα Επίπεδα Χρήσης (LoU), τα οποία αναδεικνύουν τους πραγματικούς τρόπους με τους οποίους ένα άτομο χρησιμοποιεί την καινοτομία, καθώς και τη Μορφοποίηση της Καινοτομίας (IC) η οποία αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες έχουν περιγράψει τους ιδανικούς τρόπους για να χρησιμοποιηθεί η καινοτομία.

Και τα τρία εργαλεία είναι σημαντικά κατά τη διερεύνηση των διαδικασιών της αλλαγής, όμως, η κύρια εστίαση του CBAM, ήταν το SoC και παραμένει το κεντρικό συστατικό του. Ως συνιστώσα του CBAM έχει αξιοποιηθεί σε πολλές έρευνες εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών (π.χ. χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθηματικών με βάση τα προβλήματα κ.ά.). Η συνιστώσα SoC του μοντέλου CBAM παρέχει μια καλά οργανωμένη μέθοδο αξιολόγησης των συναισθημάτων των επαγγελματιών σχετικά με την αλλαγή μέσα σε μια διεργασία αλλαγής. Η διακύμανση των στάσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να εκτείνεται από την απουσία οποιουδήποτε ενδιαφέροντος σχετικά με την αλλαγή που επιχειρείται (μη σχετικές ανησυχίες-στάδιο 0), μέχρι την επανεξέταση και τον ανασχεδιασμό των νέων προγραμμάτων (στάδιο επαναπροσδιορισμού-στάδιο 6). Τα επτά στάδια ανησυχίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Για να μπορέσουν οι ερευνητές να αξιοποιήσουν τη συνιστώσα SoC, τους παρέχονται τρεις προτεινόμενες διαδικασίες:

- i. Συζητήσεις σύντομες με τους ενδιαφερόμενους το χώρο του σχολείου (one-legged interview),
- ii. Δηλώσεις εκπαιδευτικών σε ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τις ανησυχίες τους, και
- iii. Το ερωτηματολόγιο για τα Στάδια Ανησυχίας (Stages of Concern Questionnaire (SoCQ) (Hall και Hord, 2011).

Οι σύντομες συζητήσεις περιλαμβάνουν συνοπτικές διαβουλεύσεις που συνήθως γίνονται στο σχολείο σε άτυπες διαδικασίες (συζητήσεις στο διάλειμμα, «στο πόδι») που επιτρέπουν τη

συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα νέα προγράμματα / καινοτομίες.

Στη συνέχεια γίνονται συγκρίσεις των σχολίων αυτών με τις δηλώσεις των Σταδίων Ανησυχίας (όπως για παράδειγμα φαίνονται στον πίνακα 2). Μια πρόσθετη μέθοδος αξιολόγησης των Σταδίων Ανησυχίας των εκπαιδευτικών είναι οι δηλώσεις τους σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ως μέθοδος είναι περισσότερο χρονοβόρα και δυσκολότερη να αξιολογηθεί. Τέλος το SoCQ είναι μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης των Ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Χρονικά, αυτή η μέθοδος είναι συντομότερη, πιο αποτελεσματική και με υψηλότερους βαθμούς αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων περιλαμβάνει την εξέταση της κορυφής (peak) των ανησυχιών στο προφίλ των συμμετεχόντων (EBI Work-Group, 2005).

Τα Στάδια Ανησυχίας (SoC) αποτελεί ένα συνεχές ισορροπίας στο οποίο οι επαγγελματίες προχωρούν καθώς κινούνται από ένα σημείο άνεσης και ασφάλειας, μέσω της επιχειρούμενης αλλαγής, σε ένα άλλο σημείο άνεσης με τις καινοτόμες πρακτικές. Η προσεκτική εξέταση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εφαρμογής νέων προγραμμάτων μιας μεταρρύθμισης - όπως αυτές υποδεικνύονται από τα Στάδια Ανησυχίας στα οποία βρίσκονται - μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μείωση της πιθανότητας παθητικής ή ενεργητικής αντίστασης τις νέες πρακτικές, σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί η ισορροπία. Η τακτική χρήση αξιολογικών στρατηγικών του SoC, θα δώσει τη δυνατότητα σε επαγγελματίες και τους ερευνητές να συγκεντρώνουν στοιχεία για την αποτίμηση και την υποστήριξη μέσω παρεμβάσεων κατά την εφαρμογή προγραμμάτων.

Τα Στάδια Ανησυχίας (SoC) του CBAM αντιπροσωπεύει μια πολύ χρήσιμη στρατηγική για την κατανόηση και την υποστήριξη της εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών. Έρευνες έχουν δείξει τη σχέση ανάμεσα στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, στην πιστότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος και στις επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών (Georg, Hall & Uchiyama, 2000. Van den Berg & Ross, 1999). Μερικές έρευνες όμως έχουν προτείνει την ανάγκη για πιθανές αναθεωρήσεις του μοντέλου (Kyriakides και συν., 2006. Cristou και συν., 2004. Cheung, Nattie & Davis, 2001. Shotsberger & Crawford, 1999. Bailey & Palsa, 1992). Οι παραπάνω ερευνητές χρησιμοποιώντας παραγοντική ανάλυση σε εναλλακτικά μοντέλα του SoC, διαμόρφωσαν ένα ερευνητικό εργαλείο - παραλλαγή του SoC - με λιγότερες ερωτήσεις και λιγότερα Στάδια Ανησυχίας. Από τις παραπάνω έρευνες, σύμφωνα με το EBI Work-Group (2005), οι έρευνες των Cheung, Nattie & Davis, (2001) και των van den Berg & Ross, (1999) έχουν οδηγηθεί σε ελπιδοφόρα αποτελέσματα για την περαιτέρω βελτίωση του μοντέλου CBAM.

#### *Ιστορική εξέλιξη της έρευνας για το Μοντέλο Ερμηνείας Ανησυχιών*

Με την παραδοχή ότι η καινοτομία είναι μια διαδικασία και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός, και αναγνωρίζοντας ότι η υιοθέτηση καινοτομιών αναφέρεται, ουσιαστικά, στους ανθρώπους και στις ανησυχίες των ατόμων που συμμετέχουν σε μια διεργασία αλλαγής, οι Hall, και συν., (1979) και οι



Hall και Hord (2011) ανέπτυξαν το CBAM, στηριζόμενοι σε προηγούμενες σχετικές εργασίες της Frances Fuller (1969), η οποία πρώτη διατύπωσε την ιδέα να ονομάσει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις ενός ατόμου “ανησυχίες” (όπως αναφέρεται στον Hall & Hord, 2011).

Η Fuller (1969), εργάστηκε με προπτυχιακούς φοιτητές καθηγητικών σχολών και πρότεινε αρχικά ένα μοντέλο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που να βασίζεται στην κατανόηση των ανησυχιών, τις οποίες κατηγοριοποίησε ως εξής: *μη σχετικές* (επικεντρώνονται σε εντελώς διαφορετικά πράγματα), *για τον εαυτό* ενός εκπαιδευτικού (επικεντρώνονται σε προσωπικές ερωτήσεις σχετικά με την καινοτομία), *για το έργο* (επικεντρώνονται στη διαχείριση της καινοτομίας), καθώς και *για τις επιπτώσεις* (που επικεντρώνονται στους μαθητές κατά τη χρήση των καινοτομιών). Η Fuller (1969) αρχικά είχε ορίσει τις ανησυχίες, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα αισθήματα που βιώνουν οι άνθρωποι, όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια καινοτομία.

Η συνιστώσα SoC του μοντέλου CBAM παρέχει εργαλεία για τη μέτρηση και την περιγραφή διαφόρων πτυχών της αλλαγής. Ένα από αυτά, το Ερωτηματολόγιο για τα Στάδια Ανησυχίας (SoCQ), μια ποσοτική κλίμακα 35 ερωτήσεων, κλίμακας Likert, επικεντρώνεται στην κατανόηση των προσωπικών ανησυχιών του ατόμου για την αλλαγή. Κατανοώντας τα προσωπικά συναισθήματα και τις αντιλήψεις των ατόμων που υποβάλλονται την αλλαγή μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη την προσωπική πλευρά της αλλαγής. Η δύναμη αυτού του ερωτηματολογίου είναι ότι κατασκευάστηκε για να εφαρμόζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Hall & Hord, 2011. Roach και συν., 2009).

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης για τον προσδιορισμό των ανησυχιών των ατόμων, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διάσταση των Σταδίων Ανησυχίας (SoC) SoC του μοντέλου CBAM, η οποία εξετάζει τα άτομα που αντιμετωπίζουν την αλλαγή και το οποίο έχει εξελιχθεί τόσο ως προς το είδος των συναισθημάτων που τους γεννιούνται όσο και ως προς τη χρήση που κάνουν στην καινοτομία, καθώς κινούνται μέσω των Σταδίων Ανησυχίας. Σε γενικές γραμμές, τα άτομα αρχικά διατυπώνουν ερωτήματα του τύπου «τι είναι αυτό;» και «πώς θα με επηρεάσει;», τα οποία βοηθούν στο να προσανατολιστούν ως άτομα. Μόλις επιλυθούν τα εγγενή προβλήματα, τα ερωτήματα γίνονται περισσότερο προσανατολισμένα προς το έργο που πρέπει να γίνει, όπως «πώς μπορώ να το κάνω αυτό;». Στη συνέχεια, μόλις τα ζητήματα προσανατολισμού διευθετηθούν, το άτομο μπορεί να εστιάσει στις επιπτώσεις της αλλαγής διατυπώνοντας ερωτήματα του τύπου «θα αρέσει στους μαθητές μου αυτή η καινοτομία;» και «υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα;». Το SoC συνιστά ένα εργαλειώδες και όχι ένα ντετερμινιστικό μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι η κατανόηση των ανησυχιών από την οπτική γωνία των ατόμων που έχουν επηρεαστεί, και η αντίληψη της αλλαγής ως μιας διαδικασίας και όχι ως στιγμιαίου γεγονότος, οδηγεί σε έγκυρα και σημαντικά αποτελέσματα (Hord και Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. Hord, 2006).

Τα επτά στάδια ανησυχιών (Ευαισθητοποίησης, Ενημερωτικές, Προσωπικές, Διαχειριστικές, Συνεπειών, Συνεργασίας, Επαναπροσδιορισμού) τα οποία αποτελούν τα τέσσερα, ευρύτερα στάδια

των Σταδίων Ανησυχίας (μη σχετικές, για το άτομο, για το έργο, για τις επιπτώσεις), βασίζονται σε διάφορες ερευνητικές μελέτες για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Σύμφωνα με το μοντέλο SoC, οι ανησυχίες των ατόμων αλλάζουν με μια λογική ανάπτυξη, καθώς οι χρήστες γίνονται πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση μιας καινοτομίας, διαδοχικά από τις μη σχετικές, στον εαυτό τους, για το έργο και, τέλος, για τις επιπτώσεις (Fuller, 1969. Hall, και συν., 1979. Hall & Hord, 1987. Hall & Hord, 2011). Έτσι, οι ανησυχίες, φαίνεται να έχουν αναπτυξιακό χαρακτήρα, αφού, πρώτα πρέπει να αντιμετωπιστούν οι προηγούμενες ανησυχίες, και στη συνέχεια να διατυπωθούν οι ανησυχίες των ανώτερων σταδίων.

Αναλυτικότερα, με βάση το μοντέλο CBAM, οι εκπαιδευτικοί καταρχήν αισθάνονται ότι έχουν λάβει ανεπαρκή πληροφόρηση σχετικά με την καινοτομία (awareness), στη συνέχεια εκφράζουν τη διάθεση να πληροφορηθούν καλύτερα για αυτήν (informational), εξακολουθούν όμως να έχουν ανησυχίες σχετικά με την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του έργου που αναλογεί στην καινοτομία (personal). Με την πάροδο του χρόνου όμως, οι προσωπικές ανησυχίες (personal) μειώνονται και οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ζητήματα που αναφέρονται στη διαχείριση της καινοτομίας (management). Όταν αργότερα οι εκπαιδευτικοί ξεπεράσουν τις ανησυχίες τους για το έργο (management), επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα αποτελέσματα της καινοτομίας στους μαθητές (consequences). Ήδη βρίσκονται σε ένα στάδιο που μπορούν να ελέγχουν τις ανησυχίες τους υπέρ της καινοτομίας και στη συνέχεια επιδιώκουν να βελτιστοποιήσουν την εφαρμογή της μέσω της συνεργασίας με τους συνάδελφούς τους, για να καταστούν αποτελεσματικότεροι (collaboration). Έτσι μπορούν να φτάσουν στο πλέον επιθυμητό στάδιο, όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν σαφές ότι είναι σε θέση να διατυπώσουν ιδέες και προτάσεις για τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση της καινοτομίας (refocusing).

Τα Στάδια Ανησυχίας δεν είναι αλληλοαποκλειόμενα, με την έννοια ότι είναι δυνατόν για ένα άτομο να εκφράσει τις ανησυχίες του σε περισσότερα από ένα στάδιο κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να έχει προσωπικές ανησυχίες σχετικά με το πώς η καινοτομία θα το επηρεάσει σε καθημερινή βάση, και ταυτόχρονα να εκφράζει ανησυχίες σχετικά με τις επιπτώσεις της καινοτομίας, αφού η καινοτομία θα αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεται με τους συναδέλφους του ή με τους μαθητές του. Ωστόσο, οι ανησυχίες αυτές του ατόμου θα διαφέρουν σε ένταση, εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων, όπως η εμπειρία του με την καινοτομία και η συμμετοχή του σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που σχετίζονται με την καινοτομία (Chen & Jang, 2014. Harris & Rakes, 2004. Adams, 2002. Ellsworth, 2000. Anderson, 1997)

Οι Ανησυχίες πρέπει να επιλυθούν σε ένα στάδιο, προκειμένου να εμφανίσουν ένταση σε ένα άλλο στάδιο. Η ιδανική πορεία θα είναι να συμβαίνει αυτή η εξέλιξη, σε μία κίνηση από τις προσωπικές ανησυχίες προς αυτές των επιπτώσεων. Όμως, είναι δυνατόν οι προσωπικές ανησυχίες να επανεμφανιστούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υιοθέτησης μιας καινοτομίας, προκαλώντας μία οπισθοδρόμηση. Η πορεία δηλαδή επίλυσης των ανησυχιών δεν είναι πάντα μονοσήμαντη και θετικά προσδιορισμένη. Η κατανόηση των ανησυχιών ενός ατόμου για μια καινοτομία προϋποθέτει τον

προσδιορισμό της κορυφής των Σταδίων Ανησυχίας. Με άλλα λόγια, εντοπίζοντας το στάδιο που είναι σήμερα το πιο έντονο για το άτομο, αντιλαμβανόμαστε ποια είναι η πρωταρχική εστίαση των ενεργειών και του χρόνου του συγκεκριμένου ατόμου (Hall & Hord, 2011. Roach και συν., 2009).

Σύμφωνα με τη Loucks-Horsley (1998) οι ανησυχίες των πρώτων σταδίων, οι οποίες αναφέρονται στο άτομο (Ενημερωτικές και Προσωπικές) μπορούν να διαρκέσουν έως τρία έτη, έως ότου προκύψουν οι ανησυχίες των ανώτερων σταδίων. Αφού καλυφθούν οι ανησυχίες αυτές, τότε αναδύονται οι επόμενες που πρέπει κι αυτές με τη σειρά τους να διευθετηθούν κατάλληλα. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες μπορεί το άτομο να εστιάσει στις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η καινοτομία στους μαθητές του.

Για τη μέτρηση των ανησυχιών ενός ατόμου σχετικά με μία καινοτομία, η συνιστώσα Στάδια Ανησυχίας (SoC) του μοντέλου CBAM χρησιμοποιεί ένα Ερωτηματολόγιο για τα στάδια ανησυχία (SoCQ). Το SoCQ με τη σειρά του δημιουργεί το προφίλ των σταδίων ανησυχίας για άτομα που βιώνουν μια καινοτομία. Τα προφίλ των ανησυχιών εντοπίζουν το στάδιο που είναι σήμερα η πιο έντονη φάση της ανησυχίας (peak) για το άτομο, και παρέχει μια κατανόηση του τύπου των ανησυχιών που αναπτύχθηκαν σε ένα άτομο που αντιμετωπίζει μία καινοτομία. Το ερευνητικό όργανο (ερωτηματολόγιο SoCQ) μπορεί να παρέχει, όχι μόνο τα βασικά δεδομένα αλλά και πληροφορίες σχετικά με τις παρεμβάσεις που βοηθούν στην παρακολούθηση της διαδικασίας εφαρμογής της καινοτομίας και της κατάλληλης καθοδήγησης για τη συνέχιση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Horsley & Loucks-Horsley, 1998).

Σε κάθε σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί της πράξης και τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να προβληματιστούν και να αντιληφθούν με ποιο τρόπο το σχολείο μαθαίνει και βελτιώνεται, καθώς η διεργασία της αλλαγής ξεδιπλώνεται. Κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι ίδιες παρεμβάσεις μπορεί να είναι αποτελεσματικές για όλες τις σχολικές μονάδες. Μετά τον πρώτο χρόνο, κάθε σχολική μονάδα κινείται με διαφορετικούς ρυθμούς, έχει διαφορετικό βαθμό επιτυχίας και ανοίγονται διαφορετικοί ορίζοντες. Τότε απαιτούνται προσαρμοσμένες κατά περίπτωση παρεμβάσεις.

### **3.1.3. Ο δεκάλογος της αλλαγής - δέκα παραδοχές που στηρίζουν το CBAM**

Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2011), όλες οι διαστάσεις του μοντέλου CBAM θεμελιώνονται πάνω σε δέκα παραδοχές σχετικά με την αλλαγή (ο δεκάλογος της αλλαγής):

1. Η αλλαγή είναι μάθηση (είναι τόσο απλό, όσο και πολύπλοκο). Η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη είναι κρίσιμο συστατικό που ενσωματώνεται στη διεργασία της αλλαγής. Έρευνες που εστιάζουν στη διεργασία της αλλαγής και στην επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζουν όμοια ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία αναγνωρίζεται η επιτακτική

ανάγκη της μάθησης, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν βελτιωμένα προγράμματα, διεργασίες και πρακτικές (Hord και Roussin, 2013. Roach και συν., 2009).

2. Μελετητές του φαινομένου της αλλαγής (Bolman και Deal, 2013. Hall και Hord, 2011. Fullan, 2011. 2008. 2007. Fullan και Ballew, 2004) έχουν διατυπώσει την παραδοχή ότι η αλλαγή είναι διεργασία και όχι ένα γεγονός. Η αλλαγή δεν επιτυγχάνεται με μια ανακοίνωση ή με μία εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, ούτε επέρχεται με μια ημερίδα στην αρχή ή/και στο τέλος του σχολικού έτους. Αυτό το γνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόζουν κατά καιρούς διάφορες καινοτομίες.

3. Το σχολείο είναι η βασική μονάδα της αλλαγής. Παρά τη διαπιστωμένη σημασία για την κατανόηση της δυναμικής που έχουν τα άτομα στη διεργασία της αλλαγής, η θεμελιώδης οργανωσιακή μονάδα για την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής είναι η σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και οι ηγέτες τους θα εφαρμόσουν ή θα ακυρώσουν κάθε προσπάθεια αλλαγής. Επειδή το σχολείο δεν είναι απομονωμένο, αλλά είναι μέρος ενός συστήματος στην εκπαίδευση, πρέπει να εναρμονίζει η λειτουργία του με όλους όσους το υποστηρίζουν στην πορεία της αλλαγής.

4. Η επιτυχημένη αλλαγή ξεκινά και τελειώνει στο ατομικό επίπεδο. Ένας οργανισμός δεν αλλάζει μέχρις ότου κάθε μέλος του να αλλάξει. Υπάρχει μια προσωπική πτυχή στην οργανωσιακή αλλαγή. Ακόμα και αν εισάγεται η αλλαγή ταυτόχρονα για όλα τα μέλη ενός οργανισμού, ο ρυθμός της μάθησής της για να υλοποιηθεί και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη χρήση της, θα ποικίλλει για κάθε πρόσωπο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αμέσως νέα μέθοδο. Κάποιοι θα χρειαστούν λίγο περισσότερο χρόνο, και μερικοί θα αποφύγουν να κάνουν κάποια αλλαγή για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτή η τελευταία ομάδα είναι οι λεγόμενοι “laggards”, σύμφωνα με τη θεωρία διάχυσης των καινοτομιών (Rogers, 2003). Ακόμα και αν είναι υποχρεωτική η αλλαγή, κάποια άτομα θα καθυστερήσουν την εφαρμογή. Μια εφαρμογή της αρχής αυτής είναι ότι οι ηγέτες των διεργασιών της αλλαγής πρέπει να επινοήσουν τρόπους, ώστε να προβλέψουν και να διευκολύνουν τη αλλαγή, στο επίπεδο του προσώπου. Την άποψη αυτή είχε διατυπώσει σε άλλο πλαίσιο και σε άλλο συγκείμενο ο Δ. Γληνός, απευθυνόμενος σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως εξής: «Από το δάσκαλο πρέπει να αρχίσει η μεταρρύθμιση. Αν αλλάξεις όλα τα άλλα και δεν έχεις αλλάξει το δάσκαλο, είναι μάταια η προσπάθειά σου. Θα μείνει απλό διάταγμα, νόμος, εγκύκλιος, πρόγραμμα. Εάν αλλάξεις το δάσκαλο, και τίποτα άλλο να μην αλλάξεις, η μεταβολή θα έλθει μόνη της» (Δ. Γληνός από τον εναρκτήριο λόγο στην Παιδαγωγική Ακαδημία, 5/11/1924, στο Δημαράς, 2013).

5. Οι παρεμβάσεις-διαμεσολαβήσεις είναι το κλειδί για την επιτυχία της διεργασίας της αλλαγής. Οι παρεμβάσεις είναι οι δράσεις και εκδηλώσεις που διευκολύνουν τη διαδικασία της αλλαγής. Όταν οι άνθρωποι σχεδιάζουν μια αλλαγή, έχουν την τάση να επικεντρώνονται στην καινοτομία και τη χρήση της, ενώ θα πρέπει να στοχαστούν προβλεπτικά για τις

ενέργειες που επηρεάζουν τη διαδικασία. Μικρές παρεμβάσεις, όπως η ατομική υποστήριξη, για κάποιον που χρησιμοποιεί την καινοτομία, μπορούν να κάνουν τη διαφορά.

6. Η αντίσταση στην αλλαγή μειώνεται με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Είναι γεγονός ότι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα σχετικά με την αλλαγή είναι η διαχείριση της αντίστασης απέναντι σ' αυτήν. Στις περισσότερες προσπάθειες για αλλαγή, κάποιιο φαίνεται να αντιστέκονται και κάποιιο δίνουν την εντύπωση ότι τη σαμποτάρουν ενεργά. Οι λόγοι μπορεί να ποικίλλουν, όμως, για τους περισσότερους από αυτούς, τα συναισθήματα είναι η πηγή που τα τροφοδοτεί. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η αντιμετώπιση της αντίστασης απαιτεί την κατανόηση των ατομικών διαφορών των συμμετεχόντων προσώπων και την ανάληψη εξατομικευμένων δράσεων υποστήριξης.

7. Η διαχειριστική ηγεσία είναι ουσιαστικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία της αλλαγής. Οι διευθυντές πρέπει να παρέχουν υποστήριξη προκειμένου να πετύχει μια προσπάθεια αλλαγής.

8. Διευκόλυνση της αλλαγής είναι μια ομαδική προσπάθεια. Οι διοικητικοί και παιδαγωγικοί ηγέτες και το προσωπικό των υπηρεσιών που εμπλέκονται στην αλλαγή παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της αλλαγής.

9. Οι εντολές μπορούν να φέρουν αποτελέσματα. Όταν οι εντολές και οι οδηγίες των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής αλλαγής έχουν σαφείς προτεραιότητες, εξασφαλίζουν καλή επικοινωνία, προβλέπουν εξάσκηση, καθοδήγηση και χρόνο για την εφαρμογή, μπορούν να πετύχουν.

10. Το πλαίσιο του σχολείου επηρεάζει τη διεργασία της μάθησης και της αλλαγής. Τα φυσικά χαρακτηριστικά (όπως το μέγεθος και η διεύθυνση των εγκαταστάσεων, οι πόροι, οι πολιτικές, προγράμματα) και ο ανθρώπινος παράγοντας (όπως οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των ατόμων) του σχολικού πλαισίου επηρεάζει τη διαδικασία της αλλαγής (βλ Hall & Hord, 2011, σελ. 5 – 16 του βιβλίου για αναλυτικές επεξηγήσεις κάθε παραδοχής).

#### **3.1.4. Η επιλογή του CBAM ως πλαισίου εξέτασης της αλλαγής**

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται ένας μεγάλος αριθμός ερευνών οι οποίες έχουν υποστηριχθεί από τα Στάδια Ανησυχίας (SoC) του Μοντέλου Ερμηνείας Ανησυχιών, και οι οποίες εξέτασαν διάφορες καινοτομίες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εφοδιάζοντας τους ερευνητές με έναν τρόπο για να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των ατόμων που είχαν συμμετάσχει σε μία διαδικασία αλλαγής, και, σε ορισμένες περιπτώσεις, εντόπισαν ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως, για παράδειγμα τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την ένταση ενός συγκεκριμένου σταδίου ανησυχίας (Hall & Hord, 2011. Ραχιώτου, 2009. Petherbridge, 2007. Χαραλάμπους, και συν., 2007. Kyriakides, και συν., 2006. Christou, και συν., 2004. Crawford, 2003.

Adams, 2002. Newhouse, 2001. Gershner & Snider, 2001. Atkins & Vasu, 2000. van den Berg, 1993. Bluhm & Kishner, 1998. Cicchelli & Baecher, 1985. Whiteside & James, 1985 – βλ. πίνακα 3, επισκόπηση επιλεγμένων ερευνών που χρησιμοποίησαν το μοντέλο CBAM ).

Με βάση τη θεωρία των Σταδίων Ανησυχίας των Hall και Hord (2011), οι ανησυχίες ενός ατόμου αλλάζουν καθώς ο χρήστης εξελίσσεται και γίνεται πιο ειδικευμένος με τη χρήση μιας καινοτομίας, και κινείται διαδοχικά από τις μη σχετικές ανησυχίες, προς αυτές που αναφέρονται στον εαυτό του, μετά προς αυτές τις διαχείρισης και, τέλος, αυτές των επιπτώσεων της καινοτομίας. Οι ανησυχίες των χρηστών (για παράδειγμα, τα συναισθήματα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους) που σχετίζονται με την υιοθέτηση διδακτικών καινοτομιών, φαίνεται να έχουν αναπτυξιακό χαρακτήρα, αφού πρέπει πρώτα να αντιμετωπιστούν οι πρότερες ανησυχίες, (να «χαμηλώσει» σε ένταση σ' αυτές) πριν να προκύψουν αργότερα ανησυχίες ανώτερων σταδίων (οι οποίες έχουν θετικό πρόσημο, τόσο για την επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας, όσο και για τις συνέπειές της στα παιδιά) (Hall & Hord, 2011. Hall, και συν., 2005. Hord 2006, Fuller, 1969).

Είναι πιθανόν ένα άτομο να εκφράσει τις ανησυχίες του σε περισσότερα από ένα στάδια ταυτόχρονα. Μπορεί, για παράδειγμα, ένα άτομο να έχει *προσωπικές* ανησυχίες σχετικά με το πώς η καινοτομία θα επηρεάσει την καθημερινή εργασία του, και ανησυχίες για τις *επιπτώσεις* σχετικά με το πώς η καινοτομία θα αλλάξει τον τρόπο που εργάζεται με τους μαθητές του ή τους συναδέλφους του. Οι ανησυχίες πρέπει να μειώνουν την έντασή τους σε ένα στάδιο, προκειμένου να γίνουν πιο έντονες σε ένα άλλο στάδιο. Το ιδανικό είναι η ένταση των ανησυχιών να κινείται από τις ανησυχίες για το άτομο, προς τις ανησυχίες για τις *επιπτώσεις*. Όμως, είναι δυνατόν οι ανησυχίες για το άτομο να αυξηθούν κατά τα ανώτερα στάδια της διαδικασίας υιοθέτησης μιας καινοτομίας, προκαλώντας ένα *πισωγύρισμα*.

Για να κατανοήσουμε τις ανησυχίες ενός ατόμου για μια καινοτομία απαιτείται να προσδιορίσουμε την κορυφή (peak) των Σταδίων Ανησυχίας SoC, δηλαδή επισημαίνοντας το στάδιο που είναι την τρέχουσα περίοδο το πιο έντονο για το άτομο, και ως εκ τούτου, το επίκεντρο της ενέργειας και του χρόνου του ατόμου (Hall & Hord, 2011). Αναγνωρίζοντας τα διάφορα στάδια ανησυχίας (όπως περιγράφεται στον Πίνακα 2) και επισημαίνοντας τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις απορίες που έχουν τα άτομα όταν έρχονται αντιμέτωπα με την αλλαγή, ανταποκρινόμαστε στο συναισθηματικό τομέα της διαδικασίας αλλαγής, και αναγνωρίζουμε ότι η αλλαγή έχει μια προσωπική πλευρά που βιώνουν όλοι όσοι συμμετέχουν στην εφαρμογή μιας καινοτομίας. Η εισαγωγή μιας καινοτομίας, όπως η συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, μπορεί να είναι μια σημαντική προσωπική αλλαγή για τους εκπαιδευτικούς, δια της οποίας αμφισβητούνται καθιερωμένες διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι.

Σε ένα αριθμό ερευνών (βλ. Πίνακα 3, αναφέρονται στους Hall & Hord, 2011. Hord (2006). Hall, και συν., (2005) έχει πιστοποιηθεί ότι το εννοιολογικό πλαίσιο των σταδίων ανησυχίας είναι αποτελεσματικό για τον προσδιορισμό της πιο έντονης περιοχής των ανησυχιών αυτών που εφαρμόζουν μια καινοτομία, σε μια σειρά από τομείς, από την εκπαίδευση μέχρι τα επαγγέλματα

υγείας. Το πλαίσιο αυτό μας βοηθά να κατανοήσουμε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των πιθανών αποδεκτών της καινοτομίας (για παράδειγμα τα χρόνια υπηρεσίας, το φύλο, την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης, την υποστήριξη από το οργανωσιακό περιβάλλον, κ.ά.), τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τις ανησυχίες με τη μεγαλύτερη ένταση. Συνέπεια αυτών είναι, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που μπορεί να μας δώσει, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν παρεμβάσεις, ώστε να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη διαδικασία υιοθέτησης μιας καινοτομίας. Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι οι ανησυχίες ενός ατόμου θα διαφέρουν ως προς την ισχύ τους, με βάση μια σειρά παραγόντων, όπως η χρήση της καινοτομίας, η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικές με την καινοτομία (Hall & Hord, 2011. Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη 2011. Ραχιώτου, 2009. Χαραλάμπους, και συν., 2007. Hord (2006). Kyriakides, και συν., 2006. Casey, Harris & Rakes, 2004. Christou, και συν., 2004. Adams, 2002. Rakes & Casey, 2002).

Μία κριτική που έχει ασκηθεί στη βιβλιογραφία για την υιοθέτηση και διάχυση των καινοτομιών αναφέρεται στην προκατάληψη (bias), την οποία ο Rogers (1995), στο κλασικό έργο του *Diffusion of innovations* ονόμασε “pro-innovation bias”. Η έννοια της προκατάληψης εδώ εννοεί την παραδοχή πως η καινοτομία που εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο είναι η «σωστή» καινοτομία και ότι τα στελέχη που πρέπει να διευκολύνουν την αλλαγή πρέπει να είναι παρόντα ενεργά, για να διασφαλιστεί η διάδοση της συγκεκριμένης καινοτομίας σε όλο το πλαίσιο, ακόμα κι αν αυτή δεν είναι η «σωστή» καινοτομία. Κανένα μοντέλο αλλαγής, συμπεριλαμβανομένου και του CBAM, δεν είναι εντελώς απαλλαγμένο από αυτή την προκατάληψη. Όπως όλα τα μοντέλα της αλλαγής - είτε αυτά χαρακτηρίζονται από την εστίαση στους συμμετέχοντες είτε σε άλλα χαρακτηριστικά της καινοτομίας - αυτό που κάνουν είναι να προωθούν την αλλαγή μέσα σε ένα πλαίσιο και να επικεντρώνονται απόλυτα στην αλλαγή του συστήματος, πιθανώς χωρίς να αμφισβητήσουν την αξία της συγκεκριμένης αλλαγής. Ωστόσο, η διάσταση των Σταδίων Ανησυχίας του Μοντέλου Ερμηνείας Ανησυχιών CBAM που προέρχεται από την έρευνα για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, φαίνεται να στηρίζεται στην παραδοχή ότι η αλλαγή (ή η απόφαση να μην γίνει αλλαγή) συμβαίνει πραγματικά σε ατομικό επίπεδο, καθώς τελικά, ο καθένας / η καθεμιά καθορίζει για τον εαυτό του / της κατά πόσον θα υιοθετήσει ή όχι την αλλαγή» (George και συν., 2008).

Το εννοιολογικό πλαίσιο του Μοντέλου Ερμηνείας Ανησυχιών CBAM επισημαίνει σε όσους ασχολούνται με την εισαγωγή μιας καινοτομίας ότι η αλλαγή είναι μια διεργασία και όχι ένα γεγονός και ότι πρόκειται για μια πολύ προσωπική εμπειρία που εμπεριέχει μία αναπτυξιακή ανέλιξη των στάσεων και των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2011), ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της συνιστώσας των Σταδίων Ανησυχίας των Σταδίων Ανησυχίας του μοντέλου CBAM είναι το γεγονός ότι αναγνωρίζει και δίνει μια ακριβή περιγραφή για τα συναισθήματα που έχουν τα άτομα όταν εφαρμόζουν ένα νέο πρόγραμμα, μία πρακτική ή μια τεχνολογία.

Παρά τις ενδεχόμενες πιέσεις από το σύστημα, η αλλαγή είναι τελικά στην επιλογή του χρήστη, και εναπόκειται στον χρήστη να αποφασίσει αν η επιλογή θα είναι λειτουργική γι αυτόν ή αυτήν.

Αυτό μπορεί να ισχύει ιδιαίτερα σε μια επαγγελματική γραφειοκρατία, όπου οι συμμετέχοντες έχουν από μόνοι τους μία σχετική αυτονομία. Ως εκ τούτου εναπόκειται στο χρήστη, να οραματιστεί τον εαυτό του να χρησιμοποιεί την καινοτομία στο εκπαιδευτικό του έργο.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας, καθώς είναι ενεργά υποκείμενα, και οι αντιφάσεις και τα διλήμματα της καθημερινότητας επηρεάζουν τις τελικές αποφάσεις τους. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2011), η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και δεν πρέπει να περιμένουν τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για να αναπτύξουν καινοτόμες δράσεις (για παράδειγμα, στη διδακτική ώρα της Ευέλικτης Ζώνης – (Φώκιαλη & Βασιλειάδης, 2010). Επίσης, αναφέρει ότι «όταν οι εκπαιδευτικοί, π.χ. κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας για να κάνουν μάθημα, ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης (όπως το ελληνικό), υπογραμμίζουν ως ένα βαθμό, συμβολικά τουλάχιστον, τη σχετική τους αυτονομία κατά την άσκηση του έργου τους, καθώς είναι ενεργά υποκείμενα» (Μαυρογιώργος, 2011).

Η άποψη του Μαυρογιώργου ενισχύεται από το γεγονός ότι ο κεντρικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, επιτρέπει τη σχετική αυτονομία στις σχολικές μονάδες, η οποία προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές τους (εκπαιδευτικές, κοινωνικές και γεωγραφικές). Η σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών δεν έχει σταθερά και μόνιμα χαρακτηριστικά. Άλλοτε συρρικνώνεται (με την αύξηση των ελεγκτικών διαδικασιών) κι άλλοτε διευρύνεται. «Η σχετική αυτονομία αναγνωρίζεται, ανιχνεύεται, καταγράφεται, αξιολογείται και διευρύνεται με την καθημερινή συλλογική πράξη στη σχολική μονάδα με τον σύλλογο διδασκόντων, με τη συγκεκριμένη κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Εκεί η σχετική αυτονομία μπορεί να πραγματώνεται με τη διαμόρφωση και την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας. Η ευελιξία, η καινοτομία και η δημιουργικότητα ... είναι υπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολο της» (Μαυρογιώργος, 2011).

Κατά το σχεδιασμό της διαδικασίας της διάχυσης της καινοτομίας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένα κατάλληλο σημείο για αφετηρία της διεργασίας είναι τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτήν. Οι κατάλληλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και οι παρεμβάσεις, δεν μπορούν να σχεδιαστούν, ούτε θα πρέπει να σχεδιάζονται, χωρίς την κατανόηση των ανησυχιών των χρηστών (Ellsworth, 2000). Το SoC του CBAM βοηθά να κατανοήσουμε τη διεργασία της αλλαγής, και παρέχει κάποια συγκεκριμένα εργαλεία για την ανάπτυξή της και τη συνεχή αξιολόγηση της προόδου της αλλαγής, η οποία επηρεάζει τόσο τα άτομα όσο και την οργάνωση (Roach και συν., 2009. Horsley & Loucks-Horsley, 1998). Είναι σημαντικό το γεγονός ότι αυτό το μοντέλο «ενδυναμώνει τους ανθρώπους για να κάνουν την αλλαγή, ενώ συμβάλει στην ορθολογική αξιολόγηση των αναγκών τους και των αναγκαιών μέσω και, ίσως το πιο σημαντικό, φέρνει όλους τους συμμετέχοντες μαζί, για να αντιμετωπίσουν την αλλαγή ως μια οργανωμένη ομάδα» (Ellsworth, 2000).



Όλα τα άτομα θα βιώσουν ανησυχίες κατά τη διεργασία εφαρμογής καινοτομιών και, για το λόγο αυτό, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, λειτουργώντας ως διευκολυντές της αλλαγής, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι, αν και οι ίδιοι, για παράδειγμα, μπορεί να έχουν τις δικές τους ανησυχίες στο στάδιο των επιπτώσεων, πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί είναι καινούριοι στην καινοτομία και έχουν τις ανησυχίες τους εδραιωμένες στο στάδιο των προσωπικών ανησυχιών. Οι διευκολυντές της αλλαγής δεν πρέπει να παραθεωρούν το γεγονός ότι η αντίσταση στην αλλαγή είναι φυσική αντίδραση και το καλύτερο που μπορούν να κάνουν είναι να επιμεληθούν τις απαραίτητες παρεμβάσεις για την υποστήριξη των ατόμων που εμπλέκονται στην αλλαγή, σεβόμενοι τις ανησυχίες τους, και όχι απλώς διατυπώνοντας κρίσεις, όπως για παράδειγμα, χαρακτηρίζοντας όσους έχουν προσωπικές ανησυχίες ως “αντιστασιακούς” ή “καθυστερημένους”=“laggards” σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (2003).

### **3.1.5. Επισκόπηση των Σταδίων Ανησυχίας στην έρευνα**

Σχετικά με τη διαδοχική εξέλιξη των σταδίων των ανησυχιών των εκπαιδευτικών έχει διατυπωθεί κριτική από άλλους ερευνητές, οι οποίοι δεν υποστηρίζουν συνολικά το εννοιολογικό σχήμα αυτό, αλλά μόνο εν μέρει (Van den Berg και Ros, 1999). Με την έρευνά τους οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι στην πρώτη περίοδο εφαρμογής της καινοτομίας οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κατά προτεραιότητα προσωπικές ανησυχίες.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής μίας καινοτομίας, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μία αμεσότερη σχέση με την καινοτομία, τότε αναδύονται οι ανησυχίες σχετικά με τη διαχείρισή της. Μόνο στη φάση της εδραίωσης της καινοτομίας διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς ανησυχίες που αναφέρονται στις συνέπειές της εφαρμογής της στους μαθητές και είναι σε θέση να αναδείξουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της, των οποίων η αναθεώρηση θα απέβαινε ευεργετική στους αποδέκτες της, δηλαδή, τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αξιοσημείωτο είναι ένα άλλο εύρημα της παραπάνω μελέτης, σύμφωνα με το οποίο φάνηκε ότι σημειώνεται μία μετατόπιση της έντασης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών καθώς περνά ο χρόνος εφαρμογής της. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι με την πάροδο τουλάχιστον δύο ετών από την εισαγωγή της καινοτομίας μειώνονται οι προσωπικές ανησυχίες και στη θέση τους σημειώνει κορυφή έντασης (peak) οι σχετικές με τη διαχείριση της καινοτομίας ανησυχίες (Van den Berg και Ros, 1999).

Έρευνα των Tschannen-Moran και συν., (1998), κατέδειξε ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και οι πεποιθήσεις επάρκειάς τους κατά την εφαρμογή μίας καινοτομίας προσδιορίζει το βαθμό αποδοχής της και, ως εκ τούτου διευκολύνει την επιτυχή εφαρμογή της. Οι Datnow και συν., (2003) σε μία διαχρονική μελέτη για την ολοκληρωμένη σχολική μεταρρύθμιση σε διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια, ανάδειξαν το σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Σύμφωνα με τους Amit και Fried (2002),

υπάρχουν τρεις προϋποθέσεις επιτυχημένης εφαρμογής μίας καινοτομίας: α) όταν κυρίως ο εκπαιδευτικός κόσμος την αποδεχτεί, β) όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συνειδητά να συμμετέχουν στην εφαρμογή της, και, γ) όταν αυτοί διαθέτουν τις ικανότητες να εφαρμόσουν τις κύριες παραμέτρους της.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκε η μελέτη των McKinney και συν., (1999), σύμφωνα με την οποία, κριτήριο επιτυχημένης εφαρμογής μίας καινοτομίας αποτελεί η μετακίνηση των εκπαιδευτικών από το στάδιο των προσωπικών ανησυχιών και των ανησυχιών σχετικά με τη διαχείριση της καινοτομίας, στο στάδιο των ανησυχιών για τις επιπτώσεις της καινοτομίας στους μαθητές. Αλλού, στην ίδια έρευνα, αναφέρεται όμως ότι αυτή η μετακίνηση δεν είναι εύκολη (van den Berg και συν., 2000).

Όπως αναφέρουν οι Kyriakides και συν., (2006), παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν εν μέρει την αναπτυξιακή δομή των ανησυχιών, δεν έχουν εντοπίσει κάποια συστηματική μελέτη ελέγχου της ιεραρχικής δομής των ανησυχιών των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση περισσότερο σύνθετων μεθόδων ανάλυσης, (όπως π.χ. τα δομικά μοντέλα ανάλυσης [βλ. Bentler, 1995], όπως αναφέρεται στο άρθρο αυτό). Η μελέτη των Kyriakides και συν., (2006), επιχειρεί μία προσέγγιση σ' αυτή την κατεύθυνση και, ταυτόχρονα, εξετάζει τη διασύνδεση των ανησυχιών και των πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών, για προσδιοριστεί η στάση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας. Εφαρμόστηκε ένα μοντέλο σύζευξης των ανησυχιών και πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς μια καινοτομία, και ως ερευνητικό αντικείμενο μελετήθηκαν τα νέα βιβλία των Μαθηματικών που εισήχθησαν στα δημοτικά σχολεία στην Κύπρο. Η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν αυξημένες ανησυχίες σε σχέση με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στην καινοτομία και ότι ένιωθαν πιο επαρκείς να διδάξουν χωρίς να τη χρησιμοποιούν. Επίσης, αναδείχθηκε ένα πιο σύνθετο πλέγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανησυχιών και των πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών συγκριτικά με αντίστοιχα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

Οι Christou και συν., (2004) διεξήγαγαν μελέτη με τους ακόλουθους στόχους: α) να διερευνήσουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών των μαθηματικών και την υιοθέτηση νέων σχολικών βιβλίων μαθηματικών, και, β) να εξετάσουν το βαθμό στον οποίο οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με τη συμμετοχή τους στην καινοτομία και τη συνολική εμπειρία της διδασκαλίας τους. Χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο SoCQ του Μοντέλου Ερμηνείας Ανησυχιών CBAM για να οδηγηθούν σε μια περιγραφή των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την καινοτομία. Στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν την απόφαση να προχωρήσουν με την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθηματικών και δεν φαίνεται να έχουν υψηλές ανησυχίες για τον εαυτό τους σχετικά με την καινοτομία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανησυχούσαν για τις ικανότητές τους σε σχέση με τα νέα σχολικά βιβλία μαθηματικών, αλλά αντιθέτως, αισθάνθηκαν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καινοτομίας. Τα δεδομένα της μελέτης αυτής έδειξαν

ότι σε γενικές γραμμές οι δάσκαλοι είχαν κορυφή ανησυχιών κυρίως στο στάδιο που αφορούσε το έργο (διαχείρισης), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη φάση της υλοποίησης είχαν κυρίως ανησυχίες για το σχεδιασμό διδασκαλίας και για τη διαχείριση των πόρων. Φαίνεται ότι η προσοχή των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στις διεργασίες και τα καθήκοντα που εμπλέκονται στη χρήση των εγχειριδίων των μαθηματικών και σε θέματα που αφορούν την οργάνωση, τη διαχείριση, και τις χρονικές απαιτήσεις. Το στάδιο ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο, απεικονίζει την «ζώνη της θεσμοθέτησης», όπως ορίζεται από τον Spillane (1999), ο οποίος τονίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καταστήσουν λειτουργικές τις ιδέες που εισάγονται από την καινοτομία.

Με βάση προηγούμενη έρευνα των Hall και Hord (2001), θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τον εαυτό κατά τα πρώτα στάδια της υλοποίησης μιας καινοτομίας, θα μετακινηθούν σταδιακά σε ανησυχίες για το έργο. Είναι πιθανόν ότι, στο μέλλον, θα αναπτύξουν ανησυχίες για τις επιπτώσεις, καθώς θα εμπλακούν περισσότερο με την καινοτομία, ειδικά εάν η υιοθέτηση της καινοτομίας υποστηρίζεται συστηματικά μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, η μελέτη των Christou και συν., (2004) έδωσε αποδείξεις ότι τα χρόνια της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην καινοτομία δεν ήταν ένας κρίσιμος παράγοντας στην εξήγηση της αναπτυξιακής δομής των ανησυχιών. Τα σχετικά στοιχεία έδειξαν επίσης ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν άλλαξαν στις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών με διαφορετικές χρονικές περιόδους της εμπλοκής του με την καινοτομία. Επιπλέον, τα στοιχεία δεν δείχνουν διαφορές στα είδη των ανησυχιών καθώς οι εκπαιδευτικοί προόδευαν στην υιοθέτηση της καινοτομίας. Σημειώνουν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας στην εξήγηση των ανησυχιών των δασκάλων δεν εξαρτάται πάντα από την εμπειρία τους αλλά από την εκπαίδευση ή τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν παρακολουθήσει.

Από την άλλη πλευρά, τα ευρήματα της ανωτέρω μελέτης δείχνουν ότι η διδακτική εμπειρία είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας στην εξήγηση του αναπτυξιακού χαρακτήρα των ανησυχιών για τη διδασκαλία. Οι ανησυχίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φαίνεται να αφορούν τον εαυτό τους (ενημερωτικές και προσωπικές) και για το έργο, επιβεβαιώνοντας το συμπέρασμα Huberman και Miles (1984, όπως αναφέρεται στο Cristou και συν., 2004) ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους είναι απορροφημένοι από τις καθημερινές δυσκολίες και δίνουν λίγη προσοχή στα προβλήματα των μαθητών τους. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη μελέτη φάνηκε να επικεντρώνονται στις επιπτώσεις που θα έχουν οι αλλαγές του προγράμματος σπουδών. Έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για τις αλλαγές που θα μπορούσαν να συμβούν σε προσωπικό επίπεδο στη δουλειά τους, και στον τρόπο με τον οποίο θα αναγκάζονταν να προετοιμάζονται στην καθημερινή τους εργασία. Αντίθετα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι ανέφεραν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις συνέπειες της καινοτομίας για τους μαθητές τους και είχαν περισσότερες ιδέες σχετικά με την υιοθέτηση της καινοτομίας σε σύγκριση με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Είναι ευθύνη των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, αλλά και των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής να αναγνωρίσουν και να προσδιορίσουν τις ανησυχίες των

εκπαιδευτικών, προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Οι διαφορές που διαπιστώθηκαν στην παρούσα μελέτη μεταξύ έμπειρων και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον καλύτερο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης. Στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο των ανησυχιών στο έργο, θα πρέπει να παρέχεται ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και κατάρτιση. Η ικανοποίηση και επίλυση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών για το έργο, είναι αναγκαίο για την αναγνώριση της επαγγελματικής ταυτότητας του δασκάλου και για την αποκατάσταση των συνθηκών εργασίας που ευνοούν την καλή απόδοση της διδασκαλίας. Έχοντας κατά νου ότι «οι μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων μπορεί να είναι εύθραυστες και παροδικές» (Senger, 1999, όπως αναφέρεται στο Christou και συν., 2004), οι σχεδιαστές της εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, κατάρτισης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών ώστε να τα καταφέρουν μέσα στην καινοτομία (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Διαφορετικά, μία πιθανή απουσία επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελεσματικής υποστήριξης, ειδικά για τους νέους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα οι ανησυχίες να μην προχωρήσουν από το έργο, προς αυτές των επιπτώσεων και να έχει αντίκτυπο στις προαναφερόμενες φάσεις. Σε αντίθετη περίπτωση, η πρόοδος μπορεί να σταματήσει καθώς οι ανησυχίες για το έργο συνεχίζουν να εμφανίζουν ένταση, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να επιστρέψουν στις ανησυχίες για τον εαυτό. Έτσι, ο προσδιορισμός των σταδίων ανησυχίας των νέων εκπαιδευτικών επιτρέπει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης για το σχετικό στάδιο ανησυχίας (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη 2011. Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι συντάκτες της μελέτης αυτής έχουν υιοθετήσει μια συγκεκριμένη προσέγγιση στη μελέτη των ανησυχιών, η οποία δίνει έμφαση στις διανοητικές ανησυχίες που σχετίζονται με την αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκφράζεται η ελπίδα ότι η μελλοντική έρευνα σχετικά με την εφαρμογή των καινοτομιών θα παρέχει στοιχεία σχετικά με πρόσθετες πτυχές της αλλαγής και ο ρόλος τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η σημασία των οργανωσιακών και προσωπικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών αλλά και των ανησυχιών των άλλων εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως των γονέων, των μαθητών, των διευθυντών, των κυβερνητικών παραγόντων.

Άλλη έρευνα, αυτή τη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναλήφθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος από την Ραχιώτου (2009) και είχε ως πληθυσμό – στόχο εκπαιδευτικούς στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό (46 εκπαιδευτικοί) και επιλέχθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Αυτά θέτουν ζητήματα στην αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας. Παρά ταύτα όμως, σπάνια εντοπίζονται έρευνες που κινούνται σ' αυτό το πεδίο της, δια των ανησυχιών, διερεύνησης της διαδικασίας της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά την επιχειρούμενη εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας της εισαγωγής νέων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη

χώρα μας, τα οποία εισήχθησαν το σχολικό έτος 2008-09. Διερευνήθηκε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και στην ποιότητα εφαρμογής της καινοτομίας. Παράλληλα, διερευνήθηκε η σχέση της προηγούμενης εμπειρίας από τη διδασκαλία των Μαθηματικών και στην πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο στην έρευνα της Ραχιώτου (2009) αποτελεί η διερεύνηση της χρήσης του «βιβλίου του Δασκάλου» από τους εκπαιδευτικούς και η αξιοποίησή του κατά τη διδασκαλία, ώστε η εφαρμογή της καινοτομίας να γίνεται με βάση τις οδηγίες των σχεδιαστών της.

Η Ραχιώτου (2009) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κορύφωση στις Ενημερωτικές ανησυχίες (Στάδιο 1) και επιθυμούν εκτός από την αρχική σύντομη και επιφανειακή επιμόρφωση, πιο συστηματική ενημέρωση για τη σχεδιαστική φιλοσοφία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων και αφετέρου, την ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών με τους συναδέλφους τους. Με δεδομένες τις αδυναμίες της έρευνας αυτής, (μικρό δείγμα και βολική δειγματοληψία) πρέπει να σημειώσουμε ότι οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η συνολική προϋπηρεσία δεν σχετίζεται με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

### **3.1.6. Παράγοντες που επηρεάζουν τις ανησυχίες – ερευνητικά δεδομένα**

Από τη χρήση του θεωρητικού αυτού πλαισίου στην διεθνή έρευνα έχουν διατυπωθεί μια σειρά από συμπεράσματα σχετικά την αλλαγή και τη συμμετοχή σ' αυτήν των εκπαιδευτικών. Από τη συμμετοχή αυτή έχουν εντοπιστεί παράγοντες που είτε επηρεάζουν το ρυθμό της αλλαγής είτε δεν την επηρεάζουν και ούτε έχουν προβλεπτική αξία για την πιθανή ανάπτυξη ανησυχιών. Για τους λόγους αυτούς, παρουσιάζουμε ευρήματα ερευνών σχετικά με το ρόλο παραγόντων, όπως των δημογραφικών, των προσωπικών και των οργανωσιακών χαρακτηριστικών. Ένα από τα θέματα στην έρευνα για την υιοθέτηση καινοτομιών, το οποίο αναδύεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει να κάνει με το ρόλο των δημογραφικών μεταβλητών (όπως η ηλικία, το φύλο και η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση) σε σχέση με τις ανησυχίες που αναπτύσσονται. Κατά την εξέταση των θεμάτων που απασχολούν αυτούς που υιοθετούν μία καινοτομία, οι George και συν., (2008), αναφέρουν ότι οι παραδοσιακές δημογραφικές μεταβλητές δεν έχουν σημαντικές σχέσεις με τις ανησυχίες. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Christou και συν., (2004), οι οποίοι σε έρευνά τους για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν νέα προγράμματα σπουδών μαθηματικών στην Κύπρο, διαπίστωσαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών με τις παραδοσιακές δημογραφικές μεταβλητές (τα χρόνια υπηρεσίας ή από την ηλικία), αλλά υπάρχει συσχέτιση είτε με τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία είτε με τη συνολική προϋπηρεσία.

Επίσης, κατά την εξέταση της βιβλιογραφίας δεν εντοπίστηκαν έρευνες σχετικά με τη διδακτική της Φιλαναγνωσίας ως καινοτομίας, και των ανησυχιών που εγείρονται κατά την υιοθέτησή της, ούτε και τα χαρακτηριστικά που δυνητικά επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτών των ανησυχιών. Έχουν

εντοπιστεί έρευνες σχετικά με τα φιλαναγνωστικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ως χαρακτηριστικά που εν δυνάμει θα τους καθιστούσαν ευεπίφορους στην υιοθέτηση διδακτικών στρατηγικών προώθησης της Φιλαναγνωσίας. Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε πως, για την υιοθέτηση της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, οι δημογραφικές μεταβλητές (προσωπικά χαρακτηριστικά) μπορεί να είναι προγνωστικές για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών (Παπαδάτος, 2013. Κατσίκη – Γκίβαλου, 2011. Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, 2011. Χατζηϊωάννου, 2008. EKEBI, 2007).

Οι Hord & Roussin (2013) και Hall & Hord (2011), παρατηρούν περαιτέρω ότι σε μια προσπάθεια εφαρμογής καινοτομιών, οι μεταβλητές που είναι περισσότερο προβλεπτικές από τις παραδοσιακές δημογραφικές μεταβλητές (π.χ. η ηλικία και το φύλο), και οι οποίες θα πρέπει να διερευνηθούν, είναι οι μεταβλητές που αναφέρονται στις συνθήκες (π.χ. οργανωσιακές συνθήκες όπως είναι η λειτουργία του σχολείου, η διοικητική και παιδαγωγική υποστήριξη) και στις παρεμβάσεις (π.χ. προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης).

Μια μεταβλητή του οργανωσιακού πλαισίου, που αναφέρεται συχνά ως βασικό πρωταρχικό εμπόδιο για τη διάχυση των καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η παρατηρούμενη έλλειψη διοικητικής και παιδαγωγικής υποστήριξης για την εφαρμογή των καινοτομιών, γεγονός το οποίο μπορεί να έχει επίπτωση στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στη βιβλιογραφία που εξετάζει την διάχυση των καινοτομιών αναφέρεται η αξία της επιρροής από τους συναδέλφους ως μίας μεταβλητή του πλαισίου στο οποία εφαρμόζεται η καινοτομία. Δηλαδή, αν μία συνάδελφος χρησιμοποιεί μια καινοτομία, τότε μπορεί να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση και η χρήση της καινοτομίας από αυτόν που τώρα δεν την χρησιμοποιεί συστηματικά (Rogers, 2003. Goldfield, 2001. Kozma, 1978)

Ενώ μερικές μελέτες εξετάζουν το ρόλο των σχέσεων των οργανωσιακών μεταβλητών με την κορύφωση της έντασης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καινοτομίες, αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τις οργανωσιακές συνθήκες που μπορεί να συμβάλουν σε υψηλότερα επίπεδα ανησυχιών (όπως, για παράδειγμα, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία (Todd, 1993) και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Adams, 2002. Casey, 2000).

Οι George και συν., (2008), στην ανασκόπηση των ερευνών που έγιναν με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου των Σταδίων Ανησυχίας (βλ. πίνακα 3), αναφερόμενοι στις παραπάνω μελέτες σχολίασαν ότι, αν και αυτές οι μελέτες βρήκαν θετική συσχέτιση της προηγούμενης εμπειρίας και κατάρτισης με τις ανησυχίες για το έργο και τις επιπτώσεις, έχουν εντοπιστεί μεθοδολογικά προβλήματα που θέτουν σε αμφισβήτηση τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα συμπεράσματα επιχειρούσαν μία γενίκευση ενώ στηρίζονται σε μικρά μεγέθη δείγματος (Todd, 1993), υπήρχε βολική δειγματοληψία (Adams, 2002), και δειγματοληψία από τον ίδιο τον ερευνητή (Casey, 2000). Επιπλέον, για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των επιλεγμένων μεταβλητών και των ανησυχιών των χρηστών, οι περισσότερες μελέτες είχαν βασιστεί κατά κύριο λόγο σε περιγραφική

στατιστική και σε συσχετίσεις, με ελάχιστες έρευνες να διερευνούν την συνολική επιρροή των μεταβλητών στις ανησυχίες των χρηστών της καινοτομίας.

Συνοψίζοντας, ενώ οι ανησυχίες των χρηστών έχουν εξεταστεί σε διάφορες καταστάσεις όπου υιοθετήθηκαν καινοτομίες, ενδεχομένως να υπάρχουν κενά στην κατανόηση του πώς επηρεάζουν ορισμένες επιλεγμένες μεταβλητές ξεχωριστά ή, το σημαντικότερο, συγκεντρωτικά, τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε διαδικασίες υιοθέτησης μιας καινοτομίας, συγκεκριμένα της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ. Σχετική έρευνα της Petherbridge (2007) εξετάζει την επίδραση προσωπικών και τεχνολογικών χαρακτηριστικών και μεταβλητών που σχετίζονται με το πλαίσιο, στις ανησυχίες των μελών ΔΕΠ από την εισαγωγή συστημάτων διαχείρισης μάθησης στα πανεπιστήμια στις ΗΠΑ. Όμως, υπάρχει πολύ περιορισμένη έρευνα που να εξετάζει συνδυαστικά τη σχέση προσωπικών και φιλαναγνωστικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών καθώς και οργανωσιακών χαρακτηριστικών του πλαισίου στις ανησυχίες τους. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι είναι λιγότερες ακόμα οι μελέτες που ασχολούνται ειδικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ (Παπαδάτος, 2013. Κατσίκη – Γκίβαλου, 2011. Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, 2011. Χατζηγιάννου, 2008. ΕΚΕΒΙ, 2007). Επιπλέον, ενώ η σχετική βιβλιογραφία κάνει μια σειρά από προτάσεις για τις κατάλληλες παρεμβάσεις που βασίζονται στην ένταση των ανησυχιών των χρηστών μιας καινοτομίας (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011), αυτές δεν αναφέρονται ούτε ειδικά στην περίπτωση υιοθέτησης της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ, ούτε λαμβάνουν υπόψη τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας (Πολίτης, 2010, Παπαδάτος, 2008).

Για τη μελέτη αυτή επιλέχθηκε ένα ερευνητικό μοντέλο για την εξέταση των επιλεγμένων χαρακτηριστικών που μπορούν να επηρεάσουν την ένταση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που θα χρησιμοποιήσουν την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προτείνεται η μελέτη επιλεγμένων *προσωπικών* (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), *φιλαναγνωστικών* (στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες), και *οργανωσιακών* χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, από εκπαιδευτικούς για ενίσχυση Φιλαναγνωσίας) των εκπαιδευτικών, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν την υπάρχουσα ένταση του σταδίου ανησυχίας τους (μη σχετικές, για το άτομο, για το έργο και για τις επιπτώσεις).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σειρά ερευνών, οι οποίες έγιναν σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια και αξιοποίησαν το μοντέλο CBAM.

**Πίνακας 3: Επισκόπηση επιλεγμένων ερευνών που χρησιμοποίησαν το μοντέλο CBAM**

Έτος	Ερευνητές	Δείγμα	Τύπος μελέτης	Σκοπός	Εστίαση / καινοτομία	Ευρήματα
2015	Nasim (Ιορδανία)	138 μέλη ΔΕΠ	Ποσοτική	Αξιολόγηση συστημάτων μάθησης με χρήση CBAM	Συστήματα e-Learning στα πανεπιστήμια	Τα μέλη ΔΕΠ είναι στα στάδια 1 και 3. Απαιτείται περισσότερη εκπαίδευση και κίνητρα
2015	Naveed (Πακιστάν)	40 μέλη ΔΕΠ	Ποσοτική	Ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στις ΤΠΕ	Αναμόρφωση συμβατικών μαθημάτων με χρήση ΤΠΕ.	Το CBAM θα βοηθήσει στη σχεδίαση επαγγελματικής ανάπτυξης στη χρήση ΤΠΕ
2014	Chen & Jang	605 μέλη ΔΕΠ	Ποσοτική έρευνα συσχετίσεων	Συσχέτιση CBAM και TRACK	Σύνδεση δύο τομέων έρευνας	Σημαντική σχέση CBAM και TRACK. Οι συνθετότερες γνώσεις οδηγούν σε αρτιότερη ψηφιακή ολοκλήρωση.
2014	Christensen & Turner	-	Μεικτή-Ποσοτική και ποιοτική	Πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης GE (μεγάλων προσδοκιών).	Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	Τρία είδη εκπ/κών: 1) οι ενθουσιώδεις, 2) οι αδιάφοροι και 3) οι αναποφάσιστοι
2013	Hosman & Cvetanoska (Σκόπια)	212 δάσκαλοι	Μεικτή-Ποσοτική (SoC) και ποιοτική (LoU)	Εισαγωγή ΤΠΕ στην εκπαίδευση	Εκπαίδευση εκπ/κών στις ΤΠΕ και ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία	Η αλλαγή απαιτεί χρόνο. Οι εκπ/κοί χρειάζονται διαρκή υποστήριξη. Οι εκπ/κοί θα προσδιορίσουν την επιτυχία του προγράμματος.
2013	LaRocco & Wilken	46 μέλη ΔΕΠ	Έρευνα δράσης	Το SoC και LoU μελών ΔΕΠ για διαφοροποιημένη διδασκαλία AMEA στα πανεπιστήμια	Universal Design for Learning (UDL)	Τα μέλη ΔΕΠ ήταν στο στάδιο 1 – ενημερωτικό. Χρειάζεται περισσότερη επιμόρφωση για τα UDL
2012	Jadon (Μπανγκλαντές)	Δάσκαλοι 10 σχολείων	Ποιοτική δύο φάσεων (Α΄ φάση 51	Διερεύνηση της διεργασίας	Εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών	Οι έμπειροι προσαρμόζουν τις καινοτομίες



			δάσκαλοι – Β΄ φάση 10 δάσκαλοι)	αλλαγής των εκπαιδευτικώ ν	(ενεργητική μάθηση).	στις δυνατότητες των μαθητών. Χρήση CBAM στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων.
2012	Khoboli & O'toole (N. Αφρική)	-	Διαχρονική έρευνα 2 ετών	Κατανόηση Α.Π., σχέδια μαθήματος, παρατήρηση διδασκαλίας	Εξωτερικά σχεδιασμένη αλλαγή – κατανόηση και πρακτική εφαρμογή.	Σημαντική συσχέτιση CBAM και έρευνας δράσης.
2009	Roach, Kratochwill &Frank	-	Αξιολόγηση CBAM μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης	Αξιολόγηση των συνιστωσών του CBAM	Η συμβουλευτική στα σχολεία. Ο ρόλος των διευκολυντών της αλλαγής.	Περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και χρήση CBAM.
2009	Ραχιώτου	46 Μαθηματικ οί	Μεικτή- Ποσοτική και ποιοτική	Ανησυχίες για την εισαγωγή νέου μοντέλου διδασκαλίας	Νέα βιβλία Μαθηματικών Γυμνασίου	Ενημερωτικές και προσωπικές ανησυχίες σε ένταση. Ανάγκη για συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη.
2008	Overbauch & Lu	377 δάσκαλοι	Ποσοτική	Διερεύνηση ανησυχιών για την ένταξη ΤΠΕ	Εισαγωγή ΤΠΕ στα δημόσια σχολεία.	Επιτυχημένα προγράμματα αντιμετώπισης ανησυχιών για τον εαυτό σχετικά με την ένταξη ΤΠΕ στη διδασκαλία.
2007	Petherbridge	349 καθηγητές και μέλη ΔΕΠ	Μη πειραματική, ποσοτική – πειραματική έρευνα ενσωματώνοντ ας το (SoCQ)	Η διερεύνηση της επιρροής επιλεγμένων μεταβλητών στις ανησυχίες για την ενσωμάτωση εργαλείων διαχείρισης μάθησης στη διδασκαλία τους	Χρήση (LMS) εργαλείων διαχείρισης μάθησης	Υπάρχουν προβλεπτικές μεταβλητές για τις ανησυχίες των μελών ΔΕΠ στην υιοθέτηση εργαλείων διαχείρισης μάθησης
2006	Kyriakides, Charalambos, Philippou & Campbell					
2006	Bennett, Fullan & Rolheiser, eds.	1.700 σχολεία σε 8 περιφέρειες	Περιγραφή πολλαπλών μελετών για την	Υποστήριξη για εφαρμογή και συστημική	Προσπάθειες συστημικής αλλαγής σε 1700 σχολεία.	Εστίαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως τον κύριο δρόμο

	(Καναδάς)	στον Καναδά και σε 2 στην Αυστραλία.	υποστήριξη της συστημικής αλλαγής και καλών πρακτικών, χρήση του CBAM για υποστήριξη της μελέτης.	αλλαγή. Υποστήριξη εστιασμένη στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και στη χρήση της καινοτομίας.		επίτευξης προόδου στη μάθηση των μαθητών και στην επιλογή μεθόδων χρήσης ολοκληρωμένου Α.Π.
2005	Yuliang & Huang	86 χρήστες	Μακροχρόνια έρευνα (1 έτος)	Αξιολόγηση εφαρμογής	ΤΠΕ	Επιβεβαίωση παλαιότερων ευρημάτων του CBAM για τις ομάδες χρηστών:
2004	Dobbs	27 εκπαιδευτικοί	Οιονεί πειραματική μελέτη. Τάξη, εργαστήριο και ομάδες ελέγχου	Επαγγελματική ανάπτυξη	Εφαρμογή στρατηγικών εκπαίδευσης από απόσταση	Σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη το εργαστήριο και τις ομάδες ελέγχου, αναδείχθηκε η σημασία της εξάσκησης.
2004	Christou και συν., (Κύπρος)	655 εκπαιδευτικοί σε 100 δημοτικά σχολεία	Μακροχρόνια έρευνα ανησυχιών για την ανακατασκευή του Α.Π.Σ.	Αξιολόγηση εφαρμογής	Α.Π. Μαθηματικών και χρήση σχολικών εγχειριδίων	Η πλειονότητα των ανησυχιών στο στάδιο 3- Διαχείρισης. Σημαντικές διαφορές στα στοιχεία ανησυχιών με βάση την προϋπηρεσία, όχ τα χρόνια εφαρμογής.
2004	Cheung & Yip	812 καθηγητές (χημικοί και βιολόγοι)	Έρευνα βασισμένη στις συνιστώσες του CBAM	Καθορισμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας του SoCQ	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	Η εμπειρία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται επαγγελματική ανάπτυξη για να αναδυθούν οι ανησυχίες των ανώτερων σταδίων.
2003	Hargreaves και συν., (Αγγλία)	30 δάσκαλοι	Ομάδες εστίασης και ομάδες ελέγχου – 8 μήνες διάρκεια. SoCQ ως μέρος ποσοτικής και	Αξιολόγηση εφαρμογής και αποτελεσμάτων προγράμματος.	Αλληλεπιδραστική διδασκαλία στη Γλώσσα.	Μερικές αλλαγές στις ικανότητες των δασκάλων, αλλά μόνο σε συγκεκριμένους τομείς. Μικρές διαφορές ανάμεσα στις

			ποιοτικής αξιολόγησης.			ομάδες.
2003	Börner (Καναδάς)	105 διευθυντικά στελέχη και 389 εκπ/κοί σε μία περιφέρεια εκπαίδευσης	Έρευνα βασισμένη στις συνιστώσες του CBAM	Αξιολόγηση των επιπτώσεων της χρήσης τεχνολογίας στη μάθηση των μαθητών. Κατανόηση της υποστήριξης των εκπ/κών για περαιτέρω εφαρμογή.	Στρατηγικές χρήσης διδακτικής τεχνολογίας	Η υποστήριξη των εκπ/κών στη χρήση διδακτικής τεχνολογίας κάνει θετική διαφορά στη μάθηση των μαθητών.
2002	Rakes & Casey	659 δάσκαλοι	Online έρευνα για τις ανησυχίες	Αξιολόγηση εφαρμογής και βαθμός θεσμοποίησης	Χρήσης διδακτικής τεχνολογίας	Λίγοι χρήστες είχαν ανησυχίες προσανατολισμένες στα αποτελέσματα (στάδιο συνεπειών) που απαιτούνται για τη θεσμοποίηση.
2002	Hargreaves και συν., (Αγγλία)	15 δάσκαλοι	Συγκριτική αξιολόγηση ομάδων για περίοδο 8 μηνών	Αξιολόγηση εφαρμογής	Αλληλεπιδραστική διδασκαλία στη Γλώσσα	Μικρές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα εστίασης και στην ομάδα ελέγχου εκτός από τις περιοχές της αλληλεπίδρασης και των ερωτήσεων.
2001	Cheung, Hattie & Ng	1622 δάσκαλοι	Συγκριτική ανάλυση 4 εναλλακτικών μοντέλων SoC.	Μελέτη αξιοπιστίας και εγκυρότητας	Έλεγχος εμπειρικών δεδομένων σχετικά με την κατασκευή του ερωτηματολογίου ανησυχιών	Αναπλαισίωση των 7 σταδίων SoCQ σε 5 στάδια SoCQ
2000	James & Lamb	830 δάσκαλοι και καθηγητές πανεπιστημίου	Διετής μελέτη ανησυχιών, αναγκών και ελέγχων υποστήριξης	Αξιολόγηση προγραμμάτων και επαγγελματική ανάπτυξη	Ολοκληρωμένο Α.Π. στα Μαθηματικά, τις Φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία.	Αν και οι ανησυχίες μειώθηκαν στη διδασκαλία, η πολυπλοκότητα με την καινοτομία επέφερε δυσκολίες στην εφαρμογή.
2000	Atkins & Vasu	155 δάσκαλοι	Συγκριτική μελέτη περίπτωσης	Εφαρμογή υποστήριξης, επαγγελματική ή ανάπτυξη	Η τεχνολογία στη διδασκαλία	Απαιτείται μεγαλύτερη υποστήριξη στα σχολεία για να έχουμε ανησυχίες

						για τα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών.
1995	Anderson, Rolheiser & Bennett (Καναδάς)	172 δάσκαλοι σε 8 περιφέρειες εκπαίδευσης.	Συλλέχθηκαν ποσοτικά στοιχεία στη μέση και στο τέλος του σχολ. Έτους για την αξιολόγηση της προόδου και των σχεδίων υποστήριξης.	Επαγγελματική ή ανάπτυξη	Σχεδιασμός υποστηρικτικών στρατηγικών για χρήση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.	Η χρήση στρατηγικών ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βελτιώνεται όταν στηρίζεται στα δεδομένα των ανησυχιών.
1993	Van den Berg (Βέλγιο και Ολλανδία)	(δεν περιγράφεται)	Ανασκόπηση ερευνών για την εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.	Αξιολόγηση, υποστήριξη για την εφαρμογή	Υποστήριξη για το εθνικό πρόγραμμα	Το SoC είναι πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση της διεργασίας της αλλαγής.
1992	Van der Vegt & Vandenberghe (Βέλγιο και Ολλανδία)	25 σχολεία στην Ολλανδία και 52 στο Βέλγιο.	Διαχρονική μελέτη πολιτικής εφαρμογών καινοτομιών	Αξιολόγηση, υποστήριξη για την εφαρμογή	Πρόγραμμα δημοτικών σχολείων	Οι παρεμβάσεις υποστήριξης εφαρμογής πρέπει να είναι ολοκληρωμένες μέσα σε συνεχιζόμενες οργανωσιακές διεργασίες, που θα περιλαμβάνουν την επίλυση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το Μοντέλο Ερμηνείας Ανησυχιών CBAM, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να κατανοήσουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, ώστε να σχεδιάσουν τις κατάλληλες στρατηγικές υποστήριξής τους. Οι στρατηγικές αυτές θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν την ένταση των ανησυχιών τους στα χαμηλότερα στάδια και θα τους βοηθήσουν να ανέλθουν την κλίμακα των σταδίων, παρουσιάζοντας ένταση σε ανώτερα στάδια ανησυχιών – πράγμα επιθυμητό για την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας και την αύξηση των θετικών αποτελεσμάτων στους μαθητές τους. Με την καλύτερη κατανόηση της επίδρασης που μπορεί να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά στην ένταση των ανησυχιών σε ένα συγκεκριμένο στάδιο, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης θα επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους σε στρατηγικές που θα ανατάξουν θετικά το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Αν, για παράδειγμα, εντοπιστεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της χαμηλής διοικητικής και παιδαγωγικής υποστήριξης και των

υψηλών ανησυχιών στα Στάδιο 2 (Προσωπικές ανησυχίες), τότε μπορεί να επιδιωχθούν στρατηγικές παρέμβασης που θα ενισχύουν τη διοικητική και παιδαγωγική υποστήριξη, ως έναν τρόπο για να προχωρήσουν οι εκπαιδευτικοί από τις προσωπικές ανησυχίες, στις ανησυχίες για τις επιπτώσεις (βλ. Πίνακα 2).

### 3.2. Το Μοντέλο Διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003)

Η θεωρία της διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003) είναι ένα άλλο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται συνδυαστικά στη μελέτη μας, για να κατανοήσουμε την υιοθέτηση καινοτομιών, έχοντας στην οπτική μας, εκτός από το πρόσωπο που υιοθετεί την καινοτομία, και τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας. Στο έργο *Diffusion of Innovation (Διάχυση Καινοτομιών)*, (2003), ο Rogers εξετάζει πολλές διαφορετικές περιπτώσεις επιτυχημένης και αποτυχημένης υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών σε διάφορα πεδία. Θα παρουσιάσουμε με ορισμένες λεπτομέρειες το μοντέλο διάχυσης καινοτομιών του Rogers (2003), το οποίο είναι ένα πολύ γνωστό και καθιερωμένο πλαίσιο για τις μελέτες της καινοτομίας και συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία κατά την εξέταση εισαγωγής καινοτομιών σε εκπαιδευτικά συστήματα. Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο παρέχει ένα λεξιλόγιο και ένα παράδειγμα για την κατανόηση της υιοθέτησης καινοτομιών και την αποδοχή ή την αντίσταση στην αλλαγή. (Walters & Vilches, 2013. Bennett & Bennett, 2003).

Η ανάπτυξη του μοντέλου αυτού και η διατύπωση των αρχών του από τον Rogers, βασίστηκε σε μια σύνθεση πολλών εκατοντάδων ερευνητικών μελετών. Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης που λειτουργούν ως διευκολυντές της αλλαγής και που καθοδηγούν την εφαρμογή μιας καινοτομίας, σε περίπτωση που συναντούν εμπόδια στη διάδοσή της, να κατανοήσουν τα βασικά θέματα που εμπλέκονται στη διαδικασία εφαρμογής της. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των καινοτομιών που βοηθούν ή εμποδίζουν την υιοθέτησή της, οι κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται οι συμμετέχοντες σε μια καινοτομία, η διαδικασία με την οποία αποφασίζεται η υιοθέτηση και η χρήση της, καθώς και η δύναμη των διαμορφωτών της γνώμης κατά τη διαδικασία υιοθέτησης μιας καινοτομίας.

Ο Rogers (1995) ορίζει την καινοτομία ως «μια ιδέα, μία πρακτική, ή ένα αντικείμενο που θεωρείται νέο από ένα άτομο ή από μία άλλη μονάδα υιοθέτησης», και ως διάχυση ορίζει «τη διαδικασία με την οποία η καινοτομία «επικοινωνείται» μέσω ορισμένων καναλιών ενός κοινωνικού συστήματος κατά τη διάρκεια του χρόνου». Αναφερόμενος στο κοινωνικό σύστημα, όπου λαμβάνουν χώρα οι αλλαγές, το περιγράφει ως «αλληλένδετες μονάδες που εμπλέκονται σε συντονισμένες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου» (Rogers, 2003).

Ο Rogers σημειώνει ότι η φράση «καινοτομία» και «τεχνολογία» χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμα. Η τεχνολογία, σύμφωνα με τον Rogers (2003), έχει συνήθως δύο στοιχεία: (1) μια υλική πτυχή, η οποία είναι το υλικό ή το εργαλείο, και (2) ένα στοιχείο λογισμικού, το οποίο είναι η βάση πληροφοριών του εργαλείου. Παρόλο που συχνά είναι εύκολο να απεικονίσουμε αλλά και να μετρήσουμε την υλική πτυχή μιας καινοτομίας (π.χ. μπορεί κανείς να υπολογίσει το άθροισμα των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε ένα γραφείο του διδακτικού προσωπικού, ή τον αριθμό των βιβλιοθηκών που λειτουργούν σε ένα σχολικό κτίριο), όμως, είναι πιο δύσκολο να παρατηρηθεί η πτυχή του λογισμικού, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο οι πληροφορίες ανταλλάσσονται,

χρησιμοποιώντας το εργαλείο ή ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται το εργαλείο για την επίλυση ορισμένων προβλημάτων (Ellsworth, 2000).

Η θεωρία της διάχυσης των καινοτομιών του Rogers (2003) υποστηρίζει ότι, σε οποιοδήποτε σημείο κι αν παίρνεται η απόφαση υιοθέτησης μιας καινοτομίας, θα υπάρξει μια αύξηση του ποσοστού της διάχυσης και υιοθέτησής της (που ορίζεται ως η σχετική ταχύτητα με την οποία υιοθετείται η καινοτομία), ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται οι εν δυνάμει αποδέκτες της, τα ακόλουθα πέντε χαρακτηριστικά της:

1. *Σχετικό πλεονέκτημα*: αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια καινοτομία γίνεται αντιληπτό ότι παρέχει μεγαλύτερο πλεονέκτημα. Με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο θεωρείται ως καλύτερη από την τρέχουσα κατάσταση των πραγμάτων.

2. *Συμβατότητα*: αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο αντιστοιχίζεται μια καινοτομία ή συγχρονίζεται με την τρέχουσα κατάσταση ενός ατόμου. Όσο πιο συμβατή και συνεπής είναι μια καινοτομία με τις αξίες του ατόμου, τις ιδέες, τα πρότυπα και την εμπειρία του, τόσο πιο πιθανό είναι ότι θα υιοθετηθεί σύντομα.

3. *Πολυπλοκότητα*: αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια καινοτομία θεωρείται ότι είναι δύσκολο να κατανοηθεί ή να χρησιμοποιηθεί.

4. *Δυνατότητα να δοκιμαστεί*: αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο μια καινοτομία μπορεί να εφαρμοστεί σε πειραματική βάση ή σε περιορισμένη δοκιμαστική περίοδο.

5. *Παρατηρησιμότητα*: αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο μπορεί να δει τα αποτελέσματα της καινοτομίας και να δει τη χρησιμότητά της στη δική του κατάσταση.

Σύμφωνα με τον Rogers (2003), τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά μιας καινοτομίας, (σχετικό πλεονέκτημα και συμβατότητα), είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αλλά και τα πέντε μαζί, βοηθούν για να εξηγηθεί ο ρυθμός υιοθέτησης μιας καινοτομίας. Αυτός ο ρυθμός υιοθέτησης όμως, θα επηρεαστεί όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά της, αλλά και από τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία. Η αντίδραση ενός ατόμου απέναντι στην αλλαγή είναι διαφορετική, ανάλογα με τα προσωπικά του/της χαρακτηριστικά ή τις προδιαθέσεις της/του. Μέρος της έρευνας του Rogers (2003), ήταν η ανάπτυξη ενός συστήματος ταξινόμησης της «ατομικής καινοτομικότητας» των πιθανών αποδεκτών των καινοτομιών με βάση την δεκτικότητα τους σε μια καινοτομία. Η αποτύπωση αυτού του συστήματος ταξινόμησης έγινε με τη μορφή «καμπάνας» (ονομάζεται έτσι η κωδωνοειδής καμπύλη = κατανομή πιθανοτήτων που είναι συμμετρική γύρω από τον Αριθμητικό Μέσο όρο της) και περιγράφει τις κατηγορίες αυτών που υιοθετούν μία καινοτομία ως εξής:

1. *Καινοτόμοι* (2,5% του συστήματος): είναι οι ριψοκίνδυνοι, αυτοί που μπορούν να ανεχθούν την αβεβαιότητα και είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν κάτι καινούριο.

2. *Πρώιμοι χρήστες* (13,5% του συστήματος): συνήθως είναι αυτοί που επηρεάζουν τη γνώμη των άλλων και απολαμβάνουν ένα σεβασμό από τους συναδέλφους τους. Η υιοθέτηση της καινοτομίας από αυτούς είναι ουσιώδης για της υιοθέτησής της από την επόμενη, μεγαλύτερη, ομάδα.

3. *Πρώιμη πλειοψηφία* (34% του συστήματος): είναι συνήθως άτομα, προσεκτικά στις ενέργειές τους, τα οποία είναι απρόθυμα να διακινδυνεύσουν χρόνο ή πόρους και οι οποίοι αλληλεπιδρούν συχνά με τους συναδέλφους τους.

4. *Καθυστερημένη πλειοψηφία* (34% του συστήματος): είναι συνήθως άτομα που είναι επιφυλακτικοί με την αλλαγή και είναι δύσκολο να προχωρήσουν χωρίς την επιρροή των προηγούμενων.

5. *Ουραγοί* (16% του συστήματος): εμφανίζουν συνήθως ισχυρή αντίσταση στην αλλαγή, συχνά είναι απομονωμένοι και καχύποπτοι απέναντι στην καινοτομία. Απαιτείται πίεση για να αναγκαστούν να συμμετάσχουν στην αλλαγή.

Ερμηνεύοντας τη διαδικασία υιοθέτησης μίας καινοτομίας, ο Rogers (2003), ανάδειξε τη διανοητική διεργασία, που είναι γνωστή ως *διεργασία της απόφασης* για την καινοτομία, όπου ένα άτομο ή μία μονάδα υιοθέτησης, περνάει από την απλή γνώση σχετικά με την καινοτομία, στο να σχηματίσει μια στάση απέναντι στην καινοτομία. Το επόμενο βήμα είναι να περάσει στο να πάρει μια απόφαση για να την υιοθετήσει, να την απορρίψει ή να την εφαρμόσει, και, τέλος, στο να επιβεβαιώσει τη χρήση της καινοτομίας.

Με βάση την έρευνα του, ο Rogers θέτει πέντε στάδια στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων για την υιοθέτηση της καινοτομίας:

1<sup>ο</sup> στάδιο: *το στάδιο της γνώσης*, συμβαίνει όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται μια καινοτομία και αρχίζει να συγκεντρώνει κάποιες πληροφορίες.

2<sup>ο</sup> στάδιο: *το στάδιο της πειθούς*, συμβαίνει όταν ένα άτομο σχηματίζει μια στάση απέναντι στην καινοτομία, είτε ευνοϊκή είτε δυσμενή.

3<sup>ο</sup> στάδιο: *το στάδιο της απόφασης*, συμβαίνει όταν ένα άτομο είτε αποδέχεται είτε απορρίπτει την καινοτομία.

4<sup>ο</sup> στάδιο: *το στάδιο εφαρμογής*, πραγματοποιείται όταν ένα άτομο κάνει χρήση της καινοτομίας. Μέχρι αυτό το σημείο, η διαδικασία ήταν εσωτερική, αλλά τώρα γίνεται φανερή. Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι καθώς μια καινοτομία διαχέεται, μπορεί να περάσει μέσα από επαναπροσδιορισμό, δηλαδή, μπορεί να αλλάξει ή να τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια της υιοθέτησης και της εφαρμογής της.

5<sup>ο</sup> στάδιο: *το στάδιο επιβεβαίωσης*, συμβαίνει όταν τα άτομα επικυρώνουν την απόφασή τους για τη χρήση της καινοτομίας.

Εν ολίγοις, η διεργασία της απόφασης για τη χρήση της καινοτομίας είναι βασικά μια δραστηριότητα αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, κατά την οποία ένα άτομο αξιολογεί τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας και αποφασίζει εάν θα υιοθετήσει την καινοτομία (Rogers, 2003). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η θεωρία διάχυσης καινοτομιών του Rogers αναπτύχθηκε για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε:

- i. τις διεργασίες από τις οποίες τα άτομα και οι μονάδες περνούν για να λάβουν μια απόφαση για την καινοτομία, και



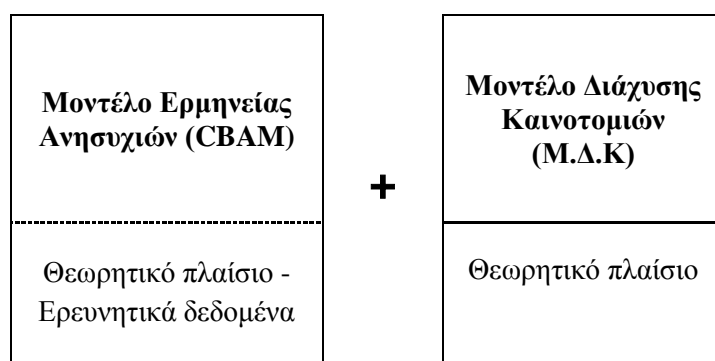
- ii. τα χαρακτηριστικά τόσο της καινοτομίας όσο και των ατόμων που θα επηρεάσουν το ρυθμό υιοθέτησης.

Επίσης, η θεωρία αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε την επιρροή των συναδέλφων στην προθυμία ενός ατόμου να δοκιμάσει και να υιοθετήσει μια καινοτομία. Ο Rogers (2003) ορίζει αυτό το είδος της επιρροής από συναδέλφους, ή διαμόρφωσης γνώμης, ως «το βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι σε θέση να επηρεάσει τις στάσεις των άλλων ατόμων ή την εμφανή συμπεριφορά, με τρόπο ανεπίσημο, προς ένα επιθυμητό στόχο, με μια σχετική συχνότητα». Οι διαμορφωτές της γνώμης, γίνονται μερικές φορές, αλλά όχι πάντα, πρώιμοι αποδέκτες της καινοτομίας, κατέχουν ένα είδος άτυπης ηγεσίας και είναι αποτελεσματικοί στην επιρροή τους στο σύστημα επικοινωνίας του κοινωνικού περιβάλλοντός τους.

Τα διαπροσωπικά δίκτυα των διαμορφωτών της γνώμης, τους επιτρέπουν να έχουν σημαντική επιρροή στην πορεία αξιοποίησης της καινοτομίας από το υπόλοιπο κοινωνικό σύστημα. Επίσης, η πίστη τους στην αξία της καινοτομίας είναι μεγάλης σημασίας για να αντιληφθούν και οι υπόλοιποι εντός του συστήματος την αξία της. Ενώ τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ως διευκολυντές της αλλαγής, επιδιώκουν να έχουν επιρροή σε ένα σύστημα ως εξωτερικοί παράγοντες, συχνά αντιμετωπίζονται με καχυποψία ή εμποδίζονται στο να εκπληρώσουν το ρόλο τους. Έτσι, τα στελέχη που επιδιώκουν να ενθαρρύνουν την υιοθέτηση μιας καινοτομίας σε ένα σύστημα, θα πρέπει να εντοπίζουν τους διαμορφωτές της γνώμης της μονάδας υιοθέτησης και να τους «αξιοποιούν», για να βοηθήσουν στο θετικό επηρεασμό της μεγαλύτερης ομάδας (Rogers, 2003).

Όσο περισσότερο κατανοήσουμε τη διαδικασία διάχυσης καινοτομιών, τόσο θα κατανοήσουμε καλύτερα τους μηχανισμούς που αναπτύσσονται πίσω από τις αλλαγές που μπορεί να χρειαστεί να γίνουν. Η θεωρία διάχυσης του Rogers (2003) επιτρέπει σε κάποιον να κατανοήσει, όχι μόνο τις διαδικασίες της αλλαγής, αλλά και το πώς μπορεί δυνητικά να επηρεάσει τις αλλαγές. Η έρευνα για τη διάχυση έχει τη δυνατότητα να παρέχει πληροφορίες για το πώς τα άτομα ή/και οι οργανισμοί οδηγούνται να υιοθετήσουν τις καινοτομίες, μέσα από μια μεγαλύτερη κατανόηση του υποκείμενου μηχανισμού της υιοθέτησης της καινοτομίας. Το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε από τον Rogers είναι ένα χρήσιμο μέσο για την εξέταση όχι μόνο του πώς οι καινοτομίες διαδίδονται, αλλά και για να εξηγήσει γιατί οι νέες εξελίξεις στην καινοτομία μπορεί να έγιναν αποδεκτές ή άργησαν να υιοθετηθούν. Το μοντέλο αυτό, με τη σαφή οριοθέτηση των σταδίων υιοθέτησης της καινοτομίας και τον προσδιορισμό των ρόλων για τους διευκολυντές της αλλαγής, παρέχει στα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης τα μέσα για τον εντοπισμό και το ξεπέρασμα των εμποδίων για την υιοθέτηση της καινοτομίας μέσα στους οργανισμούς (The Evidence-Based Intervention Work Group (2005).

**Πίνακας 4: Προτεινόμενο Πλαίσιο Ερμηνείας της Αλλαγής μέσω Συνδυασμού CBAM και Μ.Δ.Κ.**



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η Φιλαναγνωσία ως εκπαιδευτική καινοτομία.**

### **4.1. Η Φιλαναγνωσία, η Ανάγνωση και η Λογοτεχνία στο σχολείο**

Οι Lawler & King (2000), έχουν διατυπώσει την άποψη ότι επειδή η αλλαγή δεν συμβαίνει στο κενό, είναι σημαντικό για την πραγματοποίησή της, να κατανοήσουμε το οργανωσιακό κλίμα του οργανισμού (δημόσιου ή ιδιωτικού) απέναντι στην αλλαγή, σε συνδυασμό με τα συναισθήματα του προσωπικού απέναντι στην αλλαγή. Για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στην υιοθέτηση της καινοτομίας της φιλαναγνωσίας, αλλά και στην απόφαση να τη διδάσκουν συστηματικά – όπως προβλεπόταν νομοθετικά – θα έπρεπε οι παιδαγωγικοί και διοικητικοί ηγέτες των σχολείων και των περιφερειών να έχουν αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την καινοτομία της φιλαναγνωσίας. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να τους ενθαρρύνουν να διδάξουν συστηματικά την Φιλαναγνωσία. Οι παιδαγωγικοί και διοικητικοί ηγέτες των σχολείων και των περιφερειών χρειάζονται μια εκτίμηση του είδους των ανησυχιών των εκπαιδευτικών (δηλαδή, τα (συν-) αισθήματα, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στην εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα-Ε.Ω.Π.), προκειμένου να κάνουν έναν καλύτερο σχεδιασμό των παρεμβάσεων και των προγραμμάτων στήριξης, τα οποία αφενός θα διευκολύνουν την πετυχημένη υιοθέτηση της καινοτομίας και, αφετέρου, θα μειώσουν την απογοήτευση, το άγχος και την αντίσταση στην αλλαγή (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011).

Ο κάθε εκπαιδευτικός χωριστά, θα έχει διαφορετικές σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και αντιλήψεις – ενταγμένα σε εννοιολογικό πλαίσιο ως «ανησυχίες» από τους Hall και Hord (1987, 2011) - για την υιοθέτηση και χρήση της καινοτομίας της φιλαναγνωσίας. Οι παιδαγωγικοί και διοικητικοί ηγέτες των σχολείων και των περιφερειών οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι δεν αντιλαμβάνεται ο καθένας με αυτόματο τρόπο την αξία της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στο Ε.Ω.Π. και ότι είναι φυσικό για τα άτομα που εμπλέκονται στην εφαρμογή μιας καινοτομίας να έχουν ποικίλα ερωτήματα και (συν-)αισθήματα, τόσο θετικά όσο και αρνητικά, σχετικά με το νέο σύστημα ή τη νέα διαδικασία. Για να σχεδιάσουν τις παρεμβάσεις και τα προγράμματα τα οποία θα διευκολύνουν την υιοθέτηση της καινοτομίας, θα ελαχιστοποιήσουν την αντίσταση και την αρνητικότητα του προσωπικού και, ταυτόχρονα, θα επιδεικνύουν τον αναγκαίο σεβασμό στα συναισθήματα του κάθε εκπαιδευτικού, θα πρέπει οι στρατηγικές διευκόλυνσης της υιοθέτησης της καινοτομίας της φιλαναγνωσίας, να αξιοποιούν μία προσέγγιση που θα επικεντρώνεται στο χρήστη και θα βασίζεται στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή.

Σχετικά με τη λογοτεχνική ανάγνωση, ο Jakobson (1998) προτείνει το γνωστό σχήμα του επικοινωνιακού μοντέλου του «πομπού» και του «δέκτη», το οποίο, όπως και σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, εμφανίζεται και στο πλαίσιο αναγνωστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους παράγοντες

που τη συνιστούν. Έτσι, σε κάθε πράξη ανάγνωσης, πομπός είναι ο συγγραφέας / αναγνώστης και δέκτης είναι ο αναγνώστης / ακροατής.

Σε αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας, ο πομπός του μηνύματος, την ώρα της ανάγνωσης παύει να επηρεάζει τη σχέση και αναλαμβάνει ο δέκτης του μηνύματος τον κεντρικό ρόλο, ώστε, αυτονομούμενος από τον πομπό, να νοηματοδοτήσει το μήνυμα. Ο δέκτης κάνει δικό του το περιεχόμενο του μηνύματος, ως ένα «γεγονός στο χρόνο» (Rosenblatt, 1978). Ο αναγνώστης προσθέτει όλες τις «βιωμένες» αναγνωστικές εμπειρίες στις δικές του εμπειρίες, οι οποίες μπολιάζονται, εμπλουτίζονται και αναμορφώνονται, προάγοντας με τον τρόπο αυτό τη συνολική ψυχική και πνευματική του ανάπτυξη.

Η ανάγνωση λοιπόν, είναι μια πολύπλοκη διεργασία, εντός της οποίας αλληλενεργούν, εκτός από τους δύο κύριους πρωταγωνιστές της (συγγραφέας / αναγνώστης), και το αναγνωστικό πλαίσιο, το οποίο διασφαλίζει αυτή τη διεργασία, ώστε αυτή η επικοινωνία να διαφοροποιηθεί από άλλου τύπου επικοινωνιακές πράξεις. Το αναγνωστικό πλαίσιο στηρίζεται σε δύο πυλώνες: στον τόπο και στον τρόπο. Ο πρώτος (τόπος) θέτει σε λειτουργία το ζωντανό κύκλωμα της (αναγνωστικής) επικοινωνίας, ενώ ο δεύτερος (τρόπος) προβάλλει τον καίριο ρόλο των παραγόντων της επικοινωνίας και συμβάλλει στην ανάπτυξή της (Πολίτης, 2013. Κατσίκη – Γκίβαλου και συν., 2011. Rosenblatt, 1978).

Ο ρόλος της λογοτεχνίας και η συμβολή της στην ανάπτυξη του ανθρώπου έχει αναδείξει τη “λογοτεχνική εκπαίδευση” σε ένα σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα. Εκτός από την οικογένεια, το σχολείο ως φορέας της τυπικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, είναι ο πιο χαρακτηριστικός κοινωνικός και ιδεολογικός παράγοντας που ασκεί επίδραση στις φιλιαναγνωστικές πρακτικές και συνήθειές τους. Το σχολείο είναι όχι μόνο ο θεσμός και ο χώρος όπου κατ' εξοχήν διακινούνται διδακτικά εγχειρίδια που υπηρετούν την κυρία μαθησιακή διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα, είναι και ο τόπος που φιλοξενεί τη σχολική βιβλιοθήκη (Κατσίκη – Γκίβαλου και συν., 2011). Το σχολείο αναπτύσσει πρακτικές εγγραμματισμού για όλες τις γνωστικές περιοχές, λόγω του εγγενούς σκοπού της λειτουργίας του. Με τον τρόπο αυτό επιχειρεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός εκλεπτυσμένου κώδικα, μέσω του οποίου θα διοχετεύονται πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά μηνύματα και στάσεις (Μητσικοπούλου, 2001).

Ανάγνωση θεωρείται η επικοινωνιακή πράξη νοηματοδότηση κυρίως του έντυπου λόγου, η οποία συμβάλλει στην εξέλιξη του ατόμου. Η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών και των μαθητριών αποτελεί μια διαρκής φροντίδα των σύγχρονων κοινωνιών, αφού, ως δεξιότητα, θεωρείται δείκτης εκπαίδευσης και ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Διαχρονικά εντοπίζονται εξελικτικά στάδια στη μελέτη και τη μέτρηση της δεξιότητας αυτής. Αρχικά, η έμφαση δινόταν σε επιμέρους διεργασίες ή πρακτικές, οι οποίες όριζαν την ανάγνωση ως πράξη και την έκαναν λειτουργική διαδικασία. Στη συνέχεια, καθώς προστέθηκαν γνωστικές παράμετροι, η αναγνωστική διαδικασία απέκτησε πολυπλοκότητα και αναδείχθηκε η επικοινωνιακή της διάσταση και η αλληλεπιδραστική της φύση (Πολίτης, 2013).

Η ανάγνωση δηλώνει αφενός τη δυναμική σχέση των δύο κωδίκων – του γραπτού και του προφορικού – και αφετέρου τη διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει την επίτευξη της κατανόησης των σημασιών και της μετατροπής των οπτικών παραστάσεων σε έννοιες. Η αναγνωστική διαδικασία ενεργοποιεί το μηχανισμό ανάδυσης βιωμάτων από τη συνείδηση στην επιφάνεια, εμπλουτίζοντας τη σύνθεση του «εγώ», βοηθώντας στην ερμηνεία της πραγματικότητας. Έτσι η ανάγνωση ταυτίζεται με τη σκέψη, αφού τη διεγείρει, μέσα από τη συγκρότηση των εμπειριών και τη διευκόλυνση της διαμόρφωσης της προσωπικής θεωρίας του καθενός (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013). Αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, ερμηνεύει την κυρίαρχη θέση της Λογοτεχνίας, κυρίως της Λογοτεχνίας για παιδιά, στον ορισμό και την ανάπτυξη του Γραμματισμού, παρά τον συνεχή εμπλουτισμό των πρακτικών της καλλιέργειάς του. Το αίτημα για προώθηση της Λογοτεχνίας έχει τη βάση του στην πεποίθηση ότι η ανάδειξη της ανάγνωσης ως συγκεκριμένου τόπου και ιδιαίτερου τρόπου διερεύνησης της ατομικής εμπειρίας και της δημιουργίας συλλογικών προσδοκιών, μπορεί να δημιουργήσει μία «κουλτούρα ανάγνωσης» που θα εμπνέει το σεβασμό και την αγάπη για τα βιβλία (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013).

#### **4.2. Η Λογοτεχνία στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης**

Από την αρχή του εικοστού πρώτου αιώνα, έχει επισημανθεί η αξία του αναγνωστικού γραμματισμού και έχουν αναληφθεί σχετικές δράσεις στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» που καταρτίστηκε το 2002, έθεσε ως έναν από τους βασικούς στόχους του τη βελτίωση του αναγνωστικού γραμματισμού των κατοίκων της, ένας στόχος που δεν επιτεύχθηκε, σύμφωνα με νεότερες έρευνες του Δικτύου Ευρυδίκη. Το Δίκτυο διεξήγαγε συγκριτική ανάλυση για τους περισσότερο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και για το σκοπό αυτό λήφθηκαν υπόψη ερευνητικά αποτελέσματα και ποσοτικά δεδομένα που αναφέρονται σε πολιτικές και εφαρμοσμένες πρακτικές που είχαν στόχο να κάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς γνώστες και λάτρεις της ανάγνωσης (Eurydice, 2011).

Ερευνητικά δεδομένα (PISA 2000 και 2009, όπως αναφέρεται στο Eurydice, 2011), δείχνουν ότι σε ατομικό επίπεδο, ο παράγοντας ο οποίος ως επί το πλείστον υπόκειται περισσότερο σε αλλαγές είναι η επιθυμία των μαθητών να ασχοληθούν με την ανάγνωση. Ένα σημαντικό εύρημα των ερευνών αυτών είναι η διαπίστωση της ύπαρξης κυκλικής συσχέτισης μεταξύ της ενασχόλησης με την ανάγνωση και της επίτευξης υψηλών επιδόσεων στην ικανότητα ανάγνωσης. Δηλαδή, όσο περισσότερο διαβάζουν οι μαθητές, τόσο καλύτεροι αναγνώστες καθίστανται, και, όσο καλύτεροι αναγνώστες γίνονται, τόσο τείνουν να επιθυμούν να διαβάζουν ακόμα περισσότερο και να απολαμβάνουν την ανάγνωση. Η πρόκληση και διατήρηση της απόλαυσης της ανάγνωσης χρειάζεται

τη συνδρομή της Λογοτεχνίας για να καταστεί καρποφόρα. Επίσης, τα ευρήματα από την προαναφερόμενη έρευνα αναδεικνύουν ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα: η ενασχόληση και η προθυμία για την ανάγνωση μπορούν να εξισορροπήσουν τις διαφορές επιτευγμάτων στην ικανότητα ανάγνωσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ή μεταξύ μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση (ΟΟΣΑ, 2002, 2010d, όπως αναφέρεται στο Eurydice, 2011). «Η ανάγνωση για την απόλαυση όμως δεν επαρκεί, χρειάζονται και αποτελεσματικές στρατηγικές ουσιαστικής αναγνωστικής κατανόησης για να γίνει κάποιος καλύτερος αναγνώστης. Οι διαφορές στο επίπεδο ενασχόλησης με την ανάγνωση και η χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τις διαφορές κατά το φύλο και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση σχετικά με τις αναγνωστικές επιδόσεις» (Eurydice, 2011. Φώκιαλη, 2010).

Για τους παραπάνω λόγους, στις χώρες του Δικτύου Ευρυδίκη, οι προσπάθειες των σχεδιαστών των αναλυτικών προγραμμάτων κατατείνουν στην ενίσχυση πολλαπλών γραμματισμών των μαθητών, με κορωνίδα αυτών, τον γλωσσικό γραμματισμό. Ταυτόχρονα με την παρουσίαση των σχεδιασμών και των δράσεων των κρατών μελών του δικτύου Ευρυδίκη για την ενίσχυση του γλωσσικού γραμματισμού, θα αναδείξουμε τις προσπάθειες αξιοποίησης της Λογοτεχνίας στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους ευρύτερους σκοπούς της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητριών και των μαθητών τους. Μία από τις δεξιότητες του γλωσσικού γραμματισμού είναι ο αναγνωστικός γραμματισμός, ο οποίος όπως αναφέρεται στο Eurydice (2011), «ορίζεται ως η συνολική κλίση κατανόησης, χρήσης και κριτικής σκέψης πάνω σε γραπτές γλωσσικές μορφές με σκοπό την επίτευξη προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης». Αυτό, υπερβαίνει τις γνωστικές συνιστώσες της ανάγνωσης (δηλαδή την αποκωδικοποίηση λέξεων και την κατανόηση γραπτών κειμένων) και φθάνει σε άλλες πτυχές, οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη κινήτρων και την εμπάθυνση γραπτών θεματολογιών. Ο όρος ‘αναγνωστικός γραμματισμός’ ενσωματώνει μια διάκριση μεταξύ του ‘είμαι σε θέση να διαβάζω’ και του ‘είμαι αναγνώστης’. Σε ένα σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές που έχουν εμπάθυνση στον αναγνωστικό γραμματισμό έχουν μάθει να διαβάζουν και έχουν ευχέρεια στην ‘ανάγνωση για τη μάθηση’. Από πλευράς διδασκόντων, η παροχή στους μαθητές της δυνατότητας ευχέρειας στον αναγνωστικό γραμματισμό συνεπάγεται την διαμόρφωση διαφόρων διαδικασιών και δραστηριοτήτων οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε διάφορα επίπεδα εξέλιξης και εμπεριέχουν τη διδασκαλία του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν και να αναπτύσσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες» (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013. Eurydice, 2011).

Πράγματι, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρωπαϊκή Ένωση έδωσαν βαρύτητα στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων των αυριανών πολιτών της και ως όχημα αυτής της στρατηγικής επιλογής χρησιμοποιήθηκε η γλωσσική διδασκαλία. «Η κτήση των κατάλληλων αναγνωστικών δεξιοτήτων από όλους γενικά τους πολίτες υπήρξε ένας από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης για πολλές δεκαετίες. Ωστόσο, η διδασκαλία και η εκμάθηση των ως άνω δεξιοτήτων, συνιστά μια πολύ περίπλοκη διαδικασία» (Eurydice, 2011). Παράλληλα, αξιοποιείται αλλού λίγο και αλλού περισσότερο, η Λογοτεχνία στην υπηρεσία της

ανάπτυξης του γλωσσικού γραμματισμού, όχι μόνο εντός του σχολικού πλαισίου αλλά και μέσω πολιτικών προώθησης της ανάγνωσης στην κοινωνία. Από τη στιγμή που αναγνωρίζεται η σημασία της ικανότητας να μπορεί κάποιος να διαβάσει επιτυχώς, οι περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες έχουν αναπτύξει θεσμούς και πρωτοβουλίες που προγραμματίζουν, συντονίζουν και προωθούν την ανάγνωση στην κοινωνία, υιοθετώντας ειδικές στρατηγικές για την προώθηση της ανάγνωσης.

Έτσι για παράδειγμα, στην Ελλάδα, στην Ιρλανδία, στη Λετονία, στη Φινλανδία και στην Βουλγαρία, οι προβλεπόμενες μεταρρυθμίσεις είναι σαφώς γενικής μορφής αλλά περιλαμβάνουν στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με τον αναγνωστικό γραμματισμό. Το δίκτυο Ευρυδίκη αναφέρει ότι στην έρευνα που πραγματοποίησε το σχολικό έτος 2009-10, «στην Ελλάδα, μετά από ένα πιλοτικό στάδιο, όλα τα σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν νέα προγράμματα σπουδών στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2012-13. Μεταξύ των αλλαγών, το νέο πρόγραμμα για τις πρώτες δυο τάξεις του δημοτικού προβλέπει μια επιπλέον ώρα εβδομαδιαίως στο μάθημα των Νέων Ελληνικών για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων». Οι πραγματικότητα έδειξε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κινήθηκε γρηγορότερα από ό,τι αναφέρει το δίκτυο Ευρυδίκη, ξεκίνησε τη μεταρρύθμιση του σχολικό έτος 2010-11 και εφάρμοσε την πρόβλεψη για αυτονόμηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με μια επιπλέον ώρα εβδομαδιαίως στο γλωσσικό μάθημα για ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013)..

Στην ίδια έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη σημειώνεται ότι στα ευρωπαϊκά προγράμματα αναφέρονται ρητά και σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και μαθητριών. Για παράδειγμα, στην Κύπρο, προβλέπεται χρόνος ελεύθερης ανάγνωσης βιβλίων που αρέσουν στους μαθητές και μαθήτριες, από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, και οι διαγωνισμοί ανάγνωσης παρέχονται ως παράδειγμα σχολικών δραστηριοτήτων που μπορούν να προωθήσουν την φιλιαναγνωσία. (Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η λέξη «φιλιαναγνωσία» είναι η μοναδική φορά που αναφέρεται στην έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη.) Στην Ιρλανδία, αφήνεται η ευχέρεια στους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους επιθυμία για τα διάφορα είδη κειμένων ή για τους συγγραφείς που προτιμούν, και, επίσης, είναι επιλέξιμη η τακτική της πρόσκλησης συγγραφέων παιδικών βιβλίων στα σχολεία, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα σπουδών της Ισπανίας και του Λουξεμβούργου αναφέρεται ότι οι επισκέψεις σε χώρους αφιερωμένους στο βιβλίο, όπως βιβλιοθήκες, μπορεί να λειτουργήσουν ενισχυτικά στο αναγνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών.

Τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία αναγνωστικού γραμματισμού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχεδιάζονται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές και παρουσιάζουν διαφορές ως προς τους όρους που περιέχουν αλλά και τη μορφή τους. Σε αυτά διατυπώνεται ρητά ότι η αναγνωστική κατανόηση «μπορεί να βελτιωθεί διδάσκοντας τους μαθητές τη χρήση ειδικών γνωστικών στρατηγικών, ώστε να αποσπούν και να δημιουργούν νοήματα από γραπτά κείμενα. Τα κεντρικά προγράμματα σπουδών αποκαλύπτουν διάφορους βαθμούς έμφασης σε στρατηγικές

βελτίωσης αναγνωστικής κατανόησης και, σε ορισμένες χώρες, η εν λόγω έμφαση είναι μικρότερη σε παιδιά κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά σε εκείνα της πρωτοβάθμιας» (Eurydice, 2011).

Τα κεντρικά προγράμματα σπουδών διαχειρίζονται με ποικίλους τρόπους το ζήτημα της ενασχόλησης με την ανάγνωση. Η επισήμανση προς τους εκπαιδευτικούς «να μην εστιάζουν μόνο σε λογοτεχνικά κείμενα, αλλά να ενθαρρύνουν τους μαθητές να διαβάζουν πολλών ειδών γραπτά υλικά» δείχνει ότι κεντρικός στόχος παραμένει ο αναγνωστικός γραμματισμός και όχι η αισθητική απόλαυση της ενασχόλησης με λογοτεχνικά κείμενα. «Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, η συνεργατική εκμάθηση με βάση γραπτά κείμενα αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο δημιουργίας κινήτρων ανάγνωσης στον μαθητή» (Eurydice, 2011). Η Λογοτεχνία αξιοποιείται εργαλειακά για την ενίσχυση του αναγνωστικού γραμματισμού. Έτσι, σχετικά με τις στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, συστήνεται, το εξής: όσο οι μαθητές επιτελούν προόδους στο σχολείο, τόσο να έρχονται αντιμέτωποι με αυξανόμενες απαιτήσεις αναγνωστικής κατανόησης σε σχέση με λογοτεχνικά κείμενα και κείμενα με διάφορες θεματολογίες.

#### **4.2.1. Μεταρρυθμίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών της ΕΕ**

Σε όλες τις χώρες, σχεδιάζονται και υλοποιούνται μεταρρυθμίσεις που επιδιώκουν αλλαγές στο γλωσσικό μάθημα (στόχοι και μέθοδοι διδασκαλίας). Ορισμένες από αυτές εστίασαν ειδικότερα στη γλώσσα διδασκαλίας, ενώ άλλες αναφέρονταν σε ειδικές πτυχές του αναγνωστικού γραμματισμού. Έτσι, για παράδειγμα, στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, «σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα, οι μαθητές πρέπει να βελτιώσουν την ικανότητα γλωσσικής ανάλυσης και ανάλυσης της γλωσσικής δομής, όπως επίσης και της χρήσης της γλώσσας σε διάφορα θεματικά πλαίσια» (Eurydice, 2011). Στη Φινλανδία, σημειώθηκε αύξηση του χρόνου διδασκαλίας στο μάθημα «Μητρική γλώσσα και λογοτεχνία» του προγράμματος σπουδών, γεγονός που εκφράστηκε και στους στόχους μάθησης των μαθητών και μαθητριών.

Στη Γαλλία, οι χαμηλές επιδόσεις σε εθνικές και διεθνείς έρευνες, οδήγησαν σε κάποιες μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα σπουδών (2002, 2008), ώστε να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών με αναγνωστικές δυσχέρειες στην ηλικία εισόδου στη χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, για την Α/θμια εκπαίδευση, εξειδικεύτηκαν οι μαθησιακοί στόχοι, αυξάνοντας τον πήχη των απαιτήσεων. Τα νέα προγράμματα (2008), «προτείνουν διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ανάγνωσης, με χρήση κειμένων εθνικής κληρονομιάς της Γαλλίας και πιο σύγχρονης λογοτεχνίας για τους νέους. Σε όλες τις περιπτώσεις η ανάπτυξη της κατανόησης εκ μέρους των μαθητών, αποτελεί πρωταρχικό στόχο» (Eurydice, 2011). Οι μαθησιακοί στόχοι και οι κλίμακες μέτρησης των επιτευγμάτων σε μερικές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ως βάση την ικανότητα, όπως για παράδειγμα το Γαλλικό πρόγραμμα σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει μαθησιακούς στόχους για κάθε σχολικό έτος, οι οποίοι είναι πιο λεπτομερείς. Αντίθετα, σε άλλες



χώρες, όπως για παράδειγμα στην Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, οι μαθησιακοί στόχοι δεν έχουν ως βάση την ικανότητα, αλλά διαχωρίζονται σε έξι δέσμες για τα πρώτα δυο χρόνια (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή, λεξιλόγιο, γραμματική και προφορά). Για τα τελευταία χρόνια του δημοτικού σχολείου οι δέσμες γίνονται οκτώ, (οι έξι προαναφερθείσες δέσμες, με την προσθήκη ακόμα δύο: η Λογοτεχνία και η γραφή ιστοριών, όπως αναφέρεται στο Eurydice, 2011).

Σχετικά με τις στρατηγικές βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης στα εθνικά προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανάμεσα στα άλλα, χρησιμοποιούνται στρατηγικές: α) «εξαγωγής συμπερασμάτων λογικής ανάλυσης ή ερμηνειών κατά την ανάγνωση κειμένου και γραφικών δεδομένων, δημιουργία ερωτήσεων από το κείμενο και απάντηση σε αυτές, εξαγωγή συμπερασμάτων από κείμενο, δημιουργία συνάφειας μεταξύ κειμένου και εικόνων, β) σύνοψης κειμένου και επιλεκτική εστίαση στις πλέον σημαντικές πληροφορίες: επισήμανση των βασικών ιδεών με διαχωρισμό αυτών από σημεία δευτερεύουσας σημασίας του κειμένου, δημιουργία διάρθρωσης του κειμένου με ενδιάμεσες επικεφαλίδες, επισήμανση των βασικών χαρακτήρων, γεγονότων ή στοιχείων λογοτεχνικών εργασιών, και γ) δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ διαφόρων τμημάτων ενός κειμένου: χρήση οργανωτικών χαρακτηριστικών στοιχείων ενός κειμένου (επικεφαλίδες, πίνακας περιεχομένων, ευρετήρια) για την εύρεση πληροφοριών, κατάρτιση και δοκιμή υποθετικών συλλογισμών σχετικά με το είδος ή το περιεχόμενο, αναγνώριση δομικών χαρακτηριστικών (εισαγωγή, κυρίως θέματα, τέλος, τμήματα αφήγησης, διάλογοι, κλπ), αποκατάσταση της χρονολογικής σειράς των γεγονότων σε λογοτεχνικά κείμενα» (Eurydice, 2011).

Στην έρευνα του δικτύου Ευρυδική έγινε εστίαση και στη μέριμνα των προγραμμάτων σπουδών για την ενασχόληση με την ανάγνωση, γιατί αποτελεί πεποίθηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες επηρεάζεται σημαντικά από την ανάπτυξη ενός έντονου ενδιαφέροντος για την ανάγνωση. Σε μια κοινωνία η οποία βασίζεται στη γνώση και τη διανομή της, για την επιτυχία των αυριανών πολιτών αρχικά στη σχολική τους σταδιοδρομία και μετέπειτα στην ενήλικη τους ζωή, οι υψηλού επιπέδου αναγνωστικές δεξιότητες αποτελούν όρο καθοριστικής σημασίας. Έτσι, όσο πιο νωρίς προωθείται και αναπτύσσεται το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση, τόσο μεγαλύτερη διάρκεια θα έχει η προσπάθειά του.

Σύμφωνα με την έρευνα του δικτύου Ευρυδική στα προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και/ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των χωρών μελών του δικτύου γίνεται αναφορά στην σημασία της ενίσχυσης, όχι μόνο του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και της ευχαρίστησης τους κατά την ανάγνωση. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα σπουδών της Αυστρίας τονίζει ότι εξαρχής θα πρέπει η εκπαιδευτική προσπάθεια να κατατείνει στην αύξηση της χαράς της ανάγνωσης. Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών της Φινλανδίας τονίζει με έμφαση την μεγάλη σημασία της μόνιμης εγκαθίδρυσης της θετικής στάσης των μαθητών έναντι της ανάγνωσης. «Υπάρχουν διάφοροι τρόποι επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου: συνεργατική μάθηση βασιζόμενη σε κείμενα, προσφορά διαφόρων αναγνωστικών υλικών, η ανάγνωση κειμένων που αρέσουν στους μαθητές και η επίσκεψη σε χώρους ή σε άτομα όπου χάρει εκτίμησης το βιβλίο, είναι μερικές από τις πιο σημαντικές

μεθόδους που υποδεικνύονται από τη βιβλιογραφία και τα Ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών» (Eurydice, 2011). Το πρόγραμμα σπουδών της Ιρλανδίας τονίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να καταστούν ικανοί να προτείνουν λογοτεχνικά βιβλία σε συμμαθητές τους και να αναζητούν αντίστοιχες προτάσεις λογοτεχνικών βιβλίων από αυτούς. «Τα προγράμματα σπουδών στη Δανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο και Σουηδία υποδεικνύουν ότι οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται πάνω στα ίδια κείμενα. Στη Φινλανδία και τη Σουηδία, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να απασχολούν από μικρή ηλικία τους μαθητές με κοινές λογοτεχνικές εμπειρίες και τα ειδικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας. Κατά το Δανικό πρόγραμμα σπουδών, η εργασία πάνω σε κοινά κείμενα είναι σημαντική για την επίδειξη περιέργειας επί αυτών εκ μέρους των μαθητών» (Eurydice, 2011).

Στην ίδια έρευνα, αναδεικνύεται μία αντίφαση που εντοπίζουν οι ερευνητές και η οποία έχει να κάνει με το εύρημα ότι στα προγράμματα σπουδών πολλών χωρών, αν και προτείνεται η χρήση διαφορετικών και ποικίλων αναγνωστικών υλικών, εντοπίζεται ένας προβληματισμός σχετικά με την ενθάρρυνση θετικής στάσης των μαθητών έναντι της λογοτεχνίας. «Στην Ιταλία, για παράδειγμα, ο πρώτος στόχος ανάγνωσης, παράλληλα με την ανάγκη αναζήτησης απαντήσεων σε νοηματικά θέματα, είναι η αποκόμιση αισθητικής απόλαυσης από τα λογοτεχνικά έργα. Εννέα Ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών (Δανία, Εσθονία, Γαλλία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία και Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) παρέχουν καταλόγους με τίτλους ή συγγραφείς βιβλίων, ως αναγνωστικά υποδείγματα για τους μαθητές. Οι εν λόγω κατάλογοι καλύπτουν το επίπεδο πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση τη Λιθουανία και το Ηνωμένο Βασίλειο όπου αφορούν μόνο στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, το Υπουργείο δημοσιεύει βιβλιογραφία 350 τίτλων παιδικής λογοτεχνίας για μαθητές τρίτης, τετάρτης και πέμπτης τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Δανία και στην Πορτογαλία, τα προτεινόμενα βιβλία οργανώνονται σε διάφορες κατηγορίες, όπως βιβλία για ανάγνωση με τους γονείς/εκπαιδευτικούς και βιβλία για μαθητές που δεν διαβάζουν συχνά (Πορτογαλία) και βιβλία για αυτόνομη ανάγνωση ή για ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης (Δανία). Εκτός των αναγνωστικών υποδειγμάτων, το πρόγραμμα σπουδών της Δανίας αναφέρεται και σε ένα λογοτεχνικό κανονιστικό κατάλογο 15 συγγραφέων. Στόχος είναι να έχει κάθε παιδί την ευκαιρία να γνωρίσει κάτι για τους εν λόγω συγγραφείς, οι οποίοι θεωρούνται πολύ σημαντικοί για τον πολιτισμό της Δανίας, πριν το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στη Λιθουανία, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών για το 9ο και το 10ο σχολικό έτος, οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν τρία έργα κλασικών Λιθουανών συγγραφέων» (Eurydice, 2011).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι προαναφερόμενοι κατάλογοι βιβλίων για ανάγνωση, δεν είναι περιοριστικοί και είναι αρκετά διευρυμένοι ώστε να αφήνουν σημαντικά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν στην επιλογή των κειμένων που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών τους. Επίσης, όπως αναφέρεται στην έρευνα αυτή, στις περισσότερες χώρες, το πρόγραμμα σπουδών προτείνει στους εκπαιδευτικούς τη χρησιμοποίηση όχι αποκλειστικά

μυθιστορηματικών βιβλίων, αλλά συστήνουν την παροχή μεγαλύτερης γκάμας δυνατοτήτων επιλογής στους μαθητές, αφού, όπως υποδεικνύει η ερευνητική βιβλιογραφία, η πολυτροπικότητα των κειμένων, συμβάλλει σημαντικά στην παρακίνηση και τη συντήρηση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών. «Τα βιβλία προωθούνται επίσης και μέσω των λεσχών βιβλίων, οι οποίες είναι πολύ διαδεδομένες για παράδειγμα στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Στην Πολωνία, επίσης έχουν δημιουργηθεί περίπου 600 «Λέσχες Βιβλιογραφικής Συζήτησης από το 2007 με σκοπό τη δημιουργία κοινοτήτων αναγνωστών στους οποίους αρέσει να διαβάζουν και να συζητούν λογοτεχνικά θέματα». Από την πλευρά των σχεδιαστών των αναλυτικών προγραμμάτων των εθνικών κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης διατυπώνεται η άποψη ότι «ο προσδιορισμός ενός λογοτεχνικού κανονιστικού πλαισίου και η επιλογή περιορισμένου αριθμού λογοτεχνικών εργασιών, πολιτιστικά σημαντικών για τη χώρα εκπαίδευσης των μαθητών, έχει επίσης εκπαιδευτικό νόημα, διότι η εξοικείωση των μαθητών με τα ως άνω λογοτεχνήματα, μπορεί να τους βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση της κοινωνίας και του πολιτισμού μέσα στον οποίο διαβιούν» (Eurydice, 2011).

#### **4.3. Η Λογοτεχνία σε εκπαιδευτικά συστήματα εκτός ΕΕ**

Ένα βασικό όργανο και μέσο της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι το ΑΠΣ που διαμορφώνεται από το κράτος. Στο διεθνή χώρο, η μεταρρύθμιση των ΑΠΣ είναι ένα σημαντικό εξελισσόμενο έργο, καθώς τα κράτη προσπαθούν να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών σε ένα παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Έτσι, για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο το εθνικό ΑΠΣ αναθεωρείται σημαντικά σε τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να προσδιοριστούν οι απαραίτητες γνώσεις που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν και να παρέχουν μεγαλύτερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Στις ΗΠΑ, τα θεμελιώδη κοινά πρότυπα υιοθετούνται από την πλειονότητα των Πολιτειών σε μια προσπάθεια να παρέχουν μια συνεπή και σαφή κατανόηση του τι αναμένεται να μάθουν οι μαθητές προκειμένου να πετύχουν στην περαιτέρω εκπαιδευτική τους πορεία, στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους και να είναι ανταγωνιστικοί στην παγκόσμια οικονομία (Derewianka, 2013).

Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι η Φιλαναγνωσία ως αυτόνομο μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου δεν εντοπίζεται με τη μορφή με την οποία έγινε στη χώρα μας. Υπάρχουν μορφές εφαρμογής της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, από τις οποίες άλλες είναι κοντύτερα και άλλες είναι απομακρυσμένες από το μοντέλο εφαρμογής στη χώρα μας. Θα παρουσιάσουμε εν συντομία την αυστραλιανή εμπειρία, όπου αντιμετωπίζουν παρόμοια ζητήματα με αυτά που αντιμετωπίζουν κι άλλες χώρες, καθώς προσπαθούν να μεταρρυθμίσουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και να εφαρμόσουν διάφορες καινοτομίες. Θα παρουσιάσουμε ζητήματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη προγράμματος σπουδών της Αγγλικής Γλώσσας (στο τομέα «Γνώσης για τη Γλώσσα») στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εντοπίζονται αναφορές για τη διδασκαλία της

Λογοτεχνίας παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο γεγονός ότι η μεταρρύθμιση του ΑΠΣ στην Αυστραλία στο γλωσσικό μάθημα, διαχειρίζεται ζητήματα με την εισαγωγή της Λογοτεχνίας στη διδακτική της Γλώσσας, παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίσαμε και αντιμετωπίζουμε με την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ (Derewianka, 2013).

Η ομάδα γραφής του νέου ΑΠΣ υιοθετώντας ένα θεωρητικό πλαίσιο για ένα δυναμικό και προσανατολισμένο στο μέλλον πρόγραμμα σπουδών για την αγγλική γλώσσα, πρότεινε ότι στο ΑΠΣ θα πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία της γλώσσας η ίδια βαρύτητα με μια τεκμηριωμένη αναγνώριση της Λογοτεχνίας, ως μια ευκαιρία επέκτασης του ρεπερτορίου των πρακτικών γραμματισμού και σε μια ρητή γνώση για το πώς λειτουργεί γλώσσα (Proctor, Freebody & Brownlee, 2015).

Η πρόταση προέβλεπε ότι την ευθύνη της διδασκαλίας γραμματισμού στη γλώσσα πρέπει να την αναλάβουν καθηγητές Αγγλικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που αμφισβητήθηκε, δεδομένου ότι το πεδίο αυτό συχνά θεωρείται ότι είναι στη δικαιοδοσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σήμαινε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να κερδίσουν τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, όχι μόνο για να προωθήσουν την απόλαυση της λογοτεχνίας και της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και για να καλλιεργήσουν μια κριτική επίγνωση της λογοτεχνικής ποιότητας. Το θεωρητικό πλαίσιο του νέου ΑΠΣ αντιλαμβάνονταν τη γνώση σχετικά με τη γλώσσα ως μια πολύ πιο ολοκληρωμένη και αυστηρή εργασία: όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την κατανόησή τους για το πώς λειτουργεί γλώσσα για να επιτευχθούν μια σειρά από σκοποί που είναι κρίσιμοι για την επιτυχία στο σχολείο. Αυτό περιλαμβάνει την ανάγνωση, την κατανόηση και τη γραφή κειμένων που περιγράφουν, αφηγούνται, αναλύουν, εξηγούν, καταμετρούν, υποστηρίζουν, επανεξετάζουν, και ούτω καθεξής (Freebody, Barton & Chan, 2014).

Η πρώτη πρόκληση ήταν να εξετάσουν πώς θα μπορούσαν να ενσωματώσουν τα τρία επιμέρους σκέλη του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: τη Λογοτεχνία, τη Γλώσσα και το Γραμματισμό. Αποφάσισαν ότι το σκέλος Λογοτεχνία θα μπορούσε να προσφέρει ένα πλαίσιο για να εξερευνήσουν το θέμα της κοινότητας, καθώς επίσης και για εργασίες σχετικές με τις γνώσεις των μαθητών στη γλώσσα και την ανάπτυξη της παιδείας τους. Διέκριναν στο σκέλος της Λογοτεχνίας το πλεονέκτημα ότι: «Οι μαθητές θα πρέπει να βιώσουν ένα φάσμα από Λογοτεχνίες από διαφορετικούς πολιτισμούς, συμπεριλαμβανομένης της επιγραφικής και της προφορικής αφηγηματικής παράδοσης των Αβορίγινων και των κατοίκων των Torres Strait Island, καθώς και τη σύγχρονη λογοτεχνία των δύο αυτών πολιτισμικών ομάδων». Η συνολική εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος αυτού κρίνεται ικανοποιητική, ιδιαίτερα στο τμήμα που αφορά την εισαγωγή της λογοτεχνίας στη διαπραγμάτευση της γλωσσικής διδασκαλίας, εμπλουτίζοντας την εργαλειοθήκη των εκπαιδευτικών και αυξάνοντας τα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών από την παραμονή τους στο σχολείο (Derewianka, 2013).

#### 4.4. Η Λογοτεχνία στην Ελλάδα πριν τη μεταρρύθμιση του 2010

Στη χώρα μας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ο φορέας που είναι εντεταλμένος να συντονίζει και να εισηγείται το σχεδιασμό των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτά τα νέα προγράμματα σπουδών προωθούνται στα σχολεία, τα οποία, μέσω των Ε.Ω.Π., καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτά να εφαρμόσουν τους σχεδιασμούς αυτούς. Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι στους εκπαιδευτικούς δεν ανατίθεται η ευθύνη της αλλαγής και βελτίωσης της διδασκαλίας, παρά μόνο η εφαρμογή και υλοποίηση των σχεδιασμών και των νομοθετημάτων του Υπουργείου Παιδείας, διατηρώντας έστω ένα μικρό ποσοστό της σχετικής αυτονομίας του επαγγέλματος (Μαυρογιώργος, 2011. Φώκιαλη & Βασιλειάδης, 2010).

Στην αυγή του εικοστού πρώτου αιώνα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στη χώρα μας ολοκλήρωσε το σχεδιασμό και την νομοθέτηση νέου προγράμματος σπουδών για τις υποχρεωτικές βαθμίδες (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) και έθεσε τις βάσεις για μία ριζική αλλαγή στην παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές και τις μαθήτριες του ελληνικού σχολείου. Από το σχολικό έτος 2006-2007 άρχισαν να εισάγονται στην εκπαίδευση μια σειρά διδακτικών εγχειριδίων (βιβλίων για το μαθητή και το δάσκαλο) που έφερναν τις νέες προσεγγίσεις του νέου προγράμματος σπουδών στις σχολικές τάξεις. Το σχολικό έτος αυτό εισήχθησαν τα τρία τέταρτα του συνόλου των νέων διδακτικών εγχειριδίων και κατά το επόμενο σχολικό έτος ολοκληρώθηκε η προσπάθεια εισαγωγής όλων των απαραίτητων εγχειριδίων.

Τα νέα προγράμματα σπουδών, ιδιαίτερα για το μάθημα της Λογοτεχνίας, συνεχίζουν την παράδοση των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών της δεκαετίας του 1980, τα οποία, για πρώτη φορά ήταν «αναλυτικά», και επίσης, για πρώτη φορά είχαν ενσωματώσει στις αρχές τους, τις αρχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, στοχεύοντας ρητά στην ανάληψη σκοπούμενων δράσεων ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητριών / μαθητών. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του 2003 (ΦΕΚ τ.Β' 303/13-03-2003), οι αναφορές σχετικά με τη λογοτεχνική εκπαίδευση, και ιδιαίτερα για τη Φιλαναγνωσία, είναι περιορισμένες και ασαφείς (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013).

Στα παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα, η λογοτεχνία ήταν εγκιβωτισμένη στα Αναγνωστικά, στα βιβλία της Γλώσσας και στα Αλφαβητάρια (Παπαμανώλης. 2007). Τα Ανθολόγια για τα παιδιά του Δημοτικού, (τρεις τόμοι, ένας τόμος ανά δύο τάξεις), εισήχθησαν στο δημοτικό σχολείο στην πρώτη μεταπολιτευτική μεταρρύθμιση του 1975, διατηρώντας αδιατάρακτη την αντίληψη ότι η λογοτεχνία παραμένει στενά συνδεδεμένη με το μάθημα της Γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτής της γενικευμένης αντίληψης, οι υιοθετούμενες μέθοδοι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, τις οποίες εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί, ήταν άμεσα επηρεασμένες από τις αντίστοιχες δραστηριότητες του γλωσσικού μαθήματος. Τα Ανθολόγια αυτά ήταν πράγματι μια ανθολογία κειμένων, δηλαδή η παρουσίαση με κάποιο κριτήριο, κειμένων από διαφορετικές εποχές, σημαντικών λογοτεχνών. Όπως

αναφέρεται από τη συγγραφική ομάδα στα εισαγωγικά κείμενα του Ανθολογίου, στόχος της προσπάθειας αυτής ήταν «...να προσφέρει στους μικρούς μαθητές μια σειρά από γνήσια λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά και πεζά, που θα τους φέρουν σε μια πρώτη επαφή με τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, θα τους βοηθήσουν σημαντικά να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο τους και θα τους κάνουν να αγαπήσουν ακόμη περισσότερο το διάβασμα» (Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού, Α΄ μέρος, 2003).

Σύμφωνα με τους Πολίτη και Παπαδάτο (2008), ενώ τα άλλα διδακτικά αντικείμενα γνωρίζουν μία σχετική αναβάθμιση στα νέα προγράμματα σπουδών (όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα), για τη Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα πράγματα παραμένουν στάσιμα, χωρίς ουσιαστική διαφοροποίηση. Όπως αναφέρουν οι παραπάνω ερευνητές, για το μάθημα της Λογοτεχνίας διαμορφώθηκαν υψηλότερες προσδοκίες από επίσημες εξαγγελίες πριν την ολοκλήρωση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, οι οποίες εξαγγελίες έρχονταν να αποδεκτούν χρόνια αιτήματα φορέων που σχετίζονται με τη Λογοτεχνία και τη διδακτική αξιοποίησή της. Οι προσδοκίες αυτές όμως διαψεύστηκαν, όπως φαίνεται από τη θέση και την αντιμετώπιση της Λογοτεχνίας στο αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα που εφάρμοξε το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, η Λογοτεχνία εντάσσεται και πάλι στα «Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» και, ως ένας από τους «άξονες γνωστικού περιεχομένου» του γλωσσικού μαθήματος, έχει ως βασικό στόχο της την εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013).

Πέρα από την εξυπηρέτηση των στόχων του γραμματισμού στη γλώσσα που γίνεται με τη γλωσσική διδασκαλία, η παιδική λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο υποστηρίζεται και προωθείται μέσα από τα βιβλία του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Τα λογοτεχνικά κείμενα στην εκπαίδευση προσεγγίζονταν μεθοδολογικά με «νοηματικές αναλύσεις και σε καθαρά γλωσσικές δραστηριότητες καθώς η λογοτεχνία συνδεόταν άμεσα με το μάθημα της Γλώσσας, ως φορέας «πρότυπης» γλώσσας κι όχι ως αυτόνομο είδος λόγου με δικά του χαρακτηριστικά» (Τσιλιμένη & Γραϊκος, 2007). Νέες οδηγίες και προϋποθέσεις προσέγγισης της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τέθηκαν από τα νέα προγράμματα σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με όχημα τα νέα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα επιχείρησαν να αναδείξουν νέες μορφές και τρόπους προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στηριγμένους σε σύγχρονες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας. Έτσι, υιοθετήθηκαν δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικές με διαθεματικές προεκτάσεις, προτείνονται βιωματικές προσεγγίσεις παραγωγής λογοτεχνικού λόγου και εισάγονται για πρώτη φορά πολυτροπικές δραστηριότητες. Σχετικές οδηγίες έχουν συμπεριληφθεί στα εγχειρίδια του Μαθητή και του Δασκάλου, στα οποία, οι συγγραφικές ομάδες αναλύουν τους νέους τρόπους προσέγγισης της λογοτεχνίας.

Τα νέα προγράμματα σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) επιχείρησαν να αναπλαισιώσουν τη θέση της Λογοτεχνίας στο Ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων και να αναδείξουν το σημαντικό ρόλο

του εκπαιδευτικού όχι μόνο ως του ενεργητικού διαμεσολαβητή μεταξύ λογοτεχνικού κειμένου και μαθητή, αλλά και ως κύριου διευκολυντή της καλλιέργειας της θετικής στάσης απέναντι στη λογοτεχνία και στην ανάγνωση.

Η πρόθεση των σχεδιαστών του αναλυτικού προγράμματος ως προς το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι να αναπτυχθεί η φιλιαναγνωσία σε όσο βαθμό μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας της λογοτεχνίας. Και τα τρία τεύχη των ανθολογίων του Δημοτικού Σχολείου ακολούθησαν το ΑΠΣ και οι σχετικές προδιαγραφές για τη συγγραφή αυτών, τουλάχιστον ως προς τις θεματικές ενότητες, τη χρονική έκτασή τους και τη διαμορφωθείσα αναλογία ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας. Σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (2007), οι απόψεις και οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν πριν αλλά και κατά την ανθολόγηση των Ανθολογίων, κατέληξαν στο να επιλεγούν κείμενα τα οποία είναι ευχάριστα, σύγχρονα και ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Επίσης, δόθηκε μέριμνα, ώστε τα επιλεγμένα κείμενα να έχουν διακριθεί για τις διαχρονικές αξίες που εκφράζουν ή για άλλα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού (και άλλων πολιτισμών). Οι συντακτικές ομάδες κατέβαλαν μεγάλες προσπάθειες ώστε, όλα τα κείμενα που θα επιλέγονταν, να είναι καταξιωμένα αισθητικά, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως «παραδειγματικά» για τη λογοτεχνία στο σχολείο. Επίσης εκπροσωπήθηκαν όλα τα είδη λογοτεχνίας καθώς και της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους (Πολίτης & Παπαδάτος, 2009. Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007).

Στο ΑΠΣ της Γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου, η δεξιότητα της ανάγνωσης αποτελεί σταθερό άξονα ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων (όπως σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες – μέλη του δικτύου Ευρυδίκη, έρευνα του οποίου παρουσιάστηκε παραπάνω), η ανάπτυξη της οποίας θα βελτιώσει την εξοικείωση των μαθητών με τη γλώσσα. Η μέθοδος με την οποία προσεγγίζεται η επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων είναι η κειμενοκεντρική προσέγγιση, κυρίαρχη επιλογή για το γλωσσικό μάθημα στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σ' αυτή τη διάσταση τοποθετείται η Λογοτεχνία εντός του γλωσσικού μαθήματος, η οποία διδάσκεται με τη βοήθεια διδακτικών εγχειριδίων με τίτλο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων*. Για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός πλήρη άποψη για τον τρόπο, τις διαδικασίες και το θεωρητικό υπόβαθρο που σχετίζονται με τη διδακτική της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο πρέπει να ανατρέξει στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Στον τόμο Α' του νέου ΑΠΣ θα εντοπίσουμε σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας τα ακόλουθα:

1. Το μάθημα της γλώσσας «γίνεται» με τη βοήθεια της λογοτεχνίας «όχημα και το αποτέλεσμα αισθητικής καλλιέργειας, (σ. 3)
2. Ο βασικός και γενικός του στόχος της λογοτεχνίας είναι η «εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων, (σ. 24),
3. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο εξυπηρετεί εκτός από γενικούς σκοπούς, και ειδικούς. Στη λίστα των ειδικών σκοπών, την έκτη επιλογή κατέχει τη λογοτεχνία. Σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι «να γνωρίσει ο μαθητής και να

αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου» (σ. 26),

4. Στους γενικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας σχετικά με τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και μαθητριών, αναφέρεται «για την απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης, την εξοικείωση του μαθητή με δομικά υφολογικά και περιεχομενικά στοιχεία των κειμένων, καθώς και την εξοικείωση τους με τα αξιολογικά έργα των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας και της νεωτερικής, καθώς και με δείγματα βαλκανικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας», (σ. 24).

Οι οδηγίες διδακτικής αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων των Ανθολογίων επιχειρούν να αμβλύνουν τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει σ' αυτά η ένταξή τους στο γλωσσικό μάθημα και γίνεται προσπάθεια να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί να αποσυνδέσουν τα λογοτεχνήματα από τη γλωσσική διδασκαλία και να τα συσχετίσουν με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία. Στις οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται ο ρόλος του μαθητή ως αναγνώστη, ο οποίος πρέπει να αναπτύξει μία σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο και να διασώσει την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Αυτό είναι φανερό όταν δει κανείς τις «ενδεικτικές δραστηριότητες» που προτείνονται στο βιβλίο για το δάσκαλο, οι οποίες επιχειρούν να αναδείξουν κάθε φορά τις εμπειρίες της μαθήτριας και του μαθητή (Πολίτης & Παπαδάτος, 2007).

Βλέπουμε ότι πάλι η Λογοτεχνία δεν κατοχυρώνεται στο Ε.Ω.Π. ως διακριτό μάθημα, ότι συνεχίζεται η προσέγγιση της Λογοτεχνίας ενταγμένης μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ως άξονας γνωστικού περιεχομένου της. Όμως, ως νέα αντίληψη εμφανίζεται η διατύπωση ότι, «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος» (εδώ τονίζεται η «μερική» προσέγγιση) και, μέσα από γενικόλογες περιγραφές, προτείνεται η σύνδεση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος και με το διάλογο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Σε όλες τις σελίδες ΑΠΣ που παρουσιάζεται η νέα αντίληψη για το γλωσσικό μάθημα, δεν γίνεται καμία αναφορά στη λέξη Φιλαναγνωσία. Σχετικές με την ανάπτυξη της διδασκαλίας της λογοτεχνίας προτάσεις, ιδέες και δραστηριότητες υπάρχουν στο κεφάλαιο «Διδακτική Μεθοδολογία» (σελ. 58, τόμ. Α'), όπου δίνονται διδακτικές προτάσεις για το μάθημα του Ανθολογίου. Εδώ το ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ (2003) αναφέρει πως «σύμφωνα με τη φιλοσοφία του προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί και η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίηση του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης» (σ. 58). Στη συνέχεια παρέχονται μεθοδολογικές οδηγίες προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και οριζόντια στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, κατά τη διδασκαλία των άλλων



μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Αναδεικνύεται η προτεραιότητα των βιωματικών τρόπων έναντι των αναλύσεων και προκρίνεται η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος (Παπαδάτος, 2013).

Κλείνοντας το κεφάλαιο της διδακτικής μεθοδολογίας, στο ΑΠΣ γίνεται αναφορά σε ενδεικτικές δραστηριότητες προώθησης της αναγνωστικής εμπειρίας των μαθητών. Εδώ, είναι η πρώτη και μοναδική αναφορά στη λέξη “Φιλαναγνωσία”. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου - ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης - είναι καλό να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης» (σελ. 59). Στη συνέχεια αναφέρει ενδεικτικά δεκαπέντε τέτοιες προτάσεις για παιγνιώδεις δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι, έστω σπερματικά, οι επισημάνσεις αυτές του ΑΠΣ περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις ιδέες και προτάσεις που το 2010-2011 αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων για την αυτονόμηση της Φιλαναγνωσίας από το γλωσσικό μάθημα, σε μία διδακτική ώρα κάθε εβδομάδα και με αποκλειστικό σκοπό την προώθηση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητριών και μαθητών (Παπαδάτος, 2013).

Όπως είναι αναμενόμενο, η Γλώσσα είναι το κυρίαρχο όργανο του νέου προγράμματος σπουδών, (γεγονός επιθυμητό από παράγοντες όχι μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά και κοινωνικούς και πολιτικούς) κανοναρχώντας με τον κυρίαρχο ρόλο της και την λειτουργία της λογοτεχνίας, ενταγμένης στους κόλπους της γλωσσικού μαθήματος. Δεν αυτονομείται η Λογοτεχνία στο Ε.Ω.Π., αλλά ανατίθεται και πάλι στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων η είσοδος της Λογοτεχνίας στο σχολικό χρόνο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με μία «οδηγία» (πράξη με αριθμό 1/3-2-2004 με τίτλο Κατανομή χρόνου γλωσσικής διδασκαλίας) σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, δείχνει ότι δεν διαφοροποιεί την οπτική του γωνία απέναντι στη Λογοτεχνία, «υπονομεύοντας τη θέση της και υποβαθμίζοντας τους σκοπούς της» (Πολίτης & Παπαδάτος, 2008). Τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων — τα μόνα που περιέχουν λογοτεχνικά κείμενα για ουσιαστική προσέγγιση προς την κατεύθυνση της πρόσληψης των κειμένων και της ανταπόκρισης των αναγνωστών τους - δεν έχουν τη θέση που τους αρμόζει στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου.

Μέχρι όμως να επιτευχθεί η αυτονόμηση της Φιλαναγνωσίας με σταδιακά μέτρα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν ήταν καθιερωμένη στο Ε.Ω.Π. Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας περιοριζόταν στη διδασκαλία κειμένων του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, σύμφωνα με ένα προγραμματισμό που υπήρχε στο Βιβλίο του Δασκάλου. Με βάση τον προγραμματισμό αυτό, από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων διδάσκονταν μία φορά κάθε δύο βδομάδες περίπου, (συνήθως ένα κείμενο για κάθε πέντε ή έξι δίωρα του μαθήματος της γλώσσας). Φαίνεται ότι από την άποψη των διδακτικών ωρών του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, η μερίδα του λέοντος καταλαμβάνεται από τη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ η διδασκαλία της λογοτεχνίας είχε πολύ περιορισμένη έκταση. Πριν από τη θεσμοποίηση της διδακτικής ώρας της Φιλαναγνωσίας στο

Ε.Ω.Π. των ΕΑΕΠ από το 2010-11, οι όποιες προσπάθειες καλλιέργειας της Φιλαναγνωσίας έβρισκαν πρόσφορο εδάφους μόνο κατά την ώρα του Ανθολογίου. Την ώρα αυτή διδάσκονταν ένα απόσπασμα λογοτεχνικού κειμένου, για το οποίο προσέφερε καθοδήγηση (συνοπτικό σχέδιο μαθήματος με προτάσεις επεξεργασίας και επέκτασης) το Βιβλίο του Δασκάλου. Σε αυτή τη διδακτική ώρα προσφέρονταν η δυνατότητα να καλλιεργηθεί η Φιλαναγνωστική διάθεση των μαθητών/-τριών, συνιστώντας τη μοναδική ίσως ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων (Παπαδάτος, 2013).

Έχει διαπιστωθεί ότι γίνονταν προσπάθεια να αναδειχθεί η ιδέα ότι το Ανθολόγιο δεν είναι ένα ακόμα διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά αποτελεί «τη γέφυρα επικοινωνίας, της επαφής, της δημιουργικής και της ελεύθερης και αυτόβουλης έκφρασης των παιδιών. Η καλή γνωριμία του εκπαιδευτικού με το περιεχόμενο και τις δυνατότητες που προσφέρει το Ανθολόγιο για περαιτέρω σχεδιασμό επικοινωνίας και δράσης, σε συνδυασμό αλλά και ανεξάρτητα από το ημερήσιο πρόγραμμα, θα ενισχύσει τη θετική αποδοχή και τη χρήση του από τα παιδιά» (Γσιλιμένη & Γραϊκος, 2007).

Για να ικανοποιηθούν οι παραπάνω αναφερθέντες στόχοι από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων μέσω των Ανθολογίων, διατίθενται στη δημοτική εκπαίδευση σε τρία τεύχη το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων*, ένα τεύχος για κάθε δύο τάξεις:

- i. Για τις τάξεις Α΄ και Β΄ το τεύχος 1, με τίτλο: *Το Δελφίνι*
- ii. Για τις τάξεις Γ΄ και Δ΄ το τεύχος 2, με τίτλο: *Στο σκολεϊό του κόσμου.*
- iii. Για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ το τεύχος 3, με τίτλο: *Με λογισμό και μ΄ όνειρο.*

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας μέχρι και τη μεταρρύθμιση του 2010 δεν φαίνεται να ενισχύει συστηματικά την αγάπη των μαθητών/-τριών για τα λογοτεχνικά βιβλία μέσα από ρητές προβλέψεις και σαφείς προτεραιότητες στο ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ. Η διδακτική ώρα του Ανθολογίου ενταγμένη μέσα στις ώρες του γλωσσικού μαθήματος δεν απόκτησε οργανική αυτοτέλεια στο Ε.Ω.Π. των δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα αυτή η ώρα να χάνεται αρκετές φορές από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση διδακτικών ωρών άλλων μαθημάτων (Κατσίκη-Γκίβαλου και συν., 2011).

#### **4.5. Η Φιλαναγνωσία στην Ελλάδα κατά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 2010**

Ο σχεδιασμός του νέου προγράμματος σπουδών από το ΥΠΕΘ έγινε με στόχο να αντιμετωπιστούν με ολιστική προσέγγιση οι δυσλειτουργίες της δημοτικής εκπαίδευσης, ο εκσυγχρονισμός δομών, λειτουργιών και περιεχομένου και να αναζητηθεί η νέα συμφωνία της ελληνικής κοινωνίας σε μερικά κρίσιμα ερωτήματα, στα οποία οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να απαντήσουν. Με έτος έναρξης της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας το σχολικό έτος 2010-11, μπήκαν σε πιλοτική εφαρμογή τόσο τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία εστίαζαν στο μαθητή και στη μαθησιακή διαδικασία και αναδείκνυαν τον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και με τη

λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων ΕΑΕΠ. Ο διακηρυγμένος στόχος της μεταρρύθμισης ήταν η σταδιακή μετάλλαξη του δημοτικού σχολείου μέσω του εμπλουτισμού πόρων και μέσων (ανθρώπινων και υλικών) προς την κατεύθυνση μίας ανοιχτής και δημιουργικής κοινότητας μάθησης.

Το 2011 εκπονήθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, με σκοπό να εφαρμοστούν πιλοτικά σε 99 από τα 961 ΕΑΕΠ (θεσμοθετήθηκαν το σχολικό έτος 2011-12). Στα προγράμματα αυτά δόθηκε ώθηση για την ανάπτυξη πρακτικών και δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το λογοτεχνικό βιβλίο και αναδεικνύονταν ο εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού που θα προωθήσει αυτές τις διαδικασίες, για να αποκαταστήσει μια σχέση - επικοινωνία του παιδιού με το βιβλίο. Ο ρόλος αυτός συνδέεται και με τη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης (που βρίσκεται είτε στην τάξη είτε/και σε ειδική αίθουσα του σχολείου). Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα εφαρμόστηκε με πολλά εμπόδια και εντός ενός αρνητικού κλίματος εκ μέρους του εκπαιδευτικού κόσμου, δεν απέδωσε τα αναμενόμενα και ουσιαστικά εγκαταλείφτηκε η ιδέα της διασποράς των όποιων θετικών συμπερασμάτων μπορούσαν να είχαν εξαχθεί. Θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης έρευνας ο σχεδιασμός, η στρατηγική εφαρμογής και η αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που έγιναν από το Υπουργείο Παιδείας κατά την τριετία 2010-2013 (Παπαδάτος, 2013).

Η δημιουργία των ΕΑΕΠ αποτελεί μια μεγάλης κλίμακας μεταρρύθμιση, η οποία θα ξεδιπλώνονταν με ταυτόχρονη εισαγωγή μιας δέσμης καινοτομιών που θα άλλαζαν (σύμφωνα με την πρόθεση των σχεδιαστών) προς το καλύτερο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις υποχρεωτικές βαθμίδες του. Έφερναν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα αλλά και σε θέματα τεχνολογικής υποστήριξης για την εφαρμογή των καινοτομιών αυτών. Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, θα ήταν η πρώτη φορά που θα βίωναν μια τέτοιας έκτασης αλλαγή στη λειτουργία και το περιεχόμενο του σχολείου. Συνολικά, στα δημοτικά σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ, εκτός από τους δασκάλους/-ες, άλλες επτά ειδικότητες εκπαιδευτικών θα τοποθετούνται, θα συνυπάρχουν και θα συνεργάζονται με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Τα σχολεία αυτά θα έχουν υποχρεωτικό ωράριο 35 ώρες εβδομαδιαίως (καθημερινά 08:00 – 14:00) για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και προαιρετικό δίωρο απογευματινό πρόγραμμα (14:00-16:00).

Η δέσμη αυτή, σύμφωνα με τις διατυπώσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) περιελάμβανε καινοτομίες ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνονταν και η εισαγωγή της διδασκαλίας της φιλοαναγνωσίας ως ανεξάρτητο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος, η εισαγωγή της πληροφορικής από την Α΄ Δημοτικού, η εισαγωγή βιωματικών δράσεων, η αύξηση των ωρών γυμναστικής σε όλες τις τάξεις, η εισαγωγή των καλλιτεχνικών και της θεατρολογίας, η επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ξεκινώντας από την πρώτη δημοτικού, οι νέες ειδικότητες εκπαιδευτικών και οι στοχευμένες δράσεις για την αγωγής υγείας, για το περιβάλλον και την αειφορία, για την κυκλοφοριακή αγωγή (στις διδακτικές ώρες της Ευέλικτης Ζώνης).

Έχουν διατυπωθεί από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές – κυρίως των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου – ισχυρές επιφυλάξεις σχετικά με το αν οι παραπάνω αποκαλούμενες από το Υπουργείο Παιδείας και το Π.Ι. ως καινοτομίες, αν έχουν τα χαρακτηριστικά καινοτομιών και αν μπορούν να χαρακτηριστούν ως τέτοιες (Ξανθάκου, Θεοδωροπούλου, Καίλα). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι δεν πληροί καμία από αυτές τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας, ούτε και η Φιλαναγνωσία, και ότι καταχρηστικά γίνεται η χρήση του όρου αυτού.

Στη δέσμη των καινοτομιών που καλούνταν και εκπαιδευτικοί να εισαγάγουν στο διδακτικό τους έργο περιλαμβάνονταν και η διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας σε διακριτή διδακτική ώρα στο ΕΩΠ. Στόχος αυτής της καινοτομίας ήταν η καλλιέργεια της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών/-τριών με φιλαναγνωστικές δράσεις και αναγνωστικές εμπνύχωσης. Η καθοδήγηση από την πλευρά του υπουργείου παιδείας και του Π.Ι. περιορίστηκε σε υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους που περιέγραφαν συνολικά τις καινοτομίες σε τεχνικό και λειτουργικό επίπεδο και είχαν ενημερωτικό χαρακτήρα για το είδος των αλλαγών και των επιδιωκόμενων στόχων που έπρεπε να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί (Παπαδάτος, 2013).

Συγκεκριμένα, η Φιλαναγνωσία είναι μια άλλη έκφραση για την αγάπη για το διάβασμα των βιβλίων γενικά, ή συγκεκριμένα, για τα λογοτεχνικά βιβλία. Η αγάπη αυτή σχετίζεται με αναγνωστικές πρακτικές, οι οποίες αναπτύσσουν ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Αυτή η αγάπη για το διάβασμα, η Φιλαναγνωσία δηλαδή, έχει αναγνωριστεί ως σημαντική παράμετρος ευρύτερης καλλιέργειας του ανθρώπου και ιδιαίτερα ευεργετική στην ενίσχυση των παιδιών για να διαβούν τα αναπτυξιακά στάδια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας με ασφάλεια (Πολίτης, 2013. Καρακίτσιος, 2011).

Ο όρος «Φιλαναγνωσία» αν και σχετικά νεόκοπος στην ελληνική γλώσσα, μπορεί να γίνει φορέας αυτού που αναφέρεται ως «κουλτούρα ανάγνωσης», η οποία θα εμπνέει σεβασμό και αγάπη για την ανάγνωση και τα βιβλία. Ως όρος, μπορεί να διαφοροποιείται από αντίστοιχους αλλόγλωσσους όρους, τόσο εννοιολογικά όσο και ιδεολογικά (literacy, literatie), όμως καταφέρνει να συμπεκνώσει μονολεκτικά κάποιες ξενόγλωσσες περιφράσεις (“love reading”, “aimer lire” κ.ά.) οι οποίες εμπεριέχουν μια θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο (Πολίτης, 2013). Ο κύριος προσδιορισμός όμως της ανάγνωσης είναι γνωστικός και αξιοποιείται σε δραστηριότητες ή προγράμματα σχολικού τύπου, ανεξαρτήτως πλαισίου. Η πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης (ανταγωνιστική γνωστική προσέγγιση, μη υποστηρικτικό περιβάλλον, πιεστικό πρόγραμμα, έλλειψη βιβλιοθηκών, ραγδαία απαξίωση του εξοπλισμού, κ.ά.) μετατρέπουν την ανάγνωση από φυσική, δυναμική διαδικασία σε τεχνητή, εξαναγκαστική και με μονομερώς χρηστική διάσταση (Πολίτης, 2013).

Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τις φιλαναγνωστικές συνήθειες και διαθέσεις των μαθητών και μαθητριών, το σχολείο κατέχει εξέχουσα θέση. Το ελληνικό σχολείο όμως φαίνεται αγκιστρωμένο από χρησιμοθηρικές διδακτικές εμμονές, με αποτέλεσμα να «σχολειοποιεί» τις φιλαναγνωστικές δραστηριότητες, επιδιώκοντας μια μονομερή και μονόπλευρη ανάπτυξη της

ανάγνωσης στο πλαίσιο σχολικής στοχοθεσίας και της παραδοσιακής αντίληψης για επιτυχία στο δημόσιο χώρο. Έτσι, αφού το πλαίσιο για μάθηση είναι εξαναγκαστικό και η απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων εισιτήριο επιτυχίας, τότε η πληροφορία λειτουργεί σε βάρος της εμπειρίας και τοποθετείται στη σφαίρα του αδιανόητου η υποστήριξη του δικαιώματος της μη ανάγνωσης. Συμπερασματικά, αυτό που είναι απαραίτητο είναι η αναζήτηση του χωροχρονικού πλαισίου πραγμάτωσης των δυνατοτήτων της ανάγνωσης και η διασφάλιση των ποικίλων τρόπων απόλαυσης της (Πολίτης, 2013).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 2010 με την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών δεν προέκυψε εν κενώ. Οι σχεδιαστικές βάσεις για αρκετές καινοτόμες δράσεις στις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης τέθηκαν ήδη από τη δεκαετία του 1990. Τότε, διαμορφώθηκε ένα πλέγμα που έδινε στο σύστημα σημαντικές εκσυγχρονιστικές παραμέτρους και σε πολλά ζητήματα εξέφραζε κοινωνική ευαισθησία. Έτσι, είχαμε ριζική αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών, διδασκαλία ξένης γλώσσας στο δημοτικό, περιβαλλοντική εκπαίδευση, προσφορά «ενισχυτικής διδασκαλίας» σε μαθητές που υστερούν (αλλά όχι όπως σε σχετική πρωτοβουλία που αναλήφθηκε το 1931 σε μια αντίστοιχη απόφαση, όπου η ενισχυτική διδασκαλία αφορούσε και εκείνους που είχαν ιδιαίτερη έφεση σε κάποιο αντικείμενο, και όχι μόνο στους “υστερούντες”), απογευματινή «δημιουργική απασχόληση» στο δημοτικό (πρόδρομος των ολοήμερων σχολείων) εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολεία με εξειδίκευση (μουσικά, αθλητικά), αναγνώριση της σημασίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πολυπολιτισμικά σχολεία). Επίσης, στα μέτρα της δεκαετίας του 1990 που οδήγησαν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εντάσσεται και η υποχρεωτική η ίδρυση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο (Δημαράς, 2013).

Η παρουσία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα ΕΑΕΠ δεν ήταν άγνωστη στα σχολεία της δημοτικής εκπαίδευσης, η ιστορία της όμως ήταν ακόμα σύντομη. Όπως αναφέρει ο Δημαράς (2013), το σχολικό έτος 1992-1993 πραγματοποιήθηκε μία σημαντική αλλαγή στο δημοτικό σχολείο, ίσως η σημαντικότερη από κάθε άλλη της μεταδικτατορικής περιόδου, και μία από τις ριζικότερες στην ιστορία της ελληνικής υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης. Από αυτό το σχολικό έτος άρχισαν να γενικεύονται, για πρώτη φορά, οι διορισμοί στα δημοτικά σχολεία και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, με πρώτους αυτούς της αγγλικής γλώσσας και, κατά το επόμενο σχολικό έτος, τους εκπαιδευτικούς της φυσικής αγωγής και της μουσικής.

Η σημασία αυτής της αλλαγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν και είναι θεμελιώδης, γιατί εκτός από την κοινωνική διάσταση της εξισορρόπησης πτυχιούχων και θέσεων εργασίας, η απόφαση αυτή αποτέλεσε ουσιαστική παιδαγωγική αλλαγή, ευρύτερης σημασίας. Ο παραδοσιακά κυρίαρχος παιδαγωγικός ρόλος δεν ταυτίζεται πια με τη δασκάλα και το δάσκαλο. «Συνέπεια αυτού ήταν από τη μια πλευρά το γεγονός ότι οι μικροί μαθητές και μαθήτριες να χάσουν τη σιγουριά μιας σταθερής προσωπικής σχέσης, και από την άλλη ενισχύθηκε η ροπή προς την εξειδίκευση των σχολικών σπουδών» (Δημαράς, 2013). Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι σε δική του έρευνα, δεν εντοπίστηκαν σχετικά μελετήματα ελληνικού επιστημονικού χαρακτήρα τα οποία να συμμετείχαν στον σχετικό

διάλογο της εποχής εκείνης και να έχουν θέμα τους την απασχόληση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα δημοτικά σχολεία και για τη σχέση παιδαγωγικών και γνωστικών στοχεύσεων. Ο δημόσιος διάλογος της εποχής εξαντλήθηκε σχεδόν αποκλειστικά σε επίπεδο συνδικαλιστικών θέσεων.

Μία παράμετρος των μεταρρυθμίσεων που εφαρμόστηκαν μετά τη μεταπολίτευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – και η οποία ενδιαφέρει, όπως θα δούμε παρακάτω, την παρούσα μελέτη – έχει να κάνει με τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών εγχειριδίων. Το 1982 είχε ήδη γίνει μια σημαντική παρέμβαση με την πρόβλεψη τα διδακτικά βιβλία να συνοδεύονται από αντίστοιχα βιβλία του δασκάλου (Μπονίδης, 2004). Ερευνητές αναφέρουν πως δεν εντοπίζεται στην σχετική βιβλιογραφία κάποια συστηματική αναφορά στην ιστορία του θεσμού του κρατικού «Βιβλίου του δασκάλου». Αυτό που υπάρχει ως προηγούμενη εμπειρία ανατρέχει πίσω στο 1919, όταν το αναγνωστικό «Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο» συνοδευόταν από Βιβλίο για το δάσκαλο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 που εργάζονται σε ΕΑΕΠ από το 2010 και εφεξής, έχουν διαπραγματευτεί στη διάρκεια των σπουδών τους και έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά με την παράλληλη αξιοποίηση του Βιβλίου Του Μαθητή και του Βιβλίου του Δασκάλου (Δημαράς, 2013. Μπονίδης, 2004).

Ο Pingel (2010) σε έρευνα και την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, αναφορικά με τη σχέση των σχολικών εγχειριδίων που προορίζονται για τους μαθητές με το βιβλίο του προορίζεται για το δάσκαλο, αναφέρει ότι συχνά τα διδακτικά εγχειρίδια των μαθητών συμπληρώνονται από ένα βιβλίο για το δάσκαλο, το οποίο προτείνει ιδέες και σχέδια μαθήματος. Τα βιβλία αυτά λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο και απευθύνονται σε διαφορετικά ακροατήρια με διαφορετική στόχευση.

Οι Manouchehri & Goodman (2004) παρέχουν μία θεωρητική στήριξη στην ανάγκη της ύπαρξης βιβλίων για το δάσκαλο και διατυπώνουν την άποψη ότι τα διδακτικά εγχειρίδια μπορούν να αλλάξουν τη σχολική πρακτική, αρκεί να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις ανάγκες των δασκάλων. Οι ανάγκες αυτές αφορούν κυρίως τη γνώση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος αλλά και την παιδαγωγική γνώση για τη διδακτική αξιοποίηση του περιεχομένου (Μπονίδης, 2004). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να διδάξουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία στα ΕΑΕΠ, βρέθηκαν χωρίς εκπαιδευτικά εγχειρίδια ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό και θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν αυτό το δεδομένο. Το κενό αυτό (ανυπαρξία διδακτικών εγχειριδίων και βιβλίων για το δάσκαλο) και τους κινδύνους που γεννιούνται από αυτόν, προσπάθησε να καλύψει το Υπουργείο Παιδείας συνάπτοντας προγραμματική σύμβαση με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίο.

Η πρόβλεψη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για διδασκαλία ως διακριτού μαθήματος της Φιλαναγνωσίας στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ε.Ω.Π.) για μια ώρα την εβδομάδα (αφαιρώντας την ώρα αυτή από το σύνολο των ωρών του γλωσσικού μαθήματος), συνιστά μία καινοτομία (διδακτική και παιδαγωγική), αφού, για πρώτη φορά αυτονομείται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα. Επίσης, οι προβλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών έπρεπε να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς χωρίς εγκεκριμένα συνοδευτικά εγχειρίδια

(μαθητή και δασκάλου), γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ως η μοναδική περίπτωση μαθήματος που θα διδάσκεται χωρίς να συνοδεύεται από κάποιο έντυπο υλικό για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Το διδακτικό υλικό θα πρέπει με ευθύνη των εκπαιδευτικών να παραχθεί με διαδικασίες παρόμοιες με αυτές που ακολούθησε το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Το γεγονός αυτό, γρήγορα αναδείχθηκε ως ενδεχόμενη πηγή δυσκολίας ή/και άγχους για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, θα έπρεπε να διαμορφώσουν από μόνοι τους στο κατάλληλο διδακτικό υλικό, ώστε να διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία και να καλύπτουν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Η υποχρέωση αυτή απαιτούσε την σχετική γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος αναφορικά με τη διδακτική της λογοτεχνίας και την παραγωγή υλικού (για παράδειγμα, σχεδίων μαθημάτων με στοχοθεσία, προβλέψεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων), πράξη για την οποία η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είχε εκπαιδευτεί, ούτε είχε εμπειρία από οργανωμένη και συστηματική παραγωγή διδακτικού υλικού (Παπαδάτος, 2013. Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011. Πολίτης, 2011).

Κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου εφαρμογής της μεταρρύθμισης των ΕΑΕΠ, μπορούμε να πούμε ότι σημειώθηκε σχετικός αιφνιδιασμός στην εκπαιδευτική κοινότητα, αφού ο ορισμός των σχολικών μονάδων που εντάχθηκαν στο νέο θεσμό έγινε τον Ιούνιο του 2010 και η εφαρμογή της αλλαγής, το Σεπτέμβριο του 2010. Ουσιαστικά βρήκε τους εκπαιδευτικούς των 800 σχολικών μονάδων ΕΑΕΠ απροετοίμαστους. Για τις σχολικές μονάδες που θα άλλαζαν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο λειτουργίας τους, δεν έγινε καμία οργανωμένη επιμόρφωση και καμία παρουσίαση στους εκπαιδευτικούς επί των αρχών και των στόχων αυτής της μεταρρύθμισης, ούτε από την πλευρά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ούτε από τους Σχολικούς Συμβούλους. Αυτή η διαδικασία, ως τρόπος εφαρμογής καινοτομιών, συνιστά στρατηγικό λάθος, που επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στον απαραίτητο χρόνο πλήρους ανάπτυξης της μεταρρύθμισης όσο και ως προς την δυνατότητα εμβάθυνσης στις αρχές και τις επιδιώξεις της από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμοστεί επιτυχώς και προς τη σωστή κατεύθυνση (Hall & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. Φώκιαλη & Ράπτης, 2008. Rogers, 2003).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 2010 είχε στόχο να αλλάξει το ελληνικό σχολείο. Διακήρυσε ότι «στο πλαίσιο της νέας δομής, η ενίσχυση της αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας και η μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί κεντρική επιδίωξη. Ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο ηγέτης, ο εμπυχωτής και ο διευκολυντής των αλλαγών στη σχολική του μονάδα. Έχει ευθύνη για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο σε εκπαιδευτικό επίπεδο και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο χάραξης κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου»

(«Πρώτα ο Μαθητής» – «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο | Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων).

Τα πρώτα 800 Δημοτικά που εφάρμοσαν ΕΑΕΠ, δημοσιεύτηκαν στο ΦΕΚ 804, τ.Β΄ (9/6/2010). Και κάθε επόμενο χρόνο προστίθονταν όσες σχολικές μονάδες πληρούσαν τις προδιαγραφές για να χαρακτηριστούν ΕΑΕΠ. Η βασική προϋπόθεση ήταν να λειτουργεί η σχολική μονάδα με περισσότερα από 10 τμήματα για τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ο ιδανικός τύπος σχολικής μονάδας για εφαρμογή ΕΑΕΠ είναι το 12/θέσιο σχολείο, από την άποψη της εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.). Σύμφωνα με το νέο Α.Π.Σ., σ' αυτού του τύπου Δημοτικά Σχολεία θα γίνονταν εμπλουτισμός σε περιεχόμενα, με εισαγωγή δέσμης καινοτομιών, οι οποίες θα άλλαζαν ριζικά τον τρόπο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων, όπως τον γνωρίσαμε μέχρι τότε.

Ανάμεσα στις νέες εφαρμογές και καινοτομίες, καλούνται οι εκπαιδευτικοί των ΕΑΕΠ από το πρώτο έτος εφαρμογής να διδάξουν Φιλαναγνωσία, η οποία αυτονομείται από το γλωσσικό μάθημα και στο Ε.Ω.Π. αφιερώνεται μία διδακτική ώρα με την ονομασία Φιλαναγνωσία. Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό η ανάπτυξη της εφαρμογής της Φιλαναγνωσίας θα γίνονταν σε τρία βήματα:

i. Σχολικό έτος 2010-11 Διδασκαλία Φιλαναγνωσίας στις τάξεις Α΄ - Β΄ για 1 ώρα την εβδομάδα στα ΕΑΕΠ - (ΦΕΚ 804 τ.Β΄/9-6-2010).

ii. Σχολικό έτος 2011-12 Διδασκαλία Φιλαναγνωσίας στις τάξεις Α΄ - ΣΤ΄ για 1 ώρα την εβδομάδα στα ΕΑΕΠ - (ΦΕΚ 1327 τ.Β΄/16-6-2011).

iii. Σχολικό έτος 2012-13 Γενίκευση διδασκαλίας Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία όλων των τύπων για 1 ώρα την εβδομάδα.

Από τον αρχικό σχεδιασμό εφαρμόστηκαν μέχρι το σχολικό έτος 2015-16 τα βήματα ένα και δύο. Το βήμα τρία, χωρίς διευκρινίσεις, παρέμεινε ανενεργό.

Για το ουσιαστικό μέρος, τόσο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και της ανάπτυξης υποστηρικτικού διδακτικού υλικού (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008), το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε σύναψη προγραμματικής συμφωνίας με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), ώστε αυτό να διαμορφώσει ολοκληρωμένη πρόταση (διαμόρφωση στόχων και παραγωγή υλικού) για την προώθηση και υλοποίηση του προγράμματος της φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ. Η εν λόγω πρόταση εγκρίθηκε με την με αριθμ. 25/7-9-2010 Πράξη του Τμήματος Α/θμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν σχεδιασμένο να καλύψει τα πρώτα τρία σχολικά έτη (2011-2014).

Για την πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας της φιλαναγνωσίας στην Α΄ και Β΄ τάξη ως βασικός σκοπός είχε τεθεί «η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο» (ΕΚΕΒΙ, 2010). Η εμπέδωση αυτής της σχέσης θα βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη και να ενεργοποιήσει τη φαντασία και την εφευρετικότητά του. Επίσης, θα συμβάλει στον εμπλουτισμό της αισθητικής του καλλιέργειας και θα συναλλαχθεί με τα συναισθήματά του, βάζοντας ενεργητικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών. Τέλος, θα καλλιεργηθεί η



γλωσσική του έκφραση με περισσότερους έμμεσους και βιωματικούς τρόπους, με αποτέλεσμα να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Στους επιμέρους σκοπούς καταγράφονται οι εξής: «Η καλλιέργεια αναγνωστικής απόλαυσης μέσα από την άσκηση της δεξιότητας της προσεκτικής ακρόασης, η καλλιέργεια δεξιότητας αναδιήγησης ιστοριών, συναισθημάτων ή καταστάσεων, η ανάπτυξη δυνατότητας κατανόησης κειμένου, η ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας, η ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας, η βελτίωση της αφηγηματικής ικανότητας, η εξοικείωση με τη λειτουργία των ομάδων και η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη, η οποία σταματά να αποτελεί ένα άθροισμα μεμονωμένων μαθητών αλλά γίνεται μια «κοινότητα αναγνωστών» (EKEBI, 2010).

Με την οπτική αυτή, το σχολείο, καθίσταται ο πλέον κατάλληλος χώρος για να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες, οι οποίες κέντρο και αναφορά θα έχουν το βιβλίο. Σε μια μελέτη των Κατσίκη-Γκίβαλου, Πολίτη, Χαλκιαδάκη και Τσιαμπάση (2011) επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι παράμετροι που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον ανάγνωσης στην Ελλάδα και να διερευνηθεί τους όρους που δυνητικά θα διασφάλιζαν το δικαίωμα στην ανάγνωση σε μεγαλύτερα τμήματα του παιδικού πληθυσμού, με έμφαση στην εξέταση του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα της μελέτης αναδεικνύουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για το διάβασμα και δίνουν το έναυσμα στη δική μας μελέτη, να δούμε τον τρόπο με τον οποίο η καινοτομία αυτή επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ΕΑΕΠ.

Η πρόταση του EKEBI (2010) προς τα σχολεία περιέχει επίσης οδηγίες για έναν απαιτούμενο μεθοδικό προγραμματισμό. Ιδιαίτερη έμφαση καλούνται να δώσουν οι ηγέτες των σχολείων στην προετοιμασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών για το πρώτο έτος εφαρμογής της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στις τάξεις Α΄ και Β΄. Οι κατάλληλες ενέργειες που προτείνονται για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδακτικής ώρας της φιλαναγνωσίας είναι η δημιουργία και οργάνωση Σχολικών Βιβλιοθηκών σε κάθε σχολική μονάδα εμπλουτισμένη με λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 6 – 8 ετών και η διαμόρφωση ευχάριστων χώρων για ανάγνωση ή/και ακρόαση. Ένας τέτοιος χώρος ανάγνωσης μπορεί να είναι μια όμορφα οργανωμένη γωνιά στο πίσω μέρος της διδακτικής αίθουσας (με χαλιά, μαξιλάρια, ζωγραφιές, ταμπλό σχετικά με τη φιλαναγνωσία, κ.ά)

Η μελέτη αυτή δεν ερευνά τη Φιλαναγνωσία ως διακριτό διδακτικό αντικείμενο του Αναλυτικού Προγράμματος (περιεχόμενο, διδακτικές αρχές, στόχοι, αξιολόγηση) και δεν θα αναφερθεί σε θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική αξιοποίησή της ή στον κίνδυνο σχολειοποίησης της λογοτεχνικής απόλαυσης μέσα από τη διαχείριση της Φιλαναγνωσίας με τρόπο αντίστοιχο με το γλωσσικό μάθημα. Η μελέτη αυτή, αποδεχόμενη τον ορισμό εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και του Π.Ι. ότι η εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας συνιστά παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία, διερευνά τη διαδικασία εισαγωγής της στο ΕΑΕΠ και θέτει ως εξαρτημένη μεταβλητή στον ερευνητικό της σχεδιασμό τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια εφαρμογής μιας καινοτομίας (εδώ, η Φιλαναγνωσία)

και τις ανησυχίες που του γεννώνται από τη διαχείριση, εφαρμογή και ανάπτυξη της καινοτομίας αυτής.

Για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί και να διευκολυνθεί η συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να ανταποκριθούν με προγράμματα και κίνητρα που θα σχετίζονται με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την υιοθέτηση της καινοτομίας. Επίσης, πρέπει να διαμορφώσουν αντίληψη των εμποδίων, (όπως για παράδειγμα η έλλειψη διοικητικής και παιδαγωγικής υποστήριξης για τη συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας) τα οποία αναδύονται στους συμμετέχοντες καθώς εφαρμόζουν την καινοτομία.

Η κατανόηση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά τη φάση εφαρμογής μπορεί να βοηθήσει τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους κατάλληλες δραστηριότητες επαγγελματικές ανάπτυξης. Προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ με μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στο χρήστη, το εννοιολογικό πλαίσιο CBAM, αναδεικνύει την αλλαγή ως μία αναπτυξιακή διεργασία που βιώνεται ατομικά μέσα σε ένα οργανωσιακό πλαίσιο και αναγνωρίζει την προσωπική πλευρά της αλλαγής, αναδεικνύοντας τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις εκείνων που συμμετέχουν στη διεργασία της αλλαγής.

Η συνιστώσα του CBAM, τα Στάδια Ανησυχίας (SoC), η οποία ερευνά την ένταση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, έχει επιβεβαιώσει την εγκυρότητά της μέσα από μια ποικιλία μελετών για την εκπαιδευτική αλλαγή. Από την αρχική ανάπτυξη του μοντέλου τη δεκαετία του 1970, με τη χρήση των Σταδίων Ανησυχίας, έχουν ερευνηθεί περιπτώσεις υιοθέτησης καινοτομιών, που κυμαίνονται από εφαρμογές ολοκληρωμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Γλώσσας και Λογοτεχνίας μέχρι την ενσωμάτωση της τεχνολογίας ΤΠΕ στην τάξη (Freebody, Barton & Chan 2014. Hall & Hord, 2011. Petherbridge, 2007. Casey και συν.,2004).

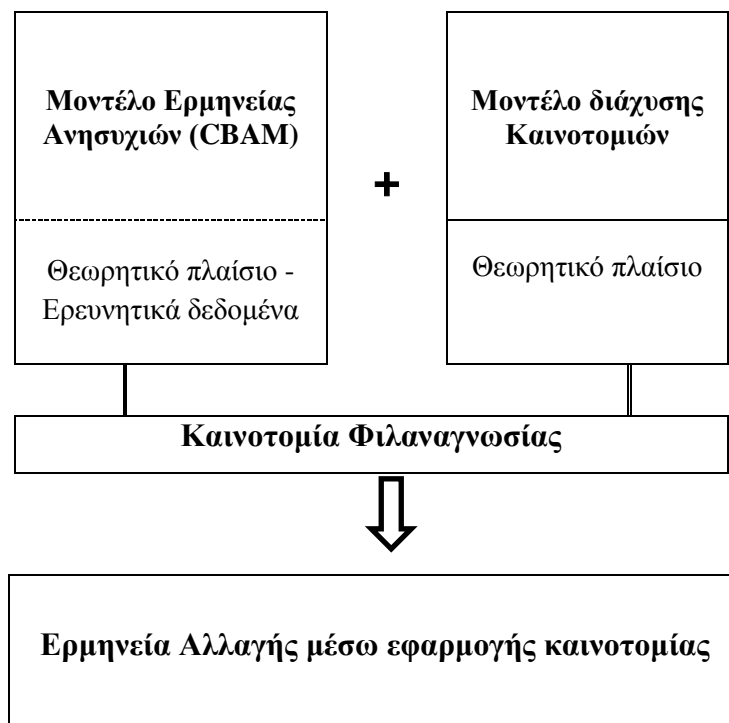
Η κατανόηση των διαφορετικών ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εξέταση της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ είναι χρήσιμη για την κατανόηση των εμπειριών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υιοθέτηση της καινοτομίας. Αυτή η διαδικασία θα βοηθήσει στον εύστοχο σχεδιασμό των κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης για να υποστηριχθεί και να επιβιώσει η καινοτομία στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση του πώς ο συνδυασμός προσωπικών, φιλαναγνωστικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών, επηρεάζουν τη μεγαλύτερη ένταση (ή την κορύφωση) των ανησυχιών, μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και παρεμβάσεων, ώστε να αντιμετωπιστούν κατάλληλα τα κύρια χαρακτηριστικά που φάνηκε πως επηρεάζουν την ένταση των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για το άτομο, για το έργο και για τις επιπτώσεις στους μαθητές (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη 2011).

Επίσης, η κατανόηση των δυναμικών συσχετίσεων μεταξύ των προσωπικών, φιλαναγνωστικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τις μη σχετικές ανησυχίες, τις ανησυχίες για το άτομο, για το έργο και για τις επιπτώσεις στους μαθητές των εκπαιδευτικών, θα είναι σημαντική για

την κατανόηση των τρόπων υιοθέτησης της καινοτομίας της διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, και το σχεδιασμό αποτελεσματικών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η μελέτη αυτή, η οποία επιδιώκει να κατανοήσει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, θα έχει αξία για την κατανόηση πιθανών τρόπων υιοθέτησης αντίστοιχων καινοτομιών που έχουν εισαχθεί (ή πρόκειται να εισαχθούν) σε σχολικές μονάδες αυτού του τύπου (ή παρόμοιου). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, προσπαθώντας να μεταρρυθμίσει τις σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, θεσπίζει αλλαγές και εισάγει καινοτομίες στη λειτουργία των σχολικών μονάδων με συχνότερο ρυθμό και μεγαλύτερη ένταση. Ως εκ τούτου λοιπόν, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, έτσι ώστε τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να μπορούν να παρέχουν τα κατάλληλα προγράμματα, τους πόρους, καθώς και τις πρωτοβουλίες για να υποστηρίξουν και να διατηρήσουν τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ.

Πίνακας 5: Προτεινόμενο Πλαίσιο Ερμηνείας της Αλλαγής μέσω Συνδυασμού CBAM και Μ.Δ.Κ κατά την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η καινοτομία στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον**

*Για αιώνες, δεν ήταν η καινοτομία αυτή καθαυτή που συγκλόνισε την ανθρωπότητα, αλλά η λέξη που την περιγράφει.*

Godin, (2011)

### **5.1. Εισαγωγή**

Η εστίαση της παρούσας μελέτης βρίσκεται στις καινοτομίες που εισάγονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και οι οποίες σκοπεύουν να βελτιώσουν τη λειτουργία των συστημάτων αυτών και κατά συνέπεια, να βελτιώσουν τα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών και των μαθητριών τους. Στη σύντομη ιστορία των συστημάτων της δημόσιας εκπαίδευσης, εντοπίζονται συστηματικές προσπάθειες για να βελτιωθεί η λειτουργία τους, ώστε να ικανοποιηθεί ο κεντρικός στόχος ανάπτυξης τους, να υπηρετηθεί δηλαδή το «κοινό καλό». Οι προσπάθειες αυτές σχεδιάζονται από αυτούς που είναι υπεύθυνοι για να το κάνουν και αναπτύσσονται και εφαρμόζονται από αυτούς που είναι εντεταλμένοι να υπηρετούν τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα.

Η εκπαιδευτική αλλαγή πραγματοποιείται με την εφαρμογή καινοτομιών, δηλαδή νέων προσεγγίσεων στη παιδαγωγική λειτουργία των σχολείων ή/και νέων μεθόδων στη διδακτική διαδικασία ή/και νέας τεχνολογίας που στηρίζει τη διδακτική διαδικασία ή/και νέων αντιλήψεων διοικητικής λειτουργίας των σχολικών οργανισμών. Με την έννοια αυτή, η μελέτη αυτή δεν ερευνά την καινοτομία ως ιδιότητα και χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ευφυΐας ή ως δημιουργικότητα, αλλά εξετάζει τις οργανωμένες και συστηματικές προσπάθειες που καταβάλλουν οι άνθρωποι για να αλλάξουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και να τα καταστήσουν λειτουργικότερα και αποτελεσματικότερα. Συνήθως, οι προσπάθειες αυτές πραγματοποιούνται με την εισαγωγή νέων τρόπων και προσεγγίσεων ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, αλλάζοντας όχι μόνο το μικρο-επίπεδο της τάξης, αλλά πολλές φορές, οι παρεμβάσεις αναφέρονται σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Άρα, η προσέγγισή μας στην καινοτομία υπερβαίνει την ατομική ανθρώπινη εστίαση και αναφέρεται, γενικά, στο κοινωνικό πλαίσιο και, ιδιαίτερα στο οργανωσιακό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξανθάκου και συν., 2015. Dawson & Andriopoulos, 2014).

Με την έννοια αυτή, ακολουθεί μία παρουσίαση της έννοιας της καινοτομίας, πρώτα στα κοινωνικά συστήματα και στη συνέχεια στα εκπαιδευτικά. Το κεφάλαιο αυτό ξεκινά με μία εννοιολογική διασαφήνιση της καινοτομίας και με μία ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της αναπαράστασης της έννοιας αυτής. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η έννοια της καινοτομίας σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

## 5.2. Καινοτομία: Η έννοια και η σημασία της

Γνωρίζουμε ότι κατά το τέλος του εικοστού αιώνα, η έννοια της καινοτομίας είχε καταστεί το σύμβολο της σύγχρονης κοινωνίας, η κορωνίδα της κοινωνίας της γνώσης, αλλά και μία πανάκεια για την επίλυση πολλών προβλημάτων. Δεν ήταν όμως πάντα έτσι. Ο όρος «καινοτομία» δεν είχε πάντα την ίδια σημασία που έχει σήμερα (Sultana, 2001). Για περισσότερα από 2.500 χρόνια, η έννοια της καινοτομίας είχε αρνητικές συνυποδηλώσεις. Καινοτόμοι ήταν οι αιρετικοί, οι επαναστάτες και οι κάθε είδους απατεώνες. Η οικονομική και κοινωνική εξέλιξη σταδιακά άλλαξαν μία έννοια που ήταν μειωτική για πάρα πολύ καιρό και την μετέτρεψαν σε περιζήτητο τίτλο για άτομα και επιχειρήσεις, και σε μια κεντρική κατηγορία της δυτικής σκέψης στον εικοστό αιώνα. Η αλλαγή αυτή άρχισε να οικοδομείται από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα, και έφτασε, στον εικοστό αιώνα, εκείνοι που προηγουμένως την είχαν καταστήσει αμφιλεγόμενη έννοια – κυρίως οι κυβερνήσεις – να την μετατρέψουν σε «κυνήγι κρυμμένου θησαυρού» (Φώκιαλη, 2010).

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι λέξεις είναι δείκτες της κοινωνικής μας κατανόησης για τον κόσμο, και ότι η εμφάνιση νέων λέξεων είναι ένας δείκτης δηλωτικός των αλλαγών στις αξίες της κοινωνίας. Σ' αυτήν την κατηγορία λέξεων εντάσσεται η «καινοτομία». Η έννοια και η χρήση της στον άξονα της διαχρονίας μαρτυρεί για τις κοινωνικές αξίες διαφορετικών εποχών. Ενώ η χρήση της λέξης «καινοτομία» ήταν απαγορευμένη κατά το παρελθόν, τώρα επιδιώκεται η οικειοποίηση του όρου αυτού από όλους όσους εμπλέκονται στον κύκλο της οικονομίας και της επιστήμης. Η πνευματική ιστορία της καινοτομίας είναι η ιστορία των αναπαραστάσεων και των χρήσεων της λέξης «καινοτομία» στη διάρκεια του χρόνου. Αυτές οι αναπαραστάσεις και οι χρήσεις της καινοτομίας αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα από την Αναγέννηση μέχρι τον εικοστό αιώνα και καλύπτουν τους τομείς της θρησκείας, της πολιτικής, της ιστορίας, της επιστήμης και της οικονομίας (Skinner, 1978, 1988, αναφέρεται στο Godin, 2011). Έτσι φτάσαμε στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, η καινοτομία να θεωρείται το σύνολο των ικανοτήτων που επιτρέπουν τη συνεχή πραγματοποίηση ενός επιδιωκόμενου μέλλοντος (Kao, 2007).

Σύμφωνα με το Λεξικό Μπαμπινιώτη (1998), *καινοτομία* είναι η «ουσιώδης τροποποίηση, η ριζική αλλαγή» και είναι συνώνυμη του νεωτερισμού. Παράγεται από το ρήμα καινοτομώ, που σημαίνει εισάγω νέες μεθόδους, φέρνω αλλαγές και νεωτερισμούς. Ετυμολογικά, το ρήμα *καινοτομώ* προέρχεται από το αρχαίο *καινοτομώ* (-έω), το οποίο συναντιέται ήδη από τον 5ο αι. π.Χ. (στους Νόμους του Πλάτωνα) το οποίο αρχικά σήμαινε «διανοίγω όρυγμα για να βρω νέο μετάλλευμα» και καινοτομία < (αρχ. καινοτομία) σήμαινε το «άνοιγμα νέου ορυχείου – εφεύρεση, μεταρρύθμιση» (Μπαμπινιώτης, 2010). Η *καινοτομία* ως έννοια ανάγεται στην ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα και ως έννοια ήταν υποτιμητική. Οφείλει την ύπαρξή του σε μια μεταφορική χρήση του ελληνικού όρου «καινοτομία» του οποίου η σημασία ήταν «κάνοντας νέες τομές». Τέτοια ήταν η έννοια του όρου στον Ξενοφώντα (ανοίγοντας νέες στοές στα ορυχεία). Στα γραπτά κείμενα σχετικά με την πολιτική,

την αλλαγή και τη σταθερότητα των πολιτευμάτων, η καινοτομία κατέληξε να σημαίνει την εισαγωγή αλλαγής στην καθεστηκυία τάξη (Πλάτων, Νόμοι. Αριστοτέλης, Πολιτικά, και Πολύβιος, Ιστορία).

Προκειμένου να εκτιμήσουμε σωστά αυτή την έννοια, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η καινοτομία είναι διαφορετική από το νεωτερισμό. Με αυτή την έννοια, η καινοτομία ήταν απαγορευμένη. Στους *Νόμους*, ο Πλάτων αναφέρει μόνο μια θετική εκδοχή για την καινοτομία: οι αλλαγές, όπως τα ατυχήματα, οι καταστροφές, οι ασθένειες και οι πόλεμοι «μας αναγκάζουν να κάνουμε πάρα πολλές καινοτομίες» (Νόμοι). Ο ίδιος δέχεται μόνο μία αλλαγή στα πολιτικά καθεστώτα και τα συντάγματα: εκείνη στην οποία οι φιλόσοφοι θα γίνουν βασιλιάδες. Για τον Πλάτωνα, «τροποποιήσεις και καινοτομίες εκτός του πλαισίου της παράδοσης» είναι «απαγορευμένες» (Νόμοι, II). Ομοίως, στα Πολιτικά ο Αριστοτέλης απορρίπτει την καινοτομία στους τρόπους της κυβέρνησης: «Το σύνολο του πολιτεύματος μεταβάλλεται και [περνά] στα χέρια ομάδων εξουσίας που είχαν ξεκινήσει τη διαδικασία της καινοτομίας» (Πολιτικά). Επίσης, ο μουσικός και φιλόσοφος Αριστόξενος ο Ταραντίνος, αναφέρει «το γαρ ραδίως αποπηδάν από των υπάρχοντων νόμων και οικείους είναι καινοτομίας, ουδαμώς είναι σύμφορον ουδέ σωτήριο (Αριστόξενος ο Ταραντίνος, 4ος αι. π.Χ.).

Παρόμοιες χρήσεις της ιδέας της καινοτομίας, επηρεασμένες από την ελληνική αρχαιότητα και το παράδειγμα των Πλάτωνα και Αριστοτέλη, υπάρχουν πολλές και μεταξύ των Ρωμαίων συγγραφέων. Ποιητές (Οράτιος, Βιργίλιος), φιλόσοφοι (Σενέκας, ο Κικέρων, ο Τάκιτος) και ιστορικοί (Σαλλούστιος) διατύπωσαν σκέψεις σχετικά με την καινοτομία, ως κακό και απαγορευμένο: «ας μην αφήσουμε την καινοτομία να καθιερωθεί σε αντίθεση με τα ειωθότα», ανέφερε ο Κικέρωνας στην δημόσια ομιλία του για να υποστηρίξει τον Πομπήιο (De Imperio Cn. Pompei) το 66 π.Χ. Υπάρχουν πολλές έννοιες ή συνώνυμα της καινοτομίας στην αρχαία Ρώμη (*novitas*=καινοτομία και *res nova* (ή *nova res*), τα οποία ορίζουν την καινοτομία ως ουσιαστικό, και *novare*, ως ρήμα, για τη δράση των καινοτόμων. Οι αποκλίσεις για αυτές τις λέξεις είναι τόσο πολυάριθμες, όσες κι εκείνες για την ελληνική λέξη καινοτομία. Οι απόψεις των προσώπων αυτών, ενσωματώνοντας τη σχετική ελληνική αντίληψη, άσκησαν σημαντική επιρροή στη δυτική πολιτική σκέψη, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης, όπου η λέξη καινοτομία (*innovation*) τέθηκε σε χρήση στα τέλη του δέκατου τρίτου αργές του δέκατου τέταρτου αιώνα. Είναι ένας συνδυασμός του *in* (μέσα) και *novare*: εισάγοντας νεωτερισμούς (Godin, 2011).

Στη δημόσια συζήτηση η έννοια της καινοτομίας εισήλθε μέσα από την πολιτική και τη θρησκεία (οι οποίες ήταν στενά συνδεδεμένες για αιώνες). Κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης, στις θρησκευτικές συζητήσεις, η έννοια της καινοτομίας μοιράζεται την ίδια θέση με την αίρεση, ιδιαίτερα μετά τη Μεταρρύθμιση. Στο δέκατο έβδομο και τον δέκατο όγδοο αιώνα, οποιοσδήποτε κατηγορούνταν ότι καινοτομεί, αμέσως αρνούσαν δημοσίως ότι κάνει κάτι τέτοιο. Οι καινοτόμοι αποκαλούνταν υποτιμητικά "novellers", και "novellists". Στη συνέχεια, η έννοια μεταφέρθηκε από τη θρησκεία στην πολιτική και εξομοιώθηκε με τις πολιτικές επαναστάσεις και τους επαναστάτες. Πρότυπο αποτελούσε τόσο η αγγλική πολιτική επανάσταση του 1649 όσο και η Γαλλική

Επανάσταση του 1789. Στη συνέχεια, σειρά πήραν οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές για να κατηγορηθούν ως «καινοτόμοι». Το 1858, ο William Lucas Sargent δημοσίευσε μια μελέτη εναντίον όλων εκείνων «που έχουν μολυνθεί με σοσιαλιστικές θεωρίες» ή «κοινωνικούς καινοτόμους» όπως τους αποκαλούσε – τους Γάλλους St. Simon, Fourier και Proudhon και τους πολιτικούς οικονομολόγους (συμπεριλαμβανομένου του Adam Smith) – για τους οποίους έλεγε ειρωνικά, ότι θεωρούν τις αγαθοεργίες πως είναι η λύση στα κοινωνικά προβλήματα και όχι η εργασία (Godin, 2011).

Η επιβάρυνση της λέξης «καινοτομία» με υποτιμητική έννοια, είχε ως αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιηθεί για πολλούς αιώνες, με εξαίρεση αυτούς που ήθελαν να κατακρίνουν κάποιον ως καινοτόμο ή αυτών που ήθελαν να αρνηθούν ότι καινοτομούν. Τέτοια ήταν η περίπτωση της επιστήμης. Οι φυσικοί φιλόσοφοι και επιστήμονες του δέκατου έβδομου και δέκατου όγδοου αιώνα ανέπτυξαν μια «νέα φιλοσοφία» και μια «νέα μέθοδο», πειραματικής φύσεως, και αυτός ο νεωτερισμός ήταν ευρέως γνωστός. Αλλά, για να αποφευχθούν εντάσεις ή/και πιέσεις, οι επιστήμονες διακηρύσσουν ότι δεν καινοτομούν. Ο επιστήμονας διατηρεί τις ισχύουσες αξίες της κοινωνίας και «δεν αναμειγνύεται με τη Θεότητα, τη Μεταφυσική, την Ηθική, την Πολιτική, τη Γραμματική, τη Ρητορική, ή τη Λογική» όπως αναφέρει το καταστατικό της Βασιλικής Εταιρείας Επιστημών της Αγγλίας.

Οι έννοιες «μεταρρύθμιση» και «ανακαίνιση» ήταν προτιμότερες γιατί δείχνουν ότι βελτιώνουμε πράγματα που είναι ατελή, αλλά ελαφρώς και σιγά-σιγά. Από την αντίθετη πλευρά, η καινοτομία αλλάζει την υπάρχουσα κατάσταση των πραγμάτων ριζικά και ξαφνικά και «φέρνει τα πάνω, κάτω». Έτσι διατηρήθηκε η κατάσταση μέχρι τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα. Αργότερα, κατά τον εικοστό αιώνα, ο κοινωνιολόγος R. Merton είχε προτείνει έναν ορισμό της καινοτομίας ως «αντι-κοινωνική συμπεριφορά». Ως μία ένδειξη της διάχυσης της λέξης, παραθέτουμε στατιστικά στοιχεία από παλιά λεξικά. Ενώ η λέξη καινοτομία εμφανίστηκε πολύ σπάνια στα λεξικά του δέκατου έβδομου αιώνα (στην Αγγλία εμφανίζεται σε 9 από 323 λεξικά), από το δέκατο όγδοο αιώνα, σχεδόν τα μισά από τα λεξικά που δημοσιεύθηκαν στην αγγλική και γαλλική γλώσσα παρέχουν έναν ορισμό της καινοτομίας (786 από 1850). Σε αυτά τα λεξικά, η καινοτομία σημαίνει την εισαγωγή ή τη δημιουργία νεωτερισμών ή/και την αλλαγή των εθίμων (Godin, 2011).

### **5.3. Η καινοτομία στο κοινωνικό περιβάλλον**

Η καινοτομία, όπως η εφεύρεση, ως έννοια φέρει τη χροιά της εφευρετικότητας και της δημιουργικότητας, αλλά δεν συζητήθηκε με αυτούς τους όρους μεταξύ των φιλοσόφων, των φυσικών επιστημόνων και των μηχανικών. Συστηματικές συζητήσεις για την καινοτομία εντοπίζουμε στα γραπτά των κοινωνικών επιστημόνων, στα οποία, από την αρχή του εικοστού αιώνα, η καινοτομία θεωρητικοποιήθηκε ρητά ως δημιουργικότητα. Η καινοτομία «ισούται με τη δημιουργικότητα συν

μία πετυχημένη εφαρμογή» (Stamm von, 2008, όπως αναφέρεται στο Ξανθάκου, Καίλα & Παπαβασιλείου, 2015). Κάποιος ονομάζεται ότι είναι καινοτόμος, στο βαθμό που ο ίδιος «δημιουργεί» (εφευρίσκει) νέες ιδέες ή νέα πράγματα - ως συνώνυμο για την εφευρετικότητα. Στην πραγματικότητα, οι δύο όροι (εφεύρεση και καινοτομία) χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά ή η μία έννοια ως υποκατηγορία της άλλης (για παράδειγμα, η τεχνολογική εφεύρεση ως ένας τύπος καινοτομίας).

Η δημιουργικότητα δίνει έμφαση στην πρωτοτυπία και την αυθεντικότητα: επινοώντας κάτι εντελώς νέο ή κάνοντας κάτι διαφορετικά (Ξανθάκου & Καίλα, 2002). Με αυτό το περιεχόμενο τέθηκε σε ευρεία χρήση κατά τον εικοστό αιώνα η έννοια της καινοτομίας στον τομέα της επιστήμης και της βιομηχανίας (τεχνολογία), αλλά και επίσης στη Νομική επιστήμη, στη Γλωσσολογία, στις Τέχνες, στη Λογοτεχνία και στη Μουσική. Στον τομέα της έρευνας, κάτι ορίζεται ως «δημιουργικό», όταν έρχεται σε αντίθεση με τις εργασίες ρουτίνας (όπως αναφέρεται στις πρώτες εκδόσεις του μεθοδολογικού εγχειριδίου του ΟΟΣΑ - γνωστό ως εγχειρίδιο Frascati), και στο οποίο επιβεβαιωνόταν η δημιουργικότητα ως η πηγή της (τεχνολογικής) καινοτομίας (Ξανθάκου και συν., 2015. Dawson & Andriopoulos, 2014. OECD, 2002. Ξανθάκου, 2000).

Για πολλούς συγγραφείς του εικοστού αιώνα, ο συνδυασμός των υφιστάμενων ιδεών ή πραγμάτων, προκειμένου να παραχθούν νέα, ορίζει το τι είναι καινοτομία. Στη σκέψη σπουδαίων οικονομολόγων, όπως ο Schumpeter, ο επιχειρηματίας (που συνδυάζει τους παράγοντες και τα μέσα παραγωγής), θεωρείται ο κατεξοχήν (par excellence) δημιουργικός καινοτόμος (creative innovator - Schumpeter, όπως αναφέρονται στο Godin, 2011). Ως προς τις τυπολογίες, οι καινοτομίες ταξινομούνται ως «επαναστατικές» έναντι των εξελικτικών. Για κάποιους, η καινοτομία (ή μάλλον η εφεύρεση πίσω από μια καινοτομία) έχει εξελικτικό και όχι επαναστατικό χαρακτήρα (Godin, 2011, Smith, 2005). Η ειρωνεία για «εξελικτικούς» είναι ότι οι καινοτομίες, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν υπεύθυνες για την πρόοδο της κοινωνίας ή επιτάχυναν την οικονομική ανάπτυξη, ήταν οι επαναστατικές (Tidd & Bessant, 2011. Smith, 2005, κ.ά.). Επίσης, ο Schumpeter έχει αντιπαραβάλλει στον “εξελικτισμό” (ο οποίος ασχολείται με τη συνεχή αλλαγή και την ισορροπία) την “ασυνέχεια” και τον “επαναστατικό” χαρακτήρα των καινοτομιών (Schumpeter, όπως αναφέρεται στο Godin, 2011. Φώκιαλη, 2010).

Η καινοτομία ως δημιουργικότητα ήταν μόνο μία από τις νέες έννοιες που συνδέθηκαν με τον όρο αυτό. Η καινοτομία έπρεπε επίσης να διακριθεί και από την εφεύρεση. Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, η καινοτομία πήρε μια πιο εξειδικευμένη έννοια που σχετίζεται με τη χρήση των νέων ιδεών, πραγμάτων ή συμπεριφορών, ανεξαρτήτως της πηγής τους. Ήδη κατά τη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα, η καινοτομία στις επιστημονικές μεθόδους πήρε τη χροιά της χρησιμότητας. Ο εφευρέτης και ο εφευρέτης - επιχειρηματίας (σχεδιαστής) είχε την ιδέα της εισαγωγής κάτι χρήσιμου στην οικονομία - αλλά χωρίς να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο της καινοτομίας (Ξανθάκου & Καίλα, 2002).



Σήμερα οι κοινωνικοί επιστήμονες αναδεικνύουν ρητά την έμφαση στη χρησιμότητα ή την ωφελιμότητα. Η καινοτομία περιγράφεται στην κοινωνική θεωρία από την άποψη της «εισαγωγής» ή της «υιοθέτησης» κάποιου νεωτερισμού στην πράξη (σε ομάδες, πολιτισμούς, επιχειρήσεις ή κυβερνητικές δομές και υπηρεσίες). Αυτή είναι η δεύτερη σύγχρονη έννοια της καινοτομίας: η χρήση νέων μεθόδων ή τρόπων αντιμετώπισης των πραγμάτων, όπως οι επιστήμονες είχαν προτείνει τον προηγούμενο αιώνα. Αυτή είναι η έννοια που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία του δεύτερου μισού του εικοστού αιώνα στην κοινωνιολογία, το μάνατζμεντ, την πολιτική και τα οικονομικά – (ιδιαίτερα στην περίπτωση της οικονομίας, εξηγεί την καινοτομία ως την εισαγωγή νέων μεθόδων ή διεργασιών στη βιομηχανική παραγωγή. Κατά το τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα, οι θεωρητικοί ανέπτυξαν δύο παραλλαγές αυτού του νοήματος. Η μία εννοεί την καινοτομία ως εμπορευματοποιημένη εφεύρεση. Αυτή η έννοια αναφέρεται κυρίως στις τεχνολογικές εφευρέσεις, και έχει γίνει η κυρίαρχη αντίληψη: το να έρχονται (και να πωλούνται) οι τεχνολογικές εφευρέσεις στην αγορά. Η άλλη εννοεί την καινοτομία ως την εισαγωγή κάτι χρήσιμου, ως μια διαδικασία με την πάροδο του χρόνου, από την παραγωγή μιας ιδέας ως την "εφαρμογή" της, από την εφεύρεση στην διάχυση. (Godin, 2010. Smith, 2005).

Στο παρελθόν, σπάνια ένα πρόσωπο θα όριζε τον εαυτό του ως καινοτόμο. Κανείς καινοτόμος δεν σκέφτηκε να αυτοαναγορευτεί ως τέτοιος. Η καινοτομία απέκτησε σταδιακά την αποδοχή εντός ενός νέου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου. Συνοψίζοντας τις χρήσεις της έννοιας της καινοτομίας εξελικτικά μπορούν να σκιαγραφήσουμε τέσσερις διακριτές φάσεις μακράς διάρκειας:

- 1) *Η καινοτομία ως πολιτικά και ουσιαστικά μια αμφισβητούμενη έννοια.* Πριν από τον εικοστό αιώνα, η καινοτομία δε σχετιζόταν με τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία, αφενός, αλλά και ούτε με τη χρησιμότητα από την άλλη. Η καινοτομία θεωρήθηκε ως η εισαγωγή μιας αλλαγής στην καθεστηκία τάξη, και αυτό απαγορευόταν ρητά από το νόμο.
- 2) *Μετά το δέκατο έβδομο αιώνα, η καινοτομία μετατράπηκε σε «πολεμική» έννοια.* Χρησιμοποιήθηκε σε μπροσούρες, φυλλάδια και άλλα έγγραφα για να επιτεθούν σε αντιπάλους, ονομάζοντάς τους επικίνδυνους καινοτόμους - οποιουδήποτε είδους - καταρχήν στην πολιτική και τη θρησκεία, αλλά και στη δικαιοσύνη, την επιστήμη και την εκπαίδευση. Ο όρος ήταν ένα όπλο κατά της αλλαγής και των μεταρρυθμιστών. Είχε αρνητικές συνυποδηλώσεις.
- 3) *Από τον δέκατο ένατο αιώνα, η έννοια άρχισε σταδιακά να αποκτά μια θετική αξία.* Οι κυβερνήσεις σταδιακά πείστηκαν ότι η τεχνολογία είναι μια πηγή οικονομικής προόδου. Ως εκ τούτου, η καινοτομία απέκτησε μία δεσπόζουσα αναπαράσταση ως τεχνολογική καινοτομία.
- 4) *Η καινοτομία έχει μετατραπεί σε μια θεωρητική κατηγορία ακολουθώντας τα βήματα της σκέψης των κυβερνήσεων και ζητημάτων πολιτικής.* Οι κοινωνικοί ερευνητές, (κυρίως οι οικονομολόγοι) ανέπτυξαν θεωρίες προκειμένου να κατανοηθούν και να εξηγηθούν

(επαναστατικές) αλλαγές μέσω της καινοτομίας και αναζήτησης τρόπων για το πώς οι κυβερνήσεις μπορούν να βοηθήσουν. Από τη δεκαετία 1960-70, η σχετική βιβλιογραφία είχε σημειώσει υπερπαραγωγή σε ποσότητα και σε είδη (επικαιροποιήσεις, κριτικές, εγχειρίδια, νέες θεωρίες) με ταυτόχρονη ανάπτυξη ερευνητικών κέντρων (Godin, 2011. Smith, 2005).

Στον εικοστό αιώνα, πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες άρχισαν να χρησιμοποιούν την καινοτομία στον τομέα τους: στην εκπαίδευση, την κοινωνιολογία, τη διαχείριση ή την πολιτική επιστήμη. Ωστόσο, οι νεοκλασικοί οικονομολόγοι παρέμειναν απρόθυμοι να μιλήσουν για καινοτομία. Είχαν εφεύρει μια άλλη ιδέα στο χώρο της καινοτομίας, αυτήν της «τεχνολογικής αλλαγής», επειδή η έννοια «καινοτομία» έχει γίνει αρκετά θεωρητική και, έτσι, δεν έλυσε πολλά προβλήματα. Συνολικά, ο εικοστός αιώνας έχει αναπτύξει εντελώς διαφορετικές αναπαραστάσεις της καινοτομίας από τις προηγούμενες αναπαραστάσεις της, σε αντίδραση ίσως στα 2.500 χρόνια «πνευματικής τρομοκρατίας». Η καινοτομία είναι θετική, όταν εισάγεται για ένα καλό σκοπό, δηλαδή όταν είναι χρήσιμη. (Godin, 2011. Tidd & Bessant, 2011. Smith, 2005, Ξανθάκου & Καΐλα, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η καινοτομία υπήρξε η αφορμή για παραγωγή νεολογισμών, όπως «καινοτομικότητα» και «καινοτομικός», και μια υπερβολική χρήση, εύκολα αντιληπτή από όλους μας στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και στην επιστημονική βιβλιογραφία. Η καινοτομία έχει μετατραπεί σε ένα σύνθημα με, κάποιο βαθμό, νομιμοποιητικής λειτουργίας. Κατά τον τελευταίο αιώνα η καινοτομία έχει γίνει έννοια ευρέως αποδεκτή. Η καινοτομία αντιμετωπίστηκε θετικά, όταν οι άνθρωποι άρχισαν να βιώνουν αλλαγές παντού. Κανένας επιστήμονας από μόνος του δεν μπορεί να πιστωθεί αυτή την αλλαγή. Ο οικονομολόγος Schumpeter συχνά πιστώνεται για το γεγονός ότι ανέδειξε νωρίς στον εικοστό αιώνα τη συζήτηση για την καινοτομία, αλλά δεν ήταν ο μόνος. Εκ των υστέρων, μπορεί να ειπωθεί ότι ο Schumpeter έχει καταστεί ο πνευματικός και συμβολικός πατέρας αυτής της εξέλιξης. Σύμφωνα με τον Godin (2011), αν έπρεπε να αναδειχθεί μία μόνο πηγή από την οποία επηρεάστηκαν οι νέες αναπαραστάσεις της καινοτομίας, αυτή η πηγή θα οδηγούσε σε δύο παραπόμενους, οι οποίοι ενώθηκαν και έφτιαξαν το μεγάλο ποτάμι της καινοτομίας με θετική έννοια: οι κυβερνήσεις και οι εξελικτικοί οικονομολόγοι.

Η έννοια της καινοτομίας, σύμφωνα με τους Ξανθάκου και συν., (2015) «συνδέεται με τη ρητορική της μορφής να γίνουμε περισσότερο ανταγωνιστικοί έναντι της γρήγορης παγκοσμιοποίησης, μέσα από όλο και περισσότερη παραγωγή και κατανάλωση». Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία κατηγοριοποίηση της σύγχρονης φρενίτιδας για την καινοτομία, που παρουσιάζεται από τους παραπάνω μελετητές, διακρίνοντας τις ακόλουθες κατηγορίες: α) τις τοξικές καινοτομίες, (όπως για παράδειγμα τοξικά τραπεζικά προϊόντα, παραγωγή τοξικών για το περιβάλλον προϊόντων), που τις κατατάσσει στις επικίνδυνες καινοτομίες και, β) τις α-νόητες καινοτομίες, οι οποίες παράγουν πρόχειρα και κακοφτιαγμένα προϊόντα. Έτσι, απλοποιώντας τους ορισμούς και τις έννοιες θα μπορούσαμε να πούμε ότι «μία καινοτομία είναι καλή, όταν επιλύει προβλήματα αντί να δημιουργεί περισσότερα» (Ξανθάκου και συν., 2015).

#### 5.4. Η καινοτομία στην εκπαίδευση

Στην αυγή του 21ου αιώνα, τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσονται με μεγαλύτερη ποικιλομορφία ανάμεσα στους μαθητές τους και αντιμετωπίζουν ένα σύνολο από νέες απαιτήσεις της κοινωνίας, είτε πρόκειται για οικονομική ανταγωνιστικότητα είτε για κοινωνική αλληλεγγύη. Παράλληλα, τα σχολικά συστήματα βιώνουν όλο και πιο σοβαρούς οικονομικούς περιορισμούς με ταυτόχρονη πίεση αύξησης της αποτελεσματικότητάς τους. Όλα αυτά οδηγούν τους σχεδιαστές των σχολικών συστημάτων στην αναζήτηση κατάλληλων «καινοτομιών» σε ένα διαρκή αγώνα, ο οποίος μερικές φορές γίνεται έμμονη επιδίωξη (Φώκιαλη, 2010).

Κατά τη διάρκεια της διεργασίας της αλλαγής, μια προσπάθεια για την αλλαγή καθίσταται - και ονομάζεται - καινοτομία, αλλά δεν είναι εύκολο να εντοπιστεί το πού ακριβώς επισυμβαίνει αυτό. Αυτό που κάνει τον ορισμό της καινοτομίας περίπλοκο, είναι η παρατήρηση ότι η καινοτομία είναι απλώς κάτι που είναι νέο εντός ενός γνωστού συστήματος. Αυτό που είναι νέο για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν σημαίνει ότι κατ' αναλογία είναι νέο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν λέμε ότι βελτιώνουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να εννοούμε διάφορα πράγματα, όπως, χαμηλότερα κόστη, αύξηση δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. Από πολλές απόψεις η καινοτομία εντοπίζεται μόνο από τον παρατηρητή της (Stromquist, 2005).

Μερικές φορές αναλαμβάνονται προσπάθειες μεταρρύθμισης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες μπορεί για κάποιους στην πραγματικότητα να αποτελούν μικρής εμβέλειας αναδιαμορφώσεις των πρακτικών και των δομών του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε αλλαγή προκαλεί μια ποσότητα αναταραχής, που προέρχεται από την καινοτομία και η ποσότητα αυτή διαφέρει ανάλογα με το είδος του οργανισμού, των φορέων που είναι πιθανόν να συνδέονται με αυτήν και άλλων ζητημάτων και διευθετήσεων - χωρικών και χρονικών. Οι σκέψεις αυτές, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, μια απόπειρα για να οριστεί η εκπαιδευτική καινοτομία, θα είναι πολύπλοκο έργο και σε κάποιο επίπεδο είναι δυνατόν να οδηγήσει σε διατύπωση ορισμού μεταφορικής και όχι λειτουργικής φύσης. Η καινοτομία και η αλλαγή στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές. Καθοδηγείται από την επαγγελματική δυσαρέσκεια σχετικά με την υπάρχουσα κατάσταση, από την ανάγκη ελέγχων ποιότητας του παραγόμενου έργου, αλλά και από θέματα που αναφέρονται στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη συντήρηση της καινοτομίας και της αλλαγής (Kennedy, 2013. Stromquist, 2005).

Οι καινοτομίες μπορούν να γίνουν αντιληπτές, για παράδειγμα, ως τμήματα μιας διαδικασίας οργανωσιακής αλλαγής. Σύμφωνα με την οργανωσιακή βιβλιογραφία, καινοτομίες είναι οι εφαρμογές ή οι προσπάθειες να εφαρμοστεί μια διακριτή λύση σε ένα πρόβλημα ή σε μια διεργασία. Αυτή η εστιασμένη λύση μπορεί να επηρεάσει την οργανωσιακή δομή, τις λειτουργίες της ή την κουλτούρα της, εκ προθέσεως (Brownlee & Freebody, 2015. Bruner, 2006. Alexander, Murphy & Woods, 1996).

Σύμφωνα με τον Rogers (2003), μια καινοτομία είναι «μια ιδέα, μία πρακτική, ή ένα αντικείμενο το οποίο θεωρείται ως νέο από ένα άτομο ή άλλη μονάδα υιοθέτησης». Η καινοτομία στην εκπαίδευση έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το καινούριο οι εκπαιδευτικοί, οι διευθύντριες ή άλλοι, οι οποίοι εμπλέκονται στην εφαρμογή του. Μερικές φορές αυτές οι αλλαγές, έρχονται με εντολή από τα πάνω από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής προς τα κάτω και άλλες φορές από τους επαγγελματίες της τάξης, που προσπαθούν κάτι νέο, για να κάνουν τους μαθητές τους πιο ενεργούς ή τα μαθήματά τους πιο αποτελεσματικά. Ο Rogers, επίσης, αναφέρεται στην έννοια της «διάχυσης», για να υποδηλώσει τη διαδικασία μέσω της οποίας μια καινοτομία «επικοινωνείται» και γίνεται πραγματικότητα. Η καινοτομία αναφέρεται στη διαδικασία εφαρμογής στην πράξη μιας ιδέας, ενός προγράμματος ή ενός συνόλου δραστηριοτήτων και δομών που είναι νέα για τους ανθρώπους που προσπαθούν ή αναμένεται να αλλάξουν. Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται στην πρόθεση να γίνουν παρεμβάσεις αλλά και στην υλοποίηση των παρεμβάσεων αυτών, που σκοπό έχουν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα αν οι βελτιώσεις αυτές είναι ορατές ή όχι στους συμμετέχοντες σ' αυτές. Επίσης, ο Sultana (2001 - όπως αναφέρεται στο Λεβάκη, 2008), σημειώνει ότι «οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αφορούν την εισαγωγή ή την ενσωμάτωση νέων στοιχείων, καταστάσεων, διαδικασιών ή προσώπων στο εκπαιδευτικό έργο με σκοπό την τροποποίηση, τη βελτίωση, την αντικατάσταση ή την αλλαγή μέρους ή όλου της εκπαιδευτικής πρακτικής». Συνήθως, τα ζητήματα σχεδιασμού και εφαρμογής της καινοτομίας εμφανίζουν μία αμοιβαιότητα. Υπό το φως αυτών των ορισμών, η εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ με τον τρόπο που εισήχθη συνιστά, κατά την κρίση μας εκπαιδευτική καινοτομία.

Τα σχολικά συστήματα στην οργανωσιακή θεωρία αναφέρονται ως ιδιαίτεροι οργανισμοί και έχουν ονομαστεί θεσμοποιημένες οργανώσεις, ή οντότητες, οι οποίες δυνάμει της λειτουργίας τους στη βάση του κοινωνικού χάρτη, δεν υφίστανται αμφισβήτηση αν αποτύχουν στο έργο τους, ούτε πρόκειται να καταργηθούν (ακόμα και στο μακρινό ορίζοντα), αφού είναι λειτουργικό κομμάτι της διαδικασίας της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας (Hakim, Ryan & Stull, 2000). Τα σχολεία λειτουργούν με συμβατικούς οργανωσιακούς τρόπους, γι' αυτό είναι δύσκολο - και συχνά περιττό - να εμπλέκονται σε διαδικασίες δραστικών αλλαγών. Η νομιμοποίησή τους, εν μέρει βασίζεται στην προσδοκία ότι ορισμένες διδακτικές διεργασίες δεν πρόκειται να διαφοροποιηθούν σημαντικά από αυτές του παρελθόντος. Οι θεσμοποιημένοι οργανισμοί δεν λειτουργούν βασιζόμενοι στην ανατροφοδότηση που παίρνουν από τους χρήστες τους (ή, προκειμένου για σχολεία, από τους εκπαιδευτικούς και από τις τάξεις). Κυρίως, λειτουργούν επί τη βάσει κανόνων, ρουτινών και οδηγιών. Για τα σχολικά συστήματα, φαίνεται ότι είναι ευκολότερο να αλλάξουν τα διοικητικά χαρακτηριστικά λειτουργίας τους, παρά οι διδακτικές πρακτικές, αφού οι δεύτερες είναι η βασική καθημερινή τους δραστηριότητα, ενώ τα διοικητικά χαρακτηριστικά είναι πιο γενικά και εφαρμόζονται σε οργανισμούς που επιδιώκουν να είναι ορθολογικοί, αποτελεσματικοί και σύγχρονοι (MacBeath, 2007. Morris, 1997).

Οι ερευνητές των οργανωσιακών συστημάτων επισημαίνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα, έχουν ασαφείς στόχους και μη προσδιορισμένη τεχνολογία. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν ένα δύσκολο περιβάλλον το οποίο δεν διευκολύνει τη διαδικασία προσδιορισμού των κατάλληλων καινοτομιών. Για το λόγο αυτό, κάποιες από τις καινοτομίες που εφαρμόζονται στα σχολεία, προέρχονται είτε από άλλους χώρους, είτε είναι ιεραρχικές και έχουν κατεύθυνση από τα πάνω προς τα κάτω. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος υιοθέτησης νέων μέτρων και ρυθμίσεων εκ μέρους του σχολικού συστήματος προέρχεται από τις κρατικές δομές (Υπουργεία) και γίνεται με χρήση νομοθετικών ρυθμίσεων, αποφάσεων, κινήτρων ή/και περιορισμών (Stromquist, 2005).

Οι Cohen και Ball (2007) δίνουν ένα περιεκτικό ορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας ως την «απομάκρυνση (departure) – σκοπούμενη ή όχι - από μια τρέχουσα πρακτική η οποία επινοήθηκε εντός ή εκτός του χώρου της πρακτικής και η οποία είναι καινοφανής». Από αυτή την προοπτική, οι καινοτομίες μπορούν να περιλαμβάνουν αλλαγές στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στο καθεστώς αξιολόγησης, στις διοικητικές διαδικασίες, στην ηγεσία, στις διδακτικές πρακτικές, στις παιδαγωγικές τεχνολογίες και στους σχετικούς πόρους και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές αυτοί, ορίζουν την εκπαιδευτική καινοτομία ως την προσπάθεια για αλλαγή ή βελτίωση του διδακτικού έργου που παράγεται στην σχολική τάξη. Οι προσπάθειες αυτές πρέπει να βασίζονται σε μια αποδεκτή θεωρία διδασκαλίας και θα επηρεάζει τις πραγματικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών σε όλες τις διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας (γνωστικές, διδακτικές, μαθησιακές). Αυτά τα δυναμικά συστατικά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό αξιολόγησης κάθε πρωτοβουλίας για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Cohen & Ball, 2007).

Σύμφωνα με την Jacobs (2000), εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί κάθε μορφή της εκπαιδευτικής πρακτικής, που είτε στο σύνολό της είτε εν μέρει είναι νέα «σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο και έχει σχεδιαστεί για να καλλιεργήσει, να βελτιώσει, να συσχετίσει ή να ανταποκριθεί με πληρότητα στις ανάγκες του σχολικού προγράμματος, της διδακτικής μεθοδολογίας και της μαθησιακής διαδικασίας» (Jacobs, 2000, όπως αναφέρεται στο Λεβάκη, 2008).

Σύμφωνα με τον Rotherham (2010) «καινοτομία στην εκπαίδευση είναι το να κάνουμε τα πράγματα με ριζικά διαφορετικό τρόπο και όχι απλώς να τα κάνουμε καλά». Ο Washor (2010), συνιδρυτής του εκπαιδευτικού οργανισμού Big Picture Learning (<http://www.bigpicture.org/>) αναφέρει ότι «... καινοτομία σημαίνει καταρχήν διαφορετικά, και μετά καλύτερα. Δηλαδή, καινοτομώ σημαίνει ένα ριζικά διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων, ο οποίος οδηγεί σε σημαντικά καλύτερα, ίσως και διαφορετικά, αποτελέσματα. Τόσο αυτό το «διαφορετικό» όσο και αυτό το «καλύτερο» πρέπει να είναι σημαντικό και ουσιαστικό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκέφτονται το καινοτομείν, ως το σύνολο των ενεργειών, οι οποίες αμφισβητούν σε σημαντικό βαθμό βασικές παραδοχές για τα σχολεία και τον τρόπο λειτουργίας τους. Ως εκ τούτου, καινοτομώ

σημαίνει να αμφισβητούμε το «κουτί» εντός του οποίου λειτουργούμε και επιχειρούμε να καινοτομήσουμε και έξω από αυτό, καθώς και μέσα σ' αυτό».

Τα σημαντικά στοιχεία που εισάγονται στους ορισμούς αυτούς περιλαμβάνονται τόσο οι αναφορές στις προθέσεις για ανάληψη παρεμβάσεων, ανεξάρτητα από το αν αυτές εφαρμόζονται στο σύνολο τους ή μερικά, όσο και στην τελική εφαρμογή των παρεμβάσεων για την εφαρμογή των καινοτομιών και των δυσκολιών που εμφανίζονται στη φάση εφαρμογής τους. Έτσι, ως καινοτομία στην εκπαίδευση μπορούμε να ορίσουμε την «εισαγωγή κάποιου προγράμματος, μιας μεθόδου, μιας διδακτικής παρέμβασης, μιας διαδικασίας ή μιας μορφής αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα, τα οποία θα επιφέρουν αλυσιδωτές επιδράσεις στη συνολική εκπαιδευτική πρακτική» (Λεβάκη, 2008).

Οι καινοτομίες μπορούν να εμφανίζονται σε μια ποικιλία μορφών και σε διάφορα επίπεδα απόδοσης. Βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας, σε υλικά και στο μυαλό των εκπαιδευτικών, στην υπηρεσία των εκπαιδευτών, των σχεδιαστών, των φορέων χάραξης πολιτικής, των σχεδιαστών εκπαιδευτικού υλικού και των σχεδιαστών του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Kennedy, 2013). Ωστόσο, τα στάδια μέσω των οποίων η καινοτομία μπορεί να κινηθεί, μπορεί να μην έχουν ολοκληρωθεί, λόγω επανερμηνιών και προσθηκών που γίνονται κατά τη διαδικασία της υιοθέτησής της, αλλά και λόγω επηρεασμού από τις ατομικές προτιμήσεις και θεσμικών ιδεολογιών. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικές εκδοχές της ίδιας καινοτομίας και αναπτύσσουν κίνητρα σε διαφορετικούς βαθμούς. Η καινοτομία, με άλλα λόγια, δεν σημαίνει πάντα την αλλαγή, ή, τουλάχιστον, το είδος της αλλαγής που μπορεί να έχει προβλεφθεί (Kennedy, 2013. Law, Yuen & Fox, 2011).

Πολλές από τις προτεινόμενες βελτιώσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το σχεδιασμό στα δημόσια σχολεία δεν φαίνεται να είναι νέες. Ωστόσο, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ζωής των μαθητών, απαιτούν πραγματικές καινοτομίες. Έτσι, χρειαζόμαστε λύσεις που να είναι όχι μόνο διαφορετικές αλλά και καλύτερες (Washor, 2010, όπως αναφέρεται στο Lenz, 2010). Πολλοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να επανασχεδιάσουμε τα σχολεία, για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα αποτελέσματα του 20ου αι., όπου οι μαθητές μας υποστηρίχθηκαν ανεπαρκώς. Η καινοτομία απαιτεί ανάληψη κινδύνου και, επίσης, απαιτεί υπομονή. Ας έχουμε υπόψη μας ότι οι περισσότερες εφευρέσεις που είναι κοινός τόπος σήμερα, δεν είναι παρά το αποτέλεσμα χιλιάδων επαναλήψεων, οι οποίες βασίζονταν στην επιτυχία και την αποτυχία.

Τα ερωτήματα που πρέπει πρώτα η κοινωνία να απαντήσει – και μετά οι πολιτικοί εκπρόσωποί της και οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής – είναι τα εξής: είναι καλύτερα για τους μαθητές μας να συμμετέχουν σε καινοτόμες πρακτικές που πρέπει να μετασχηματίζονται ή να συμμετέχουν σε αποτελεσματικά αλλά παραδοσιακά προγράμματα; Θα πρέπει να λειτουργούμε στα θέματα αυτά «εκ του ασφαλούς» και να οδηγούμε τους μαθητές μας να φοιτούν σε σχολεία που μοιάζουν με τα σχολεία που φοιτούσαν οι εκπαιδευτικοί τους πριν από 30 χρόνια ή οι παππούδες τους πριν από 60 χρόνια; Πολλές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης στη συντριπτική πλειονότητα των σχολείων μας

θεωρούνται δεδομένες. Ο τρόπος που διατίθεται και χρησιμοποιείται ο χρόνος, ο τρόπος που η γνώση αντιμετωπίζεται και ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι και οι μαθητές σχετίζονται μεταξύ τους δεν έχουν υποστεί καμία σημαντική αλλαγή εδώ και πολλές δεκαετίες, σχεδόν ολόκληρο τον 20ο αι. (Δημαράς, 2013. Μπουζάκης και συν., 2001).

Τα σχολεία συνεχίζουν να κατακερματίζουν τη μάθηση σε τάξεις και σε διδακτικά αντικείμενα, και να πιστοποιούν τη μάθηση (ή τη μη μάθηση) με τον υπολογισμό του χρόνου που κάθισαν οι μαθητές στα θρανία και μέσω τεστ και εξετάσεων, αντί να αξιολογούνται οι επιδεικνυόμενες ικανότητες και η βαθιά κατανόηση των πραγματικών προβλημάτων. Υπάρχουν όρια στο πόση βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί από τη «συμπίεση» που μπορεί να πραγματοποιηθεί στις «κανονικότητες» του υπάρχοντος συστήματος, ιδιαίτερα για τους μαθητές μας, οι οποίοι δεν εξυπηρετούνται κατάλληλα από αυτό. Η πραγματική καινοτομία συνεπάγεται συνήθως μια εσκεμμένη και δημιουργική ανακατασκευή των πολλών, αν όχι των περισσότερων, από αυτές τις κανονικότητες του συστήματος (Heick, 2013).

### **5.5. Είδη εκπαιδευτικών καινοτομιών**

Οι συνήθεις καινοτομίες που εισάγονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

1. Τις παιδαγωγικές καινοτομίες ή εκείνες που επηρεάζουν το περιεχόμενο της μάθησης ή της διδακτικής μεθοδολογίας σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα,
2. Τις τεχνολογικές καινοτομίες ή εκείνες που βασίζονται ουσιαστικά σε νέες τεχνολογίες, ως μέσο αύξησης της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη βελτίωση της ανάπτυξης του, και
3. Τις μικτές καινοτομίες, αυτές που περιλαμβάνουν και τα δύο είδη.

Η καινοτομία δεν είναι ζήτημα θέλησης. Είτε εισάγονται καινοτομίες με ένα πρόγραμμα σπουδών, μια εφαρμογή ή μια νέα εκπαιδευτική στρατηγική, η καινοτομία είναι ένας σημαντικός καταλύτης για την αλλαγή στην εκπαίδευση. Αλλά, για την εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία απαιτούνται από την μεριά των επαγγελματιών της εκπαίδευσης κάποιες “συνεισφορές”. Σύμφωνα με τον Heick (2013) υπάρχουν έξι αναγκαίες “συνεισφορές” για την επιτυχημένη εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής καινοτομίας: η αίσθηση προτεραιότητας, η ανιδιοτέλεια, ο χρόνος και η ενέργεια, τα μοντέλα, η προθυμία για ανάληψη κινδύνων και η εμπιστοσύνη. Συνοπτικά:

*1. Αίσθηση Προτεραιότητας.* Είναι πρωταρχικής σημασίας να καλλιεργηθεί μια αίσθηση της προτεραιότητας σε σχέση με το τι είναι πιο σημαντικό, τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, τι πρέπει να χρησιμοποιήσουμε και τι πρέπει να επιτύχουμε. Προτεραιότητα όμως, όχι ως σχήμα λόγου. Η πραγματική προτεραιότητα απαιτεί ένα είδος εντιμότητας και ειλικρίνειας, για να γίνει μία επιλογή για το πιο σημαντικό σε κάθε δεδομένη περίπτωση.

2. *Η ανιδιοτέλεια.* Σε μία προσπάθεια εφαρμογής καινοτομιών, η ανιδιοτέλεια είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας. Η καινοτομία δεν είναι εφοδιασμένη με μία μονοδιάστατη ιδέα, η οποία κατευθύνεται σε ένα προκαθορισμένο προορισμό. Η καινοτομία πρέπει να είναι συμπεριληπτική, να μπορεί να αποτελέσει ιδιοκτησία πολλών. Όπως αναφέρει ο Heick (2013), «αν θέλουμε να πάμε γρήγορα, να πηγαίνουμε μόνοι. Αν θέλουμε να πάμε μακριά, να πηγαίνουμε μαζί».

3. *Χρόνος και Ενέργεια.* Για να είναι κάποιος καινοτόμος, είναι απαραίτητο να ενισχύεται από εξωτερικούς πόρους. Οι πιο συνηθισμένοι και περιζήτητοι πόροι είναι οικονομικοί και υλικοί. Κατά ειρωνικό τρόπο, αυτοί είναι δύο από τους λιγότερο κρίσιμους πόρους για την επιτυχία μίας καινοτομίας. Αυτό που χρειάζεται για να καινοτομήσουμε στην εκπαίδευση είναι ο χρόνος και η απεριόριστη ενέργεια για την προώθησή της.

4. *Μοντέλα.* Κατά καιρούς εμφανίζονται στη σχετική βιβλιογραφία διάφορα υποδειγματικά μοντέλα για την εφαρμογή των καινοτομιών, τα οποία όμως, σύμφωνα με τον Heick (2013), μπορεί να καταπνίξουν την καινοτομία προτείνοντας ένα μονοπάτι που δεν ήταν αναγκαίο να προταθεί. Για κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα, υπάρχει το κατάλληλο χωροχρονικό πλαίσιο για να αναπτυχθεί και εξαρτάται από την κατάσταση, όταν ο κάθε εκπαιδευτικός θα χρειαστεί κάποιο για τη δική του περίπτωση. Όμως, εξετάζοντας τα υπάρχοντα μοντέλα, μπορούμε να σχηματίσουμε άποψη για το τι είναι δυνατόν και για το τι θα μπορούσε να λείπει από την περίπτωση του καθενός.

5. *Προθυμία για ανάληψη κινδύνων.* Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι άνθρωποι μπορεί να προβούν σε δηλώσεις ότι πράγματι θέλουν να είναι καινοτόμοι και να “αναλάβουν κινδύνους”. Αλλά μια πραγματική προθυμία για ανάληψη κινδύνων, σημαίνει ότι είμαστε προετοιμασμένοι για την αποτυχία.

6. *Εμπιστοσύνη.* Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εμπιστοσύνη, και αυτό ξεκινά αρχικά από τους μαθητές τους. Είναι οι πλέον σθεναροί κριτές των εκπαιδευτικών και το κρισιμότερο κοινό τους. Ανεξάρτητα από το τελικό αποτέλεσμα της κάθε δεδομένης καινοτομίας, οι μαθητές - κάθε ηλικίας - είναι απίστευτα καλοί στο να αντιλαμβάνονται αν κάτι είναι θολό, στείο, βαρετό, ασφικτικό, κλισέ ή εντελώς δύσχρηστο και θα το δείξουν προς τα έξω με κάθε τρόπο. Σίγουρα, η εμπιστοσύνη των στελεχών διοίκησης και επιστημονικής καθοδήγησης, των συναδέλφων και των γονέων είναι σημαντική. Αλλά χωρίς την εμπιστοσύνη από τους μαθητές, η καινοτομία δεν θα ανθήσει ποτέ (Heick, 2013).

Ο Caldwell (2006), αναφέρει για την εκπαιδευτική καινοτομία ότι «είναι μια ευγενής ασχολία / αναζήτηση», υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές προσπάθησαν να καταστήσουν τη δημόσια εκπαίδευση ως ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν συνδέονται πάντα με τους πρωταρχικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά έχουν μία κατεύθυνση περιορισμένης εφαρμογής, κυρίως σε βασικές τεχνολογίες διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, νέες σχολικές δομές, νέες διδακτικές μέθοδοι και τεχνολογίες, νέοι μηχανισμοί χρηματοδότησης, νέες διοικητικές ρυθμίσεις, νέα αναλυτικά πρόγραμμα σπουδών, κλπ. συνδέονται με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών - αλλά μόνο ως ενδεχόμενα και στο περιθώριο της λειτουργίας τους. Είναι σημαντικό



να γίνει η επανατοποθέτηση του κόσμου της εκπαίδευσης, ως θεμελιώδους και διακριτού από άλλους θεσμοθετημένους κόσμους, συμπεριλαμβανομένου του κόσμου των επιχειρήσεων (Fullan, 2011. Wheatley, 2006). Για τον κόσμο επιχειρήσεων και την ηθική τους, θεμελιώδεις έννοιες είναι η σκληρή δουλειά, η παραγωγικότητα, ο ανταγωνισμός στην αγορά, και το κέρδος (Kouzes και Posner, 1991). Οι μελετητές του φαινομένου της καινοτομίας στις επιχειρήσεις, διακρίνουν μια επιτυχημένη καινοτομία από μια λαμπρή ιδέα. Δηλαδή, οι καινοτομίες πρέπει να λειτουργήσουν στο παρόν, με τους ανθρώπους που μπορούν να τις καταλάβουν (Καραγιάννης & Μπακούρος, 2010. Adair, 2009. Willis, 2008. Kouzes & Posner, 2007. Smith, 2006).

Σε αντίθεση, οι καινοτομίες στον τομέα της εκπαίδευσης είναι αναπόσπαστες όχι μόνο από τα κοινωνικοπολιτικά συστήματα, τις υπάρχουσες δομές (Schlechty, 2007) και τις ατομικές ανάγκες, αλλά επίσης σχετίζονται με τις παρελθοντικές, τις τρέχουσες αλλά και τις μελλοντικές χρήσεις της γνώσης, η οποία είναι «κάτι που δεν έχει κατακτηθεί ακόμα, αλλά [οι εκπαιδευτικοί] την αναζητούν» (Townsend, 2003: 17). Έχει υποστηριχθεί ότι η έννοια της καινοτομίας είναι θεμελιώδης για κοινωνικές οργανώσεις όπως τα σχολεία. Οι καινοτομίες δεν είναι μόνο θέμα διαρθρωτικών ανακατατάξεων ή τεχνολογικών εξελίξεων, αλλά μάλλον πρέπει να είναι μια νέα εστία κοινωνικής δυναμικής και διαχείρισης (Bogotch και συν., 2010).

Αυτό που κάνει ασαφείς τις διάφορες περιγραφές για τις καινοτομίες, εκπαιδευτικές ή άλλες, είναι ότι τα χαρακτηριστικά των καινοτομιών επηρεάζουν την υιοθέτηση και την αποδοχή τους (Rogers, 2003). Ο Rogers εντόπισε τέσσερα χαρακτηριστικά του συγκριτικού πλεονεκτήματος μιας καινοτομίας: τη συμβατότητα, την ικανότητα δοκιμής, την παρατηρησιμότητα, και την λιγότερη πολυπλοκότητα, όπως αναφέρουμε αναλυτικά σε άλλο κεφάλαιο της μελέτης μας. Σε καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, αναδύονται οι εντάσεις της πρακτικότητας, της θεσμοποίησης και της αλλαγής - οι οποίες είναι οι ίδιες τόσο στο εσωτερικό της ορθολογικής γραφειοκρατίας, όσο και εντός των πολύπλοκων συστημάτων. Έτσι, οι αντιληπτές ιδιότητες μιας καινοτομίας και τα χαρακτηριστικά της, βοηθούν στο να εξηγηθούν τα διαφορετικά ποσοστά υιοθέτησής της (Mercer, Barker & Bird, 2010. Rogers, 2003).

Οι λόγοι για τους οποίους σχεδιάζονται και εφαρμόζονται καινοτομίες στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ποικίλοι. Επισήμως και ρητώς, όλοι οι παράγοντες που έχουν ευθύνη για την εκπαιδευτική πολιτική προσπαθούν να βελτιώσουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρρήτως, εντοπίζονται λόγοι που σχετίζονται με πολιτικές επιλογές και σκοπιμότητες, που σχετίζονται με την προώθηση λύσεων στα πολλά προβλήματα εκπαίδευσης, στην ενίσχυση των κυρίαρχων ή επιθυμητών κανόνων κ.ά. (Apple, 2005).

Οι καινοτομίες αναζητούνται ως αυθεντικές λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μαζί με τις καινοτομίες εισάγονται και κάποιοι κίνδυνοι, γι' αυτό και ο ρυθμός εισαγωγής και ο βαθμός της έντασης είναι σχετικά συγκρατημένος. Με δεδομένο ότι υπάρχουν κοινωνικές προσδοκίες για τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία «η νομιμοποίησή τους

απαιτεί, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες να μη διαφέρουν ριζικά από αυτά που ήταν ήδη γνωστά» (McDonald, 2011. Freedman, 2005. Stromquist, 2005).

Σε ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες οι απαραίτητες υποδομές δεν είναι λειτουργικές και εκσυγχρονισμένες, αλλά και για να μην αναληφθούν ρίσκα, η επιλογή της υιοθέτησης καινοτομιών που έχουν εφαρμοστεί αλλού με επιτυχία συγκεντρώνει πλεονεκτήματα. Οι δοκιμασμένες καινοτομίες σε χώρες με προηγμένα κοινωνικά και εκπαιδευτικά συστήματα δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για τη νομιμοποίηση της αποδοχής τους και συνιστά κίνητρο για τη μεταδοτικότητα τους. Σε περιπτώσεις όπου συμβαίνει το φαινόμενο της αντιγραφής μιας καινοτομίας από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο διαφορετικό πλαίσιο, εμφανίζεται μια τυπική προσέγγιση κατά την οποία αυτοί που μιμούνται μια επιτυχημένη εφαρμογή, επιλέγουν τα στοιχεία εκείνα που κρίνουν ότι είναι περισσότερο κατάλληλα για το νέο πλαίσιο. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μια ελλιπή κατανόηση του συνόλου της καινοτομίας και της λειτουργικότητας της ως συνεκτικού εννοιολογικού πλαισίου με καθοριστικές συνέπειες για την επιτυχημένη μεταφορά της στο νέο πλαίσιο (Townsend, 2007. Reddick, 2004).

## 5.6. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών καινοτομιών

### *Περιβάλλοντα αλλαγής*

Στην βιβλιογραφία για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η ιδέα ότι το πλαίσιο εντός του οποίου συμβαίνει η αλλαγή είναι ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο. Ο Kennedy (2013) έχει προτείνει ένα μοντέλο πλαισίου, εντός του οποίου διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την πιθανότητα επιτυχίας της καινοτομίας στην τάξη. Οι



Εικόνα 1: Η ιεραρχία των αλληλένδετων υποσυστημάτων εντός των οποίων μια καινοτομία πρέπει να λειτουργήσει (προσαρμογή από Markee, 2013)

παράγοντες αυτοί, κατά φθίνουσα σειρά σπουδαιότητας, είναι πολιτιστικοί, πολιτικοί, διοικητικοί, εκπαιδευτικοί και οργανωσιακοί παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο Κένεντι υποστηρίζει ότι οι πολιτισμικοί παράγοντες είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες αλλαγής, και, συνεπώς, επηρεάζουν έντονα τα ιεραρχικώς χαμηλότερα επίπεδα των πολιτικών και διοικητικών παραγόντων. Με τη σειρά τους, αυτοί οι παράγοντες, διαμορφώνουν εκπαιδευτικούς και οργανωσιακούς παράγοντες, που καθορίζουν τελικά τι μπορεί ή δεν μπορεί, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, να συμβεί στις μεμονωμένες αίθουσες διδασκαλίας.

Μετά την αρχική διατύπωση της θεωρίας του Rogers (1962) για τη διάχυση των καινοτομιών, η θεωρία και η έρευνα για την καινοτομία αναπτύχθηκε σημαντικά στο πεδίο αυτό. Ο Knapp (1997) σε

μία μελέτη για τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι καινοτομίες, ανάδειξε τρεις διαστάσεις, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για να έχουμε επιτυχή αποτελέσματα:

- 1) Οι καινοτομίες αντιμετωπίζονται ως προσπάθειες διάχυσης νέων πρακτικών. Εδώ δίνεται έμφαση στις διαδικασίες που διευκολύνουν τη διάχυση, διερευνά το ρόλο των διευκολυντών της αλλαγής, όπως και των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την αποδοχή νέων πρακτικών σχετικά με τα οφέλη της επιχειρούμενης αλλαγής.
- 2) Δίνεται έμφαση στις δυναμικές που αναπτύσσονται κατά την εφαρμογή της καινοτομίας. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι προθέσεις του συστήματος που φέρνει την καινοτομία, με τις δυνάμεις που αναπτύσσονται μέσα στο πλαίσιο εφαρμογής της καινοτομίας, σε όλα τα επίπεδα του συστήματος. Η εστίαση αυτή αντιμετωπίζει τις πολιτικές ως σύνολο προθέσεων, οι οποίες ερμηνεύονται συνεχώς από τους υπόλοιπους παράγοντες του συστήματος. Αυτές οι νέες ερμηνείες και αναγνώσεις, οδηγούν στην, με παραλλαγές, εφαρμογή της καινοτομίας.
- 3) Η αλλαγή είναι το προϊόν της ατομικής μάθησης εντός του συστήματος. Αυτή η προοπτική δίνει έμφαση στην οργανωσιακή μάθηση και εξετάζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα και η οργάνωση στην οποία ανήκουν, έχουν την ευκαιρία να μάθουν σχετικά με την καινοτομία και τη σκοπιμότητά της.

Αν η καινοτομία αναφέρεται στους παράγοντες του διδακτικού έργου ή των διδακτικών πρακτικών και σκοπεύει στην ανανέωσή τους ή/και την αντικατάστασή τους, τότε αυτή ονομάζεται διδακτική καινοτομία. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις στρατηγικές διδασκαλίας, στη διαχείριση της τάξης, στη διδακτική τεχνολογία, στις μεθόδους διδασκαλίας, και σε άλλες εκδοχές των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο. Όλα αυτά μαζί αποτελούν, σύμφωνα με τον Sultana (2001), το «διδακτικό περιβάλλον», το οποίο αποτελεί τον πραγματικό στόχο κάθε διδακτικής καινοτομίας, ώστε να το αλλάξει και το διαμορφώσει με κατάλληλο τρόπο, για να έρθουν οι επιθυμητές αλλαγές.

Ο Sultana (2001), συμπληρωματικά υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευτική καινοτομία χρειάζεται εκπαιδευτικούς καταρτισμένους και επιμορφωμένους, ώστε, να εξασφαλιστεί η αποδοχή και η υιοθέτηση της και να τεθούν οι βάσεις διάρκειάς της στο χρόνο. Στην ανάλυση εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών σε εικοσιτέσσερις χώρες της Ευρω-Μεσογειακής περιοχής διατυπώνει το συμπέρασμα ότι «η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και οι επιδιωκόμενες αλλαγές σε εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, απαιτούν βελτιωμένα συστήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τόσο στη φάση της αρχικής όσο και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, αλλά και της αλλαγής ή τροποποίησης των στάσεών τους, ως προς την επιδιωκόμενη καινοτομία» (Sultana, 2001, όπως αναφέρεται στο Λεβάρη, 2008).

Στις ΗΠΑ, αλλά και σε άλλες προηγμένες δυτικές χώρες, υπάρχει σημαντική πρόοδος αναφορικά με την κατανόηση των εννοιών και των διαδικασιών σχετικά με τις καινοτομίες, καθώς μετακινούνται από την τυποποιημένη εφαρμογή τους, προς μια διευρυμένη αντίληψη και θεωρητική κατανόηση του

πραγματικού αντίκτυπου των μεταρρυθμίσεων στη σχολική τάξη (Hargreaves, 2005. Stromquist, 2005). Σχετικά με το πότε επιτυγχάνουν οι καινοτομίες, δεν υπάρχει βεβαιότητα στη σχετική βιβλιογραφία. Λόγω της φύσης των εκπαιδευτικών οργανώσεων δεν μπορούν μόνες οι ποσοτικές έρευνες να αναδείξουν τη δυναμική της διάδρασης ατόμων και οργανώσεων. Επίσης, το ενδιαφέρον δεν σταματά στην υιοθέτηση της καινοτομίας, αλλά προχωρά στην εφαρμογή και την τελική θεσμοποίηση της. Αυτή η κατεύθυνση οδήγησε στην αύξηση των μελετών που αξιοποιούν τα πλεονεκτήματα ποιοτικών μεθόδων, ώστε να έχουμε σφαιρικότερες κατανοήσεις του τρόπου με τον οποίο τα μέλη των οργανώσεων βλέπουν και αντιδρούν απέναντι στις προτεινόμενες αλλαγές (McDonald, 2011. Stromquist, 2005).

Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να σχεδιάζεται με τη συνδρομή αποδείξεων από τη σχετική έρευνα, ορίζοντας το σύνολο των απαιτήσεων που χρειάζονται για να εφαρμοστεί μια καινοτομία και προσδιορίζοντας το είδος και τη μορφή της υποστήριξης που απαιτείται σε διοικητικό και διδακτικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, όσοι αποφασίζουν για την εφαρμογή μιας καινοτομίας πρέπει να εξασφαλίσουν τους απαραίτητους πόρους, να δημιουργήσουν τα κατάλληλα υλικά και το σχετικό εξοπλισμό και, κυρίως, να προσφέρουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Law και συν., 2011. Freedman, 2005).

Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι για αλλαγές και δεν είναι έτοιμοι όλοι στα θεσμικά όργανα να την υποστηρίξουν. Υπάρχουν πολλές ιστορίες αποτυχημένων καινοτομιών και στη βιβλιογραφία αναφέρονται με λεπτομέρειες μελέτες περιπτώσεων όπου οι καινοτομίες είτε έχουν αποτύχει είτε έχουν περιορισμένο αποτέλεσμα (Kennedy, 2013). Οι καινοτομίες μπορούν, και πρέπει, να υποστηρίζονται από τις ανώτερες αρχές και το ειδικό προσωπικό όχι μόνο μέσω εντολών, αλλά και μέσα από σαφείς πολιτικές, επαρκή χρηματοδότηση και πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όμως, αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρως ενστερνιστεί τις έννοιες, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της καινοτομίας, τότε αυτή δε θα επιφέρει αποτελέσματα.

Αυτό που μαθαίνουμε από την πράξη είναι ότι μόνο αν οι παράγοντες της αλλαγής αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και τη σημασία του τοπικού πλαισίου, μπορεί να εισαχθούν με επιτυχία και να στηριχθούν οι καινοτομίες. Αυτό που είναι επίσης σαφές είναι η συστηματική και ολιστική φύση της εκπαιδευτικής αλλαγής: ότι αυτό που υποστηρίζει την επιτυχή αλλαγή, σε οποιοδήποτε επίπεδο, είναι το γεγονός ότι τα μέρη είναι αλληλένδετα και αδιαχώριστα. Είναι μάταιο, όπως πολλοί καινοτόμοι έχουν επισημάνει, να αλλάξει μόνο μία πτυχή μιας εθνικής πολιτικής, (οργανωσιακός σχεδιασμός, η διδακτική προσέγγιση στην τάξη ή οι πεποιθήσεις μιας ομάδας). Οι ενδιαφερόμενοι φορείς πρέπει να μάθουν να «αλλάζουν» μαζί. Έχει αποδειχθεί ότι η καλύτερη κατανόηση της αλλαγής και των διεργασιών της αλλαγής, θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, τους διαχειριστές και τους πολιτικούς υπεύθυνους να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικές καινοτομίες (Kennedy, 2013. Wheatley, 2006).

Η διαδικασία της καινοτομίας συμβαίνει μέσα στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται στο χώρο και το χρόνο, και τα μοντέλα της καινοτομίας προέρχονται από αυτά τα περιβάλλοντα της κοινωνικής ανάπτυξης. Σε σχετική μελέτη ο Kennedy (2013), προτείνει σχηματικά

τρεις κατηγορίες κοινωνικής ανάπτυξης, την παραδοσιακή, τη σύγχρονη και την αναδυόμενη (Πίνακας 5). Κάθε κατηγορία κοινωνικής ανάπτυξης επηρεάζει και διαμορφώνει με τη σειρά της το σχεδιασμό των διαφορετικών ειδών εκπαιδευτικών συστημάτων και των μοντέλων καινοτομίας που αντανακλούν το είδος αυτής της κοινωνικής ανάπτυξης (το διδακτικό, το αυθεντικό και το μετασχηματιστικό, αντίστοιχα). Οι έννοιες, οι κατηγορίες και οι όροι που χρησιμοποίησε ο Kennedy, είναι δάνειοι από τους Kalantzis & Cope, (2013).

**Πίνακας 6: Κατηγορίες κοινωνικής ανάπτυξης, εκπαιδευτικών συστημάτων, μοντέλων καινοτομίας**

<b>Στάδια / Τύποι</b>	<b>Κατηγορίες</b>			
Τρία στάδια κοινωνικής ανάπτυξης	Παραδοσιακό - Α	Σύγχρονο - Β	Αναδυόμενο - Γ	Οι έννοιες, οι κατηγορίες και οι όροι είναι από το Kalantzis & Cope, (2013)
Τρεις τύποι εκπαιδευτικών συστημάτων	Διδακτικός	Αυθεντικός	Μετασχηματιστικός	

Έτσι, το παραδοσιακό στάδιο και το εκπαιδευτικό του επιστέγασμα, ο διδακτικός τύπος, αντανακλούν μια μηχανιστική άποψη της κοινωνικής ανάπτυξης και μία δασκαλοκεντρική άποψη για τη μάθηση. Το σύγχρονο στάδιο και το εκπαιδευτικό του επιστέγασμα, ο αυθεντικός τύπος εκπαιδευτικού συστήματος, αντανακλούν μια κατηγορία πιο επικοινωνιακών και αυτόνομων προσεγγίσεων. Τέλος, το αναδυόμενο στάδιο και το εκπαιδευτικό του επιστέγασμα, ο μετασχηματιστικός τύπος, αντιλαμβάνονται την κοινωνία ως εγγενώς πολύπλοκη με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη μικρο-οργάνωση και τη συνεργασία.

Ο πίνακας 5 αναπαριστά γενικεύσεις και δεν θα πρέπει να τοποθετήσουμε αυτόματα τις κοινωνίες ή τα εκπαιδευτικά συστήματα σε οποιαδήποτε από τις κατηγορίες αυτές, δεδομένου ότι μια κοινωνία ή ένας οργανισμός δεν είναι στατικές και μονοσήμαντες έννοιες. Το περιεχόμενο αυτού του πίνακα (που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στο Kennedy, 2013), μπορεί να είναι χρήσιμος οδηγός για οποιεσδήποτε πιθανές αναντιστοιχίες μεταξύ της καινοτομίας και του κοινωνικο-πολιτιστικού ή εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο πρόκειται να εισαχθούν. Εάν η τρέχουσα πρακτική δείχνει ορθολογική, με διεργασίες συγκεντρωτικές από πάνω προς τα κάτω (το παραδοσιακό στάδιο Α) και μία καινοτομία έχει ως στόχο της την προώθηση της συνεργασίας και της συμμετοχικής κουλτούρας στο μικρο-επίπεδο του σχολείου (Αναδυόμενη στάδιο-Γ), τότε κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων, οι διευκολυντές της αλλαγής πρέπει να εξετάσουν στρατηγικές για τη γεφύρωση ή την ελαχιστοποίηση του χάσματος μεταξύ των σημερινών πρακτικών και των επιθυμητών αποτελεσμάτων. (Εννοιολογικά, αυτό είναι αντίστοιχο με την ιδέα της γέφυρας εφαρμογής - implementation bridge - της θεωρίας CBAM, η οποία αποτελεί την κεντρική θεωρητική κατασκευή που στηρίζει τη μελέτη αυτή.

Σύμφωνα με τους Law και συν., (2011), οι περισσότερες από τις δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με τις παιδαγωγικές καινοτομίες εστιάζουν στην περιγραφή των καινοτομιών. Οι συγκρίσεις ανάμεσα στις παιδαγωγικές καινοτομίες είναι σπάνιες, καθώς αυτές προϋποθέτουν υψηλού επιπέδου εμπειρογνωμοσύνη, πέρα και πάνω από τη γνώση για τον πολιτισμό, τις πολιτικές και τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που είναι προς εξέταση οι εκπαιδευτικές τους καινοτομίες. Στη δική τους μελέτη προσπάθησαν να εντοπίσουν τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών, τα οποία είναι πιθανότερο να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη στους μαθητές των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στον εικοστό πρώτο αιώνα. Ενώ η εφαρμογή παιδαγωγικών καινοτομιών μπορεί να περιγραφεί και να συγκριθεί από την άποψη της δομής και της μορφής των μαθημάτων, της οργάνωσης της τάξης, των εργασιών και των δραστηριοτήτων, από το είδος της διαδικασίας της μάθησης που αξιοποιείται, όλα αυτά επικεντρώνονται στα επιφανειακά χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και δεν αναδεικνύουν την ουσία των αλλαγών ή της εμφάνισης στο σχολικό πλαίσιο των επιθυμητών αλλαγών.

Οι ερευνητές μελέτησαν 83 εκπαιδευτικές καινοτομίες εκπαιδευτικών συστημάτων 28 χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα SITES-M2 (η Ελλάδα δε βρίσκεται στη λίστα των χωρών αυτών - Law και συν., 2011:20) και επικεντρώνονται στις πρακτικές εισαγωγής και χρήσης των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Κάθε μελέτη περίπτωσης από τις 83 που αναφέρθηκαν παραπάνω, επικεντρώνεται σε επίπεδο τάξης γύρω από μια “παιδαγωγική μονάδα”. Μια “παιδαγωγική μονάδα” δεν ορίζεται με βάση το μέγεθος του απαιτούμενου διδακτικού χρόνου. Μπορεί να είναι ένα μάθημα για να διδαχθεί ένα θέμα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά μπορεί να εκτείνεται σε μια μεγαλύτερη χρονική περίοδο (έως και μήνες), όταν το πλαίσιο του διερεύνησης του θέματος απαιτεί συλλογή και ανάλυση δεδομένων και τελική αναφορά συμπερασμάτων.

Οι Law και συν., (2011) προσδιόρισαν έξι διαστάσεις στην παιδαγωγική καινοτομία (μαθησιακοί στόχοι, ρόλος (οι) του δασκάλου, ρόλος (οι) των μαθητών, χρήση ΤΠΕ, δικτύωση, πλήθος μαθησιακών αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν). Καινοτομίες οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στις προαναφερόμενες έξι διαστάσεις (αλλαγές νοούμενες ως απομάκρυνση από παραδοσιακές πρακτικές) προκαλούν ένα είδος έντασης και ανησυχίας μέσα στα σχολεία και τις τάξεις. Οι εντάσεις / ανησυχίες αυτές απορρέουν από τις διαφοροποιήσεις στις οργανωσιακές πρακτικές, στις αξίες, στις καθιερωμένες κοινωνικές σχέσεις και σε άλλες πτυχές του σχολικού πλαισίου. Η εφαρμογή μιας καινοτομίας αποτελεί ευθύνη ο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, από το επίπεδο του Υπουργείου Παιδείας μέχρι το επίπεδο της τάξης. Το ερώτημα που αναδύεται είναι το πώς μπορούν να υποστηριχθούν οι παιδαγωγικές καινοτομίες πρακτικές ώστε να ευδοκιμήσουν και να αναβαθμιστούν (Καράμπελας, Kelly & Φώκιαλη, 2006).

Σχετικά με τα είδη εφαρμογής της καινοτομίας και των υποσχέσεων που φέρνει μαζί της η εκπαιδευτική αλλαγή, οι μελέτες που εξετάστηκαν και θα παρουσιαστούν παρακάτω τονίζουν τη σημασία που έχουν μερικοί παράγοντες του πλαισίου για την αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Οι παράγοντες αυτοί είναι: το όραμα, η ιστορία και η κουλτούρα του

σχολείου, οι προτεραιότητες στην ανάπτυξη του σχολείου, η οργανωτική δομή του, η ηγεσία και οι στρατηγικές διαχείρισης της αλλαγής, οι προβλέψεις για την ανάπτυξη του προσωπικού, η διαχείριση των πόρων και η εξωτερική υποστήριξη. Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε θέματα: το υπόβαθρο του σχολείου, η στρατηγική, η ηγεσία του διοικητικού προϊσταμένου, οι υποδομές του σχολείου και η υποστήριξη από το κράτος και την κοινότητα. Τα θέματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, και αναφέρονται στους γενικότερους παράγοντες του σχολικού πλαισίου, όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Law και συν., 2011) σχετικά με τα μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών στα σχολεία (Cameron & Green, 2015. Ιορδανίδης, 2006).

Μία προσαρμογή της εννοιολόγησης αυτής στη δική μας περίπτωση με την εισαγωγή της Φιλιαναγνωσίας ως παιδαγωγικής καινοτομίας, οι πέντε θεματικές ενότητες είναι:

**Πίνακας 7: Παράγοντες του πλαισίου του Σχολείου που επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών**

Παράγοντες του πλαισίου του Σχολείου	
Προϊστορία του σχολείου	Όραμα και στόχοι του σχολείου, εμπειρία, εργασιακή κουλτούρα, φήμη, δικτύωση με το εξωτερικό περιβάλλον κ.λπ.
Στρατηγικές του σχολείου	Ρύθμιση του φόρτου εργασίας, σχεδιασμός πόρων, χτίσιμο ομάδας, ανάπτυξη προσωπικού, λειτουργική υποστήριξη
Ηγεσίας στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης	Όραμα διαχείρισης της αλλαγής, συμμετοχή, παιδαγωγική αντίληψη, ρόλος στην καινοτομία
Σχολικές υποδομές	Βιβλιοθήκες σε ειδικές αίθουσες, εξοπλισμός, βιβλία, βιβλιοθήκη στις τάξεις, ενημέρωση, συνεργασία για δράσεις
Διαχείριση και υποστήριξη	Εκπαιδευτική πολιτική, πόροι, χρηματοδότηση, υποστήριξη, συνεργασία και υποστήριξη από την κοινότητα

προσαρμοσμένο, (από Law και συν., 2011).

#### *Παραδείγματα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες γίνονται ορατές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, γιατί στοχεύουν στην ικανοποίηση τόσο των εθνικών και τοπικών αναγκών όσο και στην εναρμόνιση με τις απαιτήσεις διεθνών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώθηκε και το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) μαζί με το αντίστοιχό του Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία έφεραν με επίσημο τρόπο, ως καινοτομίες στο ελληνικό σχολείο, για παράδειγμα, τα σχέδια εργασίας και την Ευέλικτη Ζώνη (Αλαχιώτης, 2004. Κασσωτάκης, 2004).

Η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών στη χώρα μας διαμορφώνει μία δυναμική μόνο κατά την περίοδο της θεσμοθέτησής της από τα εντεταλμένα για το σκοπό αυτό όργανα. Η σύντομη ιστορία

των εκπαιδευτικών καινοτομιών (Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Σχολεία Εφαρμογών Πειραματικών Προγραμμάτων-Σ.Ε.Π.Π.Ε., ενισχυτική διδασκαλία, ευέλικτη ζώνη κλπ.) δείχνουν ότι μετά τη θεσμοθέτηση των καινοτομιών, οι φορείς της εκπαίδευσης εγκαταλείπουν την προσπάθεια εφαρμογής, δεν υποστηρίζουν περαιτέρω την προσπάθεια με επαρκή παιδαγωγική καθοδήγηση και κάθε είδους αναγκαία ενίσχυση (επιστημονική, παιδαγωγική, οικονομική, ηθική) (Δημαράς, 2013. Μπαγάκης, 2006. Pasiás & Flouris, 2001).

Οι σχεδιαστές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., αναδεικνύουν δέκα καινοτομίες που εισάγονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Αυτές, εν συντομία είναι: «α) ο εκσυγχρονισμός της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης, β) ο εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης γ) η Διαθεματικότητα, δ) η Ευέλικτη ζώνη, ε) τα σχέδια εργασίας, στ) η ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ζ) η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, η) ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών, θ) η βελτίωση των διάφορων αλφαριθμητισμών, ι) ο εκσυγχρονισμός με τα νέα βιβλία». Οι εφαρμογές αυτών των προτάσεων φαίνονται στα προγράμματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Πολιτισμικής Αγωγής -πρόγραμμα Μελίνα- της Θεατρικής Παιδείας, της Αγωγής του Καταναλωτή, της Τοπικής Ιστορίας, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κ.ά. (Μπαγάκης, 2001).

Ένας θεσμός «πρόδρομος» των ΕΑΕΠ, ήταν τα σχολεία Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) τα οποία καθιερώθηκαν με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997, με το νόμο 2525/1997. Τα σχολεία αυτά, μέσω των πειραματικών προγραμμάτων εφαρμογής καινοτομιών στο εκπαιδευτικό έργο, επιχειρούσαν: α) να διευρύνουν το σχολικό πρόγραμμα προς την κατεύθυνση του ολοήμερου σχολείου, β) να μετατρέψουν τις σχολικές τάξεις, «από “αίθουσες τμημάτων” σε “αίθουσες μαθημάτων” με την αναδιάταξη του σχολικού χώρου και του ωρολογίου προγράμματος και την έμφαση στη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων και εξοπλισμένων αιθουσών - εργαστηρίων γ) να διασφαλίσουν την ουσιαστική συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινότητας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην εφαρμογή του, εξασφαλίζοντας το ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, δ) να ανανεώσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (με χρήση ΤΠΕ, πολλαπλού βιβλίου, κ.ά.) και ε) να ανανεώσουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με νέα αντικείμενα. Συνολικά, εφαρμόστηκαν 83 πειραματικά προγράμματα σε 600 σχολικές μονάδες (Pasiás & Flouris, (2001), όπως αναφέρεται στο Λεβάκη, 2008),

Για πρώτη φορά ενσωματώθηκαν στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων οι προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, της Αγωγής Καταναλωτή, αλλά και των προγραμμάτων της Ολυμπιακής Παιδείας και της Θεατρικής Αγωγής. Όμως, δεν έγινε δημοσίευση με τρόπο επιστημονικό της αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών, παρά το γεγονός ότι γίνονταν συλλογή δεδομένων από τα στελέχη εκπαίδευσης (κυρίως μέσω των απολογιστικών εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων με το τέλος κάθε σχολικού έτους, αλλά και μέσω ερωτηματολογίων που διανέμονταν στα σχολεία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Δεν έγινε γνωστός ο τρόπος αξιοποίησης



των δεδομένων αυτών, ούτε αν έγινε αξιοποίηση των όποιων συμπερασμάτων κατά το σχεδιασμό των επόμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

Το Ολοήμερο Σχολείο ως θεσμός αν και φαίνεται νέος θεσμός, έχει ιστορία μερικών δεκαετιών. Από τις δεκαετίες του 1950 και 1960 άρχισε να εφαρμόζεται στη δημοτική εκπαίδευση με διάφορους τρόπους, χωρίς να μονιμοποιηθεί ως μορφή λειτουργίας του σχολείου. Κατά τη δεκαετία του 1980, όταν η ελληνική κοινωνία και οικονομία άρχισε να εκσυγχρονίζεται και να αποκτά χαρακτηριστικά έντασης εργασίας, με πρωτοβουλία των Συλλόγων Γονέων ιδρύθηκαν τα τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΕ.Δ.Α.Μ.), τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως την πρόμη μορφή των σύγχρονων Ολοήμερων Σχολείων. Τα ΚΕ.Δ.Α.Μ. μετεξελίχθηκαν σε Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου και μετά την εφαρμογή του Ν.2525 / 97, η καινοτομία αυτή ενισχύθηκε σημαντικά. Τέλος, μετά το 2010, πήραν τη μορφή με την οποία τα γνωρίζουμε σήμερα, ως ΟΣΕΑΕΠ (Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος) (Βιτσιλάκη, 2007).

Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη (2007), ο σημαντικότερος σταθμός στην εξέλιξη των Ολοήμερων Σχολείων είναι η εφαρμογή του Νόμου 2525 / 97, με τη ανάπτυξη των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, καθώς, με τη θεσμική ενίσχυση και ανάπτυξή του, εξασφαλίστηκε η καθιέρωση και επέκταση του θεσμού σε όλη τη χώρα. Με την εφαρμογή της καινοτομίας αυτής, αναπτύχθηκε συστηματικό ενδιαφέρον από όλους τους φορείς της σχολικής κοινότητας (Συλλόγους Γονέων, εκπαιδευτικούς, στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης) με το Υπουργείο Παιδείας να μελετά την επέκταση και την ευρεία εφαρμογή του θεσμού. Το σχολικό έτος 2002 - 03 πράγματι, γενικεύεται ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου με την ίδρυση 5.500 Ολοήμερων Δημοτικών και Νηπιαγωγείων, εδραιώνοντας έτσι την παρουσία της καινοτομίας αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **5.7. Προβλήματα εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών**

Μια δημοφιλής προσέγγιση για την εφαρμογή της αλλαγής είναι ο ορθολογικός σχεδιασμός, ο οποίος περιλαμβάνει ανάλυση αναγκών, έρευνα και ανάπτυξη, χάραξη στρατηγικής υποστήριξης με πόρους, εφαρμογή-διάχυση και αξιολόγηση (Luedeke,1999). Ο Fullan (2007) αναφέρει ότι ενώ η συστηματική προσέγγιση και ο ορθολογικός σχεδιασμός είναι ελκυστικά, η αλλαγή στα σχολεία συχνά είναι πολύπλοκη και χαοτική. Σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή, ο Fullan διατυπώνει δύο βασικά συμπεράσματα: «Πρώτον, η αλλαγή πάντα θα αποτυγχάνει έως ότου μπορέσουμε να βρούμε κάποιον τρόπο να αναπτύξουμε νέες διαδικασίες και υποδομές, οι οποίες θα εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη νέας γνώσης, δεξιοτήτων και κατανόησης. Δεύτερον, δεν αναφερόμαστε σε επιφανειακή κατανόηση, αλλά μάλλον σε μια βαθιά κατανόηση των νέων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση». Επίσης, σε μελέτη του ίδιου ερευνητή για τις αλλαγές που σχετίζονται σε Αναλυτικά Προγράμματα και σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, έχει

αναπτύξει ένα εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο εξετάζει την πολυπλοκότητα της διεργασίας της αλλαγής στα σχολεία. Ο Fullan προτείνει τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος ως το πιο κρίσιμο βήμα στη διεργασία της εφαρμογής καινοτομιών και επηρεάζει κάθε διδακτική και παιδαγωγική καινοτομία στα σχολεία. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η διδακτική καινοτομία της Φιλαναγνωσίας η οποία συγκεντρώνει χαρακτηριστικά πολύπλοκης διεργασίας, γιατί, εκτός των άλλων, εμπεριέχει αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόζονται στις τάξεις.

Ο Ely (1990), λαμβάνοντας υπόψη την προσέγγιση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος πρότεινε οκτώ συνθήκες οι οποίες διευκολύνουν την υιοθέτηση, εφαρμογή και θεσμοθέτηση των καινοτομιών στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτές είναι α) η δυσαρέσκεια με την υπάρχουσα κατάσταση, β) η ύπαρξη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, γ) οι διαθέσιμοι πόροι, δ) ο διαθέσιμος χρόνος, ε) η ύπαρξη ανταμοιβών και κινήτρων για τους συμμετέχοντες, στ) οι προσδοκίες και η ενθάρρυνση για τη συμμετοχή, ζ) η δέσμευση από όσους εμπλέκονται στην διαδικασία και, η) η έκδηλη ηγεσία

Οι Towndrow, Silver & Albright, (2010) ερευνήσαν την προβληματική, κατά τη γνώμη τους, θεσμοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Εξέτασαν τις διαφορετικές ερμηνείες για τα επίπεδα “επιτυχίας” τους, μέσα στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας των πεδίων εφαρμογής τους, ερευνώντας τρία παραδείγματα εφαρμογής καινοτομιών στη Σιγκαπούρη και αναφέρθηκαν στους κινδύνους που συνδέονται με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία. Με την έρευνά τους έδειξαν τον τρόπο με τον οποίο οι πολύπλοκες και ευαίσθητες αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα σ’ αυτούς που υιοθετούν μια καινοτομία και το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επηρεάζουν το αποτέλεσμα επίτευξης των επιθυμητών στόχων μιας συγκεκριμένης καινοτομίας.

Η σύγχρονη ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών χαρακτηρίζεται από μια ροπή προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτομιών, μέσα από μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν σε τμήματα ή στο σύνολό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό φέρνει αντιμέτωπους αυτούς που υιοθετούν και εφαρμόζουν τις καινοτομίες (εκπαιδευτικούς, σχολεία, περιφερειακές δομές εκπαίδευσης) με συνεχείς προκλήσεις ώστε να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές που σχετίζονται με τις μεταρρυθμίσεις αυτές. Όπως σημειώνουν οι Towndrow και συν., (2010), υπάρχει η αίσθηση ότι εξαιτίας αυτών των προκλήσεων, οι καινοτομίες είναι περισσότερο επιρρεπείς στην αποτυχία παρά στην επιτυχία. Όμως οι αντιλήψεις αυτές σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία των καινοτομιών, μπορεί να βασίζονται είτε στα πραγματικά αποτελέσματά τους είτε στην ατομική αντίληψη (για την επιτυχία ή την αποτυχία) αυτών που υιοθετούν την καινοτομία.

Όπως φαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ερευνητές αναζητούν ερμηνευτικές εξηγήσεις για την προβληματική εφαρμογή των καινοτομιών. Σημειώνεται ότι οι παραγοντικές αναλύσεις για να καθοριστεί η επιτυχία ή η αποτυχία της εφαρμογής μιας καινοτομίας ή η καταγραφή των εμποδίων, δίνουν γενικές κατευθυντήριες γραμμές και συμβουλές. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι Cohen και Ball (2007), σημειώνουν ότι η αποτυχία ή η επιτυχία της καινοτομίας πρέπει να αξιολογείται με βάση λογικές προσδοκίες για το τι είναι εφικτό να

επιτευχθεί σε διαφορετικούς τύπους προσπαθειών εισαγωγής καινοτομίας. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την εργασία των Cohen και Ball (2007), οι Towndrow και συν., (2010) ισχυρίζονται ότι θα ήταν πιο χρήσιμο να υιοθετηθεί ένα πλαίσιο αναφοράς, το οποίο θα εντοπίζει και θα αναδεικνύει τις πολυπλοκότητες της καινοτομίας και θα εντοπίζει και θα αναδεικνύει όλα τα απρόοπτα που συνδέονται με αυτήν την πολιτική εφαρμογής στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Εάν αυτό καταστεί εφικτό, ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορεί να απαντήσει ρεαλιστικά σε ερωτήματα και ανησυχίες σχετικά με τη φύση της καινοτομίας στην εκπαίδευση και να ορίσει, τι θα μπορούσε να είναι λογικά αναμενόμενο κατά την εφαρμογή της.

Ένα πλαίσιο αξιολόγησης της πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών καινοτομιών με μορφή κλίμακας, έχει προταθεί από τους Cohen και Ball, (2007), οι οποίοι δεν προσπαθούν να μετρήσουν τις καινοτομίες και τα αποτελέσματά τους με βάση τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τις επιθυμίες όλων όσοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αντί αυτών, προτείνουν κάποια χαρακτηριστικά σε μορφή κλίμακας, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση της εφαρμογής μιας καινοτομίας. Αυτά αναφέρονται: α) σε αυτούς που υιοθετούν την καινοτομία, β) στις καινοτομίες, και γ) στα περιβάλλοντα στα οποία εφαρμόζεται η καινοτομία. Συγκεκριμένα:

α) τα πρόσωπα, περιλαμβάνουν αυτούς που υιοθετούν την καινοτομία (για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί, σχολικές μονάδες) τις σχέσεις μεταξύ αυτών που εισάγουν τις καινοτομίες με αυτούς που τις υιοθετούν και τους πόρους που παρέχονται σε αυτούς (ή διαθέτουν αυτοί) που τις υιοθετούν

β) οι καινοτομίες, αναφέρονται στους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι στόχοι για την καινοτομία (για παράδειγμα, διδασκαλία, εισαγωγή ΤΠΕ), τις σχέσεις με τις τυποποιημένες διαδικασίες λειτουργίας του συστήματος (για παράδειγμα, ενσωματώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια ή στα πρότυπα του υπουργείου;) και ο βαθμός επεξεργασίας που περιλαμβάνεται στην καινοτομία, και

γ) τα περιβάλλοντα, αναφέρονται στα οργανωσιακά περιβάλλοντα που επηρεάζουν τους χρήστες και στις επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος σε αυτούς που υιοθετούν την καινοτομία (για παράδειγμα, ο βαθμός και ο τύπος προσαρμογής του περιβάλλοντος) (Cohen και Ball, 2007).

#### *Ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και διεθνής εμπειρία*

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στην ανάπτυξη καινοτομιών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανάμεσα σε διάφορες χώρες. Σε αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες εστιάζουν σε θέματα όπως: αναδιάρθρωση, αποκέντρωση, διαχείριση σε επίπεδο σχολείου, νέα Αναλυτικά Προγράμματα, χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία, σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων. Κάποιες από τις προσπάθειες αυτές γίνονται για να επιτευχθεί μείωση της δημόσιας δαπάνης για την υποστήριξη της δημόσιας εκπαίδευσης και κάποιες άλλες για να εκσυγχρονίσουν το πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και σε επίπεδο διδακτικών περιβαλλόντων.

Στις αναπτυσσόμενες χώρες, οι μεταρρυθμίσεις προσπαθούν να εκμεταλλευτούν περισσότερο παιδαγωγικές / διδακτικές καινοτομίες, ή καινοτομίες νέων μέσων, προκειμένου να προσελκύσουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Παρέχουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο αποδοτικά και αποτελεσματικά μέσα για να αυξηθεί το ποσοστό πρόσβασης των μαθητών και να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Στις αναπτυσσόμενες χώρες, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί, οι οποίοι μαζί με τους χρηματοδοτικούς μηχανισμούς που αξιοποιούν εργαλειακά, εμπλέκονται και σε ζητήματα εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ρόλος τους στην υποστήριξη, την υιοθέτηση και την εφαρμογή των καινοτομιών είναι σημαντικός. Έχει καταγραφεί όμως το φαινόμενο, οι οργανισμοί αυτοί να χρεώνονται και με τον άκαιρο τερματισμό των καινοτόμων παρεμβάσεων, όταν οι χρηματοδοτήσεις τους σταματούν (OECD, 2010. Stromquist, 2005).

Σε μία συγκριτική έρευνα, οι Stromquist και Basile, (2005) προχώρησαν σε ανάλυση επτά περιπτώσεων εφαρμογής σημαντικών εκπαιδευτικών καινοτομιών που πραγματοποιήθηκαν σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες στο τέλος του εικοστού και τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η πραγματικότητα έδειξε ότι δεν είναι αυτονόητο ότι η καινοτομία, μέσω μιας το γραμμικής διαδικασίας, θα κινηθεί από την αρχική πιλοτική φάση, στη φάση της απόφασης για γενίκευση και τέλος θα φτάσει στην μεγάλης κλίμακας θεσμοποίηση. Τις περιπτώσεις που μελέτησαν οι ερευνητές, οι καινοτομίες εμφάνισαν ως κοινή παράμετρό τους την αδυναμία τους να καταστούν ένα σταθερό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ερευνητές προσδιόρισαν τους μηχανισμούς και τις δυναμικές που λειτουργούν, ώστε να είναι κατορθωτή η εφαρμογή των καινοτομιών εν μέσω των όποιων δυσκολιών.

Οι Alexander και συν., (1996) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από την εισαγωγή πολλών καινοτομιών, πολλές από τις οποίες όμως εξασθενούν ή, στο τέλος, φαίνεται να απέχουν πολύ από το να θεωρηθούν επιτυχημένες. Θεωρούν ότι υπάρχουν δύο πιθανότητες, κατά τη διάρκεια των προσπαθειών εφαρμογής των καινοτομιών:

- i. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διαλέξουν καινοτομίες οι οποίες αντιμετωπίζουν ζητήματα με τα οποία οι ίδιοι νιώθουν εξοικειωμένοι και γι' αυτό πιστεύουν ότι μπορούν να τα διαχειριστούν. Αυτό οδηγεί στην επιλογή καινοτομιών που είναι εύκολο να εφαρμοστούν και όχι των πλέον κατάλληλων και αναγκαίων.
- ii. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αθροίζουν γνώσεις από παλαιότερες καινοτομίες που εφαρμόστηκαν από τον οργανισμό τους ή μπορεί να έχουν περιορισμένη γνώση των αρχών που διέπουν τέτοιες καινοτομίες.

Σχετικά με την αποτυχία των καινοτομιών να εφαρμοστούν, οι Stromquist και Basile, (2005) πρότειναν διαφορετικές ερμηνείες. Συγκεκριμένα, η αποτυχία μπορεί να οφείλεται σε μια σειρά από λόγους, όπως:

1. Οι υπάρχουσες τακτικές εξοβελίζουν τις νέες πρακτικές, τις νέες παραδοχές και αξίες.
2. Τα σχολικά συστήματα έχουν ανεπαρκείς μηχανισμούς για οργανωσιακή μάθηση και μνήμη.

3. Αντιστάσεις πολιτικής φύσεως (π.χ. στην εισαγωγή ιδεών και διαδικασιών που αμφισβητούν την υπάρχουσα κατάσταση) ή επαγγελματικής φύσεως (π.χ. ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να ενεργήσουν με τρόπους διαφορετικούς, σε καταστάσεις έλλειψης κινήτρων, για να τροποποιήσουν την δεδομένη συμπεριφορά τους), ως ένας αποτελεσματικός τρόπος «αυτοσυντήρησης» των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Για τους παραπάνω λόγους οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν θεωρούνται ως πρωταρχικές διοικητικές ή διαχειριστικές απαντήσεις στην ανάγκη των εκπαιδευτικών συστημάτων να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Αντίθετα, καταλήγουν στην άποψη ότι αυτό που χρειάζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν είναι μια νέα ιδέα ή μια νέα τεχνολογία, αλλά μάλλον μια πολύ βαθιά κατανόηση του πώς λειτουργούν οι τρέχουσες διαδικασίες και του τι χρειάζονται αυτές για να καταστούν πιο αποτελεσματικές. Αυτό που απαιτείται μπορεί να μην είναι η αντικατάσταση διαδικασιών και η αποδοχή νέων σχεδίων, αλλά περισσότερο χρήσιμο μπορεί να φανεί μια αναθεώρηση του παλιού, έτσι ώστε να γίνουν πιο κατανοητά τα συνδεδεμένα συστατικά του (Stromquist & Basile, 2005).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή των καινοτομιών είναι η συστηματική αξιολόγησή τους, τόσο στις δομές που θα εφαρμοστούν όσο και κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους. Αυτό σημαίνει ότι κατά το σχεδιασμό των καινοτομιών θα πρέπει να αξιολογηθούν οι ανάγκες που επιβάλλουν την αλλαγή, με την εφαρμογή καινοτομιών. Στη συνέχεια, κατά την φάση της πιλοτικής εφαρμογής τους, απαιτείται διαγνωστική αξιολόγηση για την καταγραφή των πρώτων συμπερασμάτων και αναγκών, για να σχεδιαστούν στοχευμένες παρεμβάσεις βελτίωσης των πιθανών αστοχιών. Τέλος, κατά την φάση της γενικευμένης εφαρμογής των καινοτομιών, απαιτείται διαρκής στήριξη από τις υπεύθυνες δομές της πολιτείας, ώστε να διατηρείται ενεργό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, να σχεδιάζονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης βασισμένα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να σχεδιάζεται σοβαρά ένα σύστημα επιβράβευσης και κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011).

Πρωτίστως βέβαια, να μην εγκαταλείπονται οι καινοτομίες σε επίπεδο στήριξης και χρηματοδότησης, όταν τα χρηματοδοτικά προγράμματα (είτε ευρωπαϊκά είτε του ΟΟΣΑ είτε της Παγκόσμιας Τράπεζας) σταματήσουν να τροφοδοτούν τη λειτουργία τους. Η πραγματικότητα της εγκατάλειψης των καινοτομιών, όταν τα χρηματοδοτικά προγράμματα παύονται, έχει οδηγήσει στη διατύπωση απόψεων ότι οι καινοτομίες δεν είναι συστατικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά, με την ίδια ευκολία εξαγγέλλονται και εγκαταλείπονται. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να μην είναι χαρακτηριστικό μόνο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά εντοπίζεται και σε πολλά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο (Stromquist, 2005. Marsh, 1997).

Είναι απαραίτητη η γνώση των διαδικασιών ερμηνείας των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην εφαρμογή καινοτομιών, αλλά και η γνώση των χαρακτηριστικών της καινοτομίας που εφαρμόζεται, ώστε οι παιδαγωγικοί και διοικητικοί ηγέτες να λαμβάνουν αποφάσεις κατάλληλες

για τη στήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από το σχεδιασμό παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης που θα βοηθούν στην αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτομιών.

### **5.8. Ο ρόλος της ηγεσίας στη διάχυση της εκπαιδευτικής καινοτομίας**

Στην ανθρώπινη ιστορία έχει επιδειχθεί εδώ και χιλιάδες χρόνια ένα ενδιαφέρον για την ηγεσία από φιλοσόφους και στοχαστές. Ο Κομφούκιος (552 π.Χ. - 479 π.Χ.) θεώρησε απαραίτητους κάποιους νόμους για την εμπέδωση της τάξης μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων τους και έγραψε γι αυτούς στα Ανάλεκτα. Ο Πλάτωνας (427 π.Χ.–347 π.Χ.) περιγράφει το ιδανικό πολίτευμα, όπου οι φιλόσοφοι θα κυβερνούν, υιοθετώντας μία σοφή και συνετή ηγεσία. Οι απόψεις του Πλάτωνα αλλά και του Αριστοτέλη για την πολιτική και τους πολιτικούς, κανονάρχησαν την ευρωπαϊκή σκέψη και δράση για περισσότερα από χίλια χρόνια. Το 16ο αιώνα εμφανίζονται κείμενα για τη σύγχρονη, τότε, πολιτική, όπως αυτά του Νικολό Μακιαβέλι και ένα αιώνα αργότερα του Thomas Hobbes. Ακολούθησαν έργα από τους Mary Parker Follett (1863-1933), Bertrand Russell (1872-1970), Alexis de Tocqueville (1805-1859) και Harold Lasswell (1902-1978), τα οποία αναλύουν την εξουσία και την ηγεσία στη σύγχρονη ζωή (Sorenson & Goethals, 2004. Φώκιαλη, 2012).

Οι προσπάθειες αυτές όπως και άλλες φιλοσοφικές προσεγγίσεις αποτελούν μια κανονιστική προσέγγιση για την κατανόηση της ηγεσίας και επιδιώκουν να διαμορφώσουν ηθικές και εποικοδομητικές απόψεις σχετικά με την καλή ηγεσία. Οι κανονιστικές προσεγγίσεις για την ηγεσία προσπαθούν να κατανοήσουν και να προτείνουν ιδανικές έννοιες της ηγεσίας και τονίζουν τους τρόπους με τους οποίους ηγέτες και ακόλουθοι θα έπρεπε να συμπεριφέρονται. Σε αντίθεση με την κανονιστική προσέγγιση, η περιγραφική προσέγγιση εξετάζει τη συμπεριφορά ηγεσίας με ένα πιο ουδέτερο αξιακά τρόπο. Ερευνά, όχι αυτό που θα θέλαμε να κάνουν οι ηγέτες αλλά αυτό που πραγματικά κάνουν. Σε αντίθεση με τις κανονιστικές απόψεις, οι περισσότερες περιγραφικές εργασίες για την ηγεσία χρησιμοποιούν τα εργαλεία της κοινωνικής επιστήμης. Αυτή η προσέγγιση έχει προκύψει κατά κύριο λόγο στις Ηνωμένες Πολιτείες, από τις αρχές του εικοστού αιώνα και έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως με εμπειρικές μεθόδους στους τομείς της πολιτικής επιστήμης, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, με στόχο την οικοδόμηση μιας θεωρίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί από την αρχή ότι αυτές οι θεωρίες δεν είναι διακριτές ή γραμμικές, αλλά κάνουν τις εμφανίσεις τους σε διάφορους βαθμούς σε όλη την ιστορία των μελετών ηγεσίας. Κατανοώντας την ηγεσία ως ένα σύνολο επιθυμητών χαρακτηριστικών (η προσέγγιση της «θεωρίας των χαρακτηριστικών»), για παράδειγμα, η οποία ήταν δημοφιλής στις αρχές του εικοστού αιώνα, ήρθε ξανά στο προσκήνιο τη δεκαετία του 1980 και συνεχίζει να εμφανίζεται σε ορισμένες σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας (Φώκιαλη, 2012. Sorenson & Goethals, 2004).

Στις περιγραφικές θεωρίες του τέλους του εικοστού αιώνα εντοπίζονται πολλά στοιχεία από το βιβλίο του Φρόντ *Ομαδική Ψυχολογία και η ανάλυση του Εγώ* (1921). Σύμφωνα με ταξινόμηση του

Φρόνιτ, η επιρροή του ηγέτη βασίζεται κυρίως στο συναίσθημα και όχι στην λογική. Τόνισε επίσης τη σημασία του να δημιουργήσει ο ηγέτης την ψευδαίσθηση ότι αυτός ή αυτή, αγαπά εξίσου όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτό είναι αληθές σε εξαιρετικά οργανωμένες ομάδες, όπως η εκκλησία ή ο στρατός. Οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να υποταχθούν στον ηγέτη, εάν πιστεύουν ότι όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα σε σχέση με αυτόν. Η σημασία της θεωρίας του Freud είναι ότι αναδεικνύει τους ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των ηγετών και των οπαδών τους και την ιδέα ότι είναι η συναισθηματική επίδραση του ηγέτη και οι ιδέες του που είναι σημαντικές στην ηγεσία. Και οι δύο αυτές έννοιες παρέμειναν σημαντικές, σε όλη την πορεία ανάπτυξης της ηγεσίας ως ένα οργανωμένο επιστημονικό αντικείμενο.

Η ιστορική εξέλιξη των μελετών για την ηγεσία από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι το 1975, αναδεικνύει τρεις κυρίαρχες ερευνητικές σχολές στη σχετική έρευνα, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες και οι οποίες ανέπτυξαν αντίστοιχες θεωρίες: τη θεωρία των χαρακτηριστικών, τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, και τις προσεγγίσεις της κατάστασης ή των ενδεχόμενων συνθηκών. Μετά το 1975, αναδείχθηκαν και κυριάρχησαν οι θεωρίες της δύναμης και της επιρροής, των σχέσεων της ομάδας και οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις (Φώκιαλη, 2012).

Σύμφωνα με τους Sorenson και Goethals (2004), είμαστε ακόμα μακριά από μια πλήρη κατανόηση της ηγεσίας. Μπορεί να είναι φιλόδοξο να πιστεύουμε ότι η μελέτη της ηγεσίας ή μια θεωρία της ηγεσίας μπορεί να μας τροφοδοτήσει με όλες τις κατάλληλες απαντήσεις. Προβλήματα όπως η φτώχεια, η τρομοκρατία, η σχολική αποτυχία, ο ρατσισμός και η παγκόσμια περιβαλλοντική υποβάθμιση κ.ά., είναι προβλήματα της ανθρωπότητας τα οποία αναζητούν δυναμικά μία ανθρώπινη ηγεσία.

### **5.8.1. Ορίζοντας την ηγεσία**

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε τους πολλαπλούς ρόλους της ηγεσίας, κυρίως σε σχέση με το πώς οι ηγέτες επηρεάζουν την κλιμάκωση της αλλαγής και την υποστήριξη καινοτόμων πρακτικών στο χώρο της εκπαίδευσης και στο πώς συμβάλλουν στο να εφαρμοστεί η καινοτομία, όχι απλώς μέσα στην τάξη, αλλά στο να καταστεί βιώσιμη, διαρκής και να βελτιώνεται στην πράξη. Οι ορισμοί της ηγεσίας είναι ένα πεδίο ακαδημαϊκής αντιπαράθεσης, από τότε που οι μελέτες για την ηγεσία έγιναν αφορμή να διαμορφωθεί χωριστός ακαδημαϊκός τομέας. Στις μελέτες αυτές, η ηγεσία στις διάφορες μορφές της έχει αναγνωριστεί ως βασικός παράγοντας σε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική διεργασία, καθώς σε κάθε οργανισμό γίνονται στοχευμένες προσπάθειες να προχωρήσει βήματα μπροστά από τον παραδοσιακό ρόλο και τις ευθύνες της. Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν, αφενός να διευκολύνουν τη δημιουργία μιας ευρύτερης και πιο συστηματικής επικοινωνίας και δικτύωσης ανάμεσα στα διάφορα μέρη του εκπαιδευτικού συστήματος, και αφετέρου, μπορούν να ενισχύσουν την ανάληψη πολλαπλών

πρωτοβουλιών, οι οποίες θα εμπλέκουν τους ενδιαφερόμενους στην υποστήριξη της καινοτομίας και της μεταρρυθμιστικής διαδικασίας (Φώκιαλη, 2012. Law και συν., 2011).

Οι μελέτες των πρώτων δεκαετιών του εικοστού αιώνα ορίζουν πολύ γενικά την ηγεσία ως τις δραστηριότητες ενός ηγέτη. Έως τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, ωστόσο, οι μελετητές περιέγραφαν την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής, προσανατολισμένη προς την επίτευξη των κοινών σκοπών (Rost, 2008). Στη δεκαετία του 1960 και του 1970, ο αριθμός των μελετών σε διάφορα επιστημονικά πεδία με θέμα την ηγεσία, αυξήθηκε σημαντικά. Η ηγεσία ως ιδέα και πρακτική έγινε πολύ δημοφιλής, και εξαιτίας αυτής της δημοτικότητας, αναδείχθηκε μια ευρεία ποικιλία εννοιών και ορισμών ως προς το τι είναι και τι περιλαμβάνει η ηγεσία. Τις περισσότερες φορές, ακόμη και σε επιστημονικές μελέτες, η έννοια της ηγεσίας δεν είχε προσδιοριστεί επακριβώς ή και σχεδόν καθόλου. Όμως, μεταξύ των μελετητών και των επαγγελματιών της ηγεσίας μερικοί ορισμοί έγιναν ευρέως αποδεκτοί, καθώς αυτοί συνόψιζαν την ακόλουθη ιδέα: «η ηγεσία είναι η ικανότητα των ηγετών να επηρεάζουν και άλλους για να υιοθετήσουν τους στόχους που είναι ευρέως αποδεκτοί μεταξύ της ομάδας των μελών του οργανισμού». Το κεντρικό επιχείρημα είναι ότι οι συμπεριφορές των ηγετών θα διευρύνουν την αποδοχή των στόχων και θα αυξήσει τη δέσμευση των μελών του οργανισμού σ' αυτές (Μπουραντάς, 2005).

Γεγονός – ορόσημο με μεγάλη συμβολή για την ιστορική εξέλιξη των προσπαθειών οριοθέτησης του πεδίου της ηγεσίας και που άλλαξε τη φύση των σπουδών ηγεσίας, σημειώθηκε με την έκδοση του βιβλίου του James MacGregor Burns το 1978 για την ηγεσία. Ο Burns διατύπωσε την άποψη ότι για να κατανοήσουμε και να μελετήσουμε την έννοια της ηγεσίας, πρέπει πρώτα να την ορίσουμε. Ο ορισμός που έδωσε, αναδείκνυε την ηγεσία ως μια διαδικασία στην οποία συμμετέχουν πολλοί άνθρωποι, και όχι ως τις δραστηριότητες ενός και μόνο ατόμου - ηγέτη. Είναι αυτός που εισήγαγε την ιδέα των κοινών στόχων, ως τον χρυσό κανόνα για την ηγεσία, και διατύπωσε μια ηθική αξίωση στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σ' αυτή τη μορφή ηγεσίας, «ένα ή περισσότερα πρόσωπα εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ηγέτες και οι ακόλουθοι να βελτιωθούν και οι δύο σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής» (Burns, M. 2012). Η σχέση μεταξύ ηγεσίας και μετασχηματιστικής αλλαγής – δηλαδή, πραγματικής, σημαντικής και ουσιαστικής, με ηθικές προεκτάσεις - ήταν η κεντρική ιδέα του βιβλίου του Burns (Sorenson & Goethals, 2004).

Ο γενικός ορισμός του Burns για την ηγεσία αναφέρει: «Η ηγεσία είναι η αμοιβαία διαδικασία της κινητοποίησης, από άτομα με κίνητρα και αξίες, διάφορους οικονομικούς, πολιτικούς και άλλους πόρους, στο πλαίσιο του ανταγωνισμού και των συγκρούσεων, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους, οι οποίοι είναι ανεξάρτητοι ή μοιράζονται αμοιβαία οι ηγέτες και οι ακόλουθοί τους (Burns, M. 2012). Όπως φαίνεται σ' αυτόν τον γενικό ορισμό συμπεριλαμβάνονται, τόσο η συναλλακτική όσο και η μετασχηματιστική ηγεσία. Ο ορισμός είναι μακροσκελής, και, αναμφισβήτητα, έχει πάρα πολλές μεταβλητές για να είναι πρακτικά χρήσιμος, είτε σε επιστήμονες είτε σε επαγγελματίες. Αλλά διευκρινίζει αρκετά ουσιαστικά στοιχεία της φύσης της ηγεσίας, τα οποία στη συνέχεια, επόμενοι μελετητές αξιοποίησαν για να διατυπώσουν πιο απλοποιημένους ορισμούς.



Τα στοιχεία αυτά είναι: (1) αμοιβαία διεργασία, (2) κινητοποίηση των πόρων, (3) ανταγωνισμός και οι συγκρούσεις και (4) αμοιβαίοι στόχοι ή σκοποί.

Από τη δεκαετία του 1980 άρχισε σιγά-σιγά να μεταβάλλεται το παράδειγμα της ηγεσίας καθώς, οι περισσότεροι συγγραφείς και ερευνητές αποδέχθηκαν το παραδοσιακό μοντέλο της ηγεσίας. Όμως, μερικοί μελετητές χρησιμοποίησαν τον ορισμό του J. Burns σε ορισμένες ποιοτικές έρευνες και μελέτες, εντοπίζοντας ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Τη δεκαετία αυτή δημοσιεύθηκαν μερικές μελέτες για την ηγεσία, στις οποίες περιλαμβάνονταν ιδέες για το μετασχηματισμό, τη συμμετοχή και το κοινό όραμα. Σημαντικότερες ήταν των Bennis και Nanus (1985), Kouzes και Posner (1987), Peters και Waterman (1982) και Tichy και Devanna (1986). Η ανάπτυξη όμως ενός απλού ορισμού της ηγεσίας, έλειπε από όλες αυτές τις μελέτες.

Η δύση ενός αιώνα και η ανατολή ενός νέου, υπήρξε η αφορμή τη δεκαετία του 1990 να εμφανιστεί μια νέα κινητικότητα προς ένα νέο πρότυπο ηγεσίας. Μελετητές, ερευνητές και συγγραφείς, βασισμένοι στην παραδοχή ότι η άσκηση της ηγεσίας είναι μια διεργασία και όχι ένα πρόσωπο, άρχισαν να σκέφτονται νέες ιδέες για τη φύση της ηγεσίας και τον ορισμό της. Αρχικά ο John Gardner (1990) διατύπωσε τον ορισμό της ηγεσίας ως «τη διαδικασία της πειθούς ή το παράδειγμα με το οποίο ένα άτομο (ή μία ηγετική ομάδα) διεγείρει μια ομάδα να επιδιώξουν τους στόχους που διατυπώθηκαν από τον αρχηγό ή, από κοινού, από τον ηγέτη και τους οπαδούς του». Σύμφωνα με το Rost (2008), αν και ένας τέτοιος ορισμός με τρία πιθανά «ή» είναι μη αποδεκτός, η έμφαση του Gardner στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι μία αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετών και των εργαζομένων - την οποία αποκάλεσε «η καρδιά της ηγεσίας» - και η ιδέα ότι η ηγεσία είναι διάσπαρτη σε όλο τον οργανισμό, επηρέασε την εξέλιξη της μελέτης της ηγεσίας στις επόμενες δεκαετίες.

Η συμβολή των Bolman και Deal (1991) ήταν σημαντική, καθώς εισήγαγαν την έννοια της αναπλαισίωσης της ηγεσίας, χρησιμοποιώντας τέσσερα διαφορετικά πλαίσια: το δομικό πλαίσιο, το πλαίσιο των ανθρώπινων πόρων, το πολιτικό πλαίσιο και το συμβολικό πλαίσιο. Ούτε εδώ διατυπώθηκε ένας ολοκληρωμένος ορισμός, όμως οι μελετητές ρητά διατύπωσαν την άποψη ότι η παραδοσιακή αντίληψη της ηγεσίας ήταν ανεπαρκής και ότι είναι απαραίτητο να αναπλαισιωθεί η έννοια της ηγεσίας.

Ο Rost (1991) διατύπωσε έναν αναλυτικό ορισμό της ηγεσίας, βασισμένο στις αναδυόμενες αξίες του εικοστού πρώτου αιώνα. Συνέβαλε στην κατασκευή ενός ορισμού της ηγεσίας, προκειμένου η έννοιά της να διακριθεί από τη διαχείριση και άλλες μορφές διακυβέρνησης ή ελέγχου των ανθρώπων σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Σε μεταγενέστερες δημοσιευμένες εργασίες του, τροποποίησε τον ορισμό του και τον ονόμασε “συλλογική ηγεσία”: «Η ηγεσία είναι μια σχέση επιρροής μεταξύ των ηγετών και των συνεργατών τους, που προτίθενται να κάνουν σημαντικές αλλαγές, οι οποίες θα αντανakλούν τους κοινούς σκοπούς τους». Ο ορισμός αυτός έχει τέσσερα βασικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να είναι ενεργά, ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ηγεσία μία σειρά από δραστηριότητες.

Αυτά είναι: (α) η σχέση επιρροής, (β) η συμμετοχή και των ηγετών και των συνεργατών, (γ) η πρόθεση να κάνουν σημαντικές αλλαγές και (δ) οι αμοιβαίοι σκοποί (Rost, 2008).

Σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη των εννοιών της ηγεσίας δόθηκε από το έργο της Margaret Wheatley (1992) με τίτλο «Ηγεσία και η νέα επιστήμη». Αυτό που δημιούργησε αίσθηση ήταν η διατύπωση ιδεών που εμφανίζονταν σπάνια στις κοινωνικές επιστήμες. Αξιοποίησε εννοιολογικά σχήματα και ιδέες από τις φυσικές επιστήμες (Κβαντική Φυσική, Βιολογία, Χημεία) και επιχειρήσε να διατυπώσει μία άλλη αντίληψη για τους οργανισμούς και τον τρόπο διαχείρισής τους. Στη μελέτη αυτή δεν διατυπώνεται ένας ορισμός για την ηγεσία, αλλά η ανάδυση αυτών των αντιλήψεων θα δούμε ότι έχει επηρεάσει καίρια την εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της ηγεσίας.

Οι Chrislip και Larson (1994) στο έργο τους Συνεργατική Ηγεσία, δεν προσφέρουν έναν ορισμό της έννοιας της ηγεσίας, αλλά καταρχήν απορρίπτουν την παραδοσιακή αντίληψη για «ένα νέο όραμα της ηγεσίας» και δηλώνουν ότι αυτό το νέο όραμα για την ηγεσία απαιτεί: (α) πραγματική συνεργασία μεταξύ των (β) ηγετών και πολιτών για να (γ) επιλύουν σοβαρά προβλήματα (Ράπτης & Ψαράς, 2015).

Μία απομυθοποίηση των παραδοσιακών απόψεων επιχειρεί ο Heifetz (1994), σε μία βιβλιογραφική επισκόπηση της θεωρίας της ηγεσίας και των ορισμών της και αναπτύσσει «μια κανονιστική έννοια της ηγεσίας». Οι απόψεις του διατυπώθηκαν στο έργο *Leadership Without Easy Answers* (1994), όπου, μπορεί να μην εντοπίζεται ορισμός της ηγεσίας, όμως η άποψη του συγγραφέα για την ηγεσία είναι σαφής. Η ηγεσία αναφέρεται σε ένα προσαρμοστικό έργο, το οποίο συνίσταται στη μάθηση που απαιτείται για την επίλυση των συγκρούσεων στις αξίες των ανθρώπων, ή στο να μειώσει το χάσμα μεταξύ των αξιών που έχουν οι άνθρωποι και στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν. Έτσι, η ηγεσία είναι: (α) η ενεργοποίηση δραστηριοτήτων (β), οι οποίες επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές (γ) μέσω μίας προσαρμοστικής εργασίας.

Οι σημαντικοί μελετητές της ηγεσίας Kouzes και Posner (1995) συμπεριλαμβάνουν έναν ορισμό της ηγεσίας στο αναθεωρημένο βιβλίο τους, σύμφωνα με τον οποίο, η ηγεσία είναι «η τέχνη της κινητοποίησης των άλλων ώστε να θέλουν να αγωνιστούν για τα κοινά ιδανικά».

Οι Kevin και Jackie Freiberg (1996) διατύπωσαν σχετικά ότι «η ηγεσία είναι μια δυναμική σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία επιρροή και στον κοινό σκοπό μεταξύ των ηγετών και των συνεργατών τους, στη βάση των οποίων και οι δύο εμφορούνται από κίνητρα και ηθική ανάπτυξη υψηλότερων επιπέδων, καθώς διαμορφώνουν μία πραγματική και σκόπιμη αλλαγή». Σχολιάζοντας ο Rost (2008) τον παραπάνω ορισμό αναφέρει ότι, η συμπερίληψη σε έναν ορισμό για την ηγεσία ενός ηθικού στοιχείου, ως ουσιαστικού συστατικού της έννοιας, είναι εξαιρετικά αμφιλεγόμενο, για τον λόγο ότι είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, σε αυτόν τον πλουραλιστικό κόσμο, να συναποφασίσουμε ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι ηθικές ή δεοντολογικές.

Μερικοί ορισμοί ακόμα αναφέρουν τα ακόλουθα: ο Shriberg (1997), ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες και οι συνεργάτες τους εργάζονται από κοινού για να επιτευχθούν αμοιβαίοι στόχοι». Οι Bradford και Cohen (1998) στο έργο τους *Power Up*, σημειώνουν ότι

μετασχηματίζουμε τις οργανώσεις μας μέσω της κοινής ηγεσίας. Μετά από μια εκτεταμένη κριτική της ηρωικής ηγεσίας, αναπτύσσουν ένα μοντέλο μετα-ηρωικής ηγεσίας, το οποίο δίνει έμφαση (α) στην συνευθύνη και (β) στην αμοιβαία επιρροή. Στο έργο τους δεν επιχειρούν να δώσουν έναν ορισμό της ηγεσίας και όλη η ανάλυσή τους είναι αρκετά ηγετοκεντρική, αφού, όπως αναφέρουν συχνά, ο ηγέτης είναι το πρόσωπο που οργανώνει την κοινή χρήση της ηγεσίας. Ο Peter Senge (1999) στο βιβλίο του *The Dance of Change* ορίζει την ηγεσία ως την ικανότητα μιας ανθρώπινης κοινότητας να διαμορφώσει το μέλλον της, και συγκεκριμένα να στηρίζει τις σημαντικές διαδικασίες αλλαγής που απαιτούνται για να το πράξει. Στον ορισμό αυτό εντοπίζουμε κάποια στοιχεία των ορισμών της ηγεσίας του εικοστού πρώτου αιώνα.

Έναν διαφορετικό ορισμό για την ηγεσία θα συναντήσουμε στον Richard Barker (2002), ο οποίος ορίζει την ηγεσία ως μια διεργασία μετασχηματιστικής αλλαγής, όπου η ηθική των ατόμων ενσωματώνεται με τα ήθη μιας κοινότητας ως το μέσο για την εξελικτική κοινωνική ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, η Sharon Daloz Parks (2005) ανανέωσε την προσέγγιση για την ηγεσία του Heifetz, ορίζοντάς την ως τη δραστηριότητα με την οποία επιτυγχάνουμε πρόοδο σε προκλήσεις που απαιτούν την προσαρμογή μας.

Σύμφωνα με τη συγκριτική αναφορά του Rost (2008), η έρευνα για τους ορισμούς της ηγεσίας μπορεί να δώσει μια ψευδή εντύπωση ότι η πλειονότητα των μελετητών της ηγεσίας απομακρύνονται από το παραδοσιακό ηρωικό παράδειγμα της ηγεσίας. Αυτό δεν είναι ακριβές. Η πλειονότητα των μελετητών της ηγεσίας, τόσο επιστημονικά όσο και επαγγελματικά στηρίζονται στο βιομηχανικό πρότυπο της ηγεσίας, το οποίο ο Rost ορίζει ως: «μεγάλοι άνδρες και γυναίκες με ορισμένα προτιμώμενα χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν τους οπαδούς να κάνουν αυτό που οι ηγέτες επιθυμούν, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας ή του οργανισμού». Εν συντομία, ο Rost καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η ηγεσία είναι η καλή διαχείριση».

## **5.9. Ηγεσία και αλλαγή**

Συνηθίζεται να λέγεται από τους ανθρώπους ότι, το μόνο πράγμα στη ζωή για το οποίο μπορούν να είναι σίγουροι, είναι η αλλαγή. Το τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα έφερε μεγάλες αλλαγές στους οργανισμούς και την οργανωσιακή ηγεσία. Η έναρξη των προγραμμάτων βελτίωσης ολικής ποιότητας, οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, οι δημογραφικές εξελίξεις και οι αξίες των εργαζομένων, μία μεγαλύτερη έμφαση στις συμμετοχικές στρατηγικές με υψηλότερη συμμετοχή των εργαζομένων, νέες τεχνολογίες πληροφοριών, ήταν μόνο μερικές από τις τάσεις που προκάλεσαν τους οργανισμούς να επικεντρωθούν στην διαχείριση της αλλαγής. η διαδικασία αυτή αναφέρεται στις πρακτικές, τα μοντέλα και τις θεωρίες τις οποίες χρησιμοποιούν οι ηγέτες για να βοηθήσουν τα άτομα και τις ομάδες να προσαρμοστούν στις αλλαγές του περιβάλλοντός τους (Φώκιαλη, 2012. Φώκιαλη & Τσολακίδης, 2010b).

Ο όρος «αλλαγή» έχει υποστεί και αυτός κατάχρηση και «έχει μετατρέψει την πράξη της καινοτομίας σε “κύμβαλον αλαλάζον”, αφού όλοι όσοι ασχολούνται με τη δημόσια σφαίρα, δεν παραλείπουν να «καινοτομούν» από καιρού εις καιρόν, μια και εκτός από επικερδές είναι και περιζήτητο. Έτσι «οι λέξεις αλλαγή και καινοτομία έγιναν “ζαχαρωτό” στο στόμα ατόμων και στελεχών της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας» (Ξανθάκου, και συν., 2015).

Η αλλαγή δεν οδηγεί άμεσα στη βελτίωση. Η επιθυμία για αλλαγή γεννιέται όταν οι άνθρωποι διαπιστώνουν ότι συνθήκες στις οποίες εργάζονται ή ζουν, πέφτουν κάτω από ένα αποδεκτό επίπεδο ικανοποίησης. Τότε, κάποιος αναπτύσσει σχέδια ελπίζοντας ότι η αλλαγή θα δημιουργήσει μια κατάσταση καλύτερη από την υπάρχουσα. Συνοψίζοντας τις ποικίλες κοινωνικές και πολιτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στον εικοστό πρώτο αιώνα, απαιτείται να καταβληθούν προσπάθειες ώστε:

1. Να αποκατασταθεί η διεθνής νομιμοποίηση και η έμπρακτη αναγνώριση της αξίας του κοινωνικού κεφαλαίου της δημόσιας εκπαίδευσης ως ένα βασικό δικαίωμα, καθώς αντανakλά θεμελιώδες κοινωνικό αγαθό.
2. Να επαναβεβαιωθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών όχι μόνο να διαχειρίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και να ανανεώνουν και να συν-κατασκευάζουν πολύπλοκα συστήματα με νέα πρότυπα διάχυσης της γνώσης.
3. Να αναπτύξουν θεωρίες εκπαιδευτικής δράσης και καινοτομιών, οι οποίες από κοινού να ξεπερνούν τις εντάσεις μεταξύ συνειδητών προσπαθειών και αναδυόμενων απρόβλεπτων γεγονότων. Η ανάπτυξη του σχολείου θα πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι συνεχείς αλλαγές που προωθούν την καινοτομία μέσω των κοινωνικών δικτύων και την κατασκευή νέων εργαλείων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τα οποία θα προκαλούν τη γνώση, τους ιεραρχικούς ρόλους και τις σχέσεις (Φώκιαλη, 2012. Sallis & Jones, 2002).
4. Να επανασυνδέσει τους σκοπούς και τις διαδικασίες της δημόσιας εκπαίδευσης (όχι μόνο τα σχολεία) με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πολιτών, ανεξάρτητα από τις διάφορες και ανόμοιες ανθρώπινες συνθήκες. Δηλαδή, η ηγεσία και η εκπαίδευση ισχύουν σε όλους τους τομείς.
5. Να διατηρήσουν την ηγεσία και τις καινοτομίες πέρα από το άτομο, την τοποθεσία, το χρόνο και το χώρο. Χωρίς να διαφεύγει βέβαια της προσοχής μας ότι είναι πεπερασμένα τα όρια της ικανότητας του ηγέτη να ελέγξει, να σχεδιάσει και να προβλέψει ανθρώπινες συμπεριφορές. Ή αλλιώς, οι ηγέτες πρέπει να στηρίζονται σε συστήματα αξιών και πεποιθήσεων που υποστηρίζουν: α) τις δράσεις και τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων μάθησης, β) για τους άλλους να αλληλεπιδρούν και γ) να μοιράζονται πληροφορίες και εξουσία.

Στις χώρες του δυτικού παραδείγματος (και από τι δύο πλευρές του Ατλαντικού), από τον προηγούμενο αιώνα εντοπίζονται οι ρίζες των θεωριών της οργανωσιακής αλλαγής. Ήδη από το 1920 στο Ινστιτούτο Ανθρωπίνων Σχέσεων Tavistock στο Λονδίνο, προκειμένου να κατανοήσουν

καλύτερα τη δυναμική της ομάδας, αξιοποιούν έννοιες, που προέρχονται από την ψυχαναλυτική θεωρία που γνώριζε μεγάλη άνθηση την περίοδο εκείνη (Φώκιαλη, 2012).

Το κύριο ρεύμα του «ποταμού» της οργανωσιακής αλλαγής έγινε διακριτό και ισχυρό μετά τη δεκαετία του 1960, ως διεπιστημονικό πεδίο μελέτης και διαμορφώθηκε από τη συμβολή των πρωτοποριακών πολιτικών, κοινωνιολογικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών ιδεών, σημαντικών μελετητών της προηγούμενης περιόδου, όπως, για παράδειγμα, του Skinner (συμπεριφορισμός), του Dewey (εμπειρισμός), και του Kurt Lewin (κοινωνικές θεωρίες). Οι ιδέες των μελετητών αυτών παρατηρούνται στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική σε σημαντικό βαθμό. Το έργο των μελετητών αυτών, άλλα και άλλων, επηρέασαν την επόμενη γενιά των αμερικανών ερευνητών, (για παράδειγμα των Rogers (1965), Miles (1964), Clark και Guba (1965), Haverlock και Benne (1965), και Bennis και συν., 1969) (όπως αναφέρονται στο Bogotch και συν., 2010) - των οποίων οι ιδέες σχετικά με τη σχεδιαζόμενη αλλαγή είχαν προηγηθεί της θεωρίας για τη διάχυση των καινοτομιών και την εφαρμογή τους. Σε διεθνές επίπεδο, το έργο του Walker (1970) *Θεωρία και Πρακτική στην Εκπαιδευτική Διοίκηση* αποτέλεσε ορόσημο όχι μόνο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας, αλλά και για τη βελτίωση της πρακτικής της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Αυστραλία, αλλά και σε ολόκληρη τη Βρετανική Κοινοπολιτεία. Άλλοι βασικοί μελετητές στο διεθνή χώρο οι οποίοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κατανόησης του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη ως διευκολυντή της αλλαγής και της καινοτομίας, περιλαμβάνονται οι Bolam και Pratt (1976), στο Ηνωμένο Βασίλειο, το έργο των οποίων αναφέρεται ειδικά το θέμα της καινοτομίας στα σχολεία και του Thomas B. Greenfield στον Καναδά (Greenfield, 1974), ο οποίος δήλωνε ότι οι οργανώσεις των ανθρώπων, αντί να έχουν μια φυσική τάξη, χαρακτηρίζονται από την πολυπλοκότητα, την αβεβαιότητα και τις ιδιορρυθμίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, στον τομέα της διοίκησης των σχολικών μονάδων, σχεδόν μια δεκαετία πριν από τη διατύπωση των απόψεων του Fullan, αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό ότι όλες οι πτυχές της αλλαγής εν μέρει είναι σκόπιμες, ενώ την ίδια στιγμή είναι αναδύμενες ή προκύπτουν από τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις (Greenfield, 1974, όπως σημειώνεται στο Bogotch και συν., 2010).

Οι οργανισμοί άρχισαν να πειραματίζονται, συνεργαζόμενοι με νέα ερευνητικά και αναπτυξιακά κέντρα, στέλνοντας τους εργαζομένους σε εξωτερικά εργαστήρια κατάρτισης, καθώς αναδύονταν νέα ακαδημαϊκά αντικείμενα σπουδών, από την οργανωτική κοινωνιολογία μέχρι την ανάπτυξη της ηγεσίας. Μελετητές όπως οι Argyris (1982) και Argyris και Schon (1978) άρχισαν να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με το κατά πόσο οι οργανώσεις θα μπορούσαν να διδαχθούν από τις ενέργειές τους. Έτσι ξεκίνησε η συστηματική μελέτη των οργανωσιακών και διοικητικών αλλαγών και της καινοτομίας, στηριζόμενοι στις θεωρίες της δράσης για την εφαρμογή και τη χρήση της καινοτομίας (Φώκιαλη, 2012. Bogotch και συν., 2010).

Η δεκαετία του 1970 και του 1980 εμφάνισε μία εστίαση στην εμπειρικές ερευνητικές μελέτες για την αλλαγή τόσο στις ΗΠΑ, όσο και εντός της Ευρώπης, (Ray Bolam, Per Dalin, Michael Huberman, κ.ά.), οι οποίοι επηρέασαν την κατεύθυνση της έρευνας. Κατά τις δεκαετίες του 1980 και

του 1990, οι πιο καινοτόμες δραστηριότητες που αναδείχθηκαν, είχαν κατεύθυνση ιεραρχική, από πάνω προς τα κάτω. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η παρέμβαση των κυβερνήσεων στα θέματα της γνώσης και της διαχείρισης που αφορούν στα σχολεία, οδήγησαν στις μεγαλύτερες αλλαγές στη ιστορία του σχολικού θεσμού.

Αυτού του τύπου οι πολιτικές δραστηριότητες, τροφοδοτούνται από την έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η σχετική έρευνα προσπαθεί να αποδείξει ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να κάνουν τη διαφορά, αλλά συχνά, το συμπέρασμα αυτό παρερμηνεύεται από τους κυβερνητικούς φορείς, οι οποίοι δείχνουν ότι πιστεύουν πως, μόνα τους, τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά. Παρόλο που τα θέματα του πλαισίου έγιναν αποδεκτά και οι μελετητές έχουν εμπλουτίσει σε σημαντικό βαθμό την έρευνα για την αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, οι κυβερνήσεις εξακολουθούν να αποδέχονται απλοϊκές απόψεις των εννοιών αυτών. (Φώκιαλη, 2012. MacBeath, 2007. Reynolds, 2007. Townsend, 2007).

Οι ανταγωνιστικές εντάσεις των από την κορυφή προς τη βάση και από τη βάση προς την κορυφή μεταρρυθμίσεων προτείνουν δύο εντελώς διαφορετικούς ρόλους για τους επικεφαλής των σχολείων. Αναφορικά με την παρέμβαση της κυβέρνησης, ο ηγέτης του σχολείου γίνεται ο εκτελεστής των αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους, την ίδια στιγμή που κάποια σχολεία μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, αναζητούν την ανάπτυξη μίας ηγεσίας που θα αναπτύσσει τις ικανότητες των άλλων. Αυτός ο δυϊσμός των ρόλων του διευθυντή του σχολείου που εμπλέκεται στην εφαρμογή καινοτομιών που υπαγορεύονται από τους ανωτέρους (π.χ., νέες σχολικές δομές, νέες διοικητικές ρυθμίσεις, καθώς και νέο πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης) αυξάνει την πίεση στα στελέχη διοίκησης, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σχολικής κοινότητάς τους.

Οι Glennan, Bodilly, Galegher & Kerr, (2004) ερεύνησαν με μια πιο ολιστική προσέγγιση την παραπάνω ένταση και υποστήριξαν ότι, «ένα σημαντικό μέρος του ρόλου των στελεχών διοίκησης, ως επικεφαλής των προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου, είναι η ενεργητική διαχείριση της αλλαγής από τα πάνω (π.χ. νομοθετικές παρεμβάσεις του Υπουργείου) και από κάτω (αιτήματα ή απαιτήσεις από τους δασκάλους)». Η μελέτη τους προτείνει ότι, οι διπλοί ρόλοι των ηγετών απαιτούν την αναζήτηση πόρων και την υποστήριξη από τις ανώτερες υπηρεσίες, ενώ ταυτόχρονα θα προωθούν και θα ρυθμίζουν την εφαρμογή μέσα στην τάξη των εκπαιδευτικών συνιστωσών της μεταρρύθμισης. Η έρευνά τους δείχνει μια «ισχυρή, θετική σχέση ανάμεσα στην ποιότητα της ηγεσίας των διευθυντών και στο βαθμό στον οποίο τα σχολεία εφαρμόζουν μεταρρυθμίσεις που αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος». Αυτές οι εντάσεις ανάμεσα σε ρόλους, σε κανόνες και στις σχέσεις στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δηλώνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία και η εκπαιδευτική καινοτομία πρέπει να θεωρούνται ως ένα ιδιαίτερο πλαίσιο, όχι μόνο κοινωνικά αλλά και πολιτικά. «Αν αυτό είναι αληθές, τότε η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας γίνεται κάτι περισσότερο από μια σκόπιμη, γνωστική πράξη. Μάλλον, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι

μια πράξη που απαιτεί θάρρος, ή την ικανότητα του ηγέτη να ενεργεί με διαφορετικό, αν όχι αποδιοργανωτικό, τρόπο» (Schlechty, 2009).

Οι Hargreaves και Fink (2007) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προβούν σε βαθιές διαρθρωτικές αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλαγές οι οποίες θα επηρεάσουν τις τρέχουσες πρακτικές. Αυτές οι βαθιές αλλαγές απαιτούν την εξέταση το πώς θα οργανωθούμε στα σχολεία για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ηγεσία. Αν συνεχίσουμε να πλαισιώνουμε την αλλαγή με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις των μεταρρυθμίσεων από πάνω προς τα κάτω, χωρίς να αναδεικνύουμε τα ουσιώδη προβλήματα, τότε, συνεχίζουμε να ελέγχουμε και να περιορίζουμε τις πληροφορίες, τις δράσεις και τις ιδέες μέσα σε γραφειοκρατικές και ιεραρχικές οργανωτικές δομές που μειώνουν τις καινοτόμες δράσεις. Ομοίως, οι μεταρρυθμίσεις από κάτω προς τα πάνω, έχουν τη δυνατότητα να είναι κάτι περισσότερο από μια αντίδραση στις ιεραρχικές πιέσεις από τους ανωτέρους, και να προσφέρουν προσεγμένες αντιδράσεις και καινοτόμες απαντήσεις (Schlechty, 2009).

Οι αλλαγές που προέρχονται από έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα επαφίενται ολοκληρωτικά στους ώμους της ηγεσίας στα σχολεία για την επιτυχή εφαρμογή τους, συχνά χωρίς χρηματοδότηση και χωρίς επαρκείς και κατάλληλους πόρους. Συχνά, οι νομοθετημένες αλλαγές διατυπώνουν εμφιασμένα το πώς οι ηγέτες μπορούν να περνούν το χρόνο τους για να ακούσουν τις ανάγκες τόσο μέσα στα σχολεία τους όσο και έξω από αυτά. «Ας το πούμε διαφορετικά, τα θεσμικά πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης τείνουν να γίνουν η συνολική άποψη των εκπαιδευτικών για την πραγματικότητα, αποκλείοντας τις άλλες προοπτικές» (Fullan, & Starratt, 2007).

Η ανάληψη δράσης που βασίζεται αποκλειστικά σε πολιτικές σκοπιμότητες, σπάνια οδηγεί στην καινοτομία και τη βαθιά αλλαγή. Λειτουργώντας εντός των ορίων των κοινών αξιών και θεωρώντας τις οργανωσιακές αλλαγές ως συλλογική επιδίωξη, το παράδειγμα μετατοπίζεται μακριά από γραφειοκρατικούς μηχανισμούς και διαδικασίες ελέγχου, διευκολύνοντας έτσι την ανάδυση της αλλαγής και την προσαρμογή του οργανισμού. Αυτό τοποθετεί τη θεωρία της αλλαγής, όχι μόνο στο πλαίσιο των νέων επιστημών (new sciences), αλλά και στις νέες έννοιες της εκπαιδευτικής θεωρίας. Παραμένοντας στο πλαίσιο της παράδοσης των ιεραρχικών και γραφειοκρατικών δομών, μπορεί να περιορίσουμε την εφαρμογή της καινοτομίας στο μέλλον. Η καινοτομία απαιτεί περισσότερη ικανότητα για ανταπόκριση και ένα συλλογικό όραμα (Φώκιαλη, 2012. Bogotch και συν., 2010. Hargreaves και Fink, 2007. Wheatley, 2006).

#### **5.10. Ηγεσία και αντίσταση στην αλλαγή.**

Στη βιβλιογραφία της αλλαγής έχει εντοπιστεί μια δύναμη που εργάζεται εναντίον της, λειτουργώντας ως ένα σημαντικό εμπόδιο για την πιθανή αλλαγή. Η δύναμη αυτή ονομάζεται «αντίσταση» και μπορεί να αποτελέσει μια πρόκληση για τους σχεδιαστές μεταρρυθμίσεων μέσω καινοτομιών, αλλά και για τους επαγγελματίες που συμμετέχουν σ' αυτές (Schabracq, 2007).

Ο ρόλος που διαδραματίζει η αντίσταση στη διεργασία της αλλαγής είναι σημαντικός, αν και η ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι μεγάλη και θα έπρεπε το πρόβλημα αυτό να τεθεί σε νέες βάσεις. Σε μια ανασκόπηση σχετικά με τις πιο σημαντικές προόδους που έχουν επιτελεστεί τα θέματα ανάπτυξης προσωπικού, ο Guskey (1994, όπως αναφέρεται στο Janas, 1998) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ της γνωσιακή μας βάσης και των γενικών πρακτικών μας, το οποίο παραμένει απογοητευτικά μεγάλο. «Ακόμα και σε καταστάσεις με ιδανικές εργασιακές συνθήκες και με εκπαιδευτικούς με υψηλές προσδοκίες και κίνητρα, τα προβλήματα εξακολουθούν να εμφανίζονται, ιδιαίτερα όταν εργαζόμαστε προς την κατεύθυνση των καινοτομιών και των μεταρρυθμίσεων. Ένα μεγάλο μέρος του χάσματος ανάμεσα στη γνώση και την πρακτική το καταλαμβάνει η αντίσταση στην αλλαγή, η οποία βρίσκεται μεταξύ οράματος και πραγματικότητας» (Janas, 1998).

#### *Συνήθεις μορφές αντίστασης*

Οι συνήθεις μορφές αντίστασης που εμφανίζονται σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι οι ακόλουθες:

*Η επιθετική αντίσταση.* Αυτός είναι ο ευκολότερος τύπος για να αναγνωριστεί, γιατί είναι φανερός και δεν γίνεται καμία προσπάθεια για να αποκρυφτεί η άρνηση στην αλλαγή.

*Η έμμεση αντίσταση.* Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα μέλη του προσωπικού εμφανίζονται πρόθυμα να αλλάξουν, αλλά η αλλαγή δεν υλοποιείται ποτέ. Σ' αυτό το είδος της συμπεριφοράς (ή της προσωπικότητας), έχουμε έμμεση αντίσταση στις απαιτήσεις και αποφυγή της άμεσης αντιμετώπισης, με μια αναβλητικότητα και ανυπαρξία πρωτοβουλιών. Εδώ εντάσσονται και τα φανταστικά εμπόδια, όταν η άρνηση κάποιων εκπαιδευτικών για παράδειγμα, για προώθηση της αλλαγής, μπορεί να αποδίδεται σε άλλους παράγοντες, όπως οι γονείς ή οι μαθητές.

*Τέλος, η παθητική αντίσταση.* Αυτό αναφέρεται σε μία ανεπιφύλακτη αποδοχή της αλλαγής, χωρίς όμως να αναλαμβάνεται καμία δράση προς την κατεύθυνση της εφαρμογής. Τα μέλη του προσωπικού συζητούν με προθυμία την αλλαγή, και μπορεί στην πραγματικότητα να φαίνονται ενθουσιώδεις, αλλά ποτέ δεν γίνονται πράξη τα λόγια αποδοχής. Αυτή είναι η πιο δύσκολη μορφή της αντίστασης για να ανιχνευτεί, γιατί είναι ευφυής και εκφέρεται στο δημόσιο χώρο με υποστηρικτικά λόγια. Η διαπίστωσή της απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και διακριτικές διαδικασίες, με αμφίβολα αποτελέσματα (Schabracq, 2007. Evans, 2001. Janas, 1998).

Θα πρέπει όμως να επισημανθούν δύο σημαντικές διαστάσεις:

Πρώτον, η αντίσταση δεν είναι πάντα αρνητική δύναμη, αφού, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι αν εντοπιστεί έγκαιρα και τύχει κατάλληλης διαχείρισης, η αντίσταση μπορεί πραγματικά να γίνει μια δύναμη η οποία θα βελτιώσει την επαγγελματική ανάπτυξη, θα ενισχύσει την εφαρμογή καινοτομιών του προγράμματος σπουδών και θα δώσει ευκαιρίες για αναστοχασμό, ανάπτυξη και ανανέωση. Για να συμβούν τα παραπάνω, θα πρέπει τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολικών μονάδων (Hargreaves & Goodson, 2006. Sashkin & Egermeier 1993):



- *Να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα της αντίστασης.* Μία διασταλτική ερμηνεία της έννοιας «αντίσταση», σημαίνει μια φοβισμένη αντίδραση στην αλλαγή. Η αντίσταση, ως ένα φυσικό κομμάτι οποιασδήποτε διαδικασίας αλλαγής εμφανίζεται συχνά ως απάντηση σε μια διαπροσωπική ή οργανωτική αλλαγή η οποία πιθανόν να συνοδεύεται από επιπτώσεις για τα άτομα που την υιοθετούν. Μερικές φορές η αντίσταση αποδεικνύεται εποικοδομητική και είναι συχνά μια κατάλληλη απάντηση σε μια κατάσταση, ειδικά όταν αυτή η κατάσταση είναι σύμπτωμα βαθύτερων προβλημάτων. Έτσι, οι άνθρωποι μπορεί να πιστέψουν ότι είναι νόμιμη η αντίστασή τους στην αλλαγή που απαιτείται από ένα πρόγραμμα, το οποίο φαίνεται ελλιπές ή/και υποχρηματοδοτείται ή/και επικεντρώνεται σε άσκοπες δραστηριότητες. Σε χώρες των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα σχεδιάζουν και εφαρμόζουν «κακοσχεδιασμένα» προγράμματα ή αναλαμβάνουν ελλείψεις, και πιθανόν, άσχετες, πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους, ή/και χρεώνονται με ανολοκλήρωτα προγράμματα και ημιτελής μεταρρυθμίσεις, το εκπαιδευτικό προσωπικό τους, δικαιολογημένα αντιμετωπίζει τα κάθε φορά νέα προγράμματα με καχυποψία.
- *Να εντοπίζουν τις πηγές και τους τύπους της αντίστασης.* Οι πηγές της αντίστασης δεν είναι πάντοτε σαφείς, επειδή, σύμφωνα με την οργανωσιακή θεωρία, σε κάποιο επίπεδο, η αντίσταση στην αλλαγή είναι μια φυσιολογική και χρήσιμη λειτουργία των ανθρώπων. Την ίδια τάση μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε και σε ένα σύστημα ή στο επίπεδο της ομάδας, προσομοιάζοντάς το με την ομοιόσταση, (έναν όρο δανεικό από τη βιολογία) ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα του οργανισμού να διατηρεί σταθερές τις συνθήκες του εσωτερικού του περιβάλλοντος (θερμοκρασία, κτλ.), παρά τις εξωτερικές μεταβολές. Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να κατανοούν τις πεποιθήσεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών για τον προσδιορισμό της πιθανής παρουσίας της αντίστασης. Αυτό όμως είναι μία απαιτητική διαδικασία, αφού, η αντίσταση, είτε προέρχεται από άτομο ή από ομάδα, είναι δύσκολο να αναγνωριστεί, μια και μπορεί να λάβει διάφορες μορφές (Goldenberg, 2004. Evans, 2001).
- *Να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ενεργητικές στρατηγικές για τη διαχείρισή της.* Για να ξεπεραστεί η αντίσταση απαιτείται ανάληψη σημαντικών προσπαθειών. Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να παίξουν κεντρικό ρόλο στην αναγνώριση, την κατανόηση, και την ελαχιστοποίηση της αντίστασης, πριν αυτή εξελιχθεί και παγιωθεί σε εμπόδιο για την εξέλιξη των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Για να το πετύχουν αυτό πρέπει να λειτουργούν προορατικά, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να επισημαίνουν τα βασικά προβλήματα και τα δυνητικά εμπόδια και δυσκολίες, ώστε η διαδικασία αλλαγής να εξελίσσεται ομαλά. Μία βασική εργασία των στελεχών αυτών είναι να μετατρέψουν την αντίσταση σε μια θετική δύναμη που θα επηρεάζει τις προσπάθειες

ανάπτυξης του προσωπικού και θα βοηθά στην μείωση του χάσματος μεταξύ των πρωτοβουλιών μεταρρύθμισης και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Evans, 2001. Janas, 1998).

Δεύτερον, στη θεωρία για την ηγεσία, η νέα οπτική που έφεραν οι νέες επιστήμες, έριξαν μια νέα ματιά σε όλες τις πτυχές του θέματος της ηγεσίας, μεταξύ των οποίων και η θεώρηση της αντίστασης στην αλλαγή. Ζούμε σε έναν κόσμο, στον οποίο οι οργανισμοί στους οποίους δουλεύουμε, αντιμετωπίζουν στην αλλαγή ως ένα, μάλλον, φοβερό εχθρό. Υπάρχουν γεγονότα, αλλαγές ή ξαφνικές οργανωτικές κρίσεις, οι οποίες μπορούν να καταστρέψουν τη σκόπιμη, σταδιακή πρόοδο για την οποία όλος ο οργανισμός προσπαθούσε να πετύχει. Τα στελέχη των οργανισμών φαίνεται ότι δεν έχουν στο ρεπερτόριό τους την επιλογή ότι μπορούν κάλλιστα να δουλέψουν και με τις δυνάμεις της αλλαγής. Αντί αυτού προσπαθούν να διαχειριστούν την αλλαγή και να την διατηρήσουν υπό έλεγχο σε κάθε προσεκτικό τους βήμα. Και πιστεύουν ότι κάνουν κάτι χρήσιμο για τους άλλους, γιατί νομίζουν ότι οι άνθρωποι δεν συμπαθούν την αλλαγή. Μάλιστα κάποιοι ισχυρίζονται κιόλας ότι η αντίσταση στην αλλαγή είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, ακόμη και αν περιτριγυρίζομαστε από αμέτρητα είδη, τα οποία αποδεικνύουν θαυμάσιες ικανότητες ανάπτυξης, προσαρμογής και αλλαγής (Φώκιαλη, 2012. Wheatley, 2006).

Οι ιδέες και οι ευαισθησίες μας απέναντι στην αλλαγή προέρχονται από την νευτώνεια παράδοσή μας. Αντιμετωπίζουμε μια προβληματική οργάνωση σαν να ήταν μια μηχανή που έχει καταρρεύσει. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της αναγωγής, προσπαθούμε να επιλύσουμε το πρόβλημα, προσπαθώντας να βρούμε την απλή αιτία που οδήγησε σε αυτό. Ψάχνουμε όλες τις πιθανές αιτίες της αποτυχίας, αναζητώντας το χαλασμένο κομμάτι - είτε αυτό είναι ο διευθυντής, είτε η δυσλειτουργική ομάδα είτε η υλικοτεχνική υποδομή. Για να επιδιορθώσουμε τη μηχανή, το μόνο που χρειάζεται είναι να αντικαταστήσουμε το ελαττωματικό μέρος και να ξαναβάλουμε το γρανάζι στη θέση του, ώστε να λειτουργήσει μηχανή στα προκαθορισμένα επίπεδα απόδοσης (Wheatley, 2006).

Αυτή είναι η τυπική προσέγγιση της οργανωσιακής αλλαγής, η οποία πηγάζει από τον τρόπο σκέψης της επιστήμης της μηχανικής. Η Wheatley (2006) πιστεύει ότι αυτός είναι ο λόγος της αποτυχίας της πλειονότητας των οργανωσιακών αλλαγών. Στηρίζει μάλιστα την άποψή της και στο γεγονός ότι τα ίδια τα ανώτερα διοικητικά στελέχη πιστεύουν ότι το 75% των δράσεών τους για την αλλαγή αποτυγχάνει και δεν αποδίδει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (από έρευνα της ίδιας, όπως αναφέρεται στο Wheatley, 2006). Πρόκειται για ένα συγκλονιστικό ποσοστό αποτυχίας, αλλά, όπως σημειώνει, δεν μπορούμε να περιμένουμε κάτι καλύτερο, αν δεν σταματήσουμε να αντιμετωπίζουμε τις οργανώσεις ως μηχανές.

### 5.11. Ηγεσία και τρόποι διαχείρισης της αντίστασης στην εκπαιδευτική αλλαγή

Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη ή την ελαχιστοποίηση της αντίστασης υιοθετώντας τις παρακάτω συμπεριφορές και δράσεις (Φώκιαλη, 2012):

1. *Να αναγνωρίσουν την αλλαγή ως μια διαδικασία και όχι ως ένα γεγονός.* Η αλλαγή είναι μια σειρά από στάδια που απαιτούν χρόνο για να εκτυλιχθούν ομαλά. Ιδιαίτερα η διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι χρονοβόρα και μπορεί να διαρκέσει χρόνια η πορεία από την αρχική πιλοτική φάση μέχρι τη θεσμοποίησή της. Τα λάθη και οι αποτυχίες είναι συχνά φαινόμενα. Οι συγκρούσεις και η αντίσταση αναδύονται κατά τη διαδικασία της αλλαγής, ως μέρος της εξέλιξης και όχι ως σημάδια αποτυχίας (Hall & Hord 2011. Fullan, 2007. Janas, 1998).
2. *Να ενδυναμώσουν τους συμμετέχοντες,* θεωρώντας τους ως κρίσιμες συνιστώσες της καινοτομίας και συμπεριλαμβάνοντάς τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επίσης, ενδυνάμωση σημαίνει τη δημιουργία μηχανισμών που θα παρέχει στους συμμετέχοντες αυθεντική εξουσία και ευθύνες, ώστε να αποκτήσουν συνοχή οι προσπάθειες αλλαγής. Για την ελαχιστοποίηση των διαφωνιών, η διαδικασία αλλαγής θα πρέπει να καθοδηγείται από διαπραγμάτευση και όχι από επιβολή των απαιτήσεων μέσω διαταγών (Janas, 1998).
3. *Να ενθαρρύνουν όλους τους ενδιαφερομένους.* Οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία αλλαγής. Η πρακτική έχει δείξει ότι συχνά, η εστίαση βρίσκεται στο να βοηθηθούν οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την καινοτομία που επιχειρούν να εφαρμόσουν, αλλά διαλανθάνει της προσοχής των στελεχών ότι πρέπει να δίνονται ευκαιρίες (στα άτομα και στις ομάδες) να δηλώνουν (και να απαλύνουν) τις ανησυχίες τους. Έτσι, το να «ακουστούν» οι συμμετέχοντες, αποδεικνύεται πολλές φορές ότι είναι θεμελιώδες για την εμπέδωση ενός κλίματος κατανόησης και συναίνεσης (Janas, 1998).
4. *Να καθορίζουν συγκεκριμένους στόχους.* Οι συμφωνημένοι στόχοι θα πρέπει να σχηματίζονται συναινετικά σε μια κοινή ατζέντα και να ενισχύουν την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Η αξία αυτής της διαδικασίας αναδεικνύεται κάθε φορά που τα πράγματα δεν εξελίσσονται όπως είχαν σχεδιαστεί. Τότε, η επιστροφή στο κοινό πρόγραμμα δράσης, μπορεί να ανανεώσει το ενδιαφέρον όλων για τη συνέχιση της προσπάθειας (Evans, 2001. Janas, 1998).
5. *Να δείχνουν ευαισθησία.* Η διαχείριση των συγκρούσεων προϋποθέτει ευαισθητοποίηση επί των ατομικών διαφορών των συμμετεχόντων. Κάθε μέλος της κοινότητας πρέπει να αισθάνεται εκτός από το ότι πραγματικά είναι ίσος / ίση με τους άλλους, ότι είναι και αξιόλογη / αξιόλογος ως μέρος όλης της διαδικασίας της αλλαγής. Όλα τα άτομα χρειάζονται σεβασμό, ευαισθησία και υποστήριξη, καθώς πασχίζουν να επαναπροσδιορίσουν τους ρόλους τους και να υιοθετήσουν νέες έννοιες (Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006).
6. *Να μοντελοποιήσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαδικασία.* Πολλές φορές οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (όπως και οι μαθητές μας) εμφανίζουν έλλειμμα δεξιοτήτων, καθώς

δεν γνωρίζουν πώς πρέπει να γίνει κάτι που θεωρείται απαραίτητο σε μία διαδικασία. Το έλλειμμα αυτό αντιμετωπίζεται με διδασκαλία μέσω μοντελοποίησης των κατάλληλων δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Έτσι, είναι πιθανόν, αν τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης εκφράζουν δημοσίως και ευθέως τις αμφιβολίες, τις ανησυχίες τους και την αντίσταση που αισθάνονται και οι ίδιοι απέναντι στην αλλαγή, τότε αυτό μπορεί να βοηθήσει τους άλλους να πράξουν το ίδιο.

7. *Να αναπτύξουν στρατηγικές για την διαχείριση των συναισθημάτων.* Πολύ συχνά, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης επικεντρώνονται στα αποτελέσματα των προσπαθειών εφαρμογής και παραθεωρούν τις συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών λόγω της αλλαγής (όπως άγχος, φόβο, απώλεια ή/και θλίψη). Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει και στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των συναισθημάτων.
8. *Να διαχειριστούν τις συγκρούσεις.* Σύμφωνα με τον Fullan(2007), η αλλαγή, στην ιδανική περίπτωση, είναι μια διαδικασία διαπραγμάτευσης. Οι συμμετέχοντες σ' αυτήν θα πρέπει να κληθούν να διαπραγματευθούν σχετικά με θέματα που προκαλούν την αντίσταση εκ μέρους τους.
9. *Να επικοινωνούν.* Ένα απαραίτητο συστατικό της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων είναι η διαφάνεια στην επικοινωνία, η οποία θα εστιάζει στις διαφορές, ώστε να επιλύονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και να μην υπάρχουν γκρίζες ζώνες. Μια άλλη τεχνική που αυξάνει την επικοινωνία είναι οι αναστοχαστικές ερωτήσεις, όπου ο ερωτών προσπαθεί να βοηθήσει τους ερωτώμενους να εξερευνήσουν τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις ανάγκες, ή τις συμπεριφορές τους σχετικά με την μέχρι τώρα πορεία της αλλαγής.
10. *Να παρακολουθούν τη δυναμική της διαδικασίας.* Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να παρακολουθούν τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σημείων που προκαλούν εντάσεις, στο πλαίσιο της διαδικασίας της αλλαγής. Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται από τα αποτελέσματα της παρακολούθησης αυτής, δημιουργεί τη σκαλωσιά της διαδικασίας διόρθωσης όλων εκείνων των αναγκαίων σημείων, ώστε να βοηθήσουν την αλλαγή και τη μεταρρύθμιση να συνεχίσει τη διαδρομή της με θετικά αποτελέσματα (Φώκιαλη, 2012. Janas, 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Θεωρίες ηγεσίας που στηρίζουν τη διαχείριση των καινοτομιών**

### **6.1. Εισαγωγή**

Στην μεγάλη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ένας αριθμός προβεβλημένων μοντέλων εστιάζουν στις δεξιότητες, τα ταλέντα και τις ικανότητες ενός ατόμου. Οι σκέψεις για το ποιος κατέχει ή θα έπρεπε να κατέχει την ηγεσία, δεν απαντούν ικανοποιητικά στο ερώτημα *τι είναι η ηγεσία*. Ο Fullan (2011) όμως υποστηρίζει ότι, αυτά τα μοντέλα μονοπρόσωπης ηγεσίας επιβάλλουν πολλούς σοβαρούς περιορισμούς στην κλιμάκωση και διατήρηση της αλλαγής στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Το γεγονός αυτό ανάδειξε την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η ηγεσία, ώστε η έννοια της να μετακινηθεί από την παραδοσιακή εννοιολόγηση ενός τυπικού ρόλου που ανατίθεται σε ένα άτομο, προς μια εννοιολόγηση στην οποία η ηγεσία αναλαμβάνεται από πολλούς, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση και η αλλαγή. Η βασική παραδοχή αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός του όρου “ηγεσία”, εγκαταλείποντας τις έννοιες που βασίζονται σε ρόλους και προτιμώντας έννοιες που αναφέρονται στη συμμετοχή πολλών προσώπων. Διαχρονικά, η εξέλιξη της έννοιας της “ηγεσίας” στη σχετική βιβλιογραφία έχει μετατοπιστεί από το “εντολή και έλεγχος” και κινείται στην προοπτική της “ανάπτυξης και συνεργασίας”. Είναι σημαντικό το γεγονός της αναγνώρισης ότι η ηγεσία πρέπει να συμπεριλάβει και άλλα πρόσωπα στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, εμπλέκοντάς τους σε ηγετικούς ρόλους, απαραίτητους για να διασφαλιστεί η επιτυχής υλοποίηση όσων απαιτούνται για την αλλαγή (Φώκιαλη, 2012. Fullan, 2011. Heck & Hallinger, 2010. Spillane & Healey, 2010. Harris, 2009. Burns M., 2008. Wheatley, 2006. Gronn, 2002).

### **6.2. Τύποι ηγεσίας**

Στο επιστημονικό πεδίο της ηγεσίας και της διοίκησης περιγράφονται οκτώ διαφορετικοί τύποι ηγεσίας, οι οποίοι περιγράφουν διακριτούς ηγετικούς τύπους στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι τύποι αυτοί είναι: 1) η κατανεμημένη ηγεσία, 2) η αυθεντική ηγεσία, 3) η δημοκρατική ηγεσία, 4) η εκπαιδευτική ηγεσία, 5) η μετασχηματιστική ηγεσία, 6) η στρατηγική ηγεσία, 7) η ηγεσία των εκπαιδευτικών και η οργανωσιακή ανάπτυξη και 8) η ηγεσία και η νέα επιστήμη - θεωρία πολυπλοκότητας - (Φώκιαλη, 2012).

Η κατανεμημένη ηγεσία έχει έρθει στο επίκεντρο της έρευνας στο τέλος του προηγούμενου αιώνα. Η χρήση του όρου ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Για μερικούς, η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας εννοιολογικός φακός ή ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη ή τη διάγνωση τα φαινόμενα της ηγεσίας και της διαχείρισης, ενώ για άλλους αποτελεί μία συνταγή ή μια στρατηγική για τη βελτίωση των σχολείων. Εκείνοι που χρησιμοποιούν την κατανεμημένη ηγεσία ως ένα εννοιολογικό φακό, δεν

το πράττουν ομοιόμορφα: κάποιοι επικεντρώνονται αποκλειστικά στο ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη για τις βασικές οργανωτικές λειτουργίες, ενώ άλλοι προσθέτουν σε αυτό και μια θεώρηση της πρακτικής της ηγεσίας και της διαχείρισης. Ωστόσο, ακόμη και αν οι μελετητές λαμβάνουν υπόψη τους την οπτική της πρακτικής, ορισμένοι εξισώνουν τις πρακτικές της ηγεσίας και της διαχείρισης με τις ενέργειες ή συμπεριφορές των ατόμων, ενώ άλλοι βλέπουν αυτή την πρακτική ως ένα δυναμικό σύστημα ή ένα δίκτυο αλληλεπιδράσεων (Φώκιαλη, 2012. Spillane, 2010).

Η αυθεντική ηγεσία διατείνεται ότι δεν είναι αρκετό για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να μιμηθούν απλώς τις αξίες των άλλων ηγετών που θεωρούνται σήμερα ως εμπειρογνώμονες στα θέματα ηγεσίας. Οι ηγέτες στα σχολεία πρέπει να γίνουν στοχαστικοί και αυθεντικοί στις πρακτικές της ηγεσίας τους. Προφανώς, δεν υπάρχει κάποιος αξιόπιστος κατάλογος των «σωστών» αξιών που οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να υιοθετήσουν, ως λύσεις για τα διλήμματα της διοίκησης. Οι καταστάσεις της σχολικής ηγεσίας είναι έντονα συνδεδεμένες με το πλαίσιο εντός της οποίας ασκείται, ώστε να μην είναι αποδεκτή αυτού του είδους η γρήγορη λύση. Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι στοχαστικοί επαγγελματίες. Το πρώτο βήμα προς την επίτευξη αυτού του στόχου είναι να αναπτύξουν τον ατομικό αναστοχασμό. Εάν κατακτηθεί αυτό, το επόμενο βήμα είναι να προσπαθήσουν να αναπτύξουν μία ευαισθησία στους αξιακούς προσανατολισμούς των άλλων, προκειμένου να δοθεί σημασία στις δράσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μελών της κοινότητας με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Ο αυθεντικός ηγέτης πρέπει να εργαστεί στρατηγικά για να συμμετάσχει στην σχολική κοινότητα σε ένα συνεχή διάλογο σχετικά με τα διλήμματα της επαγγελματικής πρακτικής και τα κοινωνικά προβλήματα της κοινότητας. Η αυθεντική ηγεσία εμφανίζεται, όταν η κατανόηση του αξιακού προσανατολισμού των άλλων παρέχει στους ηγέτες, στους επαγγελματίες, καθώς και στα μέλη της κοινότητας, όλες εκείνες τις πληροφορίες σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν καλύτερα τις πρακτικές των άλλων προς την επίτευξη των ευρέως δικαιωμένων κοινωνικών στόχων (Παπαδομαρκάκης, 2013. Φώκιαλη, 2012. Begley, 2010. Ράπτης, 2006).

Οι εμπειρικές μελέτες μπορούν να παρέχουν παραδείγματα για το πώς θα μπορούσαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις από τις οποίες εξαρτάται η δημοκρατία στα σχολεία και να χρησιμεύσει ως πηγή έμπνευσης για μια δημοκρατική ηγεσία που θα υπηρετεί τη δημοκρατία σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η μοντελοποίηση και η ανάπτυξη των δημοκρατικών πρακτικών μέσα στο σχολείο δεν είναι ο μοναδικός σκοπός. Επίσης, είναι σημαντική διαδικασία η αμφισβήτηση των ευρύτερων δομών εξουσίας εντός των οποίων είναι ενσωματωμένο το σχολείο και η δέσμευση ότι όλοι θα εργαστούν για την κοινωνική αλλαγή. Είναι αξιοσημείωτα δύο στοιχεία: α) στις μέρες μας υπάρχουν ενδείξεις μιας εκτεταμένης διάβρωσης της εμπιστοσύνης των λαών στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία σε πολλές χώρες, και β) η πολυπολιτισμικότητα ως ιδέα και ως πρακτική έχει αμφισβητηθεί (μετά την 11η Σεπτεμβρίου 2001 και την τρομοκρατική επίθεση στην Νέα Υόρκη, και μετά τις επιθέσεις τζιχαντιστών στην Ευρώπη). Αυτά οδήγησαν σε μια αναθεώρηση του τι εννοούμε με την έννοια δημοκρατία. Εκτός από τις προηγούμενες παραδοχές, έχουμε συμφωνήσει επίσης, ότι

δεν είναι μόνο η φτώχεια στενά συνδεδεμένη με την αποτυχία των μαθητών, αλλά και ότι τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά στις ζωές των μαθητών. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία *σχετικά με τη δημοκρατία και για τη δημοκρατία*, δεν μπορεί να είναι μόνο μια θεωρητική έννοια. Η μάθηση καθρεφτίζει το δάσκαλο και το μαθητή, τον ένα στον άλλο, και η δημοκρατική ηγεσία περιλαμβάνει τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους εξωτερικές κοινωνικές δομές αναπαράγονται μέσω της διοίκησης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Moller (2010), απαιτείται περισσότερη έρευνα για να κατανοήσουμε την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατικές κοινότητες. Η δημοκρατική ηγεσία είναι ένα δύσκολο ζήτημα στην έρευνα, επειδή είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με το πώς αντιλαμβανόμαστε τη δημοκρατία στα σχολεία μας. Μία εκπαίδευση βασισμένη σε δημοκρατικές αξίες, αποτελεί ένα ιδανικό, έναν ηθικό σκοπό, προς τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να κινηθούν (Φώκιαλη, 2012).

Στη βιβλιογραφία, η αναζήτηση για ένα ενοποιητικό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, συνδέει την ηγεσία με τις ανάγκες του σχολείου. Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η βελτίωση του σχολείου είναι ένα ταξίδι. Το είδος της ηγεσίας που είναι κατάλληλο για κάθε ένα συγκεκριμένο στάδιο του ταξιδιού, μπορεί να αποδειχθεί μία περιοριστική ή ακόμα και αντι-παραγωγική δύναμη, καθώς το σχολείο αναπτύσσεται. Έτσι, για παράδειγμα, τα σχολεία που βρίσκονται σε κίνδυνο (σε φτωχογειτονιές, για παράδειγμα), μπορεί αρχικά να απαιτούν μια πιο δυναμική από την κορυφή προς τα κάτω προσέγγιση, επικεντρωμένη στην βελτίωση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα ορίζουν σαφείς στόχους, ακαδημαϊκά επικεντρωμένους, προκειμένου να καθοδηγήσουν τη σχολική μονάδα προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Θα αναλάβουν έναν πιο ενεργό πρακτικό ρόλο για την οργάνωση και το συντονισμό της διδασκαλίας. Η πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει ωφεληθεί από τις θεωρητική και εμπειρικές εξελίξεις των τελευταίων 25 ετών. Παρόλα αυτά, οι ίδιες εντάσεις, όπως είχαν εντοπιστεί από παλαιότερους ερευνητές, (για παράδειγμα, οι Gross & Herriott τη δεκαετία του 1960 και οι Cuban τη δεκαετία του 1980) είναι εμφανής στην πρακτική του ρόλου αυτού και παραμένουν επίκαιρα σήμερα (Hallinger, Leithwood & Heck, 2010).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εδράζεται στην αντίληψη ότι οι ανισότητες στον έξω από τις σχολικές μονάδες κόσμο, δημιουργούν ανισότητες στις εσωτερικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Επειδή αυτές οι ανισότητες είναι εμφανείς σχεδόν παντού σε σχέση με την εκπαίδευση - τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις ανεπτυγμένες χώρες - πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μία θετική εξέλιξη των θεωριών της ηγεσίας. Η διπλή εστίαση στην κριτική για το παρόν και την υπόσχεση για το μέλλον τονίζει την ανάγκη να κάνουμε περισσότερα πράγματα από το να παραπονιόμαστε για τις τρέχουσες αποτυχίες. Οι μετασχηματιστικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να ενεργούν με θάρρος και αποφασιστικότητα για να υλοποιήσουν την υπόσχεση της εκπαίδευσης ως μαθητεία, μέσω τις οποίας διδάσκονται οι μαθητές να είναι «πολίτες του ελεύθερου κόσμου - που έχουν την ικανότητα να επιλέγουν, την εξουσία να ενεργούν για να επιτύχουν τους σκοπούς τους και την ικανότητα να συμβάλλουν για να μετατρέψουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, από κοινού με τους άλλους». Η μετασχηματιστική εκπαιδευτική ηγεσία,

εργάζεται, όχι μόνο για το καλό του κάθε ατόμου στο σχολικό σύστημα, αλλά στην ουσία της, λειτουργεί εξίσου και για το κοινό καλό του κοινωνικού συνόλου (Shields, 2010).

Σχετικά με τη στρατηγική ηγεσία πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τρεις παράγοντες: α) ότι είναι ένα ευρύ πεδίο εφαρμογής, β) ότι ο αντίκτυπός της έχει μεγάλη χρονική διάρκεια, και γ) συνήθως περιλαμβάνει θεμελιώδεις οργανωτικές αλλαγές. Η πρόκληση για τους στρατηγικούς ηγέτες είναι να αναπτύξουν τις ακόλουθες πέντε διαστάσεις της στρατηγικής ηγεσίας, με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν ορισμένοι θεμελιώδεις παράγοντες:

1. να αναπτύξουν θετικές σχέσεις και να ενισχύσουν τη δέσμευση του προσωπικού,
2. να αναπτύξουν σαφείς στόχους και οργανωτικές δομές,
3. να δημιουργήσουν συμμαχίες και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων,
4. να εμπνεύσουν και να τονώσουν τους ηγέτες να επιδιώκουν το οργανωσιακό όραμα και να διατυπώνουν νέες αξίες και,
5. να κατευθύνουν το πρόγραμμα σπουδών για τη μάθηση και τη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η στρατηγική ηγεσία παρέχει ένα πρότυπο βάσει του οποίου μπορούν οι ηγέτες να ρυθμίζουν τις βραχυπρόθεσμες δράσεις και δραστηριότητες. Οι ηγέτες και διαχειριστές οι οποίοι είναι ενήμεροι για τη μακροπρόθεσμη κατεύθυνση της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να λάβουν βραχυπρόθεσμα μέτρα, τα οποία δεν θα αναφέρονται μόνο στις άμεσες προκλήσεις, αλλά και στην ενίσχυση των ικανοτήτων για την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη. Με τον τρόπο αυτό, οι στρατηγικοί ηγέτες μπορούν να οικοδομήσουν μια βιώσιμη εξέλιξη για τις οργανώσεις τους, η οποία θα έχει τις ρίζες της στις πραγματικότητες του παρόντος, αλλά και θα αναπτύσσει ένα αποτελεσματικό όραμα για το μέλλον (Φώκιαλη, 2012. Davies & Davies, 2010).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται μια σειρά από διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να αναπτύξουν και να ενισχύσουν στα σχολεία την ηγεσία των εκπαιδευτικών. Πρέπει να εξασφαλιστεί διαθέσιμος χρόνος στους εκπαιδευτικούς για να συναντηθούν, να σχεδιάσουν και να συζητήσουν θέματα όπως: τα ζητήματα προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας σε επίπεδο σχολείου, καθοδήγηση ομάδων μελέτης, κ.λπ. Επίσης, πρέπει να εξασφαλιστεί εμπλουτισμένη, ποικίλη και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε η ηγεσία των εκπαιδευτικών να καρποφορήσει. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη για την ηγεσία των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρώνεται όχι μόνο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και σε πτυχές που αφορούν ειδικά τον ηγετικό ρόλο τους. Δεξιότητες όπως, η καθοδήγηση ομάδων και εργαστηρίων, η συνεργατική εργασία, η διδασκαλία ενηλίκων, η έρευνα δράσης και η συνεργασία με τους άλλους, πρέπει να ενσωματωθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη (και μάλιστα την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών) για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν στους νέους ρόλους που εμπλέκονται. Θα πρέπει να διαμορφωθούν δομημένα προγράμματα συνεργασίας ή δικτύωσης για να εξασφαλιστεί ότι οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις ηγετικές δυνατότητές τους. Η βιβλιογραφία για την ηγεσία των



εκπαιδευτικών είναι τεράστια και υπάρχουν στοιχεία που να υποδηλώνουν ότι μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις για τη διδασκαλία και τις επαγγελματικές τους σχέσεις (Harris, 2010).

Το χάος και οι θεωρίες της πολυπλοκότητας, που προέρχονται από τις νέες επιστήμες, όπως η κβαντική φυσική και την εξελικτική βιολογία, μας προσφέρουν μία νέα οπτική, για να δούμε αφενός τη σχεδιασμένη αλλαγή ως προσαρμογή, αλλά και να δούμε τη μη σχεδιασμένη αλλαγή ως μάθηση, μέσα από δράσεις που σχετίζονται με αυτήν. Είναι σημαντικό ότι οι δικτυώσεις αποτελούν τα κύρια δομικά στοιχεία για την οικοδόμηση νέων τρόπων ανταπόκρισης σε αυτές τις απρόβλεπτες αλλαγές. Η εργασία των ηγετών, ως εκ τούτου, απαιτεί την οικοδόμηση των απαραίτητων διασυνδέσεων με αυτούς που έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να εργαστούν από κοινού για την αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν (Φώκιαλη, 2012. Bogotch και συν., 2010. Wheatley, 2006. Gold & Evans, 1998).

Αυτές οι θεωρήσεις μπορούν να οδηγήσουν εκεί όπου η διάκριση μεταξύ των ηγετών και των ακολούθων τους θολώνει, και εκεί όπου, αν και οι διευθυντές των σχολείων μπορεί να εξακολουθούν να έχουν τη συνολική ευθύνη για το σύνολο των εργασιών του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, έχουν όλοι τους ρόλους ηγεσίας, από την άποψη της λήψης αποφάσεων και των δράσεων που σχετίζονται με τις αποφάσεις αυτές. Έτσι, θα δούμε περιληπτικά δύο θεωρίες για την ηγεσία, οι οποίες αναπτύχθηκαν στη βάση της αναζήτησης των καλύτερων τρόπων διαχείρισης των καινοτομιών για την επίτευξη της εκπαιδευτικής αλλαγής. Θα αναφερθούμε στην κατανεμημένη ηγεσία και στις θεωρίες της πολυπλοκότητας, όπως φαίνεται σχηματικά και στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 8: Αντιστοίχιση θεμελιωδών εννοιών της μελέτης με τύπους ηγεσίας.**

<b>Θεμελιώδεις Έννοιες προς μελέτη</b>	<b>Τύπος ηγεσίας</b>
Διάχυση καινοτομιών	Κατανεμημένη Ηγεσία
Διαχείριση Αλλαγής	Ηγεσία βασισμένη στη Θεωρία της Πολυπλοκότητας

### 6.3. Η κατανεμημένη ηγεσία

Στην τεράστια βιβλιογραφία για την ηγεσία, όπως είδαμε παραπάνω, υπάρχουν διάφοροι όροι που δηλώνουν διαφορετικές αντιλήψεις για την ηγεσία. Ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε αρκετά στην πρόσφατη βιβλιογραφία είναι αυτός της κατανεμημένης ηγεσίας. Η έννοια της «κατανεμημένης ηγεσίας» έχει γίνει δημοφιλής την πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου αιώνα ως εναλλακτική λύση στα μοντέλα της ηγεσίας που ασχολούνται κατά κύριο λόγο με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ατόμου - «ηγέτη» (π.χ. θεωρίες των γνωρισμάτων, περιστασιακή, μετασηματιστική ηγεσία, κ.ά.). Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας, αν και γενικά ερμηνεύεται σύμφωνα με την έννοια της συλλογικής ηγεσίας, όπου τα στελέχη διοίκησης (διευθυντές, υποδιευθυντές), στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης (σχολικοί σύμβουλοι) και δάσκαλοι, εργάζονται από κοινού για να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν αποφάσεις. Εντοπίζονται πολλοί όροι και περιγραφές, οι οποίοι, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, επί της ουσίας, εννοούν την κατανεμημένη ηγεσία. Έχει ονομαστεί συμμετοχική ηγεσία, συλλογική ηγεσία, ομαδική ηγεσία, ηγεσία που μεταβιβάζεται, δημοκρατική ηγεσία αλλά και ηγεσία εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Leithwood (2004), με τον όρο αυτό εννοούμε δύο ή περισσότερα άτομα που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ή που χρησιμοποιούν πρακτικές με σκοπό να επηρεάσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι Spillane και Diamond (2007), ονομάζουν την ηγεσία που ασκείται μέσω δράσεων και καθηκόντων από διάφορα άτομα με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Οι Leithwood και Riehl (2003) επισημαίνουν ότι είναι περισσότερο μια λειτουργία παρά απλά ένας ρόλος και ο Goleman (2002) επισημαίνει τη διάκριση ότι δεν περιορίζεται σε επίσημους ρόλους, αλλά υπάρχουν και ανεπίσημοι τέτοιοι. Η εστίαση για μια περισσότερο συλλογικά ενσωματωμένη έννοια της ηγεσίας, έχει προκύψει από την έρευνα, τη θεωρία και την πρακτική που αναδεικνύει τα όρια του παραδοσιακού δυϊσμού «ηγέτης-οπαδός», που τοποθετεί την ευθύνη για την ηγεσία σταθερά στα χέρια του «ηγέτη» και αναπαριστά τον οπαδό ως κάτι το παθητικό και υποταγμένο. Αντ' αυτού, υποστηρίχθηκε ότι η ηγεσία εκλαμβάνεται καλύτερα ως μια ποιότητα της ομάδας, ως ένα σύνολο λειτουργιών που πρέπει να διενεργηθούν από την ομάδα (Bolden, 2008).

Η έρευνα για την κατανεμημένη ηγεσία ξεκίνησε από τους μελετητές του φαινομένου των οργανισμών και της αποτελεσματικότητας τους στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στην εκπαιδευτική θεωρία εισήλθε, γιατί και οι σχολικές μονάδες συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά μεγάλων οργανισμών και υπάρχει μεγάλη πίεση για κοινωνική λογοδοσία. Για τα σχολεία, είναι σημαντική η σύγχρονη συζήτηση για την ηγεσία, γιατί εμφανίζουν μεγάλες ανάγκες προς άσκηση ηγεσίας, υπάρχει ζήτηση για τη δημοκρατική λειτουργία του και το κλίμα και η κουλτούρα του είναι βασική εστίαση των θεωρητικών σχετικά με την ικανότητα και την αποτελεσματικότητά του. Από τους εκπαιδευτικούς αναζητείται αφοσίωση και υψηλού επιπέδου επαγγελματισμός, και από τους μαθητές αύξηση στα αποτελέσματά της μάθησής τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο, έχει επηρεαστεί και η συζήτηση για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και του ηγέτη των σχολικών μονάδων, με την κατανεμημένη ηγεσία να γίνεται κεντρικό ζήτημα ερευνητικών προσπαθειών από την αυγή του εικοστού πρώτου αιώνα. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών εντοπίζουν αρκετή υποστήριξη στη σημασία και τις επιδράσεις αυτής της μορφής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Leithwood (2006), η κατανεμημένη ηγεσία εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία σε διάφορες χώρες, με μία διαφοροποίηση στον τρόπο και τη μορφή της κατανομής ηγετικών καθηκόντων και ηγετικής εξουσίας, ανάλογα με το τοπικό πλαίσιο. Επίσης, καταγράφεται σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, μέσω των κινήτρων που τους δίνονται.

Σύμφωνα με την Harris (2014), η κατανεμημένη ηγεσία, καθώς ανατίθεται σε μια ομάδα διοίκησης, είναι πολύ πιθανότερο να στηρίζει το σχολείο και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην προσπάθειά τους να πετύχουν τους στόχους τους. Ο όρος “κατανεμημένη ηγεσία” αποκεντρώνει την έννοια του ηγέτη, γιατί εμπεριέχει τη διασπορά της ηγεσίας ανάμεσα σε επίσημους και ανεπίσημους ηγέτες στο σχολείο και, γιατί αυτό, οδηγεί σε αλλαγές στους ρόλους και τις δραστηριότητες, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την κατανεμημένη ηγεσία των Harris (2014, 2009) και Bolden (2011, 2008), αναφέρουν ότι, παρά τις κάποιες διαφοροποιήσεις στους ορισμούς, η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται σε τρεις βασικές παραδοχές: α) ότι η ηγεσία είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου αλληλεπιδρώντων ατόμων, β) ότι υπάρχει διαφάνεια ανάμεσα στα σύνορα της ηγεσίας (δηλαδή κάποιος έχει ένα ρόλο να παίξει, τόσο εντός όσο και εκτός του οργανισμού) και, γ) ότι τα είδη της τεχνογνωσίας κατανέμονται στους πολλούς και όχι στους λίγους. Έτσι, η κατανεμημένη ηγεσία παρουσιάζεται ως δυναμική, σχεσιακή, συμπεριληπτική, συνεργατική και βασισμένη στο πλαίσιο που ασκείται. Απαιτεί μια προοπτική για ολόκληρο το σύστημα, που όχι μόνο ξεπερνά τα οργανωσιακά επίπεδα και τους ρόλους, αλλά και τα οργανωσιακά όρια. Έτσι, για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η κατανεμημένη ηγεσία προωθείται ενεργά, θα μπορούσε να εξεταστεί η συμβολή των γονέων, των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας, και όχι μόνο των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολικών μονάδων (Φώκιαλη, 2012).

Σύμφωνα με αυτή την άποψη, σημειώνει η Harris (2003), η ηγεσία σημαίνει την από κοινού εκμάθηση και κατασκευή του νοήματος και της γνώσης, με τρόπο συλλογικό και συνεργατικό. Περιλαμβάνει ευκαιρίες για να έρθουν στην επιφάνεια και να διαμεσολαβηθούν οι αντιλήψεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι πληροφορίες και οι υποθέσεις μέσα από διαρκείς διαλόγους. Αυτό σημαίνει την από κοινού παραγωγή ιδεών, τον αναστοχασμό και τη νοηματοδότηση σχετικά με το προς εκτέλεση έργο, υπό το πρίσμα των κοινών πεποιθήσεων και των νέων πληροφοριών, καθώς και την ανάληψη δράσεων που θεμελιώνονται πάνω σ' αυτές τις νέες αντιλήψεις. Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία κατασκευάζεται κοινωνικά και είναι επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό δεν σημαίνει ένα διχασμό ανάμεσα στον ηγέτη και τους ακολούθους, ούτε εναντιώνεται στο ηγετικό δυναμικό ενός προσώπου (Φώκιαλη, 2012. Harris, 2003).

Η παραπάνω αναφορά της Harris αναδεικνύει, εκτός από την επέκταση των ορίων της ηγεσίας, και την ιδιαίτερη βαρύτητα που έχει ο διάλογος και η κατασκευή του κοινού νοήματος μέσα στις κοινωνικές ομάδες. Υπό αυτή την έννοια, η καταναμημένη ηγεσία, ως έννοια, έχει πολλά κοινά στοιχεία με τις έννοιες της δημοκρατικής και της συμπεριληπτικής ηγεσίας (Bolden, 2011).

Οι Hargreaves and Fink (2004) συνιστούν τη μετάβαση από τον ηγέτη ως άτομο, σε διανεμητικά μοντέλα ηγεσίας, έτσι ώστε η συνέχεια και η βιωσιμότητα να μην στηρίζονται με οποιοδήποτε πρόσωπο. Προτείνουν μοντέλα ηγεσίας τα οποία να καλλιεργούν κοινό όραμα, να συνδέουν το σχολείο με την κοινότητα, να εμφορούνται από τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης, να αναζητούν τόσο ενδογενή όσο και εξωγενή κίνητρα, να προωθούν την ποικιλομορφία και να αποδέχονται τη διαφορά, να οικοδομούν στρατηγικές συμμαχίες, και, τέλος, να καθιερώνουν την υποστήριξη του συστήματος.

Σύμφωνα με τους Spillane και Healey, (2010), ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά για να συμπεριλάβει αυτή την ευρεία έννοια της ηγεσίας είναι η πολυεπίπεδη ηγεσία. Είναι ο τύπος της ηγεσίας που απαιτείται για γρήγορη αλλαγή στην εκπαίδευση, είναι τα διαφορετικά επίπεδα ηγεσίας - από την εθνική κυβέρνηση, τους τοπικούς φορείς, τους διευθυντές υπηρεσιών εκπαίδευσης και σχολείων μέχρι την κάθε εκπαιδευτικό χωριστά. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι πρέπει να ευθυγραμμιστεί το όραμα σε όλα τα επίπεδα και να προσαρμοστούν οι στρατηγικές που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν οι μεταβαλλόμενες συνθήκες. Πιστεύουν επίσης ότι απαιτείται ένας πιο ευέλικτος, δυναμικός και συνεργατικός εκπαιδευτικός τομέας - ένας τομέας που μέσα από τις πολλαπλές διασυνδέσεις και δικτυώσεις του, θα μπορέσει να διατηρήσει την αλλαγή και την καινοτομία.

Η καταναμημένη ηγεσία δεν αρνείται το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι άνθρωποι στις επίσημες ηγετικές θέσεις, αλλά προτείνει ότι αυτό είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου. Σύμφωνα με τους Spillane και Diamond (2007), η ηγεσία συμπεριλαμβάνει το κοινωνικό πλαίσιο, την κατάσταση που υπάρχει στο σχολείο και επεκτείνεται για να συμπεριλάβει υλικά και πολιτιστικά αντικείμενα (γλώσσα, οργανωτικά συστήματα, φυσικό περιβάλλον, κλπ). Αυτή η μορφή ηγεσίας θεωρείται ως ιδιοσυστατική πρακτική της ηγεσίας και, ως εκ τούτου, απαιτεί την αναγνώριση των ενεργειών της ηγεσίας εντός του ευρύτερου πλαισίου τους.

Σύγχρονοι μελετητές ισχυρίζονται ότι τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να μάθουν, όχι μόνο διαφορετικούς τρόπους δράσης, αλλά και πολύ διαφορετικούς τρόπους σκέψης, σχετικά με τους σκοπούς της εργασίας τους και τις δεξιότητες και τις γνώσεις που ταιριάζουν με αυτούς τους σκοπούς. Η μετατόπιση αυτή θα υποβοηθηθεί από ένα επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ηγεσίας, από αυτήν που είναι βασισμένη σε ρόλους, προς μια ηγεσία με διανεμητική οπτική. Η καταναμημένη ηγεσία απορρέει από το γεγονός ότι, η μεγάλης κλίμακας βελτίωση απαιτεί συντονισμένη δράση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές γνώσεις και αμοιβαίο σεβασμό, ο οποίος θα προέρχεται από την αναγνώριση των απαιτήσεων σε γνώσεις και δεξιότητες στους διαφορετικούς

ρόλους. (Harris, 2014. Fullan, 2011. Spillane & Healey, 2010. Hallinger & Heck, 2009. Day, 2009. Hargreaves & Fink, 2004).

Στην πράξη, υπάρχουν πολλές μορφές που μπορεί να πάρει η κατανεμημένη ηγεσία, και η βιβλιογραφία δεν τις περιγράφει συνήθως τη μία εναντιωματικά με την άλλη. Μπορούμε να αναφέρουμε, για παράδειγμα, την περίπτωση των σχολικών μονάδων, στις οποίες ο MacBeath (2005) προσιδιάζει έξι μορφές κατανεμημένης ηγεσίας (την τυπική, τη ρεαλιστική, τη στρατηγική, τη σταδιακή, την ευκαιριακή και την πολιτιστική). Διευκρινίζει όμως ότι η επιλογή της πλέον κατάλληλης και αποτελεσματικής μορφής της, θα εξαρτηθεί από την κατάσταση στην οποία πρέπει να εφαρμοστεί. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες σοβαρές προκλήσεις για την πρακτική εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας. Ο MacBeath (2005) υποστηρίζει ότι, η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στην εμπιστοσύνη, συνεπάγεται την αμοιβαία αποδοχή του ηγετικού δυναμικού του ενός προς τον άλλο, απαιτεί επίσημους ηγέτες οι οποίοι να «αφήνουν» μέρος από το δικό τους έλεγχο και τη δική τους εξουσία, και να ευνοούν τη διαβούλευση και τη συναίνεση, αντί της διοίκησης και του ελέγχου. Κάθε ένα από αυτά, αποτελεί σοβαρή πρόκληση για τα παραδοσιακά ιεραρχικά μοντέλα της εξουσίας και ελέγχου στους οργανισμούς και μπορεί να αναδείξει σοβαρές σωματικές και ψυχολογικές απαιτήσεις στους επιλεγμένους διευθυντές.

Επίσης, υπάρχουν σοβαρές επιπτώσεις για την ανάπτυξη ηγεσίας. Ενώ ο κεντρικός σχεδιασμός και η πλειονότητα των επενδύσεων εξακολουθεί να κατευθύνεται προς τις ατομικές μορφές ηγεσίας, μία προοπτική κατανεμημένης ηγεσίας, θα έπρεπε να υποστηρίζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων ηγεσίας σε ολόκληρο τον οργανισμό. Η διάκριση αυτή αναδεικνύεται εύστοχα από τον Day (2000), κάνοντας τη σύγκριση μεταξύ του «ηγέτη» και της «ανάπτυξης της ηγεσίας». Έτσι, ορίζει την «ανάπτυξη ηγέτη», ως μία επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, για την ενίσχυση της ενδοπροσωπικής ικανότητας για τα επιλεγμένα άτομα, ενώ η «ανάπτυξη ηγεσίας» είναι μια επένδυση στο κοινωνικό κεφάλαιο, για την ανάπτυξη διαπροσωπικών δικτύων και της συνεργασίας στο πλαίσιο των οργανώσεων και άλλων κοινωνικών συστημάτων. Κατά την άποψη του Day, και τα δύο είναι απαραίτητα, αλλά το δεύτερο συχνά παραθεωρείται.

Θεωρώντας τις ηγετικές πρακτικές τόσο ως σκέψη όσο και ως δράση, «οι οποίες αναδύονται από την εκτέλεση των ηγετικών καθηκόντων μέσα από την αλληλεπίδραση των ηγετών, των εργαζομένων και του πλαισίου», η κατανεμημένη ηγεσία παρέχει μία ισχυρή μετα-ηρωική αναπαράσταση της ηγεσίας, η οποία ταιριάζει στα πολύπλοκα, μεταβαλλόμενα και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Η πρόκληση θα βρίσκεται στο κατά πόσον, ηγέτες και οργανισμοί θα είναι αρκετά ευέλικτοι, ώστε να μπορέσουν να την εφαρμόσουν στην πράξη. (Spillane & Healey, 2010).

Η κατανεμημένη ηγεσία εντοπίζεται σε δύο μορφές, την επίσημη και την ανεπίσημη. Οι επίσημες ηγετικές ομάδες διαμορφώνονται με θεσμικό τρόπο και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους διεκπεραιώνουν τη λειτουργία του σχολείου. Οι άτυπες ομάδες ηγεσίας που διαμορφώνονται για ένα ειδικό σκοπό και λειτουργούν όσο ο σκοπός αυτός είναι ενεργός. Σύμφωνα με τον Wasley (1991) πιο

εύκολο γίνονται αποδεκτά τα άτομα που ασκούν ανεπίσημη ηγεσία από τους συναδέλφους τους, παρά τα άτομα που είναι εντεταλμένα να ασκήσουν την επίσημη ηγεσία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ηγεσία ασκεί ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια, και ο/η υποδιευθυντής/υποδιευθύντρια. Τα στελέχη διοίκησης στη χώρα μας δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα για το έργο που τους ζητείται να παράγουν. Αν ο Διευθυντής είναι συγκεντρωτικός και προσπαθεί να ελέγχει σε κάθε λεπτομέρεια όσα γίνονται στο σχολείο, είναι δύσκολο να συζητούμε για κατανεμημένη ηγεσία (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2006). Παρόλα αυτά όμως, η μορφή αυτής της ηγεσίας βρίσκεται σε κάθε οργανισμό. Σύμφωνα με τους Smith και Piele (2008) ακόμα και αν ο ηγέτης δεν αποφασίζει ο ίδιος να κατανεμίει και να μεταβιβάσει ευθύνες και στο Σύλλογο Διδασκόντων, από μόνα τους τα πράγματα οδηγούν εκεί. Η κατανεμημένη ηγεσία ενεργείται σκόπιμα είτε υποσυνείδητα σε κάθε σχολείο λόγω των καθημερινών πιεστικών αναγκών που υπάρχουν. Το πόσο θα αναπτυχθεί αυτή, εξαρτάται από το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, το βαθμό αυτονομίας του σχολείου, αλλά και τη σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων (Φώκιαλη, 2012).

Στη βιβλιογραφία όμως αναφέρονται μερικά εμπόδια για τη συμμετοχή στην ηγεσία του σχολείου. Το σπουδαιότερο είναι η θεσμική υποχρέωση και ευθύνη της διευθύντριας να διαχειριστεί έναντι του κράτους τα τρέχοντα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Οι ευθύνες είναι προσωποποιημένες και αυτό δημιουργεί μία αντικειμενική συνθήκη δυσκολίας. Επίσης, η παντελής έλλειψη οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση και την ηγεσία, καθιστά σχεδόν ανέφικτη την ορθή προσέγγιση στα θέματα της ηγεσίας. Ο ρόλος του μεγέθους του σχολείου είναι καθοριστικός στην ουσιαστική δυνατότητα κατανομής ευθυνών και ρόλων. Οι αλληλεπιδράσεις σε σχολικές μονάδες με δεκάδες εκπαιδευτικούς είναι τόσες πολλές και τέτοιας περιπλοκότητας, που είναι δύσκολο να αναπτυχθεί ηγεσία από το Σύλλογο Διδασκόντων. Στα εμπόδια, πρέπει να προσθέσουμε και την απουσία κινήτρων, ώστε να αναληφθούν ρόλοι ηγετικοί και καθήκοντα που δεν υποστηρίζονται με σαφήνεια από το νομοθετικό καθεστώς. Συνήθως, αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο πολλοί αρκούνται μόνο στα διδακτικά τους καθήκοντα (Παπαδομαρκάκης, 2013. Φώκιαλη & Ράπτης, 2008. Pricewaterhouse & Coppers, 2007).

Επεκτείνοντας τα παραπάνω, πρέπει να προσθέσουμε το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι επιλεγμένοι (με οποιοδήποτε σύστημα) διευθυντές, δεν είναι πάντα ευεπίφοροι στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας και στη διανομή ρόλων και ευθυνών. Είτε γιατί νιώθουν ότι μειώνεται η δύναμή τους για έλεγχο των λειτουργιών στη σχολική μονάδα, είτε γιατί είναι πιο απαιτητικές σε χρόνο και περισσότερο περίπλοκες οι συμμετοχικές διαδικασίες σε σχέση με το να αποφασίζει μόνος του ο διευθυντής. Τέλος, η συλλογική ηγεσία είναι πιθανόν να ευνοεί την ανάπτυξη ασαφειών και να καλλιεργεί συνθήκες που τροφοδοτούν την αντίσταση.

Ο τρόπος που είναι σχεδιασμένα τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του, βασίζεται στις αρχές των αντικειμενοστραφών προγραμμάτων, με κεντρικό ρόλο στα χωριστά διδακτικά αντικείμενα. Αυτό το γεγονός δημιουργεί συνθήκες που απορροφούν το ενενήντα τοις εκατό του εργασιακού ωραρίου μέσα στην τάξη και σε διδακτικά καθήκοντα. Ο

θεσμικά κατοχυρωμένος χρόνος που απαιτεί η κατανομημένη ηγεσία, δεν υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα, να μην είναι ελκυστικό το παράδειγμα της ηγεσίας η οποία απαιτεί κόστη σε χρόνο από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, μία από τις προϋποθέσεις της κατανομημένης ηγεσίας, ως ηγεσία που ασκείται και από τους εκπαιδευτικούς, είναι οι συνεργασίες και η δικτύωση των εκπαιδευτικών. Αυτό προϋποθέτει ότι έχει ξεπεραστεί το φαινόμενο της «βαλκανιοποίησης» (περιγράφεται σε άλλο τμήμα της μελέτης), ότι οι τάξεις δεν είναι «σφραγισμένες» την ώρα της διδασκαλίας και ότι, ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρεί τις διδακτικές πρακτικές του άλλου. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων, είναι πολύ μακριά ακόμα από αυτή την πρακτική. Για να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα οι εκπαιδευτικοί, απαιτείται αποδοχή της αύξησης των εργασιακών υποχρεώσεων, μεγαλύτερη έκθεση σε στρεσογόνες καταστάσεις και πιθανές συγκρούσεις με συναδέλφους (Smith & Piele, 2006).

Οι προσπάθειες για την προσέγγιση μεθόδων διοίκησης μέσω της άσκησης της κατανομημένης ηγεσίας, πρέπει να αναλαμβάνονται από τους επίσημα ορισμένους διευθυντές, γιατί είναι ο μόνος τρόπος να αναπτυχθούν και να επιβιώσουν οι σχολικές μονάδες στο σύγχρονο κόσμο. Ο Murphy (2005) προτείνει στους διευθυντές μερικές ιδέες για την ανάπτυξη της ικανότητας για κατανομημένη σχολική ηγεσία, ζητώντας από αυτούς, κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, να συνδέουν τη συμμετοχή τους στην ηγεσία του σχολείου με την αποστολή του, το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Όταν ο/η Διευθυντής Διευθύντρια συγκροτεί ομάδες εργασίας, πρέπει να υπολογίζει και τη δύναμη των άτυπων ομάδων. Το κριτήριο με το οποίο θα μεταβιβάζουν καθήκοντα και ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να βασίζεται περισσότερο στην ειδημοσύνη τους και το ενδιαφέρον τους και όχι κατ' ανάγκη στην επίσημη υπηρεσιακή θέση ή κατάστασή τους. Να μεριμνούν για την ανάπτυξη σχέσεων με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και, επίσης να αναπτύσσουν κατά το δυνατόν τις κατάλληλες υποδομές στο σχολείο.

Όσο η κατανομημένη ηγεσία αποτελεί μια πραγματικότητα για τον αναπτυσσόμενο δυτικό κόσμο, τόσο θα ασκείται πίεση για υιοθέτηση της ηγεσίας αυτής και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνθήκες είναι πολύ δύσκολες και απαιτείται από όλους, σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολείου και αν δραστηριοποιείται, να ασκεί ηγεσία προς όφελος της σχολικής κοινότητας. Για να γίνει αυτό, πρέπει και η πολιτεία να αναπτύξει το κατάλληλο πλαίσιο για την υιοθέτηση της επίσημης αλλά και της ανεπίσημης κατανομής της ηγεσίας (Φώκιαλη, 2012).

#### 6.4. Θεωρία της πολυπλοκότητας

Αν και είναι συχνά παραγνωρισμένο, αποτελεί γεγονός ότι ένας αριθμός εννοιολογικών κατασκευών - παραδειγμάτων από την κλασική επιστήμη, έχουν επηρεάσει τις κοινωνικές επιστήμες, όπως για παράδειγμα τις μελέτες για την ηγεσία. Με βάση τις εξισώσεις που αναπτύχθηκαν από το Γαλιλαίο και τον Καρτέσιο, ο Νεύτωνας επινόησε το λογισμό των διαφορικών εξισώσεων το 1600 μ.Χ, κι έτσι έγινε δυνατή η περιγραφή της κίνησης των στερεών σωμάτων και η ανάπτυξη της νευτώνειας αντίληψης για το σύμπαν. Με βάση την αντίληψη αυτή, το σύμπαν αναπαραστάθηκε ως μια «μηχανή» που αποτελείται από πάρα πολλά μέρη, τα οποία είναι λειτουργικά και παίζουν ένα ρόλο, στηριγμένα στην αρχή του αιτίου και του αποτελέσματος. Έτσι, το έργο της επιστήμης ήταν να αξιοποιήσει αναγωγιστικές μεθοδολογίες, για να εξερευνήσει αυτή τη «μηχανή», προκειμένου να ανακαλύψει τα θεμελιώδη αίτια.

Η κυριαρχία του νευτώνειου παραδείγματος άρχισε να αμφισβητείται με το ξεκίνημα του εικοστού αιώνα, καθώς οι επιστήμονες των φυσικών επιστημών άρχισαν τις εξερευνήσεις τους στον κβαντικό κόσμο. Σε άλλους τομείς, όπως η βιολογία, η μοντελοποίηση της φύσης μέσω των γραμμικών εξισώσεων είχε επίσης σοβαρούς περιορισμούς. Έτσι, η νομοτέλεια του αιτίου και του αποτελέσματος άρχισε να συνορεύει με τη μυθολογία καθώς προσπαθούσε να δώσει αξιόπιστη περιγραφή για σύνθετα φυσικά φαινόμενα. Τον εικοστό αιώνα, είδαμε φυσικούς επιστήμονες να επανεξετάζουν τα θεμελιώδη παραδείγματά τους μέσω της κβαντικής θεωρίας και, αργότερα, της θεωρίας του χάους στη φυσική, καθώς και, μέσα από τη θεωρία της πολυπλοκότητας της βιολογίας. Τα αναδυόμενα παραδείγματα, αντί να παρουσιάσουν την ιδέα μιας αιτιοκρατικής μηχανής, περιγράφουν ένα ζωντανό σύμπαν, που αλλάζει συνεχώς μέσω της προσαρμογής. (Φώκιαλη, 2012. Burns M., 2008. Maguire, McKelvey, Mirabeau & Oztas, 2006).

Οι θεωρίες για την ηγεσία έχουν επηρεαστεί από το νευτώνειο μοντέλο σε σημαντικό βαθμό. Ακόμη και τα ρήματα που χρησιμοποιούνται σε σχέση με την ηγεσία, περιγράφουν την έννοια της «μηχανικής φύσης» των οργανώσεων. Έτσι, οι οργανώσεις κινούνται με ταχύτητα, τα συστήματα είναι λειτουργικά, οι οπαδοί των ηγετών αναπτύσσονται και οι γραμμές επικοινωνίας χτίζονται.

Για περισσότερο από έναν αιώνα, οι θεωρητικοί της διαχείρισης και της ηγεσίας έχουν χρησιμοποιήσει τις νευτώνειες απλουστευτικές μεθοδολογίες, καθώς διερευνούσαν ιδέες σχετικά με την ηγεσία (χαρισματική, δημοκρατική, αυταρχική, ανθρωπιστική, συνεργατική, ομαδική, κοινοτική, φεμινιστική, μοντέρνα, μεταμοντέρνα, μετασχηματιστική, συναλλακτική, κ.ά). Έχουν διεξάγει μεγάλο αριθμό μελετών για τα χαρακτηριστικά του καλού και του κακού ηγέτη και τους οπαδούς τους, για τη δύναμη και τα χαρακτηριστικά της, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, τις κοινωνικές δυσλειτουργίες και πολλά άλλα εξατομικευμένα θέματα. Κατά τα τελευταία 20 χρόνια, ορισμένοι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν αρχίσει να αξιολογούν εκ νέου τα θεμελιώδη παραδείγματά τους, υπό το πρίσμα της αποδόμησης του μηχανιστικού παραδείγματος για το σύμπαν. Οι περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες, ωστόσο, εξακολουθούν να εμφορούνται από τις ιδέες του επιστημονικού



αναγωγισμού, πιστεύοντας ότι αν τα βαθύτερα αίτια ανακαλυφθούν, και γίνουν γνωστά, οι επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους θα μπορούν να προβλεφθούν και, ενδεχομένως, να ελεγχθούν (Fullan, 2011. Burns 2008. Wheatley 2006).

Το αναδυόμενο μοντέλο που βασίζεται στη θεωρία της πολυπλοκότητας από τη βιολογία και στην κβαντική θεωρία και τη θεωρία του χάους από τη φυσική, επιτρέπει στους κοινωνικούς επιστήμονες να αντιληφθούν τις ανθρώπινες οργανώσεις ως πολύπλοκα προσαρμοστικά συστήματα. Το νέο παράδειγμα πολυπλοκότητας / χάους διδάσκει ότι οι οργανώσεις δεν λειτουργούν ως μηχανές, αλλά ως οργανικές οντότητες σε ένα δίκτυο ζωντανών, πολύπλοκων προσαρμοστικών συστημάτων, τα οποία είναι ικανά να μαθαίνουν και να μετασχηματίζονται, ως αντίδραση στις περιβαλλοντικές προκλήσεις. Ένας ζωντανός οργανισμός πρέπει να αναπτυχθεί. Οι υγιείς οργανισμοί παραμένουν υγιείς καθώς προσαρμόζονται συνεχώς σε ένα ταραχώδες περιβάλλον. Στο νέο παράδειγμα, δεν είναι κρίσιμη η απλουστευτική ανάλυση και η διαχείριση των διαφόρων συνιστωσών του οργανισμού. (Fullan, 2011. Burns 2008). Δίνεται πολύ μεγάλη προσοχή στην επίδραση του οράματος, των αξιών και της κουλτούρας σε έναν οργανισμό. Ακόμα και αν δεν μπορούμε να καθορίσουμε γιατί τα παραπάνω είναι τόσο ισχυρές δυνάμεις, τις επιπτώσεις τους τις βλέπουμε στη ζωτικότητα ενός οργανισμού. Έχουμε την αίσθηση ότι ο καλύτερος τρόπος για να εξασφαλίσουμε τη συνέχεια και την αναλογία εν μέσω αυτής της παράλογης εποχής, δεν είναι η χρήση των ελέγχων, αλλά η χρήση δυνάμεων, οι οποίες είναι μεν αόρατες, αλλά είναι εξίσου ολοφάνερες και χειροπιαστές (Φώκιαλη, 2012. Wheatley, 2006).

Σε αντίθεση με τις θεσμικές πραγματικότητες και το οργανωσιακό πλαίσιο, όπως το έχουμε γνωρίσει, οι Maguire και συν., (2006), σε μια περιεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη θεωρία της πολυπλοκότητας και τις οργανωσιακές σπουδές, υποστήριξαν ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να μάθουν να ευημερούν μέσα στο χάος, και ότι η αυτοανανεούμενη στρατηγική ενός οργανισμού έγκειται στην ικανότητά του να διαχειρίζεται τη συνεχή αποδόμηση και αναδημιουργία της οργανωσιακής τάξης. Συγκεκριμένα, τοποθετώντας την ηγεσία ανάμεσα στη θεωρία του χάους και τις θεωρίες της πολυπλοκότητας, δεν αντιμετωπίζουν την ηγεσία ούτε από πάνω προς τα κάτω ούτε από κάτω προς τα πάνω. Αντίθετα, η διασταύρωση της ηγεσίας, της εφαρμογής και της καινοτομίας θεμελιώνεται στην ικανότητα του ηγέτη να σφυρηλατήσει ισχυρούς δεσμούς με τους άλλους, να δημιουργήσει και να προωθήσει συστήματα που θα πληροφορούν, θα εδραιώνουν την εμπιστοσύνη που θα προωθούν τον ουσιαστικό διάλογο, έτσι ώστε, αθροιστικά, να οδηγούνται οι οργανισμοί σε δημιουργικές λύσεις. Αυτό που συχνά παραμένει ανεπίλυτο, ωστόσο, είναι η αντίφαση ανάμεσα στη σφυρηλάτηση κοινών αντιλήψεων, συλλογικών δράσεων για κοινές έννοιες του οργανισμού, και στην αποδοχή των εγγενών αλλά συμπληρωματικών διαφορών (Bogotch και συν., 2010).

Απώτερος σκοπός ενός οργανισμού και οι βασικές αξίες του είναι η ουσία αυτού που στη θεωρία του χάους ονομάζεται “strange attractor” (μια εξίσωση που αντιπροσωπεύει ένα πολύπλοκο μοτίβο συμπεριφοράς σε ένα χαοτικό σύστημα), και που λειτουργεί για να μην αφήσει τον οργανισμό είτε να γίνει απολίθωμα είτε να περιδινηθεί σε εντελώς τυχαία συμπεριφορά. Αυτός ο ενδιάμεσος χώρος ή η

μέση λύση, μεταξύ απολίθωσης και τυχαιότητας, είναι εκεί όπου ο οργανισμός μπορεί διαρκώς να αυτο-οργανώνεται. Ο προορισμός και η μοίρα των ζωντανών συστημάτων δεν είναι η ισορροπία, επειδή είναι ανοικτά συστήματα και συνεργάζονται με το περιβάλλον τους. Ονομάζονται ανοικτά τα συστήματα αυτά, επειδή έχουν την ικανότητα να εισάγουν ενέργεια διαρκώς από το περιβάλλον και να εξάγουν εντροπία. Δεν αναζητούν ισορροπία. Το αντίθετο μάλλον. Για να παραμείνουν βιώσιμα, τα ανοικτά συστήματα διατηρούν μια κατάσταση ανισορροπίας, διατηρώντας τον εαυτό τους δηλαδή σε κατάσταση μη ισορροπίας, ώστε να μπορούν να αλλάξουν και να αναπτυχθούν. Συμμετέχουν σε μια ανοιχτή συναλλαγή με τον κόσμο τους, αξιοποιώντας ό,τι υπάρχει για τη δική τους ανάπτυξη. Όλοι οι οργανισμοί στη φύση - και εμείς - συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο (Wheatley, 2006).

Η βιωσιμότητα και η ανθεκτικότητα των αυτο-οργανωτικών συστημάτων προέρχεται από τη μεγάλη ικανότητά τους να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες, να δημιουργούν δομές κατάλληλες για τη στιγμή και το πρόβλημα. Αυτό που υπαγορεύει το πώς είναι οργανωμένο το σύστημα, δεν είναι η μορφή ούτε η λειτουργία του. Αντίθετα, είναι οι δομές των διεργασιών, η αναδιοργάνωση σε διάφορες μορφές, έτσι ώστε το σύστημα να διατηρεί την ταυτότητά του. Το σύστημα μπορεί να διατηρηθεί στην παρούσα μορφή του ή να εξελιχθεί σε μια νέα τάξη, ανάλογα με το τι απαιτείται. Δεν είναι καθηλωμένο σε καμία υποχρεωτική δομή. Είναι σε θέση να οργανώνεται σε οποιαδήποτε μορφή φαίνεται ότι καθορίζει καλύτερα την παρούσα κατάσταση (Fullan, 2011).

Εάν ένας οργανισμός επιθυμεί να αναπτύξει αυτές τις σωτήριες ιδιότητες της προσαρμοστικότητας, τότε πρέπει να ανοιχτεί με πολλούς τρόπους. Πολύ σημαντική είναι η σχέση του οργανισμού με τις πληροφορίες, ιδιαίτερα σε ό,τι είναι καινούργιο (ή ακόμα και ενοχλητικό). Οι πληροφορίες πρέπει να επιδιώκονται, να αναζητούνται από παντού και, όταν εντοπίζονται, μετά να κυκλοφορούν ελεύθερα, ώστε να ερμηνευθούν από πολλούς ανθρώπους. Ένας ανοιχτός οργανισμός δεν αναζητά μόνο εκείνες τις πληροφορίες οι οποίες τον κάνουν να νιώθει άνετα, να επιβεβαιώνουν το παρελθόν του και να επικυρώνουν το παρόν του. Δεν αναζητά πληροφορίες οι οποίες επιβεβαιώνουν τα υφιστάμενα σχέδια ή την ηγεσία του. Αν το κάνει αυτό, τότε θα κλειστεί στον εαυτό του, θα αποκλειστεί από τις διακυμάνσεις, θα διατηρήσει την ισορροπία του και τότε θα ξεκινήσει η πορεία της πτώσης, της ατροφίας και του θανάτου. Στο νέο πρότυπο, η ηγεσία δεν περιορίζεται στην «ηγετική» συμπεριφορά ή στα γνωρίσματα ενός ηγέτη, ή μίας ομάδας «ανώτερων» ανθρώπων. Ηγεσία ασκείται καθώς το πολύπλοκο προσαρμοστικό σύστημα μαθαίνει και προσαρμόζεται με επιτυχία στις περιβαλλοντικές προκλήσεις. Έτσι, η ηγεσία διεξάγεται σε όλο και από ολόκληρο τον οργανισμό, επειδή σε ταραγμένα περιβάλλοντα, οποιοσδήποτε παράγοντας μπορεί να έχει πρόσβαση σε ζωτικής σημασίας πληροφορίες για τη σχέση της οργάνωσης με το περιβάλλον (Φώκιαλη, 2012. Wheatley, 2006).

Οι ηγέτες (αυτοί που κατέχουν θέσεις κλειδιά) έχουν σημαντικές λειτουργίες που διευκολύνουν την προσαρμοστική διαδικασία ενός σύνθετου προσαρμοστικού συστήματος.

- 1) Η πρώτη λειτουργία είναι να επανεξετάζουν συνεχώς και να υποστηρίζουν τις υπέρτατες κοινές αξίες και τους βασικούς σκοπούς της οργάνωσης.

- 2) Δεύτερον, αυτοί που κατέχουν θέσεις κλειδιά, πρέπει να διαβεβαιώσουν ότι ο οργανισμός ασχολείται με τη συνεχή αξιολόγηση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων που έχουν σχέση με την κύρια αποστολή και τις αξίες του οργανισμού, δοκιμάζοντας προσαρμοστικές στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν, δυνητικά, να ικανοποιήσουν αυτές τις απαιτήσεις.
- 3) Η τρίτη λειτουργία είναι να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες, η «τροφή» που κρατά τον οργανισμό ζωντανό και αναπτυσσόμενο, ρέουν σε όλη την οργάνωση. Η άσκηση της ηγεσίας εξαρτάται από τον πλούτο του δικτύου σχέσεων, την ελεύθερη ροή των κρίσιμων πληροφοριών, καθώς και ατομική και οργανωσιακή μάθηση, η οποία οδηγεί σε μια προσαρμοστική απάντηση στο περιβάλλον (Burns M., 2008. Wheatley 2006).

Καθώς ένας οργανισμός αναπτύσσεται συνεχώς και προσαρμόζεται στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, οι υπέρτατες κοινές αξίες και οι βασικοί σκοποί του γίνονται σαφέστεροι και δοκιμάζονται διαρκώς σε ποικίλα περιβαλλοντικά πλαίσια. Έτσι, ο οργανισμός είναι σε θέση να ανυψώσει το συλλογικό όραμά του, για να ανακαλύψει δημιουργικούς τρόπους να προσαρμόζεται συνεχώς, προκειμένου να εκπληρώσει τον διαρκώς ουσιώδη σκοπό της (Burns M., 2008).

Μια διαδικασία θεμελιώδους σημασίας για τα αυτο-οργανωτικά συστήματα είναι η αυτο-αναφορά. Όταν το περιβάλλον δείχνει σημάδια αλλαγής και το σύστημα διαπιστώνει ότι χρειάζεται να αλλάξει, τότε αλλάζει με τρόπο τέτοιο, ώστε να παραμένει συνεπές με τον εαυτό του. Θα διαλέξει ένα δρόμο για το μέλλον, που πιστεύει ότι είναι σύμφωνος με αυτό που ήταν. Η αλλαγή ποτέ δεν είναι τυχαία. Δεν πρόκειται το σύστημα να απογειωθεί προς το άγνωστο. Είναι παράδοξο το ότι, η ανάγκη του συστήματος να διατηρηθεί, είναι αυτή που το οδηγεί να γίνει κάτι καινούργιο και διαφορετικό. Ένα ζωντανό σύστημα αλλάζει, προκειμένου να σώσει τον εαυτό του. Οι οργανώσεις που αναπτύσσονται γύρω από μια ισχυρή ταυτότητα, παρέχουν ένα καλό παράδειγμα για το πώς λειτουργεί η αυτο-αναφορά για να δημιουργήσει μεγαλύτερη σταθερότητα και αυτονομία. Όταν οι οργανώσεις ξέρουν ποιες είναι, ποια είναι τα δυνατά τους σημεία και τι προσπαθούν να πετύχουν, τότε μπορούν να ανταποκριθούν έξυπνα στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη σαφούς ταυτότητας κάνει την οργάνωση λιγότερο ευάλωτη στο περιβάλλον της και αναπτύσσει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας για να αποφασίσει το πώς θα ανταποκριθεί (Wheatley, 2006).

Η αυτο-αναφορά είναι το κλειδί για τη διευκόλυνση της ομαλής αλλαγής εν μέσω ενός ταραχώδους περιβάλλοντος. Ο μοναδικός δρόμος για τις οργανώσεις (όπως και για τα άτομα) να πετύχουν την ανεξαρτησία τους από το περιβάλλον, είναι η ανάπτυξη μιας σαφούς αίσθησης της ταυτότητας. Αυτή η αίσθηση της ταυτότητας γίνεται κατανοητή, υπό την οπτική των αξιών, των παραδόσεων, της ιστορίας, των ονείρων, των εμπειριών, των ικανοτήτων, του πολιτισμού. Όταν το περιβάλλον φαίνεται να απαιτεί μια απάντηση, υπάρχει ο τρόπος για να ερμηνευθεί αυτή η απαίτηση. Αυτό αποτρέπει από αμφιταλαντεύσεις και συνεχείς αναδιοργανώσεις (Wheatley, 2006).

Όπως αναφέρει η Wheatley (2006), οι φυσικές δυναμικές των διάσπαρτων απλών δομών, δημιουργούν μια αισιόδοξη αρχή, η οποία τείνει να προκαλεί αμηχανία στους ανθρώπους: όσο περισσότερη είναι η ελευθερία στα αυτο-οργανωτικά συστήματα, τόσο μεγαλύτερη είναι η τάξη.

Αυτό αποτελεί το πιο διαφωτιστικό παράδοξο απ' όλα. Οι δύο δυνάμεις που εμείς τοποθετούμε αντιθετικά τη μία απέναντι στην άλλη – την ελευθερία και την τάξη - αναδεικνύονται συνεργάτιδες στη δημιουργία ενός υγιούς και καλά οργανωμένου συστήματος. Η αποτελεσματική αυτο-οργάνωση υποστηρίζεται από δύο κρίσιμα στοιχεία: α) μια σαφή αίσθηση της ταυτότητας, και β) ελευθερία. Στους οργανισμούς, εάν οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να πάρουν ένα αριθμό αποφάσεων, εάν καθοδηγούνται από τη μια σαφή οργανωτική ταυτότητα, ώστε να αναφέρονται σε αυτήν, τότε όλο το σύστημα αναπτύσσει μεγαλύτερη συνοχή και δύναμη. Μπορεί να είναι λιγότερο ελεγχόμενο, αλλά είναι σε μεγαλύτερη τάξη (Φώκιαλη, 2012).

Και δεν είναι μόνο αυτά τα ελκυστικά παράδοξα. Η αυτο-οργάνωση των συστημάτων διδάσκει και ένα άλλο σημαντικό μάθημα για το πώς συμβαίνει η αλλαγή στα ζωντανά συστήματα. Όταν ένα σύστημα απομακρύνεται από την ισορροπία, μεμονωμένες ή απλές επιδράσεις μπορεί να έχουν πολύ μεγάλες επιπτώσεις. Αυτό που προκαλεί την αλλαγή, δεν είναι ο νόμος των μεγάλων αριθμών ή της κρίσιμης μάζας, αλλά η παρουσία μικρών διαταραχών που εισέρχονται στο σύστημα και, στη συνέχεια, ενισχύονται μέσω των δικτύων. Μόλις βρεθεί εντός των δικτύων μία μικρή διαταραχή, κυκλοφορεί και ανατροφοδοτείται. Καθώς τα διαφορετικά μέρη του συστήματος ασχολούνται με αυτήν, την ερμηνεύουν, την αλλάζουν και έτσι η διαταραχή μεγαλώνει. Τέλος, ενισχύεται τόσο, που είναι αδύνατο να αγνοηθεί (Wheatley, 2006).

Όταν οι ηγέτες επιδιώκοντας την ισορροπία και τη σταθερότητα, επιβάλλουν ελέγχους που συστέλλουν την ελευθερία των ανθρώπων, τότε, αυτό που καταφέρνουν είναι να αναστέλλουν την αλλαγή σε τοπικό επίπεδο και να δημιουργούν προϋποθέσεις που απειλούν τον οργανισμό. Είναι πιθανόν να έχουμε βιώσει παρόμοια εμπειρία στην επαγγελματική μας ζωή και καταλαβαίνουμε πόσο επικίνδυνο είναι αυτό. Η προσπάθεια να διοικήσουμε για τη σταθερότητα, επιβάλλοντας μια αφύσικη ισορροπία, πάντα οδηγεί σε δυσάρεστες εξελίξεις. Αυτός είναι ένας κόσμος ανεξαρτησίας και αλληλεξάρτησης διαδικασιών που επιλύουν πολλούς από τους δισμούς που δημιουργήσαμε στη σκέψη μας. Τα φαινομενικά παράδοξα της τάξης και της ελευθερίας, του είναι και του γίνεσθαι, ενώνονται δημιουργικά. Η σταθερότητα, το ισοζύγιο και η ισορροπία είναι προσωρινές καταστάσεις. Αυτό που τα κάνει ανθεκτικά είναι η διαδικασία, η οποία είναι δυναμική, προσαρμοστική και δημιουργική. Τα αυτο-οργανωτικά συστήματα, μας προσφέρουν συναρπαστικά μαθήματα για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και για το πώς διατηρείται η τάξη εν μέσω αλλαγής. Αυτό είναι μια νέα επιστημονική προσέγγιση, η οποία είναι δύσκολο να αρμώσει στον τρόπο που έχουμε εσωτερικεύσει την νευτώνεια αντίληψη για τη μελέτη του κόσμου. Ο στοχαστικός ηγέτης (διοικητικός και παιδαγωγικός), οφείλει να μελετήσει αυτά τα μεγάλα παράδοξα και να βιώσει την αντίληψη ότι ζούμε σε έναν κόσμο με έμφυτη τάξη, όπου υπάρχουν παράδοξες, αλλά όμως φυσικές διεργασίες για την ανάπτυξη και την αυτο-ανανέωση (Wheatley, 2006).

Επίσης, αυτό διευκολύνει την ανάληψη της ευθύνης που απαιτείται, για να αλλάξει το σχολείο την εστίασή του, από την κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, οι μαθητές μαθαίνουν και οι γονείς στηρίζουν, σε μία άλλη κατάσταση, όπου ο καθένας στο σχολείο συμβάλλει με αυτό που ξέρει

(διδασκαλία). Και συμβάλλοντας στην επίτευξη κοινών στόχων (υποστήριξη), οδηγούμαστε σε μία συνεχόμενη βελτίωση αυτού που κάνει το σχολείο (μάθηση). Το πραγματικό έργο της αλλαγής είναι η μετατόπιση της δυναμικής. Ο εντοπισμός αυτής της μετατόπισης, είναι έργο της ομάδας, η οποία πρέπει να εργαστεί στην αναζήτηση της ταυτότητας της. Αλλά, καθώς οι άνθρωποι εμπλέκονται σε διαδικασίες για να μάθουν περισσότερα για τη συλλογική τους ταυτότητα, αυτό τους επηρεάζει, ως άτομα, με έναν εκπληκτικό τρόπο. Είναι σε θέση να δουν το πώς οι προσωπικές συνήθειες και συμπεριφορές επηρεάζουν το σύνολο. Η έκπληξη είναι ότι, στη συνέχεια, αναλαμβάνουν την ευθύνη για την αλλαγή του εαυτού τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το κίνητρο για την ατομική αλλαγή, δεν αποτελεί απάντηση στην εντολή του διευθυντή ή στην προσωπική ανάγκη για αυτοβελτίωση. Ένα ευρύτερο πλαίσιο έχει αναδυθεί, εξαιτίας αυτής της συνεργατικής δυναμικής διαδικασίας, και είναι αυτό το πλαίσιο που παρακινεί τους ανθρώπους να αλλάξουν (Bogotch και συν., 2010. Wheatley, 2006).

Αν η πρώτη μετατόπιση, μας προκαλεί να σκεφτούμε διαφορετικά για το μέρος και για το όλο, η δεύτερη μετατόπιση επικεντρώνεται στις οργανωτικές δυναμικές ενός ζωντανού συστήματος. Η οργάνωση, ως ζωντανό σύστημα, δεν έχει καμία ομοιότητα με τα οργανογράμματα. Η ζωή χρησιμοποιεί δίκτυα και οι άνθρωποι οργανώνονται, όπως η ζωή, μέσω των δικτύων των σχέσεων. Για να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί στην αλλαγή, πρέπει να αφήσουμε πίσω μας τη φανταστική οργάνωση που σχεδιάζουμε στο μυαλό μας και να εργαζόμαστε με την πραγματική οργάνωση, η οποία πάντα θα είναι ένα πυκνό δίκτυο σχέσεων αλληλεξάρτησης. Τα πάντα αποκτούν μορφή διά των σχέσεων. Διαρκώς καλούμαστε να λειτουργήσουμε σε μια σχέση - με πληροφορίες, με ανθρώπους, με γεγονότα, με ιδέες, με την ίδια τη ζωή. Ακόμα και η πραγματικότητα δημιουργείται μέσα από τη συμμετοχή μας σε σχέσεις. Μέσω των επιλεγμένων σχέσεών μας, συνδιαμορφώνουμε τον κόσμο μας (Φώκιαλη, 2012. Wheatley, 2006).

Αν ενδιαφερόμαστε για την πραγματοποίηση αλλαγών, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι εργαζόμαστε σε τέτοια δίκτυα σχέσεων, όχι με μηχανές. Για να κάνουμε ένα σύστημα ισχυρότερο, πρέπει να δημιουργήσουμε ισχυρότερες σχέσεις. Το σύστημα μπορεί να λύσει πάρα πολλά από τα προβλήματά του, αφού οι λύσεις τις οποίες έχει ανάγκη, υπάρχουν ήδη μέσα σ' αυτό. Αν ένα σύστημα υποφέρει, αυτό σημαίνει ότι δεν έχει επαρκή πρόσβαση στον εαυτό του. Μπορεί να λείπουν πληροφορίες, μπορεί να έχει χάσει τη σαφήνεια για το ποιος είναι (ταυτότητα), μπορεί να έχει (δια)ταραγμένες σχέσεις, μπορεί να αγνοεί αυτούς που κατέχουν πολύτιμες πληροφορίες.

Πρέπει να αναπτύξουμε ένα πλαίσιο διερεύνησης της αυτογνωσίας σε τρεις κρίσιμους τομείς:

- i. Οι άνθρωποι πρέπει να συνδεθούν με τη θεμελιώδη ταυτότητα του οργανισμού ή της κοινότητας. (Π.χ. Ποιοι είμαστε; Ποιοι φιλοδοξούμε να γίνουμε; Πώς θα είμαστε μαζί;)
- ii. Οι άνθρωποι θα πρέπει να συνδεθούν με νέες πληροφορίες. (Τι πρέπει να γνωρίζω; Πού μπορεί να βρεθεί αυτή η νέα πληροφορία;)

- iii. Οι άνθρωποι πρέπει να είναι σε θέση να περάσουν τα παραδοσιακά όρια και να αναπτύξουν σχέσεις με τους ανθρώπους οπουδήποτε μέσα στο σύστημα. (Ποιος άλλος πρέπει να είναι εδώ μαζί μας για να κάνει αυτή τη δουλειά με μας;)

Καθώς το σύστημα αναζητά πληροφορίες σε αυτές τις τρεις περιοχές (της ταυτότητας, των πληροφοριών και των σχέσεων), ενισχύεται η αυτογνωσία του. Συνδέεται περισσότερο με την αλήθεια για το ποιος είναι, συνδέεται περισσότερο με το περιβάλλον του και συνδέεται περισσότερο με τους ανθρώπους παντού στο σύστημα. Αυτές οι νέες συνδέσεις αναπτύσσουν μεγαλύτερη ικανότητα και καθιστούν το σύστημα πιο υγιές (Wheatley, 2006).

Οι συμμετοχικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που επιχειρούνται μέσω των αυτοδιαχειριζόμενων ομάδων, διευκολύνονται από τις συνδέσεις των εργαζομένων με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στο κοινό πλαίσιο (σχολική κοινότητα, ή συνεργάτες, ή πελάτες και προμηθευτές). Αυτοί που πριν αποξενώθηκαν από το σύστημα, καλούνται τώρα στο εσωτερικό του για να συμβάλουν στην ανάπτυξή του. Οποιοσδήποτε ζωντανός οργανισμός ή ζωντανή οργάνωση, θα αλλάξει μόνο όταν δει την αλλαγή ως μέσο διατήρησης του εαυτού του. Αν θέλουμε να επηρεάσουμε οποιαδήποτε αλλαγή, οπουδήποτε, τότε θα πρέπει να εργαστούμε συνειδητά με αυτή την δυναμική διαδικασία, παρά να την αγνοούμε. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι όλη η αλλαγή θα προκύψει από την αλλαγή στη νοηματοδότηση. Η νοηματοδότηση δημιουργείται από τη διαδικασία της αυτο-αναφοράς. Αλλάζουμε, μόνο αν αποφασίσουμε ότι η αλλαγή είναι σημαντική γι αυτό που είμαστε και ότι θα μας βοηθήσει να γίνουμε αυτό που θέλουμε να είμαστε (Wheatley, 2006).

Η ατομική και η οργανωτική αλλαγή ξεκινούν από το ίδιο σημείο. Οι άνθρωποι χρειάζεται να διερευνήσουν ένα ζήτημα αρκετά καλά, ώστε να αποφασίσουν εάν η νέα νοηματοδότηση είναι αποδεκτή και επιθυμητή. Θα αλλάξουν, μόνο αν πιστέψουν ότι μια νέα ιδέα, μια νέα αντίληψη ή για μια νέα μορφή τους βοηθά να ολοκληρωθούν περισσότερο. Εάν το έργο της αλλαγής αναφέρεται στο επίπεδο ολόκληρης της οργάνωσης ή της κοινότητας, τότε, η αναζήτηση της νέας νοηματοδότησης πρέπει να γίνει στα πλαίσια μιας συλλογικής αναζήτησης. Αν και πολλές μελέτες τεκμηριώνουν πόσο οι βαθιές αλλαγές στην κουλτούρα ενός σχολείου απαιτούν τη συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών, αυτό που συχνά διαλανθάνει της προσοχής μας είναι το πώς οι συνεργασίες επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να κατασκευάσουν από κοινού και να συνεξελιχθούν σε ένα κοινό μέλλον. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν και να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν θετικά στις αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον τους. Κοιτάζοντας την εκπαιδευτική ηγεσία και την αλλαγή μέσα από το ερμηνευτικό πλαίσιο της θεωρίας του χάους και των θεωριών της πολυπλοκότητας, απαιτείται να μελετάμε διάφορες κοινότητες πρακτικής που υποστηρίζουν τα επίσημα και ανεπίσημα δίκτυα γνώσης (Φώκιαλη, 2012. Bogotch και συν., 2010. Wheatley, 2006).

## 6.5. Ηγεσία και Παρεμβάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι προηγούμενες αναφορές για την ηγεσία, μπορούν να αποκτήσουν μια πιο χρηστική για το χώρο της εκπαίδευσης διάσταση, με τις αναφορές που ακολουθούν και οι οποίες εντοπίζονται στην βιβλιογραφία του μοντέλου CBAM. Οι αναφορές αυτές σχετίζονται με τις προτάσεις - παρεμβάσεις που πρέπει τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να έχουν υπόψη τους, ώστε να διαχειριστούν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, προς όφελος όλης της σχολικής κοινότητας. Πολλές πιθανές παρεμβάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση κάθε σταδίου ανησυχίας (SoC). Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στις ανησυχίες, μπορεί να επιφέρουν μια σημαντική θετική διαφορά. Επίσης, υπάρχουν και παρεμβάσεις που ενδέχεται να είναι ακατάλληλες για κάποιο στάδιο ανησυχίας. Στη συνέχεια προτείνονται μερικά παραδείγματα παρεμβάσεων που θεωρούνται κατάλληλες για κάθε στάδιο ανησυχίας (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. George και συν., 2008. Hord, 2006. Ellsworth, 2000. Anderson, 1997).

Για τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης που συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η κατανόηση της επίδρασης ορισμένων χαρακτηριστικών (προσωπικών, οργανωτικών κ.ά.), μπορεί να είναι χρήσιμη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, αν για παράδειγμα, υπάρχει μια σαφής και θετική σχέση μεταξύ της έλλειψης διοικητικής υποστήριξης και των υψηλών προσωπικών ανησυχιών των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το αν συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης, τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης μπορεί να χρειαστεί να επικεντρωθούν στην αντιμετώπιση των μεταβλητών του σχολικού πλαισίου, ως μέρος της στρατηγικής παρέμβασης (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη 2011. Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Ο εντοπισμός του σταδίου ανησυχιών (μη σχετικές, για το άτομο, για το έργο και για τις επιπτώσεις – βλ. πίνακα 2), που είναι το πιο έντονο για την εκπαιδευτικό, είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα (αυτό μπορεί να γίνει είτε χρησιμοποιώντας το μοντέλο Σταδίων Ανησυχίας και το αντίστοιχο ερωτηματολόγιό του, είτε τις συντομότερες διαδικασίες που προτείνονται στο εγχειρίδιο του μοντέλου αυτό. Στην βασική βιβλιογραφία που σχετίζεται με το μοντέλο ερμηνείας των Ανησυχιών (Hall & Hord, 2011. George και συν., 2008. Hord, 2006), οι συγγραφείς παρέχουν ορισμένες συμβουλές για τις κατάλληλες παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για χρήστες καινοτομιών με διαφορετικές ανησυχίες. Επίσης, οι σχεδιαστές του μοντέλου, καθώς ερμηνεύουν το SoCQ, αναλύουν λεπτομερώς πολλά προφίλ τυπικών χρηστών που εμφανίζονται συχνά. Από τη στιγμή που τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης κατανοήσουν τις εντονότερες (μπορεί ακόμα και τις δευτερεύουσες) ανησυχίες των εκπαιδευτικών, μπορούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται (Glennan, Bodilly, Galegher & Kerr, 2004).

## **6.6. Στρατηγικές για σχεδιασμό Παρεμβάσεων Αντιμετώπισης Ανησυχιών**

### **6.6.1. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των μη σχετικών ανησυχιών**

Μία υψηλή βαθμολογία στο στάδιο των μη σχετικών ανησυχιών (Στάδιο 0) απαιτεί κατάλληλα είδη παρεμβάσεων, τα οποία εξαρτώνται από το πλαίσιο. Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να ξέρουμε αν είναι η αρχή μιας διαδικασίας αλλαγής ή αν υπάρχουν πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ήδη την καινοτομία. Επίσης, η μορφή εφαρμογής της καινοτομίας παίζει ρόλο σ' αυτές τις ανησυχίες. Δηλαδή, αν η χρήση της καινοτομίας είναι υποχρεωτική ή προαιρετική.

Στις κατάλληλες παρεμβάσεις από τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, θα εντάσσονταν η αναγνώριση ότι ένα μικρό ποσοστό ανησυχίας για την καινοτομία είναι φυσιολογικό και αναμενόμενο. Στο ξεκίνημα της διαδικασίας να μοιραστούν κάποιες γενικές πληροφορίες για την καινοτομία με την ελπίδα ότι θα προκληθεί κάποιο ενδιαφέρον σχετικά με αυτήν. Να προτείνουν και να περιγράψουν το πώς η καινοτομία αυτή μπορεί να σχετίζεται με μια περιοχή που ο εκπαιδευτικός έχει δηλωμένη ανησυχία και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν με άλλους που ενδιαφέρονται ή χρησιμοποιούν την καινοτομία. Η επιρροή των συναδέλφων είναι σημαντική και μπορεί στο στάδιο αυτό να λειτουργήσει προτρεπτικά για την ενεργητικότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην καινοτομία. Τα στελέχη πρέπει να γνωρίζουν ότι, η δημοσιοποίηση της έλλειψης ενδιαφέροντος σε άλλους, αποθαρρύνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών με μη σχετικές ανησυχίες. Όμως, ένα ζήτημα δημιουργείται αν συνεχιστεί η αποδοχή ή/και ανοχή των μη σχετικών ανησυχιών, ενώ οι άλλοι εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας συμμετέχουν ήδη στην καινοτομία. Η υπέρβαση των ανησυχιών του σταδίου αυτού, αποτελεί πρόκληση για τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, γιατί απαιτούνται λεπτοί χειρισμοί και δοκιμάζεται η ετοιμότητά τους να υποστηρίξουν όλους τους συναδέλφους στην πορεία τους μέσα στην σχολική κοινότητα (Glennan και συν., 2004).

### **6.6.2. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τον εαυτό**

Οι George και συν., (2008) σημειώνουν ότι μία υψηλή βαθμολογία στο Στάδιο 1 (ανησυχίες για το άτομο – ενημερωτικές) είναι «ενδεικτική έντονων ανησυχιών σχετικά με το τι είναι η καινοτομία και ποιο είναι το περιεχόμενό της». Σχετικά με αυτό, οι Hall & Hord (2011), αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη από τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης ότι, οι συμμετέχοντες σε μία καινοτομία με υψηλές ενημερωτικές ανησυχίες δεν χρειάζονται ογκώδη βιβλία και μεγάλα κείμενα, ούτε ένα καταιγισμό πληροφοριών σχετικά με την καινοτομία. Το να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς με αυτού του τύπου ανησυχίες, ολόκληρο το βιβλίο οδηγιών, δεν είναι αρκετό για να τους οδηγήσει στην ανάγνωσή του και στην εφαρμογή της



καινοτομίας. Οι παρεμβάσεις για αυτό το στάδιο θα πρέπει να διαχυθούν σε μακρός χρόνου και μέσα από ποικίλα μέσα και πλαίσια. Αυτό που χρειάζονται είναι, μια μικρή ποσότητα πληροφοριών διαθέσιμων ανά πάσα στιγμή. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές ανησυχίες σε αυτό το στάδιο, χρειάζονται γενικές και συνοπτικές περιγραφές με πληροφορίες σχετικά με την καινοτομία. Τέτοιες θα πρέπει να περιλαμβάνουν: «τι είναι αυτή η καινοτομία, τι σκοπό έχει και τι συμπεριλαμβάνει η χρήση της» (Hall & Hord, 2011. Hord, 2006). Είναι πολύ βασικό, στα πρόσωπα με υψηλή ενημερωτικές ανησυχίες, να τους δοθούν αρχικά γενικές πληροφορίες από διαφορετικές πηγές και σε μικρές ποσότητες, ώστε να προκληθεί το ενδιαφέρον τους, χωρίς να εξουθενωθούν από την αίσθηση του άγνωστου μεγέθους της επικείμενης αλλαγής. Είναι δυνατόν βέβαια στη συνέχεια, σταδιακά και με την πάροδο του χρόνου, η ποσότητα των προσφερόμενων πληροφοριών να αυξηθεί (Hall & Hord, 2011).

Οι παρεμβάσεις για παροχή πληροφοριών σ' αυτούς που έχουν ενημερωτικές ανησυχίες μπορούν να γίνουν με διάφορους τρόπους, όπως «συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, σύντομες αναφορές στις συνεδριάσεις του προσωπικού, χρήση των ενημερωτικών δελτίων, καθώς και δελτία τύπου» (Hall & Hord, 2011). Κατά το σχεδιασμό για την εφαρμογή μιας νέας καινοτομίας, παρέχονται γενικές επισκοπήσεις της καινοτομίας με διάφορους τρόπους (παρουσιάσεις PowerPoint με έμφαση στα καίρια σημεία και τα πλεονεκτήματα της καινοτομίας, παρουσιάσεις σε συνεδριάσεις συλλόγων διδασκόντων, πληροφοριακές ιστοσελίδες (όπως για την περίπτωση της Φιλαναγνωσίας οι ιστοσελίδες του ΕΚΕΒΙ (*ekebi.gr*, και *philanagnosia.gr*). Αυτά μπορεί να είναι χρήσιμα στην αρχή για την αντιμετώπιση αυτών των τύπων των ανησυχιών.

Στις ιστοσελίδες που αναφέρθηκαν παραπάνω, υπήρχαν βάσεις δεδομένων με καλές πρακτικές και προτάσεις μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μάθουν πώς η καινοτομία αυτή εφαρμόστηκε με συγκεκριμένους τρόπους. Είναι αυτονόητο ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των στελεχών διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης με τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να αναπτύσσεται ένα κλίμα συνεργατικότητας, αποδοχής και πλήρους αναγνώρισης των προσπαθειών που καταβάλλονται για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. «Σ' αυτές τις ενημερωτικές συναντήσεις θα πρέπει να διατυπώνεται ρητώς από όλα τα στελέχη ότι η έλλειψη ενημέρωσης είναι αναμενόμενη και δικαιολογημένη και ότι δεν υπάρχουν έξυπνες και λιγότερο έξυπνες ερωτήσεις» (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. Hord, 2006).

Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης καλό θα είναι να παρέχουν πληροφορίες που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να συγκρίνουν αυτό που κάνουν τώρα, σε αντίθεση με τα πιθανά πλεονεκτήματα της χρήσης της καινοτομίας. Επίσης, θετική επίδραση έχει το να εκφράζουν τον ενθουσιασμό τους όταν συζητούν για την καινοτομία και όταν μεταφέρουν απόψεις και άλλων που έχουν υιοθετήσει την καινοτομία και είναι ευχαριστημένοι από αυτήν. Θα πρέπει όμως, για λόγους επαγγελματικής εντιμότητας, να διατυπώνονται ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με τα οφέλη, τα κόστη και τις προσπάθειες που απαιτούνται για να χρησιμοποιηθεί η καινοτομία. Για τα άτομα με ανησυχίες στο στάδιο αυτό δεν ενδείκνυνται επισκέψεις σε άλλες

σχολικές μονάδες όπου η καινοτομία είναι σε καλή χρήση, ούτε θα τα βοηθήσει η παροχή λεπτομερών και σε βάθος αναλυμένων πληροφοριών σε μία ημερίδα.

Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2011) τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικά όταν συνεργάζονται με άτομα που έχουν έντονες προσωπικές ανησυχίες (Στάδιο 2), γιατί είναι αρκετά εύκολο, αντί να μειώσουν, να αυξήσουν περαιτέρω τις προσωπικές ανησυχίες τους. Επίσης, συχνά οι έντονες προσωπικές ανησυχίες δεν είναι σχετικές με αυτή καθαυτή την καινοτομία. Θα μπορούσαν να σχετίζονται με την εργασία των εκπαιδευτικών (αν, για παράδειγμα, είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή αν υπηρετούν με απόσπαση σε ΕΑΕΠ και δεν ξέρουν αν θα είναι και τον επόμενο χρόνο σε τέτοιου τύπου σχολείο) ή να σχετίζονται με προβλήματα εξωπηρεσιακά (προσωπικά ή οικογενειακά ζητήματα). Το κλειδί για την επίλυση των προσωπικών ανησυχιών είναι να έχουμε περισσότερες σχετικές πληροφορίες. Ωστόσο, όταν οι άνθρωποι έχουν έντονες προσωπικές ανησυχίες, δεν είναι τόσο ανοιχτοί ούτε δείχνουν εμπιστοσύνη στις πληροφορίες που τους παρέχονται. Αν οι προσωπικές ανησυχίες σχετίζονται σαφώς με την καινοτομία, τότε μπορεί να είναι χρήσιμα κάποια καλά σχεδιασμένα είδη παρεμβάσεων.

Όταν οι συμμετέχοντες σε μια καινοτομία έχουν ένταση των προσωπικών ανησυχιών, τότε αυτοί ανησυχούν περισσότερο «για την επαγγελματική τους κατάσταση, τις ανταμοιβές τους και τις επιπτώσεις (πιθανές ή πραγματικές) της καινοτομίας». Αυτή η ένταση των προσωπικών ανησυχιών, μπορεί να τους οδηγήσει να αγνοούν εντελώς τις ανησυχίες των επιπτώσεων της καινοτομίας, (όπως, για παράδειγμα, την επίδραση της καινοτομίας στους μαθητές τους), καθώς προσπαθούν να διαχειριστούν τις προσωπικές τους ανησυχίες (Hord, 2006). Όταν το στάδιο 2 (ανησυχίες για το άτομο - προσωπικές) είναι το πιο έντονο από όλα τα στάδια, οι συμμετέχοντες στην καινοτομία μπορεί να «ανησυχούν για την ικανότητα τους να χρησιμοποιήσουν την καινοτομία ή για την ασάφεια ή την αβεβαιότητα που μπορεί να προκαλέσει η εισαγωγή της καινοτομίας». Επίσης, θα έχουν ανησυχίες σχετικά με το πώς τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης θα αναμένουν από αυτούς να χρησιμοποιήσουν την καινοτομία, αλλά και για το πώς θα μπορούσαν να ανταμειφθούν για τη χρήση της. Το κλειδί, σύμφωνα με τους Hall & Hord (2011), για την αντιμετώπιση των προσωπικών ανησυχιών είναι να «απενοχοποιηθεί η ύπαρξη και η έκφραση των προσωπικών ανησυχιών» και οι υπεύθυνοι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ευαίσθητοι και να μην αγνοούν ή να απορρίπτουν τις προσωπικές ανησυχίες.

Συνήθως, αυτοί που κατατάσσονται στους μη χρήστες μιας καινοτομίας τείνουν να έχουν υψηλές προσωπικές ανησυχίες και θα χρειαστούν μία εξατομικευμένη προσέγγιση, καθώς θα αρχίζουν να χρησιμοποιούν μια καινοτομία. Οι άμεσες παρεμβάσεις για τα άτομα που έχουν υψηλές προσωπικές ανησυχίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την πρόοδο στην υιοθέτηση της καινοτομίας, ιδιαίτερα αν τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης αναγνωρίζουν στους εκπαιδευτικούς αυτούς, ότι είναι αναμενόμενο να αισθάνονται άβολα με τη συγκεκριμένη καινοτομία. (George και συν., 2008. Anderson, 1997).

Οι Hall & Hord (2011) παρατηρούν σχετικά: «όταν ένα άτομο ανησυχεί κυρίως για τον εαυτό του/της, τότε δεν του απομένει διαθέσιμη ενέργεια για να ενδιαφερθεί για το έργο της καινοτομίας και τις συνέπειες της χρήσης της». Σε γενικές γραμμές, τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ως διαμεσολαβητές της αλλαγής, θα πρέπει να έχουν αυξημένη ευαισθησία, ώστε να μην αναδυθούν τέτοιες ανησυχίες. Αν όμως αναπτυχθούν τέτοιες, πρέπει να τις αντιμετωπίσουν για να επιτύχουν την έγκαιρη επίλυσή τους. Αν αυτή η επίλυση, επιτευχτεί στο ξεκίνημα μιας προσπάθειας αλλαγής, υπάρχουν ελπίδες, η φάση της εφαρμογής να έχει διάρκεια στο χρόνο.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές προσωπικές ανησυχίες, ενδέχεται να βιώσουν θλίψη για τις επικείμενες αλλαγές στο Ε.Ω.Π. (στο περιεχόμενο και στη διάρκειά του) και μπορεί να χρειαστούν υποστηρικτικές διαδικασίες από αυτούς που μπορούν να τις προσφέρουν. Τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να καθησυχάζουν τα άτομα με προσωπικές ανησυχίες και να επικοινωνούν μαζί τους υποστηρικτικά, με κατανόηση.

Οι συμμετέχοντες με αυτού του τύπου ανησυχίες, επειδή δεν είναι στους πρώιμους υιοθετούντες της καινοτομίας (σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers, 2003), μπορούν να καθησυχάζονται από συναδέλφους τους. Συνδέοντας τους με συναδέλφους τους, οι οποίοι έχουν ξεπεράσει το στάδιο αυτό και βρίσκονται σε ανώτερη κατηγορία ανησυχιών, μπορεί να αποδειχθεί μια χρήσιμη στρατηγική, ώστε να βοηθηθούν να επιλύσουν το συντομότερο τις ανησυχίες αυτές. Οι παρεμβάσεις εκ μέρους της διοίκησης για τις υψηλές προσωπικές ανησυχίες απαιτούν ότι τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης επιδεικνύουν στο δημόσιο χώρο (όχι μόνο με την έννοια του σχολικού χώρου) ότι η διοίκηση, δεν είναι απλώς υποστηρικτική στην καινοτομία, αλλά και ότι πιστεύει στις δυνατότητές της να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών.

Συμπερασματικά, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης λειτουργούν βοηθητικά στην επίλυση των ανησυχιών: όταν είναι επικοινωνιακοί και δείχνουν κατανόηση για τα συναισθήματα αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών. Όταν είναι ενθαρρυντικοί και διαβεβαιώνουν τους εκπαιδευτικούς ότι πιστεύουν στις ικανότητές τους και θεωρούν ότι είναι ικανοί να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν πολύ καλά την καινοτομία. Όταν ενθαρρύνουν τη χρήση της καινοτομίας προσεκτικά και δεν πιέζουν άσκοπα. Όταν διευκρινίζουν με ποιο τρόπο η καινοτομία σχετίζεται με άλλες προτεραιότητες που δυνητικά θα μπορούσαν να συγκρούονται με τις απαιτήσεις σε ενέργεια και χρόνο. Όταν δίνουν έμφαση στην κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων και αποφεύγουν να μιλούν διαρκώς για την καινοτομία. Τέλος, όταν είναι συνεπείς σε όσα λένε σχετικά με τις προσδοκίες και τις συνέπειες της χρήσης της καινοτομίας.

Αντίθετα, λειτουργούν υπονομευτικά για την επίλυση των ανησυχιών: όταν αγνοούν τις προσωπικές ανησυχίες και επικεντρώνονται μόνο στην παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της καινοτομίας. Όταν λένε ευθέως στους εκπαιδευτικούς ότι «πρέπει να απαλλαγείτε από αυτές τις προσωπικές ανησυχίες και θα πρέπει να ανησυχείτε για τους μαθητές σας». Όταν παρέχουν ασυνεπείς πληροφορίες με την πάροδο του χρόνου και όταν συζητούν δημοσίως και κοινοποιούν τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε άλλους.

### 6.6.3. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για το έργο

Η υψηλή βαθμολογία στο Στάδιο 3 – (διαχειριστικές ανησυχίες), δείχνει ότι το πρόσωπο έχει ξεπεράσει το στάδιο «για τον εαυτό του», και επικεντρώνεται στο έργο που σχετίζεται με την καινοτομία. Ωστόσο, η έμφαση αυτή εστιάζει στις πραγματικές διεργασίες και τα καθήκοντα της χρήσης της καινοτομίας. Σε αυτό το στάδιο, που είναι προσανατολισμένο στο έργο και τη διαχείριση της καινοτομίας, οι συμμετέχοντες θα έχουν έντονες ανησυχίες σχετικά με την διαχείριση, τον χρόνο και τις υλικοτεχνικές πτυχές της καινοτομίας. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ανησυχίες σχετικά με τη διαχείριση του έργου της καινοτομίας, δεν θα βοηθηθούν από τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, αν τους προσεγγίσουν για να τους εξηγήσουν τι είναι αυτή η καινοτομία. Περισσότερο θα βοηθηθούν αν σχεδιαστούν και υλοποιηθούν παρεμβάσεις που θα τους βοηθήσουν να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν και στη συνέχεια να υποστηρίζουν τη χρήση της καινοτομίας. Δεν υπάρχει μία γενική οδηγία αντιμετώπισης των ανησυχιών διαχείρισης, γιατί, πολλές από αυτές, είναι ιδιοσυγκρασιακές.

Ενδείκνυνται παρεμβάσεις που υποστηρίζουν τους συμμετέχοντες, όπως σεμινάρια με εργαστήρια στα οποία θα γίνεται παρουσίαση τρόπων διαχείρισης χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής, υποδειγματικές διδασκαλίες, καθώς επίσης και παρουσίαση υλικών και πόρων (σχετικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, βιβλίων που προτείνουν εφαρμογές της καινοτομίας), τα οποία εστιάζουν στο πώς να χρησιμοποιούν και να διαχειρίζονται την καινοτομία (Hall & Hord, 2011. George και συν., 2008. Hord, 2006).

Συγκεκριμένα, για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, είναι σημαντικό για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, να προσφέρονται εργαστήρια που θα παρέχουν ευκαιρίες για προτυποποίηση της διαδικασίας διαχείρισης κάθε είδους πόρων. Άλλωστε, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η καινοτομία αυτή δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο, αφού η προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου είναι ένα κοντινό παράδειγμα για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, πράγμα το οποίο αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχημένης εισαγωγής της καινοτομίας αυτής. Τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει επίσης να λάβουν υπόψη τους ότι, ενώ τα εργαστήρια σχετικά με το πώς θα χρησιμοποιηθεί η καινοτομία θα είναι σημαντικά, μπορεί να προκύψουν προβλήματα γιατί κάθε μία/ένας εκπαιδευτικός με ανησυχίες διαχείρισης δεν βρίσκεται στο ίδιο σημείο με τους άλλους και ούτε όλες οι ανησυχίες αυτού του τύπου είναι μίας μορφής. Για να είναι αποτελεσματική η παρέμβασή τους, τα εργαστήρια επίδειξης του «πώς γίνεται» και τα σεμινάρια, πρέπει να είναι σύντομα, κατά προτίμηση προαιρετικά, στα οποία θα μπορεί η καθεμία να συμμετέχει με τους δικούς της ρυθμούς και να είναι σαφή όσον αφορά το σκοπό τους (Hall & Hord, 2011).

Για να αντιμετωπιστούν οι ανησυχίες διαχείρισης των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να είναι κατανοητά σε σαφώς καθορισμένα θέματα, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να επιλέξουν το θέμα για το οποίο ειδικά χρειάζονται να μάθουν

περισσότερα την τρέχουσα περίοδο, για να πάρουν σαφείς απαντήσεις που θα επιλύουν αυτά τα συγκεκριμένα, μικρά θέματα του «πώς γίνεται αυτό». Η χρήση των ΤΠΕ και των εργαλείων web2 (για παράδειγμα η πλατφόρμα moodle) για το σχεδιασμό και την υλοποίηση τέτοιων μαθημάτων αποτελεί μία πολύ επιλέξιμη, αποτελεσματική και χαμηλού κόστους λύση, με μεγάλες δυνατότητες παρέμβασης προς επίλυση των ανησυχιών διαχείρισης. Η λύση των ΤΠΕ μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μαθήματα με διαβάθμιση επιπέδων παρέμβασης (για παράδειγμα, προτάσεις α) για αρχάριους, β) βασικές ιδέες, γ) για προχωρημένους), τα οποία θα είναι διαθέσιμα προκειμένου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν πότε και πόσο θα ασχοληθούν, ώστε να επιλύσουν τις ανησυχίες τους για τη διαχείριση.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι, αφού υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις ανησυχίες διαχείρισης (άλλοι ανησυχούν για το χρόνο περισσότερο, άλλοι για την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται), αποτελεί κομβικό σημείο στο στάδιο αυτό, η παροχή υλικού, εγχειριδίων και βοηθημάτων, τα οποία θα μπορούν να προσφέρουν άμεση και συγκεκριμένη βοήθεια σε απάντηση στις ανησυχίες διαχείρισης που σχετίζονται με την καινοτομία. Έτσι, τα εργαστήρια και τα σεμινάρια θα πρέπει να παρέχουν ταυτόχρονα και συμπληρωματικό υλικό, είτε αυτό παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας, είτε από άλλους συνεργαζόμενους φορείς, είτε από τους ιστότοπους που υποστηρίζουν με υλικό την καινοτομία αυτή. Εδώ, τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης έχουν ευθύνη να ενεργοποιήσουν τις υποστηρικτικές δομές που μπορούν να παρέχουν πόρους για την κάλυψη των αναγκών ανατύπωσης κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και διανομής του στους εκπαιδευτικούς με τις ανησυχίες αυτές. Δεν θα πρέπει να αφεθούν αναξιοποίητες ευκαιρίες για επισκέψεις σε τάξεις άλλων εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν επιτυχημένα την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, μια και αυτό μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των ανησυχιών διαχείρισης σχετικά με το έργο. Κυρίως οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι έχουν αντίληψη για τις εφαρμογές της καινοτομίας σε περισσότερες σχολικές μονάδες, πρέπει να ασκήσουν τον καθοδηγητικό τους ρόλο, ώστε στο πλαίσιο μίας στρατηγικής για τη δικτύωση των σχολικών μονάδων της εκπαιδευτικής της/του περιφέρειας και των εκπαιδευτικών τους, να γίνονται ανταλλαγές και συνεργασίες για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την ικανότητά τους στη διαχείριση καινοτομίας (Παπαπροκοπίου & Μπάκας, 2006).

Συμπερασματικά, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης λειτουργούν βοηθητικά στην επίλυση των ανησυχιών διαχείρισης των εκπαιδευτικών: όταν δίνουν απαντήσεις με τρόπους που καλύπτουν τις προσωποποιημένες απορίες του τύπου «πώς να το κάνω αυτό» και που προκαλούν ανησυχίες. Όταν παρουσιάζουν τις ιστοσελίδες που επίσημα πληροφορούν και παρέχουν υποστηρικτικό υλικό και απαντήσεις στις πιο συχνά διατυπωμένες ερωτήσεις των ανησυχιών διαχείρισης. Όταν παρέχουν τη δυνατότητα σε προκαθορισμένη ώρα να γίνονται συναντήσεις ανάμεσα σε ειδικούς ή/και έμπειρους χρήστες με όσους έχουν ανησυχίες διαχείρισης και επιθυμούν καθοδήγηση στην πράξη. Όταν αξιοποιούν στα σεμινάρια και τις ημερίδες τη

δυνατότητα επίδειξης πρότυπων για την αποτελεσματική χρήση της καινοτομίας, ή παρέχουν υλικά για την πρακτική της καινοτομίας. Όταν στέλνουν ενημερωτικά σημειώματα (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή με άλλου τρόπους) με τα οποία να παρέχουν συμβουλές σχεδιασμού, και προτάσεις προγραμματισμού για το επόμενο διάστημα.

Αντίθετα, λειτουργούν υπονομευτικά για την επίλυση των ανησυχιών διαχείρισης των εκπαιδευτικών: όταν δίνουν μια διάλεξη ή αφιερώνουν μία ημερίδα σχετικά με τη φιλοσοφία και τη θεωρία που στηρίζει την καινοτομία. Όταν υποθέτουν ότι δεν θα υπάρξουν ανησυχίες διαχείρισης, και ότι δεν χρειάζεται να σχεδιαστεί οποιαδήποτε υποστήριξη ή άλλες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση και επίλυσή τους. Και όταν εισαγάγουν μια άλλη σημαντική καινοτομία πριν μειωθούν οι ανησυχίες διαχείρισης της πρώτης καινοτομίας.

#### **6.6.4. Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τις επιπτώσεις**

Όπως έχει περιγραφεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, οι ανησυχίες για το άτομο (ενημερωτικές και προσωπικές) και ανησυχίες για τη διαχείριση του έργου που απαιτείται από την καινοτομία, είναι εγγενείς στους συμμετέχοντες καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τι είναι η καινοτομία, να αξιολογήσουν τις επιπτώσεις της στην επαγγελματική τους κατάσταση και στην εργασία τους, και να αναπτύξουν μόνοι τους στρατηγικές διαχείρισης της καινοτομίας. Όταν διευθετηθούν οι ανησυχίες αυτές, τότε το ενδιαφέρον κινείται σε ζητήματα και προβλήματα τα οποία βρίσκονται έξω από το άτομο, είναι εξωγενείς ανησυχίες, όπως για παράδειγμα, με ποιο τρόπο η καινοτομία επηρεάζει τους μαθητές (στάδιο επιπτώσεων - συνεπειών), με ποιο τρόπο η καινοτομία μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους (στάδιο επιπτώσεων - συνεργασίας) και με ποιο τρόπο η καινοτομία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με νέους ή διαφορετικούς τρόπους, ή ακόμη και να βελτιωθεί ή/και να αντικατασταθεί με μία εναλλακτική καινοτομία (στάδιο επιπτώσεων - επαναπροσδιορισμός). Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2011), τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης απολαμβάνουν τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς με ανησυχίες συνεπειών. Οι ανησυχίες των ατόμων αυτών στοχεύουν στις επιπτώσεις της καινοτομίας και στο πώς μπορεί να ενισχυθεί η ποιότητα της χρήσης της. Τα πρόσωπα με ανησυχίες συνεπειών εκτιμούν την αναγνώριση και την ενθάρρυνση για τις προσπάθειές τους για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές ανησυχίες στο στάδιο 4 (στάδιο επιπτώσεων - συνεπειών), χρειάζονται ευκαιρίες για να μιλήσουν μεταξύ τους για τις πρακτικές διδασκαλίας τους, καθώς και σχετικά με τις επιπτώσεις της καινοτομίας στην μάθηση των μαθητών τους (Hall & Hord, 2011). Οι ευκαιρίες αυτές θα δοθούν μέσω της αναγκαίας δικτύωσης των σχολικών μονάδων μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ των διαθέσιμων εκπαιδευτικών δομών τοπικά, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να (ανα)κατευθύνουν τις επιπτώσεις της

καινοτομίας στους μαθητές τους προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναστοχάζονται τους ρόλους τους υπό το πρίσμα της εφαρμογής της Φιλιαναγνωσίας, χρειάζονται, εκτός από πόρους, και κοινούς χώρους στους οποίους να συζητήσουν το ρόλο της λογοτεχνίας και της ανάπτυξης της φιλιαναγνωσίας στη μάθηση των μαθητών, και να ανταλλάξουν απόψεις για πώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους επηρεάζουν τους μαθητές τους.

Επιπλέον, θα χρειαστούν την υποστήριξη στην αξιολόγηση του πώς (ή αν) η Φιλιαναγνωσία έχει επηρεάσει τους μαθητές τους, και μπορεί να χρειαστούν βοήθεια σχετικά με τον τρόπο ή τα μέτρα που θα χρησιμοποιήσουν για την αξιολόγηση και τη μέτρηση των επιπτώσεων στους μαθητές. Κι εδώ, ο ρόλος των στελεχών παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι σημαντικός, γιατί μπορούν να «φέρουν» μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, την τεχνογνωσία για τον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης μέσα από διαμεσολάβηση και συνεργασίες με αυτές/αυτούς που έχουν τη σχετική τεχνογνωσία. Στα σεμινάρια και τα εργαστήρια που πραγματοποιούνται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να έχουν σχεδιαστεί με την πρόβλεψη να υπάρχει ένα τμήμα τους για ολιγομελείς ομάδες εκπαιδευτικών, όπου θα δίνεται υπόσταση στις ανησυχίες του τύπου αυτού και, όπου θα δίνονται όλες οι πληροφορίες που είναι απαραίτητες, θα παρουσιάζονται καλές πρακτικές, ώστε να συζητηθούν και να σχεδιαστούν κατάλληλα οι παρεμβάσεις για τη διερεύνηση των επιπτώσεων της καινοτομίας στους μαθητές.

Ο ρόλος των ΤΠΕ και τα σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία (εργαλεία web2, όπως moodle, wikis και blogs – με τη δημιουργία ομάδων μπορεί να χρησιμοποιείται ένα wiki για να χτίζεται συλλογικά ένα συλλογικό σώμα γνώσης ή να διευκολύνεται ένας προγραμματισμός), μπορεί να αποβεί καθοριστικός, ως πρόσχημα και ως μέσο συλλογικότητας, για την συλλογική, έγκαιρη, αξιόπιστη και χρήσιμη γνώση, που θα απαντά σε στοχευμένα ερωτήματα.

Συμπερασματικά, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης λειτουργούν βοηθητικά στην επίλυση των ανησυχιών για τις συνέπειες στους εκπαιδευτικούς: όταν αναγνωρίζουν, ενθαρρύνουν και ενισχύουν τις ιδέες και τις δραστηριότητές τους. Όταν τους επισκέπτονται και συζητούν για τις ιδέες τους ή για τις βελτιώσεις που προτείνουν και, γενικά ενδιαφέρονται για το πώς λειτουργούν τα πράγματα. Όταν μοιράζονται μαζί τους ένα άρθρο επιστημονικού περιοδικού ή ένα βιβλίο που σχετίζεται με τις προσπάθειές τους. Όταν περιλαμβάνουν στα σεμινάρια και τις ημερίδες που οργανώνουν, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες εισάγουν και υποστηρίζουν τρόπους για να ενισχυθεί η χρήση της καινοτομίας. Όταν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και να δικτυώνονται με τους συναδέλφους τους, γιατί με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να βοηθήσουν όσους συναδέλφους τους έχουν ανησυχίες διαχείρισης προτείνοντάς τους τρόπους για το «πώς γίνεται αυτό» ή θα μπορούσαν να αναπτύξουν μια συλλογική προσπάθεια με συναδέλφους οι οποίοι έχουν επίσης ανησυχίες συνεπειών.

Αντίθετα, λειτουργούν υπονομευτικά στην επίλυση των ανησυχιών για τις συνέπειες στους εκπαιδευτικούς: όταν ξοδεύουν όλο το διαθέσιμο χρόνο σε αυτούς που έχουν ανησυχίες για το

άτομο και για το έργο, και αδιαφορούν να ενθαρρύνουν τους χρήστες της καινοτομίας με ανησυχίες συνεπειών. Όταν δεν επισκέπτονται ξανά αυτούς τους εκπαιδευτικούς, για να δουν πόσο έχουν προχωρήσει στις προσπάθειές τους για να βελτιώσουν τη χρήση της καινοτομίας και να ενισχύσουν τα αποτελέσματα. Όταν επιβραβεύουν τα άτομα με λιγότερη ποιότητα της χρήσης της καινοτομίας και όχι εκείνα με ανησυχίες συνεπειών.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές ανησυχίες στο στάδιο 5 (στάδιο επιπτώσεων - συνεργασίας), ενδιαφέρονται για το «συντονισμό και τη συνεργασία με τους άλλους σχετικά με τη χρήση της καινοτομίας» και χρειάζονται την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της διοίκησης και της παιδαγωγικής καθοδήγησης για να συνεργαστούν με νέους τρόπους (Hall & Hord, 2011). Η ανάπτυξη και η διατήρηση των ανησυχιών για τις επιπτώσεις σχετικά με την εργασία με έναν ή περισσότερους συναδέλφους σε σχέση με τη χρήση μιας καινοτομίας είναι πάρα πολύ θετικό βήμα. Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να κάνουν ό, τι μπορούν για να διευκολύνουν την ανάπτυξη των ανησυχιών συνεργασίας και για την υποστήριξη της από κοινού εργασίας για την εφαρμογή της καινοτομίας.

Είναι πιθανόν, εκπαιδευτικοί με καινοτόμα διάθεση και πολύ καλή εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, να μην γνωρίζουν τη δουλειά άλλων εκπαιδευτικών, ακόμα και στην ίδια σχολική μονάδα, απόρροια του φαινομένου της «βαλκανιοποίησης» του εκπαιδευτικού μας συστήματος (στη βιβλιογραφία, ο όρος αυτός αναφέρεται με την έννοια του κατακερματισμού και της πολυμορφίας των δυνάμεων της ομάδας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και της τακτικής της «διδασκαλίας πίσω από κλειστές πόρτες» [Ng-Shun-wing, 2011]). Για να αντιμετωπιστεί αυτό, χρειάζονται ευκαιρίες δικτύωσης και συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, πρώτα της ίδιας σχολικής μονάδας, στη συνέχεια με όμορες σχολικές μονάδες και, αφού αποκτηθεί η συνεργατική εμπειρία, με σχολικές μονάδες χωρίς χωρικό περιορισμό. Κατά την διαδικασία της ενημέρωσης σχετικά με την καινοτομία και της λήψης της απόφασης για την υιοθέτησή της, οι ευκαιρίες να μοιραστούν με τους συναδέλφους τους αυτά που έχουν μάθει για την καινοτομία, μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς στη χρήση της Φιλαναγνωσίας.

Νωρίτερα, σε προηγούμενο στάδιο, αναφέρθηκε ότι η συνεργασία και η υποστήριξη είναι χρήσιμες διαδικασίες για την αντιμετώπιση των αρχικών προσωπικών ανησυχιών. Μόλις επιλυθούν οι προσωπικές ανησυχίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν στη συνέχεια να εστιάζουν στο πώς η δική τους εργασία μπορεί να συνεχίσει να είναι αμοιβαία υποστηρικτική, καθώς θα βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους για να συνεργαστούν. Συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορούν να υποστηρίξουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους περιλαμβάνουν συστηματική σεμιναριακή - εργαστηριακή εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί για να στοχαστούν για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη Φιλαναγνωσία και τα σημεία που τα ενώνει.

Συμπερασματικά, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης λειτουργούν βοηθητικά στην επίλυση των ανησυχιών συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς: όταν ενθαρρύνουν,



λόγω και έργω, την ανάπτυξη των ανησυχιών συνεργασίας. Όταν διευκολύνουν μια συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκφράσει ενδιαφέρον, ώστε να μπορεί να υπάρξει μια ανταλλαγή ιδεών. Όταν κάνουν όσες αλλαγές απαιτούνται σε προγράμματα, χρονοδιαγράμματα, ώρες διδασκαλίας, και άλλες δομές και λειτουργίες, έτσι ώστε όσοι θέλουν να συνεργαστούν, να μπορούν να το πράξουν. Όταν δημιουργούν ευκαιρίες για να συνεργαστούν και με άλλους που έχουν παρόμοιες ιδέες, ακόμα κι αν είναι έξω από τη σχολική μονάδα.

Αντίθετα, λειτουργούν υπονομευτικά για την επίλυση των ανησυχιών συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς: όταν αγνοούν τις ανησυχίες συνεργασίας και υποθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα καταφέρουν και μόνοι τους, αφού άλλοι δεν τα πάνε και τόσο καλά. Όταν κάνουν όσες αλλαγές απαιτούνται σε προγράμματα, χρονοδιαγράμματα, ώρες διδασκαλίας, και άλλες δομές και λειτουργίες, έτσι ώστε να υποστηριχθούν αυτοί που έχουν ανησυχίες για τον άτομο και το έργο, και ταυτόχρονα να μειώσουν τις πιθανότητες συνεργασίας.

Σύμφωνα με τους Hall & Hord (2011), τα άτομα με υψηλές ανησυχίες στο στάδιο 6 (στάδιο επιπτώσεων - επαναπροσδιορισμού), έχουν αρκετά κίνητρα και είναι φιλόδοξα και έχουν τους δικούς τους στόχους. Κατέχουν ισχυρές ιδέες για τους τρόπους που η διαδικασία της αλλαγής και/ή η καινοτομία θα πρέπει να κινηθούν προς νέες κατευθύνσεις. Αν η θεσμική προσπάθεια αλλαγής κινείται σε μια κατεύθυνση, η οποία είναι ανταγωνιστική προς τις απόψεις και τις ανησυχίες τους, τότε είναι απαραίτητες κάποιες αρκετά καθοδηγητικές ενέργειες για να περιγράψουν τα όρια εντός των οποίων μπορούν να κινηθούν σε σχέση με την βασική ιδέα της καινοτομίας. Αν οι ιδέες τους είναι σύμφωνες με την προώθηση της χρήσης της καινοτομίας και το όραμα του σχολείου, τότε, είναι κατάλληλη η ενθάρρυνση των ατόμων αυτών. Ωστόσο, θα πρέπει να υπάρχει τακτική παρακολούθηση για απρόβλεπτες δημιουργικές προσαρμογές.

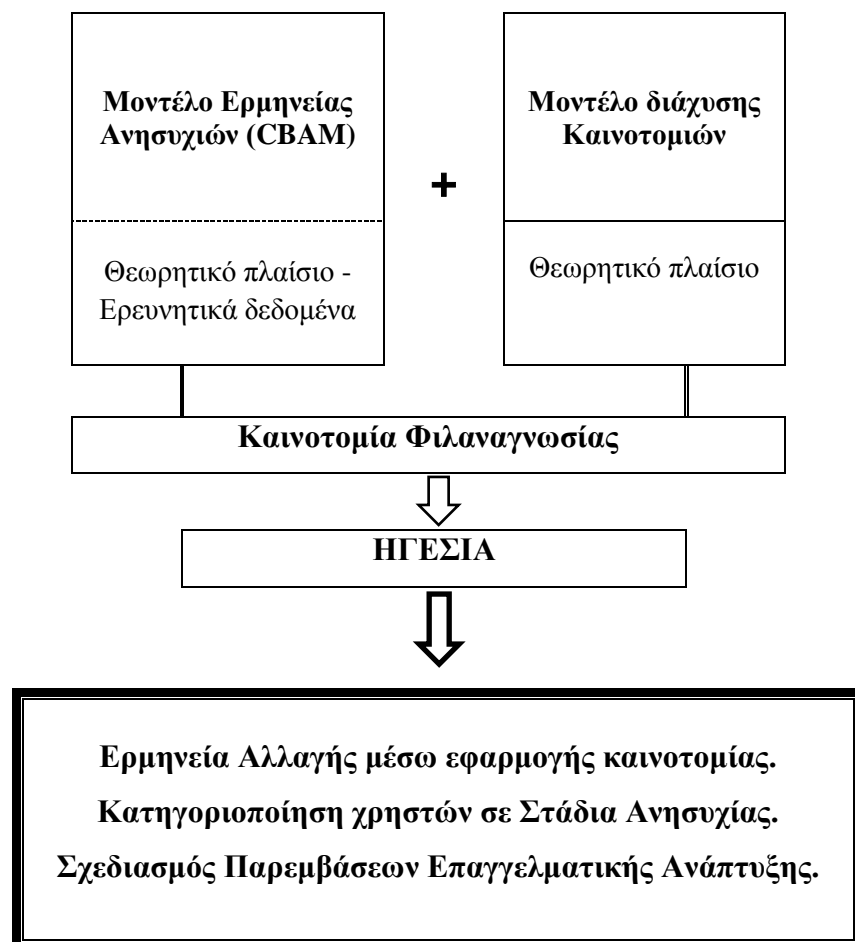
Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές ανησυχίες σε αυτό το στάδιο, συχνά θέλουν να εξερευνήσουν τα πρόσθετα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η καινοτομία, και μπορεί ακόμη και να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις (Hall & Hord, 2011). Εργαστήρια επικεντρωμένα στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της καινοτομίας μπορεί να είναι αρκετά χρήσιμα για εκείνους με ανησυχίες επιπτώσεων - επαναπροσδιορισμού (Hord, 2006). Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης θα πρέπει να «δείξουν σεβασμό και να ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των ατόμων αυτών για την εξεύρεση καλύτερου τρόπου εισαγωγής της Φιλαναγνωσίας και να βοηθήσουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς να διοχετεύσουν τις ιδέες και την ενέργειά τους παραγωγικά» (Hall & Hord, 2011).

Συμπερασματικά, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης λειτουργούν βοηθητικά στην επίλυση των ανησυχιών επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών: όταν ανταλλάσσουν ιδέες για το πόσο καλά ταιριάζουν οι ιδέες τους, με το όραμα ή στρατηγικές κατευθύνσεις που περιγράφονται στην απόφαση εισαγωγής της καινοτομίας. Όταν ενθαρρύνουν τα άτομα αυτά να αναλάβουν δράση παραμένοντας πλαίσιο του οράματος και της στρατηγικής κατεύθυνσης. Όταν τους παρέχουν τους πόρους για να αποκτήσουν πρόσβαση σε άλλα υλικά και

ιδέες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την προώθηση της συνολικής προσπάθειας και όταν ενθαρρύνουν τα άτομα αυτά να δοκιμάσουν την ιδέα τους για να δουν αν μπορεί να αυξήσει τα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών.

Αντίθετα, λειτουργούν υπονομευτικά για την επίλυση των ανησυχιών επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών: όταν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς με ανησυχίες επαναπροσδιορισμού να μοιραστούν τις ιδέες τους με συναδέλφους τους που έχουν ανησυχίες ενημερωτικές, προσωπικές ή διαχειριστικές. Τέλος, δεν ενδείκνυται στους εκπαιδευτικούς με ανησυχίες αυτού του τύπου να τους ανατεθεί η διευκόλυνση και καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της καινοτομίας.

**Πίνακας 9: Προτεινόμενο Πλαίσιο Ερμηνείας της Αλλαγής μέσω Συνδυασμού CBAM και Μ.Δ.Κ κατά την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας και του ρόλου της ηγεσίας στο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης**



## 6.7. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης.

Πράγματι, οι καλύτερες αποφάσεις της ηγεσίας, σε οποιοδήποτε οργανισμό, λαμβάνονται όταν τα κατάλληλα πρόσωπα είναι ενημερωμένα με τις απαραίτητες πληροφορίες και στο σωστό χρόνο. Τότε, οι επιλογές των στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εύστοχες, αποδοτικές και απευθύνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας μελέτης, έχουμε το φαινόμενο του σχεδιασμού μίας γενικευμένης μεταρρύθμισης του ελληνικού δημόσιου σχολείου, με παρεμβάσεις σε όλες τις δομές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κυρίως, στο δημοτικό σχολείο. Οι παρεμβάσεις της μεταρρύθμισης επιφέρουν στους τύπους των σχολείων που εντάσσονται στο σχεδιασμό αυτό, μείζονες αλλαγές στο Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα και κυρίως στη σύνθεση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να υπηρετήσουν αυτή την μεταρρύθμιση. Στη σχολική τάξη εισάγονται, σύμφωνα με τις παραδοχές των σχεδιαστών της μεταρρύθμισης, καινοτομίες και εμφανίζονται περισσότερες ειδικότητες εκπαιδευτικών από ό,τι συνέβαινε μέχρι τώρα, διασπώντας ακόμα περισσότερο τις παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών και εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι νέες τεχνολογίες διδάσκονται από την πρώτη δημοτικού. Όπως και τα αγγλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα. Αυξάνονται οι διδακτικές ώρες της φυσικής αγωγής σε όλες τις τάξεις. Αποσπάται η Φιλαναγνωσία από το γλωσσικό μάθημα και αποκτά αυτονομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα με μία ώρα εβδομαδιαίως. Εισάγονται στην πρωινή ζώνη η θεατρολογία και τα εικαστικά και η δεύτερη ξένη γλώσσα (γαλλικά ή γερμανικά). Αποκτούν αυτόνομο χαρακτήρα οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης με συγκεκριμένους θεματολογικούς κύκλους για κάθε τάξη από την Α μέχρι και την Δ'. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με αφορμή την εμφάνιση των ειδικοτήτων εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία από το σχολικό έτος 1992-93, μπορεί να επιτεύχθηκε μία εξισορρόπηση πτυχιούχων και θέσεων εργασίας, αλλά το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου δέχθηκε ισχυρό πλήγμα, τους κραδασμούς του οποίου προσπαθεί ακόμα να απορροφήσει (Φώκιαλη & Τσολακίδης, 2010 b).

Σε αυτό το πλαίσιο της γενικευμένης μεταρρύθμισης, η παράμετρος της προετοιμασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να κατανοήσει και στη συνέχεια να εφαρμόσει τις καινοτομίες αυτές, ήταν αδικαιολόγητα παραμελημένη. Δεν αναλήφθηκε καμία συστηματική επιμόρφωση ή προετοιμασία του εκπαιδευτικού κόσμου σχετικά με το σύνολο της προσπάθειας. Το αντίθετο, έγιναν μεν κάποιες προσπάθειες επιμόρφωσης, αλλά ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία εφαρμογής ήταν αναντίστοιχες των αντιδράσεων που άρχισαν να προκαλούνται (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Οι αντιδράσεις ήταν διαφόρων ειδών. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, αποκτούν ενδιαφέρον οι αντιδράσεις που εδράζονται στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, σχετικά το περιεχόμενο των καινοτομιών και των επιπτώσεών τους στον εαυτό τους, στους μαθητές και τις μαθήτριές τους και στους συναδέλφους τους. Ανησυχίες εν πολλοίς δικαιολογημένες, οι οποίες αν δεν επιλυθούν, τότε θα μιλάμε για παταγώδη αποτυχία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Αν δεν επιλυθούν οι

εγγενείς ανησυχίες και σταδιακά να αναδυθούν οι εξωγενείς ανησυχίες, τότε η ένταση των ανησυχιών θα οδηγήσει αρκετούς εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν την προσπάθεια να αναπτύξουν την καινοτομία και θα επανέλθουν σ' αυτά που γνωρίζουν καλά και στα οποία νιώθουν επαγγελματική ασφάλεια όταν τα εφαρμόζουν.

Καθήκον των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι να εντοπίζουν τα στάδια ανησυχίας των εκπαιδευτικών και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που αναφέρθηκαν παραπάνω, ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν περισσότερο ασφαλείς και εξοικειωμένοι με την καινοτομία και να την εφαρμόζουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η διάγνωση αυτή απαιτεί γνώση των θεωριών της αλλαγής και των κατάλληλων στρατηγικών για την διάγνωση και την αντιμετώπιση των ανησυχιών.

Η μελέτη αυτή, μέσα από τα μοντέλα αλλαγής που παρουσιάστηκαν, επέλεξε πρωτίστως ένα μοντέλο που εστιάζει στους συμμετέχοντες κατά τη φάση εφαρμογής μιας καινοτομίας (CBAM) και, δευτερευόντως, σε ένα μοντέλο που εστιάζει στη διάχυση των καινοτομιών. Ο συνδυασμός των θεωρητικών κατασκευών τους, του εννοιολογικού τους πλαισίου και των πρακτικών και καθοδηγητικών συμβουλών τους, μπορεί να παράσχουν στα στελέχη της εκπαίδευσης τα απαραίτητα μέσα για τον εντοπισμό των σταδίων των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, ώστε να σχεδιάσουν τα κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με βάση τις σκέψεις αυτές, σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη, ώστε να μοντελοποιηθεί η διαδικασία εντοπισμού των σταδίων ανησυχιών με τη χρήση του ερωτηματολογίου SoCQ. Με βάση τα ευρήματα αυτά, θα σχεδιαστούν οι κατάλληλες προτάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, με σκοπό να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά οι στρατηγικές που προτείνονται στη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, προς όφελος των ίδιων των εκπαιδευτικών, της μάθησης των μαθητών τους και του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών (μη σχετικές, για το άτομο, για το έργο, για τις επιπτώσεις) σχετικά με την υιοθέτηση της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, θα είναι η εξαρτημένη μεταβλητή σε αυτή τη μελέτη, με ανεξάρτητες μεταβλητές να περιλαμβάνουν επιλεγμένα προσωπικά, φιλαναγνωστικά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Κατά την διερεύνηση των ανησυχιών που προκαλούνται από την υιοθέτηση καινοτομιών, μια σειρά από μελέτες που χρησιμοποιούν τη συνιστώσα SoC του μοντέλου CBAM, έχουν μελετήσει επιλεγμένα χαρακτηριστικά (συνήθως προσωπικά ή σχετικά με την προς εισαγωγή καινοτομία, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν τις μη σχετικές ανησυχίες, τις ανησυχίες για το άτομο, για το έργο και για τις επιπτώσεις. Επιπλέον, μια σειρά από μελέτες έχουν εξετάσει επιλεγμένα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, διδακτική εμπειρία, εκπαίδευση, προηγούμενη εμπειρία στην ίδια καινοτομία, στάσεις και αντιλήψεις, και υποστήριξη από το οργανωσιακό πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Φώκιαλη & Τσολακίδης, 2010 b. Ραχιώτου, 2009. Χατζηγιώαννου, 2008. Kyriakides, και συν., 2006. Christou, και συν., 2004. Starrett, 2004. Ogan & Chung, 2003. Dusick & Yildirim, 2000. Kagima & Hausafus, 2000).

Από την συσχετιστική ανάλυση των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη μεταβλητή, θα αναζητηθεί η προβλεπτική ισχύς κάποιων μεταβλητών, ώστε τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να έχουν ένα οδικό χάρτη αναζήτησης και διευθέτησης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

## 6.8. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα, στηριγμένη σε αυτή τη συλλογιστική, σχεδιάστηκε για να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Η μελέτη επιχείρησε να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις μη σχετικές ανησυχίες, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.
2. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι

προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο άτομο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

3. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο έργο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.
4. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες για τις επιπτώσεις, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

5. Ποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες δομές υποστήριξης υποδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι χρειάζονται προκειμένου να υιοθετήσουν και συστηματικά να διδάξουν τη Φιλαναγνωσία, με βάση το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Μεθοδολογία**

### **7.1. Εισαγωγή**

Ο σχεδιασμός της μελέτης αυτής έγινε για να διερευνηθούν επιλεγμένα προσωπικά χαρακτηριστικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων, σπουδές), φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, συμμετοχή εκπαιδευτικών σε Λέσχες Ανάγνωσης ενηλίκων, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία), τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ.

Η μελέτη αυτή είχε σκοπό να εξετάσει την ξεχωριστή αλλά και συλλογική επιρροή των επιλεγμένων προσωπικών, φιλοαναγνωστικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας. Η κατανόηση του πώς αυτά τα επιλεγμένα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την ένταση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση κατάλληλων παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης για να υποστηριχθεί η εισαγωγή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας

### **7.2. Υποθέσεις της έρευνας**

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ομαδοποιημένες – με βάση τη δομή της έρευνας - τις ερευνητικές υποθέσεις που στηρίζουν το σχεδιασμό της έρευνας. Έτσι:

- Σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά:

**Υπόθεση 1<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή του φύλου είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 2<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή των ετών προϋπηρεσίας είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 3<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή των ετών ενασχόλησης με την καινοτομία είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 4<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή της αυτοαξιολόγησης του χρήστη σχετικά με αυτή την καινοτομία είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 5<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή της συμμετοχής σε επίσημη κατάρτιση για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 6<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή της εφαρμογής άλλων καινοτόμων προγραμμάτων είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

- Σχετικά με τα φιλαναγνωστικά χαρακτηριστικά:

**Υπόθεση 7<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 8<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 9<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή της προηγούμενης εμπειρίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 10<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του Ε.Ω.Π. υπέρ της διδασκαλίας του Ανθολογίου είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 11<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή της συμμετοχής σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 12<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή της λειτουργίας στην τάξη Λέσχης Ανάγνωσης από τους μαθητές είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 13<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή των αναγνωστικών συνηθειών των εκπαιδευτικών είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

- Σχετικά με τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά:

**Υπόθεση 14<sup>η</sup>:** Η μεταβλητή των στάσεων και των απόψεων των διευθυντριών και των διευθυντών απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και απέναντι στους εκπαιδευτικούς που τη διδάσκουν



είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 15<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή των στάσεων και των απόψεων των σχολικών συμβούλων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και απέναντι στους εκπαιδευτικούς που τη διδάσκουν είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 16<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της συμβολής του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 17<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της συμβολής της Σχολικής Επιτροπής στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 18<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της συμβολής του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 19<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της ύπαρξης βιβλιοθήκης σε ειδική αίθουσα είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 20<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της ύπαρξης βιβλιοθήκης στην τάξη είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 21<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της ύπαρξης βιβλιοθήκης στο γραφείο του Συλλόγου Διδασκόντων ή/και του Διευθυντή είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 22<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της συνολικής λειτουργικότητας της Βιβλιοθήκης του Σχολείου είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 23<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της στάσης των συναδέλφων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συστηματική διδασκαλία του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας (σε ποσοστό %) είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

**Υπόθεση 24<sup>η</sup>**: Η μεταβλητή της στάσης των συναδέλφων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας (αν είναι ενθαρρυντικοί ή αποθαρρυντικοί) είναι προβλεπτική των μη σχετικών ανησυχιών, των ανησυχιών για τον εαυτό, των ανησυχιών για το έργο και των ανησυχιών για τις επιπτώσεις;

### 7.3. Σχεδιασμός έρευνας –Πληθυσμός και δείγμα

Η στρατηγική που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας μας, όπως αναφέραμε παραπάνω, είναι δειγματοληπτική, εφαρμόζοντας τυχαία δειγματοληψία. Ο ερευνητής φρόντισε να εξασφαλισθεί απόλυτα την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ώστε μετά τη στατιστική ανάλυση, να καταστεί δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων. Για τη συλλογή των δεδομένων αποφασίστηκε να υιοθετηθεί ο τρόπος της ταχυδρομικής αποστολής του ερωτηματολογίου στα μέλη του δείγματος για να το συμπληρώσουν και να το επιστρέψουν. Στην αποστολή των ερωτηματολογίων περιλαμβάνονταν συνοδευτική επιστολή για ενημέρωση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής των σχολικών μονάδων που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα. Επίσης, συμπεριλαμβάνονταν μια σελίδα με πληροφορίες και οδηγίες συμπλήρωσης για το SoCQ, ώστε να γίνει ορθά - σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών του οργάνου - η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Μέσα στο φάκελο που ταχυδρομήθηκε, περιέχονταν εκτός από το ερευνητικό εργαλείο και απαντητικός φάκελος με προπληρωμένα τέλη. Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου έγινε για να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν, χωρίς επιπλέον διαδικασίες το ερωτηματολόγιο (Babbie, 2011. Cohen και συν., 2007. Ψαρού και Ζαφειρόπουλος, 2004. Δαουτόπουλος, 2002. Javeau, C. 2000).

Είναι γνωστό στη βιβλιογραφία ότι στις ταχυδρομικές έρευνες δεν επιστρέφεται το σύνολο των σταλθέντων ερωτηματολογίων, για μια σειρά από λόγους (Ψαρού και Ζαφειρόπουλος, 2004. Δαουτόπουλος, 2002). Σύμφωνα με το Δαουτόπουλο (2002), η διακύμανση των επιστροφών των ταχυδρομηθέντων ερωτηματολογίων κυμαίνεται σ' ένα μεγάλο εύρος, από 5 έως 10 τοις εκατό μέχρι 80 έως 90 τοις εκατό. Για μια σειρά πλεονεκτημάτων, η μέθοδος αυτή γνώρισε τεράστια εξάπλωση στο δυτικό κόσμο. Τα πλεονεκτήματα αυτά συνοπτικά είναι:

- Το μικρότερο κόστος για τη συγκέντρωση μεγάλου όγκου στοιχείων.
- Αποφεύγει τη μεροληψία που μπορεί να εμφανιστεί σε άλλες μεθόδους συλλογής στοιχείων.
- Δίδει τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν στοιχεία από τα μέλη του δείγματος, τα οποία μπορούν να απαντήσουν στο δικό τους χρόνο.

Μια παραλλαγή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας που αποφασίστηκε από τον ερευνητή, αναφέρεται στην αναλογικότητα για κάθε Περιφέρεια Εκπαίδευσης της χώρας μας, με την εξασφάλιση του ίδιου ποσοστού τυχαίας δειγματοληψίας σε κάθε μία. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας να επιλεγεί το 20 τοις εκατό των σχολικών μονάδων που ανήκουν στο πλαίσιο δειγματοληψίας μας. Αποφασίστηκε να διατηρηθεί αυτό το ποσοστό για κάθε περιφέρεια της χώρας (στα πλαίσια της αναλογικότητας), αφού, όπως αναφέρθηκε σε άλλη ενότητα της μελέτης, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά δε διαφέρουν σε κανένα στοιχείο από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε άλλα

σχολεία. Αν εξαιρεθούν τα πρότυπα – πειραματικά σχολεία, (που δεν ανήκουν στο πλαίσιο δειγματοληψίας μας), οι υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών (μεταθέσεις, αποσπάσεις, τοποθετήσεις) έχουν κοινούς κανόνες και δεν υπάρχει καμία προϋπόθεση (ή αποκλεισμός) για να τοποθετηθεί κάποιος εκπαιδευτικός στα σχολεία της χώρας μας (ΕΑΕΠ ή άλλου τύπου). Ενισχυτικό της άποψης αυτής είναι το εύρημα σχετικής έρευνας των Εμβαλωτή και συν., (2011) σχετικά με την αστικότητα του δείγματος της έρευνας τους για τα σχολεία ΕΑΕΠ. Βρέθηκε λοιπόν ότι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς των ΕΑΕΠ δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές σύμφωνα με την αστικότητα της περιοχής της σχολικής μονάδας ( $F[4,6672]=1.4$   $p=0.26$ ).

Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να απευθυνθούμε στο 20% των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες αυτού του τύπου (ΕΑΕΠ). Το δείγμα αυτό είναι στατιστικά επαρκές αρκεί να διασφαλιστεί η τήρηση των κανόνων που τέθηκαν εξ αρχής.

Κατά τη διαδικασία αποστολής των ερωτηματολογίων στα σχολεία που επιλέχθηκαν, ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές/-ντριες των σχολικών μονάδων, τους ενημέρωσε για τη διαδικασία και την επιλογή ως μέλος του δείγματος της σχολικής μονάδας που διευθύνουν. Ταυτόχρονα με την ταχυδρόμηση, γίνονταν αποστολή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα επιλεγμένα σχολεία ολόκληρου του ερωτηματολογίου, ώστε να λάβουν γνώση και να εκτυπωθούν αντίγραφα, αν επιθυμούσαν, για ενημέρωση των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών ΠΕ70 Γενικής Αγωγής.

Η επικοινωνία αυτή επαναλήφθηκε άλλες τρεις φορές μέχρι τη επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

**Πίνακας 10: Περιγραφή διαδικασίας συγκέντρωση ερωτηματολογίων**

Βήματα	Αριθμός συμμ.	%
Έγινε αποστολή	1920	100
Επιστράφηκαν	1035	53,9
Δεν απάντησαν	885	46,1
Καταχωρήθηκαν	1000	52,1
Δεν υπολογίστηκαν	35	1,8

Το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών / Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ) (Εμβαλωτής και συν., 2011), με σχετικά παρόμοια αφορμή, πραγματοποίησε μία περιγραφική έρευνα μεικτής μεθοδολογίας, με πλαίσιο δειγματοληψίας το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Ολοήμερα Σχολεία ΕΑΕΠ (των 800 Δημοτικών Σχολείων), η οποία ήταν έρευνα επισκόπησης με χρήση ερωτηματολογίου για την ποσοτική και ημιδομημένες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ΕΑΕΠ για την ποιοτική διερεύνηση των ερωτημάτων που έθετε, έδωσε τα παρακάτω στοιχεία από την υλοποίησή της:

Από τις 58 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της χώρας μας,

- απάντησαν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 70% σχολικές μονάδες από 8 διευθύνσεις εκπαίδευσης (ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα 14%),
- απάντησαν σε ποσοστό 50 έως 70% οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων από 17 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα 28%),
- απάντησαν σε ποσοστό 30 έως 50% εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων από 25 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα 44%),
- απάντησαν σε ποσοστό μικρότερο του 30% εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων από 8 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα 14%),
- Μεσοσταθμικά το ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα κυμαίνεται στο 25 τοις εκατό.

Κατά συνέπεια το ποσοστό ανταπόκρισης στην παρούσα (53,9%) κρίνεται ότι είναι ένα ικανοποιητικό ποσοστό για την στατιστική ανάλυση που θα ακολουθήσει.

Η έρευνά μας σχεδιάστηκε για να εντοπίσει βαθμούς σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που ορίστηκαν. Χρησιμοποιήθηκε μία μελέτη συσχετίσεων για να διερευνήσουμε τα ερωτήματα της έρευνας. Η στρατηγική αυτή κρίθηκε κατάλληλη γιατί δίνει στους ερευνητές τη δυνατότητα να υπολογίζουν την πιθανή ακρίβεια των προβλέψεών τους και δεν απαιτεί μεγάλα δείγματα (Babbie, 2011. Mertens 2009. Cohen και συν., 2007. Cohen και Manion, 1994). Οι μελέτες συσχετίσεων μπορεί να είναι είτε μελέτες *πρόβλεψης* (χρησιμοποιούνται για να προβλέψουν προθέσεις) είτε μελέτες *σχέσης* (χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν σχέσεις). Στις μελέτες *πρόβλεψης*, το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη χρήση μίας ή και περισσότερων μεταβλητών (μεταβλητές πρόβλεψης) για να μελετήσει την απόδοση σε μία ή και περισσότερες άλλες μεταβλητές (μεταβλητές κριτηρίου). Σύμφωνα με τους Mertens (2009) και Creswell (2012), οι ερευνητές στις μελέτες πρόβλεψης είναι σημαντικό να έχουν επίγνωση κάθε άλλης μεταβλητής που σχετίζεται με την απόδοση στις μεταβλητές κριτηρίου. Το πρώτο βήμα και στις έρευνες συσχετίσεων είναι ο εντοπισμός του κατάλληλου προβλήματος προς μελέτη (ερευνητικού ερωτήματος). Στη συνέχεια πρέπει να καθοριστούν οι μεταβλητές που θα περιληφθούν στη μελέτη και μετά να εντοπιστούν τα κατάλληλα υποκείμενα. Επόμενο βήμα είναι η συγκέντρωση των ποσοτικών (ή/και ποιοτικών) δεδομένων. Τέλος, ολοκληρώνεται η διαδικασία με την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Με βάση τα παραπάνω, θα παρουσιάσουμε το σχεδιασμό της παρούσας μελέτης.

## *Πληθυσμός και Δείγμα*

### *Πληθυσμός*

Ο πληθυσμός που μας ενδιέφερε ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ στη χώρα μας. Αυτός είναι ο *πειραματικά προσβάσιμος πληθυσμός* (σύμφωνα με το μεταθετικιστικό ερευνητικό παράδειγμα, στο Mertens, 2009) και είναι οι άνθρωποι εκείνοι που υπηρετούν σ' αυτές τις σχολικές μονάδες και που ταιριάζουν στον εννοιολογικό ορισμό. Το *πλαίσιο δειγματοληψίας* μας είναι η λίστα των 800 Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας, τα οποία με την Φ3/609/60745/Γ1/28-05-2010 Υπ. Απόφαση (ΦΕΚ 804/9-6-2010), μετατράπηκαν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Με βάση τα στοιχεία αυτά – και μια σειρά άλλων δικαιολογητικών - απευθυνθήκαμε στο Υπουργείο Παιδείας και αιτηθήκαμε άδεια διενέργειας έρευνας στους εκπαιδευτικούς των 800 Δημοτικών Σχολείων ΕΑΕΠ (Έγκριση Έρευνας: Αρ. πρωτ: Φ15/156/28510/Γ1 – 16/03/2012 / Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Α' Εφαρμογής Προγραμμάτων).

### *Δείγμα*

Η στρατηγική που προτιμήθηκε για την έρευνά μας είναι η στρατηγική δειγματοληψίας που βασίζεται στις πιθανότητες. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία επιλέχθηκε η στρατηγική αυτή, επειδή με αυτήν, μαθηματικά είναι πιθανό να αναλυθεί έγκυρα και αξιόπιστα, η πιθανή μεροληψία και το ενδεχόμενο λάθος. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (τυχαίο δείγμα, γιατί κάθε μέλος του πληθυσμού έχει μία ξεχωριστή, μη μηδενική πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα και γιατί η επιλογή της κάθε μονάδας είναι ανεξάρτητη από την επιλογή κάθε άλλης μονάδας) (Creswell, 2012. Mertens, 2009. Conley & Fink, 1992. Henry, 1990).

Από τον αριθμό των 800 Δημοτικών Σχολείων ΕΑΕΠ της χώρας μας, αποφασίστηκε να επιλεγούν με τυχαία δειγματοληψία το είκοσι τοις εκατό των σχολικών μονάδων, για να αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής που υπηρετούν σ' αυτά, το δείγμα στο οποίο θα απευθυνθούμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας. Από τα 800 Δημοτικά Σχολεία, επιλέχθηκαν τα 160 Δημοτικά Σχολεία, ως μέλη του δείματός μας. Με τη βοήθεια ενός προγράμματος στο MsExcel δημιουργήθηκε και δόθηκε ένας τυχαίος αριθμός για κάθε εγγραφή στο *πλαίσιο δειγματοληψίας*, για να επιλεγθούν τα μέλη του δείματός μας. Σύμφωνα με τον αριθμό των Δημοτικών Σχολείων που επιλέχθηκαν ως μέλη του δείματός μας, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής που υπηρετούν στα σχολεία αυτά και στους οποίους θα απευθυνθούμε για να συμμετέχουν στην ερευνητική μας προσπάθεια θα είναι (160 σχολικές μονάδες X 12 τμήματα ) 1.920 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής. Με βάση προηγούμενη έρευνα (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ) χρησιμοποιώντας τα ίδια υποκείμενα (εκπαιδευτικοί ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής των ΕΑΕΠ), έγινε

μια συντηρητική εκτίμηση ότι περίπου το 30 τοις εκατό των ατόμων που έρχονται σε επαφή, θα απαντήσει πιθανότατα την έρευνα. Αυτό πρότεινε ένα μέγεθος δείγματος περίπου 1900 εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής.

#### **7.4. Ερευνητικά εργαλεία**

Το ερευνητικό εργαλείο (βλ. Παράρτημα Η) αποτελείται από το Ερωτηματολόγιο για τα Στάδια Ανησυχία (SoCQ) (Hall & Hord, 2005) για να μετρήσουμε την εξαρτημένη μεταβλητή, την κορυφή (peak) ή την πιο έντονη φάση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής, και τις ερωτήσεις και τις κλίμακες που δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή, για να μετρηθούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Αυτές περιλαμβάνουν ένα πλέγμα ερωτήσεων για συγκέντρωση πληροφοριών για δημογραφικά στοιχεία, στάσεις και αντιλήψεις που σχετίζονται με προσωπικά χαρακτηριστικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη & Ξανθάκου, 2007), εφαρμογή άλλων προγραμμάτων, σπουδές), φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά (στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, συμμετοχή εκπαιδευτικών σε Λέσχες Ανάγνωσης ενηλίκων, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς για ενίσχυση Φιλαναγνωσίας) (Barone 2011. Botelho & Rudman, 2009. Campbell, 2007. Earle & Kruse, 1999. Arad, Hanson & Schneider, 1997. Chambers, 1993. Dumont, 1992) των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής. Επίσης, περιλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες διερευνούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής για το είδος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης θα είναι χρήσιμες για αυτούς.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από τέσσερα μέρη:

1. το πρώτο τμήμα του οργάνου που περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις, φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων και άλλες σπουδές.

2. Το δεύτερο και το τρίτο τμήμα του οργάνου αποτελείται από κλίμακες οι οποίες διαμορφώθηκαν από τον ερευνητή. Το δεύτερο τμήμα περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες μετρούν την έννοια των φιλαναγνωστικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

3. Το τρίτο τμήμα του οργάνου περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες μετρούν την έννοια των οργανωσιακών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται τα υποκείμενα της έρευνας.

4. Το τέταρτο τμήμα του οργάνου περιλαμβάνει το Ερωτηματολόγιο των Ανησυχιών SoCQ. Τα πνευματικά δικαιώματα για το ερωτηματολόγιο SoCQ κατέχονται από το S.E.D.L. (Southwest Educational Development Laboratory), στο Πανεπιστήμιο του Όστιν στο Τέξας, και έχει ληφθεί άδεια για την επανεκτύπωση και διανομή του.

Θα προχωρήσουμε στην περιγραφή κάθε τμήματος του ερευνητικού οργάνου, και στο τέλος της περιγραφής αυτής, θα παρουσιαστεί σε ένα πίνακα (πίνακας 10), εν συντομία ο ορισμός, η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση της κάθε μεταβλητής που χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη.

*Εξαρτημένη μεταβλητή:* Κορυφή του Σταδίου Ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής σχετικά με τη Φιλαναγνωσία.

Η εξαρτημένη μεταβλητή που μας ενδιαφέρει σ' αυτή τη μελέτη, ήταν το Στάδιο Ανησυχίας (μη σχετικές, για τον άτομο, για το έργο και για τις επιπτώσεις) των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής σχετικά με τη Φιλαναγνωσία. Προκειμένου να μετρηθεί το Στάδιο Ανησυχίας των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής, χρησιμοποιήθηκε το SoCQ, ένα ερωτηματολόγιο 35 ερωτήσεων, οκτώ βαθμών (0-7), κλίμακας Likert, το οποίο σχεδιάστηκε για συγχρονικές έρευνες.

Το SoCQ αρχικά αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε στο Κέντρο Έρευνας και Ανάπτυξης (SEDL) για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο του Όστιν στο Τέξας στη δεκαετία του 1970 (Hall, και συν., 1979. Hall & Hord, 2011), το οποίο κατέχει τα πνευματικά δικαιώματά του. Από την αρχική διαμόρφωσή του, το όργανο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε μια σειρά από μελέτες σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Casey, Harris & Rakes, 2004. Dobbs, 2004. Sells-Lewallen, 2000. Signer, Hall, & Upton, 2000. Todd, 1993).

Η αρχική ανάπτυξη του SoCQ έγινε μετά από προσπάθειες που ξεκίνησαν το 1973, με χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, κλιμάκων Likert και συνεντεύξεων, για να αξιολογηθούν οι ανησυχίες των ατόμων που εργάζονται κατά την εισαγωγή καινοτομιών. Η βάση των προσπαθειών αυτών ήταν οι προηγούμενες εργασίες της Fuller (1969), η οποία διατύπωσε την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μη σχετικές ανησυχίες, ανησυχίες σχετικά με το άτομό τους, με το έργο τους, και ανησυχίες για τις επιπτώσεις, καθώς εξελίσσονται μέσα στο χρόνο και γίνονται πιο έμπειροι στη διδασκαλία (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. George, και συν., 2008. Hall και συν., 1979). Για την ανάπτυξη του αρχικού SoCQ, το προσωπικό του SEDL δημιούργησε 544 πιθανές δηλώσεις ανησυχίας για να χρησιμοποιηθούν στην κατασκευή ποσοτικού εργαλείου. Οι δηλώσεις αυτές στη συνέχεια μειώθηκαν σε 195, για να αποτελέσουν ένα πιλοτικό ερωτηματολόγιο, το οποίο

χρησιμοποιούσε ορισμούς που είχαν περιγραφεί στην αρχική μελέτη για το CBAM/SoC και έκανε την υπόθεση ότι τα στάδια ανησυχίας είναι τέσσερα (μη σχετικές, για τον εαυτό, για το έργο και, για τις επιπτώσεις), όπως προσδιορίστηκαν από την Fuller (1969). Η περαιτέρω έρευνα (Hall και συν., 1979. George, και συν., 2008. Hall & Hord, 2011) έδειξε ότι αυτά τα τέσσερα στάδια θα μπορούσαν να περιγραφούν λεπτομερέστερα σε επτά κατηγορίες. Το 1974, το πιλοτικό ερωτηματολόγιο δόθηκε σε στρωματοποιημένο δείγμα εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και καθηγητών Πανεπιστημίου, ανάλογα με τα χρόνια εμπειρίας με μια καινοτομία, (για την περίπτωση αυτή, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων και διδακτικές ενότητες στα Πανεπιστήμια).

Δημιουργήθηκαν υποκλίμακες από τα τριακόσια πενήντα εννέα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν. Η συσχέτιση των δηλώσεων και η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι επτά κατηγορίες (βλ. και Πίνακα 2: Μη σχετικές – Ευαισθητοποίησης, Εαυτός – Ενημερωτικό, Εαυτός – Προσωπικό, Έργο – Διαχείριση, Επιπτώσεις – Συνέπειες, Επιπτώσεις – Συνεργασίας, και, Επιπτώσεις – Επαναπροσδιορισμού) εντός των τεσσάρων πιθανολογούμενων σταδίων ανησυχίας (μη σχετικές, για τον εαυτό, για το έργο και, για τις επιπτώσεις), εξηγούσαν πάνω από το 60 τοις εκατό της κοινής διακύμανσης μεταξύ των 195 δηλώσεων. Το προσωπικό του SEDL, χρησιμοποιώντας αυτά τα δεδομένα ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο 35 δηλώσεων, που δημιουργήθηκε με τη βοήθεια παραγοντικής ανάλυσης για τις πέντε πιο συχνά επιλεγμένες δηλώσεις για κάθε μία από τις επτά κατηγορίες εντός των τεσσάρων ευρύτερων σταδίων ανησυχίας.

Σύμφωνα με την Mertens (2009), το χαρακτηριστικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα τυποποιημένα τεστ από τα υπόλοιπα ερευνητικά εργαλεία, είναι ότι διαθέτουν ομοιομορφία ως προς τον τρόπο επίδοσης και βαθμολόγησης, αλλά και ότι έχουν περάσει ένα κύκλο αυστηρών αναπτυξιακών μεταβολών. Ειδικά για τα τυποποιημένα τεστ με βάση ομάδα αναφοράς, μια ομάδα αναφοράς συμμετείχε στη διαδικασία τυποποίησης του τεστ με το οποίο οι ερευνητές μπορούν να συγκρίνουν την επίδοση αυτών που απάντησαν. Έγκειται στους ερευνητές που επιλέγουν τη χρήση τυποποιημένων εργαλείων, να βρουν και να χρησιμοποιήσουν ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε σε ομάδα αναφοράς η οποία ταιριάζει με την ομάδα της προτεινόμενης ερευνητικής μελέτης (Newby, 2014. Mertens, 2009).

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μελέτης, η εισαγωγή καινοτομιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, προκαλεί ανησυχίες στους εκπαιδευτικούς των σχολείων που καλούνται να τις εφαρμόσουν. Αντίστοιχα, το ερευνητικό εργαλείο SoCQ που αξιοποιείται στην παρούσα μελέτη, κατασκευάστηκε σε ομάδα αναφοράς όμοια με τον πληθυσμό και το δείγμα της παρούσας μελέτης (εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, στα σχολεία των οποίων εισάγονται εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές καινοτομίες και ερευνώνται οι ανησυχίες τους). Η αναλογία αυτή των ομάδων αναφοράς και μελέτης, διαμορφώνει ένα πλαίσιο χρήσης του ερευνητικού εργαλείου SoCQ με υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.



**Αξιοπιστία.** Διαστάσεις της αξιοπιστίας είναι η συνέπεια και η συνοχή. Προκειμένου για στατιστικό εργαλείο, αναφέρεται στο κατά πόσο τα ευρήματά του χαρακτηρίζονται από επαναληψιμότητα, δηλαδή το κατά πόσο τα εξαγόμενα αποτελέσματα παραμένουν σταθερά, αν η έρευνα γίνει σε επόμενη χρονική στιγμή. Διαστάσεις της αξιοπιστίας είναι η *σταθερότητα* (η μέτρηση δίνει τα ίδια αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται στο ίδιο φαινόμενο περισσότερες από μία φορές), η *ισοδυναμία* (η μέτρηση δίνει τα ίδια αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται σε ένα φαινόμενο από περισσότερους από έναν ερευνητή), και την *εσωτερική συνοχή* (οι δηλώσεις-ερωτήσεις που πραγματοποιούν τη μέτρηση σχετίζονται και μετρούν το ίδιο θέμα). (Newby, 2014. Robbins, 2009. Cohen, Manion & Morrison, 2007. Lodiko και συν., 2006. Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004. Δαουτόπουλος, 2002. Cohen & Manion, 1994). Αποδεικτικά στοιχεία της αρχικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου SoCQ προέκυψαν από ένα δείγμα από 830 εκπαιδευτικών και καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέτρο εσωτερικής συνοχής, πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με εσωτερικούς συντελεστές αξιοπιστίας για τις επτά κατηγορίες (0-6), δίνοντας από το χαμηλό .64 έως το υψηλό .83 (βλ. πίνακα 8).

**Πίνακας 11: Συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας για την SOCQ.**

ΣΤΑΔΙΟ	Μη σχετικές	Εαυτός		Έργο	Επιπτώσεις		
Κατηγορία	Μη σχετικές	Ενημερωτικές	Προσωπικές	Διαχείρισης	Συνειών	Συνεργασίας	Αναπροσδιορισμού
Συντελεστές Alphas	.64	.78	.83	.75	.76	.82	.71

Συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας για την SOCQ (n = 830). Από το Goerge και συν., (2008)

Το άλφα ( $\alpha$ ) του Cronbach, το οποίο χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό της εσωτερικής αξιοπιστίας του οργάνου, κυμαίνεται από 0 έως 1.0. Άλφα από .70 ή μεγαλύτερο είναι συνήθως το πρότυπο στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών, αν και χαμηλότεροι συντελεστές άλφα έχουν αναφερθεί μερικές φορές. Γενικά θεωρείται ότι με alphas κάτω από .60 λογίζεται μη αποδεκτή η αξιοπιστία και alphas πάνω από .70 υποδηλώνουν μία αποδεκτή αξιοπιστία (Newby, 2014. Babbie, 2011. Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011. Cohen, και συν., 2007). Οι αρχικοί συντελεστές αξιοπιστίας που προσδιορίστηκαν για τις επτά πιθανολογούμενες κατηγορίες εντός των ευρύτερα καθορισμένων Σταδίων Ανησυχίας, όπως αναφέρεται στον πίνακα 8, δεν είναι ενδεικτικοί μιας εξαιρετικά ισχυρής αξιοπιστίας για τη δομή των επτά κατηγοριών. Ωστόσο, οι συντελεστές αξιοπιστίας είναι αποδεκτοί. Άλλοι ερευνητές έχουν επίσης αναφέρει ότι, ενώ υπάρχουν σημαντικά στοιχεία ότι οι ευρείες κατηγορίες των ανησυχιών (μη σχετικές, για τον εαυτό, για το έργο και, για τις επιπτώσεις) είναι εμφανείς κατά τη διάρκεια της διεργασίας της αποδοχής της

καινοτομίας, η διαίρεση αυτών των ευρύτερων φάσεων στις προτεινόμενες κατηγορίες που έχουν εισηγηθεί οι Hall και Hord, 2011), μπορεί να παρουσιάζουν προβληματική εφαρμογή σε άλλο πλαίσιο καινοτομίας (Cheung & Yip, 2004. Christou και συν., 2004. Anderson, 1997).

*Εγκυρότητα.* Η μεθοδολογική εγκυρότητα είναι η ιδιότητα της κλίμακας να μετρά αυτό ακριβώς που ισχυρίζεται ότι προτίθεται να μετρήσει. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εφαρμόζονται υποκειμενικά και αντικειμενικά κριτήρια. Στα αντικειμενικά κριτήρια συμπεριλαμβάνονται τεχνικές στατιστικής συμπερασματολογίας, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την εγκυρότητα. Οι τύποι της εγκυρότητας που χρησιμοποιούνται για γίνει ο έλεγχός της είναι η φαινομενική εγκυρότητα (μη επιστημονικός έλεγχος, βασίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και στη γνώμη ειδικών- “armchair” validity), εγκυρότητα περιεχομένου (στοιχεία ότι οι δείκτες της μέτρησης αναπαριστούν το προς μελέτη φαινόμενο), εγκυρότητα κριτηρίου (στοιχεία για το ότι το όργανο λειτουργεί όπως αναμενόταν, συγκρινόμενα με εναλλακτικές μετρήσεις ώστε να δοκιμαστεί η συνέπεια. Ελέγχεται ποσοτικά και αποτελεί αντικειμενικό και τεκμηριωμένο μέτρο εγκυρότητας) και η κατασκευαστική εγκυρότητα (στοιχεία ότι η μέτρηση της θεωρητικής κατασκευής συσχετίζεται με τις μεταβλητές με τις οποίες είναι συνδεδεμένη), (Newby, 2014. Babbie, 2011. Robbins, 2009. Cohen, Manion & Morrison, 2007. Lodiko και συν., 2006. Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004. Δαουτόπουλος, 2002. Javeau, 2000).

Για να αποδειχθεί η αρχική εγκυρότητα του SoCQ, το προσωπικό του SEDL χρησιμοποίησε δεδομένα από αλληλοσυσχετιζόμενους πίνακες και εκτενείς συνεντεύξεις. Με μια σειρά τεστ εγκυρότητας του SoCQ, οι ερευνητές απέδειξαν ότι οι βαθμολογίες για το SoCQ σχετίζονται μεταξύ τους και με άλλες μεταβλητές. (Hall και συν., 2005. Petherbridge, 2007. Shotsberger & Crawford, 1996). Στη συνέχεια, (το 1976) επιλέχθηκαν τυχαία 65 εκπαιδευτικοί (Α/θμιας και Β/θμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) από μια ομάδα που ολοκλήρωσε το SoCQ σε προγενέστερο χρόνο. Αφού πήραν συνέντευξη από αυτούς, στη συνέχεια συμπλήρωσαν μία σειρά από δηλώσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες ταίριαζαν πολύ με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου SoCQ. Η εξέταση των βαθμολογιών των σταδίων από τα ερωτηματολόγια SoCQ και οι εκτιμήσεις των κριτών για τις ανησυχίες των συμμετεχόντων, έδειξαν μία σχέση μεταξύ των βαθμολογιών των Σταδίων SoC και της έντασης των ανησυχιών των συμμετεχόντων (Hall και συν., 2005). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι πιο πειστικές αποδείξεις της εγκυρότητας του SoCQ υπήρξαν κατά τη διάρκεια διαχρονικής μελέτης δύο ετών σε εκπαιδευτικούς ενός δημοτικού σχολείου που εισήγαγε καινοτομίες (από τη μη χρήση συνεργατικών μεθόδων, στην καθημερινή χρήση αυτών των μεθόδων). Όπως εικαζόταν από το SoC, και αποδεικνύονταν από τα αποτελέσματα του SoCQ, οι ανησυχίες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου παρουσίασαν την ακόλουθη μετατόπιση: στην αρχή είχαν το peak (κορυφή) τους στις χαμηλές θέσεις των σταδίων του SoC (0, 1, 2) και στη συνέχεια το peak (κορυφή) μετατοπίστηκε σε υψηλότερες θέσεις των σταδίων. Σ’ αυτό της διαχείρισης (4) και μετά σ’ αυτό των επιπτώσεων (5) (Hall και συν., 2005). Οι μελέτες εγκυρότητας που πραγματοποιήθηκαν από το προσωπικό του SEDL, ενίσχυσαν την εμπιστοσύνη

των ερευνητών ότι το SoCQ είναι ένα έγκυρο όργανο μέτρησης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

*Βαθμολόγηση.* Το SoCQ είναι ένα ερευνητικό όργανο 35-ερωτήσεων, οκτώ βαθμών (0-7) κλίμακας Likert, το οποίο δείχνει το βαθμό της υπάρχουσών ανησυχιών. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης είναι περίπου δέκα λεπτά (Hall και συν., 2005). Το αποτέλεσμα προκύπτει αθροίζοντας τις απαντήσεις των πέντε ερωτήσεις που ανήκουν και μετρούν κάθε ένα από τα προτεινόμενα στάδια (Μη σχετικές – Ευαισθητοποίησης, Εαυτός – Ενημερωτικό, Εαυτός – Προσωπικό, Έργο – Διαχείριση, Επιπτώσεις – Συνέπειες, Επιπτώσεις – Συνεργασίας, και, Επιπτώσεις – Επαναπροσδιορισμού, βλ. και Πίνακα 2) εντός των τεσσάρων ευρύτερων σταδίων ανηυχίας (μη σχετικές, για τον εαυτό, για το έργο και, για τις επιπτώσεις). Η βαθμολογία κάθε σταδίου κυμαίνεται από 0 έως 35 (5 ερωτήσεις με επιλογές από 0 έως 7). Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία σε ένα στάδιο ανηυχίας, τόσο πιο έντονες είναι οι ανησυχίες σε αυτό το στάδιο, ενώ όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία σε ένα στάδιο, οι τόσο λιγότερο έντονες είναι οι ανησυχίες σε αυτό το στάδιο.

Κατά την κατασκευή του προφίλ των SoC ενός ατόμου, οι έννοιες υψηλό και χαμηλό δεν είναι απόλυτες, αλλά εξετάζονται σε σχέση με τις βαθμολογίες των άλλων σταδίων. Το SoCQ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατασκευή ατομικών ή ομαδικών προφίλ ανησυχιών, παίρνοντας την αρχική βαθμολογία για κάθε στάδιο και μετατρέποντάς την σε εκατοστημόρια βαθμολογία, ακολουθώντας τις οδηγίες που περιγράφονται στο τεχνικό εγχειρίδιο, το οποίο παρέχει τόσο τη βαθμολόγηση όσο και την ερμηνεία των πληροφοριών (Hord & Roussin, 2013. Hall & Hord, 2011. George και σύν., 2008. Hord, 2006. Hall, και συν., 2005). Οι γραφικές παραστάσεις της εκατοστημόριας βαθμολογίας μπορούν να βοηθήσουν στην ερμηνεία των δεδομένων των SoCQ. Όμως, κατά την ανάπτυξη διαδικασιών επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, η χρήση της αρχικής βαθμολογίας για κάθε στάδιο είναι προτιμότερη (Hall, και συν., 2005). Κατά τη χρήση δεδομένων ομάδας, οι Hall, και συν., (2005) και Hall & Hord (2011), συνιστούν τη χρήση της κορυφής του σταδίου ανηυχίας. Ένας τρόπος εξέτασης των ανησυχιών μιας ομάδας είναι να συνδυαστούν τα ατομικά δεδομένα με τη δημιουργία ενός προφίλ που θα προβάλλει το μέσο όρο των βαθμολογιών για κάθε στάδιο των ατόμων της ομάδας, καθώς οι μέσες τιμές της ομάδας συνήθως αντικατοπτρίζουν το υψηλότερο και το χαμηλότερο SoC της ομάδας. Οδηγίες σχετικά με τις κορυφές των σταδίων και τους πίνακες για τις μετατροπές των βαθμολογιών των σταδίων σε εκατοστημόρια υπάρχουν στο εγχειρίδιο χρήσης του SoCQ (George και σύν., 2008. Hord, 2006. Hall, και συν., 2005). Από τους πίνακες των εκατοστημορίων, τα προφίλ των SoC μπορούν να σχεδιαστούν σε γράφημα (παρέχεται μαζί με το εγχειρίδιο χρήσης του SoCQ), το οποίο αναπαριστά την κορυφή – ή τη μεγαλύτερη ένταση – των σταδίων ανηυχίας και τη σχετική ένταση των άλλων ανησυχιών (Hall, George & Rutherford, 1979). Εκτός από χρήση της αρχικής βαθμολογίας για κάθε στάδιο κατά την ανάπτυξη διαδικασιών επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, ως μέρος της ανάλυσης της έρευνάς μας, παρουσιάζονται αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

που έχουν παραχθεί τόσο με τη χρήση στατιστικού πακέτου για H/Y (PASW Statistics v.23– [spss]) όσο και από τη διαδικτυακή βάση επεξεργασίας του παρόχου του ερευνητικού εργαλείου (SEDL) προκειμένου να αναπαραστήσουμε τα προφίλ ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

*Περίληπτική παρουσίαση της εξαρτημένης μεταβλητής.* Όπως έχει προτείνει η επιστημονική ομάδα Hall & Hord (1987, 2011) και Hall, και συν., (2005), το SoCQ μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να ανταποκρίνεται στην καινοτομία στο πλαίσιο της οποίας γίνεται η μελέτη, στην περίπτωση αυτή, η εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ. Καθώς το ερωτηματολόγιο για τα στάδια ανησυχίας SoCQ κατασκευάστηκε αρχικά για να εφαρμόζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τα στοιχεία του ερωτηματολογίου μπορεί να παραμείνουν ως έχουν και για τη μελέτη της εισαγωγής της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ. Άλλοι ερευνητές (Kyriakides, και συν., 2006. Christou, και συν., 2004. Adams, 2002. van den Berg, και συν., 2000. van den Berg, & Ros, 1999. Anderson 1997. Martin, 1989. Matthew, Parker, & Wilkinson, 1998) έχουν χρησιμοποιήσει προσαρμοσμένες εκδόσεις του SoCQ σε μελέτες σταδίων ανησυχίας. Οι ισχυρότερες ενστάσεις των περισσότερων ερευνητών αφορούν στις ανησυχίες στο Σταδίου 0 (Μη σχετικές), οι μετρήσεις του οποίου στην πιλοτική φάση της έρευνας, έχει δώσει μετρήσεις αξιοπιστίας μη αποδεκτές. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8 (Συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας για την SOCQ, n = 830), το Σταδίο 0 έχει το χαμηλότερο δείκτη Alpha του Cronbach, δείχνοντας ότι είναι ο αδύναμος κρίκος του SoC και ότι επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η μέτρηση.

Ωστόσο, επειδή η αλλαγή των ερωτήσεων μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του οργάνου, και επειδή η άδεια για χρήση του οργάνου βασίζεται σε μη τροποποίηση των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο SoCQ, αφού μεταφράστηκε προσεκτικά, χρησιμοποιήθηκε όπως είναι για τη μελέτη αυτή. Υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι οι ευρείες κατηγορίες ανησυχιών (μη σχετικές, για τον εαυτό, για το έργο και, για τις επιπτώσεις) είναι έγκυρες, και οι μετρήσεις για την αξιοπιστία του οργάνου για τα στάδια ανησυχιών βρίσκονται εντός των αποδεκτών ορίων για την έρευνα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο κατά την εισαγωγή καινοτομιών. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του δείγματος, το άλφα του Cronbach για τις κλίμακες για τα στάδια της ανησυχίας αναφέρεται στην ενότητα συμπεράσματα.

*Ανεξάρτητες μεταβλητές:* Προσωπικά, Φιλαναγνωστικά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά

Για τη μέτρηση των ανεξάρτητων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από ερωτήσεις και κλίμακες, οι οποίες θα μετρούσαν πτυχές φιλαναγνωστικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών καθώς και δημογραφικές πληροφορίες. Οι δημογραφικοί παράγοντες, γενικά, έχουν προσωπικό χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα οι ερωτήσεις σχετικά με το εισόδημα, την ηλικία, τη φυλή, την εκπαίδευση ή την απασχόληση (Newby, 2014. Babbie, 2011. Creswell, 2012. Mertens, 2009.). Οι δημογραφικές ερωτήσεις σε αυτή τη μελέτη περιλάμβαναν το φύλο, τα έτη

υπηρεσίας, τα έτη ασχολίας με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και μία αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη & Ξανθάκου, 2007) για το τι είδους χρήστης είναι την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας (στη μελέτη μας τα στοιχεία αυτά αντιμετωπίζονται ως μέρος των προσωπικών χαρακτηριστικών). Τα φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται σε αυτή τη μελέτη είναι μια επέκταση των δημογραφικών στοιχείων, και είναι κατανοητά ως διάφορες μετρήσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, πριν από τη χρήση της, και κατά την τρέχουσα περίοδο. Τα φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά είναι στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, συμμετοχή εκπαιδευτικών σε Λέσχες Ανάγνωσης ενηλίκων, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες. Τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά αναφέρονται στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την υποστήριξη (ή την απουσία της) από το σχολικό πλαίσιο και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τη διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη, τις στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία).

#### **7.4.1. Προσωπικά Χαρακτηριστικά**

Οι ερωτήσεις για τα προσωπικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τα εξής:

Φύλο, (που ορίζεται αν ο εκπαιδευτικός είναι γυναίκα ή άντρας. Αυτή η κατηγορική μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε για να δειχθεί αν το φύλο είχε προγνωστική αξία στην ανάλυση).

Έτη υπηρεσίας, (που ορίζεται ως ο αριθμός των ετών που ο εκπαιδευτικός εργάζεται στην Α/θμια εκπαίδευση).

Έτη ασχολίας με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, (που ορίζεται ως ο αριθμός των ετών που ο εκπαιδευτικός ασχολείται με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας).

Αυτο-αξιολόγηση (που ορίζεται ως η αυτό-αντίληψη του εκπαιδευτικού για το τι είδους χρήστης είναι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας).

Επίσημη κατάρτιση (που ορίζεται αν ο εκπαιδευτικός έχει λάβει ή όχι επίσημη κατάρτιση για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας)

Εφαρμογή άλλων προγραμμάτων-καινοτομιών (που ορίζεται αν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει και άλλα καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων).

#### 7.4.2. Φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά

Μερικοί από τους κεντρικούς σκοπούς της έρευνας των Κατσίκη-Γκίβαλου και συν., (2011) ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τη Φιλοαναγνωσία και την είσοδό της στο Αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων, η αναζήτηση πληροφοριών για τις φιλοαναγνωστικές δράσεις που αναπτύσσονται στις τάξεις καθώς και οι συνθήκες που ενισχύουν ή που εμποδίζουν την καλλιέργεια της Φιλοαναγνωσίας στα σχολεία μας.

Σε έρευνα των Πολίτη και Παπαδάτου (2008) επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη θέση της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και τη σχέση της με το γλωσσικό μάθημα. Επίσης, στους στόχους της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιθυμία τους για επιμόρφωσή τους σε ζητήματα Θεωρίας της Λογοτεχνίας και διδακτικών προσεγγίσεων των λογοτεχνικών κειμένων.

Με την έρευνά τους επιχειρούν να απαντήσουν σε τρία καίρια ζητήματα της παρουσίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων. Το πρώτο ζήτημα αφορά στην αποτύπωση της θέσης που προβλέπεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Λογοτεχνία, και αν η θέση αυτή υποστηρίζεται ουσιαστικά από τις διδακτικές πρακτικές του σχολείου. Το δεύτερο ζήτημα έχει να κάνει με την διερεύνηση αν η πιθανή (πλήρης) αυτονόμηση της Λογοτεχνίας από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τη θέση της Λογοτεχνίας. Τέλος, επιχειρεί να διερευνήσει αν θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα θεωρίας και διδακτικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε δείγμα εκατό δεκαοκτώ (118) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βολική δειγματοληψία, άρα υπάρχουν ζητήματα γενικευσιμότητας των συμπερασμάτων της. Όμως τα ευρήματά της είναι ενδεικτικά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση της Λογοτεχνίας στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα. Η έρευνα απάντησε σε τρία ζητήματα: α) η θέση της Λογοτεχνίας, β) η αυτονόμησή της από το γλωσσικό μάθημα και γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Για την αποτύπωση της θέσης που προβλέπεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Λογοτεχνία, και αν η θέση αυτή υποστηρίζεται ουσιαστικά από τις διδακτικές πρακτικές του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 70% ότι η θέση της Λογοτεχνίας δε βελτιώθηκε «καθόλου» ή βελτιώθηκε «λίγο». Αντίθετα, σε ποσοστό 30% πιστεύουν ότι βελτιώθηκε «αρκετά» και «πολύ». Φαίνεται ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η θέση της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο δε βελτιώθηκε από τα νέα προγράμματα σπουδών. Παρόμοιες απόψεις διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί όταν δήλωναν σε ποσοστό 81% «καθόλου» στο αν καλλιεργείται η αγάπη των μαθητών για τη Λογοτεχνία με τον τρόπο που εισάγεται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Η προσπάθεια προώθησης της Φιλοαναγνωσίας στα σχολεία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν. Ο κεντρικός μοχλός της αλληλεπίδρασης αυτής είναι ο/η εκπαιδευτικός, τα φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά των οποίων και οι στάσεις τους απέναντι στο

φαινόμενο της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρει η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (Παπαδάτος, 2013. Πολίτης, 2013. Κατσίκη-Γκίβαλου, 2013. Τσιαμπάση, 2013. Χατζηγιάννου, 2008. Benton, 2005. Hunt, 2005).

Η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι επαρκής, είναι ότι σε ποσοστό 83,1% θεωρούν πως είναι «καθόλου» και «λίγο» επαρκής, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ουσιαστικά απύσχα τη Λογοτεχνία από το πρόγραμμα του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου (Πολίτης & Παπαδάτος, 2008). Για το βαθμό επίδρασης που άσκησαν τα νέα προγράμματα σπουδών, με την αντίληψή τους για τη Λογοτεχνία, στη διδακτική τους πράξη, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι σχετικά μοιρασμένοι, αφού σε ποσοστό 43% δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν λίγο, ενώ σε ποσοστό 39% δηλώνουν ότι επηρεάστηκαν αρκετά και πολύ.

Σχετικά με την αυτονόμηση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε ποσοστό 64% ότι το γλωσσικό μάθημα εμποδίζει «αρκετά» και «πολύ» την ουσιαστική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Αντίθετα, κρίνουν απαραίτητη την αυτονόμηση της Λογοτεχνίας και την αποσύνδεσή της από το γλωσσικό μάθημα σε ποσοστό 86 % «αρκετά» και «πολύ». Η άποψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό ενημέρωσής τους μέσω επιμορφώσεων σε θέματα Θεωρίας της Λογοτεχνίας και προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, είναι σε ποσοστό 29% ότι δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι, ενώ σε ποσοστό 71% δηλώνουν ότι είναι ενημερωμένοι λίγο (51,7%) και αρκετά (19,3%).

Για την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα Θεωρίας της Λογοτεχνίας και προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 92% θεωρούν αρκετά και πολύ απαραίτητη τη σχετική επιμόρφωση. Σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης ενημερωμένης και λειτουργικής βιβλιοθήκης στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 98% χαρακτηρίζουν αρκετά (17%) και πολύ (81%) επιτακτική την ανάγκη ίδρυσης βιβλιοθηκών στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 62% υπογραμμίζουν την αυτονόμηση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα και τη θεσμοθέτηση ενός ειδικού δώρου Λογοτεχνίας στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα για κάθε τάξη (Πολίτης & Παπαδάτος, 2008). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται παρεμβάσεις που θα συνδέονται με επισκέψεις λογοτεχνών στα σχολεία, με την παρουσία της Λογοτεχνίας στην καθημερινή ζωή του σχολείου (βιβλιοπαρουσιάσεις, συζητήσεις για βιβλία, κ.ά.) και με την επέκταση του "διδασκτικού αντικειμένου" της Λογοτεχνίας (λογοτεχνικές δραστηριότητες των μαθητών, εκδοτική δραστηριότητα των σχολείων, κ.ά.).

Συμπερασματικά, η έρευνα των Πολίτη και Παπαδάτου (2008), καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα δεν βελτιώθηκε η θέση της Λογοτεχνίας, αφού ο χρόνος που της διατίθεται δεν είναι αρκετός και δεν κατοχυρώνεται θεσμικά. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών δεν καλλιεργούσαν την αγάπη των μαθητών για το λογοτεχνικό βιβλίο και δε διασφάλιζαν τη θέση της Λογοτεχνίας στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η αυτονόμηση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα. Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της Λογοτεχνίας, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα που

σχετίζονται με τη Θεωρία και τις διδακτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας. Η έλλειψη σχολικών βιβλιοθηκών, αναδεικνύει και μια άλλη σοβαρή ολιγωρία της ελληνικής Πολιτείας απέναντι στην εκπαίδευση της χώρας: ο Νόμος 1566/86 είχε προβλέψει την ίδρυση βιβλιοθηκών στα σχολεία της χώρας, αλλά "δεν επαληθεύτηκε" ποτέ (Πολίτης & Παπαδάτος, 2008).

Η θεσμοθέτηση ενός δώρου την εβδομάδα για το αντικείμενο της Λογοτεχνίας στο «Ωρολόγιο Πρόγραμμα» του Δημοτικού Σχολείου παρουσιάζεται στην έρευνα αυτή ως επιτακτική ανάγκη, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους και από άλλους ειδικούς σε ζητήματα θεωρίας της Λογοτεχνίας και διδακτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων θεωρείται κομβικό σημείο για τη ανάδειξη της Λογοτεχνίας και την ουσιαστική συμβολή της στην ανάπτυξη των μικρών μαθητών-αναγνωστών. Η ίδρυση βιβλιοθηκών κι ο διαρκής εμπλουτισμός τους με λογοτεχνικά βιβλία, σε συνδυασμό με την αναβαθμισμένη θέση της Λογοτεχνίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, αποτελούν υποχρέωση της ελληνικής Πολιτείας και συνιστούν ένα αντιπροσωπευτικό διακύβευμα της εφαρμογής των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων

Παρόμοια με τα παραπάνω ερωτήματα θα διερευνηθούν στην παρούσα μελέτη, αφού κάποια βήματα έχουν γίνει ήδη με τη μεταρρύθμιση του 2010.

Οι ερωτήσεις για τα φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τα εξής:

*Στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας*, (ορίζονται οι απόψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), με τέσσερις ερωτήσεις 5 βαθμης κλίμακας Likert. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, η έννοια των στάσεων απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας ορίζεται ως οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα σχετικά με την εισαγωγή στο Ε.Ω.Π. η διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας ως υποχρεωτικό μάθημα μία ώρα την εβδομάδα.

Αντίστοιχη μέτρηση στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει βρεθεί, ενώ στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί έρευνες για τη διδακτική της λογοτεχνίας, αλλά σε διαφορετικό πλαίσιο από το αντίστοιχο παράδειγμα της Φιλαναγνωσίας στο ελληνικό σχολείο. Έχουν εντοπιστεί έρευνες που μετρούν άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναφέρονται σε άλλα σημεία της μελέτης μας. Εντοπίσαμε στη βιβλιογραφική έρευνά μας αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης για περιπτώσεις εισαγωγής ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σε έρευνα του Woodrow, (1991, όπως αναφέρεται στο Petheridge, 2007) παρατίθενται μια σειρά από αντίστοιχες κλίμακες και ερωτηματολόγια που ερευνούν τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση (Şad, 2012). Σε έρευνα του Chen, (2006) αναζητήθηκαν οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τη φύση της επιστήμης και τις σχετικές με τη διδασκαλία συμπεριφορές. Επίσης στη μελέτη των Coskun, Metin, Bülbül & Yılmaz, (2011), παρουσιάζεται η ανάπτυξη κλίμακας στάσεων εκπαιδευτικών ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων σχετικά με τη διδασκαλία μαθημάτων σε αυτά.



Η διακύμανση της βαθμολογίας είναι από “1” (διαφωνώ απολύτως) έως “5” (συμφωνώ απολύτως). Για να βαθμολογηθεί, οι απαντήσεις για όλες τις δηλώσεις αθροίζονται. Το εύρος των πιθανών τιμών είναι από 4 - 20. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή, τόσο πιο θετική είναι η στάση του εκπαιδευτικού στη συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας. Ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας αυτής βρίσκεται στο τμήμα με τα ευρήματα.

**Πίνακας 12: Στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας**

Η ενασχόληση σχετικά με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών μέσα από τη διδακτική πράξη είναι συναρπαστική για μένα.	1	2	3	4	5
Απολαμβάνω την ανάπτυξη φιλαναγνωστικών δράσεων και εμπυχώσεων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
Το να διδάσκω Φιλαναγνωσία στην τάξη μου μπορεί να είναι (ή είναι) απολαυστικό για μένα.	1	2	3	4	5
Η αξιοποίηση των παιχνιδιών φιλαναγνωσίας και των αναγνωστικών εμπυχώσεων θα συμβάλει στη δημιουργία γενιάς αναγνωστών.	1	2	3	4	5

*Σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών*, (ορίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου τους για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών). Εδώ δίνεται μία απάντηση από πέντε επιλογές (καθόλου, ελάχιστα, αρκετά, πολύ, εξαιρετικά) σημαντικότητας. Σχετική έρευνα των Εμβαλωτή και συν., (2011), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν το ρόλο τους για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους, πολύ και εξαιρετικά σημαντικό σε ποσοστό 89% .

*Συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας / λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη*, (ορίζεται η συμμετοχή ή μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών με τις τάξεις τους σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας που διενεργούνται από δημόσιους η/και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς και η λειτουργία ή μη Λεσχών Ανάγνωσης στις τάξεις τους). Εδώ δίνεται μία θετική ή αρνητική απάντηση.

*Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε Λέσχες Ανάγνωσης ενηλίκων*, (ορίζεται η συμμετοχή ή μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Λέσχες Ανάγνωσης ενηλίκων). Εδώ δίνεται μία θετική ή αρνητική απάντηση. Η Λέσχη Ανάγνωσης περιγράφεται από το ΕΚΕΒΙ (2008), ως μία ομάδα προσώπων οι οποίοι έχουν προγραμματίσει να συναντιούνται περιοδικά (για παράδειγμα, μία ή δύο φορές το μήνα), και να ανταλλάσσουν αναγνωστικές εμπειρίες από την ανάγνωση βιβλίων που έχουν διαβάσει, με βάση ένα προγραμματισμό που έχουν κάνει. «Ο θεσμός της Λέσχης Ανάγνωσης βασίζεται στην ελευθερία, την ευελιξία και την προσαρμογή στα γούστα των ανθρώπων που την απαρτίζουν» (ΕΚΕΒΙ, 2008). Η λειτουργία της Λέσχης Ανάγνωσης στην τάξη είναι μια σημαντική ευκαιρία ενίσχυσης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών, που επιτυγχάνει ταυτόχρονα και ψυχο-κοινωνικές δεξιότητες. Όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη, τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα. Οι τάξεις Ε’ – ΣΤ’ είναι οι ιδανικές περιπτώσεις, και η λειτουργία

της Λέσχης Ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει, εκτός των άλλων, και ευκαιρία ανάπτυξης προγραμμάτων μετάβασης στο Γυμνάσιο (Παπαδάτος, 2009).

*Προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας - Ανθολόγιο* (ορίζεται η οποιαδήποτε εμπειρία από τη διδασκαλία «Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων» πριν την εισαγωγή της ώρας της Φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα ορίζονται οι στάσεις απέναντι στη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι παρεμβάσεις το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα σχετικά με την ώρα του Ανθολογίου. Η πρώτη ερώτηση που χρησιμοποιείται για να καθορίσει την προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ήταν μια ερώτηση σχετικά με προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες από τη διδασκαλία του Ανθολογίου πριν εφαρμοστεί η υποχρεωτική διδακτική ώρα της Φιλαναγνωσίας στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ε.Ω.Π.) ως διακριτό μάθημα από το σχολικό πρόγραμμα 2010-11, για να βοηθήσουν να καταλάβουμε την προηγούμενη εμπειρία ενός εκπαιδευτικού.

*Η διδασκαλία του Ανθολογίου ήταν, (πρώτη ομάδα)*

1	Βαρετή διαδικασία
2	Αρκετές φορές χανόταν η διδακτική ώρα του Ανθολογίου χωρίς να αναπληρωθεί.
3	Επειδή διδάσκονταν αποσπάσματα κειμένων, χανόταν η ωφέλεια από την επαφή με το ολόκληρο κείμενο του βιβλίου.
4	Παρά την αποσπασματικότητα, γίνονταν προσπάθειες για ενεργοποιηθούν οι μαθητές στην αναζήτηση της αισθητικής απόλαυσης από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.
5	Η συστηματική προσέγγιση με βάση τις οδηγίες του ΒτΔ έδινε μεγάλες δυνατότητες για ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας.

*Οι διδακτικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία του Ανθολογίου, (δεύτερη ομάδα)*

1	Δεν παραβίαζα το Ε.Ω.Π..
2	Δεν υπήρχε καμία ελαστικότητα από το Ε.Ω.Π. και το ΑΠ για να παρεκκλίνει κάποιος, ακόμα κι αν το ήθελε.
3	Μερικές φορές δίνονταν ευκαιρίες για διδασκαλία ολόκληρου βιβλίου Λογοτεχνίας για παιδιά και τις αξιοποιούσα κατάλληλα.
4	Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών επεξεργαζόμασταν μερικά βιβλία Λογοτεχνίας για παιδιά, κάνοντας παραχωρήσεις από διδακτικές ώρες άλλων μαθημάτων.
5	Στην ώρα του Ανθολογίου κάναμε συστηματικά δράσεις φιλαναγνωσίας (καλούσαμε συγγραφείς βιβλίων, πραγματοποιούσαμε εκθέσεις βιβλίων, κ.ά) παίρνοντας τον απαραίτητο χρόνο από τις διδακτικές ώρες των άλλων μαθημάτων (με σύμπτυξη ύλης κλπ.)

Σ' αυτή την ερώτηση οι ερωτηθέντες καλούνται να αναφέρουν αν υπήρχαν παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του Ε.Ω.Π. ("κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα") για να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές στην ώρα του Ανθολογίου ή σε άλλη διδακτική ώρα (παιχνίδια φιλαναγνωσίας ή/και αναγνωστικές εμπυχωσεις). Χρήση δύο ομάδων δηλώσεων, από 5 δηλώσεις κάθε μία ομάδα, από

τις οποίες επιλέγεται μόνο η μία δήλωση. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του δείγματος, ο έλεγχος αξιοπιστίας με το Cronbach α για αυτήν την υποκλίμακα αναφέρεται στην ενότητα των ευρημάτων.

*Επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.* Στη μελέτη αυτή επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας ορίζεται η οποιαδήποτε επίσημη εκπαίδευση – κατάρτιση για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας καθώς και οποιαδήποτε συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας (για παράδειγμα, εργαστήρια, σεμινάρια, ημερίδες που διοργανώνονται από διάφορους φορείς), η οποία αυξάνει τη γνώση ή τις δεξιότητες στο πώς μπορεί να εισαχθεί η Φιλαναγνωσία στη διδακτική πράξη (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011).

*Οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες,* (ορίζονται τόσο ο τρόπος επιλογής για την αγορά ή το δανεισμό βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς, όσο και ο αριθμός των βιβλίων - εκτός των σχολικών / επαγγελματικών - που διάβασαν το προηγούμενο έτος). Σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΕΒΙ για τις αναγνωστικές συνήθειες του γενικού πληθυσμού της χώρας μας, ανάμεσα στα ευρήματα, φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο, η αστικότητα, το φύλο, η γλωσσομάθεια και οι ώρες εργασίας επηρεάζουν την αναγνωστική συμπεριφορά των πολιτών. Συνολικά, στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται ότι «η ανάγνωση είναι γένους θηλυκού και ηλικίας 35-54 ετών (Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών, ΕΚΕΒΙ, 2010).

#### **7.4.3. Οργανωσιακά χαρακτηριστικά**

Ένα σύνολο χαρακτηριστικών αποτέλεσαν μία ιδιαίτερη κατηγορία στην έρευνά μας, αυτά που ονομάζουμε οργανωσιακά χαρακτηριστικά και αναφέρονται στο σύνολο των εκπαιδευτικών και σχολικών δομών που διοικούν, καθοδηγούν και στηρίζουν τις σχολικές μονάδες στην ολοκλήρωση του έργου τους. Έρευνες έχουν αναδείξει την σημαντική επιρροή των οργανωσιακών χαρακτηριστικών στην εκπαίδευση και στη διαδικασία της μάθησης (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012. Langer, 2005. Χατζηπαναγιώτου, 2005).

#### *Διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας,*

Τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν την εφαρμογή της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας περιλαμβάνουν αυτά που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως υποστηρικτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας είτε εκ μέρους των διοικητικών στελεχών (Διευθυντές και υποδιευθυντές) είτε εκ μέρους των στελεχών παιδαγωγικής καθοδήγησης (Σχολικούς Συμβούλους). Η έρευνα των Εμβαλωτή και συν., (2011), αναφέρει σχετικά με το ρόλο των στελεχών Παιδαγωγικής Καθοδήγησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ότι, οι εκτιμήσεις για το ενδεχόμενο επιμόρφωσης από τους Σχολικούς Συμβούλους έδειξαν να την επιθυμούν αρκετά ή πολύ σε ποσοστό 55%, ενώ καθόλου ή λίγο την επιθυμούν το 45% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σχετικά με την παροχή βοήθειας στο εκπαιδευτικό έργο από τους Σχολικούς Συμβούλους, σε μία

κλίμακα από το 1 (καμία βοήθεια) μέχρι το 10 (εξαιρετική βοήθεια), διαπιστώθηκε ότι από το 1 έως το 5 απάντησαν σε ποσοστό 64%, ενώ από το 6 έως το 10 απάντησε το 36%.

Με βάση τις προτάσεις που εντοπίσαμε στη σχετική βιβλιογραφία (Πολίτης, 2013. Τσιαμπάση, 2013. Κατσίκη-Γκίβαλου και συν., 2011. Χατζηγιάννου, 2008) και για να ικανοποιηθεί η ανάγκη κατασκευής κλίμακας μέτρησης του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, κατασκευάστηκε από τον ερευνητή μία κλίμακα μέτρησης, η οποία είναι χωρισμένη σε δύο ομάδες δηλώσεων: μία ομάδα δηλώσεων για τη διαφαινόμενη διοικητική υποστήριξη για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας από τους Διευθυντές σχολικών μονάδων και μία ομάδα δηλώσεων για τη διαφαινόμενη παιδαγωγική καθοδήγηση για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας από τους Σχολικούς Συμβούλους. Κάθε ομάδα δηλώσεων περιλαμβάνει 5 δηλώσεις. Για κάθε δήλωση υπάρχει 5-θαθμη κλίμακα τύπου Likert, με εύρος διακύμανσης από “1” (διαφωνώ απολύτως) έως “5” (συμφωνώ απολύτως). Για να βαθμολογηθεί, για κάθε ομάδα δηλώσεων, οι απαντήσεις αθροίζονται. Το εύρος των πιθανών τιμών για κάθε ομάδα είναι από 5 - 25. Για συνολική βαθμολόγηση της διαφαινόμενης υποστήριξης, οι απαντήσεις για όλες τις δηλώσεις και των δύο ομάδων αθροίζονται. Το εύρος των πιθανών τιμών είναι από 10 - 50. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή, τόσο πιο ισχυρή είναι η διοικητική & καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του δείγματος, το Cronbach  $\alpha$  για την ερώτηση αυτή αναφέρεται στην ενότητα των ευρημάτων, χωριστά στην κλίμακα για τους Διευθυντές, χωριστά στην κλίμακα για τους Σχολικούς Συμβούλους και συνολικά για την αντιληπτή Διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

#### Διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας

H/O διευθύντρια/-ής στο σχολείο μου είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία.	1	2	3	4	5
H/O διευθύντρια/-ής στο σχολείο μου διδάσκει (ή έχει διδάξει) Φιλαναγνωσία στο υποχρεωτικό της/του ωράριο στην τάξη μου.	1	2	3	4	5
H/O διευθύντρια/-ής στο σχολείο μου αναγνωρίζει τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία.	1	2	3	4	5
H/O διευθύντρια/-ής στο σχολείο μου δείχνει στους συναδέλφους μου την πίστη της/του στην αξία της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
H/O διευθύντρια/-ής στο σχολείο μου έχει θετικές στάσεις απέναντι στην διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
H/O Σχολική/-ός Σύμβουλος του σχολείου μου είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία.	1	2	3	4	5
H/O Σχολική/-ός Σύμβουλος του σχολείου μου κάνει σεμινάρια ή ημερίδες (εντός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών) για τη διδακτική της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
H/O Σχολική/-ός Σύμβουλος του σχολείου μου αναγνωρίζει τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία.	1	2	3	4	5
H/O Σχολική/-ός Σύμβουλος του σχολείου μου δείχνει στους συναδέλφους την πίστη της/του στην αξία της διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
H/O Σχολική/-ός Σύμβουλος του σχολείου μου έχει θετικές στάσεις απέναντι	1	2	3	4	5

στην διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.					
------------------------------------	--	--	--	--	--

*Συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών*

Η πολιτική για την ανάπτυξη σύγχρονων και ενημερωμένων βιβλιοθηκών επηρεάζει την ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα, ερευνούμε τη συμβολή του Υπουργείου Παιδείας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Στους δύσκολους καιρούς που ζούμε ως χώρα, η συμβολή των φορέων αυτών είναι καθοριστική για δοθεί η ευκαιρία σε όλους να έχουν ακώλυτη πρόσβαση στο βιβλίο και στην ανάγνωση. Για τις ανάγκες της έρευνας, ο ερευνητής, με βάση την ελληνική κυρίως βιβλιογραφία και τις πρόσφατες σχετικές έρευνες (Παπαδάτος, 2013. Κατσίκη-Γκίβαλου και συν., 2011. Χατζηγιάννου, 2008). διατύπωσε μία ερώτηση κοινή και για τις τρεις δομές. Με την ερώτηση αυτή προσπαθούμε να αποτυπώσουμε τη συμβολή των φορέων αυτών στην ανάπτυξη λειτουργικών και ενημερωμένων βιβλιοθηκών. Για το σκοπό αυτό η ερώτηση (Γ-14) διερευνά τη συμβολή δομών αυτών στην ανάπτυξη και λειτουργία των βιβλιοθηκών. Μία ομάδα τριών δηλώσεων, κλίμακα τύπου Likert, με εύρος διακύμανσης από “1” (καθόλου θετική) έως “5” (πολύ θετική).

<b>A.</b> Η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας (κρατικές δομές) στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία είναι προωθητική για την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
<b>B.</b> Η συμβολή της Σχολικής Επιτροπής (τοπική αυτοδιοίκηση) στην ανάπτυξη της Βιβλιοθήκης στο σχολείο είναι προωθητική για την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
<b>Γ.</b> Η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της Βιβλιοθήκης στο σχολείο είναι προωθητική για την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5

Για να βαθμολογηθούν συνολικά όλες οι δομές, οι απαντήσεις αθροίζονται. Το εύρος των πιθανών τιμών για όλη την ομάδα είναι από 3 - 15. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή, τόσο πιο ισχυρή είναι η συμβολή των δομών αυτών στο έργο των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του δείγματος, το Cronbach α για την ερώτηση αυτή αναφέρεται στην ενότητα των πορισμάτων.

*Διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία,*

Σε επόμενη ερώτηση διερευνάται η δυνατότητα πρόσβασης και η διαθεσιμότητα βιβλιοθήκης στους μαθητές κατά τα δύο τελευταία έτη εργασίας των εκπ/κών. Για τις ανάγκες της έρευνας, ο ερευνητής, με βάση την ελληνική κυρίως βιβλιογραφία και τις πρόσφατες σχετικές έρευνες (Παπαδάτος, 2013. Αθανασοπούλου, 2013. Κατσίκη-Γκίβαλου και συν., 2011. Χατζηγιάννου, 2008.) διατύπωσε δύο ερωτήσεις: πρώτα, για τη διαθεσιμότητα της βιβλιοθήκης στους μαθητές κατά τα δύο τελευταία έτη εργασίας των εκπ/κών, (Γ- 15) με την οποία διερευνάται αν υπάρχει και πού βιβλιοθήκη στη σχολική μονάδα. Μία ομάδα τεσσάρων δηλώσεων για την ύπαρξη βιβλιοθηκών, με αποδεκτή μία απάντηση για κάθε δήλωση, τύπου “ναι” “όχι”. Στη συνέχεια

διατυπώθηκε ερώτηση σχετική με τη συνολική λειτουργικότητα της βιβλιοθήκης του σχολείου, (Γ-16). Με αυτήν διερευνάται ο χώρος και η συνολική λειτουργικότητα της βιβλιοθήκης. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν και να απαντήσουν, συνεκτιμώντας το μέγεθος της συλλογής βιβλίων, την κατάσταση των βιβλίων, την ενημερότητά της, την άνεση χώρου σε m<sup>2</sup>, το φωτισμό, τον εξαερισμό, την προσβασιμότητα, κ.ά, με ένα αριθμό από το 1 μέχρι το 5, όπου το 1 αναφέρεται σε πολύ κακή κατάσταση της βιβλιοθήκης και το 5 σε εξαιρετική κατάσταση της βιβλιοθήκης. Ζητείται μία απάντηση από πέντε επιλογές (κακή, μέτρια, καλή, πολύ καλή, εξαιρετική).

Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αναγκαίο εξοπλισμό των ΕΑΕΠ (αίθουσες, βιβλιοθήκες, εργαστήρια και υλικά) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι για την εφαρμογή του αναμορφωμένου προγράμματος, θεωρούν ότι απαιτούνται υψηλού επιπέδου υποδομές σε ποσοστό 85%. Πιο συγκεκριμένα, για αναγνωστήρια και βιβλιοθήκες, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 21% ότι υπάρχουν και λειτουργούν ικανοποιητικά, σε ποσοστό 33% απάντησαν ότι υπάρχουν αλλά υπολειτουργούν ή είναι σε πολύ κακή κατάσταση και σε ποσοστό 46% απάντησαν ότι δεν υπάρχουν αναγνωστήρια και βιβλιοθήκες (Εμβαλωτής και συν., 2011).

*Στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας,*

Η στάση των συναδέλφων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ορίζεται από την κατά προσέγγιση εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τον αριθμό των συναδέλφων τους που διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία στο Ε.Ω.Π., υιοθετώντας πλήρως την καινοτομία αυτή. Για να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο οι συνάδελφοι των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν την καινοτομία αυτή, διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις. Η μία ερώτηση (Γ-17) ζητά να αναφερθεί το ποσοστό των συναδέλφων τους, που διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία στο Ε.Ω.Π. Η άλλη ερώτηση (Γ-18) ρωτά τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν αν οι συνάδελφοί τους είναι ενθαρρυντικοί ή αποθαρρυντικοί προς αυτούς στο να διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία στο Ε.Ω.Π., και είναι διατυπωμένη ως κατηγορική μεταβλητή με τρία επίπεδα (ενθαρρυντικοί, αποθαρρυντικοί, δεν έχω γνώμη).

*Ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς για ενίσχυση Φιλαναγνωσίας.*

Στην περίπτωση αυτή, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που ανακόπτουν την πορεία των προσπαθειών των εκπαιδευτικών να διδάξουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία. Η βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών για τις φιλαναγνωστικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, μας οδήγησε στη διατύπωση οχτώ δηλώσεων που αποτυπώνουν καταστάσεις που στο πλαίσιο του σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν ανασχετικά στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να διδάξουν συστηματικά Φιλαναγνωσία.

A. Η έλλειψη χρόνου για την κάλυψη της προβλεπόμενη ύλης.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

<b>Β.</b> Η μη επαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με το σχεδιασμό φιλαναγνωστικών δράσεων.	1	2	3	4	5
<b>Γ.</b> Η έλλειψη βιβλιοθήκης στο σχολείο	1	2	3	4	5
<b>Δ.</b> Το αρνητικό κλίμα στο σχολείο	1	2	3	4	5
<b>Ε.</b> Η μη επαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ανάπτυξη διδακτικών δράσεων ανάπτυξης φιλαναγνωσίας.	1	2	3	4	5
<b>ΣΤ.</b> Η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας	1	2	3	4	5
<b>Ζ.</b> Η ύπαρξη δύσκολων συνθηκών στην τάξη	1	2	3	4	5
<b>Η.</b> Η αδιαφορία των μαθητών	1	2	3	4	5

Μία ομάδα οχτώ δηλώσεων, κλίμακα τύπου Likert, διακύμανση από “1” (καθόλου σημαντικό) έως “5” (πολύ σημαντικό). Βαθμολογείται κάθε δήλωση χωριστά για να εντοπιστεί η ανασταλτική δράση των παραγόντων που δηλώνονται. Το εύρος των πιθανών τιμών για κάθε δήλωση χωριστά, είναι από 1 - 5. (interval – κατηγοτική ίσων διαστημάτων). Για συνολική βαθμολόγηση των εμποδίων, οι απαντήσεις για τις οχτώ δηλώσεις αθροίζονται. Το εύρος των πιθανών τιμών είναι από 8 - 40. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή, τόσο πιο σημαντικά είναι τα εμπόδια για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας ενώ, όσο χαμηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αυτή, τόσο λιγότερο σημαντικά θα είναι τα εμπόδια. Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του δείγματος, το Cronbach α για την ερώτηση αυτή αναφέρεται στην ενότητα των πορισμάτων.

### **7.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη και υποστηρικτικές δραστηριότητες**

Στη σχετική επισκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ότι ένας αριθμός πιθανών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και παρεμβάσεων μπορεί να είναι υποστηρικτικός για τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας οι οποίοι βρίσκονται σε συγκεκριμένα στάδια ανησυχίας. Ένας αριθμός αυτών των προτεινόμενων παρεμβάσεων προήλθε από τους αρχικούς ερευνητές του μοντέλου CBAM (Hall & Hord, 1987. 2011). Στο τμήμα αυτό της έρευνας διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις Οι ποιοτικές ερωτήσεις αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, όπως αυτές περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία ως κατάλληλες (Newby, 2014. Hosman & Cvetanoska, 2013. Creswell, 2012. Babbie, 2011. Mertens, 2009. Robbins, 2009. Cohen, και συν., 2007). Ως μέρος αυτής της μελέτης διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ποιοτικά ερωτήματα:

- i. Τι είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ή/και κίνητρα ή/και υποστήριξη αισθάνεστε ότι χρειάζεστε για να μπορέσετε να διδάξετε συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμά σας;
- ii. Από την απάντηση που δώσατε παραπάνω, ποια είναι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρο ή υποστήριξη που χρειάζεστε αυτή

τη στιγμή για να μπορέσετε να διδάξετε συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμά σας;

iii. α) Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών του; β) Αν ναι, τι θα τον διευκόλυνε στο έργο του;

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές βοήθησαν τον ερευνητή στην κατανόηση των τύπων παρέμβασης και υποστήριξης τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητες για την ενίσχυσή τους στην προσπάθεια συστηματικής διδασκαλίας της Φιλαναγνωσίας. Οι τύποι παρέμβασης και υποστήριξης εξετάστηκαν σε συνδυασμό τόσο με τις πιο έντονες ανησυχίες (peak) όσο και με τις δευτερεύουσες ανησυχίες τους.

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει μια περίληψη όλων των μεταβλητών που είναι υπό μελέτη, συμπεριλαμβάνοντας τον ορισμό των μεταβλητών τη μέτρηση και την ποσοτικοποίησή τους.

Πίνακας 13: Μεταβλητές - Ορισμοί, μετρήσεις και ποσοτικοποίηση

Τύπος μεταβλητής	Ορισμός	μέτρηση	Ποσοτικοποίηση
<b>Εξαρτημένες μεταβλητές</b>			
Στάδια Ανησυχίας –  – Μη σχετικές – Εαυτό (άτομο) – Έργο – Επιπτώσεις	Μέγιστη ένταση των ανησυχιών, σκέψεις, συναισθήματα, αντιλήψεις και στάσεις που εκφράζονται σχετικά με την καινοτομία.	1. SoCQ (Hall και συν., 1979, 2005): 35 ερωτήσεις, επτάβαθμη (0-7) κλίμακα Likert.  Απαντήστε στις παρούσες ανησυχίες σχετικά με την καινοτομία.  0= μη σχετικές 7= πολύ αληθινή για μένα  2. Οι συμμετέχοντες απάντησαν δύο ερωτήσεις ποιοτικής ανάλυσης για θέματα επαγγελματικής ανάπτυξής τους στη διδακτική της Φιλαναγνωσίας.	1. <u>Μη σχετικές ανησυχίες</u> (μία υποκλίμακα 5-ερωτήσεων, αθροιστική κλίμακα, 0-35 βαθμούς). <u>Εαυτός (άτομο)</u> , (δύο υποκλίμακες 5-ερωτήσεων, ονομάζονται <b>Ενημερωτική Προσωπική</b> , άθροισμα υποκλιμάκων, 0-35 βαθμούς, συνδυαζόμενες ονομάζονται <b>Εαυτός</b> με διακύμανση 0-70 βαθμούς). <u>Έργο</u> (μία υποκλίμακα 5-ερωτήσεων, αθροιστική κλίμακα, 0-35 βαθμούς). <u>Επιπτώσεις</u> (τρεις υποκλίμακες 5-ερωτήσεων, <b>Συνεπειών, Συνεργασίας, Επαναπροσδιορισμού</b> , άθροισμα υποκλιμάκων, 0-35 βαθμούς, συνδυαζόμενες ονομάζονται <b>Επιπτώσεις</b> , με διακύμανση 0-105 βαθμούς).  2. Οι απαντήσεις στις ποιοτικές ερωτήσεις θα εξεταστούν σε συνάρτηση με την μέγιστη ένταση των σταδίων των εκπαιδευτικών.
<b>Ανεξάρτητες μεταβλητές</b>			



<b>προσωπικά χαρακτηριστικά</b> (επιλεγμένες δημογραφικές μεταβλητές)			
Φύλο (A1)	Γυναίκα ή άντρας	Μία απάντηση	Κατηγορική (nominal) (1=Γυναίκα, 2=άντρας)
Χρόνια υπηρεσίας (A2)	Τέσσερις επιλογές 1-4, 5-10, 11-20, 21- περισσότερα	Μία απάντηση	Ιεραρχική (ordinal)
Χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία (A3)	Πέντε επιλογές ποτέ, 1 χρόνο, 2 χρόνια, 3 χρόνια, 4 χρόνια ή περισσότερα	Μία απάντηση	Ιεραρχική (ordinal)
Αυτοαξιολόγηση χρήστη (A4)	Πέντε επιλογές μη χρήστης, αρχάριος, κάπως έμπειρος, έμπειρος, πολύ έμπειρος.	Μία απάντηση	Ιεραρχική (ordinal)
Επίσημη κατάρτιση (A5)	Εργαστήρια, μαθήματα	Μία απάντηση	Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι)
Εφαρμογή άλλων προγραμμάτων (A6)	Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων	Μία απάντηση	Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι)
Χρήση ΤΠΕ (A7)	Πέντε επιλογές καθόλου, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πολύ συχνά	Μία απάντηση	Ιεραρχική (ordinal)
Άλλες σπουδές (A8)	Τέσσερις επιλογές	Πολλαπλές απαντήσεις	Ποιοτική μεταβλητή Κατηγορική (διχοτομική)
<b>φιλοαναγνωστικά χαρακτηριστικά</b> (επιλεγμένα χαρακτηριστικά σχετιζόμενα με τη φιλοαναγνωσία)			
*Στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλοαναγνωσίας (B1)	*Οι απόψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Φιλοαναγνωσίας	* Τέσσερις δηλώσεις, 5-θαθμη κλίμακα τύπου Likert, διακύμανση από "1" (διαφωνώ απολύτως) έως "5" (συμφωνώ απολύτως).	Ιεραρχική (ordinal)
*Σημαντικότητα του ρόλου των εκπ/κών για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών (B2)	* Οι απόψεις των εκπ/κών σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου τους για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών	* Μία απάντηση από πέντε επιλογές (καθόλου, ελάχιστα, αρκετά, πολύ, εξαιρετικά) σημαντικός	Ιεραρχική (ordinal)
* Συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλοαναγνωσίας (B9)	*Συμμετοχή ή μη συμμετοχή	* Μία απάντηση	* Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι) Διχοτομική
*Λειτουργία Λέσχης Ανάγνωσης στην τάξη (B10a).	*Λειτουργία ή μη λειτουργία	* Μία απάντηση	* Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι) Διχοτομική
* Συμμετοχή εκπ/κών σε	* Συμμετοχή ή μη συμμετοχή		* Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι) Διχοτομική

Λέσχες Ανάγνωσης Ενηλίκων (B10b).		* Μία απάντηση	
Προηγούμενη εμπειρία από διδασκαλία Λογοτεχνίας - (Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων) (B7 <sub>a</sub> & B7 <sub>b</sub> )	Οποιαδήποτε εμπειρία από τη διδασκαλία «Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων» πριν την εισαγωγή της ώρας της Φιλαναγνωσίας. *(B7 <sub>a</sub> ) στάσεις απέναντι στη διδασκαλία του Ανθολογίου. *(B7 <sub>b</sub> ) παρεμβάσεις το εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα σχετικά με την ώρα του Ανθολογίου.	Χρήση δύο ομάδων δηλώσεων (B7 <sub>a</sub> & B7 <sub>b</sub> ) από 5 δηλώσεις κάθε μία. Πέντε επιλογές *(B7 <sub>a</sub> ) 1, 2, 3, 4, 5 *(B7 <sub>b</sub> ) 1, 2, 3, 4, 5	* (Ιεραρχική (ordinal))  * Ιεραρχική (ordinal)
Επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, (B3 & B4)	*Επίσημη εκπαίδευση – κατάρτιση για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας (B3)  *Οποιαδήποτε συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας (π. χ. εργαστήριο, σεμινάριο, ημερίδα). (B4)	* Μία απάντηση  * Μία απάντηση (συμμετοχή ή μη συμμετοχή) συνδυασμένη με ανοιχτή ερώτηση για τον αριθμό ωρών εκπαίδευσης στη Φιλαναγνωσία.	* Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι)  * Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι)  * β4.2 Ποσοτική μεταβλητή
Οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες: * Κριτήρια αγοράς ή δανεισμού βιβλίων. (B8)  *Αριθμός βιβλίων (εκτός των σχολικών - επαγγελματικών) που διάβασαν το προηγούμενο έτος. (B12)	*Εφτά ανεξάρτητες δηλώσεις για τον τρόπο επιλογής αγοράς ή δανεισμού βιβλίων. Μία ανοιχτή ερώτηση για επιπλέον κριτήριο.  *Οι εκπ/κοί ως αναγνώστες (εκτός των σχολικών - επαγγελματικών) που διάβασαν το προηγούμενο έτος.	*Για κάθε ανεξάρτητη δήλωση, 5-θαθμη κλίμακα τύπου Likert, διακύμανση από “1” (καθόλου σημαντικό) έως “5” (πολύ σημαντικό).  * Μία απάντηση από πέντε επιλογές (κανένα, 1 έως 5, 6 έως 10, 11 έως 15, περισσότερα από 15).	* Ιεραρχική (ordinal)  * Ιεραρχική (ordinal)
<b>Οργανωσιακά χαρακτηριστικά (επιλεγμένα χαρακτηριστικά και στάσεις που σχετίζονται με το πλαίσιο του σχολείου)</b>			
* Διοικητική & καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, (Γ13)	* Η διαφανόμενη διοικητική & καθοδηγητική υποστήριξη για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας (από Διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικούς	* Χρήση δύο ομάδων δηλώσεων (μία για Διευθυντές σχολικών μονάδων και μία για Σχολικούς Συμβούλους), από 5 δηλώσεις κάθε ομάδα. Για κάθε δήλωση 5-θαθμη κλίμακα τύπου Likert, διακύμανση από	* Ιεραρχική (ordinal)

	Συμβούλους).	“1” (διαφωνώ απολύτως) έως “5” (συμφωνώ απολύτως).	
Στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας (Γ17 & Γ18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ο αριθμός των εκπ/κών που διδάσκουν συστηματικά φιλαναγνωσία. (Γ17)</li> <li>* Η στάση των εκπ/κών αν ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας. (Γ18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ανοιχτή ερώτηση σχετικά με το ποσοστό εκπ/κών που διδάσκουν συστηματικά Φιλαναγνωσία. (Γ17)</li> <li>* Μία ερώτηση επιλογής αναδεικνύοντας το βαθμός ενθάρρυνσης που προσφέρουν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. (Γ18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ποσοτική</li> <li>* Ιεραρχική (ordinal)</li> </ul>
<p>Η πολιτική για την ανάπτυξη σύγχρονων και ενημερωμένων βιβλιοθηκών επηρεάζει την ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* α) Συμβολή του Υπουργείου Παιδείας, β) Συμβολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, γ) Συμβολή Συλλόγου Γονέων. (Γ14)</li> <li>* Διαθεσιμότητα βιβλιοθήκης στους μαθητές κατά τα δύο τελευταία έτη εργασίας των εκπ/κών. (Γ15)</li> <li>* Συνολική λειτουργικότητα της βιβλιοθήκης του σχολείου. (Γ16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Διερευνάται η συμβολή δομών στην ανάπτυξη και λειτουργία των βιβλιοθηκών.</li> <li>* Διερευνάται αν υπάρχει και πού βιβλιοθήκη.</li> <li>* Διερευνάται ο χώρος και η συνολική λειτουργικότητα της βιβλιοθήκης.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Μία ομάδα τριών δηλώσεων, κλίμακα τύπου Likert, διακύμανση από “1” (καθόλου θετική) έως “5” (πολύ θετική).</li> <li>* Μία ομάδα τεσσάρων δηλώσεων για την ύπαρξη βιβλιοθηκών. Μία απάντηση για κάθε δήλωση.</li> <li>* Μία απάντηση από πέντε επιλογές (κακή, μέτρια, καλή, πολύ καλή, εξαιρετική).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ιεραρχική (ordinal)</li> <li>* Κατηγορική (nominal) (1=Ναί, 2=Όχι) για κάθε μία δήλωση.</li> <li>* Ιεραρχική (ordinal)</li> </ul>
Ανασταλτικοί παράγοντες για ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς (Γ19)	Η μη ανάληψη πρωτοβουλιών ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας σε ποιες αιτίες αποδίδεται;	Μία ομάδα οχτώ δηλώσεων, κλίμακα τύπου Likert, διακύμανση από “1” (καθόλου σημαντικό) έως “5” (πολύ σημαντικό).	Ιεραρχική (ordinal)
<b><u>Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης</u></b>			
* Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και δομές υποστήριξης. (B5)	* Οι εκπ/κοί προσδιορίζουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρα ή υποστήριξη που χρειάζονται για να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά	* Ανοιχτή ερώτηση	

*Η σημαντικότερη δραστηριότητα από τις αναφερθείσες στην ερώτηση B5. (B6)	Φιλαναγνωσία.  *Αναφέρουν μόνο μία από όσες ανέφεραν στην προηγούμενη ερώτηση	* Ανοιχτή ερώτηση	
Παράγοντες διευκόλυνσης για ανάληψη πρωτοβουλιών. (B11)	Οι εκπ/κοί προτείνουν παράγοντες που θα διευκολύνουν το έργο της ενίσχυσης της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των παιδιών.	Ανοιχτή ερώτηση	

## 7.6. Ζητήματα σχετικά με τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν

### i. Χρήση τυποποιημένου ερευνητικού εργαλείου (SoCQ)

Για τη διεξαγωγή της έρευνας για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καινοτομίες, χρησιμοποιήσαμε ένα έτοιμο τυποποιημένο τεστ (SoCQ). Σύμφωνα με την Mertens (2009), για τον εντοπισμό ενός ερευνητικού εργαλείου ενδείκνυται η αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, είτε κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση είτε από πηγές που έχουν δημιουργηθεί ειδικά για να διευκολύνουν τους ερευνητές να πραγματοποιήσουν μια ευκολότερη και ενδεδειγμένη αναζήτηση ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων. Τέτοιες πηγές είναι: α) τα *MMY* (Mental Measurements Yearbooks – Επετηρίδες Ψυχικής Μέτρησης), β) το *TIP* (Tests In Print) το οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά στο *MMY*, γ) η *ETS* (Educational Testing Service – Υπηρεσία Εκπαιδευτικών Τεστ), κ.ά. Για την παρούσα έρευνα, ο ερευνητής εντόπισε το εργαλείο μέτρησης (SoCQ) κατά τη διεξαγωγή της βιβλιογραφικής επισκόπησης, ως ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε άλλες έρευνες σχετικές με τις ανησυχίες εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή καινοτομιών. Από την άποψη αυτή φάνηκε να είναι το καταλληλότερο εργαλείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας (Creswell, 2012. Babbie, 2011. Mertens, 2009).

Ο ερευνητής έλαβε υπόψη του συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο ως τυποποιημένο τεστ συνοδεύεται από εγχειρίδιο χρήσης, γεγονός που διευκολύνει τη συμπλήρωσή του και την αντικειμενική βαθμολόγησή του, για την αύξηση του βαθμού αντικειμενικότητας. Τα τυποποιημένα τεστ συχνά περιγράφονται ως πολύ αντικειμενικά (Mertens, 2009). Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οι πιο αντικειμενικές μετρήσεις περιλαμβάνουν φόρμες με δυνατότητες σύντομων απαντήσεων, πολλαπλών επιλογών και ερωτήσεων του τύπου «σωστό - λάθος». Αυτά λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου στο υπόλοιπο μέρος του, ώστε να διατηρηθεί η αντικειμενικότητά του σε υψηλά επίπεδα.

### ii. Κλίμακες που δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή.

Για τη μέτρηση των ανεξάρτητων μεταβλητών στο ερευνητικό εργαλείο ο ερευνητής

ανέπτυξε τις ερωτήσεις και τις κλίμακες. Αρχικά, ο ερευνητής χρησιμοποίησε ποιοτική μέθοδο εκτίμησης της αξιοπιστίας, η οποία όμως δεν μπορούσε να μετρήσει το βαθμό του τυχαίου σφάλματος. Οι ορισμοί των όρων και των εννοιών ωστόσο, και οι ερωτήσεις έχουν εξεταστεί ως προς τη σαφήνεια, τη σχετικότητα και την καταλληλότητα, ώστε να διασφαλιστεί ότι καλύπτει όλες τις πιθανές απαντήσεις. Ο ερευνητής έλαβε υπόψη την ανάγκη να διασφαλιστεί η ποιότητα της στρατηγικής για τη συλλογή των δεδομένων. Ακολουθήθηκε αυστηρή διαδικασία για να θεμελιωθούν οι δείκτες που εξασφαλίζουν αποδεικτικά στοιχεία ότι οι πληροφορίες που θα παραχθούν, θα είναι αξιόπιστες (Newby, 2014. Creswell, 2012. Mertens, 2009. Cohen, και συν., 2007). Ακολουθώντας το μεταθετικιστικό παράδειγμα (Mertens, 2009), ο ερευνητής επιχείρησε να ικανοποιήσει και τα τρία κριτήρια που αυτό το παράδειγμα απαιτεί για την εκτίμηση της ποιότητας των μετρήσεων ποιοτικής έρευνας: την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα (εκτός από τα τρία κριτήρια, στο μεταθετικιστικό παράδειγμα αναφέρεται και σε μία ακόμα διάσταση, αυτή της αποφυγής μεροληψίας που σχετίζεται με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα ή την αναπηρία, τα οποία έχουν ληφθεί υπόψη).

Συγκεκριμένα, για το κριτήριο της αξιοπιστίας, για κάθε κλίμακα που διαμόρφωσε ο ερευνητής, μέσω του συντελεστή Cronbach  $\alpha$ , ένα τεστ εσωτερικής συνέπειας, το εύρημα του οποίου αναφέρεται στο κεφάλαιο με τα ευρήματα, και το οποίο δείχνει εάν η μέτρηση περιέχει εκτεταμένα τυχαία σφάλματα που οφείλονται σε αναξιόπιστα ή ετερογενή στοιχεία.

Η εγκυρότητα περιλαμβάνει την φαινομενική εγκυρότητα, την εγκυρότητα περιεχομένου και την εγκυρότητα κριτηρίου (Newby, 2014. Babbie, 2011. Robbins, 2009. Cohen, Manion & Morrison, 2007. Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004. Δαουτόπουλος, 2002). Μια πρώτη προσπάθεια να αποδειχθεί η φαινομενική εγκυρότητα των μετρήσεων έγινε με την προσφυγή στη σχετική βιβλιογραφία για τον εντοπισμό υφιστάμενων ορισμών και μετρήσεων. Περαιτέρω προσπάθεια για την εδραίωση της εγκυρότητας έγινε όταν ο ερευνητής απευθύνθηκε σε συναδέλφους (εκπαιδευτικούς) για να επανεξετάσουν τους λειτουργικούς ορισμούς και να προτείνουν βελτιώσεις. Η προσπάθεια να βεβαιωθεί η εγκυρότητα περιεχομένου, οι ερωτήσεις και οι κλίμακες εξετάστηκαν από έμπειρους στη διδακτική της Φιλαναγνωσίας (Σχολικούς Συμβούλους και Πανεπιστημιακούς) για να διασφαλιστεί ότι, στοιχεία που είναι αναπόσπαστα μέρη της έννοιας που είναι προς διερεύνηση, έχουν προσδιοριστεί και μετρηθεί στο σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου.

Τέλος, δόθηκε προσοχή κατά το σχεδιασμό του ερευνητικού μέσου, να αποφευχθεί κατά τη συλλογή των δεδομένων οποιαδήποτε μεροληψία προκύπτει από φυλετικές διαφορές, διαφορές φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, θρησκείας, αναπηρία ή διαφορές κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Newby, 2014. Babbie, 2011. Creswell, 2012. Mertens, 2009).

## 7.7. Πιλοτική δοκιμή / ποσοστά ανταπόκρισης

Η πιλοτική δοκιμασία βοηθά τον ερευνητή να βελτιώσει την εγκυρότητα του ερευνητικού οργάνου και να αναπτύξει ένα σαφές και εύχρηστο εργαλείο για την ερευνητική διαδικασία. Η πιλοτική δοκιμασία ενός ερευνητικού οργάνου είναι σημαντική για να αποδειχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου και να βελτιωθούν οι ερωτήσεις, η διαμόρφωση και οι κλίμακες του (Newby, 2014. Creswell, 2012. Mertens, 2009).

Με σκοπό αποκτηθεί ανατροφοδότηση σχετικά με τη δομή και τις ερωτήσεις του ερευνητικού οργάνου, επιλέχθηκε ένα δείγμα ευκολίας από εξήντα εκπαιδευτικούς ΠΕ70– Γενικής Αγωγής που δίδασκαν σε σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ (σαράντα οχτώ στο νησί της Ρόδου και δώδεκα στο νησί της Κω – με τη συνεργασία της Σχολικής Συμβούλου του νησιού), των οποίων οι σχολικές μονάδες δεν είχαν συμπεριληφθεί στο δείγμα. Ζητήθηκε από αυτούς να συμπληρώσουν το εργαλείο και να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις ερωτήσεις, τις οδηγίες και μέγεθος του ερευνητικού οργάνου. Στους εκπαιδευτικούς ΠΕ70– Γενικής Αγωγής που συμμετείχαν στην πιλοτική δοκιμασία δόθηκαν έγγραφες πληροφορίες και οδηγίες σχετικά με τη διαδικασία του πιλοτικού ελέγχου στην οποία επιλέχθηκαν να συμμετέχουν.

Η συμβολή της ομάδας αυτής των εξήντα εκπαιδευτικών ήταν σημαντική γιατί έκαναν παρατηρήσεις που βελτίωσαν τη λειτουργικότητα του οργάνου. Τα σχόλια αφορούσαν κυρίως στη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά και θέματα διατυπώσεων των ερωτημάτων. Από τη διαδικασία αυτή δεν εξασφαλίστηκε γνώση σχετικά με το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών για τις επιστροφές συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, γιατί οι συνθήκες με τη δια ζώσης επικοινωνία του ερευνητή και των συνεργατών του με τα μέλη του δείγματος ευκολίας, είχε ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση του συνόλου των προς έλεγχο ερωτηματολογίων.

### *Χρόνος περάτωσης - ανατροφοδότηση από την πιλοτική διαδικασία*

Μια πτυχή των πιλοτικών δοκιμασιών του οργάνου ήταν να προσδιοριστεί κατά προσέγγιση ο χρόνος ολοκλήρωσης του ερωτηματολογίου ώστε να διαμορφωθεί αντίληψη για το αν η έρευνα είχε λογικό μέγεθος. Ο μέσος χρόνος ολοκλήρωσης για τους συμμετέχοντες στην πιλοτική διαδικασία ήταν 18 λεπτά, με ελάχιστη διάρκεια τα 10 λεπτά και μέγιστη διάρκεια τα 35 λεπτά.

Τόσο η διάμεσος όσο και η δεσπόζουσα τιμή, ήταν περίπου 20 λεπτά. Αφού η διάμεσος, η δεσπόζουσα τιμή και ο μέσος όρος ήταν ουσιαστικά ισοδύναμοι, αυτό σήμαινε ότι η κατανομή είναι συμμετρική (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011) και συναγόταν ότι οι χρόνοι συμπλήρωσης δεν «έλκονται» από τις ακραίες τιμές (υψηλές ή χαμηλές). Όπως αναφέρουν οι Ρούσσοι και Τσαούσης (2011), όταν η κατανομή είναι συμμετρική ή περίπου συμμετρική, είναι προτιμότερο να επιλέγεται ο μέσος όρος ή η διάμεσος, αντί της δεσπόζουσας τιμής,

καθώς η τελευταία είναι ο λιγότερο σταθερός δείκτης. Έτσι, τα 20 λεπτά θεωρήθηκε ως ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να συμπληρωθεί από τον μέσο εκπαιδευτικό το ερευνητικό εργαλείο.

Ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα σημείωσε ότι οι αρχικές περιγραφές, οι ορισμοί και τα κείμενα με τις εισαγωγικές πληροφορίες πριν το ερευνητικό εργαλείο ήταν σχετικά πυκνογραμμένα και θα χρειαζόταν περισσότερες εξηγήσεις. Πράγματι, έγιναν κάποιες προσθήκες, αλλά σε μικρή έκταση, γιατί το μέγεθος του οργάνου δεν επέτρεπε μεγάλες δυνατότητες για προσθέσεις κειμένων. Εκτός αυτού, ορισμένες από τις οδηγίες και τις πληροφορίες (σελίδα 7 του ερωτηματολογίου) που παρέχονται ως εισαγωγικό υλικό, αποτελούν μέρος του SoCQ και χρησιμοποιείται κατόπιν αδείας για τη συγκεκριμένη μελέτη. Κατά συνέπεια, ελάχιστα ήταν τα περιθώρια τροποποίησης, σύμφωνα με τους όρους χρήσης.

#### *Τροποποιήσεις από την πιλοτική διαδικασία*

Πέντε από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική διαδικασία πρότειναν μερικές αλλαγές στις ερωτήσεις 1 έως 35 (ερωτήσεις από το όργανο SoCQ) για καλύτερη σαφήνεια. Πρότειναν, συγκεκριμένα, να αλλάξουν οι διατυπώσεις στις ερωτήσεις 2 και 7, αντικαθιστώντας τις λέξεις «προσεγγίσεις» και «αναδιοργάνωση» αντίστοιχα, με άλλες πιο σαφείς. Επίσης σημείωσαν ότι θα ήταν διευκολυντικό να αντικατασταθεί, όπου υπάρχει στο SoCQ, η γενική διατύπωση «καινοτομία» με τη συγκεκριμένη λέξη «Φιλιαναγνωσία», αφού αυτή η καινοτομία είναι προς διερεύνηση. Ωστόσο, ο ερευνητής δεν έκανε αλλαγές στα ερωτήματα 1 έως 35, λόγω της άδειας να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία SoCQ του ερωτηματολογίου «ως έχει», και να διασφαλιστεί ότι η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η μεθοδολογία βαθμολόγησης της αρχικής μορφής του SoCQ δε θα επηρεαστεί. Η μόνη αλλαγή που έκανε, ήταν να αποδεχθεί την αντικατάσταση της γενικής διατύπωσης «καινοτομία» με τη συγκεκριμένη «Φιλιαναγνωσία», μια και η διευκόλυνση αυτή θα ενίσχυε την κατανόηση των συμμετεχόντων και δε θα επηρέαζε τα κριτήρια για την εκτίμηση της ποιότητας των δεδομένων που θα συλλεχθούν.

Δύο συμμετέχοντες στην πιλοτική διαδικασία πρότειναν μία προσθήκη στην τύπου Likert (4-βαθμη) ερώτηση 13 της Γ - Ενότητας (Οργανωσιακά χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας), και ο ερευνητής την αποδέχτηκε. Συγκεκριμένα, πρόσθεσε μία επιπλέον επιλογή στις δηλώσεις που σχετίζονται με τη διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για τη διδασκαλία της Φιλιαναγνωσίας. Αφορμή υπήρξε η διατύπωση σχετικά με το διδακτικό ωράριο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ΕΑΕΠ, γιατί δεν είναι δεδομένο ότι για το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο των Διευθυντών (8 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως) λαμβάνουν γνώση όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Είπαν οι συμμετέχοντες ότι, κάποιες φορές, δε γνωρίζουν ούτε σε ποια τμήματα συμπληρώνει η Διευθύντρια το

διδασκτικό της ωράριο ούτε ποια μαθήματα έχει αναλάβει να διδάξει. Κατά συνέπεια δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αποφασίσουν αν συμφωνούν με τις δηλώσεις ή δεν συμφωνούν. Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής πρόσθεσε την επιλογή «αναποφάσιστος».

#### *Ανάλυση αξιοπιστίας*

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι διαστάσεις της αξιοπιστίας είναι η σταθερότητα (η μέτρηση δίνει τα ίδια αποτελέσματα όταν εφαρμόζονται στο ίδιο φαινόμενο περισσότερες από μία φορές), η ισοδυναμία (η μέτρηση δίνει τα ίδια αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται σε ένα φαινόμενο από περισσότερους από έναν ερευνητή), και η εσωτερική συνοχή (οι δηλώσεις-ερωτήσεις που πραγματοποιούν τη μέτρηση σχετίζονται και μετρούν το ίδιο θέμα). (O'Sullivan, Rassel & Berner, 2003). Ενώ οι αρχικοί συντελεστές αξιοπιστίας για τις επτά κατηγορίες ανησυχίας κρίθηκαν αποδεκτές (από το χαμηλό των 0,64 έως το υψηλό των 0,83 σε δείγμα 830 συμμετεχόντων), τουλάχιστον δύο άλλες ερευνητικές μελέτες (Bailey & Palsha, 1992? Shotsberger & Crawford, 1996, 1999) βρήκαν χαμηλότερους συντελεστές αξιοπιστίας. Οι μελέτες αυτές έδειξαν ότι οι επτά αρχικές κατηγορίες θα μπορούσε να συγχωνευτούν σε μικρότερες ομάδες.

Όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο τρία, ο ερευνητής κατασκεύασε κλίμακες με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση προκειμένου να μετρηθούν τα φιλαναγνωστικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι κλίμακες αυτές ελέγχθηκαν για το δείκτη αξιοπιστίας με το Cronbach  $\alpha$  και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στη συνέχεια:

Μια ανάλυση αξιοπιστίας για την κλίμακα Φιλαναγνωστικά χαρακτηριστικά (και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές B1, B2, B7 $\alpha$ , B7 $\beta$ , B8, B12) με βάση το Cronbach  $\alpha$ , ήταν .91, για την κλίμακα οργανωσιακά χαρακτηριστικά (και συγκεκριμένα για τις μεταβλητές Γ13, Γ14, Γ15, Γ16, Γ19) με βάση το Cronbach  $\alpha$ , ήταν .82. Η συνολική αξιολόγηση αξιοπιστίας και για τις δύο ομάδες χαρακτηριστικών με βάση το Cronbach  $\alpha$ , ήταν .91.

### **7.8. Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων**

#### *Αδειοδοτήσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας*

Ο ερευνητής κατέθεσε τα απαραίτητα δικαιολογητικά στη Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για να λάβει άδεια διεξαγωγής της έρευνας στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Έλαβε την άδεια με το με Αρ. πρωτ: Φ15/156/28510/Γ1 – 16/03/2012 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Α' Εφαρμογής Προγραμμάτων) για την ολοκλήρωση της μελέτης (βλέπε Παράρτημα Ι).



### *Βήματα για τη συλλογή Δεδομένων*

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας αποφασίστηκε να επιλεγεί η στρατηγική της ταχυδρομικής επισκόπησης. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των μεθόδων συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, αφού συνεκτιμήθηκαν η εγγύτητα με τους σκοπούς της έρευνάς μας και τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματά της. Ο βασικός σκοπός για τον οποίο επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή ήταν να έχουμε γρήγορα και εύκολα πολλές πληροφορίες, με έναν «μη απειλητικό» τρόπο (Mertens, 2009). Στα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής συμπεριλαμβάνονται το ότι μπορεί να συμπληρωθεί ανώνυμα, είναι φτηνή στη διαχείριση, είναι εύκολο να συγκριθεί και να αναλυθεί, μπορεί να δοθεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων εξασφαλίζοντας πληθώρα δεδομένων και ότι υπάρχουν ήδη διαθέσιμα πολλά δείγματα ερωτηματολογίων. Στα προβλήματα που αναφέρονται κατά την ανάπτυξη της μεθόδου αυτής, βιβλιογραφικά εντοπίζονται τα ακόλουθα: μπορεί να μη γίνει προσεκτική ανατροφοδότηση, η διατύπωση μπορεί να προκαταλάβει τις απαντήσεις του αποδέκτη, είναι απρόσωπη, μπορεί να χρειαστεί ειδικός στη δειγματοληψία και, τέλος, δεν εξασφαλίζει πλήρη εικόνα (Newby, 2014. Creswell, 2012. Mertens, 2009).

Ακολουθήθηκε μία διαδικασία τριών φάσεων με στόχο να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα της μεθόδου που επιλέχθηκε (στρατηγική της ταχυδρομικής επισκόπησης) και να μεγιστοποιηθεί το ποσοστό συμμετοχής των υποκειμένων του δείγματος. Μετά την επιλογή των σχολικών μονάδων του δείγματος, έγινε αναζήτηση μέσω των ιστότοπων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, όλων των απαραίτητων στοιχείων επικοινωνίας των μονάδων αυτών (στοιχεία των Διευθυντριών και Διευθυντών, τηλέφωνα, διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου), τα οποία είναι αναρτημένα σ' αυτές.

Στην πρώτη φάση, έγινε από τον ερευνητή τηλεφωνική επικοινωνία με όλες και όλους τους Διευθυντές/Διευθύντριες των επιλεγμένων σχολικών μονάδων, τους ενημέρωσε προφορικά για το γεγονός ότι η σχολική μονάδα που διευθύνουν έχει επιλεγεί ως μέλος του δείγματος για την επιχειρούμενη έρευνα. Η αρχική ενημέρωση περιελάμβανε περιληπτική ενημέρωση της σκοπούμενης έρευνας, κατόπιν των σχετικών αδειών από το Υπουργείο Παιδείας και ότι θα ακολουθούσε άμεσα αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με όλα τα απαραίτητα συνημμένα έγγραφα για ενημέρωση των εκπαιδευτικών ΠΕ70 - Γενικής Αγωγής. Επίσης, ενημερώνονταν ότι την ίδια ημέρα γίνονταν ταχυδρόμηση φακέλου, ο οποίος περιείχε το ερευνητικό εργαλείο και απαντητικό φάκελο με ταχυδρομικά τέλη προπληρωμένα για την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Η διαδικασία αυτή είχε διάρκεια δύο εβδομάδων.

Στη δεύτερη φάση, μετά από μία εβδομάδα, επικοινωνήσαμε γρήγορη επικοινωνία – επιβεβαίωση παραλαβής του φακέλου και για επίλυση πιθανών αποριών ή άλλων ζητημάτων. Κατά το επόμενο διάστημα δύο εβδομάδων παραλάβαμε 113 φακέλους από αντίστοιχες

σχολικές μονάδες (ποσοστό 70,6%).

Τρεις εβδομάδες μετά την έναρξη της διαδικασίας και ενώ αναμένονταν το τριάντα τοις εκατό περίπου των σχολικών μονάδων (47 σχολικές μονάδες), αφού εντοπίσαμε τις σχολικές μονάδες που δεν απάντησαν, επικοινωνήσαμε ξανά με τους Διευθυντές/Διευθύντριες, για υπενθύμιση της διαδικασίας ή οποιαδήποτε άλλη πληροφορία χρειαζόνταν. Από τις 47 σχολικές μονάδες, τελικά επιστράφηκαν φάκελοι από 38 σχολικές μονάδες (ποσοστό 23,8%). Δεν λάβαμε φάκελο από 9 σχολικές μονάδες (ποσοστό 5,6%). Για τις σχολικές μονάδες από τις οποίες δε επιστράφηκαν ερωτηματολόγια συμπληρωμένα, δεν ακολουθήθηκε κανένα περαιτέρω βήμα, για λόγους σεβασμού των διαδικασιών και των συμμετεχόντων. Αποτελεί όμως ένα περιορισμό για την παρούσα μελέτη, η μη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους οι 9 σχολικές μονάδες δεν απάντησαν καθόλου στη διαδικασία.

Συνολικά, από τις 160 σχολικές μονάδες του δείγματος, απάντησαν 151 σχολικές μονάδες (ποσοστό 94,4%). Η διάρκεια της συλλογής των δεδομένων ήταν δύο μήνες περίπου (το Φεβρουάριο και το Μάρτιο 2013).

#### *Ανάλυση δεδομένων*

Ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει τη χρήση περιγραφικής στατιστικής για να περιγράψει το δείγμα, ανάλυση των επιλεγμένων μεταβλητών στο SoCQ, καθώς και την διερεύνηση προβλεπτικών μεταβλητών χρησιμοποιώντας πολλαπλή παλινδρόμηση με τη μέθοδο της βηματικής παλινδρόμησης (Kelley & Bolin, 2013. Ρούσσοι & Τσαούσης 2011. Γναρδέλλης, 2009).

Τα ερευνητικά ερωτήματα ένα έως τέσσερα αναλύθηκαν μέσω μιας διερευνητικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης. Η παλινδρόμηση είναι ένα στατιστικό κριτήριο, το οποίο μας βοηθά να υπολογίσουμε ή να προβλέψουμε τις τιμές μιας μεταβλητής που δε γνωρίζουμε, από τις τιμές μιας άλλης, οι οποίες μας είναι γνωστές. Στην ανάλυση παλινδρόμησης, η εξαρτημένη μεταβλητή ονομάζεται μεταβλητή κριτήριο (criterion variable) και οι ανεξάρτητες μεταβλητές ονομάζονται ερμηνευτικές ή προβλεπτικές μεταβλητές (predictors). Στην έρευνα αυτή υπάρχουν πολλές ανεξάρτητες μεταβλητές και επειδή θέλουμε να προβλέψουμε μία μεταβλητή κριτήριο, θα χρησιμοποιηθεί η πολλαπλή παλινδρόμηση. Καταφεύγουμε στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης όταν ο βασικός μας στόχος είναι να υπολογίσουμε τη συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που χρησιμοποιούμε, καθορίζοντας το ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές και οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

Κατά την επιλογή της μεθόδου της παλινδρόμησης, ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η σειρά με την οποία εισάγονται οι μεταβλητές στις εξισώσεις πολλαπλής παλινδρόμησης είναι σημαντική. Το μέγεθος διακύμανσης που προκύπτει από κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να αλλάξει σε σημαντικό βαθμό, ανάλογα με τη σειρά που θα εισαχθούν οι μεταβλητές, οφείλεται στο φαινόμενο της συγγραμμικότητας (δημιουργείται όταν οι μεταβλητές πρόβλεψης συσχετίζονται).

Επειδή δεν υπάρχει μία ορθή διαδικασία ορισμού της σειράς εισόδου των μεταβλητών, είναι σημαντικό ο ερευνητής να ακολουθεί μία λογική σειρά κατά την εισαγωγής τους. Τα βήματα που στοιχειοθετούν μία σωστή σειρά είναι: α) εισαγωγή μεταβλητών με βάση την υψηλότερη συσχέτισή τους με τη μεταβλητή κριτήριο, β) εισαγωγή με βάση τη χρονολογική σειρά, γ) κατάταξη βάσει της σειράς που είχαν σε παλαιότερη έρευνα, και δ) χρήση μίας θεωρητικής βάσης για την κατάταξη (Babbie, 2013. Mertens, 2009).

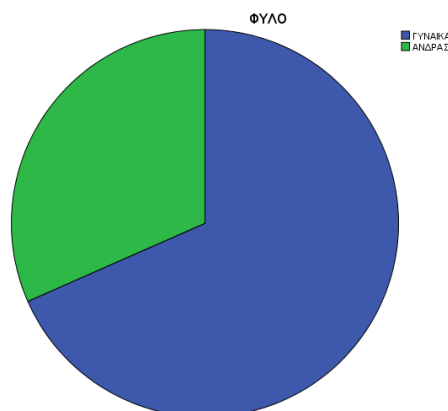
### 7.9. Περιγραφή του δείγματος - Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 1000 άτομα, εκπαιδευτικοί ΠΕ70-Γενικής Αγωγής που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 14, από τα άτομα αυτά 684 (68,4 %) ήταν γυναίκες ενώ 316 (31,6%) ήταν άντρες. Στο σχήμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή ανδρών και γυναικών (εκπαιδευτικών ΠΕ70). Στη συνέχεια, από τους πίνακες 15, 16 και 17 μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες ως προς τα έτη υπηρεσίας, ως προς τα έτη ασχολίας με την καινοτομία και ως προς την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη χρήση της καινοτομίας.

Πίνακας 14: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά φύλο

ΦΥΛΟ					
+		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΓΥΝΑΙΚΑ	684	68,4	68,4	68,4
	ΑΝΔΡΑΣ	316	31,6	31,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Σχήμα 1: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο

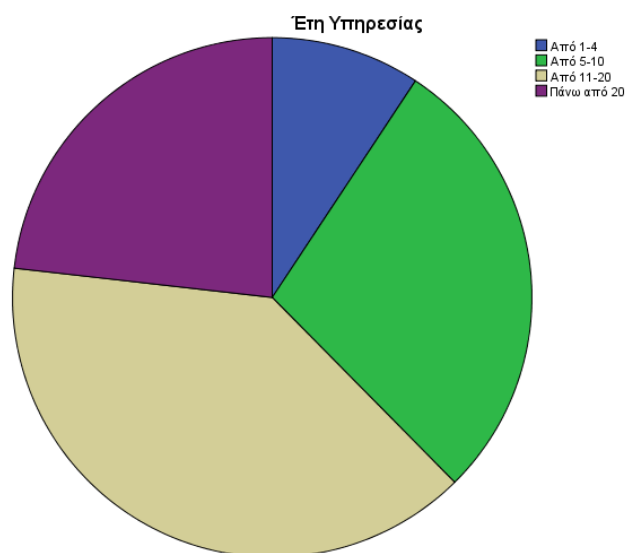


Πίνακας 15: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τα έτη υπηρεσίας

		Έτη Υπηρεσίας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Από 1-4	93	9,3	9,3	9,3
	Από 5-10	283	28,3	28,3	37,6
	Από 11-20	392	39,2	39,2	76,8
	Πάνω από 20	232	23,2	23,2	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 15, από το δείγμα της έρευνας 93 (ή ποσοστό 9,3%) άτομα είχαν προϋπηρεσία από 1 μέχρι 4 έτη, 283 (ή ποσοστό 28,3%) άτομα είχαν προϋπηρεσία από 5 μέχρι 10 έτη, 392 (ή ποσοστό 39,2%) άτομα είχαν προϋπηρεσία από 11 μέχρι 20 έτη και 232 (ή ποσοστό 23,2%) άτομα είχαν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.

Σχήμα 2: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα έτη υπηρεσίας.

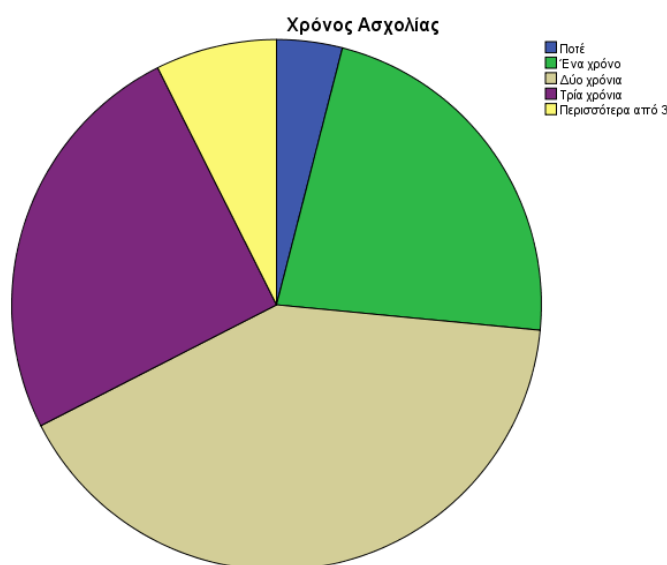


**Πίνακας 16: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τα έτη ασχολίας με την καινοτομία.**

		Χρόνος Ασχολίας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	40	4,0	4,0	4,0
	Ένα χρόνο	225	22,5	22,5	26,5
	Δύο χρόνια	409	40,9	40,9	67,5
	Τρία χρόνια	251	25,1	25,1	92,6
	Περισσότερα από 3	74	7,4	7,4	100,0
	Total	999	99,9	100,0	
Missing	System	1	,1		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 16, από το δείγμα της έρευνας 40 (ή ποσοστό 4 %) άτομα δήλωσαν ότι δεν είχαν ασχοληθεί ποτέ με την καινοτομία της Φιλιππουπολιτείας, 225 (ή ποσοστό 22,5%) δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί ένα χρόνο με την καινοτομία, 409 (ή ποσοστό 40,9%) δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί δύο χρόνια, 251 (ή ποσοστό 25,1%) άτομα δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί τρία χρόνια και 74 (ή ποσοστό 7,4%) άτομα δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί περισσότερο από τρία χρόνια την καινοτομία της Φιλιππουπολιτείας.

**Σχήμα 3: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής ως προς τα έτη ασχολίας με την καινοτομία**

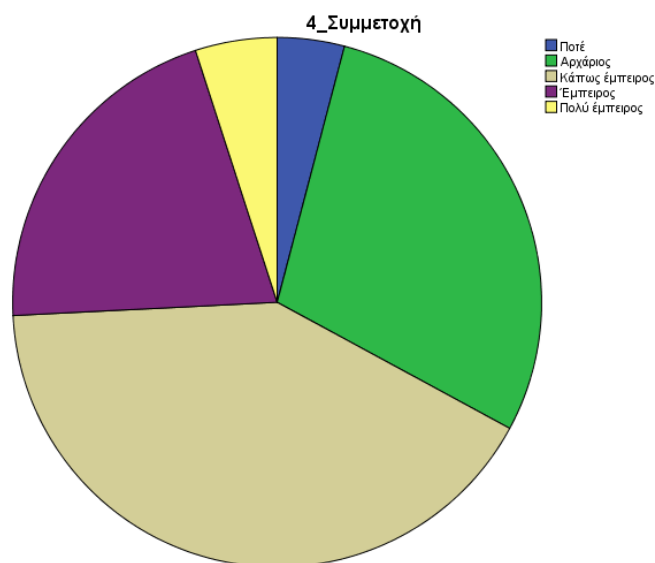


**Πίνακας 17: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς την εμπειρία στη χρήση της καινοτομίας.**

		4_Συμμετοχή			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	41	4,1	4,1	4,1
	Αρχάριος	288	28,8	28,8	32,9
	Κάπως έμπειρος	413	41,3	41,3	74,2
	Έμπειρος	208	20,8	20,8	95,0
	Πολύ έμπειρος	50	5,0	5,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 17, από το δείγμα της έρευνας 41 (ή ποσοστό 4,1 %) άτομα δήλωσαν ότι δεν είχαν ασχοληθεί ποτέ με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, 288 (ή ποσοστό 28,8%) δήλωσαν ότι θεωρούν τον εαυτό τους αρχάριο, 413 (ή ποσοστό 41,3%) δήλωσαν ότι θεωρούν τον εαυτό τους κάπως έμπειρο, 208 (ή ποσοστό 20,8%) άτομα δήλωσαν ότι θεωρούν τον εαυτό τους έμπειρο και 50 (ή ποσοστό 5 %) άτομα δήλωσαν ότι θεωρούν τον εαυτό τους πολύ έμπειρο.

**Σχήμα 4: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής ως προς την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη χρήση της καινοτομίας**



**Πίνακας 18: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς την επίσημη κατάρτιση στην καινοτομία**

		<b>5_ Κατάρτιση</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	229	22,9	22,9	22,9
	OXI	771	77,1	77,1	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 18, από το δείγμα της έρευνας 229 (ή ποσοστό 22,9 %) άτομα δήλωσαν ότι είχαν λάβει επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία της Φιλιππουπολιτείας και 771 (ή ποσοστό 77,1%) δήλωσαν ότι δεν είχαν λάβει επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία της Φιλιππουπολιτείας.

**Πίνακας 19: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς την εφαρμογή άλλων καινοτομιών**

Πίνακας

Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος ως προς την εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγράμματα, εκτός από αυτήν την συγκεκριμένη καινοτομία

		<b>6_ Εφαρμογή</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	747	74,7	74,7	74,7
	OXI	253	25,3	25,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 19, από το δείγμα της έρευνας 747 (ή ποσοστό 74,7 %) άτομα δήλωσαν ότι εφαρμόζουν και άλλες καινοτομίες ή προγράμματα εκτός από την καινοτομία της Φιλιππουπολιτείας και 253 (ή ποσοστό 25,3%) δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν και άλλες καινοτομίες ή προγράμματα εκτός από την καινοτομία της Φιλιππουπολιτείας.

**Πίνακας 20: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ)**

		<b>7 Χρήση ΤΠΕ</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	85	8,5	8,5	8,5
	ΣΠΑΝΙΑ	277	27,7	27,7	36,2
	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	373	37,3	37,3	73,6
	ΣΥΧΝΑ	208	20,8	20,8	94,4
	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	56	5,6	5,6	100,0
	Total	999	99,9	100,0	
Missing	System	1	,1		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 20, από το δείγμα της έρευνας 85 (ή ποσοστό 8,5 %) άτομα δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου, 277 (ή ποσοστό 27,7%) δήλωσαν ότι σπάνια χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες, 373 (ή ποσοστό 37,3%) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν μερικές φορές τις νέες τεχνολογίες, 208 (ή ποσοστό 20,8%) άτομα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν συχνά νέες τεχνολογίες και 56 (ή ποσοστό 5,6 %) άτομα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά νέες τεχνολογίες κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.

**Πίνακας 21: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές - Διδασκαλείο**

		<b>Διδασκαλείο</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	141	14,1	14,1	14,1
	ΟΧΙ	859	85,9	85,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 21, από το δείγμα της έρευνας 141 (ή ποσοστό 14,1 %) άτομα δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ενώ 859 (ή ποσοστό 85,9 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο.



**Πίνακας 22: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές (Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ).**

<b>ΑΕΙ/ΤΕΙ</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	147	14,7	14,7	14,7
	OXI	853	85,3	85,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 22, από το δείγμα της έρευνας 147 (ή ποσοστό 14,7 %) άτομα δήλωσαν ότι έχουν τίτλο άλλου πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ), ενώ 853 (ή ποσοστό 85,3 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν τίτλο άλλου πτυχίου (ΑΕΙ/ΤΕΙ).

**Πίνακας 23: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές - Μεταπτυχιακό**

<b>Mst</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	154	15,4	15,4	15,4
	OXI	846	84,6	84,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 23, από το δείγμα της έρευνας 154 (ή ποσοστό 15,4 %) άτομα δήλωσαν ότι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ 846 (ή ποσοστό 84,6 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

**Πίνακας 24: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις σπουδές - Διδακτορικό**

<b>Dr</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	16	1,6	1,6	1,6
	OXI	984	98,4	98,4	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 24, από το δείγμα της έρευνας 16 (ή ποσοστό 1,6 %) άτομα δήλωσαν ότι έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών, ενώ 984 (ή ποσοστό 98,4 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

**Πίνακας 25: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών.**

		<b>Σημαντικότητα Ρόλου</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	17	1,7	1,7	1,7
	ΕΛΑΧΙΣΤΑ	88	8,8	9,0	10,7
	ΑΡΚΕΤΑ	306	30,6	31,3	42,0
	ΠΟΛΥ	360	36,0	36,8	78,8
	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ	208	20,8	21,2	100,0
	Total	979	97,9	100,0	
Missing	System	21	2,1		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 25, από το δείγμα της έρευνας 17 (ή ποσοστό 1,7 %) άτομα δήλωσαν ότι δεν είναι καθόλου σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών, 394 (ή ποσοστό 40,3 %) άτομα δήλωσαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ελάχιστα ή αρκετά σημαντικός και 568 (ή ποσοστό 58 %) άτομα δήλωσαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ ή εξαιρετικά σημαντικός για την ενίσχυση της φιλοαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών.

**Πίνακας 26: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος ως προς τη συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας**

		<b>B9</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	365	36,5	39,7	39,7
	OXI	555	55,5	60,3	100,0
	Total	920	92,0	100,0	
Missing	System	80	8,0		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 26, από το δείγμα της έρευνας 365 (ή ποσοστό 39,7 %) άτομα δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, ενώ 555 (ή ποσοστό 60,3 %) δήλωσαν ότι δεν συμμετέχουν σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας.

**Πίνακας 27: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης**

		<b>B10A</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	325	32,5	33,3	33,3
	OXI	652	65,2	66,7	100,0
	Total	977	97,7	100,0	
Missing	System	23	2,3		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 27, από το δείγμα της έρευνας 325 (ή ποσοστό 33,3 %) άτομα δήλωσαν ότι λειτουργεί στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, ενώ 652 (ή ποσοστό 66,7 %) δήλωσαν ότι δεν λειτουργεί στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές.

**Πίνακας 28: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς αν είναι οι εκπαιδευτικοί μέλη σε Λέσχη Ανάγνωσης Ενηλίκων**

		<b>B10B</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	68	6,8	7,1	7,1
	OXI	891	89,1	92,9	100,0
	Total	959	95,9	100,0	
Missing	System	41	4,1		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 28, από το δείγμα της έρευνας 68 (ή ποσοστό 7,1 %) άτομα δήλωσαν ότι είναι μέλη σε Λέσχη Ανάγνωσης Ενηλίκων, ενώ 891 (ή ποσοστό 92,9 %) δήλωσαν ότι δεν είναι μέλη σε Λέσχη Ανάγνωσης Ενηλίκων.

**Πίνακας 29: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τις αναγνωστικές συνήθειες**

		<b>B12</b>			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	KANENA	16	1,6	1,6	1,6
	ENA ΕΩΣ ΠΕΝΤΕ	470	47,0	47,6	49,2
	ΕΞΙ ΕΩΣ ΔΕΚΑ	279	27,9	28,2	77,4
	ΕΝΤΕΚΑ ΕΩΣ ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ	138	13,8	14,0	91,4
	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ	85	8,5	8,6	100,0
	Total	988	98,8	100,0	
Missing	System	12	1,2		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 29, από το δείγμα της έρευνας 16 (ή ποσοστό 1,6 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν διαβάσει κανένα βιβλίο, 470 (ή ποσοστό 47,6 %) δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει ένα έως πέντε βιβλία, 279 (ή ποσοστό 28,2 %) δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει έξι έως δέκα βιβλία, 138 (ή ποσοστό 14 %) δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει έντεκα έως δεκαπέντε βιβλία και 85 (ή ποσοστό 8,6 %) δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει περισσότερα από δεκαπέντε βιβλία.

**Πίνακας 30: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη συνολική λειτουργικότητα της Βιβλιοθήκης του Σχολείου**

		<b>Γ16</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΚΗ	121	12,1	12,8	12,8
	ΜΕΤΡΙΑ	442	44,2	46,9	59,8
	ΚΑΛΗ	241	24,1	25,6	85,4
	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ	114	11,4	12,1	97,5
	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ	24	2,4	2,5	100,0
	Total	942	94,2	100,0	
Missing	System	58	5,8		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 30, από το δείγμα της έρευνας 121 (ή ποσοστό 12,8 %) δήλωσαν ότι η συνολική λειτουργικότητα της Βιβλιοθήκης του Σχολείου ήταν κακή, 442 (ή ποσοστό 46,9 %) δήλωσαν ότι η συνολική λειτουργικότητα της Βιβλιοθήκης του Σχολείου ήταν μέτρια, 355 (ή ποσοστό 37,7 %) δήλωσαν ότι η συνολική λειτουργικότητα της Βιβλιοθήκης του Σχολείου ήταν καλή ή πολύ καλή, και 24 (ή ποσοστό 2,5 %) δήλωσαν ότι η συνολική λειτουργικότητα της Βιβλιοθήκης του Σχολείου ήταν εξαιρετική.

**Πίνακας 31: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς τη στάση των συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία**

		Γ17			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10	73	7,3	7,7	7,7
	20	123	12,3	13,0	20,7
	30	134	13,4	14,1	34,8
	40	127	12,7	13,4	48,2
	50	149	14,9	15,7	63,9
	60	67	6,7	7,1	71,0
	70	84	8,4	8,9	79,9
	80	77	7,7	8,1	88,0
	90	64	6,4	6,8	94,7
	100	50	5,0	5,3	100,0
		Total	948	94,8	100,0
Missing	System	52	5,2		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 31, από το δείγμα της έρευνας 330 (ή ποσοστό 34,8 %) άτομα δήλωσαν ότι, κατά την εκτίμησή τους, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους που διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία κυμαίνεται από 10 % - 30 %, 343 (ή ποσοστό 36,2 %) άτομα δήλωσαν ότι, κατά την εκτίμησή τους, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους που διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία κυμαίνεται από 40 % - 60 % ενώ 275 (ή ποσοστό 29 %) δήλωσαν ότι, κατά την εκτίμησή τους, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους που διδάσκουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία κυμαίνεται από 70 % - 100 %.

**Πίνακας 32: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας ως προς το αν οι συνάδελφοί τους είναι ενθαρρυντικοί ή αποθαρρυντικοί στο να διδάσκεται συστηματικά η Φιλαναγνωσία**

<b>Γ18</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΝΘΑΡΡΥΝΤΙΚΟΙ	401	40,1	40,5	40,5
	ΑΠΟΘΑΡΡΥΝΤΙΚΟΙ	388	38,8	39,2	79,8
	ΧΩΡΙΣ ΑΠΟΨΗ	200	20,0	20,2	100,0
	Total	989	98,9	100,0	
Missing	System	11	1,1		
Total		1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 32, από το δείγμα της έρευνας 401 (ή ποσοστό 40,5 %) άτομα δήλωσαν ότι, οι συνάδελφοί τους είναι ενθαρρυντικοί στο να διδάσκεται συστηματικά η Φιλαναγνωσία, 388 (ή ποσοστό 39,2 %) άτομα δήλωσαν ότι, οι συνάδελφοί τους είναι αποθαρρυντικοί στο να διδάσκεται συστηματικά η Φιλαναγνωσία, ενώ 200 (ή ποσοστό 20,2 %) άτομα δήλωσαν ότι δεν έχουν γνώμη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αποτελέσματα

### 8.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη επιχείρησε να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία) είναι προγνωστικά για τις μη σχετικές ανησυχίες, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.
2. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο άτομο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.
3. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα

βιβλιοθηκών στα σχολεία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο έργο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

4. Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες για τις επιπτώσεις, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.
5. Ποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες δομές υποστήριξης υποδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι χρειάζονται προκειμένου να υιοθετήσουν και συστηματικά να διδάξουν τη Φιλαναγνωσία, με βάση το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται;

Μία λεπτομερειακή αναφορά όλων των μεταβλητών, με ορισμούς, μέτρηση και ποσοτικοποίηση παρουσιάζεται στον πίνακα 10.

## **8.2. Συνολική περίληψη αποτελεσμάτων**

*Περίληψη προσωπικών χαρακτηριστικών.* Η τυπική συμμετοχή εκπαιδευτικών με βάση την ανάλυση συχνοτήτων όλων των προσωπικών χαρακτηριστικών του δείγματος ήταν γυναίκα δασκάλα, με προϋπηρεσία 11-20 έτη, με δύο χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, που θεωρούν τον εαυτό τους ότι είναι κάπως έμπειρες στη χρήση της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, χωρίς να έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση γι αυτήν. Παρά ταύτα, εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα (στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, όπως προγράμματα Αγωγής Υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κ.ά.).

*Πρώτη βασική διαπίστωση:* Το συνολικό προφίλ των Σταδίων Ανησυχίας (SoCQ) για όλους τους ερωτηθέντες δείχνει ότι η κορυφή των ανησυχιών των ερωτηθέντων (ποσοστό 73 %) ήταν ανησυχίες σχετικές με το Έργο – Διαχείριση της καινοτομίας, με δεύτερη κορυφή (ποσοστό 59 %) τις ανησυχίες σχετικά με τις Επιπτώσεις – Συνεπειών της καινοτομίας στους μαθητές των εκπαιδευτικών. Πολύ κοντά σ' αυτή την κορυφή βρίσκονται οι ανησυχίες σχετικές με τον Εαυτό – Προσωπικές (ποσοστό 52 %) και Ενημερωτικές (ποσοστό 51 %) ανησυχίες. Η τάση των ανησυχιών δείχνει μία κορύφωση προς τις ανησυχίες Διαχείρισης της καινοτομίας, με τις υπόλοιπες ανησυχίες να κινούνται κοντά στο



μέσο όρο, δείχνοντας ότι πρέπει να επιλυθούν πρώτα οι ανησυχίες αυτές, για να μπορέσουν να αναδυθούν ανησυχίες άλλου τύπου.

*Δεύτερη βασική διαπίστωση:* Οι Μη Σχετικές ανησυχίες φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

Προσωπικές:

- Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας
- Η εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων (η δεύτερη προβλεπτικότερη).

Φιλαναγνωστικές:

- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου (η προβλεπτικότερη).
- Οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία (η τρίτη προβλεπτικότερη).

Οργανωσιακές:

- Η λειτουργικότητα της σχολικής βιβλιοθήκης.

*Τρίτη βασική διαπίστωση:* Οι Ενημερωτικές ανησυχίες φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

Φιλαναγνωστικές:

- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου (η προβλεπτικότερη).
- Η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές,
- Οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών

Οργανωσιακές:

- Η/ο διευθύντρια/-ής στο σχολείο τους είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία).

*Τέταρτη βασική διαπίστωση:* Οι Προσωπικές ανησυχίες φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

Φιλαναγνωστικές:

- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου,
- Οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία,
- Οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών
- Η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές

Οργανωσιακές:

- Η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης

Προσωπικές:

- η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία

*Πέμπτη βασική διαπίστωση:* Οι Διαχειριστικές ανησυχίες φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

Προσωπικές:

- Η επίσημη κατάρτιση στην καινοτομία,
- Η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία και
- Η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων

Φιλαναγνωστικές:

- Οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών
- Η προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου

Οργανωσιακές:

- Ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων
- Η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία

*Έκτη βασική διαπίστωση:* Οι ανησυχίες για τις Επιπτώσεις – Συνεπειών φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

Προσωπικές:

- Τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας
- Η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων

Φιλαναγνωστικές:

- Οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου,
- Οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία
- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου

Οργανωσιακές:

- Η αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του σχολείου, του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία

*Έβδομη βασική διαπίστωση:* Οι ανησυχίες για τις Επιπτώσεις – Συνεργασίας φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

Προσωπικές:

- Η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών,

- Η επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας)

#### Φιλαναγνωστικές:

- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου,
- Οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου,
- Οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [η διδασκαλία της είναι απολαυστική],
- Η λειτουργία στην τάξη τους Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές

#### Οργανωσιακές:

- η στάση [ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική] των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία

*Όγδοη βασική διαπίστωση:* Οι ανησυχίες για τις Επιπτώσεις – Επαναπροσδιορισμού φάνηκε να επηρεάζονται από τις ακόλουθες μεταβλητές, (αναφέρονται οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα, με βάση το συντελεστή Beta):

#### Προσωπικές:

- Τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας,
- Η επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία,
- Η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων

#### Φιλαναγνωστικές:

- Τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών],
- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου

#### Οργανωσιακές:

- η υποστήριξη από την διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία

### **8.3. Ανάλυση Ερωτηματολογίων Σταδίων Ανησυχίας (SoCQ)**

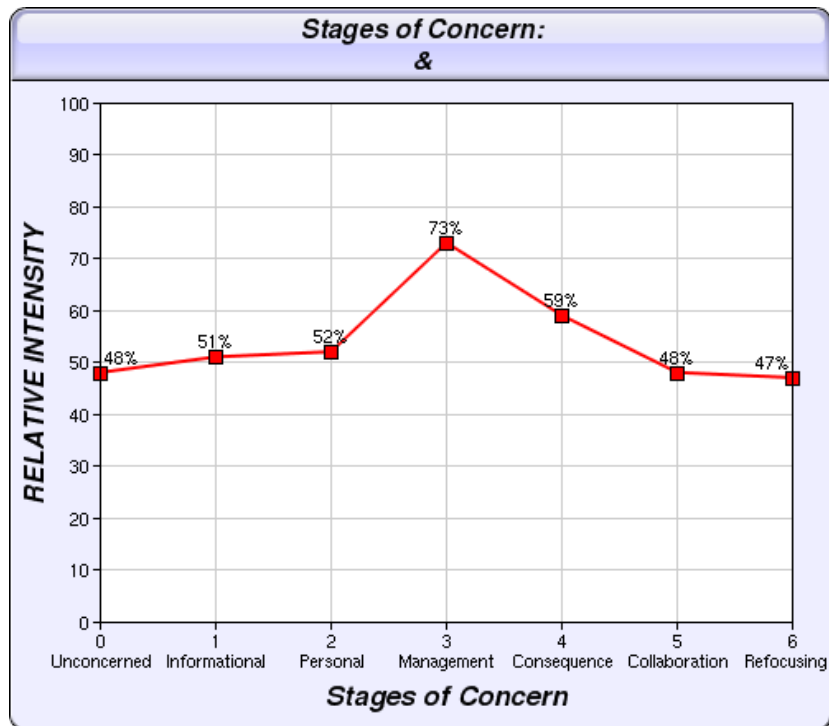
#### Περίληψη Ερωτηματολογίων Σταδίων Ανησυχίας (SoCQ)

Η καταχώρηση των ερωτηματολογίων SoCQ έγινε στην ψηφιακή πλατφόρμα του SEDL ([sedl.org/concerns/admin/](http://sedl.org/concerns/admin/)), ώστε η επεξεργασία τους να γίνει ψηφιακά με βάση τις οδηγίες του οργάνου. Μετά την καταχώρηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερευνητικό εργαλείο SoCQ, η αρχική ανάλυση των συνολικών δεδομένων, σύμφωνα με τις οδηγίες που βρίσκονται στο εγχειρίδιο βαθμολόγησης. Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθεί για να δειχθούν οι κορυφές (peak) των σταδίων αλλά και για τις χαμηλότερες ανησυχίες, για το σύνολο των συμμετεχόντων (George, και συν., 2008. Hall & Hord, 2011). Η ανάλυση SoCQ έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Το συνολικό προφίλ των Σταδίων Ανησυχίας (SoCQ) για το σύνολο των συμμετεχόντων δείχνει ότι η κορυφή των ανησυχιών των ερωτηθέντων (ποσοστό 73 %) ήταν ανησυχίες σχετικές με το Έργο – Διαχείριση της καινοτομίας, με δεύτερη κορυφή (ποσοστό 59 %) τις ανησυχίες σχετικά με τις Επιπτώσεις – Συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές των εκπαιδευτικών. Κοντά σ' αυτή την κορυφή βρίσκονται οι ανησυχίες σχετικές με τον Εαυτό – Προσωπικές (ποσοστό 52 %) και

Ενημερωτικές (ποσοστό 51 %) ανησυχίες. Συνολικά, οι ανησυχίες δείχνουν μία κορύφωση προς τις ανησυχίες Διαχείρισης της καινοτομίας, με τις υπόλοιπες ανησυχίες να κινούνται κοντά στο μέσο όρο, δείχνοντας ότι πρέπει να επιλυθούν πρώτα οι ανησυχίες Διαχείρισης, για να μπορέσουν να αναδυθούν ανησυχίες άλλου τύπου.

Σχήμα 5: Συνολικό προφίλ των σταδίων ανησυχίας του δείγματος



Πίνακας 33: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας των συνολικών προφίλ των σταδίων ανησυχίας του δείγματος

Stage 0	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5	Stage 6
48%	51%	52%	73%	59%	48%	47%

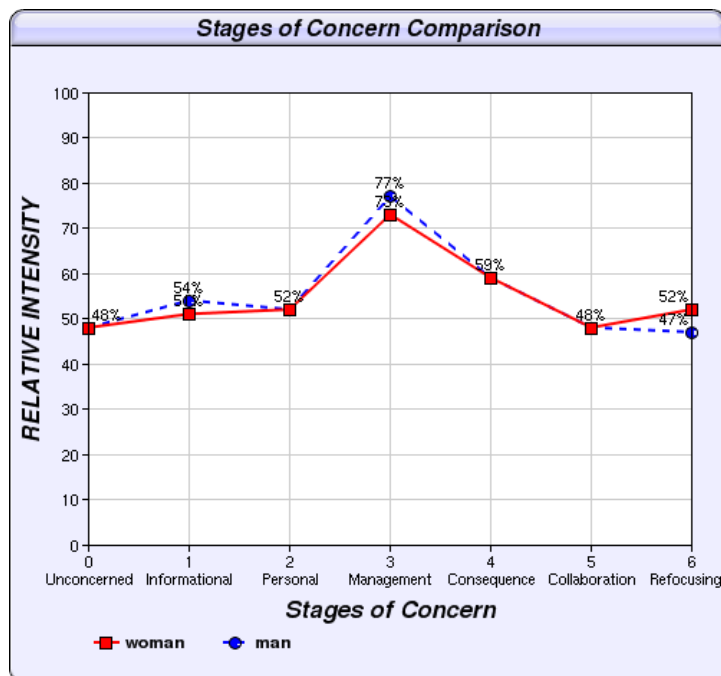
Ακολουθεί αναλυτική αναφορά των προφίλ ανησυχιών με βάση το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τα έτη ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιανγνωσίας, την επίσημη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των χρηστών και την εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων.

Πίνακας 34: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας με βάση το φύλο.

Selection	#	stage 0	stage 1	stage 2	stage 3	stage 4	stage 5	stage 6
woman	684	48	51	52	73	59	48	52
man	316	48	54	52	77	59	48	47

Αναλύοντας τον προηγούμενο πίνακα όπου φαίνεται ότι το συνολικό προφίλ ανησυχιών έχει κορύφωση στις ανησυχίες διαχείρισης (Στάδιο 3), θα δούμε αναλυτικότερα τις ανησυχίες των συμμετεχόντων, σε σχέση με τις άλλες μεταβλητές της έρευνας. Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 34 από το δείγμα της έρευνας 684 (ή ποσοστό 68,4 %) γυναίκες είχαν κορυφή ανησυχιών στο Στάδιο 3 (μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 73 %), ενώ 316 (ή ποσοστό 31,6 %) άνδρες που είχαν κορυφή ανησυχιών στο Στάδιο 3 (μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 77 %). Αυτό το εύρημα δηλώνει ότι μεγαλύτερη ένταση ανησυχιών διαχείρισης εμφανίζουν οι άντρες του δείγματος (ποσοστό 77 %), οι οποίοι επίσης εμφανίζουν ελαφρά αυξημένες ενημερωτικές ανησυχίες (Στάδιο 1, ποσοστό 54 %, έναντι 51 % των γυναικών). Επίσης, εμφανίζονται στα στάδια 0, 2, 4 και 5 όμοια ποσοστά, ενώ στο στάδιο 6, οι γυναίκες υπερέχουν με ποσοστό 52 %, έναντι 47 % των ανδρών.

Σχήμα 6: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας με βάση το φύλο

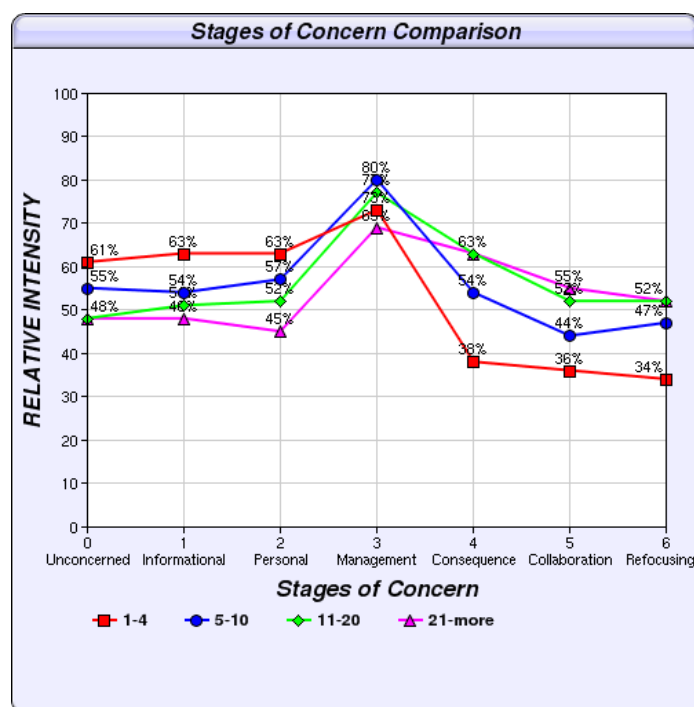


Πίνακας 35: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

Selection #	stage 0	stage 1	stage 2	stage 3	stage 4	stage 5	stage 6
1-4	93	61	63	63	73	38	36
5-10	288	55	54	57	80	54	47
11-20	392	48	51	52	77	63	52
21-more	227	48	48	45	69	63	52

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 35, από το δείγμα της έρευνας, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το χρόνο υπηρεσίας τους, έχουν κορυφή ανησυχιών στο Στάδιο 3 (Διαχείρισης έργου, διακεκομμένη υπογράμμιση). Ποικίλλει το εύρος της κορυφής των ανησυχιών. Χαμηλότερες ανησυχίες διαχείρισης έχουν όσες/-οι έχουν περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας (μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 69 %), με υψηλότερες αυτών με 5 έως 10 χρόνια υπηρεσίας (μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 80 %).

Σχήμα 7: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας



Όπως παρατηρούμε στον σχήμα 7, το συνολικό προφίλ των ομάδων των εκπαιδευτικών (με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας), παρουσιάζει την εξής εικόνα. Οι ομάδες των άκρων της ηλικιακής γκάμας εμφανίζουν αντίθετα προφίλ. Αυτοί που έχουν προϋπηρεσία 1 έως 4 χρόνια έχουν υψηλές ανησυχίες στα τρία πρώτα στάδια (τις μη σχετικές 61%, τις ενημερωτικές 63% και τις προσωπικές 63% ανησυχίες), ενώ εμφανίζουν ένα «βύθισμα» στα τρία ανώτερα στάδια (ανησυχίες συνεπειών

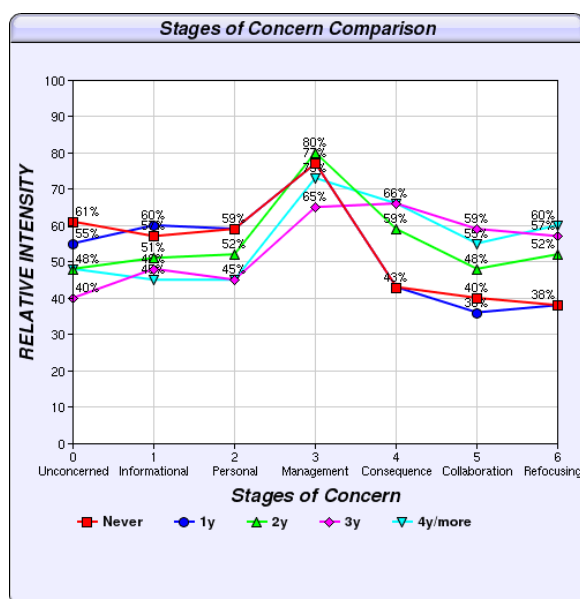
38%, συνεργασίας 36% και επαναπροσδιορισμού 34%). Ακριβώς αντίθετη εικόνα παρουσιάζει η ομάδα των εκπαιδευτικών με 21 και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Εμφανίζουν ένα «βύθισμα» στα τρία πρώτα στάδια (τις μη σχετικές 48%, τις ενημερωτικές 48% και τις προσωπικές 45% ανησυχίες), ενώ έχουν υψηλές ανησυχίες στα τρία ανώτερα στάδια (ανησυχίες συνεπειών 63%, συνεργασίας 55% και επαναπροσδιορισμού 52%). Οι δύο μεσαίες ομάδες ως προς τα χρόνια υπηρεσίας (5 έως 10, και 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας) παρουσιάζουν όμοια ανάπτυξη του προφίλ τους με τις υψηλότερες συνολικά ανησυχίες στο στάδιο τρία (διαχείρισης) σε επίπεδα που δείχνει σημαντική ένταση διαχειριστικών προβλημάτων (μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 80% και 77 % αντίστοιχα).

**Πίνακας 36: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας ως προς το χρόνο ασχολίας με τη Φιλαναγνωσία**

Selection	#	stage 0	stage 1	stage 2	stage 3	stage 4	stage 5	stage 6
Never	40	61	57	59	77	43	40	38
1y	226	55	60	59	77	43	36	38
2y	405	48	51	52	80	59	48	52
3y	249	40	48	45	65	66	59	57
4y/more	80	48	45	45	73	66	55	60

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 36, από το δείγμα της έρευνας, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το χρόνο ασχολίας με τη Φιλαναγνωσία, έχουν κορυφή ανησυχιών στο Στάδιο 3 (Διαχείρισης έργου). Ποικίλλει το εύρος της κορυφής των ανησυχιών. Εξαιρέση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί με τρία χρόνια ασχολίας με την καινοτομία, οι οποίοι έχουν κορυφή ανησυχιών στο στάδιο 4 (συνεπειών) με μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 66 %, πολύ κοντά όμως στην κορυφή του σταδίου 3 (μέσος όρος κορυφής ανησυχιών 65 %).

**Σχήμα 8: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας με βάση τα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία**



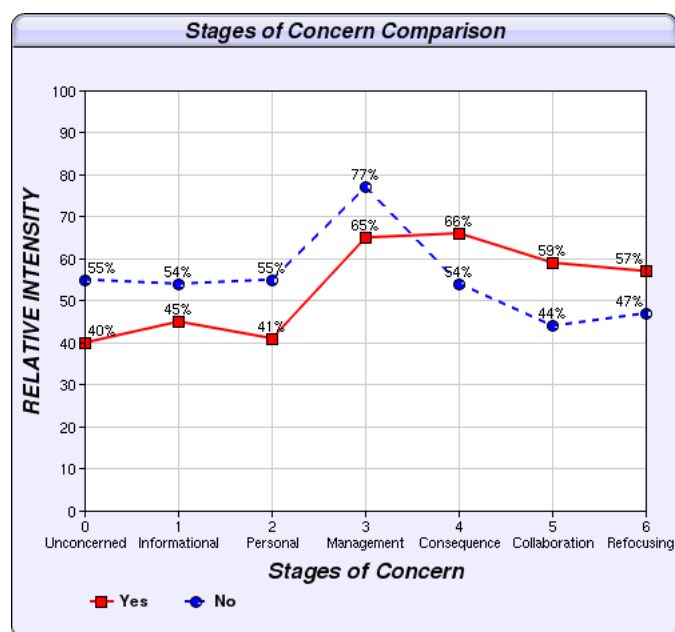
Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 8, το συνολικό προφίλ των ομάδων των εκπαιδευτικών (με κριτήριο το χρόνο ασχολίας με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας), παρουσιάζει την εξής εικόνα. Αυτοί που δεν έχουν ασχοληθεί ποτέ με την καινοτομία έχουν υψηλές ανησυχίες στα τρία πρώτα στάδια (τις μη σχετικές 61%, τις ενημερωτικές 57% και τις προσωπικές 59 % ανησυχίες), ενώ εμφανίζουν ένα «βύθισμα» στα τρία ανώτερα στάδια (ανησυχίες συνεπειών 43%, συνεργασίας 40 % και επαναπροσδιορισμού 38%). Ακριβώς αντίθετη εικόνα παρουσιάζει η ομάδα των εκπαιδευτικών που έχει ασχοληθεί με 4 ή περισσότερα χρόνια με την καινοτομία. Εμφανίζουν ένα «βύθισμα» στα τρία πρώτα στάδια (τις μη σχετικές 48%, τις ενημερωτικές 45% και τις προσωπικές 45% ανησυχίες), ενώ έχουν υψηλές ανησυχίες στα τρία ανώτερα στάδια (ανησυχίες συνεπειών 66%, συνεργασίας 55% και επαναπροσδιορισμού 60 %).

**Πίνακας 37: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας για τη συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας**

Selection	#	stage 0	stage 1	stage 2	stage 3	stage 4	stage 5	stage 6
Yes	230	40	45	41	65	66	59	57
No	770	55	54	55	77	54	44	47

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 37, από το δείγμα της έρευνας, όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση έχουν μέσο όρο κορυφή ανησυχιών 66 % στο Στάδιο 4 (συνεπειών), ενώ όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση έχουν μέσο όρο κορυφής ανησυχιών 77 % στο Στάδιο 3 (διαχείρισης έργου).

**Σχήμα 9: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας συμμετοχής σε επίσημη κατάρτιση**





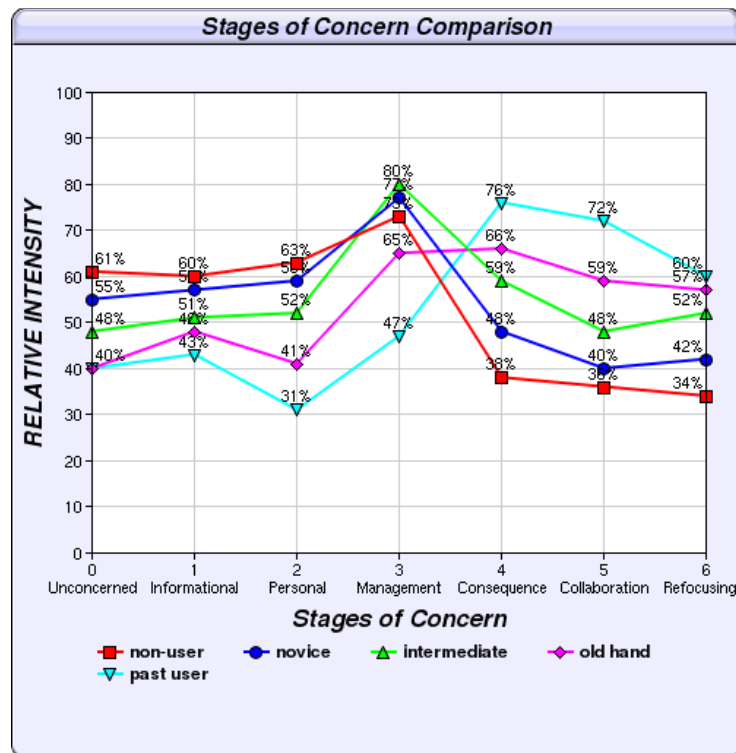
Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 9, το συνολικό προφίλ των εκπαιδευτικών (με κριτήριο τη λήψη επίσημης κατάρτισης για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας), παρουσιάζει την εξής εικόνα. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση έχουν πολύ χαμηλές ανησυχίες στα τρία πρώτα στάδια (τις μη σχετικές 40%, τις ενημερωτικές 45% και τις προσωπικές 41% ανησυχίες), και από το τρίτο στάδιο 3 (διαχείρισης), αρχίζουν να ανεβαίνουν, να κορυφώνονται στο στάδιο 4 (συνεπειών) και να διατηρούνται σε σχετικά υψηλά επίπεδα στα στάδια 5 και 6. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση, οι ανησυχίες τους κορυφώνονται στο στάδιο 3 (διαχείρισης), και απότομα, βυθίζονται σε χαμηλά επίπεδα. Η επίδραση της επίσημης κατάρτισης είναι φανερή στο σχήμα αυτό.

**Πίνακας 38: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας επί της αυτοαξιολόγησης εμπειρίας των συμμετεχόντων στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας**

Selection	#	stage 0	stage 1	stage 2	stage 3	stage 4	stage 5	stage 6
non-user	41	61	60	63	73	38	36	34
novice	289	55	57	59	77	48	40	42
intermediate	409	48	51	52	80	59	48	52
old hand	205	40	48	41	65	66	59	57
past user	56	40	43	31	47	76	72	60

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 38, από το δείγμα της έρευνας, όσοι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους, ως προς την εμπειρία τους στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, στις τρεις πρώτες κατηγορίες (μη χρήστης, αρχάριος, κάπως έμπειρος) έχουν μέσο όρο κορυφής ανησυχιών στο Στάδιο 3 (Διαχείρισης έργου) με ποσοστό, αντίστοιχα, 73 , 77 %, και 80 %. Όσοι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους, ως προς την εμπειρία τους στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, στις δύο ανώτερες κατηγορίες (έμπειρος, πολύ έμπειρος) έχουν μέσο όρο κορυφής ανησυχιών στο Στάδιο 4 (συνεπειών) με ποσοστό, αντίστοιχα, 66 % και 76 %. Όσο πιο έμπειρη/ο θεωρεί κάποια/ος τον εαυτό της/του σε τόσο ανώτερο στάδιο εντοπίζεται η κορύφωση των ανησυχιών της/του

Σχήμα 10: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας επί της αυτοαξιολόγησης εμπειρίας των συμμετεχόντων στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας



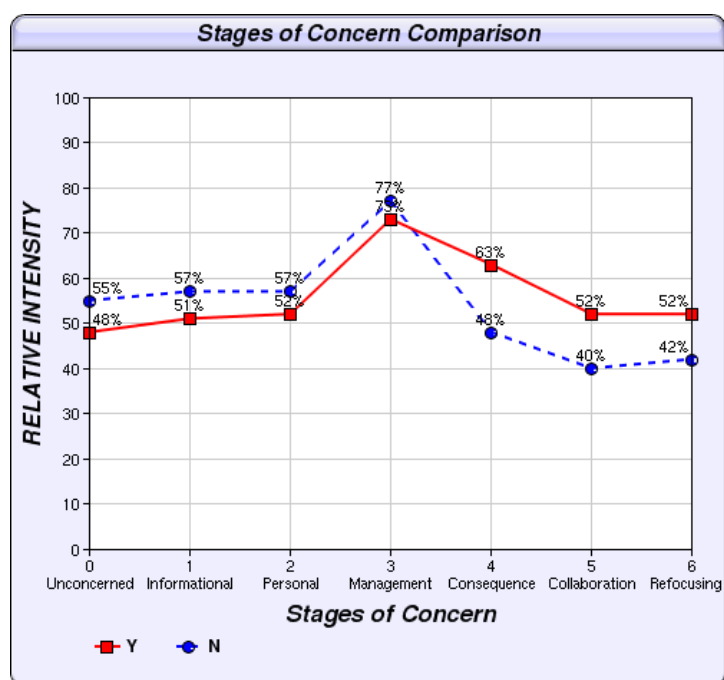
Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 10, το συνολικό προφίλ των εκπαιδευτικών (με κριτήριο την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας), παρουσιάζει την εξής εικόνα. Όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους έμπειρο ή πολύ έμπειρο δείχνουν να έχουν επιλύσει τις ανησυχίες των πρώτων σταδίων (1, 3 και 3) και εμφανίζουν ένταση ανησυχιών στα στάδια 4 και 5. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους κάπως έμπειρο ή αρχάριο, έχουν κορύφωση των ανησυχιών τους στο στάδιο 3 (διαχείρισης).

Πίνακας 39: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας με τα στάδια ανησυχίας σχετικά με το αν εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα

Selection	#	stage	stage	stage	stage	stage	stage	stage
		0	1	2	3	4	5	6
Y	741	48	51	52	73	63	52	52
N	259	55	57	57	77	48	40	42

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 39, από το δείγμα της έρευνας, όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα, εκτός από τη Φιλαναγνωσία, έχουν μέσο όρο κορυφής ανησυχιών 73 % στο Στάδιο 3 (διαχείρισης έργου), ενώ όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση έχουν μέσο όρο κορυφής ανησυχιών 77 % στο Στάδιο 3 (διαχείρισης έργου).

**Σχήμα 11: Διάγραμμα κατανομής με τα στάδια ανησυχίας σχετικά με την εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων**



Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 11, το συνολικό προφίλ των εκπαιδευτικών (με κριτήριο το αν εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα, εκτός από τη Φιλαναγνωσία), παρουσιάζει την εξής εικόνα. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα, εκτός από τη Φιλαναγνωσία, έχουν κορυφή ανησυχιών στο στάδιο 3 με ποσοστό 73 % με την συνολική καμπύλη των ανησυχιών όλων των σταδίων τους να είναι ομαλή και χωρίς απότομα υψώματα ή βυθίσματα. Ιδιαίτερα στα τρία ανώτερα στάδια (4, 5 και 6) βλέπουμε να είναι πάνω από 50 %. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα, εκτός από τη Φιλαναγνωσία, έχουν μεν κι αυτοί κορυφή ανησυχιών στο στάδιο 3 με ποσοστό μεγαλύτερο (77 %) και με την συνολική καμπύλη των ανησυχιών όλων των σταδίων τους να είναι παρουσιάζει μεγάλες κλίσεις, ιδιαίτερα στα τρία ανώτερα στάδια (4, 5 και 6) βλέπουμε να είναι κάτω από 50 %. Αξιοσημείωτη είναι η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα στάδια 3 και 4, που είναι περίπου 30 %, (το στάδιο 3 έχει ένταση 77 %, ενώ το στάδιο 4 έχει ένταση 48 %)

#### 8.4. Ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων

(Ερωτήσεις 1 έως 4 –Μη σχετικές Ανησυχίες, Ανησυχίες για το Άτομο, Ανησυχίες για το Έργο και Ανησυχίες για τις επιπτώσεις)

*Περίληψη Μη σχετικών Ανησυχιών:* Οι μεταβλητές που είναι περισσότερο προβλεπτικές για τις μη σχετικές ανησυχίες περιλαμβάνουν φιλαναγνωστικές (προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία), προσωπικές (αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία και εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) και οργανωσιακές μεταβλητές (λειτουργικότητα σχολικής βιβλιοθήκης). Ορισμένες μεταβλητές μπορούν να μειώσουν τις μη σχετικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας: οι μεταβλητές αυτές είναι η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι θετικές στάσεις απέναντι στη φιλαναγνωσία. Με βάση το συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι θετικές στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, και η θετική αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων ως προς την εμπειρία τους στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

*Περίληψη Ανησυχιών για το Άτομο – Ενημερωτικές:* Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ενημερωτικών ανησυχιών είναι οι ακόλουθες: φιλαναγνωστικές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, και οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, και οργανωσιακές μεταβλητές ( η/ο διευθύντρια/-ής στο σχολείο τους είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία). Ορισμένες μεταβλητές μειώνουν τις ενημερωτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία του Ανθολογίου και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγνώστες (εκτός από τα σχολικά-επαγγελματικά βιβλία), ενώ τις αυξάνει η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές. Με βάση το συντελεστή beta, η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου.

*Περίληψη Ανησυχιών για το Άτομο – Προσωπικές:* Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των προσωπικών ανησυχιών περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις φιλαναγνωστικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε: προσωπικές (η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία), φιλαναγνωστικές (την προηγούμενη διδακτική εμπειρία και ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές) και οργανωσιακές μεταβλητές (η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης). Κάποιες από αυτές μειώνουν τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία και η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία του Ανθολογίου ενώ τις αυξάνει η

συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης. Με βάση το συντελεστή beta, η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

*Περίληψη Ανησυχιών για το Έργο – Διαχειριστικές:* Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των διαχειριστικών ανησυχιών περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις προσωπικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (την επίσημη κατάρτιση, την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία και την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων), φιλαναγνωστικές (οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου) και οργανωσιακές μεταβλητές (ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία). Κάποιες από αυτές αυξάνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η επίσημη κατάρτιση και ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων, ενώ τις μειώνουν η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων και η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία. Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι η επίσημη κατάρτιση και ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων.

*Περίληψη Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις – Συνέπειες:* Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ανησυχιών για τις συνέπειες περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις φιλαναγνωστικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) φιλαναγνωστικές (τις παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία και την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου) και οργανωσιακές μεταβλητές (την αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του σχολείου του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους, εκτός από μία που μειώνει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας (η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων). Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου.

*Περίληψη Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις – Συνεργασίας:* Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ανησυχιών για τη συνεργασία περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις φιλαναγνωστικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας) φιλαναγνωστικές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία και η λειτουργία στην τάξη τους Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές) και οργανωσιακές μεταβλητές (η στάση [ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική] των συναδέλφων απέναντι

στην καινοτομία). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους, εκτός από δύο που μειώνουν τις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας των εκπαιδευτικών (η επίσημη κατάρτιση και η λειτουργία στην τάξη Λέσχης Ανάγνωσης από τους μαθητές). Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου).

*Περίληψη Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις – Επαναπροσδιορισμού:* Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ανησυχιών επιπτώσεων - επαναπροσδιορισμού περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις προσωπικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, η επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία και η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) φιλαναγνωστικές (τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών], η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου) και οργανωσιακές μεταβλητές (η υποστήριξη από την διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τον επαναπροσδιορισμό της καινοτομίας (ή και την αντικατάστασή της ακόμα με κάτι αποτελεσματικότερο), εκτός από μία που μειώνει τις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών (η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων). Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών]).

## 8.5. Ερευνητικά ερωτήματα 1 έως 4: Ανάλυση

### 8.6. Ανάλυση Παλινδρόμησης

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης απαιτεί τη χρήση ειδικών στατιστικών λογισμικών και τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, γιατί είναι μία αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, ειδικά όταν περιλαμβάνει περισσότερες από δύο προβλεπτικές μεταβλητές. Για την έρευνα αυτή θα χρησιμοποιηθεί το PASW Statistics (v. 23.0), η νέα μετονομασμένη έκδοση του SPSS (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011. Μακράκης, 2005).

Αφού εισαχθούν οι ανεξάρτητες μεταβλητές (προβλεπτικές) και η εξαρτημένη μεταβλητή (κριτήριο) στα αντίστοιχα πεδία του πλαισίου διαλόγου της γραμμικής παλινδρόμησης, θα επιλέξουμε από το πεδίο της Μεθόδου, την βηματική (stepwise) παλινδρόμηση. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η πρώτη μεταβλητή που εισέρχεται στην εξίσωση είναι αυτή που έχει την υψηλότερη συσχέτιση με τη μεταβλητή κριτήριο. Στη συνέχεια, κάθε φορά που εισάγεται μία νέα μεταβλητή, αφαιρούνται εκείνες οι μεταβλητές που γίνονται στατιστικώς μη σημαντικές. Η βηματική παλινδρόμηση μας τροφοδοτεί με ένα μοντέλο που περιλαμβάνει διαδοχικά βήματα, καθένα από τα οποία μας πληροφορεί για την ασκούμενη επίδραση των προβλεπτικών μεταβλητών, όταν εισέρχονται στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο αριθμός των βημάτων καθορίζεται από τον αριθμό των προβλεπτικών μεταβλητών που συνεισφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο στην ερμηνεία της μεταβλητής κριτηρίου (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011).

Για κάθε ερευνητικό ερώτημα περιγράφεται και συζητιέται η σύνοψη του μοντέλου παλινδρόμησης και οι συντελεστές παλινδρόμησης.

#### 8.6.1. Ανάλυση Μη Σχετικών Ανησυχιών

*Ερευνητικό ερώτημα 1:* Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις μη σχετικές ανησυχίες, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

Σύμφωνα με τον Hall & Hord (2011), μία υψηλή βαθμολογία στις μη σχετικές κατά την μέτρηση με το ερωτηματολόγιο SoCQ δείχνει ότι υπάρχουν ελάχιστες ανησυχίες απέναντι σε μία καινοτομία ή σχετικά με την συμμετοχή σ' αυτήν, εν προκειμένω της Φιλαναγνωσίας. Μια ανάλυση παλινδρόμησης του ερευνητικού ερωτήματος θα διερευνήσει ποιες ανεξάρτητες μεταβλητές (προσωπικές, φιλαναγνωστικές, οργανωσιακές) είναι προβλεπτικές της εξαρτημένης μεταβλητής (στάδιο μη σχετικών ανησυχιών).

**Ερώτημα ένα: Ανάλυση μη σχετικών ανησυχιών.** Το ερώτημα ένα αναλύθηκε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο παλινδρόμησης που περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα Ανάλυση Παλινδρόμησης. Η σύνοψη του μοντέλου παλινδρόμησης, οι συντελεστές παλινδρόμησης και συναφή συνοπτικά στατιστικά στοιχεία για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία των μη σχετικών ανησυχιών με τη χρήση της μεθόδου βηματικής παλινδρόμησης περιγράφεται λεπτομερώς στο Παράρτημα Α

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε έξι μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των μη σχετικών ανησυχιών. Οι προγνωστικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές που συνεισφέρουν σε στατιστικώς σημαντικό επίπεδο στην ερμηνεία της μεταβλητής κριτηρίου (μοντέλο έξι στον Πίνακα 40) περιλάμβαναν την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία, τη λειτουργικότητα σχολικής βιβλιοθήκης, την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων και την προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ο πιο σημαντικός συντελεστής, δείχνει το βαθμό στον οποίο κάθε μοντέλο εξηγεί τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής. Η πρώτη μεταβλητή που εισάγεται στο μοντέλο παλινδρόμησης είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και, από μόνη της, ερμηνεύει ένα 28% της συνολικής διακύμανσης [ $R^2 = 0,28$ ]. Η τελευταία μεταβλητή που μπαίνει είναι η «προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου» (B7β), και, μαζί με τις πέντε προηγούμενες, ερμηνεύουν το 37% της συνολικής διακύμανσης ( $R^2 = 0,37$ ). Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι 37% της διακύμανσης των μη σχετικών ανησυχιών είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο έξι, σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$  (βλέπε Παράρτημα Α).



**Πίνακας 40:** Ανάλυση μοντέλου παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία των μη σχετικών ανησυχιών

Model Summary <sup>g</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.526 <sup>a</sup>	.277	.276	13.912	.277	246.594	1	643	.000
2	.572 <sup>b</sup>	.327	.325	13.431	.050	47.866	1	642	.000
3	.593 <sup>c</sup>	.351	.348	13.201	.024	23.587	1	641	.000
4	.600 <sup>d</sup>	.360	.356	13.117	.009	9.276	1	640	.002
5	.607 <sup>e</sup>	.368	.363	13.051	.007	7.489	1	639	.006
6	.611 <sup>f</sup>	.374	.368	13.002	.006	5.732	1	638	.017

a. Predictors: (Constant), B7α

b. Predictors: (Constant), B7α, A

c. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή

d. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή, Γ16

e. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή, Γ16, 6\_Εφαρμογή

f. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή, Γ16, 6\_Εφαρμογή, B7β

g. Dependent Variable: S0

Ένας σημαντικός έλεγχος του κάθε μοντέλου παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity.). Η πολυσυγγραμμικότητα είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο υπάρχει υψηλή συσχέτιση των προβλεπτικών μεταβλητών, με αποτέλεσμα, η παλινδρόμηση να μην δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Επειδή, όταν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας, είναι πιθανόν δύο διαφορετικά δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό να δώσει τελείως διαφορετικές εξισώσεις παλινδρόμησης, γι αυτό πρέπει να αποφεύγουμε μεταβλητές που έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους. Όπως αναφέρουν οι Ρούσσος και Τσαούσης (2011), οι διαγνωστικοί δείκτες για τον έλεγχο του φαινομένου της πολυσυγγραμμικότητας, εντοπίζονται στον πίνακα με τους συντελεστές του μοντέλου στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Το στατιστικό πακέτο υπολογίζει δύο διαφορετικούς δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας: το *δείκτη ανοχής* (Tolerance) και τον *παράγοντα πληθωριστική διασποράς* (Variance Inflation Factor - VIF). Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία πολυσυγγραμμικότητας (βλέπε πίνακα 41 και Παράρτημα Α), καμία προβλεπτική μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των μη σχετικών ανησυχιών.

Στον πίνακα που ακολουθεί, με τίτλο συντελεστές (Coefficients), παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης για κάθε βήμα. Στον πίνακα αυτό εμφανίζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης α (constant) και β, ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης (beta), όπως και το κριτήριο t, το οποίο δηλώνει τη στατιστική σημαντικότητα του. Στον πίνακα αυτό, μας ενδιαφέρει το τελευταίο μοντέλο, αφού σ' αυτό υπάρχουν όλες οι στατιστικώς σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 41: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης

Coefficients <sup>a</sup>							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
6 (Constant)	77.214	3.462		22.304	.000		
B7α	-2.620	.667	-.190	-3.931	.000	.419	2.386
A	-2.268	.732	-.145	-3.096	.002	.446	2.244
4_Συμμετοχή	-2.872	.744	-.168	-3.861	.000	.519	1.925
Γ16	-1.544	.597	-.087	-2.586	.010	.860	1.162
6_Εφαρμογή	3.752	1.383	.096	2.713	.007	.791	1.265
B7β	-1.563	.653	-.120	-2.394	.017	.388	2.576

a. Dependent Variable: S0

Στον πίνακα 41, και στο μοντέλο 6, παρατηρούμε ότι συντελεστής α είναι 77,21, ενώ οι συντελεστές b είναι:  $b_1$  -2,62,  $b_2$  -2,27,  $b_3$  -2,87,  $b_4$  -1,54,  $b_5$  3,75,  $b_6$  -1,56. Πρέπει να αναφέρουμε ότι στον πίνακα με τίτλο συντελεστές (Coefficients), μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης β (beta), οι οποίοι μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών. Όπως αναφέρουν οι Ρούσσος και Τσαούσης (2011), η συγκεκριμένη τιμή, μας πληροφορεί για την αλλαγή που θα προκύψει στη μεταβλητή κριτήριο (σε μονάδες τυπικής απόκλισης), όταν αυξηθεί ή μειωθεί (σε περίπτωση αρνητικής τιμής) κατά μία τυπική απόκλιση η προβλεπτική μεταβλητή. Το πλεονέκτημα με τις τιμές αυτές έγκειται στο γεγονός ότι, επειδή οι συντελεστές αυτοί είναι τυποποιημένοι (έχουν μετατραπεί σε z-τιμές), έχουν όλοι τον ίδιο μέσο όρο (0) και την ίδια τυπική απόκλιση (1). Αυτό δεν ισχύει για τους συντελεστές b, οι οποίοι δεν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους επειδή έχουν μετρηθεί σε διαφορετικό μετρικό σύστημα. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι όσο πιο υψηλή είναι η τιμή του συντελεστή β (ανεξαρτήτως πρόσημου), τόσο σημαντικότερο ρόλο έχει η προβλεπτική μεταβλητή στην ερμηνεία της μεταβλητής του κριτηρίου (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Στη συγκεκριμένη στήλη του πίνακα 40 των αποτελεσμάτων, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου (-0,19). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο Μη σχετικές Ανησυχίες - Στάδιο 0, αλλάζει κατά 0,19 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives] (βλ. Παράρτημα Α), η τυπική απόκλιση της μεταβλητής προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου είναι 1,19. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής Μη σχετικές Ανησυχίες - Στάδιο 0 [πίνακας Descriptives], είναι 16,36, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 3,11 μονάδων (16,36 X 0,19). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου κατά 1,19 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής Μη σχετικές Ανησυχίες

- Στάδιο 0 θα αλλάξει κατά 3,11 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι αρνητικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την αρνητική κατεύθυνση (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, ο κύριος σκοπός είναι να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται. Αυτό γίνεται με τον καθορισμό του συνολικού ποσοστού της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται, είναι προέκταση του αντίστοιχου της απλής παλινδρόμησης (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Με βάση αυτά, η προβλεπτική τιμή του μοντέλου 6 για τις Μη σχετικές Ανησυχίες είναι:

$$Y = 77,21 - 2,62X_1 - 2,27X_2 - 2,87X_3 - 1,54X_4 + 3,75X_5 - 1,56X_6. \text{ (βλ. Πίνακα 41)}$$

- i. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ( $X_1$ ), εμφανίζεται μείωση 2,62 μονάδες στη βαθμολογία των Μη σχετικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, σημειώνουν χαμηλές Μη σχετικές Ανησυχίες, δηλαδή φαίνεται να μην έχουν ανησυχίες άσχετες με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.
- ii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία για τις θετικές στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία ( $X_2$ ) εμφανίζεται μείωση 2,27 μονάδες στη βαθμολογία των Μη σχετικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες με πολύ θετικές στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία σημειώνουν χαμηλές Μη σχετικές Ανησυχίες, δείχνοντας ανησυχίες σχετικές με το Άτομο ή για το Έργο ή για τις Επιπτώσεις.
- iii. Για κάθε ανώτερη κατηγορία στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας τοποθετούν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_3$ ), θα εμφανίζεται μείωση 2,87 μονάδες στη βαθμολογία των Μη σχετικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες που θεωρούν τον εαυτό τους ότι έχουν μεγάλη εμπειρία σ' αυτήν την καινοτομία παρουσιάζουν χαμηλές Μη σχετικές Ανησυχίες, αλλά εμφανίζουν ανησυχίες ανώτερων Σταδίων.
- iv. Για κάθε μονάδα που η αξιολόγηση της συνολικής λειτουργικότητας των σχολικών βιβλιοθηκών θα αναβαθμίζεται, ( $X_4$ ), θα εμφανίζεται μείωση 1,54 μονάδες στη βαθμολογία των Μη σχετικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Σε όσο καλύτερη και λειτουργική κατάσταση βρίσκονται οι σχολικές βιβλιοθήκες, τόσο οι μη σχετικές ανησυχίες θα μειώνονται και θα αυξάνεται η ανησυχία για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.
- v. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία της εφαρμογής άλλων καινοτόμων προγραμμάτων ( $X_5$ ), εμφανίζεται αύξηση 3,75 μονάδες στη βαθμολογία των Μη σχετικών

Ανησυχιών (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες που εφαρμόζουν άλλες καινοτόμες δράσεις στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης ή σε άλλες ευκαιρίες, αναπτύσσοντας Προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κυκλοφοριακής Αγωγής, και άλλων προγραμμάτων (υποχρεωτικών ή προαιρετικών), σημειώνουν αυξημένες μη σχετικές ανησυχίες απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσία, ίσως, όχι λόγω άρνησης ή αδιαφορίας, αλλά λόγω κορεσμού από προγράμματα, πρωτοβουλίες και δράσεις που μπορεί να λειτουργούν μερικές φορές αποδιοργανωτικά για άλλες καινοτομίες και για τη Φιλαναγνωσία.

- vi. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της προηγούμενης ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου ( $X_6$ ), εμφανίζεται μείωση 1,56 μονάδες στη βαθμολογία των Μη σχετικών Ανησυχιών (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες που, πριν την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, είχαν αναπτύξει διδακτικές πρακτικές προώθησης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους στην ώρα του Ανθολογίου, σημειώνουν χαμηλές Μη σχετικές Ανησυχίες, δηλαδή φαίνεται να μην έχουν ανησυχίες άσχετες με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των μη σχετικών ανησυχιών είναι οι ακόλουθες φιλαναγνωστικές (προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία), προσωπικές (αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία και εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) και οργανωσιακές μεταβλητές (λειτουργικότητα σχολικής βιβλιοθήκης). Ορισμένες ορισμένες μεταβλητές μειώνουν τις μη σχετικές ανησυχίες των συμμετεχόντων, όπως η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι θετικές στάσεις απέναντι στη φιλαναγνωσία. Με βάση το συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητή είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, η θετική αυτοαξιολόγηση των συμμετεχόντων ως προς την εμπειρία τους στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας και οι στάσεις απέναντι στην καινοτομία αυτή και οι θετικές στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία,

## 8.6.2. Ανάλυση Ανησυχιών για το Άτομο

*Ερευνητικό ερώτημα 2:* Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο άτομο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

### 7.6.2.1 Ανάλυση Ανησυχιών για το Άτομο – Ενημερωτικές

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι ανησυχίες για το Άτομο υποδιαιρούνται σε δύο στάδια: στις ενημερωτικές και στις προσωπικές ανησυχίες. Μία από τις δύο συνιστώσες της βαθμολόγησης των ανησυχιών για το Άτομο, αποτελεί η βαθμολογία των ενημερωτικών ανησυχιών. Σύμφωνα με τους George και συν., (2008) μία υψηλή βαθμολογία των ενημερωτικών ανησυχιών είναι ενδεικτική της έντασης των ανησυχιών σχετικά με το τι είναι η καινοτομία αυτή και ποιο είναι το περιεχόμενό της. Το πρώτο μέρος της ανάλυσης του ερευνητικού ερωτήματος δύο, προσπαθεί να ερμηνεύσει ποιες ανεξάρτητες μεταβλητές (προσωπικές, φιλοαναγνωστικές και οργανωσιακές) σχετίζονται με την εξαρτημένη μεταβλητή (Στάδιο 1 - ενημερωτικών ανησυχιών).

*Ερευνητικό Ερώτημα δύο: Ανάλυση ενημερωτικών ανησυχιών.* Το ερευνητικό ερώτημα δύο αναλύθηκε χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία παλινδρόμησης που έχει περιγραφεί στην προηγούμενη ενότητα Ανάλυση Παλινδρόμησης για την ανάλυση των μη σχετικών ανησυχιών. Το μοντέλο παλινδρόμησης και οι συναφείς συνοπτικοί στατιστικοί πίνακες για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της βαθμολογίας των ενημερωτικών ανησυχιών παρουσιάζονται με λεπτομέρειες στο Παράρτημα Β

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε τέσσερα μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των ενημερωτικών ανησυχιών. Οι προγνωστικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές (μοντέλο τέσσερα στον Πίνακα 42) περιλάμβαναν την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τη λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, τις αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, και αν η/ο διευθύντρια/-ής στο σχολείο τους είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ο πιο σημαντικός συντελεστής, δείχνει το βαθμό στον οποίο κάθε μοντέλο εξηγεί τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής. Έτσι, οι ανεξάρτητες μεταβλητές στο μοντέλο τέσσερα (βλέπε πίνακα 42), εξηγούν το 14,1% της διακύμανσης της βαθμολογίας των ενημερωτικών ανησυχιών. Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας

συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι 13,6% της διακύμανσης των ενημερωτικών ανησυχιών είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο τέσσερα, (βλέπε Παράρτημα Β).

**Πίνακας 42: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις ενημερωτικές ανησυχίες (Στάδιο 1)**

Model Summary <sup>e</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.332 <sup>a</sup>	.110	.109	19.704	.110	79.832	1	643	.000
2	.353 <sup>b</sup>	.125	.122	19.562	.014	10.363	1	642	.001
3	.366 <sup>c</sup>	.134	.130	19.469	.010	7.166	1	641	.008
4	.375 <sup>d</sup>	.141	.136	19.408	.007	4.997	1	640	.026

a. Predictors: (Constant), B7α

b. Predictors: (Constant), B7α, B10A

c. Predictors: (Constant), B7α, B10A, B12

d. Predictors: (Constant), B7α, B10A, B12, Γ13A

e. Dependent Variable: S1

Όπως συζητήθηκε στην ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος 1, ένας σημαντικός έλεγχος του κάθε μοντέλου παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για την πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity). Όπως αναφέρουν οι Ρούσσοι και Τσαούσης (2011), το στατιστικό πακέτο υπολογίζει δύο διαφορετικούς δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας: το δείκτη ανοχής (Tolerance) και τον παράγοντα πληθωριστική διασποράς (Variance Inflation Factor - VIF). Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 ή/και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Μία επιπλέον διερεύνηση προς αποφυγή του φαινομένου της πολυσυγγραμμικότητας, προκύπτει από το την τιμή του δείκτη  $R^2$ . Σύμφωνα με τον Pallant (2005, όπως αναφέρεται στο Petherbridge 2007), αν τιμή του συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  προσεγγίζει το 1, τότε υφίσταται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα για την πολυσυγγραμμικότητα (βλέπε πίνακα 42 και Παράρτημα Β), καμία προβλεπτική μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των ενημερωτικών ανησυχιών, άρα δεν υπάρχει ζήτημα τέτοιο στην παρούσα ανάλυση.

**Πίνακας 43: Πίνακας συντελεστών του μοντέλου στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης**

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
4	(Constant)	68.442	5.313		12.881	.000		
	B7α	-3.535	.807	-.201	-4.383	.000	.638	1.568
	B10A	4.886	1.834	.109	2.665	.008	.799	1.251
	B12	-2.116	.867	-.103	-2.440	.015	.755	1.324
	Γ13A	-1.802	.806	-.090	-2.235	.026	.820	1.219

a. Dependent Variable: S1

Όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος 1, στον πίνακα 43, και στο μοντέλο 4, παρατηρούμε ότι συντελεστής  $a$  είναι 68,44, ενώ οι συντελεστές  $b$  είναι:  $b_1$  -3,54,  $b_2$  4,89,  $b_3$  -2,12 και  $b_4$  -1,80. Επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης  $\beta$  (beta), η οποία μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών (Ρούσσος και Τσαούσης, 2011). Με βάση το συντελεστή αυτό, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου (-0,20). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής *προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου*, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο Ενημερωτικές Ανησυχίες - Στάδιο 1 αλλάζει κατά 0,20 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives], η τυπική απόκλιση της μεταβλητής *προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου* είναι 1,19. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής Ενημερωτικές Ανησυχίες - Στάδιο 1 [πίνακας Descriptives] (Παράρτημα Β), είναι 20,88, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 4,18 μονάδων (20,88 X 0,20). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής *προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου* κατά 1,19 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής Μη σχετικές Ανησυχίες - Στάδιο 1 θα αλλάζει κατά 4,18 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι αρνητικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την αρνητική κατεύθυνση (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Με παρόμοιο τρόπο και για τους ίδιους σκοπούς με το ερευνητικό ερώτημα 1, για να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που υπάρχουν στο μοντέλο τέσσερα, θα καθοριστεί το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται είναι για τις Ενημερωτικές Ανησυχίες - Στάδιο 1 ο ακόλουθος:

$$Y = 68,44 - 3,54X_1 + 4,89X_2 - 2,12X_3 - 1,80X_4. \text{ (βλ. Πίνακα 43)}$$

- i. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ( $X_1$ ), εμφανίζεται μείωση 3,54 μονάδες στη βαθμολογία των Ενημερωτικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, σημειώνουν χαμηλές Ενημερωτικές Ανησυχίες, δηλαδή φαίνεται να μην έχουν ανησυχίες σχετικά με τι το είναι η καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.
- ii. Για τις/τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι λειτουργεί στην τάξη τους Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές ( $X_2$ ), υπάρχει 4,89 αύξηση στις Ενημερωτικές Ανησυχίες του Σταδίου 1 ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές είναι μία διαδικασία που επιδιώκεται από τους σχεδιαστές της

- καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας και, όσοι λειτουργούν στην τάξη τους Λέσχες Ανάγνωσης, πρέπει να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες (λειτουργικές και επί του περιεχομένου).
- iii. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της ποσότητας των βιβλίων που έχουν διαβάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες (εκτός από τα σχολικά-επαγγελματικά) ( $X_3$ ), εμφανίζεται μείωση 2,12 μονάδες στη βαθμολογία των Ενημερωτικών Ανησυχιών (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η εκπαιδευτικός ως αναγνώστρια βιβλίων, βιώνει την Φιλαναγνωσία ως προσωπική εμπειρία και αυτό τη διευκολύνει να προχωρήσει γρηγορότερα – και πιο εύστοχα ίσως – στην υιοθέτηση και εφαρμογή της καινοτομίας στη διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι θα εμφανίζει ένταση ανησυχιών σε ανώτερα Στάδια, και όχι στο ενημερωτικό.
- iv. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία του αν τα στελέχη διοίκησης υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία ( $X_4$ ), εμφανίζεται μείωση 1,80 μονάδες στη βαθμολογία των Ενημερωτικών Ανησυχιών (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η υποστήριξη από την/τον διευθύντρια/-ή στο σχολείο στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως, έχει επιρροή στην μείωση των ενημερωτικών ανησυχιών και αναδεικνύει ανησυχίες ανώτερων σταδίων.

#### Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ενημερωτικών ανησυχιών είναι οι ακόλουθες φιλαναγνωστικές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγνώστες (εκτός από τα σχολικά-επαγγελματικά), και οργανωσιακές μεταβλητές ( η/ο διευθύντρια/-ής στο σχολείο τους είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία). Ορισμένες μεταβλητές μειώνουν τις ενημερωτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία του Ανθολογίου και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγνώστες (εκτός από τα σχολικά-επαγγελματικά βιβλία), ενώ τις αυξάνει η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές. Με βάση το συντελεστή beta, η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου.



#### 8.6.2.2 Ανάλυση Ανησυχιών για το Άτομο – Προσωπικές

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η δεύτερη συνιστώσα των ανησυχιών για το Άτομο είναι οι προσωπικές ανησυχίες (Στάδιο 2). Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στο Στάδιο αυτό, ανησυχούν περισσότερο «για την επαγγελματικής τους κατάσταση, τις ανταμοιβές, και τις πιθανολογούμενες ή πραγματικές επιπτώσεις της καινοτομίας» (George και συν., 2008). Οι Hall & Hord (2011) σημειώνουν ότι αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών θα έχουν ανησυχίες για το πώς αναμένουν τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να χρησιμοποιηθεί την καινοτομία από αυτούς (Hord, 2006), και για το πώς θα μπορούσαν να ανταμειφθούν για τη χρήση της καινοτομίας (Anderson, 1997). Μια ανάλυση της δεύτερης συνιστώσας του ερευνητικού ερωτήματος δύο, θα επιχειρήσει να ερμηνεύσει ποιες ανεξάρτητες μεταβλητές (προσωπικές, φιλαναγνωστικές και οργανωσιακές) έχουν προβλεπτική σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή (στάδιο προσωπικών ανησυχιών).

*Ερώτημα δύο: Ανάλυση προσωπικών ανησυχιών.* Το ερευνητικό ερώτημα δύο αναλύθηκε χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία παλινδρόμησης που έχει περιγραφεί στην προηγούμενη ενότητα Ανάλυσης Παλινδρόμησης για την ανάλυση των σταδίων 0 και 1. Το μοντέλο παλινδρόμησης και οι συναφείς συνοπτικοί στατιστικοί πίνακες για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της βαθμολογίας των προσωπικών ανησυχιών παρουσιάζονται με λεπτομέρειες στο Παράρτημα C.

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε επτά μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των προσωπικών ανησυχιών. Οι προβλεπτικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές (μοντέλο επτά στον Πίνακα 44) περιλάμβαναν την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, τη συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης, την προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου, τις αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ο πιο σημαντικός συντελεστής, δείχνει το βαθμό στον οποίο κάθε μοντέλο εξηγεί τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής. Η πρώτη μεταβλητή που εισάγεται στο μοντέλο παλινδρόμησης είναι η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καινοτομία και, από μόνη της, ερμηνεύει ένα 30% της συνολικής διακύμανσης [ $R^2 = 0,30$ ]. Η τελευταία μεταβλητή που μπαίνει είναι η «λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές» (B7β), και, μαζί με τις προηγούμενες, ερμηνεύουν το 41% της συνολικής διακύμανσης ( $R^2 = 0,41$ ). Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι το 40 % της διακύμανσης των προσωπικών ανησυχιών είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο επτά. (βλέπε Παράρτημα C).

Πίνακας 44: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις προσωπικές ανησυχίες (Στάδιο 2)

Model Summary <sup>h</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.548 <sup>a</sup>	.300	.299	14.044	.300	275.415	1	643	.000
2	.606 <sup>b</sup>	.367	.365	13.365	.067	67.920	1	642	.000
3	.620 <sup>c</sup>	.385	.382	13.187	.018	18.471	1	641	.000
4	.627 <sup>d</sup>	.394	.390	13.100	.009	9.520	1	640	.002
5	.633 <sup>e</sup>	.401	.396	13.032	.007	7.728	1	639	.006
6	.637 <sup>f</sup>	.406	.400	12.988	.005	5.314	1	638	.021
7	.640 <sup>g</sup>	.410	.403	12.955	.004	4.318	1	637	.038

a. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή

b. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α

c. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A

d. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ

e. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β

f. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β, B12

g. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β, B12, B10A

h. Dependent Variable: S2

Όπως συζητήθηκε στην ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος 1 και στην ανάλυση της πρώτης συνιστώσας των Ανησυχιών για το Άτομο, ένας σημαντικός έλεγχος του κάθε μοντέλου παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για την πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity). Προτείνονται τρεις διαφορετικοί δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας: ο δείκτης ανοχής (Tolerance), ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (Variance Inflation Factor - VIF) και ο δείκτης  $R^2$ . Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 ή/και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, ή/και η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  δεν προσεγγίζει το 1, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τη στατιστική ανάλυση, οι δείκτες για την πολυσυγγραμμικότητα (βλέπε πίνακα 45 και Παράρτημα C), δείχνουν ότι καμία προβλεπτική μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των προσωπικών ανησυχιών, άρα δεν υφίσταται τέτοιο ζήτημα (Ρούσσοις και Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 45: Συντελεστές παλινδρόμησης για ανεξάρτητες μεταβλητές και τις προσωπικές ανησυχίες

Coefficients <sup>a</sup>								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
7	(Constant)	79.637	3.882		20.515	.000		
	4_Συμμετοχή	-4.085	.743	-.233	-5.501	.000	.517	1.933
	B7α	-2.412	.675	-.171	-3.571	.000	.405	2.468
	A	-2.269	.717	-.142	-3.164	.002	.461	2.168
	Γ14Γ	1.240	.410	.095	3.021	.003	.945	1.059
	B7β	-1.542	.649	-.116	-2.378	.018	.390	2.561
	B12	-1.278	.599	-.077	-2.133	.033	.704	1.420
	B10A	2.613	1.258	.073	2.078	.038	.757	1.321

a. Dependent Variable: S2

Όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος 1 και στην ανάλυση της πρώτης συνιστώσας των Ανησυχιών για το Άτομο, στον πίνακα 45, και στο μοντέλο 7, παρατηρούμε ότι συντελεστής  $a$  είναι 79,64, ενώ οι συντελεστές  $b$  είναι:  $b_1 -4,09$ ,  $b_2 - 2,41$ ,  $b_3 -2, 27$ ,  $b_4 + 1,24$ ,  $b_5 - 1,54$ ,  $b_6 -1,28$  και  $b_7 +2,61$ . Επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης  $\beta$  (beta), η οποία μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών (Ρούσσοσ και Τσαούσης, 2011). Με βάση το συντελεστή αυτό, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, (-0,23). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο προσωπικές Ανησυχίες - Στάδιο 2 αλλάζει κατά 0,23 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives], η τυπική απόκλιση της μεταβλητής αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι 0,96. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής προσωπικές ανησυχίες - Στάδιο 1 [πίνακας Descriptives] (Παράρτημα C), είναι 16,77, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 3,86 μονάδων ( $16,77 \times 0,23$ ). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας κατά 0,96 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής προσωπικές Ανησυχίες - Στάδιο 2 θα αλλάζει κατά 3,86 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι αρνητικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την αρνητική κατεύθυνση (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Με παρόμοιο τρόπο και για τους ίδιους σκοπούς με τα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, για να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που υπάρχουν στο μοντέλο επτά, θα καθοριστεί το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, που συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται για τις προσωπικές Ανησυχίες - Στάδιο 2 είναι ο ακόλουθος:

$$Y = 79,64 - 4,09X_1, - 2,41X_2, - 2,27X_3, + 1,24X_4, - 1,54 X_5, - 1,28X_6, + 2,61X_7 \text{ (βλ. Πίνακα 45)}$$

- i. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας που τοποθετούν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_1$ ), θα εμφανίζεται μείωση 4,09 μονάδες στη βαθμολογία των προσωπικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όσο περισσότερο έμπειρο θεωρούν οι συμμετέχοντες τον εαυτό τους σ' αυτήν την καινοτομία, τόσο θα μειώνονται οι προσωπικές Ανησυχίες και θα εμφανίζουν ανησυχίες ανώτερων Σταδίων.
- ii. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ( $X_2$ ), εμφανίζεται μείωση 2,41 μονάδες στη βαθμολογία των προσωπικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, σημειώνουν χαμηλές προσωπικές

- Ανησυχίες, δηλαδή φαίνεται να μην έχουν ανησυχίες σχετικά με πώς τους επηρεάζει ως άτομα η καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.
- iii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία για τις θετικές στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία ( $X_3$ ) εμφανίζεται μείωση 2,27 μονάδες στη βαθμολογία των προσωπικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες όσο πιο θετικές στάσεις αναπτύσσουν απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, τόσο θα σημειώνουν χαμηλές προσωπικές Ανησυχίες, δείχνοντας ανησυχίες που δε σχετίζονται με το Άτομο αλλά για ανώτερα Στάδια.
  - iv. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία για τη συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης, ( $X_4$ ) εμφανίζεται αύξηση 1,24 μονάδες στη βαθμολογία των προσωπικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η μεγαλύτερη συμμετοχή και συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης, δημιουργεί συνθήκες ευνοϊκές για την προώθηση της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας και ταυτόχρονα καλλιεργεί προσδοκίες για την μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της καινοτομίας. Η διαδικασία αυτή προκαλεί αύξηση των προσωπικών ανησυχιών στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις επιπτώσεις της καινοτομίας στο άτομό τους .
  - v. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της προηγούμενης ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου ( $X_5$ ), εμφανίζεται μείωση 1,54 μονάδες στη βαθμολογία των προσωπικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ανάπτυσαν διδακτικές πρακτικές προώθησης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους στην ώρα του Ανθολογίου, πριν την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, τόσο θα μειώνονται οι προσωπικές Ανησυχίες, αφού γνωρίζουν τι σημαίνει, σε επαγγελματικό επίπεδο, η καινοτομία αυτή για το άτομό τους.
  - vi. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της ποσότητας των βιβλίων που έχουν διαβάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες (εκτός από τα σχολικά-επαγγελματικά) ( $X_6$ ), εμφανίζεται μείωση 1,28 μονάδες στη βαθμολογία των προσωπικών Ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Ο εκπαιδευτικός ως αναγνώστης βιβλίων, βιώνει την Φιλαναγνωσία ως προσωπική εμπειρία και αυτό τον διευκολύνει να προχωρήσει γρηγορότερα στην υιοθέτηση και εφαρμογή της καινοτομίας στη διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι η ένταση των ανησυχιών του θα κορυφώνεται σε ανώτερα Στάδια.
  - vii. Για τις/τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι λειτουργεί στην τάξη τους Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές ( $X_7$ ), υπάρχει αύξηση κατά 2,61 στις προσωπικές Ανησυχίες (Στάδιο 2) ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όπως αναφέρεται από τους σχεδιαστές της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές αποτελεί ένα σημαντικό προωθητικό βήμα της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας.

Έτσι, όσοι λειτουργούν στην τάξη τους Λέσχες Ανάγνωσης, εμφανίζονται να έχουν αυξημένες προσωπικές ανησυχίες λόγω της εν τοις πράγμασι εμπλοκής τους στην εφαρμογή της καινοτομίας.

Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότεροι προβλεπτικές μεταβλητές των προσωπικών ανησυχιών περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις φιλαναγνωστικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία), φιλαναγνωστικές (την προηγούμενη διδακτική εμπειρία και ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, το αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγνώστες [εκτός από τα σχολικά-επαγγελματικά] και τη λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές) και οργανωσιακές μεταβλητές (η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης). Κάποιες από αυτές μειώνουν τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία και η προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία του Ανθολογίου ενώ τις αυξάνει η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης. Με βάση το συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου.

### 8.6.3. Ανάλυση Ανησυχιών για το Έργο

*Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολογίου, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο έργο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.*

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως με τις βαθμολογίες των ανησυχιών για το άτομο (ενημερωτικές, προσωπικές), έτσι και οι ανησυχίες για έργο (διαχειριστικές) αντανακλούν ένα πρόσωπο που εξακολουθεί να είναι επικεντρωμένο ουσιαστικά στην καινοτομία. Όμως, η έμφαση αυτή επικεντρώνεται περισσότερο στις πραγματικές «διεργασίες και τα καθήκοντα της χρήσης της καινοτομίας» (Hall & Hord, 2011), και όχι στον εαυτό του. Σε αυτό το στάδιο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στο έργο, οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονες ανησυχίες σχετικά με την "διαχείριση,

τον χρόνο και τις υλικοτεχνικές πτυχές της καινοτομίας» (George και συν., 2008). Οι εκπαιδευτικοί με διαχειριστικές ανησυχίες, δεν επιθυμούν να προσεγγιστούν με έναν τρόπο ενημερωτικό, του τύπου «τι είναι η καινοτομία της Φιλιαναγωγσίας». Αυτό που επιδιώκουν είναι μία προσέγγιση με παρεμβάσεις του τύπου «πώς γίνεται αυτό», πράγμα που θα τους βοηθήσει να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν και στη συνέχεια υποστηρίζουν τη χρήση της καινοτομίας της Φιλιαναγωγσίας (Hall & Hord, 2011. Hord, 2006).

*Ερώτημα δύο: Ανάλυση διαχειριστικών ανησυχιών.* Το ερευνητικό ερώτημα δύο αναλύθηκε χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία παλινδρόμησης που έχει περιγραφεί στην προηγούμενη ενότητα Ανάλυσης Παλινδρόμησης για την ανάλυση των μη σχετικών ανησυχιών και των ανησυχιών για το άτομο. Το μοντέλο παλινδρόμησης και οι συναφείς συνοπτικοί στατιστικοί πίνακες για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και της βαθμολογίας των διαχειριστικών ανησυχιών παρουσιάζονται με λεπτομέρειες στο Παράρτημα D.

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε επτά μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των διαχειριστικών ανησυχιών. Οι προβλεπτικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές (μοντέλο επτά στον Πίνακα 46) περιλάμβαναν τη συμμετοχή ή μη σε επίσημη κατάρτιση για την καινοτομία της Φιλιαναγωγσίας, τον υποστηρικτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία, την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων, τις αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών (αν είναι αναγνώστες εκτός των σχολικών - επαγγελματικών βιβλίων), τις παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου και την συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ο πιο σημαντικός συντελεστής, δείχνει το βαθμό στον οποίο κάθε μοντέλο εξηγεί τη διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής. Η πρώτη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η ύπαρξη ή μη επίσημης κατάρτισης για την καινοτομίας της Φιλιαναγωγσίας και, από μόνη της, ερμηνεύει ένα 15% της συνολικής διακύμανσης [ $R^2 = 0,15$ ]. Η έβδομη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία, η οποία από μόνη της ερμηνεύει το 1% της συνολικής διακύμανσης [R Square Change = 0,01] και μαζί με τις προηγούμενες μεταβλητές ερμηνεύουν το 26% της συνολικής διακύμανσης. Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι το 25% της μεταβολής των διαχειριστικών ανησυχιών είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο επτά. (βλέπε Παράρτημα D).

**Πίνακας 46: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις διαχειριστικές ανησυχίες (Στάδιο 3)**

Model Summary <sup>h</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.382 <sup>a</sup>	.146	.145	16.456	.146	110.070	1	643	.000
2	.426 <sup>b</sup>	.181	.179	16.129	.035	27.370	1	642	.000

3	.462 <sup>c</sup>	.214	.210	15.815	.033	26.730	1	641	.000
4	.477 <sup>d</sup>	.228	.223	15.686	.014	11.619	1	640	.001
5	.489 <sup>e</sup>	.239	.233	15.585	.011	9.303	1	639	.002
6	.496 <sup>f</sup>	.246	.239	15.527	.007	5.803	1	638	.016
7	.505 <sup>g</sup>	.255	.247	15.447	.009	7.597	1	637	.006

a. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση

b. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z

c. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή

d. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή

e. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή, B12

f. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή, B12, B7β

g. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή, B12, B7β, Γ14A

h. Dependent Variable: S3

Όπως συζητήθηκε στην ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων 1 και 2, ένας σημαντικός έλεγχος σε κάθε μοντέλο παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για την πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity). Προτείνονται τρεις διαφορετικοί δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας: ο δείκτης ανοχής (Tolerance), ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (Variance Inflation Factor - VIF) και ο δείκτης  $R^2$ . Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 ή/και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, ή/και η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  δεν προσεγγίζει το 1, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τη στατιστική ανάλυση, οι δείκτες για την πολυσυγγραμμικότητα (βλέπε πίνακα 44 και Παράρτημα D), δείχνουν ότι καμία προβλεπτική μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των διαχειριστικών ανησυχιών, άρα δεν υφίσταται τέτοιο ζήτημα (Ρούσσος και Τσαούσης, 2011).

**Πίνακας 47: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις διαχειριστικές ανησυχίες.**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
7	(Constant)	55.704	6.401		8.703	.000		
	5_Κατάρτιση	10.386	1.804	.250	5.759	.000	.620	1.612
	Γ13Z	5.067	.847	.224	5.981	.000	.831	1.203
	4_Συμμετοχή	-3.253	.922	-.175	-3.527	.000	.477	2.097
	6_Εφαρμογή	-5.897	1.631	-.138	-3.615	.000	.802	1.247
	B12	-1.620	.710	-.092	-2.282	.023	.714	1.401
	B7β	-1.913	.676	-.135	-2.830	.005	.511	1.956
	Γ14A	1.578	.573	.097	2.756	.006	.937	1.067

a. Dependent Variable: S3

Ο περιληπτικός πίνακας των συντελεστών παλινδρόμησης (Πίνακας 47), παρέχει μια ερμηνεία για το πόσο κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει στο μοντέλο 7. Εδώ παρατηρούμε ότι συντελεστής  $a$  είναι 55,70, ενώ οι συντελεστές  $b$  είναι:  $b_1 + 10,39$ ,  $b_2 + 5,07$ ,  $b_3 - 3,25$ ,  $b_4 - 5,90$ ,  $b_5 - 1,62$ ,  $b_6 - 1,91$  και  $b_7 + 1,58$ . Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους

συντελεστές παλινδρόμησης  $\beta$  (beta), η οποίοι μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών (Ρούσσοσ και Τσαούσης (2011)). Με βάση το συντελεστή αυτό, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι η ύπαρξη ή μη επίσημης κατάρτισης για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, (0,25). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής ύπαρξη ή μη επίσημης κατάρτισης για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο διαχειριστικές ανησυχίες - Στάδιο 3 αλλάζει κατά 0,25 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives], η τυπική απόκλιση της μεταβλητής ύπαρξη ή μη επίσημης κατάρτισης για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι 0,43. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής Διαχειριστικές Ανησυχίες - Στάδιο 3 [πίνακας Descriptives] (Παράρτημα D), είναι 17,80, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 4,45 μονάδων (17,80 X 0,25). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής ύπαρξη ή μη επίσημης κατάρτισης για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας κατά 0,43 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής διαχειριστικές ανησυχίες - Στάδιο 2 θα αλλάζει κατά 4,45 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι θετικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την θετική κατεύθυνση (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Όπως και με τα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, για να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που υπάρχουν στο μοντέλο επτά, θα καθοριστεί το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται για τις Διαχειριστικές Ανησυχίες - Στάδιο 3 είναι ο ακόλουθος:

$$Y = 55,70 + 10,39X_1 + 5,07X_2 - 3,25X_3 - 5,90X_4 - 1,62X_5 - 1,91X_6 + 1,58X_7 \text{ (βλ. Πίνακα 47)}$$

- i. Για τις/τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_1$ ), υπάρχει αύξηση κατά 10,39 στις διαχειριστικές ανησυχίες (Στάδιο 3) (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Λέγοντας επίσημη κατάρτιση εννοούμε ημερίδες ή/και σεμινάρια σύντομης διάρκειας που διοργανώθηκαν από το ΕΚΕΒΙ ή/και τους Σχολικούς Συμβούλους. Επειδή δεν γνωρίζουμε σε ποιο στάδιο ανησυχίας βρίσκονταν πριν τη συμμετοχή τους στα σεμινάρια αυτά, λόγω της αναπτυξιακής φύσης των ανησυχιών, μπορεί να υποθεθεί αξιόπιστα ότι με την επίσημη κατάρτιση που έλαβαν, ξεπέρασαν τις ενημερωτικές και προσωπικές ανησυχίες και εντοπίζεται ένταση των ανησυχιών τους στο στάδιο της διαχείρισης.
- ii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία του υποστηρικτικού ρόλου των Σχολικών Συμβούλων στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία ( $X_2$ ), υπάρχει αύξηση κατά 5,07 στις διαχειριστικές ανησυχίες (Στάδιο 3) (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η υποστηρικτική λειτουργία των Σχολικών Συμβούλων στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία, σε συνδυασμό με την προηγούμενη μεταβλητή (επίσημη κατάρτιση) δείχνει ότι, με την παρέμβαση των φορέων επιμόρφωσης έχουν ξεπεραστεί



- ανησυχίες κατώτερων σταδίων και εμφανίζεται ένταση στις ανησυχίες διαχείρισης της καινοτομίας.
- iii. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας που τοποθετούν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_3$ ), θα εμφανίζεται μείωση 3,25 μονάδες στη βαθμολογία των διαχειριστικών ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όσο περισσότερο έμπειρο θεωρούν οι συμμετέχοντες τον εαυτό τους σ' αυτήν την καινοτομία, τόσο θα μειώνονται οι διαχειριστικές ανησυχίες.
  - iv. Για τις/τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν άλλα καινοτόμα προγράμματα ( $X_4$ ), εμφανίζεται μείωση 5,90 μονάδες στη βαθμολογία των διαχειριστικών ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες που εφαρμόζουν άλλες καινοτόμες δράσεις στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης ή σε άλλες ευκαιρίες, αναπτύσσοντας Προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κυκλοφοριακής Αγωγής, και άλλων προγραμμάτων (υποχρεωτικών ή προαιρετικών), σημειώνουν μείωση στις διαχειριστικές ανησυχίες απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσία, λόγω της εμπειρίας από την εξοικείωση που αποκτούν με την ενασχόλησή τους και με άλλες καινοτομίες. Γι αυτούς, η διαχείριση του χρόνου και των υλικών δεν είναι το σημαντικότερο ζήτημα.
  - v. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της ποσότητας των βιβλίων που έχουν διαβάσει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες (εκτός από τα σχολικά - επαγγελματικά) ( $X_5$ ), εμφανίζεται μείωση 1,62 μονάδες στη βαθμολογία των διαχειριστικών ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Για τον/την εκπαιδευτικό - αναγνώστη, η Φιλαναγνωσία είναι μία ως σημαντική προσωπική εμπειρία και αυτό τον διευκολύνει να προχωρήσει γρηγορότερα στην υιοθέτηση και εφαρμογή της καινοτομίας στη διδακτική πράξη, επιλύοντας γρηγορότερα θέματα διαχείρισης της καινοτομίας.
  - vi. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου ( $X_6$ ), εμφανίζεται μείωση 1,91 μονάδες στη βαθμολογία των διαχειριστικών ανησυχιών ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Κάποιες/οι εκπαιδευτικοί, πριν την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, αξιοποιούσαν τη διδακτική ώρα του Ανθολογίου για να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές προώθησης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους. Γι αυτούς, τα διαχειριστικά ζητήματα δεν είναι εμπόδιο για να προχωρήσουν στην αξιοποίηση της καινοτομίας.
  - vii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία της συμβολής του Υπουργείου Παιδείας (κρατικές δομές) στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία ( $X_7$ ), θα αυξάνονται κατά 1,58 οι διαχειριστικές ανησυχίες ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η εμπλοκή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία είναι προωθητική για την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας και δημιουργεί ζητήματα τέτοια που αυξάνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των διαχειριστικών ανησυχιών περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις προσωπικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (την επίσημη κατάρτιση, την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία και την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων), φιλαναγνωστικές (τις αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου) και οργανωσιακές μεταβλητές (ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία). Κάποιες από αυτές αυξάνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η επίσημη κατάρτιση και ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων, ενώ τις μειώνουν η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων και η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία. Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι η επίσημη κατάρτιση και ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων.

#### 8.6.4. Ανάλυση Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις

*Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες για τις επιπτώσεις, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.*

Καθώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τι ακριβώς είναι η καινοτομία, οι ανησυχίες για το άτομο (ενημερωτικές - προσωπικές) και για το έργο (διαχειριστικές) επιλύονται και εσωτερικεύονται. Τότε, αξιολογούνται οι επιπτώσεις που θα έχει αυτή στην εργασία τους και αρχίζουν να επεξεργάζονται στρατηγικές για τη διαχείριση της καινοτομίας. Όταν οι εσωτερικευμένες ανησυχίες έχουν επιλυθεί, τότε οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μετακινούνται πέρα από το άτομο, σε περισσότερο εξωγενή προβλήματα, όπως στον τρόπο με τον οποίο η καινοτομία επιδρά στους μαθητές τους, (Στάδιο 4 - Συνεπειών), στο πώς η καινοτομία μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους (Στάδιο 5 - Συνεργασίας), καθώς και στο πώς η καινοτομία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με νέους ή διαφορετικούς τρόπους, ή ακόμη και να αντικατασταθεί με μία εναλλακτική καινοτομία (Στάδιο 6 – Επαναπροσδιορισμού) (Hall & Hord, 2011).

#### 8.6.4.1 Ανάλυση Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις – Συνεπειών

Ερευνητικό ερώτημα 4 - Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεπειών: Η πρώτη συνιστώσα του ερευνητικού ερωτήματος 4, αναλύθηκε με τη χρήση της μεθόδου της πολλαπλής παλινδρόμησης, όπως έχει περιγραφεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Στο παράρτημα Ε) υπάρχουν το μοντέλο και τα σχετικά στατιστικά αποτελέσματα για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και την εξαρτημένη μεταβλητή (Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεπειών) που λήφθηκαν με τη χρήση της βηματικής παλινδρόμησης.

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε έξι μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των Ανησυχιών Επιπτώσεων – Συνεπειών. Οι προβλεπτικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές (μοντέλο έξι στον Πίνακα 48) περιλάμβαναν τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιαναγνωσίας, τις παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλιαναγνωσία, την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλιαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων και την αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του σχολείου του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλιαναγνωσία. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ένας πολύ σημαντικός συντελεστής, μας δείχνει ότι πρώτη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, που από μόνη της, ερμηνεύει το 31% της συνολικής διακύμανσης [ $R^2 = 0,31$ ]. Η έκτη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η αναγνώριση από τον Σχολικό Σύμβουλο του σχολείου του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλιαναγνωσία, και μαζί με τις προηγούμενες μεταβλητές ερμηνεύουν το 44 % της συνολικής διακύμανσης. Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι το 44 % της μεταβολής των ανησυχιών για τις επιπτώσεις είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο έξι. (βλέπε Παράρτημα Ε).

Πίνακας 48: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις ανησυχίες συνεπειών (Στάδιο 4)

Model Summary <sup>g</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.557 <sup>a</sup>	.310	.309	15.397	.310	289.077	1	643	.000
2	.621 <sup>b</sup>	.386	.384	14.540	.076	79.110	1	642	.000
3	.644 <sup>c</sup>	.415	.412	14.201	.029	31.980	1	641	.000
4	.653 <sup>d</sup>	.427	.423	14.068	.012	13.164	1	640	.000
5	.659 <sup>e</sup>	.434	.430	13.985	.008	8.680	1	639	.003
6	.664 <sup>f</sup>	.441	.436	13.916	.006	7.343	1	638	.007

a. Predictors: (Constant), B7β

b. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας

c. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C

d. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α

e. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α, 6\_Εφαρμογή

f. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α, 6\_Εφαρμογή, Γ13Θ

g. Dependent Variable: S4

Όπως συζητήθηκε στην ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2 και 3, ένας σημαντικός έλεγχος σε κάθε μοντέλο παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για την πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity). Ελέγχουμε τους τρεις διαφορετικούς δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας: το δείκτη ανοχής (Tolerance), τον παράγοντα πληθωριστικής διασποράς (Variance Inflation Factor - VIF) και το δείκτης  $R^2$ . Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 ή/και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, ή/και η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  να μην προσεγγίζει το 1, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τη στατιστική ανάλυση, οι δείκτες για την πολυσυγγραμμικότητα (βλέπε πίνακα 46 και Παράρτημα Ε), δείχνουν ότι καμία προβλεπτική μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των ανησυχιών για τις συνέπειες, άρα δεν υφίσταται τέτοιο ζήτημα (Ρούσσο και Τσαούσης, 2011).

**Πίνακας 49: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις ανησυχίες συνεπειών**

Coefficients <sup>a</sup>							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
6 (Constant)	17.488	3.781		4.625	.000		
B7β	2.561	.674	.174	3.800	.000	.417	2.397
Χρόνος Ασχολίας	4.642	.728	.233	6.374	.000	.658	1.521
C	2.225	.733	.135	3.035	.003	.441	2.266
B7α	2.438	.718	.156	3.393	.001	.413	2.420
6_Εφαρμογή	-4.305	1.461	-.097	-2.948	.003	.812	1.232
Γ13Θ	1.684	.622	.088	2.710	.007	.822	1.217

a. Dependent Variable: S4

Ο περιληπτικός πίνακας των συντελεστών παλινδρόμησης (Πίνακας 49), παρέχει μια ερμηνεία για το πόσο κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει στο μοντέλο έξι. Εδώ παρατηρούμε ότι συντελεστής  $a$  είναι 17,49, ενώ οι συντελεστές  $b$  είναι:  $b_1 + 2,56$ ,  $b_2 + 4,64$ ,  $b_3 + 2,23$ ,  $b_4 + 2,44$ ,  $b_5 - 4,31$ ,  $b_6 + 1,68$ . Επίσης, πολύ σημαντικές στατιστικά πληροφορίες παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης  $\beta$  (beta), οι οποίοι μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών. Σύμφωνα με τους Ρούσσο και Τσαούση (2011), η συγκεκριμένη τιμή, μας πληροφορεί για την αλλαγή που θα προκύψει στη μεταβλητή κριτήριο (σε μονάδες τυπικής απόκλισης), όταν αυξηθεί ή μειωθεί (σε περίπτωση αρνητικής τιμής) κατά μία τυπική απόκλιση η προβλεπτική μεταβλητή. Το πλεονέκτημα με τις τιμές αυτές έγκειται στο γεγονός ότι, επειδή οι συντελεστές αυτοί είναι τυποποιημένοι (έχουν μετατραπεί σε z-τιμές), έχουν όλοι τον ίδιο μέσο όρο (0) και την ίδια τυπική απόκλιση (1) (γεγονός που δεν ισχύει για τους συντελεστές  $b$ , οι οποίοι δεν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους, επειδή έχουν μετρηθεί σε διαφορετικό μετρικό σύστημα). Έτσι, όσο πιο υψηλή είναι η τιμή του συντελεστή  $\beta$

(ανεξαρτήτως πρόσημου), τόσο σημαντικότερο ρόλο έχει η προβλεπτική μεταβλητή στην ερμηνεία της μεταβλητής του κριτηρίου (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Με βάση το συντελεστή αυτό, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι οι “χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιππουπόλεως”, (0,23). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής “χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιππουπόλεως”, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο ανησυχίας συνεπειών - Στάδιο 4 αλλάζει κατά 0,23 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives], η τυπική απόκλιση της μεταβλητής “χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιππουπόλεως” είναι 0,93. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής ανησυχίας συνεπειών - Στάδιο 4 [πίνακας Descriptives] (Παράρτημα Ε), είναι 18,52, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 4,26 μονάδων (18,52 X 0,23). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής “χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιππουπόλεως” κατά 0,93 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής ανησυχίας συνεπειών - Στάδιο 4 θα αλλάζει κατά 4,26 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι θετικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την θετική κατεύθυνση (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Όπως και με τα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, για να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που υπάρχουν στο μοντέλο έξι, θα καθοριστεί το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται για τις ανησυχίες συνεπειών - Στάδιο 4 είναι ο ακόλουθος:

$$Y = 17,49 + 2,56X_1 + 4,64X_2 + 2,23X_3 + 2,44X_4 - 4,31X_5 + 1,68X_6, \text{ (βλ. Πίνακα 49)}$$

- i. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου ( $X_1$ ), εμφανίζεται αύξηση 2,56 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Κάποιες/οι εκπαιδευτικοί, πριν την εισαγωγή της Φιλιππουπόλεως στα ΕΑΕΠ, αξιοποιούσαν τη διδακτική ώρα του Ανθολογίου για να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές προώθησης της φιλιππουπολεωτικής διάθεσης των μαθητών τους μέσω παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου. Όσο περισσότερο παρεμβατικοί ήταν, τόσο οι ανησυχίες τους θα βρίσκονται σε ανώτερα στάδια, όπως αυτό των συνεπειών της καινοτομίας της Φιλιππουπόλεως στους μαθητές τους.
- ii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία της Φιλιππουπόλεως ( $X_2$ ), εμφανίζεται αύξηση 4,64 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι εκπαιδευτικοί όσο περισσότερο ασχολούνται με την καινοτομία της Φιλιππουπόλεως, τόσο επιλύουν ανησυχίες των πρώτων σταδίων και αναμετρώνται με ανησυχίες ανώτερων επιπέδων, όπως αυτές των ανησυχιών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους.

- iii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία για τις θετικές στάσεις (είναι απολαυστική η διδασκαλία Φιλαναγνωσίας) απέναντι στη Φιλαναγνωσία ( $X_3$ ) εμφανίζεται αύξηση 2,23 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες όσο πιο θετικές στάσεις αναπτύσσουν απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, τόσο θα αυξάνονται οι ανησυχίες τους για τις συνέπειες της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας στους μαθητές τους.
- iv. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ( $X_4$ ), εμφανίζεται αύξηση 2,44 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, σημειώνουν χαμηλές ανησυχίες για το άτομο και το έργο και υψηλότερες για τις συνέπειες της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας.
- v. Για τις/τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν άλλα καινοτόμα προγράμματα ( $X_5$ ), εμφανίζεται μείωση 4,30 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες που εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα (υποχρεωτικά ή προαιρετικά), σημειώνουν μείωση στις ανησυχίες για τις συνέπειες της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας.
- vi. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία της αναγνώρισης από την Σχολική Σύμβουλο του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία ( $X_6$ ), εμφανίζεται αύξηση 1,68 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχουσες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις συνέπειες της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας στους μαθητές τους, αναμένουν την αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται και την υποστηρικτική άσκηση του καθοδηγητικού της ρόλου, ώστε να βοηθηθούν να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες για τις συνέπειες της καινοτομίας.

#### Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ανησυχιών για τις συνέπειες περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις φιλαναγνωστικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) φιλαναγνωστικές (τις παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία και την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου) και οργανωσιακές μεταβλητές (την αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του σχολείου του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους, εκτός από μία που μειώνει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας (η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων). Με βάση τον

συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλιανγνωσίας και οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου.

#### 8.6.4.2 Ανάλυση Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις – Συνεργασίας

Ερευνητικό ερώτημα 4 - Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεργασίας: Η δεύτερη συνιστώσα του ερευνητικού ερωτήματος 4, αναλύθηκε με τη χρήση της μεθόδου της πολλαπλής παλινδρόμησης, όπως έχει περιγραφεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Στο παράρτημα F υπάρχουν το μοντέλο και τα σχετικά στατιστικά αποτελέσματα για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και την εξαρτημένη μεταβλητή (Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεργασίας) που λήφθηκαν με τη χρήση της βηματικής παλινδρόμησης.

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε επτά μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των Ανησυχιών Επιπτώσεων – Συνεργασίας. Οι προβλεπτικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές (μοντέλο επτά στον Πίνακα 50) περιλάμβαναν την αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλιανγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, η συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση για την καινοτομία, η συμβολή στη δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών, η στάση (ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική) των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία και η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ένας πολύ σημαντικός συντελεστής, μας δείχνει ότι πρώτη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία, που από μόνη της, ερμηνεύει το 39% της συνολικής διακύμανσης [ $R^2 = 0,39$ ]. Η έβδομη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, και μαζί με τις προηγούμενες μεταβλητές, ερμηνεύουν το 53% της συνολικής διακύμανσης. Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι το 52% της μεταβολής των ανησυχιών για τις επιπτώσεις - συνεργασίας είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο επτά. (βλέπε Παράρτημα F).

Πίνακας 50: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεργασίας

Model Summary <sup>h</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.621 <sup>a</sup>	.386	.385	13.418	.386	404.215	1	643	.000
2	.690 <sup>b</sup>	.476	.474	12.410	.090	109.689	1	642	.000
3	.708 <sup>c</sup>	.501	.499	12.117	.025	32.438	1	641	.000
4	.713 <sup>d</sup>	.509	.505	12.033	.008	9.997	1	640	.002
5	.717 <sup>e</sup>	.514	.510	11.972	.006	7.493	1	639	.006
6	.722 <sup>f</sup>	.521	.517	11.897	.007	9.117	1	638	.003
7	.724 <sup>g</sup>	.525	.519	11.861	.004	4.835	1	637	.028

a. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή

b. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α

c. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, B7β

- d. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_Κατάρτιση  
 e. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_Κατάρτιση, D  
 f. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_Κατάρτιση, D, Γ18  
 g. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_Κατάρτιση, D, Γ18, B10A  
 h. Dependent Variable: S5

Όπως συζητήθηκε στην ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2 και 3, ένας σημαντικός έλεγχος σε κάθε μοντέλο παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για την πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity). Ελέγχουμε τους τρεις διαφορετικούς δείκτες για τον έλεγχο πολυσυγγραμμικότητας: το δείκτη ανοχής (Tolerance), τον παράγοντα πληθωριστικής διασποράς (Variance Inflation Factor - VIF) και το δείκτης  $R^2$ . Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 ή/και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, ή/και η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  να μην προσεγγίζει το 1, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τη στατιστική ανάλυση, οι δείκτες για την πολυσυγγραμμικότητα (βλέπε πίνακα 48 και Παράρτημα F), δείχνουν ότι καμία προβλεπτική μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των ανησυχιών για τις συνέπειες, άρα δεν υφίσταται τέτοιο ζήτημα (Ρούσσο και Τσαούσης, 2011).

Πίνακας 51: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις ανησυχίες συνεπειών

Coefficients <sup>a</sup>							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
7 (Constant)	20.010	4.782		4.185	.000		
4_Συμμετοχή	4.437	.713	.248	6.226	.000	.471	2.123
B7α	2.711	.615	.188	4.405	.000	.409	2.444
B7β	2.641	.596	.194	4.428	.000	.387	2.583
5_Κατάρτιση	-3.918	1.387	-.098	-2.825	.005	.618	1.617
D	1.740	.589	.117	2.957	.003	.473	2.114
Γ18	2.115	.674	.089	3.139	.002	.933	1.071
B10A	-2.557	1.163	-.070	-2.199	.028	.742	1.348

a. Dependent Variable: S5

Ο περιληπτικός πίνακας των συντελεστών παλινδρόμησης (Πίνακας 51), παρέχει μια ερμηνεία για το πόσο κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει στο μοντέλο επτά. Εδώ παρατηρούμε ότι συντελεστής α είναι 20,01, ενώ οι συντελεστές β είναι:  $b_1 + 4,44$ ,  $b_2 + 2,71$ ,  $b_3 + 2,64$ ,  $b_4 - 3,92$ ,  $b_5 + 1,74$ ,  $b_6 + 2,12$ ,  $b_7 - 2,56$ . Επίσης, πολύ σημαντικές στατιστικά πληροφορίες παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης β (beta), οι οποίοι μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών. Σύμφωνα με τους Ρούσσο και Τσαούση (2011), η συγκεκριμένη τιμή, μας πληροφορεί για την αλλαγή που θα προκύψει στη μεταβλητή κριτήριο (σε μονάδες τυπικής απόκλισης), όταν αυξηθεί ή μειωθεί (σε περίπτωση αρνητικής τιμής) κατά μία τυπική απόκλιση η προβλεπτική μεταβλητή. Το πλεονέκτημα με τις τιμές



αυτές έγκειται στο γεγονός ότι, επειδή οι συντελεστές αυτοί είναι τυποποιημένοι (έχουν μετατραπεί σε z-τιμές), έχουν όλοι τον ίδιο μέσο όρο (0) και την ίδια τυπική απόκλιση (1) (γεγονός που δεν ισχύει για τους συντελεστές b, οι οποίοι δεν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους, επειδή έχουν μετρηθεί σε διαφορετικό μετρικό σύστημα). Έτσι, όσο πιο υψηλή είναι η τιμή του συντελεστή β (ανεξαρτήτως πρόσημου), τόσο σημαντικότερο ρόλο έχει η προβλεπτική μεταβλητή στην ερμηνεία της μεταβλητής του κριτηρίου (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Με βάση το συντελεστή αυτό, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι “αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία”, (0,25). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής “αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία”, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας (Στάδιο 5) αλλάζει κατά 0,25 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives] (Παράρτημα F), η τυπική απόκλιση της μεταβλητής “αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία” είναι 0,96. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας (Στάδιο 5) [πίνακας Descriptives], είναι 17,11, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 4,30 μονάδων (17,11 X 0,25). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής “αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στην καινοτομία” κατά 0,96 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας (Στάδιο 5) θα αλλάζει κατά 4,30 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι θετικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την θετική κατεύθυνση (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Με τον ίδιο τρόπο που εργαστήκαμε στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, για να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που υπάρχουν στο μοντέλο επτά, θα καθοριστεί το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται για τις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας (Στάδιο 5) είναι ο ακόλουθος:

$$Y = 20,01 + 4,44X_1 + 2,71X_2 + 2,64X_3 - 3,92X_4 + 1,74X_5 + 2,12X_6 - 2,56X_7 \text{ (βλ. Πίνακα 51)}$$

- i. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας που τοποθετούν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_1$ ), θα εμφανίζεται αύξηση 4,44 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όσο περισσότερο έμπειρη θεωρεί η εκπαιδευτικός τον εαυτό της σ’ αυτήν την καινοτομία, τόσο θα αυξάνονται οι ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας, αναζητώντας τρόπους συνεργασίας και δικτύωσης με άλλους συναδέλφους και ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.
- ii. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ( $X_2$ ), εμφανίζεται αύξηση 2,71 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας (Y) (παραμένοντας

σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες, όσο ανεβαίνουν σε πιο υψηλά επίπεδα διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τόσο εντείνονται οι ανησυχίες για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους.

- iii. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα των παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου ( $X_3$ ), εμφανίζεται αύξηση 2,64 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, πριν την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, αξιοποιούσαν τη διδακτική ώρα του Ανθολογίου για να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές προώθησης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους μέσω παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου. Όσο περισσότερο παρεμβατικοί ήταν, τόσο οι ανησυχίες τους θα βρίσκονται σε ανώτερα στάδια, όπως αυτό της συνεργασίας.
- iv. Για τις εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_4$ ), υπάρχει μείωση κατά 3,92 στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Λέγοντας επίσημη κατάρτιση εννοούμε ημερίδες ή/και σεμινάρια σύντομης διάρκειας που διοργανώθηκαν από το ΕΚΕΒΙ ή/και τους Σχολικούς Συμβούλους. Η συμμετοχή σε σεμινάρια, ημερίδες και εργαστήρια, μειώνει τις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας, γιατί ο τρόπος που σχεδιάζονται συνήθως οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και οι μέθοδοι που αξιοποιούνται για την υλοποίησή τους, δεν ευνοεί την καλλιέργεια των συνεργατικών σχημάτων και την ανάπτυξη της δικτύωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι ημερίδες έχουν κυρίως ενημερωτικό χαρακτήρα με διαλέξεις και παρουσιάσεις θεμάτων και ζητημάτων της θεωρίας και της πράξης της διδακτικής των μαθημάτων του Α.Π.
- v. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία των στάσεων απέναντι στη Φιλαναγνωσία (δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών) ( $X_5$ ), εμφανίζεται αύξηση 1,74 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όσο πιο θετικές στάσεις εκφράζονται από τις εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιοποίηση των παιχνιδιών φιλαναγνωσίας και των αναγνωστικών εμψυχώσεων για τη δημιουργία μιας νέας γενιάς αναγνωστών, τόσο ενθαρρύνονται οι συνεργασίες και η αναζήτηση των καλύτερων λύσεων που λύνουν τρέχοντα προβλήματα στην εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας.
- vi. Η στάση (ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική) των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία ( $X_6$ ), αυξάνει κατά 2,12 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Αν οι εκπαιδευτικοί μίας σχολικής μονάδας είναι ενθαρρυντικοί για τη συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, τότε δημιουργείται το ευνοϊκό κλίμα να αναπτύσσονται οι συνεργασίες και να προάγεται η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων. Αν είναι

αποθαρρυντικοί, τότε δημιουργείται συστροφή στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης της καινοτομίας

- vii. Για τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι λειτουργεί στην τάξη τους Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές ( $X_7$ ), υπάρχει μείωση κατά 2,56 στις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας ( $Y$ ) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Προτείνεται από τους σχεδιαστές της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, ως ένα σημαντικό και αποτελεσματικό προωθητικό βήμα της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας. Έτσι, όσοι λειτουργούν στην τάξη τους Λέσχες Ανάγνωσης, το χρησιμοποιούν ως έναν τρόπο για να αναζητούν συνεργασίες (μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών των τμημάτων).

Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότερο προβλεπτικές μεταβλητές των ανησυχιών συνεργασίας περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις φιλαναγνωστικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας) φιλαναγνωστικές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία και η λειτουργία στην τάξη τους Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές) και οργανωσιακές μεταβλητές (η στάση [ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική] των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους, εκτός από δύο που μειώνουν τις ανησυχίες επιπτώσεων – συνεργασίας των εκπαιδευτικών (η επίσημη κατάρτιση και η λειτουργία στην τάξη Λέσχης Ανάγνωσης από τους μαθητές). Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου).

#### 8.6.4.3 Ανάλυση Ανησυχιών για τις Επιπτώσεις – Επαναπροσδιορισμού

Ερευνητικό ερώτημα 4 - Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού: Η τρίτη συνιστώσα του ερευνητικού ερωτήματος 4, αναλύθηκε με τη χρήση της μεθόδου της πολλαπλής παλινδρόμησης, όπως έχει περιγραφεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Στο παράρτημα G υπάρχουν το μοντέλο και τα σχετικά στατιστικά αποτελέσματα για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και την εξαρτημένη μεταβλητή (Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού) που λήφθηκαν με τη χρήση της βηματικής παλινδρόμησης.

Η βηματική παλινδρόμηση μας οδήγησε σε έξι μοντέλα που ήταν προγνωστικά της βαθμολογίας των Ανησυχιών Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού. Οι προβλεπτικοί παράγοντες για το μοντέλο με τις περισσότερες μεταβλητές (μοντέλο έξι στον Πίνακα 52) περιλάμβαναν τις στάσεις απέναντι στη

Φιλαναγνωσία (δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών), την προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, την υποστήριξη από την διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία, τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, τη συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση και την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων. Ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ένας πολύ σημαντικός συντελεστής, μας δείχνει ότι πρώτη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία (δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών), η οποία από μόνη της, ερμηνεύει το 15% της συνολικής διακύμανσης [ $R^2 = 0,15$ ]. Η έκτη μεταβλητή που εισάγεται στην εξίσωση παλινδρόμησης είναι η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων, και μαζί με τις προηγούμενες μεταβλητές, ερμηνεύουν το 22% της συνολικής διακύμανσης. Ο προσαρμοσμένος στο μέγεθος του δείγματός μας συντελεστής adjusted  $R^2$  δείχνει ότι το 21% της μεταβολής των ανησυχιών για τις επιπτώσεις - Επαναπροσδιορισμού είναι αποτέλεσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο έξι. (βλέπε Παράρτημα G).

**Πίνακας 52: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για τις Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού (Στάδιο 6)**

Model Summary <sup>g</sup>									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.390 <sup>a</sup>	.152	.151	19.413	.152	115.600	1	643	.000
2	.429 <sup>b</sup>	.184	.181	19.063	.032	24.876	1	642	.000
3	.441 <sup>c</sup>	.194	.190	18.959	.010	8.044	1	641	.005
4	.450 <sup>d</sup>	.202	.197	18.876	.008	6.621	1	640	.010
5	.459 <sup>e</sup>	.210	.204	18.796	.008	6.463	1	639	.011
6	.464 <sup>f</sup>	.215	.208	18.754	.005	3.903	1	638	.049

a. Predictors: (Constant), D

b. Predictors: (Constant), D, B7a

c. Predictors: (Constant), D, B7a, Γ13A

d. Predictors: (Constant), D, B7a, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας

e. Predictors: (Constant), D, B7a, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας, 5\_Κατάρτιση

f. Predictors: (Constant), D, B7a, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας, 5\_Κατάρτιση, 6\_Εφαρμογή

g. Dependent Variable: S6

Όπως συζητήθηκε στην ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων 1, 2 και 3, ένας σημαντικός έλεγχος σε κάθε μοντέλο παλινδρόμησης είναι ο έλεγχος για την πολυσυγγραμμικότητα (multicollinearity). Ο σχετικός έλεγχος πραγματοποιείται με τρεις διαφορετικούς δείκτες που αναφέρονται στον έλεγχο της πολυσυγγραμμικότητας: το δείκτη ανοχής (Tolerance), τον παράγοντα πληθωριστικής διασποράς (Variance Inflation Factor - VIF) και το δείκτης  $R^2$ . Αν ο δείκτης ανοχής είναι μεγαλύτερος από 0,1 ή/και ο παράγοντας πληθωριστική διασποράς (VIF) είναι μικρότερος από το 10, ή/και η τιμή του συντελεστή προσδιορισμού  $R^2$  να μην προσεγγίζει το 1, τότε δεν εμφανίζεται το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας. Με βάση τη στατιστική ανάλυση, οι δείκτες για την πολυσυγγραμμικότητα (βλέπε πίνακα 50 και Παράρτημα G), δείχνουν ότι καμία προβλεπτική

μεταβλητή δεν εμπίπτει στα κριτήρια που στοιχειοθετούν το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας για το μοντέλο ανάλυσης των ανησυχιών Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού, άρα δεν υφίσταται τέτοιο ζήτημα (Ρούσσος και Τσαούσης, 2011).

**Πίνακας 53: Συντελεστές παλινδρόμησης για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις ανησυχίες Επαναπροσδιορισμού.**

Coefficients <sup>a</sup>							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
6 (Constant)	4.575	6.935		.660	.510		
D	3.192	.901	.175	3.543	.000	.504	1.982
B7α	3.436	.901	.194	3.812	.000	.477	2.097
Γ13Α	1.997	.804	.099	2.484	.013	.770	1.299
Χρόνος Ασχολίας	2.898	.993	.128	2.919	.004	.642	1.557
5_Κατάρτιση	5.614	2.051	.114	2.737	.006	.707	1.415
6_Εφαρμογή	-3.934	1.991	-.078	-1.976	.049	.793	1.261

a. Dependent Variable: S6

Ο περιληπτικός πίνακας των συντελεστών παλινδρόμησης (Πίνακας 53), παρέχει μια ερμηνεία για το πόσο κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει στο μοντέλο έξι. Εδώ παρατηρούμε ότι συντελεστής α είναι 4,58, ενώ οι συντελεστές b είναι: b1 + 3,19, b2 + 3,44, b3 + 2,00, b4 + 2,90, b5 + 5,61, b6 - 3.93. Επίσης, πολύ σημαντικές στατιστικά πληροφορίες παρουσιάζει η στήλη με τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης β (beta), οι οποίοι μας πληροφορούν τόσο για τη σπουδαιότητα όσο και για την κατεύθυνση των προβλεπτικών μεταβλητών. Σύμφωνα με τους Ρούσσο και Τσαούση (2011), η συγκεκριμένη τιμή, μας πληροφορεί για την αλλαγή που θα προκύψει στη μεταβλητή κριτήριο (σε μονάδες τυπικής απόκλισης), όταν αυξηθεί ή μειωθεί (σε περίπτωση αρνητικής τιμής) κατά μία τυπική απόκλιση η προβλεπτική μεταβλητή. Το πλεονέκτημα με τις τιμές αυτές έγκειται στο γεγονός ότι, επειδή οι συντελεστές αυτοί είναι τυποποιημένοι (έχουν μετατραπεί σε z-τιμές), έχουν όλοι τον ίδιο μέσο όρο (0) και την ίδια τυπική απόκλιση (1) (γεγονός που δεν ισχύει για τους συντελεστές b, οι οποίοι δεν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους, επειδή έχουν μετρηθεί σε διαφορετικό μετρικό σύστημα). Έτσι, όσο πιο υψηλή είναι η τιμή του συντελεστή β (ανεξαρτήτως πρόσημου), τόσο σημαντικότερο ρόλο έχει η προβλεπτική μεταβλητή στην ερμηνεία της μεταβλητής του κριτηρίου (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Με βάση το συντελεστή αυτό, βλέπουμε ότι η πιο σημαντική προβλεπτική μεταβλητή είναι “προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου”, (0,19). Η τιμή αυτή σημαίνει ότι, όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής “προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου”, η τιμή της μεταβλητής κριτήριο Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού (Στάδιο 6) αλλάζει κατά 0,19 μονάδες τυπικής απόκλισης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα [Descriptives] (Παράρτημα G), η τυπική

απόκλιση της μεταβλητής “προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου”, είναι 1,19. Η τυπική απόκλιση της μεταβλητής Ανησυχίες Επιπτώσεων – Συνεργασίας (Στάδιο 6) [πίνακας Descriptives], είναι 21,07, κι έτσι στοιχειοθετείται μία αλλαγή της τάξης των 3,79 μονάδων ( $21,07 \times 0,18$ ). Έτσι κάθε φορά που θα αυξάνεται η τιμή της μεταβλητής “προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου”, κατά 1,19 μονάδες, η τιμή της μεταβλητής Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού (Στάδιο 6) θα αλλάζει κατά 3,79 μονάδες. Επειδή βλέπουμε ότι ο τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης beta είναι θετικός, η αλλαγή αυτή θα είναι προς την θετική κατεύθυνση (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Με τον ίδιο τρόπο που εργαστήκαμε στα προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα, για να υπολογιστεί η συνολική προβλεπτική ικανότητα των μεταβλητών που υπάρχουν στο μοντέλο έξι, θα καθοριστεί το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, οι οποίες συμμετέχουν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Ο τύπος της εξίσωσης που χρησιμοποιείται για τις Ανησυχίες Επιπτώσεων – Επαναπροσδιορισμού (Στάδιο 6) είναι ο ακόλουθος:

$$Y = 4,58 + 3,19X_1 + 3,44X_2 + 2,00X_3 + 2,90X_4 + 5,61X_5 - 3,93X_6, \text{ (βλ. Πίνακα 53)}$$

- i. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία των στάσεων απέναντι στη Φιλαναγνωσία (δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών) ( $X_1$ ), εμφανίζεται αύξηση 3,19 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Όσο πιο θετικές στάσεις εκφράζονται από τις εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιοποίηση των παιχνιδιών φιλαναγνωσίας και των αναγνωστικών εμπυχωσσεων για τη δημιουργία μιας νέας γενιάς αναγνωστών, τόσο θα αυξάνεται ο προβληματισμός για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αλλάξει η καινοτομία και να χρησιμοποιηθεί με νέους τρόπους.
- ii. Για κάθε 1 κατηγορία ανόδου στην κλίμακα της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ( $X_2$ ), εμφανίζεται αύξηση 3,44 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες, όσο ανεβαίνουν σε πιο υψηλά επίπεδα διδακτικής εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, τόσο αναζητούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της καινοτομίας, ακόμα και αλλάζοντάς την.
- iii. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στη βαθμολογία της στήριξης που παρέχουν τα στελέχη διοίκησης στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία ( $X_3$ ), εμφανίζεται αύξηση 2,00 μονάδες στη βαθμολογία των ανησυχιών επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Η υποστήριξη από τα στελέχη διοίκησης του σχολείου στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως, ενισχύει τις προσπάθειες επαναπροσδιορισμού της καινοτομίας, με βάση τα δεδομένα του σχολείου.
- iv. Για κάθε 1 μονάδα αύξησης στα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ( $X_4$ ), εμφανίζεται αύξηση 2,90 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων –

επαναπροσδιορισμού (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι εκπαιδευτικοί όσο περισσότερο ασχολούνται με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, τόσο επιλύουν ανησυχίες των πρώτων σταδίων και οι ανησυχίες που αναπτύσσονται έχουν να κάνουν με την προσαρμογή της καινοτομίας στην σχολική διαδικασία και όχι το αντίστροφο.

- v. Για τις εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας (X<sub>5</sub>), υπάρχει αύξηση κατά 5,61 στις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Λέγοντας επίσημη κατάρτιση εννοούμε ημερίδες ή/και σεμινάρια σύντομης διάρκειας ή/και εργαστήρια που διοργανώθηκαν από Παιδαγωγικά Τμήματα, το ΕΚΕΒΙ ή/και τους Σχολικούς Συμβούλους. Η συμμετοχή σε σεμινάρια, ημερίδες και εργαστήρια, αυξάνει τις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού, ιδιαίτερα για πώς η καινοτομία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με νέους ή διαφορετικούς τρόπους, ή ακόμη και να αντικατασταθεί με μία εναλλακτική καινοτομία.
- vii. Για τις/τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι εφαρμόζουν άλλα καινοτόμα προγράμματα (X<sub>6</sub>), εμφανίζεται μείωση - 3.93 μονάδες στη βαθμολογία στις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού (Y) (παραμένοντας σταθερές οι άλλες μεταβλητές). Οι συμμετέχοντες που εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες ή προγράμματα (υποχρεωτικά ή προαιρετικά), επικεντρώνονται στην διευθέτηση των ζητημάτων που αφορούν την εφαρμογή των διαφορετικών τύπων καινοτομιών και δεν δείχνουν να ανησυχούν για τον τρόπο με τον οποίο θα τροποποιήσουν ή θα αντικαταστήσουν την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

#### Περίληψη της ανάλυσης παλινδρόμησης:

Οι περισσότεροι προβλεπτικές μεταβλητές των ανησυχιών επιπτώσεων - επαναπροσδιορισμού περιλαμβάνουν μεταβλητές και από τις τρεις ομάδες, με κυρίαρχες τις προσωπικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα έχουμε προσωπικές (τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, η επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία και η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) φιλαναγνωστικές (τις στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών], η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου) και οργανωσιακές μεταβλητές (η υποστήριξη από την διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τον επαναπροσδιορισμό της καινοτομίας (ή και την αντικατάστασή της ακόμα με κάτι αποτελεσματικότερο), εκτός από μία που μειώνει τις ανησυχίες επιπτώσεων – επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών (η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων). Με βάση τον συντελεστή beta, οι πιο σημαντικές προβλεπτικές μεταβλητές είναι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών]).

### 8.7. Συγκεντωτική παρουσίαση μεταβλητών και σταδίων ανησυχίας

Μετά την ολοκλήρωση της βηματικής παλινδρόμησης των μεταβλητών, για τον εντοπισμό των προβλεπτικών των ανησυχιών μεταβλητών, παρουσιάζονται στη συνέχεια συγκεντρωτικά όλες οι μεταβλητές που εισήχθησαν στην παλινδρόμηση και εντοπίστηκε η προβλεπτική τους ισχύ. Οι παρακάτω πίνακες με τις προσωπικές, τις φιλαναγνωστικές και τις οργανωσιακές μεταβλητές, παρουσιάζουν με (+) την θετική επίπτωση των μεταβλητών στις ανησυχίες στο αντίστοιχο στάδιο, δηλώνοντας την αυξητική επίπτωση της δράσης της μεταβλητής αυτής. Με (-) παρουσιάζεται η αρνητική επίπτωση των μεταβλητών στις ανησυχίες στο αντίστοιχο στάδιο, δηλώνοντας την μειωτική επίπτωση της δράσης της μεταβλητής αυτής. Στον πίνακα αυτό μπορούμε να διακρίνουμε σε μία οριζόντια ανάγνωση, την ταυτόχρονη επίπτωση των μεταβλητών στις ανησυχίες του σταδίου αυτού, διαμορφώνοντας μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο και τη φορά με την οποία επηρεάζονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

Πίνακας 54: Συγκεντωτική παρουσίαση μεταβλητών και σταδίων ανησυχίας.

		ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ									
		ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ				ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΤΑΔΙΟ	ΕΤΗ ΑΣΧΟΛ.	ΕΠΙΣΗΜΗ ΚΑΤΑΡΤ.	ΑΥΤΟΑΞ. ΧΡΗΣΤΗ	ΕΦΑΡΜ. ΑΛΛΩΝ ΠΡΟΓΡ.	ΑΝΘΟΛΟΓΙ Ο (1)	ΑΝΘΟΛΟΓΙ Ο (2)	ΑΝΑΓΝ ΣΥΝΗ ΘΕΙΕΣ	ΛΕΙΤ. ΛΕΣΧΗΣ ΑΝ.	ΣΤΑΣΕΙ Σ (1)	ΣΤΑΣΕΙ Σ (2)
ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ	6	+	+	∅	-	+	∅	∅	∅	∅	+
	5	∅	-	+	∅	+	+	∅	-	∅	+
	4	+	∅	∅	-	+	+	∅	∅	+	∅
ΕΡΓΟ	3	∅	+	-	-	∅	-	-	∅	∅	∅
ΕΑΥΤΟΣ	2	∅	∅	-	∅	-	-	-	+	∅	∅



	<b>1</b>	∅	∅	∅	∅	-	∅	-	+	∅	∅
<b>ΜΗ ΣΧΕΤΙΚΕΣ</b>	<b>0</b>	∅	∅	∅	+	-	-	∅	∅	∅	∅

(Συγκεντωτική παρουσίαση... συνέχεια)

		<b>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ</b>						
		<b>ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ</b>						
<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</b>	<b>ΣΤΑΔΙΟ</b>	<b>ΡΟΛΟΣ Δ/ΝΤΗ- ΙΑΣ</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒ-(ΥΠ)</b>	<b>ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒ-(ΑΝ)</b>	<b>ΛΕΙΤΟΥΡΓ. ΒΙΒΛΙΟΘ.</b>	<b>ΒΙΒΛΙΟΘΗΚ (ΥΠ. ΠΑΙΔ)</b>	<b>ΒΙΒΛΙΟΘΗΚ (ΣΥΛΛ. ΓΟΝ.)</b>	<b>ΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝ. (ΕΝΘΑΡΡ. - ΑΠΟΘΑΡΡ.)</b>
<b>ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ</b>	<b>6</b>	+	∅	∅	∅	∅	∅	∅
	<b>5</b>	∅	∅	∅	∅	∅	∅	+
	<b>4</b>	∅	∅	+	∅	∅	∅	∅
<b>ΕΡΓΟ</b>	<b>3</b>	∅	+	∅	∅	+	∅	∅
<b>ΕΑΥΤΟΣ</b>	<b>2</b>	∅	∅	∅	∅	∅	+	∅
	<b>1</b>	-	∅	∅	∅	∅	∅	∅
<b>ΜΗ ΣΧΕΤΙΚΕΣ</b>	<b>0</b>	∅	∅	∅	-	∅	∅	∅

## 8.8. Ερευνητικό ερώτημα 5 - Ανάλυση

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες δομές υποστήριξης υποδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι χρειάζονται προκειμένου να υιοθετήσουν και συστηματικά να διδάξουν τη Φιλαναγνωσία, με βάση το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται;

Η ανάλυση του ερευνητικού ερωτήματος 5 περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος θα παρουσιαστούν περιγραφικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων στο ερώτημα «Από την απάντηση που δώσατε παραπάνω (ερώτ. 5), ποια είναι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρο ή υποστήριξη που χρειάζεστε αυτή τη στιγμή για να μπορέσετε να διδάξετε συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα σας». Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα σε συσχέτιση με τα Στάδια Ανησυχίας, εξειδικεύοντας περισσότερο τις επιλογές των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Στόχος της ανάλυσης αυτής είναι να γίνει αντιληπτό ποιες επιλογές θεωρούνται σημαντικότερες από τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται σε ένταση οι ανησυχίες τους.

### Περιγραφική ανάλυση

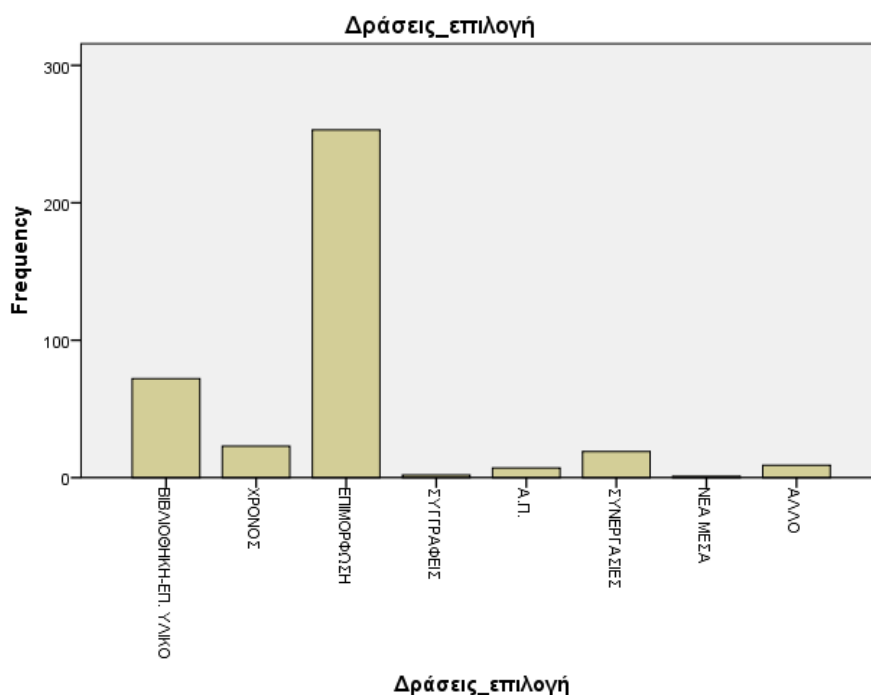
**Πίνακας 55: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης που πιστεύουν ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.**

		Δράσεις επιλογή			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	BIBΛΙΟΘΗΚΗ-ΕΠ.	72	7,2	18,7	18,7
	ΥΛΙΚΟ	23	2,3	6,0	24,6
	ΧΡΟΝΟΣ	253	25,3	65,5	90,2
	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	2	,2	,5	90,7
	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	7	,7	1,8	92,5
	Α.Π.	19	1,9	4,9	97,4
	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	1	,1	,3	97,7
	NEA ΜΕΣΑ	9	,9	2,3	100,0
	ΑΛΛΟ	386	38,6	100,0	
Missing	Total	614	61,4		
System	Total	1000	100,0		

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 55, από το δείγμα της έρευνας 72 (ή ποσοστό 18,7 %) άτομα δήλωσαν ότι είχαν η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρο ή υποστήριξη που χρειάζονται για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία είναι η ύπαρξη λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού, 23 (ή ποσοστό 6 %) άτομα δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρο ή υποστήριξη που χρειάζονται περισσότερος διδακτικός χρόνος, 253 (ή ποσοστό 65,5%)

άτομα δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρο ή υποστήριξη που χρειάζονται είναι η επιμόρφωση και 19 (ή ποσοστό 4,9 %) άτομα δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ή κίνητρο ή υποστήριξη που χρειάζονται είναι οι συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων.

**Σχήμα 12: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης που πιστεύουν ότι χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.**



Στο Σχήμα 12 φαίνονται οι επιλογές των εκπαιδευτικών για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που απαραίτητες για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία. Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών, και με μεγάλη διαφορά από τη δεύτερη επιλογή, είναι η επιθυμία της επιμόρφωσης, ως της καλύτερης δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Δεύτερη επιλογή είναι η ύπαρξη λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού, που θα στηρίζουν τις προσπάθειες καλλιέργειας της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητριών και των μαθητών. Ακολουθεί η επιλογή περισσότερου διδακτικού χρόνου, ως κινήτρου για να γίνει πιο συστηματική η ενασχόληση με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Η επιλογή των συνεργασιών και της δικτύωσης είναι η επόμενη πρόταση των εκπαιδευτικών, η οποία καταγράφεται κυρίως από όσες και όσους έχουν ένταση ανησυχιών στο στάδιο 5 (συνεργασίας).

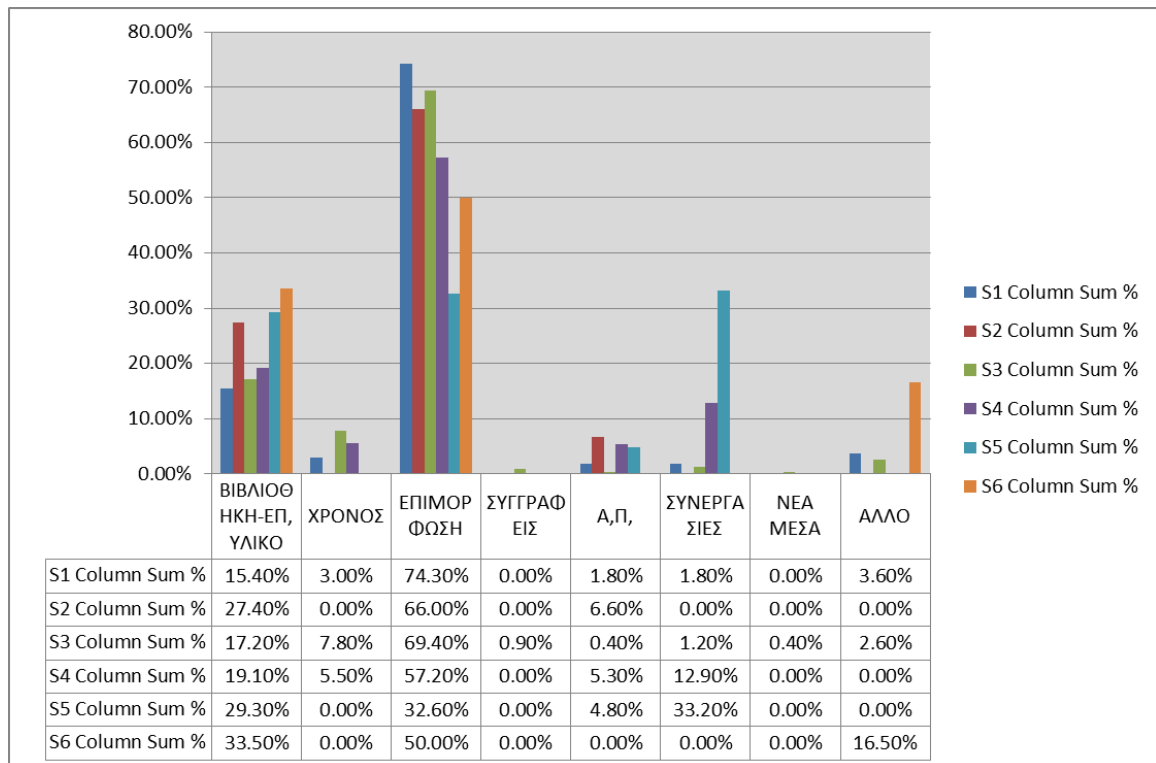
**Πίνακας 56: Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τα Στάδια Ανησυχίας**

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
	Column Sum %	Column Sum %	Column Sum %	Column Sum %	Column Sum %	Column Sum %

Δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης - επιλογή	ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ- ΕΠ. ΥΛΙΚΟ	15.4%	27.4%	17.2%	19.1%	29.3%	33.5%
	ΧΡΟΝΟΣ	3.0%	0.0%	7.8%	5.5%	0.0%	0.0%
	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	74.3%	66.0%	69.4%	57.2%	32.6%	50.0%
	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	0.0%	0.0%	.9%	0.0%	0.0%	0.0%
	Α.Π.	1.8%	6.6%	.4%	5.3%	4.8%	0.0%
	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	1.8%	0.0%	1.2%	12.9%	33.2%	0.0%
	ΝΕΑ ΜΕΣΑ	0.0%	0.0%	.4%	0.0%	0.0%	0.0%
	ΆΛΛΟ	3.6%	0.0%	2.6%	0.0%	0.0%	16.5%

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 56, η προσέγγιση της ταξινόμησης έγινε με βάση τις κορυφές των σταδίων ανησυχίας των συμμετεχόντων και τις προτάσεις τους σχετικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε σχέση με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Εδώ βλέπουμε τους εκπαιδευτικούς ταξινομημένους κατά στάδιο ανησυχίας και καταγράφονται οι απαντήσεις τους για τη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης (ή το κίνητρο ή την υποστήριξη) που θεωρούν ότι χρειάζονται για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία.

**Σχήμα 13: Διάγραμμα κατανομής συχνότητας της σημαντικότερης δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το Στάδιο Ανησυχίας**



Όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 1 (ενημερωτικό) σε ποσοστό 74,3 % δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης (ή κίνητρο ή υποστήριξη) που χρειάζονται για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία είναι η κατάλληλη επιμόρφωση, ενώ ακολουθεί, με μεγάλη διαφορά ως δεύτερη, η επιλογή της ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού σε ποσοστό 15,4 %.

Όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 2 (προσωπικό) σε ποσοστό 66 % δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται είναι η κατάλληλη επιμόρφωση, ακολουθεί με ποσοστό 27,4 % η επιλογή της ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού. Τρίτη επιλογή με ποσοστό 6,6 % είναι οι αλλαγές στο Α.Π. υπέρ της Φιλαναγνωσίας με περισσότερες διδακτικές ώρες και συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια.

Όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 3 (διαχειριστικό) σε ποσοστό 69,4 % δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Δεύτερη ακολουθεί με ποσοστό 17,2 % η επιλογή της ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού. Τρίτη, με ποσοστό 7,8 % είναι η επιλογή περισσότερου διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

Όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 4 (συνεπειών) σε ποσοστό 57,2 % δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Δεύτερη ακολουθεί με ποσοστό 19,1 % η επιλογή της ύπαρξης

λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού. Τρίτη, με ποσοστό 12,9 % είναι η επιλογή για συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι επιλογές του περισσότερου διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, και για τις αλλαγές στο Α.Π. υπέρ της Φιλαναγνωσίας με περισσότερες διδακτικές ώρες και συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια συγκεντρώνουν από 5,5 % και 5,3 % αντίστοιχα.

Όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 5 (συνεργασίας) σε ποσοστό 33,2 % δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται είναι οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και η δικτύωση πρώτα εντός της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια μεταξύ των σχολείων. Πολύ κοντά σε ποσοστό είναι με 32,6 % η επιλογή της κατάλληλης επιμόρφωσης. Τρίτη επιλογή με ποσοστό 29,3 % είναι αυτή της ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού. Τέλος, με ποσοστό 4,8 % βρίσκεται η επιλογή για αλλαγές στο Α.Π. υπέρ της Φιλαναγνωσίας με περισσότερες διδακτικές ώρες και συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια.

Όσες/οι εκπαιδευτικοί έχουν κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 6 (επαναπροσδιορισμού) σε ποσοστό 50 % δήλωσαν ότι η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Δεύτερη ακολουθεί με ποσοστό 33,5 % η επιλογή της ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού. Τρίτη, με ποσοστό 16,5 % έρχονται διάφορες προτάσεις που έχουν διατυπώσει τα άτομα με κορυφή ανησυχιών στο στάδιο 6, και οι οποίες δε συμπεριλαμβάνονταν στην ιεραρχική κατηγοριοποίηση που είχε σχεδιαστεί με βάση τη βιβλιογραφία και τις προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα πιλότο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συμπεράσματα και προτάσεις

### 9.1. Εισαγωγή

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ένα τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής οι οποίοι υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία που εφαρμόζουν ΕΑΕΠ, για να διερευνηθεί η επίδραση επιλεγμένων προσωπικών, φιλιαναγνωστικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών (μη σχετικές, για το άτομο, για το έργο και για τις συνέπειες) που σχετίζονται με την υιοθέτηση της καινοτομίας της Φιλιαναγνωσίας. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί μια συζήτηση για κάθε ερώτηση της έρευνας, τα συνολικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και τις συνέπειες για τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, καθώς και συστάσεις για μελλοντική έρευνα.

### 9.2. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 1

Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλιαναγνωστικά (στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλιαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλιαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλιαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλιαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλιαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλιαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις μη σχετικές ανησυχίες, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλιαναγνωσίας.

*Μη σχετικές ανησυχίες* (Δεν έχω ανησυχία με αυτή την καινοτομία – βλ. πίνακα 2). Σύμφωνα με τους Hall & Hord (2011), μία υψηλή βαθμολογία στις μη σχετικές ανησυχίες σημαίνει ότι υπάρχει μικρή ανησυχία ή συμμετοχή με μία συγκεκριμένη καινοτομία, εν προκειμένω στην Φιλιαναγνωσία. Με την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις μη σχετικές ανησυχίες διαπιστώθηκε ότι μία οργανωσιακή μεταβλητή (η λειτουργικότητα της σχολικής βιβλιοθήκης) και ορισμένες προσωπικές μεταβλητές (η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους στην καινοτομία της Φιλιαναγνωσίας και η εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων) και ορισμένες Φιλιαναγνωστικές μεταβλητές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλιαναγνωσίας κατά τη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι στάσεις απέναντι στη Φιλιαναγνωσία) ήταν προβλεπτικές της βαθμολογίας των μη σχετικών ανησυχιών. Η εφαρμογή άλλων καινοτομιών και προγραμμάτων αυξάνει τις μη σχετικές ανησυχίες, ενώ τις μειώνουν η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλιαναγνωσίας κατά τη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι στάσεις απέναντι στη Φιλιαναγνωσία.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν σημαντική διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και ανέπτυξαν σ' αυτήν διδακτικές πρακτικές Φιλαναγνωσίας ενδέχεται να είχαν χαμηλή βαθμολογία μη σχετικών ανησυχιών, γιατί η εισαγωγή της καινοτομίας δεν τους βρήκε σε κατάσταση άγνοιας για τις απαιτήσεις και τις διαδικασίες που στηρίζουν την καλή εφαρμογή της. Η εισαγωγή της καινοτομίας αυτής αύξησε τις ανησυχίες όσων δήλωσαν ότι εφαρμόζουν άλλες καινοτομίες και προγράμματα πιθανότατα γιατί ο τρόπος που εισάγονται οι καινοτομίες και τα προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αθροιστικός, χωρίς διάκριση στόχων και σκοπών και χωρίς ουσιαστική υποστήριξη κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής, με αποτέλεσμα, πολλές από τις εισαγόμενες καινοτομίες να λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους στον περιορισμένο διδακτικό χρόνο του Ε.Ω.Π.

Η ύπαρξη λειτουργικής σχολικής βιβλιοθήκης μειώνει τις μη σχετικές ανησυχίες, καθώς η παρουσία της και η λειτουργικότητά της αποτελεί ένα προωθητικό κίνητρο εμπλοκής με την καινοτομία αυτή, ιδιαίτερα όταν άλλοι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους την αξιοποιούν, δίνοντας ένα παράδειγμα που θα είναι ελκυστικό.

Εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, οι οποίοι πιστεύουν ότι η ενασχόληση σχετικά με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών μέσα από τη διδακτική πράξη είναι συναρπαστική γι αυτούς, σημειώνουν χαμηλή βαθμολογία στις μη σχετικές ανησυχίες, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι οι θετικές στάσεις μειώνουν τις μη σχετικές ανησυχίες και οδηγούν σε ανησυχίες ανώτερων σταδίων (Hall & Hord, 2011. Petherbridge, 2007).

*Περίληψη μη σχετικών ανησυχιών.* Εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και ανέπτυξαν σ' αυτήν διδακτικές πρακτικές Φιλαναγνωσίας ή που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην Φιλαναγνωσία, έχουν χαμηλές μη σχετικές ανησυχίες και τείνουν θετικά προς την ενασχόληση με την καινοτομία αυτή, έχοντας ανησυχίες σε ανώτερα στάδια. Αντίθετα, η εφαρμογή άλλων καινοτομιών και προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, αυξάνει τις μη σχετικές ανησυχίες, οδηγώντας τους, πιθανόν, σε ελάχιστη ενασχόληση με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

### 9.3. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 2

Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι



προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο άτομο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

Οι ανησυχίες που σχετίζονται με το άτομο είναι εγγενείς στους συμμετέχοντες σε μία καινοτομία. Οι *ενημερωτικές* ανησυχίες αντανακλούν την επιθυμία του ατόμου να μάθει περισσότερα σχετικά με την καινοτομία, και οι *προσωπικές* ανησυχίες επικεντρώνονται στις επιπτώσεις που θα έχει η καινοτομία προσωπικά στο άτομο (Hall & Hord, 2011. George και συν., 2008).

*Ενημερωτικές ανησυχίες* (νομίζω ότι θα ήθελα να μάθω περισσότερα, βλ.πίνακα 2). Από την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ενημερωτικές ανησυχίες διαπιστώθηκε ότι είναι μία οργανωσιακή μεταβλητή (αν η/ο διευθύντρια/-ής στο σχολείο είναι υποστηρικτική/-ός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία) και ορισμένες ορισμένες φιλαναγνωστικές μεταβλητές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές και οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών).

Μία χαμηλή υποστήριξη από τα στελέχη διοίκησης του σχολείου μπορεί να αυξήσει τις ενημερωτικές ανησυχίες, όπως και η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, ενώ οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών (πόσα βιβλία διαβάζουν οι εκπαιδευτικοί) και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου μπορεί να αυξήσει τις ενημερωτικές ανησυχίες.

Όσοι εκπαιδευτικοί κατά τα προηγούμενα χρόνια της υπηρεσιακής τους διαδρομής, δεν αξιοποιούσαν συστηματικά τη διδασκαλία του Ανθολογίου ως μία ευκαιρία καλλιέργειας της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους μέσα από την ανάδειξη της αισθητικής απόλαυσης που προσφέρει η λογοτεχνική ανάγνωση, τώρα, που η Φιλαναγνωσία έγινε υποχρεωτικό μάθημα στο Ε.Ω.Π., φαίνεται πως υπάρχουν πολλά πράγματα για τα οποία πρέπει να πληροφορηθούν σχετικά με αυτήν, ώστε οι ενημερωτικές ανησυχίες να μειωθούν και να αναδειχθούν στη θέση τους άλλες, ανώτερες σταδίων. Βρέθηκε επίσης ότι η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές αυξάνει τις ενημερωτικές ανησυχίες. Η δράση αυτή είναι μία διαδικασία που ναι μεν επιδιώκεται από τους σχεδιαστές της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, αλλά όσοι αξιοποιούν αυτήν την διαδικασία και λειτουργούν στην τάξη τους Λέσχες Ανάγνωσης, πρέπει να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες (λειτουργικές και επί του περιεχομένου), ώστε να μην παραμείνει η λειτουργία της σε ένα επίπεδο απλής δανειστικής βιβλιοθήκης και να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά μία Λέσχης Ανάγνωσης.

Οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών είναι μία μεταβλητή που φαίνεται να είναι προβλεπτική των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτικός ως αναγνώστρια βιβλίων, βιώνει την Φιλαναγνωσία ως μία προσωπική εμπειρία και αυτό τη διευκολύνει να προχωρήσει γρηγορότερα – και πιο εύστοχα ίσως – στην υιοθέτηση και εφαρμογή της καινοτομίας στη διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι θα εμφανίζει ένταση ανησυχιών σε ανώτερα Στάδια, και όχι στο ενημερωτικό, αφού η δική της φιλαναγνωστική εμπειρία, θα έχει διευκολύνει στην επίλυση των ενημερωτικών ανησυχιών.

*Προσωπικές ανησυχίες* (πώς αυτή η καινοτομία θα με επηρεάσει; βλ.πίνακα 2). Από την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις προσωπικές ανησυχίες διαπιστώθηκε ότι είναι μία προσωπική (η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία), αρκετές Φιλαναγνωστικές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές) και μία οργανωσιακή (η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης). Από τις παραπάνω μεταβλητές είναι αξιοσημείωτο ότι μία αύξηση της αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία, της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, των στάσεων απέναντι στη Φιλαναγνωσία, της προηγούμενης ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου και οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, μειώνουν τις προσωπικές ανησυχίες. Αντίθετα, μία αύξηση της συμβολής του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης καθώς και η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές αυξάνει τις προσωπικές ανησυχίες.

Οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούν τον εαυτό τους στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, όσο πιο έμπειρο τον θεωρούν, τόσο μικρότερη βαθμολογία σημειώνοι στις προσωπικές ανησυχίες. Αυτό σημαίνει ότι, όταν αισθάνονται ότι είναι αρχάριοι ή δεν την έχουν χρησιμοποιήσει καθόλου, τότε οι προσωπικές ανησυχίες εντείνονται, γιατί δεν γνωρίζουν πόσο μπορεί να τους επηρεάσει επαγγελματικά η συμμετοχή στην καινοτομία αυτή. Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 10, τις υψηλότερες προσωπικές ανησυχίες (63%) από όλες τις κατηγορίες αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας, τις έχουν όσοι θεωρούν τον εαυτό τους αρχάριο, ενώ τις χαμηλότερες προσωπικές ανησυχίες (31%) τις εμφάνισαν αυτοί που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ έμπειρο. Η αύξηση της βαθμολογίας της συμβολής του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής βιβλιοθήκης αυξάνει και τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε να σημαίνει αυτή η αύξηση, ότι η εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη διαδικασία ενίσχυσης της συνολικής λειτουργικότητας της σχολικής βιβλιοθήκης δημιουργεί ένα δεδομένο, το οποίο οι εκπαιδευτικοί το ερμηνεύουν ως έμμεση πίεση για να ασχοληθούν με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και αυτή η αίσθηση αυξάνει τις προσωπικές ανησυχίες. Τέλος, βλέπουμε ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά τις προσωπικές ανησυχίες, αφού όσο περισσότερα βιβλία διαβάζουν, εκτός από επαγγελματικού ενδιαφέροντος βιβλία, τόσο μικρότερες προσωπικές ανησυχίες εμφανίζουν. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν τη Φιλαναγνωσία ως προσωπική εμπειρία αισθητικής απόλαυσης, έχουν ανησυχίες ανώτερων σταδίων κατά την εφαρμογή της καινοτομίας αυτής.

*Περίληψη ανησυχιών για το άτομο.* Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μειώνουν τόσο τις ενημερωτικές όσο και τις προσωπικές ανησυχίες. Αντίθετα, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές, αυξάνει τόσο τις ενημερωτικές όσο και τις προσωπικές ανησυχίες. Η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης αυξάνει

τις προσωπικές ανησυχίες, χωρίς να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις ενημερωτικές ανησυχίες. Επίσης, η αύξηση της υποστήριξης από τα στελέχη διοίκησης του σχολείου μπορεί να μειώσει τις ενημερωτικές ανησυχίες, ενώ δεν φαίνεται να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις προσωπικές ανησυχίες.

#### 9.4. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 3

Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες που αναφέρονται στο έργο, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

Όπως και με τις βαθμολογίες των ενημερωτικών και των προσωπικών ανησυχιών, οι υψηλές βαθμολογίες των ανησυχιών διαχείρισης αντανακλούν ένα άτομο που εξακολουθεί να είναι επικεντρωμένο σ' αυτήν καθαυτή την καινοτομία. Ωστόσο, στο στάδιο αυτό η έμφαση επικεντρώνεται στην διαχείριση της καινοτομίας στην καθημερινή πράξη. Οι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες διαχείρισης, δεν ωφελούνται όταν προσεγγίζονται με μία πληροφοριακή αντίληψη για το τι είναι η καινοτομία. Αυτό που θα χρειαστούν είναι παρεμβάσεις που θα τους βοηθήσουν να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν και στη συνέχεια πώς να υποστηρίξουν τη χρήση της καινοτομίας (Hall & Hord, 2011).

*Ανησυχίες Διαχείρισης* (πώς γίνεται αυτό;). Από την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ανησυχίες διαχείρισης διαπιστώθηκε ότι είναι προσωπικές (η επίσημη κατάρτιση στην καινοτομία, η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία και η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικές (οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και η προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου) και οργανωσιακές (ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία). Κάποιες από αυτές τις μεταβλητές αυξάνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών, όπως η επίσημη κατάρτιση και ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων, ενώ τις μειώνουν η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων και η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην καινοτομία.

Οι διαχειριστικές ανησυχίες παρουσιάζουν αύξηση σε όσους δηλώνουν ότι έχουν λάβει επίσημη κατάρτιση. Τα χαρακτηριστικά της επίσημης κατάρτισης είναι τέτοια, ώστε δικαιολογείται αυτή η αύξηση, αφού συνήθως η επιμόρφωση και η κατάρτιση από όλους τους φορείς του Υπουργείου

Παιδείας έχουν χαρακτηριστικά της συντομίας, της μη επαναληπτικότητας και του γενικευτικού χαρακτήρα τους. Έτσι, οι ροσπάθειες αυτές μοιάζουν να μην απαντούν στις πραγματικές ανάγκες των περισσότερων συμμετεχόντων, οι οποίοι φεύγουν από τις ημερίδες και τα σεμινάρια χωρίς να έχουν επιλύσει αυτά που εκείνοι θεωρούν επείγοντα και ουσιαστικά. Ο υποστηρικτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία επιφέρει μία αύξηση στις διαχειριστικές ανησυχίες, καθώς ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στις διαδικασίες που αναφέραμε παραπάνω (επίσημη κατάρτιση) συμβαδίζει με αυτούς που σχεδιάζουν επιμορφωτικές παρεμβάσεις σχεδιασμένες με τη μέθοδο από πάνω προς τα κάτω, χωρίς εξατομικευμένες προσεγγίσεις, ως αν να είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες ανησυχίες, την ίδια στιγμή και άρα χρειάζονται την ίδια επιμόρφωση (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008. Παπαπροκοπίου & Μπάκας, 2006).

Όσο πιο έμπειρο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους στη διδασκαλία της καινοτομίας, τόσο θα μειώνονται οι διαχειριστικές ανησυχίες. Η μεγαλύτερη εμπειρία στην καινοτομία δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να διευθετήσει τα ζητήματα διαχείρισης των υλικών, του χρόνου και γενικά, των πόρων που συνδέονται με την καλή εφαρμογή της καινοτομίας. Επίσης, η απόκτηση εμπειρίας από την εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων (υποχρεωτικών ή προαιρετικών), λειτουργεί θετικά στην επίλυση των ανησυχιών του σταδίου αυτού, αφού μειώνονται οι διαχειριστικές ανησυχίες απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, λόγω της εξοικείωσης που προκύπτει από την ενασχόλησή τους γενικά με καινοτόμα προγράμματα. Η διαδικασία αυτή καθιστά τη διαχείριση του χρόνου και των υλικών πόρων δευτερεύον ζήτημα, και η εστίαση μεταφέρεται σε άλλες προκλήσεις.

Οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών και σ' αυτό το στάδιο παίζουν ένα ρόλο εξισοροπητικό, επηρεάζοντας τις διαχειριστικές ανησυχίες και επιδρώντας σ' αυτές με αρνητική φορά. Η εκπαιδευτικός – αναγνώστρια βιώνει την φιλαναγνωσία ως μία ιδιαίτερη προσωπική εμπειρία, και για την οποία, για να την οικοδομήσει με την πάροδο του χρόνου, έχει καταβάλει προσπάθειες, κόπους και πόρους. Επειδή το αποτέλεσμα της αισθητικής απόλαυσης της διαδικασίας της ανάγνωσης είναι ευχάριστο, εύκολα θα αναλάβει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες, ώστε να προσπαθήσει να εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία της τάξης της και την φιλαναγνωσία. Έτσι, φαίνεται ότι οι διαχειριστικές ανησυχίες μειώνονται και αναδύονται ανησυχίες άλλου τύπου.

Πριν την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, η διδακτική ώρα του Ανθολογίου ήταν η μοναδική ευκαιρία για να απαλλαγεί η λογοτεχνία από το σφιχτό εναγκαλισμό του γλωσσικού μαθήματος και τις κανονιστικές διαδικασίες, οι οποίες αποστραγγίζουν τα κείμενα από όποιο λογοτεχνικό φορτίο έχουν και γίνονται εργαλείο γλωσσικής άσκησης και ανάπτυξης. Όσοι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να υπερβούν αυτή τη μονομέρεια, αξιοποιούσαν τη διδακτική ώρα του Ανθολογίου για να δώσουν λίγο διδακτικό χώρο και χρόνο στη λογοτεχνία. Όμως, ο χώρος και χρόνος αυτός ήταν λίγος. Παρόλα αυτά όμως, αρκετές αναλάμβαναν πρωτοβουλίες κάνοντας παρεμβάσεις κατά την ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, αξιοποιώντας τη σχετική αυτονομία του επαγγέλματος ως προς το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος (Φώκιαλη & Βασιλειάδης,

2010). Όσες ανήκαν στην κατηγορία αυτή, εμφανίζουν μείωση στη βαθμολογία των διαχειριστικών ανησυχιών, αφού πολλά από τα ζητήματα διαχείρισης, αντιμετωπίστηκαν ήδη από την εποχή που μέσω της ώρας του Ανθολογίου καλλιεργούνταν η φιλαναγνωστικές συνήθειες των μαθητών τους.

Η αποτίμηση της εμπλοκής του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη των βιβλιοθηκών στα σχολεία για την καλλιέργεια της Φιλαναγνωσίας σε σχέση με τις ανησυχίες που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι δημιουργεί καταστάσεις οι οποίες αυξάνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Είτε άμεσα το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας είτε μέσω συνεργαζόμενων φορέων (ΕΚΕΒΙ κ.ά) έχουν κατά καιρούς αναλάβει προσπάθειες ανάπτυξης βιβλιοθηκών, ως προωθητικές ενέργειες των πολιτικών που έχουν σχεδιαστεί για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Η αξιολόγηση γενικά των προσπαθειών αυτών δεν ήταν στα σχέδια της έρευνας αυτής. Αυτό που έχει καταγραφεί στην παρούσα έρευνα είναι η συμβολή του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη των βιβλιοθηκών αυξάνει τις διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών.

*Περίληψη ανησυχιών διαχείρισης.* Οι διαχειριστικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται και αποκτούν αυξητικές ροπές από τη συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή τους σε επίσημη κατάρτιση, από το πόσο υποστηρικτικοί είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι και από το πόσο συμβάλλει το Υπουργείο Παιδείας στην ανάπτυξη Βιβλιοθηκών στα σχολεία. Αντίθετα, οι διαχειριστικές ανησυχίες μειώνονται ανάλογα με το πόσο έμπειροι αισθάνονται στην καινοτομία αυτή, όπως αναφέρθηκε και στις προσωπικές ανησυχίες, αλλά και από το αν εφάρμοζαν άλλα καινοτόμα προγράμματα. Επίσης, μειώνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες η προηγούμενη ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου, όπως σημειώθηκε και στις ενημερωτικές ανησυχίες, αλλά και οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε και στις ενημερωτικές και προσωπικές. Η συγκεκριμένη μεταβλητή (αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών) φαίνεται ότι μειώνει τις ανησυχίες των σταδίων 1, 2 και 3 (ενημερωτικές, προσωπικές και διαχειριστικές).

#### **9.5. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 4**

Ποια προσωπικά (φύλο, έτη υπηρεσίας, χρόνος ενασχόλησης με την καινοτομία, αυτοαξιολόγηση χρήστη, εφαρμογή άλλων προγραμμάτων), φιλοαναγνωστικά (στάσεις απέναντι διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε προαιρετικούς διαγωνισμούς Φιλαναγνωσίας, λειτουργία Λεσχών Ανάγνωσης στην τάξη, προηγούμενη εμπειρία από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας-Ανθολόγιο, επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας), και οργανωσιακά χαρακτηριστικά (διοικητική και καθοδηγητική υποστήριξη για διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, στάσεις συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, συνδρομή φορέων και δομών στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών, διαθεσιμότητα-λειτουργικότητα βιβλιοθηκών στα σχολεία, στάσεις συναδέλφων απέναντι στη Φιλαναγνωσία) είναι προγνωστικά για τις ανησυχίες για τις επιπτώσεις, αναφορικά με την υιοθέτηση και συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

Οι ενημερωτικές ανησυχίες, οι προσωπικές ανησυχίες και οι ανησυχίες διαχείρισης είναι εγγενείς στους συμμετέχοντες σε μία καινοτομία, καθώς αρχίζουν να κατανοούν ποια είναι η καινοτομία, να

αξιολογούν τον αντίκτυπο που έχει η καινοτομία στην εργασία τους και αρχίζουν να επινοούν στρατηγικές αυτοδιαχείρισης. Μόλις αυτές οι ανησυχίες διευθετηθούν, η εστίαση μετακινείται πέρα από το άτομο σε πιο εξωγενείς ανησυχίες, όπως για παράδειγμα, με ποιο τρόπο η καινοτομία επηρεάζει τους μαθητές (συνεπειών), πώς η καινοτομία μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους (συνεργασίας), καθώς και το πώς η καινοτομία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με νέους ή διαφορετικούς τρόπους, ή ακόμη και να βελτιωθούν ή να αντικατασταθεί με μία εναλλακτική καινοτομία (επαναπροσδιορισμός) (Hall & Hord, 2011. Hord, 2006).

*Ανησυχίες Συνεπειών* (με ποιο τρόπο η καινοτομία θα επηρεάσει τους μαθητές μου; Βλ. πίνακα 2). Από την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ανησυχίες συνεπειών διαπιστώθηκε ότι είναι μία οργανωσιακή (η αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του σχολείου του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία), ορισμένες προσωπικές (τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας και η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) και φιλαναγνωστικές μεταβλητές (οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου). Σχεδόν όλες αυξάνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους, εκτός από μία που μειώνει τις ανησυχίες για τις συνέπειες της καινοτομίας (η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων).

Όσο αυξάνονται τα χρόνια ασχολίας μίας εκπαιδευτικού με την καινοτομία, τόσο αυξάνονται και οι ανησυχίες συνεπειών. Αυτό μας δείχνει ότι η ενασχόληση με την καινοτομία αυτή, προοδευτικά επιλύει τις ανησυχίες των προηγούμενων τεσσάρων σταδίων και αναδεικνύει τις ανησυχίες των συνεπειών. Είναι ενδιαφέρον ότι η ισχυρότερη προβλεπτική μεταβλητή του σταδίου αυτού (σύμφωνα με το δείκτη beta) είναι τα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία, δείχνοντας ότι η μεταβλητή αυτή πρέπει να υπολογίζεται σε κάθε σχεδιασμό των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης για παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση της καινοτομίας αυτής.

Τις ανησυχίες των συνεπειών τις επηρεάζουν αυξητικά τόσο οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του Ε.Ω.Π. υπέρ του Ανθολογίου και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου όσο και οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν και διαχειρίζονταν τις ώρες της διδασκαλίας του Ανθολογίου είναι προβλεπτικός των ανησυχιών τους, άλλοτε αυξάνοντάς τες κι άλλοτε μειώνοντάς τες, ανάλογα με το στάδιο ανησυχιών στο οποίο βρίσκονται. Στην περίπτωση των ανησυχιών για τις συνέπειες και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και οι παρεμβάσεις στο ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου λειτουργούν αυξητικά στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας στους μαθητές και τις μαθήτρές τους. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις ανησυχίες συνεπειών, αφού οι θετικές στάσεις μέσω της δήλωσης ότι απολαμβάνουν την ανάπτυξη φιλαναγνωστικών δράσεων, επηρεάζει θετικά τους μαθητές.

Η επίδραση της στάσης των στελεχών παιδαγωγικής καθοδήγησης απέναντι στους εκπαιδευτικούς για την καινοτομία αυτή, φαίνεται από το γεγονός ότι υπάρχει μία μικρή αύξηση των

ανησυχιών για τις συνέπειες στους μαθητές. Η Σχολική Σύμβουλος που αναγνωρίζει τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί συστηματικά η Φιλαναγνωσία και συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της, δίνει τη δυνατότητα να ξεπεραστούν ευκολότερα οι προσωπικές και διαχειριστικές ανησυχίες και να επικεντρωθούν στις επιπτώσεις της καινοτομίας στους μαθητές και τις μαθήτρές τους. Η μεταβλητή αυτή λειτουργεί συνδυαστικά με την εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων, εκτός από τη συγκεκριμένη καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Όταν η εκπαιδευτικός εφαρμόζει άλλες καινοτομίες ή προγράμματα συνεργάζεται με τη Σχολική Σύμβουλο για το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Και οι δυο μαζί οι μεταβλητές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα, η εστίαση των προσπαθειών να είναι πέρα από τις λειτουργικές και διαχειριστικές λεπτομέρειες (οι οποίες διευθετούνται έγκαιρα με την έναρξη του σχεδιασμού) και να επικεντρώνονται στις θετικές επιπτώσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες.

*Ανησυχίες Συνεργασίας.* (Πώς μπορώ να συνεργαστώ με άλλους καθώς χρησιμοποιώ αυτήν την καινοτομία; Βλ. πίνακα 2). Από την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ανησυχίες συνεργασίας διαπιστώθηκε ότι είναι μία οργανωσιακή (η στάση [ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική] των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία), αρκετές φιλαναγνωστικές (η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι παρεμβάσεις στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου, οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία, η λειτουργία στην τάξη Λέσχης Ανάγνωσης από τους μαθητές) και προσωπικές (η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η επίσημη κατάρτιση όσον αφορά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας)

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι για το στάδιο ανησυχιών η περισσότερο προβλεπτική. Όταν ο εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό του έμπειρο ή πολύ έμπειρο σ' αυτήν την καινοτομία, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες σαν βρίσκεται στο στάδιο όπου κορυφώνονται οι ανησυχίες συνεργασίας, γιατί ένα χαρακτηριστικό που αποκτάται από τη συσσώρευση εμπειρίας είναι ότι επιλύονται οι ανησυχίες των προηγούμενων σταδίων και αναδύεται το ενδιαφέρον για ανάπτυξη φιλαναγνωστικών δράσεων μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου. Η συνεργασία (με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων) κατά την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας με παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνυχώσεις, εμπλουτίζει την εμπειρία εκπαιδευτικών και των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα να μπουν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, μέσω της Φιλαναγνωσίας, πινελιές χαράς και πολιτισμού.

Η προηγούμενη διδακτική εμπειρίας Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και η ανάπτυξη παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου πριν την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας, έδειξε ότι αποτελεί πρόκριμα και για τις ανησυχίες συνεργασίας. Ένας αριθμός εκπαιδευτικών, πριν την εισαγωγή της Φιλαναγνωσίας στα ΕΑΕΠ, αξιοποιούσαν τη διδακτική ώρα του Ανθολογίου για να αναπτύξουν διδακτικές πρακτικές προώθησης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών τους μέσω παρεμβάσεων στην ανάπτυξη του ΕΩΠ υπέρ του Ανθολογίου. Όσο περισσότερο παρεμβατικοί ήταν, τόσο οι ανησυχίες τους τώρα θα βρίσκονται σε

ανώτερα στάδια, όπως αυτό της συνεργασίας, αναζητώντας τρόπους συνεργασίας και δικτύωσης με άλλους συναδέλφους και ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

Η επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας μειώνει τις ανησυχίες συνεργασίας, δημιουργώντας ένα επιφανειακό παράδοξο. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση θα έπρεπε να προωθεί τις συνεργασίες και τη δικτύωση των εκπαιδευτικών, αλλά φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν τις επιμορφώσεις που έχουν συμμετάσχει στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με την καλλιέργεια των συνεργασιών. Ως επίσημη κατάρτιση εννοούνται οι ημερίδες ή/και τα σεμινάρια σύντομης διάρκειας που διοργανώνονται από το ΕΚΕΒΙ ή/και τους Σχολικούς Συμβούλους. Η συμμετοχή σε σεμινάρια και ημερίδες, μειώνει τις ανησυχίες συνεργασίας, γιατί ο τρόπος που σχεδιάζονται συνήθως οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και οι μέθοδοι που αξιοποιούνται για την υλοποίησή τους, δεν ευνοεί την καλλιέργεια των συνεργατικών σχημάτων και την ανάπτυξη της δικτύωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι ημερίδες έχουν κυρίως ενημερωτικό χαρακτήρα με διαλέξεις και παρουσιάσεις θεμάτων και ζητημάτων της θεωρίας και της πράξης της διδακτικής των μαθημάτων του Α.Π. και σχεδιάζονται για να καλύπτουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Οι στάσεων απέναντι στη Φιλαναγνωσία (δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών) αυξάνουν τις ανησυχίες συνεργασίας, καθώς, όσο πιο θετικές στάσεις εκφράζονται από τις εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιοποίηση των παιχνιδιών φιλαναγνωσίας και των αναγνωστικών εμψυχώσεων για τη δημιουργία μιας νέας γενιάς αναγνωστών, τόσο ενθαρρύνονται οι συνεργασίες και η αναζήτηση των καλύτερων λύσεων που λύνουν τρέχοντα προβλήματα στην εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας. Επίσης, οι στάσεις των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας και η καθεμιά τοποθετείται απέναντι στην καινοτομία αυτή. Έτσι, αν η στάση των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία είναι ενθαρρυντική, τότε δημιουργείται το κατάλληλο ευνοϊκό κλίμα να αναπτύσσονται οι συνεργασίες και να προάγεται η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των συναδέλφων. Αν είναι αποθαρρυντική, τότε δημιουργείται συστροφή στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης της καινοτομίας, ο καθένας αναζητά μόνος του τρόπους, κίνητρα και διαδικασίες για να διδάξει συστηματικά τη Φιλαναγνωσία, και αναδύονται ξανά ανησυχίες των πρώτων σταδίων.

*Ανησυχίες Επαναπροσδιορισμού.* (Έχω κάποιες ιδέες για το τι θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα, βλ. πίνακα 2). Από την ανάλυση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού διαπιστώθηκε ότι είναι μία οργανωσιακή (η υποστήριξη από την διευθύντρια στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία), ορισμένες προσωπικές (τα χρόνια ενασχόλησης με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, η επίσημη κατάρτιση σχετικά με την καινοτομία, η εφαρμογή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων) και φιλαναγνωστικές (οι στάσεις απέναντι στη Φιλαναγνωσία [δημιουργία νέας γενιάς αναγνωστών], η προηγούμενη διδακτική εμπειρία Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου).



Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου αποτελεί και σ' αυτό το στάδιο, πολύ σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη των ανησυχών επαναπροσδιορισμού, όπως και στις ενημερωτικές, τις προσωπικές και τις ανησυχίες συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούσαν στο Ανθολόγιο τη δυνατότητα των παιχνιδιών φιλαναγνωσίας και αναγνωστικών εμπυχώσεων για τη δημιουργία μιας νέας γενιάς αναγνωστών, είναι πολύ πιθανό, αν συντρέξουν και άλλες παράμετροι, να εντείνουν τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού. Μία από αυτές τις παραμέτρους-μεταβλητές είναι οι θετικές στάσεις απέναντι στην Φιλαναγνωσία και η πεποίθηση ότι μπορούν με τη στάση τους να συμβάλουν στη δημιουργία μιας νέας γενιάς αναγνωστών. Όσο περισσότερο το πιστεύουν αυτό, τόσο οι ανησυχίες επαναπροσδιορισμού θα αυξάνονται και τόσο περισσότερο θα αναζητούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της καινοτομίας, αλλάζοντάς την σε σημαντικό βαθμό.

Τα στελέχη διοίκησης με βάση τη στήριξη που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φιλαναγνωσία επηρεάζουν τις ανησυχίες τους είτε θετικά είτε αρνητικά. Η θετική υποστήριξη στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, έχει θετική επίπτωση και στις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού, όπως είχαν στις προσωπικές ανησυχίες, με αποτέλεσμα την αύξηση των ανησυχιών στο στάδιο αυτό. Όπως αναφέρουν οι Hall και Hord (2011) τα άτομα με υψηλές ανησυχίες στο στάδιο 6 (στάδιο επιπτώσεων - επαναπροσδιορισμού), έχουν αρκετά κίνητρα, είναι φιλόδοξα και έχουν τους δικούς τους στόχους. Κατέχουν ισχυρές ιδέες για τους τρόπους που η διαδικασία της αλλαγής και/ή η καινοτομία θα πρέπει να κινηθούν προς νέες κατευθύνσεις. Αν η θεσμική προσπάθεια αλλαγής κινείται σε μια κατεύθυνση, η οποία είναι ανταγωνιστική προς τις απόψεις και τις ανησυχίες τους, τότε είναι απαραίτητες κάποιες αρκετά καθοδηγητικές ενέργειες για να περιγράψουν τα όρια εντός των οποίων μπορούν να κινηθούν σε σχέση με την βασική ιδέα της καινοτομίας. Σε περίπτωση που οι ιδέες τους είναι στην ίδια κατεύθυνση με την προώθηση της χρήσης της καινοτομίας και το όραμα του σχολείου, τότε, ενδείκνυται η ενθάρρυνση των ατόμων αυτών. Άρα, για τα στελέχη διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές ανησυχίες επαναπροσδιορισμού αποτελούν μία ευχάριστη πρόκληση διατήρησης ισορροπίας σε ένα win-win παιχνίδι, όπου και τα δύο μέρη πρέπει να καταγράφουν νίκες, χωρίς να φεύγει από τον ορίζοντα του σχεδιασμού ότι ο τελικός στόχος αποτελεί το πραγματικό συμφέρον των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να υπάρχει τακτική επικοινωνία και συζήτηση με τα άτομα αυτά, για να μην σημειωθούν απρόβλεπτες δημιουργικές προσαρμογές.

Τα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας επηρεάζουν θετικά τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού. Όσο περισσότερο ασχολούνται με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας, οι ανησυχίες των πρώτων σταδίων επιλύονται και αναπτύσσονται ανησυχίες ανώτερων σταδίων, όπως του επαναπροσδιορισμού (στάδιο 6). Το ίδιο εντοπίστηκε και στο στάδιο ανησυχιών για τις συνέπειες (στάδιο 4) της καινοτομίας στους μαθητές, στάδια που ανήκουν και τα δύο στην ευρύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει ανησυχίες για τις επιπτώσεις (βλ. πίνακας 1). Και η επίσημη κατάρτιση που μπορεί να έχουν λάβει σχετικά με την καινοτομία επιδρά θετικά στις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού. Όσο περισσότερο επιμορφώνεται και καταρτίζεται η εκπαιδευτικός, τόσο θα αυξάνονται οι ανησυχίες

επαναπροσδιορισμού. Παρόμοιο εύρημα εντοπίστηκε και στο στάδιο 3 (ανησυχίες διαχείρισης) και στο στάδιο 5 (ανησυχίες συνεργασίας).

Η εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων μειώνει τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού. Κι εδώ εντοπίζεται ένα πιθανό παράδοξο, αλλά ο τρόπος που είναι δομημένο το ελληνικό σχολείο ως προς την αρχιτεκτονική της μάθησης είναι τέτοιος, που οι δυνατότητες να αναπτυχθούν πολλές καινοτομίες (διδασκτικές ή/και παιδαγωγικές) είναι περιορισμένες και χωρίς συστηματική υποστήριξη. Έτσι, όσο περισσότερο εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σε καινοτομίες και προγράμματα (υποχρεωτικά ή προαιρετικά), τόσο μειώνονται οι ανησυχίες των ανώτερων σταδίων και ενισχύονται οι ανησυχίες των πρώτων σταδίων (ενημερωτικές, προσωπικές και διαχειριστικές). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν άλλα προγράμματα, επικεντρώνονται στο να διευθετήσουν τα τρέχοντα ζητήματα που αφορούν την εφαρμογή των διαφορετικών τύπων καινοτομιών και μειώνονται οι ανησυχίες για τον τρόπο με τον οποίο θα βελτιώσουν ή/και θα τροποποιήσουν την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

*Περίληψη ανησυχιών επιπτώσεων.* Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις επηρεάζονται θετικά και αυξάνονται ανάλογα με τις στάσεις τους απέναντι στη Φιλαναγνωσία. Η προβλεπτικότητα των στάσεων είναι παρούσα και στα τρία στάδια της κατηγορίας αυτή (βλ. πίνακα 1), με κορυφαία την προβλεπτικότητα στο στάδιο 6. Επίσης, ο χρόνος ασχολίας βλέπουμε να λειτουργεί προβλεπτικά μόνο για την κατηγορία αυτή (ανησυχίες επιπτώσεων – συνεπειών, συνεργασίας, επαναπροσδιορισμού), αποτελώντας τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για το στάδιο 4 – συνεπειών. Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, καθώς και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην ώρα του Ανθολογίου είναι, ως μεταβλητές, παρούσες σε όλα τα στάδια (εκτός από τις μη σχετικές ανησυχίες). Και στα τρία στάδια της κατηγορίας αυτής (επιπτώσεων), η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας από τις παρεμβάσεις υπέρ του Ανθολογίου είναι θετική, αυξάνοντας τις ανησυχίες των σταδίων αυτών, ενώ αντίθετα, στα τρία πρώτα στάδια η επίδραση των μεταβλητών αυτών είναι αρνητική. Η συμμετοχή σε προγράμματα επίσημης κατάρτισης επηρεάζει, από την κατηγορία αυτή, το στάδιο 5 αρνητικά και το στάδιο 6 θετικά, ενώ η εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή/και προγραμμάτων επηρεάζει αρνητικά τα στάδια 4 και 6. Σε σχέση με το οργανωσιακό πλαίσιο, επίδραση ασκούν η υποστηρικτική στην καινοτομία διευθύντρια και ο σχολικός σύμβουλος που αναγνωρίζει τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί συστηματικά η Φιλαναγνωσία και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυσή του στη χρήση της καινοτομίας.

## 9.6. Ανάλυση και συζήτηση ερευνητικού ερωτήματος 5

Ποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες δομές υποστήριξης υποδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι χρειάζονται προκειμένου να υιοθετήσουν και συστηματικά να διδάξουν τη Φιλαναγνωσία, με βάση το στάδιο ανησυχίας στο οποίο βρίσκονται;

Συνολικά, εκφράστηκαν πολλές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλα τα στάδια της ανησυχίας ως απαραίτητες για την καλύτερη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας. Ωστόσο, οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τα στάδια στα οποία υπάρχει ένταση ανησυχιών και έδειξαν ότι ορισμένες παρεμβάσεις αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, ενώ άλλες δεν επιλέχθηκαν (βλέπε τον Πίνακα 52 και το Σχήμα 12). Συνοπτικά, η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης (ή κίνητρο ή υποστήριξη) που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Άλλες απαντήσεις σημείωσαν ως επιλογές την επιθυμία ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού, περισσότερου διδακτικού χρόνου στο Ε.Ω.Π. για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, αλλαγές στο Α.Π. υπέρ της Φιλαναγνωσίας με περισσότερες διδακτικές ώρες με συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια, και, τέλος, προτάθηκαν συνεργασίες και δικτύωση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 13, η βασική επιλογή επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η επιμόρφωση και δεύτερη επιλογή είναι η ύπαρξη λειτουργικών βιβλιοθηκών και κατάλληλου εποπτικού υλικού. Σ' αυτές τις δύο πρώτες επιλογές υπάρχει πλήρης εκπροσώπηση όλων των σταδίων (εκτός του Σταδίου 0, των μη σχετικών ανησυχιών, για τους οποίους δεν σημειώθηκαν επιλογές). Τρίτη επιλογή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (ή κίνητρου ή υποστήριξης) είναι οι συνεργασίες και η δικτύωση των εκπαιδευτικών και των σχολείων, με εκπροσώπηση όμως μόνο από τρία στάδια.

Συγκεκριμένα, για την επιμόρφωση, ως επιλογή επαγγελματικής ανάπτυξης, σημειώνονται μεγάλα ποσοστά προτίμησης σχεδόν από όλα τα στάδια, με ανώτερο το στάδιο 1, ενημερωτικές ανησυχίες (ποσοστό 74,30 %) και χαμηλότερη επιλογή το στάδιο 5, ανησυχίες συνεργασίας (ποσοστό 32 %). Ανάμεσα στα άκρα αυτά, βρίσκονται κατά σειρά, οι συμμετέχουσες με διαχειριστικές ανησυχίες, έπονται οι έχοντες προσωπικές ανησυχίες, μετά οι έχουσες ανησυχίες συνεπειών και, τέλος, οι έχοντες ανησυχίες επαναπροσδιορισμού.

Αντίστοιχα, στη δεύτερη επιλογή επαγγελματικής ανάπτυξης (ύπαρξη λειτουργικών βιβλιοθηκών και κατάλληλου εποπτικού υλικού), η ανώτερη βαθμολογία είναι για τις έχουσες ανησυχίες επαναπροσδιορισμού (στάδιο 6 - ποσοστό 33,50 %), ενώ η χαμηλότερη επιλογή το στάδιο 1, ενημερωτικές ανησυχίες (ποσοστό 15,40 %). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί με ενημερωτικές ανησυχίες (στάδιο 1) στην πρώτη επιλογή επαγγελματικής ανάπτυξης (επιμόρφωση) καταγράφουν την υψηλότερη βαθμολογία όλων των σταδίων, ενώ στη δεύτερη επιλογή

επαγγελματικής ανάπτυξης (βιβλιοθήκες - εποπτικό υλικό), καταγράφουν την χαμηλότερη βαθμολογία όλων των σταδίων.

Επίσης, οι ερωτηθέντες με ανησυχίες ενημερωτικές, προσωπικές, διαχειριστικές, συνεπειών και επαναπροσδιορισμού δήλωσαν ότι είχαν τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες συνεργασίας δήλωσαν ως δεύτερη επιλογή την επιμόρφωση. Οι ερωτηθέντες με κορύφωση των ανησυχιών στα στάδια 1, 2, 3, 4 και 6 (ενημερωτικές, προσωπικές, διαχειριστικές, συνεπειών και επαναπροσδιορισμού) είχαν την μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση και εκπαίδευση. Περισσότερο από όλες τις ομάδες, δήλωσαν ότι είχαν ανάγκη την επιμόρφωση οι συμμετέχοντες με ενημερωτικές ανησυχίες, ακολουθούμενοι από τους έχοντες διαχειριστικές ανησυχίες. Μικρότερη ζήτηση για την επιμόρφωση εμφάνισαν οι συμμετέχοντες που ανήκαν στο στάδιο 6 (επαναπροσδιορισμού).

Όλα τα στάδια είχαν την ίδια πρώτη επιλογή (επιμόρφωση), εκτός από όσους εκπαιδευτικούς είχαν ένταση ανησυχιών συνεργασίας (στάδιο 5). Αυτοί δήλωσαν ως σημαντικότερη επιλογή τις συνεργασίες και τη δικτύωση, πρώτα εντός κάθε σχολικής μονάδας και στη συνέχεια μεταξύ των σχολείων της περιφέρειας.

Στο κεφάλαιο του διδακτορικού με τίτλο «Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ανησυχιών για τις επιπτώσεις», και στη σελίδα 152, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με κορυφή των ανησυχιών τους στο στάδιο 6 (επαναπροσδιορισμού). Τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης συνεκτιμώντας τις κατευθύνσεις διαχείρισης και τα ευρήματα που μόλις αναφέρθηκαν, θα καταλήξουν στο πιο επιθυμητό και αποτελεσματικό σχέδιο για να συμπερίληψη των ατόμων αυτών στο συνολικό σχεδιασμό για την επιτυχία της αλλαγής και της εισαγωγής της καινοτομίας, προς όφελος της μάθησης των μαθητών και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

#### **9.7. Συνολικά συμπεράσματα της έρευνας - Προτάσεις για τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης**

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο επιλεγμένες προσωπικές, φιλαναγνωστικές και οργανωσιακές μεταβλητές είναι προβλεπτικές των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Επιπλέον, η έρευνα προσπάθησε να καταγράψει τα είδη της επαγγελματικής ανάπτυξης ή/και υποστήριξης που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται, με βάση τις ανησυχίες τους. Συνολικά, φαίνεται να είναι προβλεπτικές των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ορισμένες προσωπικές μεταβλητές (χρόνια ασχολίας με την καινοτομία, συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση, εφαρμογή άλλων καινοτομιών ή προγραμμάτων, αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών), συγκεκριμένες φιλαναγνωστικές μεταβλητές (προηγούμενη διδακτική εμπειρία και ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Φιλαναγνωσία, οι

αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές) και ορισμένες οργανωσιακές μεταβλητές (ο υποστηρικτικός ρόλος των στελεχών διοίκησης του σχολείου, και παιδαγωγικής καθοδήγησης, η συμβολή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και του Υπουργείου Παιδείας στην ανάπτυξη της σχολικής Βιβλιοθήκης, η αναγνώριση από την Σχολική Σύμβουλο του σχολείου του πρόσθετου φόρτου εργασίας που απαιτείται για να διδαχθεί η Φιλαναγνωσία και ο υποστηρικτικός της ρόλος, η ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική στάση των συναδέλφων των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν σαφείς ιδέες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη ή κίνητρα ή υποστήριξη που πιστεύουν ότι χρειάζονται για να διδάξουν συστηματικά τη Φιλαναγνωσία. Ορισμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν πορίσματα άλλων ερευνών, ενώ κάποια άλλα, δίνουν ιδέες για σχεδιασμό νέας έρευνας σχετικά με τις μεταβλητές που επηρεάζουν την εφαρμογή της καινοτομίας αυτής.

*Προσωπικές μεταβλητές.* Οι προσωπικές μεταβλητές των οποίων η βαθμολογία έδειξε ότι είναι προβλεπτικές των ανησυχιών των εκπαιδευτικών είναι τα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία, η συμμετοχή σε επίσημη κατάρτιση, η εφαρμογή άλλων προγραμμάτων και η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα χρόνια υπηρεσίας δεν ήταν προβλεπτικά των ανησυχιών, αλλά περισσότερο προβλεπτική ήταν η επίσημη κατάρτιση και τα χρόνια ασχολίας με την καινοτομία επιβεβαιώνοντας σχετική μελέτη των Christou και συν., (2004). Επιπρόσθετα, εδώ εντοπίστηκε ότι το ίδιο προβλεπτική είναι και η μεταβλητή της αυτοαξιολόγησης της εμπειρίας στη χρήση της καινοτομίας από τους ίδιους τους χρήστες. Αν λάβουμε υπόψη όμως την υψηλή συσχέτιση (0,8) που υπάρχει ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές (τα χρόνια ασχολίας και η αυτοαξιολόγηση της εμπειρίας στη χρήση), τότε εξηγείται η παρόμοια προβλεπτικότητα των δύο μεταβλητών. Σε μελλοντική έρευνα θα αρκεί η χρήση της μίας από τις δύο, με επικρατέστερη, την επιλογή των ετών ασχολίας με την καινοτομία.

Η εφαρμογή άλλων καινοτομιών και προγραμμάτων (προαιρετικών ή υποχρεωτικών) στη διδακτική ώρα της Ευέλικτης Ζώνης έδειξε ότι αυξάνει τις μη σχετικές με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ανησυχίες και μειώνει τις ανησυχίες διαχείρισης, συνεπειών και συνεργασίας, επιβεβαιώνοντας σχετικά συμπεράσματα του Μαυρογιώργου (2011). Σε γενικές γραμμές, με τον τρόπο που είναι δομημένο το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου στη χώρα μας και προκειμένου να αναπτυχθούν τόσα πολλά διδακτικά αντικείμενα σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η εισαγωγή πολλών καινοτομιών λειτουργεί ανταγωνιστικά μεταξύ τους, ως προς την απορρόφηση του λιγοστού διαθέσιμου χρόνου. Οι προϋποθέσεις δηλαδή δεν είναι θεσμικά ευνοϊκές, αλλά παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν αν «χωρέσουν» στις διαθέσιμες ώρες της Ευέλικτης Ζώνης διάφορα προγράμματα και καινοτομίες. Με αυτήν την έννοια, η αρνητική επίδοση στις ανησυχίες των συνεπειών και του επαναπροσδιορισμού ερμηνεύεται όχι ως αδιαφορία για τις επιπτώσεις της καινοτομίας στους μαθητές, αλλά ως έκφραση αντίδρασης και «καινοτομικής κόπωσης» στην πίεση για περισσότερα προγράμματα και περισσότερες καινοτόμες δράσεις.

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την εμπειρία τους από την συμμετοχή τους στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι δείγμα ρεαλιστικής αποτίμησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αξιολογούν τους εαυτό τους με τρόπο συνεπή όπως φαίνεται από την έρευνα αυτή. Πράγματι, όσο πιο έμπειροι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μειώνεται η βαθμολογία τους στις μη σχετικές ανησυχίες, στις προσωπικές ανησυχίες και στις διαχειριστικές ανησυχίες. Ταυτόχρονα, αυξάνονται οι ανησυχίες συνεργασίας, αποδίδοντας ένα προφίλ ανησυχιών από αυτά που οι σχεδιαστές του CBAM θεωρούν ότι προσεγγίζει το ιδανικό. Η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην καινοτομία, αποτελεί σύμμαχο των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης κατά τη διάγνωση των αναγκών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που θα απαντούν σε καίρια και ρεαλιστικά προβλήματα κατά την φάση εφαρμογής μίας καινοτομίας.

*Φιλαναγνωστικές μεταβλητές:* Μια θετική στάση απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας ήταν προβλεπτική της βαθμολογίας των ανησυχιών, και έτσι επιβεβαιώνονται ευρήματα άλλων ερευνών για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (όπως για παράδειγμα την εισαγωγή νέων τεχνολογιών) ότι οι στάσεις είναι προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών (Petherbridge, 2007. Borner, 2003. Rakes & Casey, 2002). Οι θετικές στάσεις μειώνουν τις μη σχετικές ανησυχίες και τις προσωπικές ανησυχίες (οι οποίες είναι εγγενείς), ενώ αυξάνει τις ανησυχίες των συνεπειών (στάδιο 4) των ανησυχιών για τις συνεργασίες (στάδιο 5) και τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού (στάδιο 6), οι οποίες είναι εξωγενείς ανησυχίες. Το ιδανικό θα είναι τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης που επιθυμούν να μειώνουν τις εγγενείς ανησυχίες και να αυξάνουν τις εξωγενείς, να διευκολύνουν τις θετικές στάσεις απέναντι στην καινοτομία, η οποία είναι προς εισαγωγή. Μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ποσότητας των μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και της ανάπτυξης θετικών στάσεων απέναντι σε μία εκπαιδευτική καινοτομία (Yuliang & Huang, 2005).

Η απόκτηση εμπειρίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών Φιλαναγνωσίας στην διδακτική ώρα του Ανθολογίου ήταν προβλεπτική για τη βαθμολογία των ανησυχιών των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας. Όσο πιο συστηματικά δίδασκε κάποια εκπαιδευτικός το Ανθολόγιο και όσο περισσότερες φιλαναγνωστικές πρακτικές καλλιεργούσε, τόσο παρατηρείται μείωση των ανησυχιών των πρώτων σταδίων (μη σχετικές, ενημερωτικές, προσωπικές και διαχειριστικές), οι οποίες είναι εγγενείς (Hall & Hord, 2011), και αυξάνονται οι ανησυχίες των ανώτερων σταδίων (ανησυχίες των συνεπειών, ανησυχίες συνεργασιών και ανησυχίες επαναπροσδιορισμού). Αντίθετα, η μη συστηματική αξιοποίηση των διδακτικών ωρών του Ανθολογίου, αυξάνει τις εγγενείς ανησυχίες, δημιουργώντας ένα κλίμα που δεν ευνοεί την εισαγωγή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας. Το εύρημα αυτό για το εύρος της προηγούμενης εμπειρίας από τη διδασκαλία του Ανθολογίου και την προβλεπτικότητα των ανησυχιών, σημαίνει ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είχαν καμία εμπειρία ούτε από τη διδασκαλία του Ανθολογίου ούτε από την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας θα έχουν αυξημένες τις

εγγενείς ανησυχίες κατά τα πρώτα χρόνια εργασίας με την καινοτομία αυτή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βαθμολογία των ανησυχιών των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 1-4 έτη (βλ. Πίνακα 35 και Σχήμα 7), οι οποίοι έχουν την υψηλότερη βαθμολογία από τις άλλες ομάδες στα στάδια 0, 1 και 2 (με βαθμολογίες 61%, 63% και 63% αντίστοιχα). Κατά συνέπεια, η ομάδα αυτή, για τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, απαιτεί μία ιδιαίτερη προσέγγιση για την ενίσχυση των εξωγενών ανησυχιών και τη μείωση των εγγενών για την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας.

Η συμμετοχή σε διαδικασίες επίσημης κατάρτισης (ημερίδες, σεμινάρια) που πραγματοποιούνται από ενδοϋπηρεσιακούς φορείς ή από εξωϋπηρεσιακές δομές, οδήγησε σε βαθμολογίες που δείχνουν ένταση των ανησυχιών διαχείρισης και των ανησυχιών επαναπροσδιορισμού και σε μείωση των ανησυχιών συνεργασίας. Τα συμπεράσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν, γιατί απαιτείται λεπτομερέστερη διερεύνηση τα ποσότητας της κατάρτισης σε συσχέτιση με το είδος της κατάρτισης. Μία πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων αυτών, σε σχέση με τους γνωστούς τρόπους με τους οποίους πραγματοποιούνται οι επιμορφώσεις, μέσω ημερίδων και σεμιναρίων, δείχνει ότι οι συμμετέχοντες σε τέτοιες επιμορφώσεις, αυξάνουν τις διαχειριστικές ανησυχίες και τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού και μειώνουν τις ανησυχίες συνεργασίας. Οι ημερίδες με μορφή διαλέξεων, παρουσιάσεων γενικών αρχών και στόχων, της φιλοσοφίας του προγράμματος και της καινοτομίας κλπ., προσφέρουν λίγα, και μόνο σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, που έχουν ενημερωτικές ανησυχίες. Η βαθμολογία που έδωσε στην έρευνα αυτή η συμμετοχή σε προγράμματα επίσημης κατάρτισης, δεν είναι προς την θετική κατεύθυνση της εξέλιξης της εφαρμογής μίας καινοτομίας. Σύμφωνα με τους Hall και Hord (2011), το ιδανικό προφίλ ανησυχιών είναι εκείνο όπου οι ανησυχίες για τις συνέπειες και οι ανησυχίες συνεργασίας είναι υψηλά. Για να επιτευχθεί αυτή η ιδανική κατάσταση, οι έρευνες τονίζουν την ανάγκη για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για την εφαρμογή της καινοτομίας (εδώ, της Φιλαναγνωσίας), (Petherbridge, 2007. Dobbs, 2004. James & Lamb, 2000. Anderson και συν., 1995).

Οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών, δηλαδή αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγνώστες, εκτός των σχολικών-επαγγελματικών βιβλίων, λειτουργούν με τρόπο που επηρεάζουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Βλέπουμε στην έρευνα αυτή ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των εκπαιδευτικών μειώνουν τη βαθμολογία των ανησυχιών των σταδίων 1, 2 και 3 (των εγγενών ανησυχιών) και δεν ασκούν καμία επίδραση στις εξωγενείς ανησυχίες των τριών ανώτερων σταδίων. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως αναγνώστες επιλύουν τις αρχικές ενημερωτικές προσωπικές και διαχειριστικές ανησυχίες με τρόπο που να αφαιρούνται εμπόδια από την αποδοχή και ενασχόληση με την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας. Όμως, από εκείνο το σημείο και μετά, η επαγγελματική διάσταση της ανάπτυξης της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών απαιτεί περισσότερες ενέργειες και δεξιότητες από την απλή ιδιότητα του αναγνώστη. Βέβαια, η εκπαιδευτικός-αναγνώστρια με αναπτυγμένο το βίωμα της αισθητικής απόλαυσης που δημιουργεί η πράξη της ανάγνωσης, προσφέρει το γόνιμο έδαφος για να καλλιεργηθούν δράσεις και παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που θα διευκολύνουν την εφαρμογή της καινοτομίας της

Φιλαναγνωσίας, και αυτό είναι κάτι που πρέπει να γνωρίζουν τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Τέλος, μία μεταβλητή με προβλεπτική αξία είναι και η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές. Η μεταβλητή αυτή επηρεάζει θετικά, αυξάνοντας τη βαθμολογία στις ενημερωτικές ανησυχίες και στις προσωπικές ανησυχίες, ενώ μειώνει τις ανησυχίες συνεργασίας. Επηρεάζει ιδιαίτερα τις ανησυχίες που αναφέρονται στο άτομο (πίνακας 2) γιατί η λειτουργία στην τάξη Λέσχη Ανάγνωσης από τους μαθητές αναδεικνύει ζητήματα και προβλήματα για τα οποία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ενημερωθεί και να διασφαλίσει ότι δεν θα επηρεαστεί ο τρόπος δουλειάς του. Οι σχεδιαστές της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας θεωρούν σημαντική πράξη προώθησης και εμπέδωσης της καινοτομίας τη λειτουργία της Λέσχης Ανάγνωσης, και γι αυτό, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να προβλέπουν στις παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που σχεδιάζουν, να συμπεριλαμβάνουν ευκαιρίες διαπραγμάτευσης των θεμάτων που σχετίζονται με τις Λέσχες Ανάγνωσης.

*Οργανωσιακές μεταβλητές.* Ο ρόλος των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι σημαντικός στη διαδικασία υιοθέτησης και εφαρμογής της καινοτομίας. Η διευθύντρια που είναι υποστηρικτική των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φιλαναγνωσία επηρεάζει τη βαθμολογία των ανησυχιών, μειώνοντας σημαντικά τις ενημερωτικές ανησυχίες και αυξάνοντας τις ανησυχίες επαναπροσδιορισμού. Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει ότι, για όσα λειτουργικά ή άλλα ζητήματα προκύψουν, μπορεί να υπολογίζει στην υποστήριξη από την διευθύντριά του, ξεπερνά γρήγορα τις εγγενείς ανησυχίες των πρώτων σταδίων και αναπτύσσει ανησυχίες ανώτερων σταδίων.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επηρεάζουν τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με τρόπο μόνο θετικό. Στους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι υποστηρικτικός στο έργο τους και ότι αναγνωρίζει τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που απαιτείται για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, παρατηρείται να αυξάνεται η βαθμολογία των ανησυχιών για τις συνέπειες της καινοτομίας στους μαθητές τους. Οι ανησυχίες αυτές εντείνονται, αφού πρώτα έχουν επιλυθεί οι εγγενείς ανησυχίες των πρώτων σταδίων, και έτσι αναδύονται οι εξωγενείς ανησυχίες, οι οποίες είναι εποικοδομητικές. Η γνώση ότι οι επιδράσεις που απορρέουν από τον ρόλο και την προσωπικότητα των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι σημαντικές, θα κάνει τα στελέχη αυτά περισσότερο ευαισθητοποιημένα, τόσο κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, όσο και κατά το σχεδιασμό παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ένα άλλος οργανωσιακός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας στους μαθητές είναι η πολιτική για την ανάπτυξη σύγχρονων και ενημερωμένων βιβλιοθηκών στα σχολεία μας. Η διερεύνηση της συμβολής μερικών δομών έδειξε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή του Υπουργείου Παιδείας τόσο αυξάνονται οι ανησυχίες διαχείρισης των εκπαιδευτικών, ενώ η εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων αυξάνει τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των δομών αυτών δεν είναι ανεξάρτητος από άλλους που λειτουργούν συμπληρωματικά και όλοι μαζί δημιουργούν ένα κλίμα το οποίο επηρεάζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.



Οι στάσεις των συναδέλφων απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είναι προγνωστικές των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία που αναφέρεται στη διάχυση των καινοτομιών σημειώνεται η αξία της επιρροής από τους συναδέλφους, ως μεταβλητής του πλαισίου. Έτσι, αν ένας από τους συνεργάτες-συναδέλφους χρησιμοποιεί την καινοτομία, μπορεί να αυξήσει την ευαισθητοποίηση και τη χρήση της καινοτομίας από άλλους συναδέλφους του (Rogers, 2003). Σε αυτή τη μελέτη, η στάση ενός συναδέλφου απέναντι στην καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είχε μετρήσιμες επιπτώσεις στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι συνάδελφοι ήταν αρνητικά διακείμενοι προς την καινοτομία της Φιλαναγνωσίας είχαν περισσότερο προσωπικές ανησυχίες, ενώ εκπαιδευτικοί που δήλωναν ότι συνάδελφοί τους ήταν ενθαρρυντικοί στη χρήση της καινοτομίας, είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες ανησυχιών διαχείρισης και αυξημένες ανησυχίες συνεργασίας (στάδιο 5). Αυτό σημαίνει ότι είχαν μικρότερες ανησυχίες καθημερινής διαχείρισης της καινοτομίας, άρα γρηγορότερη αποδοχή και εφαρμογή της καινοτομίας.

Σχετικά με τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης εκφράστηκαν αρκετές προτάσεις από τους εκπαιδευτικούς, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλύτερη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι ανάλογα με τα στάδια στα οποία υπάρχει ένταση ανησυχιών ορισμένες παρεμβάσεις ήταν επιλέξιμες σε μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων. Συνοπτικά, η σημαντικότερη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να διδάξουν συστηματικά και αποτελεσματικά τη Φιλαναγνωσία είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Άλλες απαντήσεις σημείωσαν ως επιλογές την επιθυμία ύπαρξης λειτουργικών βιβλιοθηκών και σχετικού εποπτικού υλικού, περισσότερο διδακτικού χρόνου στο Ε.Ω.Π. για τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, αλλαγές στο Α.Π. υπέρ της Φιλαναγνωσίας με περισσότερες διδακτικές ώρες με συνοδευτικά διδακτικά εγχειρίδια, και, τέλος, προτάθηκαν συνεργασίες και δικτύωση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος για τη χρήση της καινοτομίας. Αξιοποιώντας τις κατευθύνσεις για τη διαχείριση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που δόθηκαν στο κεφάλαιο 5, και με μία ολιστική προσέγγιση για την υποστήριξη της υιοθέτησης της καινοτομίας, να σχεδιαστούν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που θα επιλύουν τις ανησυχίες και θα εξελίσσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη συστηματική διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας.

*Να αξιοποιήσουν θετικά τους διαμορφωτές της κοινής γνώμης.* Για έναν εκπαιδευτικό, το να έχει συναδέλφους οι οποίοι είναι ενθαρρυντικοί με τη διδασκαλία της Φιλαναγνωσίας, μπορεί να κάνει τη διαχείριση των καθημερινών απαιτήσεων της καινοτομίας ευκολότερη προσπάθεια. Συνάδελφοι οι οποίοι είναι θετικά διακείμενοι στην καινοτομία, μπορούν να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να προσεγγίσουν την καινοτομία και να μειώσουν τις προσωπικές ανησυχίες και τις ανησυχίες διαχείρισης, ενισχύοντας έτσι σταδιακά την ανάπτυξη ανησυχιών για τις συνέπειες στους μαθητές τους και βοηθώντας τους να επικεντρωθούν στη μάθηση των μαθητών και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Rogers (2003), επειδή οι διαμορφωτές της κοινής γνώμης έχουν

σημαντική επιρροή πάνω τους συναδέλφους τους, η πίστη τους στην αξία της καινοτομίας είναι χρήσιμη στους άλλους για την αναγνώριση της αξίας της καινοτομίας. Έτσι, τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, θα πρέπει να εντοπίζουν τους διαμορφωτές της κοινής γνώμης, οι οποίοι θα είναι θετικοί στην καινοτομία (εδώ τη Φιλαναγνωσία), προκειμένου να συμβάλουν στην άμβλυνση των εγγενών ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

*Να αξιοποιήσουν τόσο τους κεντρικούς όσο και τους τοπικούς πόρους.* Για την υιοθέτηση και εφαρμογή της καινοτομίας της Φιλαναγνωσίας απαιτούνται πόροι υλικοί και άυλοι, οι οποίοι με την παρουσία ή την απουσία τους επηρεάζουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε σημαντικό βαθμό. Τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης πρέπει να αξιοποιήσουν κάθε δυνατή πηγή τέτοιων απαραίτητων πόρων ενεργοποιώντας την τοπική κοινότητα αλλά και τη διοικητική δομή της υπηρεσίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεκινούν από την καλύτερη δυνατή αφετηρία, και όσο πιο κοντά είναι δυνατόν στις περιγραφές των προαπαιτούμενων που υπάρχουν στα επίσημα κείμενα της καινοτομίας. Η μέριμνα των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης για την ουσιαστική δικτύωση όλων των τοπικών δομών εκπαίδευσης (τυπικής και άτυπης) θα έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση όλου του δυναμικού, που θα φέρει μέσα στις σχολικές μονάδες περισσότερη δημοκρατία, φρεσκάδα ιδεών και επίκαιρη αντίληψη του σύγχρονου γίνεσθαι.

Η ευαισθητοποίηση των στελεχών διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών στη θεσμοποίηση των καινοτομιών μέσω της επιτυχημένης εφαρμογής τους, είναι ένα αποφασιστικό βήμα για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες θα ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (Ghaith & Shaaban, 1999a, 1999b). Όταν γίνει αυτή η ευαισθητοποίηση, τότε θα πρέπει να εντοπίσουν τα κατάλληλα εννοιολογικά σχήματα των θεωριών που έχουν επιτυχημένα εφαρμοστεί σε παρόμοια εκπαιδευτικά συστήματα, (όπως για παράδειγμα το SoC του CBAM) και να τα αξιοποιήσουν, ώστε να διαγνώσουν αξιόπιστα τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τις καινοτομίες που η εφαρμογή τους είναι προ των πυλών του σχολείου. Ο εντοπισμός των ανησυχιών θα λειτουργήσει ως οδηγός, τόσο για τις στρατηγικές παρέμβασης όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη που θα επιλύει προβλήματα και θα ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς.

#### *Κατάλληλες και ακατάλληλες παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης*

Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα στελέχη διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος για τη αποδοτική χρήση της καινοτομίας μέσα από διάδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα χρειάζεται:

- Να γνωρίζουν τα προσωπικά και φιλαναγνωστικά χαρακτηριστικά για κάθε εκπαιδευτικό.
- Να γνωρίζουν τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά του σχολείου.
- Με βάση αυτά να εντοπίσουν ποιες είναι οι ανησυχίες του κάθε εκπαιδευτικού (σε ποιο στάδιο ανησυχίας βρίσκεται).

Επίσης, απαιτείται:

- Να έχουν σχεδιάσει για κάθε στάδιο ανησυχίας ένα **πλέγμα παρεμβάσεων** επαγγελματικής ανάπτυξης
- Να προσφέρουν το πλέγμα αυτό σε επίπεδο ομάδων εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανησυχίας, και
- Να προσφέρουν συνδυασμούς παρεμβάσεων ανά σχολική μονάδα.

## 9.8. Προτάσεις για διαμόρφωση πλέγματος παρεμβάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης

### ΣΤΑΔΙΟ 0 – ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

#### Κατάλληλες παρεμβάσεις

- Αναγνωρίζουμε ότι ένα μικρό ποσοστό ανησυχίας είναι φυσιολογικό.
- Μοιράζουμε λίγες γενικές πληροφορίες σχετικά με την καινοτομία, ελπίζοντας να ελκύσουν κάποιο ενδιαφέρον γι αυτήν.
- Ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν με άλλους που έχουν εντοπίσει ενδιαφέροντα πράγματα στην καινοτομία αυτή.
- Αναδεικνύουμε σημεία που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.
- Υπενθυμίζουμε ότι είναι υποχρεωτική η εφαρμογή της καινοτομίας.

#### Ακατάλληλες παρεμβάσεις

- Να ανακοινώνουμε στους άλλους εκπαιδευτικούς ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα είδος ανησυχίας.
- Να συνεχίζουμε να αποδεχόμαστε / αναχόμαστε το γεγονός της έλλειψης ανησυχιών, τη στιγμή που άλλοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχουν αποδεχτεί την καινοτομία.

### ΣΤΑΔΙΟ 1 – ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ

#### Κατάλληλες παρεμβάσεις

- Μοιράζουμε γενικές περιγραφικές πληροφορίες μέσα από σύντομες προσωπικές συζητήσεις, mail, προσούρες και παρουσιάσεις.
- Παρέχουμε πληροφορίες στις οποίες αντιπαραβάλλεται αυτό που κάνουν τώρα με τα πιθανά πλεονεκτήματα που θα τους προσφέρει η χρήση της καινοτομίας.
- Δείχνουμε τον ενθουσιασμό μας όταν αναφερόμαστε στην καινοτομία.
- Αφήνουμε να μιλήσουμε όσοι είναι ευχαριστημένοι από τη χρήση της.
- Να εκφράζουμε ρεαλιστικές προσδοκίες για τα οφέλη, τα κόστη και τις προσπάθειες που απαιτούνται για τη χρήση της καινοτομίας.

#### Ακατάλληλες παρεμβάσεις

- Ημερίδες για παροχή σε πληροφοριών σε βάθος και λεπτομερειών.

- Δεν ενδείκνυνται επισκέψεις σε άλλες τάξεις ή/και σχολικές μονάδες όπου η καινοτομία είναι σε καλό επίπεδο χρήσης.

## ΣΤΑΔΙΟ 2 – ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ

### Κατάλληλες παρεμβάσεις

- Είναι επικοινωνιακοί και δείχνουν κατανόηση για τα συναισθήματα αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών.
- Είναι ενθαρρυντικοί και διαβεβαιώνουν τους εκπαιδευτικούς ότι πιστεύουν στις ικανότητές τους και θεωρούν ότι είναι ικανοί να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν πολύ καλά την καινοτομία.
- Ενθαρρύνουν τη χρήση της καινοτομίας προσεκτικά και δεν πιέζουν άσκοπα.
- Διευκρινίζουν με ποιο τρόπο η καινοτομία σχετίζεται με άλλες προτεραιότητες που δυνητικά θα μπορούσαν να απαιτήσουν ενέργεια και χρόνο.
- Δίνουν έμφαση στην κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων και αποφεύγουν να μιλούν διαρκώς για την καινοτομία.
- Είναι συνεπείς σε όσα λένε σχετικά με τις προσδοκίες και τις συνέπειες της χρήσης της καινοτομίας.

### Ακατάλληλες παρεμβάσεις

- Αγνοούν τις προσωπικές ανησυχίες και επικεντρώνονται μόνο στην παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της καινοτομίας.
- Λένε ευθέως στους εκπαιδευτικούς ότι «πρέπει να απαλλαγείτε από αυτές τις προσωπικές ανησυχίες και θα πρέπει να ανησυχείτε για τους μαθητές σας».
- Παρέχουν ασυνεπείς πληροφορίες με την πάροδο του χρόνου, και
- Συζητούν δημοσίως και κοινοποιούν τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε άλλους.

## ΣΤΑΔΙΟ 3 – ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ

### Κατάλληλες παρεμβάσεις

- Δίνουν απαντήσεις με τρόπους που καλύπτουν τις προσωποποιημένες απορίες του τύπου «πώς να το κάνω αυτό?».
- Παρουσιάζουν ιστοσελίδες που επίσημα πληροφορούν και παρέχουν υποστηρικτικό υλικό και απαντήσεις στις πιο συχνά διατυπωμένες ερωτήσεις των ανησυχιών διαχείρισης.
- Παρέχουν τη δυνατότητα σε προκαθορισμένη ώρα να γίνονται συναντήσεις ανάμεσα σε ειδικούς ή/και έμπειρους χρήστες με όσους έχουν ανησυχίες διαχείρισης και επιθυμούν καθοδήγηση στην πράξη.

- Αξιοποιούν στα σεμινάρια και τις ημερίδες τη δυνατότητα επίδειξης πρότυπων για την αποτελεσματική χρήση της καινοτομίας, ή παρέχουν υλικά για την πρακτική της καινοτομίας.
- Στέλνουν ενημερωτικά σημειώματα (μέσω e-mail ή με άλλου τρόπους) με τα οποία να παρέχουν συμβουλές σχεδιασμού, και προτάσεις προγραμματισμού για το επόμενο διάστημα.
- Αξιοποιούν εκπαιδευτικούς με ανησυχίες στα Στάδια 4 & 5 ως επιμορφωτές των εκπαιδευτικών με ανησυχίες του τύπου αυτού.

#### **Ακατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν δίνουν μια διάλεξη ή αφιερώνουν μία ημερίδα σχετικά με τη φιλοσοφία και τη θεωρία που στηρίζει την καινοτομία.
- Όταν υποθέτουν ότι δεν θα υπάρξουν ανησυχίες διαχείρισης και ότι δεν χρειάζεται να σχεδιαστεί οποιαδήποτε υποστήριξη ή άλλες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση και επίλυσή τους.
- Όταν εισάγεται μια άλλη σημαντική καινοτομία, πριν μειωθούν οι ανησυχίες διαχείρισης της πρώτης καινοτομίας.

### **ΣΤΑΔΙΟ 4 – ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ**

#### **Κατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν αναγνωρίζουν, ενθαρρύνουν και ενισχύουν τις ιδέες και τις δραστηριότητές τους.
- Όταν τους επισκέπτονται και συζητούν για τις ιδέες τους ή για τις βελτιώσεις που προτείνουν και, γενικά ενδιαφέρονται για το πώς λειτουργούν τα πράγματα.
- Όταν μοιράζονται μαζί τους ένα άρθρο επιστημονικού περιοδικού ή ένα βιβλίο που σχετίζεται με τις προσπάθειές τους.
- Όταν ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και να δικτυώνονται μεταξύ τους, γιατί:
  - ο θα μπορούσαν να βοηθήσουν όσους συναδέλφους τους έχουν ανησυχίες διαχείρισης (Στάδιο 3) προτείνοντάς τους τρόπους για το «πώς γίνεται αυτό»,
  - ο θα μπορούσαν να αναπτύξουν μια συνεργατική προσπάθεια με συναδέλφους οι οποίοι έχουν επίσης ανησυχίες συνεπειών.

#### **Ακατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν ξοδεύουν όλο το διαθέσιμο χρόνο σε αυτούς που έχουν ανησυχίες για το άτομο και για το έργο, και αδιαφορούν να ενθαρρύνουν τους χρήστες της καινοτομίας με ανησυχίες συνεπειών.

- Όταν δεν επισκέπτονται ξανά αυτούς τους εκπαιδευτικούς, για να δουν πόσο έχουν προχωρήσει στις προσπάθειές τους για να βελτιώσουν τη χρήση της καινοτομίας και να ενισχύσουν τα αποτελέσματα.
- Όταν επιβραβεύουν τα άτομα με λιγότερη ποιότητα της χρήσης της καινοτομίας και όχι εκείνα με ανησυχίες συνεπειών.

## **ΣΤΑΔΙΟ 5 – ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ**

### **Κατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν ενθαρρύνουν, λόγω και έργω, την ανάπτυξη των ανησυχιών συνεργασίας.
- Όταν διευκολύνουν μια συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκφράσει ενδιαφέρον, ώστε να μπορεί να υπάρξει μια ανταλλαγή ιδεών.
- Όταν κάνουν όσες αλλαγές απαιτούνται σε προγράμματα, χρονοδιαγράμματα, ώρες διδασκαλίας, και άλλες δομές και λειτουργίες, έτσι ώστε όσοι θέλουν να συνεργαστούν, να μπορούν να το πράξουν.
- Όταν δημιουργούν ευκαιρίες για να συνεργαστούν και με άλλους που έχουν παρόμοιες ιδέες, ακόμα κι αν είναι έξω από τη σχολική μονάδα.

### **Ακατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν αδιαφορούν για τις ανησυχίες συνεργασίας και υποθέτουν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούν να τα καταφέρουν και μόνοι τους, αφού, άλλοι, δεν τα πάνε και τόσο καλά.
- Όταν κάνουν όσες αλλαγές απαιτούνται σε προγράμματα, χρονοδιαγράμματα, ώρες διδασκαλίας, και άλλες δομές και λειτουργίες, έτσι ώστε να υποστηριχθούν αυτοί που έχουν ανησυχίες για τον άτομο και το έργο, και ταυτόχρονα να μειώσουν τις πιθανότητες συνεργασίας.

## **ΣΤΑΔΙΟ 6 – ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ**

### **Κατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν ανταλλάσσουν ιδέες για το πόσο καλά ταιριάζουν οι ιδέες τους, με το όραμα ή τις στρατηγικές κατευθύνσεις που περιγράφονται στην απόφαση εισαγωγής της καινοτομίας.
- Όταν ενθαρρύνουν τα άτομα αυτά να αναλάβουν δράση παραμένοντας πλαίσιο του οράματος και της στρατηγικής κατεύθυνσης.
- Όταν τους παρέχουν τους πόρους για να αποκτήσουν πρόσβαση σε άλλα υλικά και ιδέες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν την προώθηση της συνολικής προσπάθειας.
- Όταν ενθαρρύνουν τα άτομα αυτά να δοκιμάσουν τις ιδέες τους για να δουν αν μπορούν να αυξήσουν τα αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών.

### **Ακατάλληλες παρεμβάσεις**

- Όταν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς με ανησυχίες επαναπροσδιορισμού να μοιραστούν τις ιδέες τους με συναδέλφους τους που έχουν ανησυχίες ενημερωτικές, προσωπικές ή διαχειριστικές.
- Δεν ενδείκνυται στους εκπαιδευτικούς με ανησυχίες αυτού του τύπου να τους ανατεθεί η διευκόλυνση και καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της καινοτομίας.

### **9.9. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.**

Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να αναφέρουμε ζητήματα που σχετίζονται με τη συλλογή των δεδομένων. Ανεξάρτητα από το γεγονός ότι το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιητικό, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών δεν απάντησαν, και δεν κατέστη δυνατόν να διερευνηθούν οι πραγματικοί λόγοι της μη συμμετοχής, ώστε μελλοντικά, σε παρόμοιες έρευνες να δοθεί μέριμνα για τη θεραπεία του ζητήματος αυτού.

Ένας σημαντικός περιορισμός αποτέλεσε ο χαμηλός βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Γενικής Αγωγής με ερευνητικά εργαλεία αυτού του τύπου (όπως το SoCQ), με αποτέλεσμα να απαιτείται ιδιαίτερη μέριμνα για διευκρινήσεις συμπλήρωσης και βαθμολόγησης. Οι απαιτήσεις αυτές εντοπίστηκαν στην έρευνα πιλότο και δόθηκε αρκετός χρόνος για να σχεδιαστούν τα απαραίτητα προληπτικά βήματα αντιμετώπισης του κατά το μέγιστο δυνατόν βαθμό.

Μία έρευνα και αξιολόγηση των καινοτομιών που εισήχθησαν στα Δημοτικά Σχολεία ΕΑΕΠ (για παράδειγμα, η διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας από την Α΄ Δημοτικού, η διδασκαλία της πληροφορικής από την Α΄ Δημοτικού, κ.ά.) θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς έχουν παρέλθει πέντε σχολικά έτη από την εισαγωγή τους και είναι ώριμες οι συνθήκες διερεύνησης και αξιολόγησης της εφαρμογής τους. Η αξιολόγηση αυτή θα έχει ενδιαφέρον να συσχετιστεί με μία οπτική κάποιου από τα μοντέλα αλλαγής (όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 1), ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα χρήσιμα για μέρος (ή για ολόκληρο) του συστήματος της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον η διενέργεια έρευνας με αξιοποίηση άλλου θεωρητικού πλαισίου, για παράδειγμα, από τα μοντέλα που ερμηνεύουν την αλλαγή ως διεργασία (όπως παρουσιάστηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο) να επιλέγονταν ένα άλλο μοντέλο, που θα συνιστούσε μία μετάβαση της εστίασης από την καινοτομία, στους ίδιους τους παράγοντες της αλλαγής. Αναφερόμαστε στο μοντέλο με τίτλο *Το νόημα της εκπαιδευτικής αλλαγής* και οποίο επιχειρεί μία συσχέτιση της εκπαιδευτικής αλλαγής με την οπτική των κύριων πρωταγωνιστών της, (σε τοπικό / περιφερειακό και εθνικό επίπεδο). Αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο αντιμετωπίζει τους μεμονωμένους παράγοντες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με βάση τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους (Fullan και Stiegelbauer, 2007).

Να διερευνηθούν παράλληλα με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της καινοτομίας και άλλες παράμετροι, όπως οι πεποιθήσεις επάρκειάς τους, γιατί, σύμφωνα με έρευνα των Χαραλάμπους και συν., (2007), βρέθηκε ότι αυτές, επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών

απέναντι σε μια καινοτομία. Ένα μοντέλο σύζευξης ανησυχιών και πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς μια καινοτομία έχει διερευνηθεί στην Κύπρο με σημαντικά αποτελέσματα και μία επέκταση της έρευνας στο ελληνικό πλαίσιο θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον.

Να διεξαχθεί έρευνα για τον προσδιορισμό συγκεκριμένων παρεμβάσεων που είναι αποτελεσματικές στα στάδια ανησυχίας των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο 5 αναπτύσσονται στρατηγικές για τις παρεμβάσεις που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μπορούν να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καινοτομίες. Ερευνητικά θα ήταν ενδιαφέρον, αφού πρώτα μετρηθούν και ερμηνευτούν οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών, μετά να εφαρμοστούν οι προτεινόμενες στη βιβλιογραφία παρεμβάσεις και στη συνέχεια να μετρηθούν ξανά με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών, ώστε να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών και να προταθούν αλλαγές ή/και προσθήκες.

Να διεξαχθεί λεπτομερής ποιοτική ανάλυση σχετικά με την υποστήριξη που παρέχουν τα στελέχη διοικητικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή καινοτομιών. Ο στόχος θα είναι να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, και να προταθούν βελτιώσεις, ώστε να αυξηθεί η αίσθηση της υποστήριξης κατά τη διαδικασία αλλαγής. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να αναλυθούν ενδελεχώς και να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα για την επιμόρφωση αυτών που ασκούν καθήκοντα διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Ο στόχος της αποτελεσματικής και διαρκούς αλλαγής επιτυγχάνεται ευκολότερα και εμπεδώνεται πιο ουσιαστικά, αν συνοδεύονται και ενισχύονται από ένα αριθμό συντονισμένων καινοτομιών για την αντιμετώπιση των προτεραιοτήτων και των ανησυχιών του συνόλου των συμμετεχόντων και αυτών που επηρεάζονται από την αλλαγή. Το σύνολο των καινοτομιών που εισήχθη στα ΕΑΕΠ αποσκοπούσε στην εφαρμογή και εμπέδωση μιας μεταρρύθμισης. Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι στρατηγικές επιλογές της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και των επιστημονικών του φορέων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για την προώθηση της μεταρρύθμισης, τις ενέργειες στις οποίες προχώρησε, τα λάθη που πιθανόν διέπραξε κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή και το πλαίσιο εντός του οποίου έλαβαν χώρα οι στρατηγικές επιλογές αυτές.

Όπως αναφέρουμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της μελέτης αυτής, μία ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να αφορά στο σχεδιασμό, τη στρατηγική εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που έγιναν από το Υπουργείο Παιδείας κατά την τριετία 2010-2013. Θα έχει ενδιαφέρον, να διερευνηθεί από τη σκοπιά των θεωριών της εκπαιδευτικής αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών, το σύνολο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, τόσο ως προς τον άξονα του σχεδιασμού όσο και ως προς τον άξονα της εφαρμογής (στρατηγικές επιλογές, τακτικά βήματα, κ.ά.) για να διαπιστωθούν τα αίτια για όσα πήγαν καλά και για όσα λάθη έγιναν, και τις επιπτώσεις όλων αυτών στην ελληνική εκπαίδευση.



## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Adair, J. E. (2009). *Leadership for innovation: how to organize team creativity and harvest ideas*. Philadelphia: Kogan Page Limited.
- Alexander, P., Murphy, P., & Woods, B. (1996). Of Squalls and Fathoms: Navigating the Seas of Educational Innovation. *Educational Researcher*, 25(3), 31–36.
- Amit, M., & Fried, N. (2002). Research, reform, and times of change. In L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 355–381). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, N. A. (2010). *Elementary children's literature: infancy through age 13* (3rd ed). Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331–367.
- Apple, M. (2005). Education, Markets and an Audit Culture. *Critical Quarterly*, 47(1–2), 11–29.
- Arad, S., Hanson, M. A., & Schneider, R. J. (1997). A framework for the study of relationships between organizational characteristics and organizational innovation. *The Journal of Creative Behavior*, 31(1), 42–58.
- Babbie, E. R. (2008). *The basics of social research* (4th ed). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research* (Thirteenth edition). Belmont, Calif: Wadsworth Cengage Learning.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is: Or might be: The role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 6–14.
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom: engaging lifelong readers*. New York: Guilford Press.
- Barton, G., & Freebody, P. (2014). Literacy and Knowledge: Classroom Practice in the Arts. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts. Rethorising Learning and Teaching*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer.
- Begley, P. T. (2010). Leadership: Authentic. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Blass, R. J. (2002). *Booktalks, bookwalks, and read-alouds: promoting the best new children's literature across the elementary curriculum*. Greenwood Village, Colo: Teacher Ideas Press.
- Blockside, M. (Ed.). (2000). *Teaching literature 11-18*. London: Continuum.
- Bogotch, I. E., Townsend, T., & Acker-Hocevar, M. (2010). Leadership in the Implementation of Innovations. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5, pp. 128–134). Oxford, UK: Elsevier. Retrieved from
- Bolden, R. (2008). Distributed Leadership. In A. Marturano & J. Gosling (Eds.), *Leadership: the key concepts*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research: Distributed Leadership in Organizations. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership* (5th edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley brand.
- Boss, S. (2012). *Bringing innovation to school: Empowering Students to Thrive in a Changing World*. Bloomington, IN: Solution Tree Press, a division of Solution Tree.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: mirrors, windows, and doors*. New York: Routledge.
- Brownlee, P., & Freebody, P. (2015). Who Are the Heretics? In H. Proctor, P. Brownlee, & P. Freebody (Eds.), *Controversies in education: orthodoxy and heresy in policy and practice*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer.
- Bruner, D. (2006). Innovations in Education. In F. English (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (Vol. VI, pp. 507–508). Thousand Oaks,: Sage Publications.
- Burns, J. (2008). Complexity Theory. In A. Marturano & J. Gosling (Eds.), *Leadership: the key concepts*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Burns, J. M. (2012). *Leadership*. New York, NY: Open Road Integrated Media. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1804019>
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. London: SAGE.
- Cameron, E., & Green, M. (2015). *Making sense of change management: a complete guide to the models, tools and techniques of organizational change* (Fourth edition). London ; Philadelphia, PA: Kogan Page.
- Campbell, K. (2007). *Less is more: teaching literature with short texts, grades 6-12*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Chambers, A. (1993). The difference of literature: writing now for the future of young readers. *Children's Literature in Education*, 24(1), 1–18.
- Chen, Y.-H., & Jang, S.-J. (2014). Interrelationship between Stages of Concern and Technological, Pedagogical, and Content Knowledge: A study on Taiwanese senior high school in-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 32, 79–91.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Christesen, E., & Turner, J. (2014). Identifying Teachers Attending Professional Development by Their Stages of Concern: Exploring Attitudes and Emotions. *The Teacher Educator*, 49(4), 232–246. <http://doi.org/10.1080/08878730.2014.933641>
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M., & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: An application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 157–176.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (2007). Educational Innovation and the problem of scale. In B. L. Schneider & S.-K. McDonald (Eds.), *Scale-up in education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). London ; New York: Routledge.
- Coskun, K., Metin, M., Bülbül, K., & Yılmaz, G. K. (2011). A study on developing an attitude scale towards multi-grade classrooms for elementary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2733–2737. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.179>

- Crawford, M. (Ed.). (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership & Management*, 25(3), 213–215.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Boston: Pearson.
- Datnow, A., Borman, G. D., Stringfield, S., Overman, L. T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 143–170.
- Davies, B. (Ed.). (2007). *Developing sustainable leadership* (1st ed). London : Thousand Oaks, Calif: Paul Chapman Pub. ; SAGE Publications.
- Davies, B., & Davies, J. B. (2010). Strategic Leadership. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Davila, T., Epstein, M. J., & Shelton, R. D. (Eds.). (2007). *The creative enterprise: managing innovative organizations and people*. Westport , CT: Praeger.
- Davis, N. (2008). How may teacher learning be promoted for educational renewal with IT? In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.
- Dawson, P. (2003). *Understanding organizational change: the contemporary experience of people at work*. London ; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Dawson, P., & Andriopoulos, C. (2014). *Managing change, creativity & innovation* (Second edition). Los Angeles: SAGE.
- Day, C., & Sachs, J. (Eds.). (2004a). *International handbook on continuing professional development of teachers*. Glasgow: Open Univ. Press.
- Day, C., & Sachs, J. (2004b). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Glasgow: Open University Press.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613. [http://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](http://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Derewianka, B. (2013). Change and Innovation in Primary Education. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Language Education*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and the Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Dumont, B. (1992). The influence of organizational characteristics on education and learning. *Education & Computing*, 8(1–2), 41–45. [http://doi.org/10.1016\\_0167-9287\(92\)80009-z](http://doi.org/10.1016_0167-9287(92)80009-z)
- Earle, J., & Kruse, S. D. (1999). *Organizational literacy for educators*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Edmonds, J., & Institute of Leadership & Management (Great Britain). (2003). *Managing change*. Oxford [England]; Burlington, Mass.: Pergamon Flexible Learning. Retrieved from <http://www.books24x7.com/marc.asp?bookid=28245>
- Elkin, S. (1983). Towards a Contextual Theory of Innovation. *Policy Sciences*, 15 (1983), 367–387.

- Ellis, A. K. (2005). *Research on educational innovations* (4th ed). Larchmont, N.Y: Eye On Education.
- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: a survey of educational change models*. Syracuse, N.Y: Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- English, L. D. (Ed.). (2002). *Handbook of international research in mathematics education*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- EURYDICE. (2011). *Η διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές*. Brussels: Eacea-eurydice.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation* (1. paperback ed). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Foulger, T. S., & Williams, M. K. (2007). Filling the gap with technology innovations: Standards, curriculum, collaboration, success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(3), 107–115.
- Freebody, P., Barton, G., & Chan, E. (2014). Literacy education: “about being in the world”. In C. Leung & B. V. Street (Eds.), *The Routledge handbook of English studies*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Freedman, S. (2005). Teacher research, Professional Growth and School Reform. In L. Pease-Alvarez & S. R. Schecter (Eds.), *Learning, Teaching, and Community. Contributions of Situated and Participatory Approaches to Educational Innovation*. Lawrence Erlbaum.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham [England] ; Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: learning to do what matters most* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Fullan, M., & Ballew, A. C. (2004). *Leading in a culture of change: personal action guide and workbook* (1st ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Hord, S. M., & Von Frank, V. (2015). *Reach the highest standard in professional learning. Implementation*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, M., & Sharratt, L. (2007). Sustaining leadership in complex times: an individual and system solution. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership*. London : Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Gamble, N., & Yates, S. (2002). *Exploring children’s literature: teaching the language and reading of fiction*. London: Paul Chapman Pub.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. (2008). *Measuring implementation in schools: the stages of concern questionnaire* (2. print. with minor additions and corr). Austin, Tex: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999a). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487–496.

- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999b). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487–496.
- Glennan, T. K., Bodilly, S., Galegher, J., & Kerr, K. (2004). *Expanding the reach of education reforms: perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*. Santa Monica, CA: RAND.
- Godin, B. (2011). καινοτομία-An Old Word for a New World. Working Paper No. 9. Presented at the Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press. Retrieved from <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=237395>
- Goldenberg, C. N. (2004). *Successful school change: creating settings to improve teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Gosling, J. (2008). Change and Continuity. In A. Marturano & J. Gosling (Eds.), *Leadership: the key concepts*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gregory, E., Williams, A., Baker, D., & Street, B. (2004). Introducing Literacy to Four Year Olds: Creating Classroom Cultures in Three Schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 85–107. <http://doi.org/10.1177/1468798404041457>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, W. Mulford, & K. Riley (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 697–734). Netherlands: Dordrecht: Kluwer.
- Gunter, H. (2003). Introduction--The Challenge of Distributed Leadership. *School Leadership & Management*, 23(3), 261–265. <http://doi.org/10.1080/1363243032000112775>
- Hakim, S., Ryan, D. J., & Stull, J. C. (Eds.). (2000). *Restructuring education: innovations and evaluations of alternative systems*. Westport, Conn: Praeger.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: patterns, principles, and potholes* (3. ed). Boston: Pearson.
- Hall, G. E., & others. (1973). A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED095126>
- Hallinger, P., Leithwood, K., & Heck, R. H. (2010). Leadership: Instructional. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (Ed.). (2001). *Learning to change: teaching beyond subjects and standards* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hargreaves, A., Earl, L. M., & Ryan, J. (1996). *Schooling for change reinventing education for early adolescents*. London; Washington, D.C.: Falmer Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10058129>

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership*. London : Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Hargreaves, A., & Lo, L. N. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167–180.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324.
- Harris, A. (2007). Distributed Leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: different perspectives*. Berlin: Springer.
- Harris, A. (Ed.). (2009). *Distributed leadership: different perspectives* (1. Aufl). Berlin: Springer.
- Harris, A. (2010). Teacher Leadership and Organizational Development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, California: Corwin, a SAGE Company.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347. <http://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>
- Hartley, D. (2007). THE EMERGENCE OF DISTRIBUTED LEADERSHIP IN EDUCATION: WHY NOW? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202–214.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867–885.
- Heick, T. (2013). What You Need to Be an Innovative Educator | Edutopia. Retrieved February 6, 2016, from <http://www.edutopia.org/blog/what-you-need-innovative-educator-terry-heick>
- Holland, B. (2014). Innovation: Significant Positive Change. Retrieved February 6, 2016, from <http://www.edutopia.org/blog/innovation-significant-positive-change-beth-holland>
- Holloway, K. (2003). A measure of Concern. *National Staff Development Council*, 2. Retrieved from [www.nsd.org](http://www.nsd.org)
- Hord, S. M. (2006). *Taking charge of change*. Austin, Tx.: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M., & Roussin, J. L. (2013). *Implementing change through learning: concerns-based concepts, tools, and strategies for guiding change*. Thousand Oaks, California: Corwin, A Sage Company/Learningforward, A Joint Publication.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Horsley, D., & Loucks-Horsley, S. (1998). CBAM brings order to the tornado of change. *Journal of Staff Development*, 19(4).
- Hosman, L., & Cvetanoska, M. (2013). Technology, teachers, and training: Combining theory with Macedonia's experience. Laura Hosman Illinois Institute of Technology, USA.

- International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 9(3), 28–49.
- Hourihan, M. (1997). *Deconstructing the hero: literary theory and children's literature*. London; New York: Routledge.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Hunt, P. (Ed.). (2004). *International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed). London ; New York: Routledge.
- Hunt, P. (Ed.). (2005). *Understanding children's literature: key essays from the second edition of The International companion encyclopedia of children's literature* (2nd ed). London ; New York: Routledge.
- Hyland, K., & Wong, L. L. C. (Eds.). (2013a). *Innovation and Change in English Language Education*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hyland, K., & Wong, L. L. C. (2013b). Innovation and Implementation of Change. In *Innovation and Change in English Language Education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jacobs, C. (2000). *The Evaluation of Educational Innovation*. Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- Jadon, T. (2012). *Teacher change in Bangladesh: A study of teachers adapting and implementing active learning into their practice*. University of Toronto, Toronto.
- Janas, M. (1998). Shhhhh, the dragon is asleep and its name is Resistance. *Journal of Staff Development*, 19(3), 1–4.
- Jennings, S. (2015). *What Concerns are Secondary Mathematics Teachers Experiencing with the Implementation of the Common Core State Standards for Mathematics and Is There a Relationship Between the Concerns and Professional Development Received?* University of Southern Mississippi.
- Johnston, K. (2011). Provoking Change – The Role of Research in Institutional Learning and Organisational Change. In L. Markauskaite, P. Freebody, & J. Irwin (Eds.), *Methodological Choice and Design. Scholarship, Policy and Practice in Social and Educational Research*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer.
- Jolly, A. (Ed.). (2008). *The innovation handbook: how to develop, manage and protect your most profitable ideas*. London ; Philadelphia: Kogan Page.
- Kao, J. J. (2007). *Innovation nation: how America is losing its innovation edge, why it matters, and what we can do to get it back* (1st Free Press hardcover ed). New York: Free Press.
- Kelley, K., & Bolin, J. (2013). Multiple Regression. In T. Teo (Ed.), *Handbook of quantitative methods for educational research*. Rotterdam: SensePublishers.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of the Management of Change in ELT Projects. *Applied Linguistics*, 9(4), 329–342. <http://doi.org/10.1093/applin/9.4.329>
- Kennedy, C. (2013). Models of Change and Innovation. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Language Education*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Khoboli, B., & O'toole, J. M. (2012). The Concerns-Based Adoption Model: Teachers' Participation in Action Research. *Systemic Practice and Action Research*, 25(2), 137–148. <http://doi.org/10.1007/s11213-011-9214-8>

- Kiefer, B. Z., & Huck, C. S. (2010). *Charlotte Huck's children's literature* (10th ed). Boston: McGraw-Hill.
- Kimpston, R. (1987). Teacher and principal stage of concern regarding implementation of benchmark testing: A longitudinal study. *Teaching & Teacher Education*, 3(3), 205–217.
- Knapp, M. (1997). Between Systemic Reforms and the Mathematics and Science Classroom: The Dynamics of Innovation, Implementation, and Professional Learning. *Review of Educational Research*, 67(2), 227–266.
- Kotter, P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, (73), 59–67. [http://doi.org/10.1016/0024-6301\(95\)91633-4](http://doi.org/10.1016/0024-6301(95)91633-4)
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4th ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kratochwill, T., Cowell, E., & Feeney, K. (2005). Theories of change and adoption of innovations: The evolving evidence-based intervention and practice movement in school psychology. *Psychology in the Schools*, 42(5), 475–494. <http://doi.org/10.1002/pits.20086>
- Kyriakides, L., Charalambous, C., Philippou, G., & Campbell, R. J. (2006). Illuminating reform evaluation studies through incorporating teacher effectiveness research: A case study in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 3–32.
- Langer, A. M. (2005). *IT and organizational learning: managing change through technology and education*. New York: Routledge.
- LaRocco, D., & Wilken, D. (2013). Universal design for learning: University faculty stages of concerns and levels of use; A faculty action-research project. *Current Issues in Education*, 16(1).
- Law, N., Yuen, A., & Fox, R. (2011). *Educational innovations beyond technology nurturing leadership and establishing learning organizations*. New York: Springer. Retrieved from <http://public.ebilib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=666500>
- Lee, S.-K., Lee, W. O., & Low, E. L. (2014). *Educational policy innovations: levelling up and sustaining educational achievement*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=655823>
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective. In T. Towndend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 1). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Lenz, B. (2010, December 10). Education Speak: Defining Innovation. Retrieved February 8, 2016, from <http://www.edutopia.org/blog/definition-innovation-education-examples-bob-lenz>
- Leung, C., & Street, B. V. (Eds.). (2014). *The Routledge handbook of English studies*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice* (1st ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Long, A. F., & Constable, H. (1991). "Using the Stages of Concern Model to assess change over time." *British Journal of In-Service Education*, 17(2), 100–105.
- Looi, C.-K., Jonassen, D. H., & Ikeda, M. (Eds.). (2005). *Towards sustainable and scalable educational innovations informed by the learning sciences: sharing good practices of research, experimentation and innovation*. Washington, DC: IOS Press.



- Luecke, R. (2003). *Harvard business essentials: managing change and transition*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Lueddeke, G. (1999). Toward a Constructivist Framework for Guiding Change and Innovation in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 70(No. 3), 235–260.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349–366. <http://doi.org/10.1080/13634230500197165>
- MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. In T. Towndend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. (Vol. 1). Dordrecht: Springer.
- Maguire, S., McKelvey, B., Mirabeau, L., & Oztas, N. (2006). Complexity science and organizational studies. In S. Clegg, C. Hardy, B. Lawrence, & W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies*. (pp. 165–214). London: Sage Publications.
- Manouchehri, A. (2004). Implementing Mathematics Reform in Urban Schools: A Study of the Effect of Teachers' Motivation Style. *Urban Education*, 39(5), 472–508.
- Marcelo, C., Mingorance, P., Estebaranz, A., Mayor, C., Parrilla, A., Sánchez, M., ... Coronel, J. M. (1996). Educational Innovations as Staff Development: an evaluative approach. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 185–201. <http://doi.org/10.1080/0305763960220206>
- Markauskaite, L., Freebody, P., & Irwin, J. (Eds.). (2010). *Methodological choice and design: scholarship, policy and practice in social and educational research* (1. ed). Dordrecht: Springer.
- Markee, N. (2013). Contexts of Change. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Language Education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, Management and Ideology: Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Falmer Press.
- Marturano, A., & Gosling, J. (Eds.). (2008). *Leadership: the key concepts*. London ; New York: Routledge.
- McDonald, T. R. (2011). *Unsustainable: a strategy for making public schooling more productive, effective, and affordable*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 471–485.
- Mercer, J., Barker, B., & Bird, R. (2010). *Human resource management in education: contexts, themes, and impact*. London ; New York: Routledge.
- Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, (83), 340–363.
- Mockler, N., & Sachs, J. (2011). *Rethinking educational practice through reflexive inquiry essays in honour of Susan Groundwater-Smith*. Dordrecht; New York: Springer. Retrieved from
- Moller, J. (2010). Leadership: Democratic. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Morris, D. (1997). Adrift in the Sea of Innovations: A Response to Alexander, Murphy, and Woods. *Educational Researcher*, 26(4), 22–26.
- Mulford, B. (2010). Leadership and Management: Overview. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 4, pp. 695–703). Oxford, UK: Elsevier.

- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (2005). *Psychological testing: principles and applications* (6. ed., international ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International, Prentice-Hall.
- Murphy, S. C., & others. (1986). Selecting and Training Educational Leaders To Be Facilitators of School Improvement. R&D Report 3221. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED276104>
- Myrsiades, K., & Myrsiades, L. S. (Eds.). (1994). *Margins in the classroom: teaching literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nasim, M. (2015). Evaluating E-Learning System Use by CBAM-Stages of Concern Methodology in Jordanian Universities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*, 5(5), 75–81.
- Naveed, S. (2015). Application of Concerned Based Adoption Model (CBAM) for Launching the Information Technology Based Teacher Education Programme at AIOU. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 4(3), 153–166.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education* (Second edition). Abingdon, Oxon. ; New York: Routledge.
- Ng, S. (2011). Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 654–670.
- Orange, C. (2002). *The quick reference guide to educational innovations: practices, programs, policies, and philosophies*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2002). *Frascati Manual 2002 00 Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. OECD.
- Overbaugh, R., & Lu, R. (2008). The impact of a federally funded grant on a professional development program: Teachers' stages of concern toward technology integration. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(2), 45–55.
- Pasias, G., & Flouris, G. (2001). Innovations in Greece at the End of the 20th Century: Problems, Challenges and Prospects. In R. Sultana (Ed.), *Challenge and Change in the Euro – Mediterranean Region, Case Studies in Educational Innovation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Pease-Alvarez, L., & Schecter, S. R. (Eds.). (2005). *Learning, teaching, and community: contributions of situated and participatory approaches to educational innovation*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Peck, D. R. (1989). *Novels of initiation a guidebook for teaching literature to adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Petherbridge, D. T. (2007). *A concerns-based approach to the adoption of web-based learning management systems*. Thesis, Retrieved from <http://repository.lib.ncsu.edu/>
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2., and updated ed). Paris: UNESCO.
- Proctor, H., Brownlee, P., & Freebody, P. (Eds.). (2015). *Controversies in education: orthodoxy and heresy in policy and practice*.
- Proctor, H., Freebody, P., & Brownlee, P. (2015). Heresy and Orthodoxy in Contemporary Schooling: Australian Educational Policy and Global Neoliberal Reform. In H. Proctor, P. Freebody, & P. Brownlee (Eds.), *Controversies in education: orthodoxy and heresy in policy and practice*. Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer.

- Reddick, R. (2004). History, Myth, and the Politics of Educational Reform. *Educational Theory*, 54(1), 72–88.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: how to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reeves, D. B., & Allison, E. (2009). *Renewal coaching: sustainable change for individuals and organizations* (1st ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reynolds, D. (2007). School Effectiveness and School Improvement (SESI): Links with the International Standards / Accountability Agenda. In T. Towndend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. (Vol. 2). Dordrecht: Springer.
- Roach, A. T., Kratochwill, T. R., & Frank, J. L. (2009). School-Based Consultants as Change Facilitators: Adaptation of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM) to Support the Implementation of Research-Based Practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(4), 300–320. <http://doi.org/10.1080/10474410802463304>
- Robbins, D. (2009). *Understanding research methods: a guide for the public and nonprofit manager*. Boca Raton: CRC Press.
- Rogan, J. M., Borich, G. D., & Taylor, H. P. (1992). Validation of the Stages of Concern Questionnaire. *Action in Teacher Education*, 14(2), 43–48.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed). New York: Free Press.
- Şad, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58(3), 900–907.
- Sallis, E., & Jones, G. (2002). *Knowledge management in education: enhancing learning & education*. London : Sterling, VA: Kogan Page ; Stylus Pub.
- Sashkin, M., & Egermeier, J. (1993). *School change models and processes: a review and synthesis of research and practice*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Programs for the Improvement of Practice.
- Schabracq, M. (2007). *Changing organizational culture: the change agent's guidebook*. Chichester, England ; Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Ltd.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: how to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating great schools: six critical systems at the heart of educational innovation* (1st ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schlechty, P. C. (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organizations* (1st ed). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Schneider, B. L., & McDonald, S.-K. (Eds.). (2007). *Scale-up in education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shelton, J. (2011). Education Innovation: What It Is and Why We Need More of It. Retrieved February 6, 2016, from [http://blogs.edweek.org/edweek/sputnik/2011/09/education\\_innovation\\_what\\_it\\_is\\_and\\_why\\_we\\_need\\_more\\_of\\_it.html?cmp=SOC-SHR-FB](http://blogs.edweek.org/edweek/sputnik/2011/09/education_innovation_what_it_is_and_why_we_need_more_of_it.html?cmp=SOC-SHR-FB)
- Shields, C. M., Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). Leadership: Transformative. In *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Shotsberger, P. G., & Crawford, A. R. (1996). An Analysis of the Validity and Reliability of the Concerns Based Adoption Model for Teacher Concerns in Education Reform. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED400278>

- Sliwka, A. (2003). Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis. In M. Kobayashi & D. Istance (Eds.), *Networks of Innovation Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris: OECD Publications.
- Smith, D. (2006). *Exploring innovation*. London: McGraw-Hill Education.
- Sorenson, G., & Goethals, G. (2004). Leadership Theories: Overview. In G. Goethals, G. Sorenson, & J. M. Burns (Eds.), *Encyclopedia of Leadership* (Vol. 2). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Spillane, J. P. (2010). A Distributed Perspective on School Leadership and Management. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 5). Oxford, UK: Elsevier.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). A Distributed Perspective On and In Practice. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective. An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Stecher, B. M., Kirby, S. N., & Rand Education (Institute) (Eds.). (2004). *Organizational improvement and accountability: lessons for education from other sectors*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249–265. <http://doi.org/10.1080/1363243042000266918>
- Strawitz, B. M., & Malone, M. R. (1984). The Influence of Field Experiences on Stages of Concern and Attitudes of Preservice Teachers toward Science and Science Teaching. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED284731>
- Stromquist, N. (2005). Conceptual and empirical issues in educational innovations. In N. Stromquist & M. Basile (Eds.), *Politics of educational innovations in developing countries. An analysis of Knowledge and Power*. New York: Falmer Press.
- Stull, J. C., & Ryan, D. J. (2000). Current trends in educational restructuring. In S. Hakim, J. C. Stull, & D. J. Ryan (Eds.), *Restructuring Education: Innovations and Evaluations of Alternative Systems*. Westport, CT: Praeger.
- Sultana, R. (2001). Educational Innovation in the Context of Challenge and Change: an Euro – Mediterranean Perspective. In R. Sultana (Ed.), *Challenge and Change in the Euro - Mediterranean Region, Case Studies in Educational Innovation*. New York: Peter Lang Publishing.
- Sweeny, B. W. (2008). *Leading the teacher induction and mentoring program* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: [Reston, VA]: Corwin Press; National Association of Secondary School Principals.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: a principal's guide*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Temple, A. (1932). Selection and Teaching of Literature for Children. *Childhood Education*, 8(9), 493–494. <http://doi.org/10.1080/00094056.1932.10723761>
- Teo, T. (Ed.). (2013). *Handbook of quantitative methods for educational research*. Rotterdam: SensePublishers.

- The Evidence-Based Intervention Work Group. (2005). Theories of change and adoption of innovations: The evolving evidence-based intervention and practice movement in school psychology. *Psychology in the Schools*, 42(5), 475–494. <http://doi.org/10.1002/pits.20086>
- Thoughts on Innovation. (n.d.). Retrieved February 6, 2016, from [http://www.huffingtonpost.com/elliott-washor/thoughts-on-innovation\\_b\\_329811.html](http://www.huffingtonpost.com/elliott-washor/thoughts-on-innovation_b_329811.html)
- Tidd, J., & Bessant, J. (2011). *Managing innovation: integrating technological, market and organizational change* (4. ed., reprinted). Chichester: Wiley.
- Towndend, T. (2007). School Effectiveness and Improvement in the Twenty-First Century: Reframing for the Future. In T. Towndend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 2). Dordrecht: Springer.
- Towndrow, P. A., Silver, R. E., & Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*, 11(4), 425–455. <http://doi.org/10.1007/s10833-009-9119-9>
- Townsend, T. (Ed.). (2007a). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Vol. 2: [...]* (1. ed). Dordrecht: Springer.
- Townsend, T. (Ed.). (2007b). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Vol. 2: [...]* (1. ed). Dordrecht: Springer.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <http://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tushman, M., & Anderson, P. (1986). Technological Discontinuities and Organizational Environments. *Administrative Science Quarterly*, (Administrative Science Quarterly), 439–465.
- van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers during Educational Innovation: A Concerns-Based Approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879. <http://doi.org/10.2307/1163523>
- Vandenberghe, R. (1984). Teacher's Role in educational change. *British Journal of In-Service Education*, 11(1), 14–25. <http://doi.org/10.1080/0305763840110103>
- Vandergrift, K. E. (1990). *Children's literature: theory, research, and teaching*. Englewood, Colo: Libraries Unlimited.
- Vosniadou, S. (2005). Principles for the Design of Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science. In C.-K. Looi, D. H. Jonassen, & M. Ikeda (Eds.), *Towards Sustainable and Scalable Educational Innovations Informed by the Learning Sciences Sharing Good Practices of Research, Experimentation and Innovation*. Netherlands: IOS Press.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: teaching philosophy through children's literature*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Washor, E. (2011). Thoughts on Innovation. Retrieved February 6, 2016, from [http://www.huffingtonpost.com/elliott-washor/thoughts-on-innovation\\_b\\_329811.html](http://www.huffingtonpost.com/elliott-washor/thoughts-on-innovation_b_329811.html)
- Waters, A., & Vilches, M. L. (2013). The management of Change. In K. Hyland & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Language Education*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wheatley, M. J. (Ed.). (2003). *Organization development at work: conversations on the values, applications, and future of OD*. San Francisco: Pfeiffer.

- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science. Discovering order in a chaotic world*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Willis, T. (2008). Innovation in a knowledge-based economy. In A. Jolly (Ed.), *The innovation handbook: how to develop, manage and protect your most profitable ideas*. Philadelphia: Kogan Page.

### Ελληνόγλωσση – Μεταφρασμένη

- Babbie, E. R. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα (επιμ. Ζαφειρόπουλος Κ.)*. Αθήνα: Κριτική.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Ματαίχιμο.
- Jacobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εστία.
- Jaus, R. H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. Αθήνα: Εστία.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Ματαίχιμο.
- Αθανασοπούλου, Α. (2013). “Κοινός Τόπος”: Ο ρόλος και η δυναμική των βιβλιοθηκών. Ενεργητική ανάγνωση και δράσεις. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Λογοτεχνική Πρόσληψη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., & Μίσσιου, Μ. (2013). Η κατασκευή της “εσωτερικής βιβλιοθήκης” του αναγνώστη ως μοχλού ανάπτυξης και εδραίωσης της φιλαναγνωσίας. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. In Β. Οικονομίδης (Ed.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ., & Ξανθάκου, Γ. (2007). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, (49), 225–250.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Πεδιαδίτη, Α., & Ξανθάκου, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Presented at the 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Αγωγής, Δράμα.
- Αρτζανίδου, Έ., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

- Βερναρδάκης, Χ. (2008). Αναγνωστικές πρακτικές και συνήθειες των γονέων μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, & Α. Χαλκιαδάκη (Eds.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Η αναγκαιότητα της πολυδιάστατης μεθοδολογικής προσέγγισης στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Η περίπτωση μελέτης των ολοήμερων σχολείων. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: Στοιχεία εφαρμογής με το παράδειγμα της μυθολογίας. In Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, & Ν. Πολεμικός (Eds.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Κοινωνιολογική, Γνωστική και Εκπαιδευτική θεμελίωση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2013). Από το περιεχόμενο στο κείμενο. Η σπουδαιότητα των περικειμενικών στοιχείων στην ανάγνωση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκασούκα, Μ., & Γεωργαλλίδου, Μ. (2014). Ένταξη της ισότητας των φύλων στη γλώσσα των διοικητικών εγγράφων. Οδηγός μη σεξιστικής γλώσσας στα διοικητικά έγγραφα. Retrieved March 2, 2016, from <http://www.isotita.gr/var/uploads/MELETES/Odhgos%20Xrasis%20Mi%20Seksistikis%20Glossas.pdf>
- Γναρδέλλης, Χ. (2009). *Ανάλυση δεδομένων με το PASW Statistics 17.0*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2002). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το “ανακοπτόμενο άλμα”*. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000. Αθήνα: Ματαίχμιο.
- Εμβλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2011). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων ΕΑΕΠ-Μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων*. Αθήνα: ΙΠΕΜ/ΔΟΕ.
- Ζερβού, Α. (1992). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζερβού, Α. (1999). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. In Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Eds.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2006). Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση στην παιδική λογοτεχνία: Περιορισμοί και δυνατότητες. In Γ. Παπαντωνάκης (Ed.), *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καραγιάννης, Η., & Μπακούρος, Ι. (2010). *Καινοτομία & Επιχειρηματικότητα. Θεωρία - Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

- Καράμπελας, Κ., Kelly, Α., & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στον σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). Ο ρόλος του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (pp. 639–642). Presented at the Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2013). Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιερώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., & Χαλκιαδάκη, Α. (Eds.). (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., & Πολίτης, Δ. (Eds.). (2013). *Καλλιερώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Πολίτης, Δ., Χαλκιαδάκη, Α., & Τσιαμπάση, Φ. (2011). *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*. (Πρόγραμμα Επιστημονικών Μελετών). Αθήνα: Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Λάτση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική “αλλαγή και συνέχεια”: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.
- Λεβάκη, Κ. (2008). *Καινοτομική διδακτική πρακτική: Το παράδειγμα των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Επιστημών., Ρέθυμνο.
- Λώλη, Ε. (2007). Η συνάφεια της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επιστήμης. Το παράδειγμα της παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης της παιδικής λογοτεχνίας, (pp. 659–668). Presented at the Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Περιθώριο για Καινοτόμες δράσεις στο Σχολείο. Retrieved February 15, 2016, from <http://www.protonoulia.org/>
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. In Α.-Φ. Χρηστίδης (Ed.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα* (pp. 209–213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπαγάκης, Γ. (Ed.). (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). καινοτομία, καινοτομώ. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). καινοτομώ, καινοτόμος. *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας - Ιστορία των Λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.



- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ., Μπερδούση, Ε., & Κουστουράκης, Γ. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νιφτανίδου, Θ., & Καρατάσσου, Α. (2007). Όψεις και λειτουργίες της αλληγορικής αφήγησης στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ και Β΄ και της Γ΄ και Δ΄ τάξης Δημοτικού, (pp. 651–659). Presented at the Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ., & Παπαβασιλείου, Β. (2015). “Φαντασία Νεκρή Φαντάσου” γιατί “με τις ζόβεργκες μπορείς να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους”. Αθήνα: Διάδραση.
- Ξανθάκου, Π. (2000). *Η δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνική Γράμματα.
- Ξανθάκου, Π., & Καΐλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάτος, Γ. (2008). Σύγχρονα θέματα στα μυθιστορήματα για παιδιά - Δραστηριότητες Φιλαναγνωσίας. In Δ. Πολίτης (Ed.), *Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο* (pp. 61–74). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαδάτος, Γ. (2009a). Κοινωνική Οικολογία για παιδιά,. In Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, & Μ. Καΐλα (Eds.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*, (pp. 205–230). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάτος, Γ. (2009b). Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις - δραστηριότητες. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδάτος, Γ. (2013). Ανιχνεύοντας ένα ευέλικτο σύστημα φιλαναγνωσίας για το σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η φιλαναγνωσία υπό το φως της Οικοσυστημικής Θεωρίας. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιερμώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάτος, Γ., & Πολίτης, Δ. (2008). Λογοτεχνία, Μαθηματικά και Φιλαναγνωσία. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου, & Α. Χαλκιαδάκη (Eds.), *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδομαρκάκης, Γ. (2013). Επιστήμες της Αγωγής και δημιουργική επίλυση προβλήματος: Στάσεις στελεχών Δημόσιας Διοίκησης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Συγκριτική μελέτη (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παπαμανώλης, Κ. (2007). Παιδική λογοτεχνία και γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο παλιότερα και σήμερα. In Ε. Ηλία (Ed.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας - Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού.
- Παπανικόλα, Ε. (2010). Εισαγωγή και Διαχείριση της Καινοτομίας στην Εφαρμογή της Προσέγγισης της Σταδιακής Συγγραφής Κειμένου στο Γλωσσικό Μάθημα σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαντωνάκης, Γ. (Ed.). (2006). *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ., Αθανασιάδης, Η., Καπλάνογλου, Μ., & Πολίτης, Δ. (2010). *Οι ιδέες των παιδιών για την ΠΑιδική Λογοτεχνία: Έρευνα και θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος.

- Παπαπροκοπίου, Ν., & Μπάκας, Θ. (2006). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολίτης, Δ. (2013). Από την Ανάγνωση στη Φιλαναγνωσία. Οι μεταφορές του νοήματος και η διαλεκτική της απόλαυσης. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πολίτης, Δ., & Παπαδάτος, Γ. (2007). Ανθολόγιο Λογοτεχνίας. In Η. Ματσαγγούρας (Ed.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολίτης, Δ., & Παπαδάτος, Γ. (2008). Η Λογοτεχνία στο Δημοτικό. *Περιοδικό ΔΙΑΒΑΖΩ*, (488), 60–65.
- Πολίτης, Δ., & Παπαδάτος, Γ. (2009). Από τη Θεωρία των Αναλυτικών Προγραμμάτων στη Διδακτική Πράξη: Το Διακύβευμα της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. In Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (Eds.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1990). Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ράπτης, Ν. (2006). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., & Ψαράς, Χ. (2015). Η συνεργατική ηγεσία στην εκπαίδευση. Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων. Αθήνα: Διάδραση.
- Ραχιώτου, Λ. (2009). *Ανησυχίες (Concerns) των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή της νέας σειράς σχολικών βιβλίων στα μαθηματικά* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών - Πανεπιστήμιο Κύπρου. Διατμηματικό Π.Μ.Σ., Αθήνα.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαϊτη, Α., & Σαϊτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιαμπάση, Φ. (2013). Η προώθηση της ανάγνωσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο λόγος στους εκπαιδευτικούς. In Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιλιμένη, Τ., & Γραίκος, Ν. (2007). Νέοι τρόποι προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού, (pp. 642–651). Presented at the Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Τσολακίδης, Κ., & Φώκιαλη, Π. (2010). Διερεύνηση κόστους Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Β΄θμιας Εκπαίδευσης από Απόσταση, σε Απομονωμένες Περιοχές και Μικρά Νησιά. In Η. Αθανασιάδης (Ed.), *Διαστάσεις Έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Φώκιαλη, Π. (2010). *Διαστάσεις Κοινωνικο-Οικονομικής Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές Αναζητήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φώκιαλη, Π. (2012). *Αρχές της διοίκησης στην εκπαίδευση*. Μη δημοσιευμένες σημειώσεις, Ρόδος.
- Φώκιαλη, Π., & Βασιλειάδης, Α. (2010). Επιλογή επαγγέλματος και έμφυλες διαφορές. In Χ. Βιτσιλάκη, Π. Φώκιαλη, & Α. Βασιλειάδης (Eds.), *Η έμφυλη διάσταση της Απασχόλησης, Εμπειρικές Έρευνες*. Αθήνα: Ατραπός.

- Φώκιαλη, Π., Ξανθάκου, Γ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2011). *Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και την κοινωνία* (Vols. 1–2). Αθήνα: Πεδίο.
- Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Φώκιαλη, Π., & Τσολακίδης, Κ. (2010a). Η οικονομική οπτική των Προγραμμάτων της από Απόσταση Εκπαίδευσης,. In *Διαστάσεις έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Φώκιαλη, Π., & Τσολακίδης, Κ. (2010b). Οι Νέες Τεχνολογίες. Σημαντικός Παράγοντας στη Δια Βίου Μάθηση,. In Ε. Αυγερινός (Ed.), *Η συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών σε μια ποιοτική πανεπιστημιακή εκπαίδευση*,. Αθήνα: Garamont Print - Γ. Σταυριανάκος.
- Χαραλάμπους, Χ., Κυριακίδης, Λ., & Φιλίππου, Γ. (2007). Ανησυχίες και πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών έναντι μιας καινοτομίας: Επιχειρώντας τη σύζευξη των δύο εννοιών. *Έρευνα Στη Διδακτική Των Μαθηματικών*, (1), 12–31.
- Χατζηϊωάννου, Κ. (2008). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική Εργασία). Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Π.Μ.Σ. στην Εκπαίδευση, Πάτρα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. In Α. Καψάλης (Ed.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη. In Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Eds.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

- 1ο Δ.Σ. Κορυδαλλού: Για τα πιλοτικά προγραμμάτων σπουδών. (2010). Retrieved from <http://pekp.gr/?p=13903>
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Δεν είναι νέο και κυρίως δεν είναι σχολείο - ΤΑ-ΠΙΛΟΤΙΚΑ-ΣΧΟΛΕΙΑ-ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΟ.pdf. (n.d.). Retrieved January 29, 2016, from <http://syllogosmakrygiannis.gr/>
- Ανακοίνωση 1η του Συντονιστικού πιλοτικών σχολείων Αθήνας. (n.d.). Retrieved from <http://pekp.gr/?p=13516>
- Εκδήλωση για τα πιλοτικά σχολεία «Α΄ Σύλλογος Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε. (n.d.). Retrieved January 29, 2016, from <http://www.a-athinon.gr/?p=1193>
- Λέσχες Ανάγνωσης. (2010). Retrieved March 20, 2015, from [http://ekebi.gr/appdata/documents/lesxh\\_anagnwshs/plhrofories/lesxes1.pdf](http://ekebi.gr/appdata/documents/lesxh_anagnwshs/plhrofories/lesxes1.pdf)
- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ - Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία — Δημοτικό.pdf. (n.d.). Retrieved January 29, 2016, from <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>
- «Πρώτα ο Μαθητής» – «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο | Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (n.d.). Retrieved January 28, 2016, from <http://www.opengov.gr/yrepeth/?p=853>
- Σύλλογος “Δελμούζος”: Για τα σεμινάρια πιλοτικών προγραμμάτων. (n.d.). Retrieved from <http://pekp.gr/?p=14198>
- Για το πιλοτικό “Νέο Σχολείο.” (n.d.). Retrieved from <http://pekp.gr/?p=14232>
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - Νέο Σχολείο. (n.d.). Retrieved January 28, 2016, from <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio>
- Igniting Innovation in Education through Collaboration | Edutopia. (n.d.). Retrieved February 6, 2016, from <http://www.edutopia.org/blog/edchat-education-reform-rob-jacobs>
- New York State Of Mind. (n.d.). Retrieved from <http://www.eduwonk.com/2010/11/new-york-state-of-mind-4.html>

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

Παράρτημα Α: Ανάλυση Μη σχετικών Ανησυχιών (ΣΤΑΔΙΟ 0)

Ανάλυση βαθμολογίας Μη σχετικών Ανησυχιών (ΣΤΑΔΙΟ 0)

**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
S0	48.98	16.351	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_ Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_ Κατάρτιση	1.76	.429	645
6_ Εφαρμογή	1.22	.417	645
Σημαντικότητα Ρόλου	3.63	1.010	645
B7α	3.00	1.187	645
B7β	2.94	1.260	645
Γ18	1.84	.718	645

**Variables Entered/Removed<sup>a</sup>**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	B7α		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	A		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	4_ Συμμετοχή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	Γ16		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
5	6_ Εφαρμογή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
6	B7β		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S0

**Model Summary<sup>a</sup>**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.526 <sup>a</sup>	.277	.276	13.912	.277	246.594	1	643	.000
2	.572 <sup>b</sup>	.327	.325	13.431	.050	47.866	1	642	.000
3	.593 <sup>c</sup>	.351	.348	13.201	.024	23.587	1	641	.000
4	.600 <sup>d</sup>	.360	.356	13.117	.009	9.276	1	640	.002
5	.607 <sup>e</sup>	.368	.363	13.051	.007	7.489	1	639	.006
6	.611 <sup>f</sup>	.374	.368	13.002	.006	5.732	1	638	.017

a. Predictors: (Constant), B7α

b. Predictors: (Constant), B7α, A

c. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_ Συμμετοχή

d. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_ Συμμετοχή, Γ16

e. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_ Συμμετοχή, Γ16, 6\_ Εφαρμογή

f. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_ Συμμετοχή, Γ16, 6\_ Εφαρμογή, B7β

g. Dependent Variable: S0

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	47726.750	1	47726.750	246.594	.000 <sup>b</sup>
	Residual	124448.853	643	193.544		
	Total	172175.603	644			

2	Regression	56361.524	2	28180.762	156.216	.000 <sup>c</sup>
	Residual	115814.079	642	180.396		
	Total	172175.603	644			
3	Regression	60471.831	3	20157.277	115.670	.000 <sup>d</sup>
	Residual	111703.773	641	174.265		
	Total	172175.603	644			
4	Regression	62067.690	4	15516.922	90.192	.000 <sup>e</sup>
	Residual	110107.913	640	172.044		
	Total	172175.603	644			
5	Regression	63343.262	5	12668.652	74.383	.000 <sup>f</sup>
	Residual	108832.341	639	170.317		
	Total	172175.603	644			
6	Regression	64312.294	6	10718.716	63.400	.000 <sup>g</sup>
	Residual	107863.310	638	169.065		
	Total	172175.603	644			

a. Dependent Variable: S0

b. Predictors: (Constant), B7α

c. Predictors: (Constant), B7α, A

d. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή

e. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή, Γ16

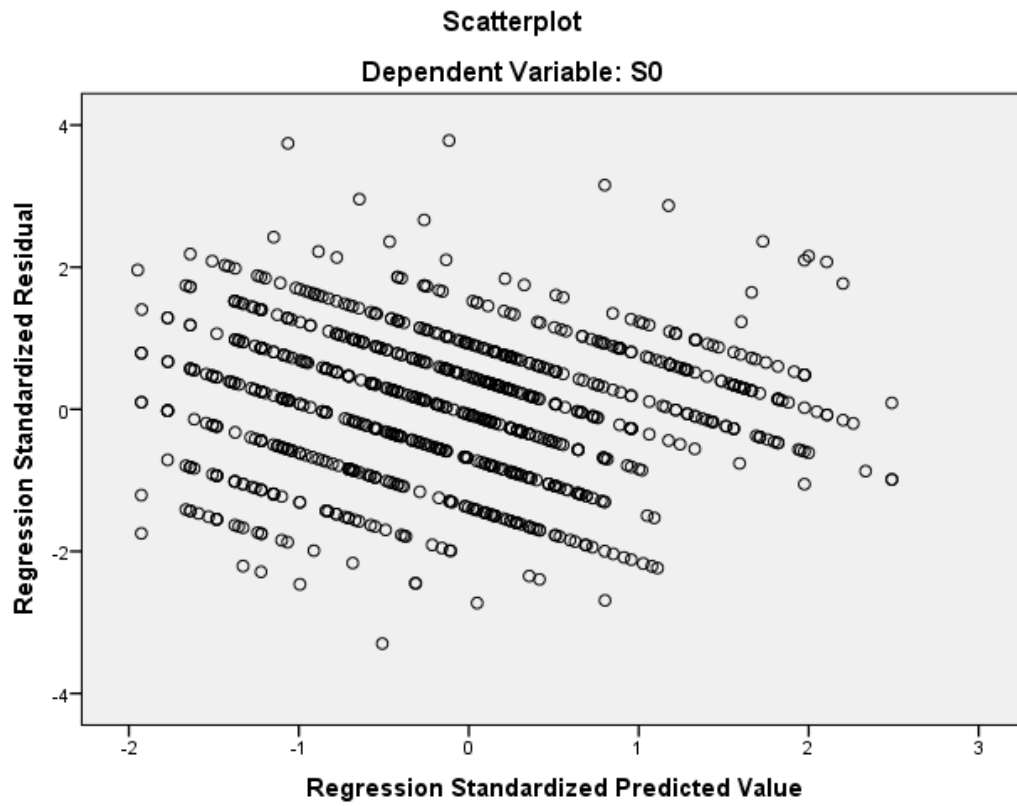
f. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή, Γ16, 6\_Εφαρμογή

g. Predictors: (Constant), B7α, A, 4\_Συμμετοχή, Γ16, 6\_Εφαρμογή, B7β

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	70.725	1.489		47.484	.000		
	B7α	-7.250	.462	-.526	-15.703	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	79.579	1.925		41.340	.000		
	B7α	-4.621	.586	-.336	-7.888	.000	.579	1.727
	A	-4.591	.664	-.294	-6.919	.000	.579	1.727
3	(Constant)	82.875	2.010		41.231	.000		
	B7α	-3.514	.619	-.255	-5.676	.000	.501	1.997
	A	-3.611	.683	-.231	-5.289	.000	.528	1.892
	4_Συμμετοχή	-3.457	.712	-.202	-4.857	.000	.585	1.710
4	(Constant)	85.459	2.170		39.384	.000		
	B7α	-3.318	.619	-.241	-5.364	.000	.495	2.019
	A	-3.116	.698	-.200	-4.467	.000	.500	2.001
	4_Συμμετοχή	-3.700	.712	-.216	-5.198	.000	.577	1.732
	Γ16	-1.812	.595	-.103	-3.046	.002	.882	1.134
5	(Constant)	78.074	3.456		22.592	.000		
	B7α	-3.242	.616	-.235	-5.263	.000	.494	2.023
	A	-2.747	.707	-.176	-3.885	.000	.482	2.076
	4_Συμμετοχή	-3.343	.720	-.195	-4.644	.000	.559	1.790
	Γ16	-1.761	.592	-.100	-2.974	.003	.881	1.136
	6_Εφαρμογή	3.798	1.388	.097	2.737	.006	.791	1.265
6	(Constant)	77.214	3.462		22.304	.000		
	B7α	-2.620	.667	-.190	-3.931	.000	.419	2.386
	A	-2.268	.732	-.145	-3.096	.002	.446	2.244
	4_Συμμετοχή	-2.872	.744	-.168	-3.861	.000	.519	1.925
	Γ16	-1.544	.597	-.087	-2.586	.010	.860	1.162
	6_Εφαρμογή	3.752	1.383	.096	2.713	.007	.791	1.265
	B7β	-1.563	.653	-.120	-2.394	.017	.388	2.576

a. Dependent Variable: S0





## Παράρτημα Β: Ανάλυση Ενημερωτικών Ανησυχιών (ΣΤΑΔΙΟ 1)

### Ανάλυση βαθμολογίας Ενημερωτικών Ανησυχιών(ΣΤΑΔΙΟ 1)

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S1	53.65	20.875	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_Κατάρτιση	1.76	.429	645
6_Εφαρμογή	1.22	.417	645
...	..	..	..
Σημαντικότητα Ρόλου	3.63	1.010	645
B7α	3.00	1.187	645
B7β	2.94	1.260	645
Γ18	1.84	.718	645

#### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Method
1	B7α	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	B10A	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	B12	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	Γ13A	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S1

#### Model Summary<sup>e</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.332 <sup>a</sup>	.110	.109	19.704	.110	79.832	1	643	.000
2	.353 <sup>b</sup>	.125	.122	19.562	.014	10.363	1	642	.001
3	.366 <sup>c</sup>	.134	.130	19.469	.010	7.166	1	641	.008
4	.375 <sup>d</sup>	.141	.136	19.408	.007	4.997	1	640	.026

a. Predictors: (Constant), B7α

b. Predictors: (Constant), B7α, B10A

c. Predictors: (Constant), B7α, B10A, B12

d. Predictors: (Constant), B7 $\alpha$ , B10A, B12,  $\Gamma$ 13A

e. Dependent Variable: S1

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	30994.521	1	30994.521	79.832	.000 <sup>b</sup>
	Residual	249642.291	643	388.246		
	Total	280636.812	644			
2	Regression	34960.207	2	17480.104	45.679	.000 <sup>c</sup>
	Residual	245676.605	642	382.674		
	Total	280636.812	644			
3	Regression	37676.230	3	12558.743	33.134	.000 <sup>d</sup>
	Residual	242960.582	641	379.034		
	Total	280636.812	644			
4	Regression	39558.482	4	9889.621	26.254	.000 <sup>e</sup>
	Residual	241078.330	640	376.685		
	Total	280636.812	644			

a. Dependent Variable: S1

b. Predictors: (Constant), B7 $\alpha$

c. Predictors: (Constant), B7 $\alpha$ , B10A

d. Predictors: (Constant), B7 $\alpha$ , B10A, B12

e. Predictors: (Constant), B7 $\alpha$ , B10A, B12,  $\Gamma$ 13A

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	71.177	2.110		33.740	.000		
	B7 $\alpha$	-5.843	.654	-.332	-8.935	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	58.384	4.492		12.997	.000		
	B7 $\alpha$	-4.866	.717	-.277	-6.792	.000	.821	1.218
	B10A	5.870	1.823	.131	3.219	.001	.821	1.218
3	(Constant)	63.844	4.914		12.992	.000		
	B7 $\alpha$	-4.065	.773	-.231	-5.257	.000	.698	1.433
	B10A	5.120	1.836	.114	2.788	.005	.802	1.247
	B12	-2.316	.865	-.113	-2.677	.008	.763	1.310
4	(Constant)	68.442	5.313		12.881	.000		
	B7 $\alpha$	-3.535	.807	-.201	-4.383	.000	.638	1.568
	B10A	4.886	1.834	.109	2.665	.008	.799	1.251
	B12	-2.116	.867	-.103	-2.440	.015	.755	1.324

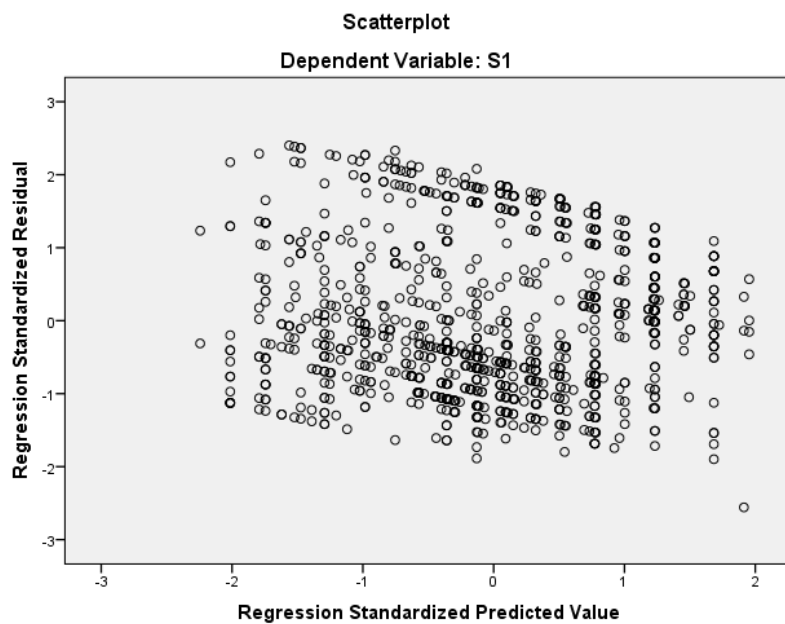
Γ13A	-1.802	.806	-.090	-2.235	.026	.820	1.219
------	--------	------	-------	--------	------	------	-------

a. Dependent Variable: S1

**Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>**

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions				
				(Constant)	B7α	B10A	B12	Γ13A
1	1	1.930	1.000	.04	.04			
	2	.070	5.248	.96	.96			
2	1	2.833	1.000	.00	.01	.01		
	2	.148	4.369	.00	.44	.16		
	3	.019	12.250	.99	.55	.83		
3	1	3.752	1.000	.00	.01	.00	.01	
	2	.167	4.746	.01	.18	.17	.07	
	3	.064	7.648	.00	.58	.01	.79	
	4	.017	14.872	.99	.23	.81	.14	
4	1	4.694	1.000	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.168	5.290	.01	.15	.18	.05	.00
	3	.069	8.247	.00	.14	.00	.78	.24
	4	.054	9.322	.00	.61	.07	.06	.63
	5	.015	17.488	.99	.10	.74	.10	.13

a. Dependent Variable: S1



## Παράρτημα C: Ανάλυση Προσωπικών Ανησυχιών (ΣΤΑΔΙΟ 2)

### Ανάλυση βαθμολογίας Προσωπικών Ανησυχιών (ΣΤΑΔΙΟ 2)

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S2	51.66	16.771	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_ Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_ Κατάρτιση	1.76	.429	645
...	...	...	...
...	...	...	...
Γ17	47.69	25.667	645
Γ18	1.84	.718	645

#### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	4_ Συμμετοχή	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	B7α	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	A	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	Γ14Γ	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
5	B7β	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
6	B12	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
7	B10A	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S2

#### Model Summary<sup>h</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.548 <sup>a</sup>	.300	.299	14.044	.300	275.415	1	643	.000
2	.606 <sup>b</sup>	.367	.365	13.365	.067	67.920	1	642	.000
3	.620 <sup>c</sup>	.385	.382	13.187	.018	18.471	1	641	.000
4	.627 <sup>d</sup>	.394	.390	13.100	.009	9.520	1	640	.002
5	.633 <sup>e</sup>	.401	.396	13.032	.007	7.728	1	639	.006
6	.637 <sup>f</sup>	.406	.400	12.988	.005	5.314	1	638	.021
7	.640 <sup>g</sup>	.410	.403	12.955	.004	4.318	1	637	.038

a. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή

b. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α

c. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, A

d. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ

e. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β

f. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β, B12

g. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β, B12, B10A

h. Dependent Variable: S2

#### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	54318.665	1	54318.665	275.415	.000 <sup>b</sup>
	Residual	126815.654	643	197.225		

	Total	181134.319	644			
2	Regression	66451.389	2	33225.695	185.999	.000 <sup>c</sup>
	Residual	114682.930	642	178.634		
	Total	181134.319	644			
3	Regression	69663.605	3	23221.202	133.531	.000 <sup>d</sup>
	Residual	111470.714	641	173.901		
	Total	181134.319	644			
4	Regression	71297.501	4	17824.375	103.860	.000 <sup>e</sup>
	Residual	109836.818	640	171.620		
	Total	181134.319	644			
5	Regression	72609.956	5	14521.991	85.507	.000 <sup>f</sup>
	Residual	108524.364	639	169.835		
	Total	181134.319	644			
6	Regression	73506.479	6	12251.080	72.622	.000 <sup>g</sup>
	Residual	107627.840	638	168.696		
	Total	181134.319	644			
7	Regression	74231.109	7	10604.444	63.188	.000 <sup>h</sup>
	Residual	106903.210	637	167.823		
	Total	181134.319	644			

a. Dependent Variable: S2

b. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή

c. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α

d. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A

e. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ

f. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β

g. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β, B12

h. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, B7α, A, Γ14Γ, B7β, B12, B10A

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	79.985	1.794		44.585	.000		
	4_Συμμετοχή	-9.610	.579	-.548	-16.596	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	83.662	1.765		47.409	.000		
	4_Συμμετοχή	-6.209	.688	-.354	-9.020	.000	.641	1.561
	B7α	-4.566	.554	-.323	-8.241	.000	.641	1.561
3	(Constant)	87.960	2.008		43.807	.000		
	4_Συμμετοχή	-5.306	.711	-.302	-7.463	.000	.585	1.710
	B7α	-3.323	.618	-.235	-5.373	.000	.501	1.997
	A	-2.931	.682	-.183	-4.298	.000	.528	1.892
4	(Constant)	85.361	2.165		39.424	.000		
	4_Συμμετοχή	-5.088	.710	-.290	-7.168	.000	.579	1.727
	B7α	-3.510	.617	-.249	-5.686	.000	.496	2.017
	A	-3.190	.683	-.199	-4.673	.000	.520	1.921
	Γ14Γ	1.275	.413	.097	3.086	.002	.953	1.049
5	(Constant)	84.553	2.173		38.902	.000		
	4_Συμμετοχή	-4.568	.731	-.260	-6.254	.000	.541	1.848
	B7α	-2.771	.669	-.196	-4.140	.000	.418	2.395
	A	-2.572	.715	-.161	-3.599	.000	.470	2.127
	Γ14Γ	1.311	.411	.100	3.188	.002	.952	1.050
	B7β	-1.798	.647	-.135	-2.780	.006	.397	2.518
6	(Constant)	86.178	2.278		37.831	.000		
	4_Συμμετοχή	-4.309	.737	-.246	-5.849	.000	.528	1.892

B7α	-2.554	.674	-.181	-3.791	.000	.409	2.442
A	-2.401	.716	-.150	-3.353	.001	.465	2.150
Γ14Γ	1.228	.411	.094	2.985	.003	.945	1.058
B7β	-1.630	.649	-.122	-2.512	.012	.392	2.550
B12	-1.380	.599	-.084	-2.305	.021	.709	1.410
7 (Constant)	79.637	3.882		20.515	.000		
4_Συμμετοχή	-4.085	.743	-.233	-5.501	.000	.517	1.933
B7α	-2.412	.675	-.171	-3.571	.000	.405	2.468
A	-2.269	.717	-.142	-3.164	.002	.461	2.168
Γ14Γ	1.240	.410	.095	3.021	.003	.945	1.059
B7β	-1.542	.649	-.116	-2.378	.018	.390	2.561
B12	-1.278	.599	-.077	-2.133	.033	.704	1.420
B10A	2.613	1.258	.073	2.078	.038	.757	1.321

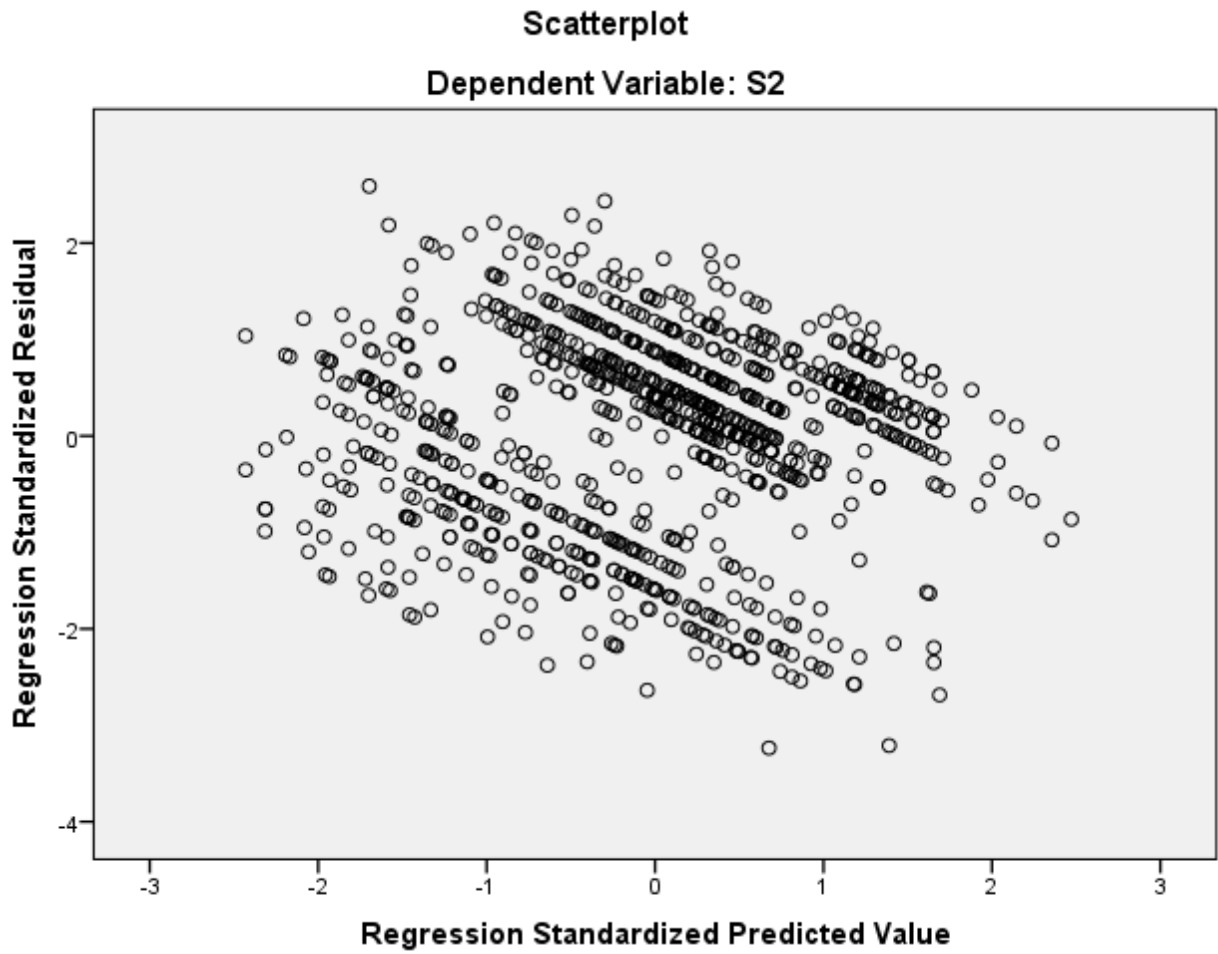
a. Dependent Variable: S2

#### Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions							
				(Constant)	4_Συμμετοχή	B7α	A	Γ14Γ	B7β	B12	B10A
1	1	1.951	1.000	.02	.02						
	2	.049	6.331	.98	.98						
2	1	2.889	1.000	.01	.01	.01					
	2	.070	6.420	.65	.00	.60					
	3	.041	8.430	.34	.99	.39					
3	1	3.859	1.000	.00	.00	.00	.00				
	2	.070	7.417	.48	.00	.48	.00				
	3	.042	9.612	.12	.99	.18	.06				
	4	.029	11.470	.39	.00	.34	.93				
4	1	4.701	1.000	.00	.00	.00	.00	.01			
	2	.167	5.311	.00	.04	.04	.01	.78			
	3	.065	8.530	.40	.02	.50	.00	.10			
	4	.039	11.008	.20	.94	.10	.12	.10			
	5	.029	12.686	.40	.00	.35	.87	.01			
5	1	5.631	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00		
	2	.184	5.535	.00	.01	.02	.00	.69	.04		
	3	.077	8.531	.33	.06	.08	.01	.20	.19		
	4	.042	11.578	.00	.03	.82	.00	.00	.53		
	5	.038	12.107	.18	.88	.00	.14	.09	.07		
	6	.027	14.381	.48	.02	.07	.84	.01	.17		
6	1	6.555	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	
	2	.190	5.877	.00	.01	.01	.00	.70	.02	.02	
	3	.091	8.492	.12	.00	.09	.00	.06	.18	.28	
	4	.057	10.689	.18	.17	.01	.03	.11	.03	.66	
	5	.042	12.499	.00	.01	.81	.00	.01	.54	.00	
	6	.038	13.110	.19	.79	.00	.18	.11	.05	.02	
	7	.027	15.578	.50	.02	.08	.79	.01	.18	.01	
7	1	7.407	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.236	5.608	.00	.01	.03	.00	.14	.04	.01	.09
	3	.155	6.919	.01	.00	.00	.00	.73	.00	.02	.08
	4	.070	10.285	.00	.01	.03	.01	.05	.09	.85	.04
	5	.046	12.748	.00	.74	.06	.00	.00	.25	.05	.05
	6	.042	13.287	.00	.02	.80	.00	.01	.53	.00	.00

7	.032	15.202	.00	.13	.08	.86	.03	.08	.01	.04
8	.013	23.786	.98	.10	.00	.12	.04	.01	.05	.70

a. Dependent Variable: S2



## Παράρτημα D: Ανάλυση Ανησυχιών Διαχείρισης (ΣΤΑΔΙΟ 3)

Ανάλυση βαθμολογίας Ανησυχιών Διαχείρισης (ΣΤΑΔΙΟ 3)

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S3	70.22	17.796	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_ Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_ Κατάρτιση	1.76	.429	645
6_ Εφαρμογή	1.22	.417	645
...	...	...	...
Γ17	47.69	25.667	645
Γ18	1.84	.718	645

### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	5_ Κατάρτιση		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	Γ13Z		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	4_ Συμμετοχή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	6_ Εφαρμογή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
5	B12		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
6	B7β		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
7	Γ14A		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S3

### Model Summary<sup>h</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.382 <sup>a</sup>	.146	.145	16.456	.146	110.070	1	643	.000
2	.426 <sup>b</sup>	.181	.179	16.129	.035	27.370	1	642	.000
3	.462 <sup>c</sup>	.214	.210	15.815	.033	26.730	1	641	.000
4	.477 <sup>d</sup>	.228	.223	15.686	.014	11.619	1	640	.001
5	.489 <sup>e</sup>	.239	.233	15.585	.011	9.303	1	639	.002
6	.496 <sup>f</sup>	.246	.239	15.527	.007	5.803	1	638	.016
7	.505 <sup>g</sup>	.255	.247	15.447	.009	7.597	1	637	.006

a. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση

b. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση, Γ13Z

c. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_ Συμμετοχή

d. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_ Συμμετοχή, 6\_ Εφαρμογή

e. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_ Συμμετοχή, 6\_ Εφαρμογή, B12

f. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_ Συμμετοχή, 6\_ Εφαρμογή, B12, B7β

g. Predictors: (Constant), 5\_ Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_ Συμμετοχή, 6\_ Εφαρμογή, B12, B7β, Γ14A

h. Dependent Variable: S3

### ANOVA<sup>a</sup>

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	29808.561	1	29808.561	110.070	.000 <sup>b</sup>



	Residual	174134.484	643	270.816		
	Total	203943.045	644			
2	Regression	36928.816	2	18464.408	70.977	.000 <sup>c</sup>
	Residual	167014.229	642	260.147		
	Total	203943.045	644			
3	Regression	43614.569	3	14538.190	58.124	.000 <sup>d</sup>
	Residual	160328.476	641	250.122		
	Total	203943.045	644			
4	Regression	46473.344	4	11618.336	47.220	.000 <sup>e</sup>
	Residual	157469.701	640	246.046		
	Total	203943.045	644			
5	Regression	48732.917	5	9746.583	40.127	.000 <sup>f</sup>
	Residual	155210.128	639	242.895		
	Total	203943.045	644			
6	Regression	50131.944	6	8355.324	34.657	.000 <sup>g</sup>
	Residual	153811.101	638	241.083		
	Total	203943.045	644			
7	Regression	51944.686	7	7420.669	31.099	.000 <sup>h</sup>
	Residual	151998.359	637	238.616		
	Total	203943.045	644			

a. Dependent Variable: S3

b. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση

c. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z

d. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή

e. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή

f. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή, B12

g. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή, B12, B7β

h. Predictors: (Constant), 5\_Κατάρτιση, Γ13Z, 4\_Συμμετοχή, 6\_Εφαρμογή, B12, B7β, Γ14A

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	42.304	2.738		15.449	.000		
	5_Κατάρτιση	15.876	1.513	.382	10.491	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	23.547	4.478		5.258	.000		
	5_Κατάρτιση	17.067	1.500	.411	11.374	.000	.977	1.024
	Γ13Z	4.268	.816	.189	5.232	.000	.977	1.024
3	(Constant)	42.118	5.673		7.424	.000		
	5_Κατάρτιση	11.824	1.787	.285	6.617	.000	.662	1.510
	Γ13Z	5.056	.814	.224	6.208	.000	.943	1.061
	4_Συμμετοχή	-4.216	.816	-.226	-5.170	.000	.639	1.564
4	(Constant)	52.027	6.333		8.215	.000		
	5_Κατάρτιση	12.354	1.779	.298	6.944	.000	.657	1.521
	Γ13Z	4.579	.820	.203	5.586	.000	.915	1.092
	4_Συμμετοχή	-4.940	.836	-.265	-5.907	.000	.598	1.672
	6_Εφαρμογή	-5.598	1.642	-.131	-3.409	.001	.816	1.226
5	(Constant)	56.083	6.432		8.720	.000		
	5_Κατάρτιση	11.308	1.801	.272	6.280	.000	.633	1.579
	Γ13Z	4.930	.823	.218	5.994	.000	.897	1.114
	4_Συμμετοχή	-4.219	.864	-.227	-4.884	.000	.553	1.807
	6_Εφαρμογή	-5.317	1.634	-.125	-3.253	.001	.813	1.230
	B12	-2.125	.697	-.121	-3.050	.002	.754	1.326

6	(Constant)	56.948	6.418		8.874	.000		
	5_Κατάρτιση	10.784	1.807	.260	5.968	.000	.624	1.602
	Γ13Z	5.404	.843	.239	6.412	.000	.849	1.178
	4_Συμμετοχή	-3.398	.926	-.183	-3.672	.000	.478	2.090
	6_Εφαρμογή	-5.766	1.639	-.135	-3.518	.000	.802	1.246
	B12	-1.741	.712	-.099	-2.444	.015	.716	1.396
	B7β	-1.615	.671	-.114	-2.409	.016	.525	1.906
7	(Constant)	55.704	6.401		8.703	.000		
	5_Κατάρτιση	10.386	1.804	.250	5.759	.000	.620	1.612
	Γ13Z	5.067	.847	.224	5.981	.000	.831	1.203
	4_Συμμετοχή	-3.253	.922	-.175	-3.527	.000	.477	2.097
	6_Εφαρμογή	-5.897	1.631	-.138	-3.615	.000	.802	1.247
	B12	-1.620	.710	-.092	-2.282	.023	.714	1.401
	B7β	-1.913	.676	-.135	-2.830	.005	.511	1.956
	Γ14A	1.578	.573	.097	2.756	.006	.937	1.067

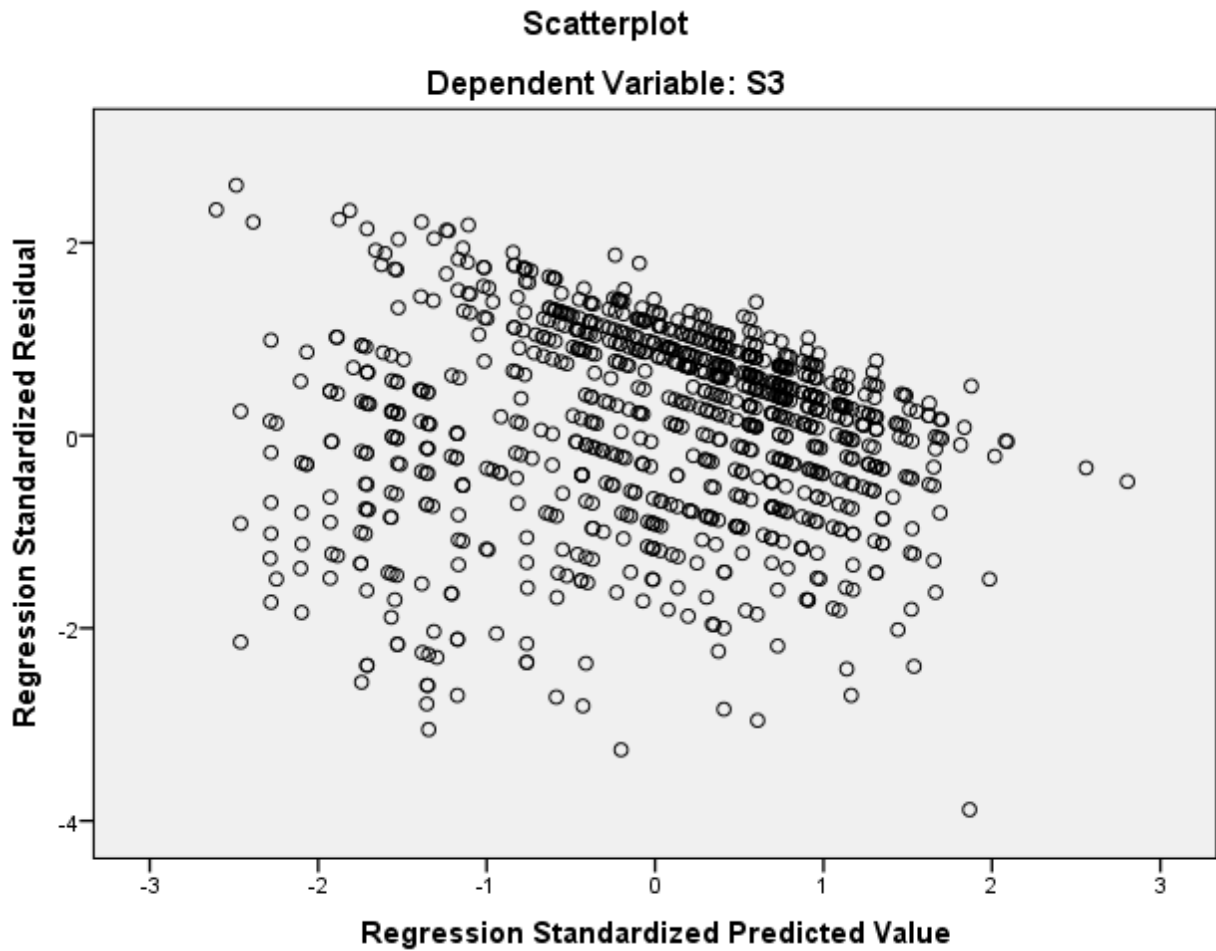
a. Dependent Variable: S3

#### Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions								
				(Constant)	5_Κατάρτιση	Γ13Z	4_Συμμετοχή	6_Εφαρμογή	B12	B7β	Γ14A	
1	1	1.972	1.000	.01	.01							
	2	.028	8.332	.99	.99							
2	1	2.932	1.000	.00	.01	.00						
	2	.055	7.282	.00	.56	.29						
	3	.013	14.902	.99	.43	.70						
3	1	3.839	1.000	.00	.00	.00	.00					
	2	.120	5.666	.00	.14	.00	.27					
	3	.032	10.912	.00	.16	.79	.31					
	4	.009	20.913	1.00	.70	.20	.42					
4	1	4.737	1.000	.00	.00	.00	.00	.00				
	2	.162	5.411	.00	.03	.01	.17	.18				
	3	.062	8.720	.00	.20	.05	.11	.59				
	4	.031	12.335	.00	.27	.69	.27	.05				
	5	.007	25.298	1.00	.50	.24	.45	.18				
5	1	5.642	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00			
	2	.195	5.382	.00	.04	.00	.07	.14	.09			
	3	.073	8.819	.00	.08	.07	.02	.38	.37			
	4	.053	10.330	.00	.09	.01	.40	.25	.48			
	5	.031	13.564	.00	.28	.72	.16	.07	.03			
	6	.007	27.962	.99	.52	.20	.35	.16	.03			
6	1	6.523	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00		
	2	.259	5.017	.00	.03	.00	.02	.10	.02	.08		
	3	.075	9.348	.00	.07	.04	.00	.19	.55	.07		
	4	.059	10.476	.00	.06	.03	.00	.49	.29	.35		
	5	.047	11.800	.00	.03	.00	.62	.01	.09	.44		
	6	.030	14.787	.00	.30	.73	.05	.05	.02	.06		
	7	.007	30.067	.99	.51	.19	.30	.16	.03	.00		
7	1	7.350	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	
	2	.265	5.271	.00	.02	.00	.03	.08	.03	.08	.04	

3	.173	6.510	.00	.00	.00	.00	.05	.02	.00	.83
4	.070	10.244	.00	.08	.04	.01	.16	.55	.05	.10
5	.059	11.120	.00	.06	.03	.00	.49	.29	.34	.00
6	.046	12.630	.00	.04	.00	.60	.01	.07	.48	.02
7	.030	15.745	.00	.28	.74	.06	.05	.02	.05	.01
8	.007	31.936	.99	.50	.18	.30	.16	.03	.00	.00

a. Dependent Variable: S3



## Παράρτημα Ε: Ανάλυση Ανησυχιών για τις Συνέπειες (ΣΤΑΔΙΟ 4)

### Ανάλυση βαθμολογίας Ανησυχιών για τις Συνέπειες (ΣΤΑΔΙΟ 4)

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S4	55.42	18.524	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_Κατάρτιση	1.76	.429	645
6_Εφαρμογή	1.22	.417	645
...	...	...	...
...	...	...	...
Γ17	47.69	25.667	645
Γ18	1.84	.718	645

#### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	B7β		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	Χρόνος Ασχολίας		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	C		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	B7α		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
5	6_Εφαρμογή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
6	Γ13Θ		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S4

#### Model Summary<sup>a</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.557 <sup>a</sup>	.310	.309	15.397	.310	289.077	1	643	.000
2	.621 <sup>b</sup>	.386	.384	14.540	.076	79.110	1	642	.000
3	.644 <sup>c</sup>	.415	.412	14.201	.029	31.980	1	641	.000
4	.653 <sup>d</sup>	.427	.423	14.068	.012	13.164	1	640	.000
5	.659 <sup>e</sup>	.434	.430	13.985	.008	8.680	1	639	.003
6	.664 <sup>f</sup>	.441	.436	13.916	.006	7.343	1	638	.007

a. Predictors: (Constant), B7β

b. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας

c. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C

d. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α

e. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α, 6\_Εφαρμογή

f. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α, 6\_Εφαρμογή, Γ13Θ

g. Dependent Variable: S4

#### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	68535.128	1	68535.128	289.077	.000 <sup>b</sup>
	Residual	152444.010	643	237.082		
	Total	220979.138	644			
2	Regression	85259.093	2	42629.547	201.652	.000 <sup>c</sup>
	Residual	135720.045	642	211.402		

	Total	220979.138	644			
3	Regression	91708.562	3	30569.521	151.582	.000 <sup>d</sup>
	Residual	129270.576	641	201.670		
	Total	220979.138	644			
4	Regression	94313.968	4	23578.492	119.135	.000 <sup>e</sup>
	Residual	126665.170	640	197.914		
	Total	220979.138	644			
5	Regression	96011.585	5	19202.317	98.188	.000 <sup>f</sup>
	Residual	124967.553	639	195.567		
	Total	220979.138	644			
6	Regression	97433.432	6	16238.905	83.859	.000 <sup>g</sup>
	Residual	123545.706	638	193.645		
	Total	220979.138	644			

a. Dependent Variable: S4

b. Predictors: (Constant), B7β

c. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας

d. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C

e. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α

f. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α, 6\_Εφαρμογή

g. Predictors: (Constant), B7β, Χρόνος Ασχολίας, C, B7α, 6\_Εφαρμογή, Γ13Θ

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	31.310	1.542		20.302	.000		
	B7β	8.189	.482	.557	17.002	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	19.006	2.009		9.463	.000		
	B7β	5.799	.528	.394	10.976	.000	.741	1.349
	Χρόνος Ασχολίας	6.375	.717	.320	8.894	.000	.741	1.349
3	(Constant)	13.631	2.180		6.253	.000		
	B7β	3.887	.617	.264	6.301	.000	.519	1.928
	Χρόνος Ασχολίας	5.408	.721	.271	7.505	.000	.700	1.430
	C	3.853	.681	.234	5.655	.000	.532	1.879
4	(Constant)	13.517	2.160		6.259	.000		
	B7β	2.821	.678	.192	4.160	.000	.421	2.374
	Χρόνος Ασχολίας	4.842	.731	.243	6.627	.000	.668	1.498
	C	3.046	.711	.185	4.287	.000	.480	2.083
	B7α	2.629	.725	.169	3.628	.000	.415	2.409
5	(Constant)	21.593	3.482		6.202	.000		
	B7β	2.705	.675	.184	4.006	.000	.420	2.382
	Χρόνος Ασχολίας	4.586	.732	.230	6.268	.000	.658	1.519
	C	2.676	.717	.163	3.730	.000	.465	2.149
	B7α	2.520	.721	.162	3.493	.001	.414	2.416
	6_Εφαρμογή	-4.324	1.468	-.097	-2.946	.003	.812	1.232
6	(Constant)	17.488	3.781		4.625	.000		
	B7β	2.561	.674	.174	3.800	.000	.417	2.397
	Χρόνος Ασχολίας	4.642	.728	.233	6.374	.000	.658	1.521
	C	2.225	.733	.135	3.035	.003	.441	2.266
	B7α	2.438	.718	.156	3.393	.001	.413	2.420

6_Εφαρμογή	-4.305	1.461	-.097	-2.948	.003	.812	1.232
Γ13Θ	1.684	.622	.088	2.710	.007	.822	1.217

a. Dependent Variable: S4

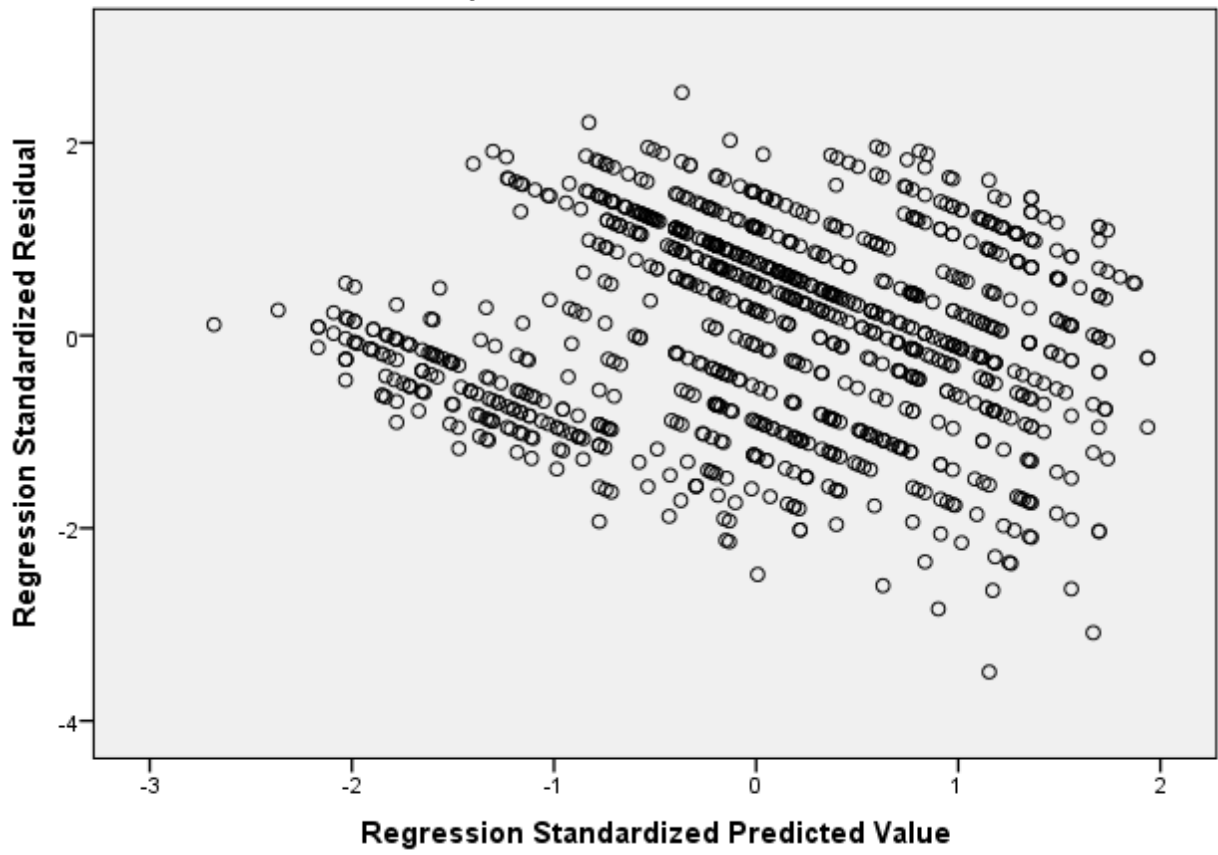
#### Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	B7β	Χρόνος Ασχολίας	C	B7α	6_Εφαρμογή	Γ13Θ
1	1	1.919	1.000	.04	.04					
	2	.081	4.883	.96	.96					
2	1	2.876	1.000	.01	.01	.01				
	2	.083	5.874	.32	.86	.03				
	3	.041	8.389	.67	.13	.96				
3	1	3.840	1.000	.00	.01	.00	.00			
	2	.084	6.762	.28	.54	.05	.01			
	3	.044	9.374	.23	.00	.90	.20			
	4	.033	10.847	.48	.45	.05	.79			
4	1	4.789	1.000	.00	.00	.00	.00	.00		
	2	.094	7.136	.30	.23	.06	.00	.09		
	3	.044	10.452	.23	.03	.78	.18	.05		
	4	.042	10.732	.00	.62	.07	.02	.72		
	5	.031	12.342	.47	.12	.08	.80	.14		
5	1	5.611	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	
	2	.234	4.899	.01	.04	.00	.01	.03	.22	
	3	.057	9.903	.01	.30	.58	.00	.04	.12	
	4	.042	11.616	.00	.62	.08	.02	.71	.00	
	5	.039	12.057	.03	.03	.17	.68	.22	.05	
	6	.018	17.623	.95	.01	.16	.29	.00	.60	
6	1	6.557	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.235	5.277	.01	.05	.00	.01	.03	.21	.00
	3	.061	10.362	.01	.18	.00	.03	.09	.24	.44
	4	.056	10.804	.00	.14	.72	.00	.00	.02	.12
	5	.042	12.561	.00	.59	.06	.01	.77	.00	.00
	6	.033	14.181	.00	.04	.05	.86	.11	.00	.27
	7	.016	20.129	.98	.01	.17	.10	.00	.53	.16

a. Dependent Variable: S4

### Scatterplot

Dependent Variable: S4



## Παράρτημα F: Ανάλυση Ανησυχιών Συνεργασίας (ΣΤΑΔΙΟ 5)

### Ανάλυση βαθμολογίας Ανησυχιών Συνεργασίας (ΣΤΑΔΙΟ 5)

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S5	48.05	17.110	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_ Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_ Κατάρτιση	1.76	.429	645
6_ Εφαρμογή	1.22	.417	645
...	...	...	...
Γ18	1.84	.718	645

#### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	4_ Συμμετοχή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	B7α		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	B7β		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	5_ Κατάρτιση		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
5	D		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
6	Γ18		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
7	B10A		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S5

#### Model Summary<sup>h</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.621 <sup>a</sup>	.386	.385	13.418	.386	404.215	1	643	.000
2	.690 <sup>b</sup>	.476	.474	12.410	.090	109.689	1	642	.000
3	.708 <sup>c</sup>	.501	.499	12.117	.025	32.438	1	641	.000
4	.713 <sup>d</sup>	.509	.505	12.033	.008	9.997	1	640	.002
5	.717 <sup>e</sup>	.514	.510	11.972	.006	7.493	1	639	.006
6	.722 <sup>f</sup>	.521	.517	11.897	.007	9.117	1	638	.003
7	.724 <sup>g</sup>	.525	.519	11.861	.004	4.835	1	637	.028

a. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή

b. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α

c. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, B7β

d. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_ Κατάρτιση

e. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_ Κατάρτιση, D

f. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_ Κατάρτιση, D, Γ18

g. Predictors: (Constant), 4\_ Συμμετοχή, B7α, B7β, 5\_ Κατάρτιση, D, Γ18, B10A

h. Dependent Variable: S5

#### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	72773.711	1	72773.711	404.215	.000 <sup>b</sup>
	Residual	115763.799	643	180.037		
	Total	188537.510	644			



2	Regression	89666.415	2	44833.207	291.116	.000 <sup>c</sup>
	Residual	98871.095	642	154.005		
	Total	188537.510	644			
3	Regression	94428.812	3	31476.271	214.393	.000 <sup>d</sup>
	Residual	94108.698	641	146.815		
	Total	188537.510	644			
4	Regression	95876.247	4	23969.062	165.551	.000 <sup>e</sup>
	Residual	92661.263	640	144.783		
	Total	188537.510	644			
5	Regression	96950.144	5	19390.029	135.283	.000 <sup>f</sup>
	Residual	91587.366	639	143.329		
	Total	188537.510	644			
6	Regression	98240.474	6	16373.412	115.687	.000 <sup>g</sup>
	Residual	90297.036	638	141.531		
	Total	188537.510	644			
7	Regression	98920.704	7	14131.529	100.447	.000 <sup>h</sup>
	Residual	89616.806	637	140.686		
	Total	188537.510	644			

a. Dependent Variable: S5

b. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή

c. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, Β7α

d. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, Β7α, Β7β

e. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, Β7α, Β7β, 5\_Κατάρτιση

f. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, Β7α, Β7β, 5\_Κατάρτιση, D

g. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, Β7α, Β7β, 5\_Κατάρτιση, D, Γ18

h. Predictors: (Constant), 4\_Συμμετοχή, Β7α, Β7β, 5\_Κατάρτιση, D, Γ18, Β10Α

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	15.265	1.714		8.906	.000		
	4_Συμμετοχή	11.123	.553	.621	20.105	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	10.926	1.639		6.668	.000		
	4_Συμμετοχή	7.111	.639	.397	11.124	.000	.641	1.561
	B7α	5.388	.514	.374	10.473	.000	.641	1.561
3	(Constant)	10.597	1.601		6.619	.000		
	4_Συμμετοχή	5.835	.663	.326	8.799	.000	.568	1.762
	B7α	3.565	.596	.247	5.984	.000	.456	2.195
	B7β	3.248	.570	.239	5.695	.000	.442	2.263
4	(Constant)	21.968	3.932		5.587	.000		
	4_Συμμετοχή	4.978	.712	.278	6.992	.000	.486	2.060
	B7α	3.324	.596	.231	5.573	.000	.448	2.231
	B7β	3.112	.568	.229	5.481	.000	.439	2.276
	5_Κατάρτιση	-4.396	1.390	-.110	-3.162	.002	.633	1.579
5	(Constant)	19.854	3.988		4.978	.000		
	4_Συμμετοχή	4.732	.714	.264	6.627	.000	.478	2.093
	B7α	2.849	.618	.198	4.608	.000	.413	2.422
	B7β	2.569	.599	.189	4.289	.000	.391	2.558
	5_Κατάρτιση	-4.386	1.383	-.110	-3.171	.002	.633	1.579
6	(Constant)	15.164	4.256		3.563	.000		
	4_Συμμετοχή	4.595	.711	.257	6.462	.000	.476	2.101
	B7α	2.840	.614	.197	4.622	.000	.413	2.422
	B7β	2.716	.597	.200	4.548	.000	.388	2.575

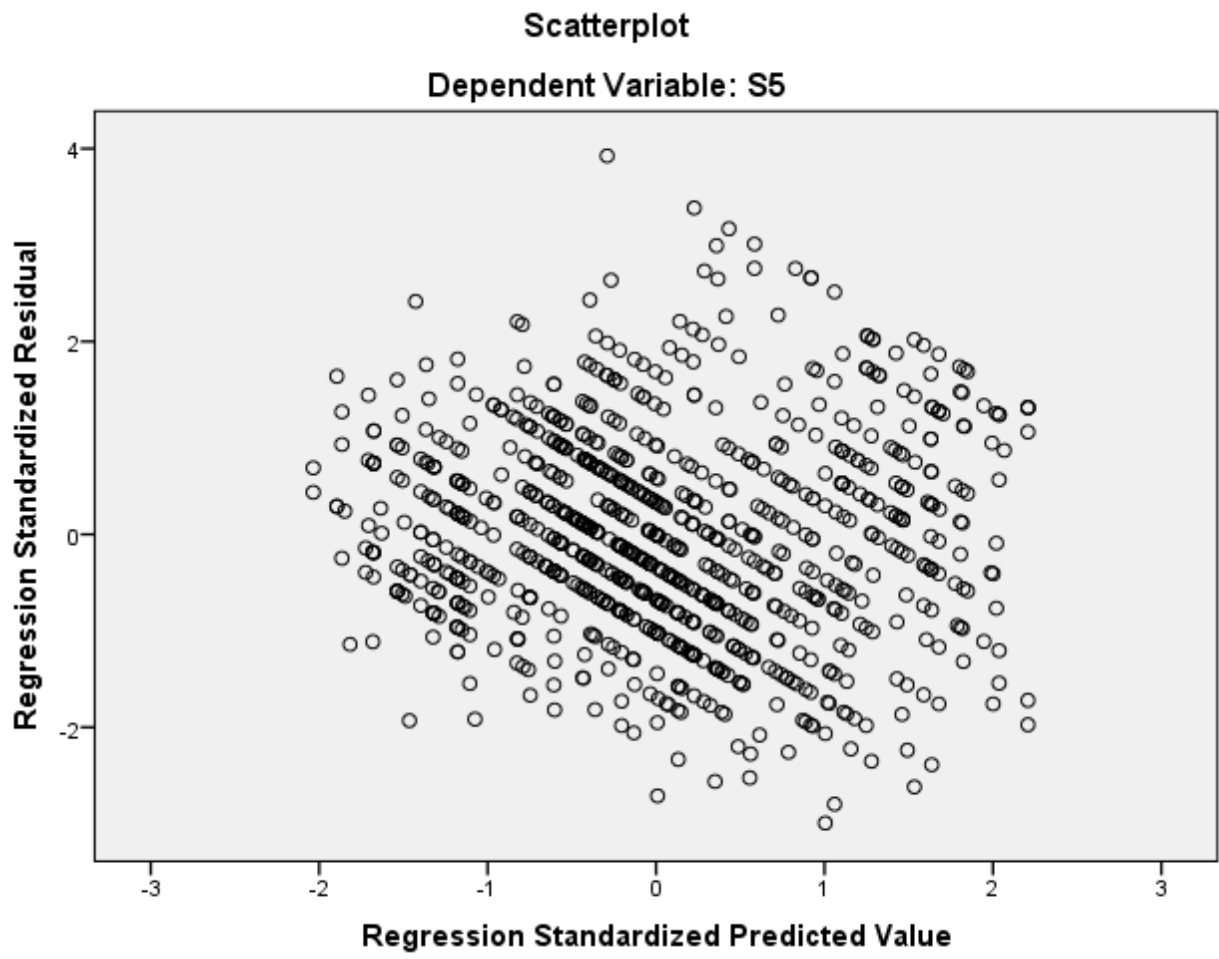
5_Κατάρτιση	-4.386	1.375	-.110	-3.191	.001	.633	1.579
D	1.860	.588	.126	3.165	.002	.477	2.096
Γ18	2.038	.675	.086	3.019	.003	.936	1.068
7 (Constant)	20.010	4.782		4.185	.000		
4_Συμμετοχή	4.437	.713	.248	6.226	.000	.471	2.123
B7α	2.711	.615	.188	4.405	.000	.409	2.444
B7β	2.641	.596	.194	4.428	.000	.387	2.583
5_Κατάρτιση	-3.918	1.387	-.098	-2.825	.005	.618	1.617
D	1.740	.589	.117	2.957	.003	.473	2.114
Γ18	2.115	.674	.089	3.139	.002	.933	1.071
B10A	-2.557	1.163	-.070	-2.199	.028	.742	1.348

a. Dependent Variable: S5

#### Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>

Mode	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions								
				(Constant)	4_Συμμετοχή	B7α	B7β	5_Κατάρτιση	D	Γ18	B10A	
1	1	1.951	1.000	.02	.02							
	2	.049	6.331	.98	.98							
2	1	2.889	1.000	.01	.01	.01						
	2	.070	6.420	.65	.00	.60						
	3	.041	8.430	.34	.99	.39						
3	1	3.830	1.000	.01	.00	.00	.00					
	2	.088	6.586	.57	.01	.09	.22					
	3	.042	9.512	.01	.17	.89	.40					
	4	.039	9.876	.41	.81	.02	.37					
4	1	4.691	1.000	.00	.00	.00	.00	.00				
	2	.208	4.753	.01	.01	.04	.06	.09				
	3	.049	9.785	.00	.62	.09	.29	.04				
	4	.042	10.554	.00	.01	.84	.65	.00				
	5	.010	21.746	.99	.35	.03	.00	.87				
5	1	5.651	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00			
	2	.211	5.170	.01	.01	.03	.05	.09	.00			
	3	.049	10.688	.00	.65	.05	.20	.03	.03			
	4	.042	11.583	.00	.01	.79	.57	.00	.00			
	5	.036	12.472	.00	.01	.12	.19	.02	.95			
	6	.010	24.061	.99	.32	.01	.00	.86	.02			
6	1	6.489	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00		
	2	.282	4.796	.00	.01	.03	.04	.03	.01	.14		
	3	.096	8.215	.01	.02	.01	.00	.14	.01	.63		
	4	.046	11.814	.01	.66	.14	.18	.01	.00	.08		
	5	.042	12.433	.00	.00	.69	.68	.00	.00	.01		
	6	.035	13.568	.00	.05	.12	.10	.04	.94	.05		
	7	.009	26.814	.98	.26	.01	.00	.78	.04	.08		
7	1	7.378	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.340	4.655	.00	.01	.02	.03	.02	.01	.06	.03	
	3	.110	8.208	.00	.01	.00	.00	.04	.01	.77	.06	
	4	.048	12.396	.00	.56	.09	.07	.08	.02	.06	.11	
	5	.042	13.227	.00	.01	.38	.85	.01	.04	.01	.05	
	6	.041	13.454	.00	.06	.46	.01	.09	.24	.00	.35	
	7	.033	14.941	.00	.11	.04	.04	.25	.63	.03	.22	

a. Dependent Variable: S5



## Παράρτημα Γ: Ανάλυση Ανησυχιών Επαναπροσδιορισμού (ΣΤΑΔΙΟ 6)

### Ανάλυση βαθμολογίας Ανησυχιών Επαναπροσδιορισμού (ΣΤΑΔΙΟ 6)

#### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
S6	47.44	21.070	645
Έτη Υπηρεσίας	2.70	.925	645
Χρόνος Ασχολίας	3.03	.929	645
4_ Συμμετοχή	2.95	.956	645
5_ Κατάρτιση	1.76	.429	645
Σημαντικότητα Ρόλου	3.63	1.010	645
B7α	3.00	1.187	645
B7β	2.94	1.260	645
...	...	...	...
Γ17	47.69	25.667	645
Γ18	1.84	.718	645

#### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	D		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	B7α		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	Γ13A		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
4	Χρόνος Ασχολίας		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
5	5_ Κατάρτιση		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
6	6_ Εφαρμογή		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: S6

#### Model Summary<sup>a</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.390 <sup>a</sup>	.152	.151	19.413	.152	115.600	1	643	.000
2	.429 <sup>b</sup>	.184	.181	19.063	.032	24.876	1	642	.000
3	.441 <sup>c</sup>	.194	.190	18.959	.010	8.044	1	641	.005
4	.450 <sup>d</sup>	.202	.197	18.876	.008	6.621	1	640	.010
5	.459 <sup>e</sup>	.210	.204	18.796	.008	6.463	1	639	.011
6	.464 <sup>f</sup>	.215	.208	18.754	.005	3.903	1	638	.049

a. Predictors: (Constant), D

b. Predictors: (Constant), D, B7α

c. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A

d. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας

e. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας, 5\_ Κατάρτιση

f. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας, 5\_ Κατάρτιση, 6\_ Εφαρμογή

g. Dependent Variable: S6

#### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43566.808	1	43566.808	115.600	.000 <sup>b</sup>
	Residual	242330.376	643	376.875		
	Total	285897.184	644			

2	Regression	52606.172	2	26303.086	72.384	.000 <sup>c</sup>
	Residual	233291.012	642	363.382		
	Total	285897.184	644			
3	Regression	55497.505	3	18499.168	51.467	.000 <sup>d</sup>
	Residual	230399.680	641	359.438		
	Total	285897.184	644			
4	Regression	57856.502	4	14464.126	40.594	.000 <sup>e</sup>
	Residual	228040.682	640	356.314		
	Total	285897.184	644			
5	Regression	60139.757	5	12027.951	34.045	.000 <sup>f</sup>
	Residual	225757.428	639	353.298		
	Total	285897.184	644			
6	Regression	61512.522	6	10252.087	29.150	.000 <sup>g</sup>
	Residual	224384.662	638	351.700		
	Total	285897.184	644			

a. Dependent Variable: S6

b. Predictors: (Constant), D

c. Predictors: (Constant), D, B7α

d. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A

e. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας

f. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας, 5\_Κατάρτιση

g. Predictors: (Constant), D, B7α, Γ13A, Χρόνος Ασχολίας, 5\_Κατάρτιση, 6\_Εφαρμογή

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	21.434	2.537		8.448	.000		
	D	7.124	.663	.390	10.752	.000	1.000	1.000
2	(Constant)	19.040	2.537		7.505	.000		
	D	4.389	.851	.241	5.158	.000	.585	1.710
	B7α	4.126	.827	.233	4.988	.000	.585	1.710
3	(Constant)	14.550	2.979		4.884	.000		
	D	3.750	.876	.206	4.283	.000	.546	1.831
	B7α	3.701	.836	.209	4.424	.000	.566	1.767
	Γ13A	2.293	.808	.114	2.836	.005	.778	1.285
4	(Constant)	11.026	3.267		3.375	.001		
	D	3.331	.887	.183	3.755	.000	.528	1.896
	B7α	2.963	.881	.167	3.364	.001	.506	1.977
	Γ13A	2.220	.805	.110	2.757	.006	.777	1.286
	Χρόνος Ασχολίας	2.481	.964	.109	2.573	.010	.690	1.449
5	(Constant)	-2.048	6.085		-.337	.737		
	D	3.531	.887	.193	3.982	.000	.523	1.911
	B7α	3.505	.903	.198	3.883	.000	.478	2.094
	Γ13A	2.138	.803	.106	2.663	.008	.776	1.289
	Χρόνος Ασχολίας	3.096	.990	.136	3.127	.002	.649	1.541
	5_Κατάρτιση	5.199	2.045	.106	2.542	.011	.714	1.400
6	(Constant)	4.575	6.935		.660	.510		
	D	3.192	.901	.175	3.543	.000	.504	1.982
	B7α	3.436	.901	.194	3.812	.000	.477	2.097
	Γ13A	1.997	.804	.099	2.484	.013	.770	1.299
	Χρόνος Ασχολίας	2.898	.993	.128	2.919	.004	.642	1.557
	5_Κατάρτιση	5.614	2.051	.114	2.737	.006	.707	1.415

6 Εφαρμογή	-3.934	1.991	-0.78	-1.976	.049	.793	1.261
------------	--------	-------	-------	--------	------	------	-------

a. Dependent Variable: S6

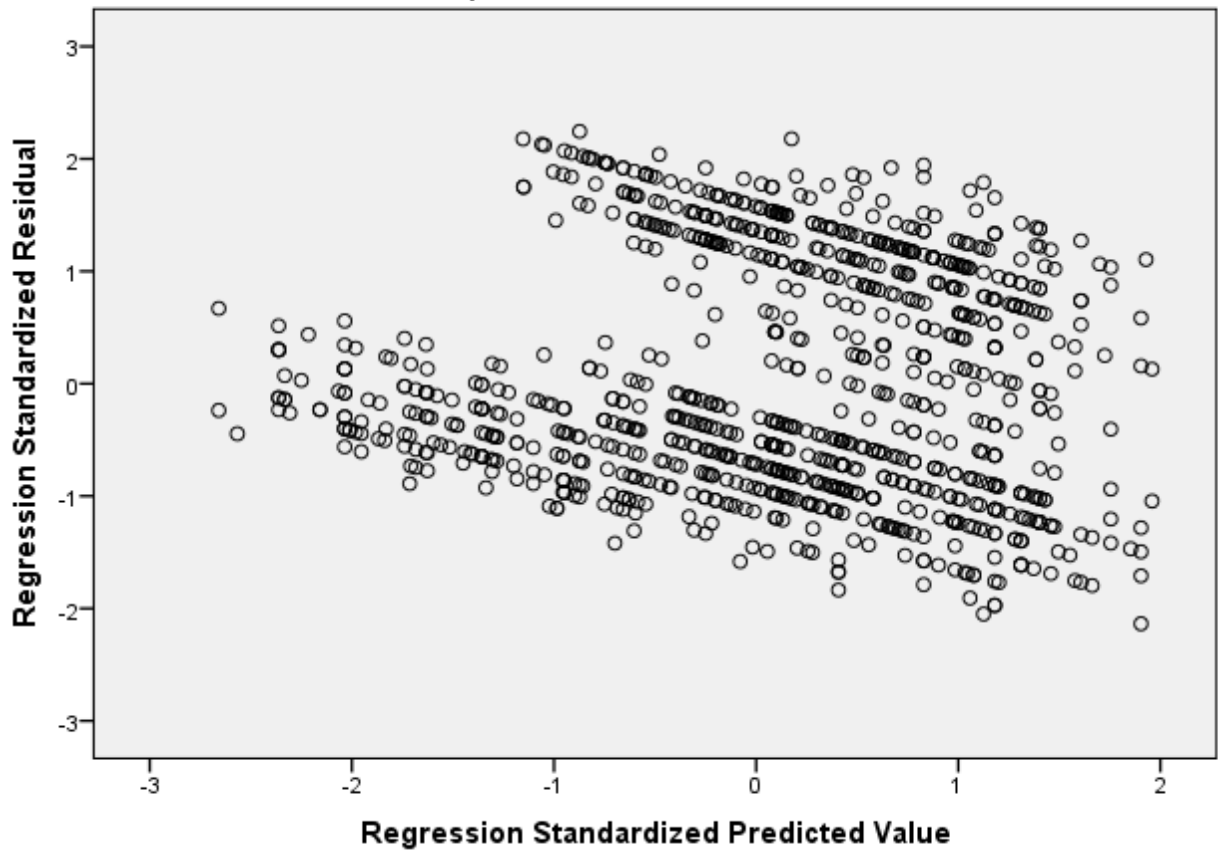
**Collinearity Diagnostics<sup>a</sup>**

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions						
				(Constant)	D	B7α	Γ13A	Χρόνος Ασχολίας	5_Κατάρτιση	6_Εφαρμογή
1	1	1.954	1.000	.02	.02					
	2	.046	6.484	.98	.98					
2	1	2.894	1.000	.01	.01	.01				
	2	.070	6.417	.68	.00	.51				
	3	.035	9.056	.31	.99	.48				
3	1	3.843	1.000	.00	.00	.00	.00			
	2	.079	6.958	.20	.03	.51	.14			
	3	.042	9.565	.48	.12	.03	.84			
	4	.035	10.450	.31	.85	.46	.02			
4	1	4.793	1.000	.00	.00	.00	.00	.00		
	2	.079	7.765	.16	.02	.43	.16	.00		
	3	.057	9.151	.04	.03	.05	.35	.57		
	4	.038	11.240	.07	.75	.16	.31	.13		
	5	.032	12.203	.72	.20	.35	.18	.30		
5	1	5.678	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	
	2	.168	5.805	.01	.02	.10	.00	.01	.13	
	3	.058	9.874	.00	.01	.00	.59	.39	.01	
	4	.048	10.931	.00	.05	.40	.32	.39	.06	
	5	.037	12.408	.00	.88	.47	.07	.00	.01	
	6	.011	22.814	.99	.03	.02	.02	.20	.80	
6	1	6.539	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.249	5.122	.00	.02	.06	.01	.01	.03	.12
	3	.069	9.751	.00	.01	.11	.31	.07	.10	.32
	4	.053	11.130	.00	.01	.18	.13	.56	.05	.18
	5	.046	11.959	.00	.10	.15	.50	.15	.20	.11
	6	.036	13.562	.00	.80	.48	.02	.00	.08	.07
	7	.009	26.770	.99	.07	.02	.04	.19	.55	.19

a. Dependent Variable: S6

### Scatterplot

Dependent Variable: S6



## Παράρτημα Η: Έγκριση έρευνας από Υπουργείο Παιδείας.

  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>  
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος  
Τηλέφωνο: 210 344 2248  
Fax: 210 344 3288  
e-mail: [spudonpe@yppepth.gr](mailto:spudonpe@yppepth.gr)

Να διατηρηθεί μέχρι  
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 16 – 3 – 2012

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ15/ 156 / 28510 /Γ1

ΠΡΟΣ: κ. Χαράλαμπο Ψαρά  
Εφέσου 6  
85 100 Ρόδος

ΚΟΙΝ: 1. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Μεσογείων 400 & Αιγ. Πελάγους 1-3  
153 41 Αγ. Παρασκευή  
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους  
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε της χώρας)  
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε της χώρας.

### Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 2/2012 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «*Ερωτηματολόγιο για τα Στάδια Ανησυχίας (Stages of Concern Questionnaire-SoCQ)*», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς θα γίνει εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών.



Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 10 φύλλα

**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Π.Ε  
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ

Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διοίκησης & Πρωτοκόλλου



*Kostas Papachristos*  
ΚΟΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ