

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Καινοτόμα Προγράμματα

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , PhD ,M.Ed Πανεπ.Πατρών
nicktheo29@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό δεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Καινοτομία η οποία αποτελεί μοχλό ανάπτυξης στις μέρες μας όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο αλλά και στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα. Η εξέταση αυτή γίνεται μέσα από το παράδειγμα των Καινοτόμων Προγραμμάτων (ΚΠ) που πραγματοποιούνται στα σχολεία σε ότι αφορά την υλοποίηση, τον σχεδιασμό και την αξιολόγησή τους. Μέσα από αυτή την τριπλή εστίαση, αυτό που η παρούσα μελέτη παρουσιάζει έχει να κάνει, πρώτον, με το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνιστά καινοτομία στην εκπαίδευση και σε ποιους τομείς εντοπίζουν την αναγκαιότητα, χρησιμότητά της, δεύτερον, για ποιους λόγους θα συμμετείχαν ή όχι στην υλοποίηση ενός (ΚΠ) και τέλος με το είδος των ΚΠ που υλοποιούν στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά : Εκπαιδευτική Καινοτομία , Καινοτόμα Προγράμματα (ΚΠ), Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η μετωπική διδασκαλία, η μηχανική αποστήθιση των σχολικών βιβλίων, η αδυναμία σύνδεσης της σχολικής γνώσης με τις πρακτικές ανάγκες της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών/τριών και η παντοδυναμία των «φροντιστηρίων» ως μαγικής λύσης που θα εξασφαλίσει σχολική επιτυχία, αποτελούν μερικές από τις κοινά αποδεκτές παθογένειες της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί για να θεραπεύσουν τις παραπάνω αδυναμίες έχουν ως βασικό θεωρητικό σκεπτικό την δημιουργικότητα και την καινοτομία. Πρόκειται για έννοιες των οποίων η χρήση και το περιεχόμενο εξαρτάται τόσο από τις κυρίαρχες πολιτισμικές πεποιθήσεις όσο και από τις παραδοχές των επιστημονικών κλάδων μέσω των οποίων νοηματοδοτούνται. Ειδικά ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυτό που θα πρέπει να εξετάσει κανείς προκειμένου να έχει μια σφαιρική γνώση των εσωτερικών και των εξωτερικών κινήτρων για δημιουργικές πρακτικές είναι παράγοντες όπως η οργανωσιακή κουλτούρα της δημιουργικότητας (π.χ. σχολείο), η κοινωνική ψυχολογία που διέπει τις εργασιακές σχέσεις, ο βαθμός εμπλοκής του ατόμου στην εργασιακή του ταυτότητα και οι κοινωνικές επιρροές που σχηματοποίησαν τις αξίες του εργαζόμενου. Ο Glăveanu (2010) θεωρεί ότι η δημιουργικότητα έχει τρεις διαστάσεις: α) την κοινωνικό-πολιτισμική φύση των δημιουργικών πράξεων και την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, β) το ρόλο που διαδραματίζει ο διάλογος και οι διαπροσωπικές σχέσεις στην διαδικασία παραγωγής δημιουργικών τρόπων σκέψης και γ) τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα επεξεργάζεται προκλήσεις και προβλήματα που τίθενται από το περιβάλλον.

Η εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων (ΚΠ) συνιστά έκφραση αυτής της θεωρητικής λογικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά τις διαφορές που μπορεί να παρατηρούνται σε αυτές τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης ως προς τις θεσμικές όψεις της υλοποίησής τους (π.χ. αν θα είναι εντός ή εκτός ωρολογίου προγράμματος, αν θα δικαιολογούν συμπλήρωση ωραρίου για τους εκπαιδευτικούς κτλ) οι οποίες αναμφίβολα επηρεάζουν την ποιότητα και το εύρος της, αυτό το οποίο η έρευνά μας έρχεται να μελετήσει είναι η υποκειμενική διάστασή της, δηλαδή τα κίνητρα που την επηρεάζουν.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σύμφωνα με τους Kirrianos&Theodoropoulos (2017) και Guile (2003), έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τους παράγοντες που ακυρώνουν την εφαρμογή της κουλτούρας της καινοτομίας, έχουν εστιάσει στο τι αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τους λόγους που εμποδίζουν κάποιον στην ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων. Σε γενικές γραμμές αυτό που προτείνεται είναι η ταξινόμηση των ανασταλτικών παραγόντων σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τα «εσωτερικά» εμπόδια όπως η παράδοση του σχολείου, η σχολική κουλτούρα, η σχολική αδιαφορία και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και τα «εξωτερικά» εμπόδια όπως η γραφειοκρατία, το κόστος και η έλλειψη πόρων. Κοινός τόπος αυτών των προσεγγίσεων είναι α) ότι η καινοτομία η οποία θεωρείται ως επιβολή από τα πάνω δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας παρά μόνο εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πειστούν για την αξία της και β) ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την προσδοκία ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί οργανικό μέρος της διδασκαλίας, δεν έχουν και λόγο να επενδύσουν σε κάτι τέτοιο.

Μια πρώτη ένδειξη αυτού του σκεπτικού μπορεί να βρει κανείς στην έρευνα των Hofmanetal (2012) οι οποίοι εξετάζουν τα εξής: α) ποια μορφή παίρνουν οι καινοτομίες, β) υπάρχουν τύποι καινοτομίας που να συνδέονται με την ποιότητα του σχολείου; και γ) ποιες οι επιδράσεις τους στις σταδιοδρομίες των μαθητών. Ένα από τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα είναι ότι φάνηκε να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ καινοτομίας και σχολικής επιτυχίας, καθώς τα σχολεία στα οποία είχαν εισαχθεί καινοτόμες διδακτικές μεθοδολογίες ως προς τα αναλυτικά προγράμματα και ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, είχαν υψηλές σχολικές επιδόσεις και υψηλό ποσοστό ικανοποίησης των μαθητών τους. Εν τούτοις, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι το αποτελεσματικό σχολείο δεν είναι απλά ένα μετρήσιμο μέγεθος καθορισμένο από τις επιδόσεις των μαθητών του αλλά φανερώνεται στο πάθος που δείχνουν οι μαθητές του για τη μάθηση και στην ανάπτυξη μετα-γνωστικών ικανοτήτων (Hofmanetal (2012:858).

Ο Rappert (1997) προτείνει την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην υιοθέτηση της καινοτομίας και στην αντίσταση στην αλλαγή προσπαθώντας να αναδείξει τον πλαισιακό χαρακτήρα της καινοτομίας και τη σταδιακή αλλαγή που επέρχεται στο σύνολο της σχολικής και οργανωσιακής κουλτούρας μέσω της προσαρμογής της σε νέες πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, για κάποιους ερευνητές, είναι σημαντική η διάκριση ανάμεσα σε εμπόδια «πρώτης» και εμπόδια «δεύτερης» τάξης. Τα πρώτα αφορούν κυρίως στο περιβάλλον στο οποίο εισάγεται η καινοτομία και σε παράγοντες όπως η έλλειψη πόρων, χρόνου, επιμόρφωσης, ενώ τα δεύτερα εστιάζουν αποκλειστικά στις πεποιθήσεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών, αφορούν δηλαδή στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και βουλευτικούς παράγοντες που συγκροτούν τους λόγους και τα κίνητρα που αποτρέπουν κάποιον από την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών. Τέτοια μπορεί να είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή, η αντιληπτή αίσθηση ότι δεν έχει κάποιο όφελος η καινοτομία (Ertmer 1999).

Ο Jones (2004) έχει υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν την καινοτομία μόνο όταν έχουν πειστεί τελείως από τα πρακτικά αποτελέσματά της ή μόνο όταν αυτή τους βοηθά να κάνουν καλύτερα αυτό που ήδη ξέρουν. Ως προς αυτό, καθοριστικός παράγοντας για αυτή τη στάση είναι το είδος των παιδαγωγικών θεωριών που υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός και η εικόνα που έχει για τον αποτελεσματικό δάσκαλο. Αντίθετα, τα εμπόδια της πρώτης τάξης έχουν περισσότερο οργανωσιακό υπόβαθρο και έχουν αποτελέσει πιο συχνά στόχο γραφειοκρατικών και διοικητικών παρεμβάσεων. Σε κάθε περίπτωση, η πλειονότητα των ερευνών δείχνει ότι μια σε βάθος κατανόηση των ανασταλτικών παραγόντων για την καινοτομία προϋποθέτει τον συνδυασμό των θεσμικών και ατομικών διαστάσεων οι οποίες δυσχεραίνουν την εφαρμογή της (Kable 2009, Becta 2009).

Έρευνες οι οποίες έχουν εστιάσει στην εξωτερική διάσταση της καινοτομίας έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα δικτύωσης της σχολικής μονάδας ως προϋπόθεσης για μια

επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας. Δικτυώσεις ευνοϊκές για την καινοτομία μπορεί να είναι η ανάπτυξη δεσμών όπως το πανεπιστήμιο της περιοχής, εθελοντικές οργανώσεις ή κινήσεις πολιτών μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (π.χ. κάποιο επιστημονικό ινστιτούτο), οι οποίοι μπορούν να ευνοήσουν όχι μόνο ανταλλαγή τεχνογνωσίας σε σχέση με την καινοτομία αλλά και τρόπους υποστήριξής της. Μέσα από τέτοιου είδους υποστήριξη που παρέχει η κοινότητα ευνοείται παράλληλα και η συσσώρευση των πόρων εκείνων που είναι αναγκαίοι για την αποδοχή της καινοτομίας από τους θεσμικούς φορείς που περιβάλλουν το σχολείο (Sharma 2005).

Σύμφωνα με τους Lundvalletal (2008) η κουλτούρα της καινοτομίας πρέπει να δίνει προτεραιότητα σε κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης κτλ) καθώς μια τέτοια κουλτούρα είναι συντελεστική σε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, υποστηρικτική στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στη βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων μαθησιακή διαδικασία

Αυτό το οποίο οι παραπάνω ερευνητές επισημαίνουν είναι ότι η ανάδειξη των εμποδίων (είτε των θεσμικών είτε των ατομικών) θα πρέπει να συνδυαστεί με το πλαίσιο και με τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε και προς εξέταση περιπτώσεων εντός των οποίων εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν (Kirgiasos&Theodoropoulos 2017). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές οργανώνονται στη βάση διαφορετικών θεματικών επιπέδων ή, όπως ονομάζονται «στρωματώσεων επιρροής». Το σκεπτικό τους είναι ότι σε κάθε θεματικό επίπεδο επικρατούν διαφορετικής φύσης εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την εφαρμογή της καινοτομίας. Το προτέρημα αυτού του είδους προσέγγισης του ζητήματος είναι ότι έτσι φωτίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια η φύση και τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών εμποδίων.

Αντλώντας κυρίως από τη θεωρία του Bronfenbrenner, οι Coxetall (1999) έχουν απομονώσει τέσσερα θεματικά επίπεδα τα οποία λειτουργούν διευκολυντικά ή αποτρεπτικά για την καινοτομία και είναι τα εξής: α) παράγοντες που αφορούν στην ίδια την καινοτομία, β) παράγοντες που αφορούν στις διαθέσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού και στις σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους μαθητές, γ) παράγοντες που συνδέονται με την σχολική κουλτούρα και με τις σχέσεις που έχει το σχολείο με την ευρύτερη κοινότητα και δ) παράγοντες που συνδέονται με το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναπτύσσεται σε σχέση με την καινοτομία και την συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος. Με βάση το σχήμα αυτό, αναδεικνύονται αφενός οι σχέσεις μεταξύ των στρωματώσεων επιρροής αλλά και οι σχέσεις τους με είδος των εμποδίων πρώτης και δεύτερης τάξης που αναφέραμε πιο πριν.

Ο Fullan (1991) πάει λίγο παραπέρα την όλη συζήτηση καθώς συνοψίζει τα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν την εφαρμογή της καινοτομίας σε 3 κατηγορίες: (α) στα χαρακτηριστικά της αλλαγής όπου περιλαμβάνονται η προσδιορισμένη ή διακριτή αναγκαιότητα, η σαφήνεια, ο βαθμός πολυπλοκότητας, η ποιότητα, η δυνατότητα υλοποίησης, (β) στα χαρακτηριστικά της περιφέρειας που περιλαμβάνονται η περιφέρεια, η ταξινόμηση, ο ρόλος του διευθυντή και του δασκάλου, και (γ) οι εξωτερικοί παράγοντες. Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της καινοτομίας, είναι η ενεργητικότητα και συμμετοχή στην έναρξη της δράσης, πίεση και υποστήριξη, σύνδεση θεωρίας και πράξης, υιοθέτηση της δράσης. Ως εκ τούτου, αν θέλει κανείς να εντοπίσει τους παράγοντες που μειώνουν την πιθανότητα εισαγωγής της καινοτομίας, αυτοί σχετίζονται με το φόβο μήπως αποκαλυφθούν αδυναμίες, αποτελούν πηγή ανασφάλειας και ανησυχίας για το άγνωστο που κομίζει, θίγονται συμφέροντα, επιφέρει επιβάρυνση εργασιακή, πίεση ίσως και συγκρούσεις, δημιουργεί ομάδες κοινών συμφερόντων κ.ά. Επομένως η αλλαγή δεν πρόκειται να πετύχει, αν δεν προωθηθεί και δεν κατευθυνθεί, χωρίς να λάβει υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες.

Θέλοντας να συνοψίσουμε όλα τα παραπάνω, σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση μιας καινοτομίας, έχουν οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά καθώς και να εξασκούνται στα μέσα που αφορούν τις

καινοτομίες. (Ryan and Joong 2005: 1-2). Επιπροσθέτως, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στην εφαρμογή της καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινές συνθήκες εργασίας και βοηθούν ο ένας τον άλλο, έχοντας αναπτύξει μεταξύ τους μια συλλογική δύναμη, ικανή να αντιμετωπίζει και να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτόμου δράσης (Sergioyanni 2001: 108, 117-8). Επίσης, οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την καινοτομία, δεδομένου ότι κάθε εκπαιδευτικός δεν έχει φτάσει από μόνος του στον ίδιο βαθμό ετοιμότητας που απαιτεί η εφαρμογή της (Fullan 2005).

Σε μια πρόσφατη έρευνα οι Brundrett and Duncan (2011) υποστήριξαν ότι πέρα από τα παραπάνω, η επιτυχία της καινοτομίας εξαρτάται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο αποτυπώνει τις βασικές της επιστημολογικές παραδοχές. Έτσι για τους συγγραφείς αυτούς, για να μπορέσει το προσανατολισμένο στην καινοτομία Αναλυτικό Πρόγραμμα να πετύχει το σκοπό του θα πρέπει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να έχουν πειστεί για την αναγκαιότητά της, να έχουν υιοθετήσει τις εκπαιδευτικές του αξίες, να εμπλέκονται ενεργά όχι μόνο στην εφαρμογή της αλλά και στη σύλληψή της και να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και στα δεδομένα της τοπικής κουλτούρας που πλαισιώνει το σχολείο. Βέβαια προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι να έχουν προηγηθεί ενδελεχείς έρευνες αξιολόγησης οι οποίες θα έχουν αποτυπώσει ρητά και εστιασμένα τους τομείς στους οποίους η εκάστοτε καινοτομία συμβάλλει με την εφαρμογή της.

Σκοπός και ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας σε σχέση με α) το περιεχόμενο, β) την χρησιμότητα και γ) την υλοποίηση της καινοτομίας μέσα από το παράδειγμα των ΚΠ. Ως εκ τούτου, προσπαθήσαμε να μετατρέψουμε τον εν λόγω σκοπό σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να έχουμε σαφή εικόνα της στοχοθεσίας μας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα ορίσουν την πορεία της έρευνάς μας είναι τα εξής:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το τι συνιστά καινοτομία στην εκπαίδευση και σε ποιους τομείς εντοπίζουν την αναγκαιότητα/χρησιμότητα της καινοτομίας;

2) Ποιους λόγους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για την συμμετοχή τους ή μη στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων;

3) Κατά πόσο οι δημογραφικές μεταβλητές όπως επηρεάζουν το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία και τη χρησιμότητά της;

4) Κατά πόσο οι δημογραφικές μεταβλητές επηρεάζουν τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ΚΠ

5) Τι είδους ΚΠ υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί;

Μεθοδολογία

Η τεχνική έρευνας που υιοθετήσαμε προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι η έρευνα επισκόπησης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε αποκλειστικά στη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τη βιβλιογραφία καθώς και μέσα από πιλοτικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων, διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας, φύλου, και μορφωτικών προσόντων. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν η κλίμακα μέτρησης στην οποία καταλήξαμε να είναι όσο το δυνατό πιο συνεπής απέναντι στην έννοια που θέλαμε να εξετάσουμε. Εν συνεχεία, πραγματοποιήσαμε πιλοτική έρευνα κατά την οποία μοιράσαμε σε 40 εκπαιδευτικούς ένα δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο για να ελέγξουμε τις αντιδράσεις των ερωτημένων σε σχέση με το βαθμό κατανοησιμότητας των ερωτήσεων, το χρόνο συμπλήρωσης και το βαθμό αποδοχής του. Τα κριτήρια επιλογής τους

ήταν ίδια και με τις πιλοτικές συνεντεύξεις. Ελέγχοντας και λαμβάνοντας υπόψη μας τα σχόλιά τους, προβήκαμε σε κρίσιμες διορθώσεις τόσο σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όσο και σε σχέση με τις διατυπώσεις των δηλώσεων και στις κλίμακες μέτρησης καθώς και των εκφωνήσεων των ερωτήσεων και καταλήξαμε στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου το οποίο διαρθρώθηκε σε πέντε ενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα συνήθη δημογραφικά στοιχεία. Συγκεκριμένα φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, ειδικότητα, αστικότητα, τον τύπο του σχολείου (1θέσιο/2θέσιο κτλ ή ΓΕΛ/ΕΠΑΛ), τα χρόνια προϋπηρεσίας, επιπλέον σπουδές και επαγγέλματα και εκπαίδευση γονέων. Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τις εν λόγω δομικές μεταβλητές είναι για να ελέγξουμε πιθανές συσχετίσεις τους με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ΚΠ. Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια κλίμακα μέτρησης η οποία έχει στόχο να εξετάσει το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν το περιεχόμενο της έννοιας «καινοτομία». Η τρίτη ενότητα έχει στόχο να καλύψει το ζήτημα της χρησιμότητας της καινοτομίας. Η τέταρτη ενότητα διερευνά την εφαρμογή της καινοτομίας και για το σκοπό αυτό σχεδιάσαμε δυο κλίμακες μέτρησης, η πρώτη εκ των οποίων περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην εισαγωγή και υλοποίηση ΚΠ και η δεύτερη περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση των ΚΠ. Τέλος, η πέμπτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με το αν και ποια εκ των Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Προγραμμάτων και Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων έχουν οι υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί (Θεοδωρόπουλος 2019: 236-242).

Για τις ανάγκες της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνάς μας, εφαρμόσαμε τον έλεγχο Cronbach α ο οποίος μετρά την εσωτερική συνοχή της κλίμακας μέτρησης, δηλαδή το κατά πόσο στενά σχετίζονται οι δηλώσεις της συνολικά. Πρόκειται για έναν έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας ως προς το κατά πόσο συνοχή υπάρχει ανάμεσα στις δηλώσεις της κλίμακας και στην έννοια που θέλουμε να μετρήσουμε. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εφαρμόσαμε μέσω της πιλοτικής μας έρευνας τη λεγόμενη content validity, δηλαδή τις κρίσεις της επιστημονικής κοινότητας για το κατά πόσο η κλίμακα πράγματι μετρά την έννοια. Πρόκειται για έναν έλεγχο ο οποίος απαντά στο ερώτημα «είναι ικανοποιητικό το ταίριασμα ανάμεσα στον ορισμό της έννοιας και την κλίμακα μέτρησης που εφαρμόζουμε;». Για το σκοπό αυτό μοιράσαμε τη δεύτερη εκδοχή του ερωτηματολογίου σε διδάκτορες και υποψήφιους διδάκτορες παιδαγωγικών τμημάτων και σε εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικού και μεταπτυχιακού (συνολικά 20 ερωτηματολόγια). Από αυτόν τον έλεγχο εγκυρότητας βελτιώσαμε σε μεγάλο βαθμό τις δηλώσεις κυρίως της κλίμακας μέτρησης των αξιών των εκπαιδευτικών.

Εφαρμόζοντας τη λογική της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, μοιράστηκαν 450 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας., 250 στην δευτεροβάθμια και 200 στην πρωτοβάθμια, για το λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είναι περισσότεροι (ο πληθυσμός είναι 1600 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 2392 της δευτεροβάθμιας, σύνολο 3992 εκπαιδευτικοί). Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων έγινε δια ζώσης από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι έλεγχοι χ^2 και συγκεκριμένα ο Pearson Chi-Square αποτελούν τις βασικές τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις και οι επιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών στην καινοτομία.

Ανάλυση-Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι:

1. Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν την καινοτομία στην εκπαίδευση με ζητήματα που δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας, δηλαδή στην εξασφάλιση της συμμετοχής του μαθητή στις σχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως δείχνουν τα υψηλά ποσοστά των απαντήσεών τους στην Διαθεματικότητα, στην Ομαδοκεντρική και μαθητοκεντρική διδασκαλία, στην Ενισχυτική και Παράλληλη Στήριξη, στην εισαγωγή ΤΠΕ και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι

εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το κατά πόσο τα ΚΠ, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ή τα Πρότζεκτ συνιστούν καινοτομία, ενώ φαίνεται πως ό,τι έχει να κάνει με αξιολόγηση (σχολικής μονάδας, μαθητή, εκπαιδευτικού) δεν θεωρείται ότι αποτελεί καινοτομία.

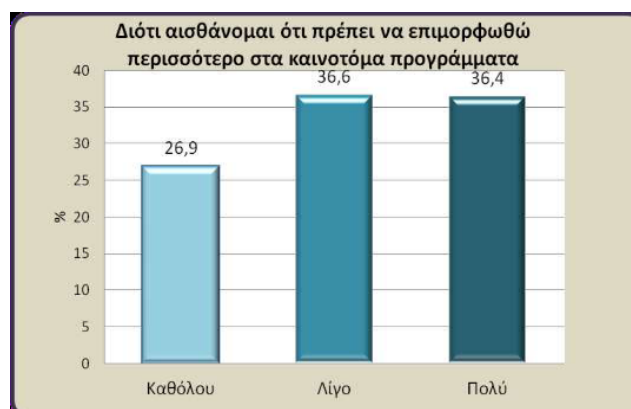
2 . Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την χρησιμότητα και αναγκαιότητα της καινοτομίας τόσο στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνική διάσταση του σχολείου. Εν τούτοις αντιφατική είναι η αμφιβολία τους για το αν η καινοτομία καλλιεργεί τις δημοκρατικές αξίες ή το αν ενισχύει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

3 . Λόγοι που σχετίζονται με προσωπικές φιλοδοξίες (βελτίωση βιογραφικού) ή με την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας (συμπλήρωση ωραρίου), είναι αμελητέα κριτήρια στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν σε ΚΠ. Οι αυστηρά επιστημονικοί λόγοι δεν φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ αυτό που αναδεικνύεται είναι ότι οι βασικοί λόγοι που θα έκαναν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε ΚΠ έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών - Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τους λόγους συμμετοχής τους σε ΚΠ

4 . Η έλλειψη προσωπικού ελεύθερου χρόνου, η ελλιπής υποστήριξη από τους συναδέλφους και η ανυπαρξία συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς, αν και όχι τόσο κυρίαρχοι, αποτελούν όμως λόγους μη συμμετοχής σε ΚΠ τους οποίους αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σε αξιοσημείωτα ποσοστά. Οι πιο σαφείς λόγους τους οποίους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για τη μη συμμετοχή τους είναι η ανάγκη επιμόρφωσης (Σχήμα 2) και η ελλιπής θεσμική και οικονομική υποστήριξη (Σχήμα 3).



Σχήμα 2. Λόγοι ΜΗ συμμετοχής σε ΚΠ



Σχήμα 3. Λόγοι ΜΗ συμμετοχής σε ΚΠ

Ευρήματα από συσχετίσεις με τις δημογραφικές μεταβλητές

Στο κατά πόσο οι δημογραφικές μεταβλητές επηρεάζουν το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία και την χρησιμότητά της παρατηρήσαμε δυο πράγματα. Πρώτον, καμία από τις δημογραφικές μεταβλητές δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό της καινοτομίας, παρά μόνο η βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό κατά τη γνώμη μας σημαίνει ότι η κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις επαγγελματικές τους εμπειρίες στην καθημερινότητα του σχολείου, επικαλύπτει τις όποιες επιδράσεις μπορεί να ασκούν τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

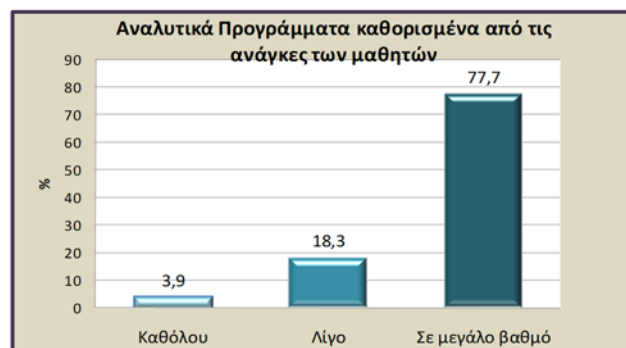
Δεύτερον και ως απόρροια αυτού του ευρήματος, ο ορισμός των εκπαιδευτικών για την καινοτομία εξαρτάται από τις προπτυχιακές τους σπουδές και από τις μορφωτικές τους τροχιές, δηλαδή με την επένδυση σε δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακούς τίτλους ή διδακτορικές σπουδές. Όμως δεδομένου ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματός μας που έχουν μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο είναι πάρα πολύ μικρό, οποιοδήποτε συμπέρασμα για την επίδραση που έχουν αυτού του είδους οι σπουδές στις πεποιθήσεις περί καινοτομίας θα ήταν επισφαλές. Έτσι θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε το ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να θεωρούν την καινοτομία ως μια δραστηριότητα που συνδέεται με τις ΤΠΕ και τις ερευνητικές εργασίες. Αυτό πιθανώς να σχετίζεται με το ότι στις προπτυχιακές τους σπουδές έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτές τις διδακτικές μεθοδολογίες. Επίσης, η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το πώς ορίζουν την καινοτομία, καθώς φάνηκε ότι η εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι ξεκάθαροι στο να συμφωνήσουν με τις περισσότερες από τις δηλώσεις της κλίμακας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας οι οποίοι έδειξαν μεγαλύτερη διστακτικότητα και συχνά απροθυμία στο να συμφωνήσουν με τις δηλώσεις. Επιπλέον, η ειδικότητα και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το πώς οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τη χρησιμότητα της καινοτομίας. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάτοχοι πτυχίου Κοινωνικών Επιστημών και οι κάτοχοι πτυχίου Επιστημών της Αγωγής είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις περισσότερες από τις δηλώσεις της κλίμακας που αφορά στη χρησιμότητα της καινοτομίας, σε αντίθεση με τις Ανθρωπιστικές και τις Θετικές Επιστήμες οι οποίες τείνουν περισσότερο είτε να είναι αμφίθυμες είτε αρνητικές απέναντι στις περισσότερες από τις δηλώσεις. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δείχνουν μια ξεκάθαρα υποστηρικτική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της καινοτομίας έτσι όπως αυτή ορίζεται σε σχέση με τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος, με τη σύνδεση με την κοινωνία, την αύξηση της σχολικής επίδοσης, τη διασχολική συνεργασία και την καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας δείχνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι στα συγκριμένα ζητήματα. Επιπλέον αυτό που

διαπιστώσαμε είναι ότι η επίδραση του φύλου ως λόγου συμμετοχής στα ΚΠ δεν φαίνεται να είναι μεγάλη καθώς η στατιστική σημαντικότητα που υπάρχει με τις γυναίκες είναι οριακή . Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρούμε ότι όσο πιο νέος σε προϋπηρεσία είναι ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο φιλόδοξος είναι, ενώ όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας αυξάνει και η διάθεσή του για προσφορά. Πρόκειται για μια διαπίστωση που πιστοποιείται από το ότι όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο αυξάνει το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ασήμαντο ως κίνητρο συμμετοχής την επαγγελματική ανέλιξη. Οι πιο νέοι σε χρόνια προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με αυτούς που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ότι συμμετέχουν στα ΚΠ για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης. Στην ίδια λογική όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο μεγαλώνει το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι θα συμμετείχαν σε ΚΠ για λόγους βελτίωσης της εικόνας του σχολείου. Αντίστροφα, όσο μειώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο ανεβαίνει το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι δεν λαμβάνουν και πολύ υπόψη τους την εικόνα του σχολείου ως λόγο συμμετοχής στα ΚΠ. Επίσης, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σημαντικό λόγο συμμετοχής στα ΚΠ την συμπλήρωση ωραρίου, κάτι που δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έχοντες πολλά χρόνια προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί, όπως δηλώνουν, δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση ΚΠ διότι προέχει η ολοκλήρωση της ύλης. Παράλληλα όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο πιο πιθανή είναι μια στάση απομυθοποίησης της συμμετοχής σε ΚΠ, καθώς όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό εκείνων που υποστηρίζουν ότι δεν συμμετέχουν στην υλοποίηση ΚΠ διότι δεν βελτιώνουν κάποια όψη του εκπαιδευτικού έργου.

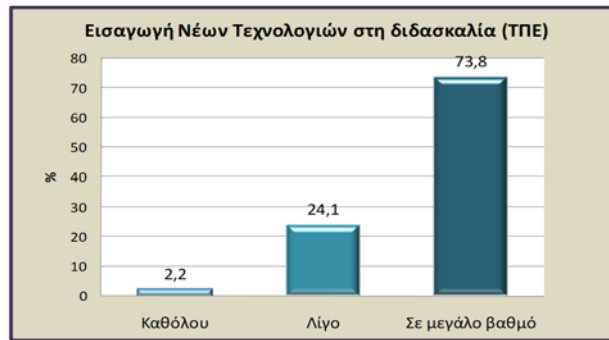
Τέλος, η απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα «τι είδους ΚΠ υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί» φάνηκε ότι τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα είναι τα πλέον δημοφιλή σε σύγκριση με τα ΚΠ Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων. Ενδιαφέρον έχει εδώ το εύρημα σχετικά με τις δομικές μεταβλητές οι οποίες έχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με αυτό το δεδομένο. Παρατηρήσαμε ότι και τα τρία αυτά ΚΠ υλοποιούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δεν έχουν επιπλέον τυπικά προσόντα πέραν του βασικού πτυχίου (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) και είναι κάτοχοι πτυχίου κυρίως Επιστημών της Αγωγής και δευτερευόντως Κοινωνικών Επιστημών.

Συμπεράσματα - Εξηγώντας την καινοτομία στην εκπαίδευση

Από την ανάλυση της περιγραφικής στατιστικής φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την καινοτομία μέσω της προτεραιότητας που δίνουν στην κοινωνική διάσταση της μαθησιακής εμπειρίας και ταυτίζοντάς την με τη Διαθεματικότητα, την Ομαδοκεντρική και μαθητοκεντρική διδασκαλία, την Ενισχυτική και Παράλληλη Στήριξη, και την εισαγωγή ΤΠΕ (Σχήματα 3,4,5,6,).



Σχήμα 4. Περιεχόμενο έννοιας της καινοτομίας



Σχήμα 5. Περιεχόμενο έννοιας της καινοτομίας

Οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το κατά πόσο τα ΚΠ, τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ή τα Πρότζεκτ συνιστούν καινοτομία, ενώ φαίνεται πως ό,τι έχει να κάνει με αξιολόγηση (σχολικής μονάδας, μαθητή, εκπαιδευτικού) δεν θεωρείται ότι αποτελεί καινοτομία. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης εντοπίζουν την χρησιμότητα και αναγκαιότητα της καινοτομίας τόσο στην μαθησιακή διαδικασία όσο και στην κοινωνική διάσταση του σχολείου.

Την ίδια στιγμή, τα εξωτερικά κίνητρα συμμετοχής σε ΚΠ είναι μειωμένης αξίας στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν σε ΚΠ, όπως φαίνεται από την σημαντικότητα των κινήτρων που σχετίζονται με προσωπικές φιλοδοξίες (βελτίωση βιογραφικού) ή με την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας (συμπλήρωση ωραρίου). Οι αυστηρά επιστημονικοί λόγοι δεν φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο, ενώ είναι πιο σαφές ότι οι βασικοί λόγοι που θα οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε ΚΠ έχουν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών) και δεν εστιάζουν στην βελτίωση των ακαδημαϊκών και σχολικών επιδόσεων των μαθητών, όπως είχαν υποστηρίξει σε σχετική έρευνα οι Hofman et al (2012).

Θυμίζουμε ότι, σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2002), η επιτυχής έκβαση της καινοτομίας προϋποθέτει γνώση και πληροφόρηση των εμπλεκόμενων ατόμων και ομάδων. Όταν οι εμπλεκόμενοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, είναι σε καλύτερη θέση για τη λήψη ορθών αποφάσεων. Υπό αυτή την έννοια δεν είναι τυχαίο το εύρημά μας ότι οι λόγοι τους οποίους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για τη μη συμμετοχή τους είναι η απουσία επιμόρφωσης και η ελλιπής θεσμική και οικονομική υποστήριξη. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε ΚΠ κυρίως λόγω έλλειψης προσωπικού ελεύθερου χρόνου, ελλιπούς υποστήριξης από τους συναδέλφους και ανυπαρξίας συνεργασίας με γονείς και τοπικούς φορείς. Πρόκειται για ένα εύρημα που επιβεβαιώνει και άλλες σχετικές ελληνικές έρευνες (Μπαρκατσάς 1998).

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για την αξία της καινοτομίας στην εκπαίδευση και την θεωρούν αναγκαίο κομμάτι της διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει την θέση των Καρακατσάνη & Προβατά (2012) σύμφωνα με την οποία για να μπορέσει μια καινοτόμος εκπαιδευτική μεθοδολογία να εφαρμοστεί είναι η εμπέδωση της ιδέας ότι σκοπός της είναι η βελτίωση της ποιότητας της ζωής, ο ευέλικτος προγραμματισμός, η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και η σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Επιπλέον, η έρευνά μας ανέδειξε το ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) θεωρούν ως σημαντικό λόγο για τη μη συμμετοχή τους σε ΚΠ την έλλειψη σχέσεων με την τοπική κοινωνία. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει ευρήματα σχετικών ερευνών (Hopkins et al 1997; Sharma 2005) οι οποίες καταλήγουν στο ότι οι δικτυώσεις που έχει το σχολείο με την τοπική κοινωνία μπορούν να ευνοήσουν όχι μόνο ανταλλαγή τεχνογνωσίας σε σχέση με την καινοτομία αλλά και τρόπους υποστήριξής της. Μέσα από τέτοιου είδους συνεργασίες που παρέχει η κοινότητα ευνοείται

παράλληλα και η συσσώρευση των πόρων εκείνων που είναι αναγκαίοι για την αποδοχή της καινοτομίας από τους θεσμικούς φορείς που περιβάλλουν το σχολείο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτό το οποίο οι παραπάνω έρευνες δεν θέτουν στο προσκήνιο είναι οι παράγοντες οι οποίοι πιθανώς να σχετίζονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία. Η έρευνά μας, αντίθετα, αν και δεν κάνει λόγο για αιτιακή επίδραση, εν τούτοις εντοπίζει συσχετισμούς οι οποίοι αναδεικνύουν πιθανά εξηγητικά μοτίβα των στάσεων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την ανάλυση, το περιεχόμενο του ορισμού της καινοτομίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται όχι από παραδοσιακές δημογραφικές μεταβλητές όπως, επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, αλλά από τις προπτυχιακές τους σπουδές και από τις μορφωτικές τους τροχιές.

Η μόνη δημογραφική μεταβλητή η οποία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τους λόγους συμμετοχής σε ΚΠ είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας. Παρόλο που συνηθίζουμε να την ονομάζουμε «δημογραφική», εν τούτοις στην έρευνά μας φάνηκε να φέρει συγκεκριμένο κοινωνικό νόημα υπο την εξής έννοια: όσο μικρότερη προϋπηρεσία έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο φιλόδοξος είναι, ενώ όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας παράλληλα αυξάνει και η διάθεσή του για προσφορά. Πρόκειται για ένα εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται από ένα άλλο εύρημα της έρευνας: όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο αυξάνει το ποσοστό εκείνων που θεωρούν ασήμαντο ως κίνητρο συμμετοχής την επαγγελματική ανέλιξη. Αντίθετα, οι πιο νέοι σε χρόνια προϋπηρεσίας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με όσους έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ότι συμμετέχουν στα ΚΠ για λόγους επαγγελματικής ανέλιξης. Στην ίδια λογική όσο αυξάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο μεγαλώνουν τα ποσοστά εκείνων που υποστηρίζουν ότι θα συμμετείχαν σε ΚΠ για λόγους βελτίωσης της εικόνας του σχολείου και, αντίστροφα, όσο μειώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο ανεβαίνει το ποσοστό εκείνων που υποστηρίζουν ότι δεν λαμβάνουν και πολύ υπόψη τους την εικόνα του σχολείου ως λόγο συμμετοχής στα ΚΠ. Κατά τη γνώμη μας, το παραπάνω εύρημα εμπλουτίζει τη θέση των Αγγελίδου & Κρητικού (2005) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πειραματιστούν με παιδαγωγικές καινοτομίες. Από την έρευνά μας φάνηκε ότι αυτό το κίνητρο μετασηματίζεται καθώς μεταβάλλεται ο κύκλος ζωής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσλαμβάνουν την εκπαιδευτική καινοτομία πολύ περισσότερο ως κάτι που σχετίζεται με την κοινωνιοκεντρική διάσταση της μάθησης (εξασφάλιση της συμμετοχής του μαθητή στις σχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συνεργασία μεταξύ μαθητών και κατανόηση εννοιών με βιωματικό τρόπο) και λιγότερο ως μιας αυστηρά γνωστική πρακτική που συνδέεται με τις επιδόσεις των μαθητών ή με την εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, είτε αυτό το δούμε παραδοσιακά (ως οριοθετημένο γνωστικό πεδίο) είτε με πιο σύγχρονους όρους (δηλαδή ως πεδίο διαθεματικής γνώσης). Αυτό είναι άμεσα συνυφασμένο με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με την εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς ο βασικότερος εστιάζει στην προθυμία των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Επίλογος

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι μια υπερβολική και άκριτη εφαρμογή σε καινοτόμες πρακτικές μπορεί να προκαλέσει προβλήματα καθώς εμφολωρεί ο κίνδυνος να περάσουμε από την κριτική στο «δασκαλοκεντρικό» σύστημα οργάνωσης της γνώσης, σε μια άναρχη παιδαγωγική κουλτούρα όπου όλα επιτρέπονται στο όνομα μιας αστόχαστης επιδίωξης περί καινοτομίας στην εκπαίδευση. Συνακόλουθα, μπορεί να υπάρξει κριτική από τους γονείς αν υπάρξει απόκλιση από την προβλεπόμενη ύλη ή από όσα είθισται ένα σχολείο να πράττει στην καθημερινότητά του.

Επίσης, όπως φάνηκε από τα συμπεράσματα, η εφαρμογή δημιουργικών μαθησιακών και διδακτικών πρακτικών είναι σημαντικό να έχει την υποστήριξη από τους διευθυντές και την

παρότρυνσή τους προκειμένου να πιστέψει το σύνολο της σχολικής κοινότητας στην αποτελεσματικότητά τους. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τέτοιου είδους παροτρύνσεις συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών τους φιλοδοξιών. Διευθυντές οι οποίοι ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα επηρεάζουν θετικά νέους εκπαιδευτικούς ως προς τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Με άλλα λόγια, η λήψη απόφασης συμμετοχής σε δημιουργικές πρακτικές δεν είναι αποκομμένη από τις προσδοκίες των διευθυντών και από την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε μια κοινότητα ανθρώπων με κοινούς σκοπούς και όχι σε μια μοναχική απασχόληση.

Στη βάση αυτού του σκεπτικού, θεωρούμε ότι μια από τις βασικές προεκτάσεις της έρευνάς μας είναι ότι όπως διαπιστώσαμε οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να εμφορούνται περισσότερο από την κουλτούρα καινοτομίας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό εξηγείται κατά τη γνώμη μας από την επιστημονική κοινωνικοποίηση που διακρίνει τα επιστημονικά πεδία των δυο βαθμίδων, υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την επιστημολογία της δημιουργικότητας μέσα από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η επιστημονική κοινωνικοποίηση είναι ένας καθοριστικός παράγοντας σχηματισμού αξιών οι οποίες λειτουργούν ως εσωτερικά κίνητρα τα οποία καθορίζουν την ποιότητα εμπλοκής με την εκπαιδευτική καινοτομία. Αυτό κατά τη γνώμη μας έχει δυο προεκτάσεις. Πρώτον, την ανάδειξη της αναγκαιότητας να στηριχθεί ακόμα περισσότερο η επιστημολογία της δημιουργικότητας ως φιλοσοφικής βάσης οργάνωσης των σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα και, δεύτερον, την ένταξή της στα πανεπιστημιακά τμήματα των οποίων τα πτυχία οδηγούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν θέλουμε η δημιουργικότητα να αποτελεί το καθοδηγητικό νήμα που οργανώνει τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/τριών μας στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Becta (2009). *Harnessing Technology: Business practices which support risk-taking and innovation in schools and colleges*. Becta.
- Brundrett M., and Duncan D., (2011), *Leading curriculum innovation in primary schools*, *Management in Education* 25(3) 119–124
- Cox M., Preston C., Cox C. (1999). *What factors support or prevent teachers from using ICT in the primary classroom*. British Educational Research Association Annual Conference, September 2-5, 1999.
- Ertmer, P (1999). *Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom*. *Journal of Research on Computing in Education*, 32,1: 54-72
- Fullan M., (2005), *The new meaning of educational change*, 3rd ed. London: Routledge-Falmer
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*, London: Cassel
- Glăveanu, V.P. (2010): "Principles of a Cultural Psychology of Creativity". *Culture & Psychology*, 16(2), 147-163.
- Guile, D. (2003) *From 'Credentialism' to the 'Practice of Learning': reconceptualising learning for the knowledge economy*, *Policy Futures in Education*, 1(1), 83-105.
- Hofman R. H., Boom J., Meeuwse M., Hofman W H A., (2012), *An Exploration of Innovations and Their Effects in Primary Education*, *Educational Policy*, 27(6): 843–866
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1997). *School Improvement in an Era of Change*, London: Cassell.
- Jones, A (2004). *A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers*. Becta.
- Kable, (2009). *Models for Innovation in Education*. Becta
- Kiprianios P & Theodoropoulos N., (2017), *Innovation in education: The social representations and practices of Greek teachers*, *Sociology International Journal*, 1(4):00024

Lundvall B, Rasmussen P., Lorenz E., (2008), Education in the Learning Economy: European perspective, *Policy Futures in Education*, 6(6): 681-700

Papert, S (1997). Barriers to school innovation, *The Journal of the Learning Sciences*, 6(4): 417-427.

Ryan, T. & P. Joong (2005). "Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform", *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*, vol. 38, pp. 42-50

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What' s in it for schools?*, London: Routledge and Falmer

Sharma R., (2005), Identifying a Framework for Initiating, Sustaining and Managing Innovations in Schools, *Psychology and Developing Societies* 17(1): 51-80

Αγγελίδου Ε & Κρητικού Ε., (2005), Πως διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών δ/θμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Κόρινθος

Γιαννακάκη Μ. Σ. (2002), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή της ΕΠΕ. Paras A., Tsiplitaris A., Petroulakis N., Haris K., Nikodimos S., Zouklis N., (eds), Athens, Atrapos, pp. 115-130

Θεοδωρόπουλος Ν.,(2019),Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και Πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διδακτορική Διατριβή.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/45219#page/252/mode/2up>

Καρακατσάνη Δ., Προβατά Μ, (επ) (2012), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*, Επίκεντρο.

Μπαρκατσάς Α. (1998). "Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων και προτάσεις για την αξιολόγηση τους", *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 47-48 : σ. 129-138