

2026-02

$\beta \ddot{y} \ddot{y} \acute{a} \grave{a} \gg \zeta \hat{a} \ddot{a} \zeta \acute{a} \acute{a} \acute{a} \mu \acute{a} \acute{a} \acute{a} \frac{1}{2} \ddot{a} \textcircled{R} \tilde{a} \ddot{a} .$
 $\beta \ddot{y} \acute{a} \pm \zeta \mu \acute{a} \tilde{a} . \tilde{a} \zeta \zeta \gg \textcircled{R} \hat{a} \pm \gg \gg \pm^3 \textcircled{R} \acute{a}$
 $\beta \ddot{y} \tilde{a} \ddot{a} . \frac{1}{2} \mu \acute{a} \pm \acute{a} \frac{1}{4} \zeta \textcircled{R} \textcircled{0} \pm \frac{1}{2} \zeta \ddot{a} \zeta \frac{1}{4} \hat{1} \frac{1}{2}$
 $\beta \ddot{y} \acute{a} \mu \acute{a} \ddot{a} \mu \acute{a} \zeta \textcircled{2} \neg , \frac{1}{4} \hat{1} \pm \mu \textcircled{0} \hat{a} \pm \acute{a} \mu \acute{a} \tilde{a} .$

$\beta \ddot{y} \pm \frac{1}{2} \pm^3 \zeta \acute{a} \gg \pm , \text{ " } \zeta \acute{a} \textcircled{2} .$

$\beta \ddot{y} \textcircled{\infty} \mu \ddot{a} \pm \acute{a} \ddot{a} \acute{a} \zeta \textcircled{1} \pm \textcircled{0} \acute{a} \textcircled{3} \acute{a} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ " } . \frac{1}{4} \hat{1} \tilde{a} \textcircled{1} \pm \hat{a} \text{ " } \textcircled{1} \zeta \textcircled{-0} . \tilde{a} . \hat{a} , \textcircled{\infty} \zeta \gg \textcircled{R} \ddot{y} \textcircled{10} \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \textcircled{10} \hat{1} \frac{1}{2} \bullet \hat{a} \textcircled{1} \tilde{a} \acute{a}$
 $\beta \ddot{y} \text{ " } \textcircled{1} \zeta \textcircled{-0} . \tilde{a} . \hat{a} , \pm \frac{1}{2} \mu \hat{a} \textcircled{1} \tilde{a} \ddot{a} \textcircled{R} \frac{1}{4} \textcircled{1} \zeta \bullet \mu \neg \hat{a} \zeta \gg \textcircled{1} \hat{a} \neg \acute{a} \zeta \acute{a}$

<http://hdl.handle.net/11728/13490>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΚΗΣΗ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Γούβη Παναγούλα

Φεβρουάριος, 2026



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση του
πανεπιστήμιου Νεάπολις Πάφου**

Γούβη Παναγούλα

Φεβρουάριος, 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Γούβη Παναγούλα, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1.1 Το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της σχολικής αλλαγής.....	11
1.2 Η σημασία του ρόλου του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	12
1.3 Καινοτομίες στη σύγχρονη εκπαίδευση (ψηφιακές, παιδαγωγικές, οργανωτικές)	13
1.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και προκλήσεις	14
1.5 Σκοπός της έρευνας.....	14
1.6 Ερευνητικά ερωτήματα	15
1.7 Μεθοδολογική προσέγγιση σε αδρές γραμμές	16
1.8 Δομή της εργασίας	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
2.1 Σχολική αλλαγή και διοικητική ηγεσία	18
2.2 Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη.....	22
2.3 Ο διευθυντής και η διαχείριση καινοτομιών	26
2.4 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για διευθυντές.....	31
2.5 Ερευνητική ανασκόπηση.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	37
3.1 Τύπος έρευνας,σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
3.2 Υποκείμενα έρευνας.....	40
3.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	41
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	42
3.5 Ανάλυση δεδομένων	42
3.6 Ηθικά ζητήματα	43
3.7 Πρωτοτυπία και συμβολή της έρευνας.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑΤΩΝ - ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	
4.1 Αντιλήψεις για τη σχολική αλλαγή.....	45
4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση καινοτομιών.....	46
4.3 Δυσκολίες – Αντιστάσεις – Προκλήσεις	47
4.4 Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές.....	48

4.5 Παράγοντες που διευκολύνουν τις αλλαγές.....	49
4.6 Προτάσεις συμμετεχόντων	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
5.1 Σύνδεση διεθνών ευρημάτων με την προυπάρχουσα έρευνα.....	51
5.2 Τα ευρήματα σε σχέση με την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
6.1 Συμπεράσματα	54
6.2 Σχέση ρόλου διευθυντή και κουλτούρας σχολείου.....	56
6.3 Προτάσεις για τους διευθυντές	56
6.4 Προτάσεις για πολιτική και θεσμικό πλαίσιο	57
6.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	68

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Γούβη Παναγούλα

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση σχολικής αλλαγής και στην εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 16/02/26 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων :Δρ. Μουσένα Ελένη, Αν. καθηγήτρια, ΠαΔΑ -ΣΕΠ/ΝΥΡ

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Γούλας Χ. ΔΕΠ/ΝΥΡ

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής :Δρ. Καμπούρμαλη Ι. Σχολική Σύμβουλος ΥΠΑΙΘΑ-ΣΕΠ/ΝΥΡ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Παναγούλα Γούβη γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο <<Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής αλλαγής και στην εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση>> αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Παναγούλα Γούβη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Πρώτα και κύρια, ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα και μοιράστηκαν τις πολύτιμες εμπειρίες, σκέψεις και προβληματισμούς τους. Η προθυμία τους να αφιερώσουν χρόνο και να μιλήσουν με ειλικρίνεια αποτέλεσε κρίσιμο στοιχείο για την ερευνητική διαδικασία και τον επιστημονικό εμπλουτισμό της μελέτης.

Θα ήθελα επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο Νεάπολις Πάφου για τη δυνατότητα φοίτησης και την ακαδημαϊκή υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στην επόπτρια της παρούσας διπλωματικής εργασίας κ. Μουσένα Ελένη, για την επιστημονική καθοδήγηση και τη συνεχή υποστήριξή της που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης όσους με στήριξαν ηθικά και πρακτικά κατά τη διάρκεια της συγγραφής, προσφέροντας ενθάρρυνση, ανατροφοδότηση και δημιουργικό διάλογο. Η συμβολή τους ενίσχυσε την προσήλωσή μου και συνέβαλε στην ποιοτική ολοκλήρωση του έργου.

Τέλος, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου προς την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Ευθύμιο και τα παιδιά μου Πένυ και Βιβή για την αδιάκοπη συμπαράσταση, την κατανόηση και τη δύναμη που μου προσέφεραν σε κάθε στάδιο της προσπάθειας. Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη σε όσους πιστεύουν στη δύναμη της εκπαίδευσης και στη σημασία της σχολικής αλλαγής ως διαδικασίας συνεχούς βελτίωσης και εξέλιξης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής αλλαγής και στην εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και διευθυντών. Αξιοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και επαγγελματικών ρόλων, ώστε να αποτυπωθεί πολυδιάστατα η δυναμική της σχολικής αλλαγής. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η σχολική αλλαγή αποτελεί μια σταδιακή και σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, τις οργανωτικές συνθήκες, τις τεχνολογικές δυνατότητες και τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι ο διευθυντής διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο ως ηγέτης, συντονιστής και διαμεσολαβητής, συμβάλλοντας στη δημιουργία θετικού κλίματος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ως βασικές προκλήσεις την έλλειψη πόρων, τον περιορισμένο χρόνο, τη γραφειοκρατία και την τεχνολογική ανασφάλεια, ενώ παράλληλα υπογράμμισαν την αξία της συνεργατικής κουλτούρας στην επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών. Η συζήτηση των ευρημάτων τοποθετεί τα αποτελέσματα στο πλαίσιο της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, καταδεικνύοντας ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την ανθεκτικότητα και τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων.

Η έρευνα συμβάλλει στη βιβλιογραφία αναδεικνύοντας πραγματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και καταθέτοντας προτάσεις για ενίσχυση της ηγεσίας, βελτίωση του θεσμικού πλαισίου και περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση της σχολικής αλλαγής.

ABSTRACT

This study investigates the role of school principals in managing educational change and implementing innovations within secondary education, focusing on the perceptions and lived experiences of teachers and school leaders. A qualitative research design was employed, utilizing semi-structured interviews with participants from various subject areas and professional roles in order to capture a multidimensional understanding of school change dynamics. Thematic analysis revealed that school change is a gradual and complex process shaped by school culture, organizational structures, technological capacities, and teachers' professional needs.

Findings indicate that the principal plays a pivotal role as a leader, coordinator, and mediator, fostering a positive climate, promoting collaboration, and supporting teachers' professional development. Participants identified several challenges—including limited resources, time constraints, bureaucratic demands, and technological insecurity—while also emphasizing the importance of a collaborative culture in the successful adoption of innovations. The discussion situates these findings within the broader international and Greek literature, illustrating that effective school leadership is a key determinant of school resilience and transformational capacity.

This study contributes to the field by highlighting authentic practitioner perspectives and offering recommendations for strengthening leadership practices, improving policy frameworks, and guiding future research on educational change.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της σχολικής αλλαγής

Η σχολική αλλαγή αποτελεί πεδίο που έχει απασχολήσει σε βάθος τη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική επιστήμη, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των σχολικών οργανισμών να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, τεχνολογικές και παιδαγωγικές εξελίξεις. Θεωρητικά, η σχολική αλλαγή ορίζεται ως μια δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία που δεν περιορίζεται στη μεταβολή επιμέρους πρακτικών, αλλά επεκτείνεται στη μετασχηματιστική αναδιάρθρωση των πεποιθήσεων, των δομών, των σχέσεων και των πολιτικών που συνθέτουν τον σχολικό οργανισμό (Levin & Riffel, 1998). Η έννοια της αλλαγής συνδέεται με τη διαρκή αναπροσαρμογή των σχολείων σε νέα δεδομένα, είτε αυτά προέρχονται από το θεσμικό πλαίσιο είτε αναδύονται από τις ανάγκες των μαθητών, τα ερευνητικά ευρήματα ή τις κοινωνικές πιέσεις (Sukirjo et al., 2025).

Σε πρακτικό επίπεδο, η σχολική αλλαγή υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες που περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τη διαρκή ανατροφοδότηση (Nordström Källström & Ljung, 2005). Η εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και την καλλιέργεια κοινών αντιλήψεων αναφορικά με τον σκοπό και το όραμα της εκπαιδευτικής δράσης (Hinde, 2004). Συνεπώς, η σχολική αλλαγή δεν είναι ποτέ γραμμική· αποτελεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ διοικητικών απαιτήσεων, επαγγελματικών πρακτικών και κοινωνικών προσδοκιών, η οποία λαμβάνει

διαφορετικές μορφές ανάλογα με το θεσμικό, οργανωτικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολείου (Vanlommel & van den Boom-Muilenburg, 2024).

1.2 Η σημασία του ρόλου του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο διευθυντής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέχει έναν θεμελιώδη και πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος υπερβαίνει την τυπική διοικητική εποπτεία και εκτείνεται σε πεδία στρατηγικής ηγεσίας, παιδαγωγικού συντονισμού και οργανωσιακής ανάπτυξης (Vasel, 2025). Η θέση του τον καθιστά κεντρικό φορέα λήψης αποφάσεων, διασύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και καθοδήγησης του διδακτικού προσωπικού προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών. Η επιρροή του διευθυντή επηρεάζει καθοριστικά το κλίμα του σχολείου, την ποιότητα της διδασκαλίας και τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Hughes & Tan, 2017). Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εμπνέει ένα συλλογικό όραμα, να υποστηρίζει τις παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την καινοτομία (Johara, 2018). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι απαιτήσεις είναι υψηλότερες και η οργάνωση περισσότερο σύνθετη, ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί ζητήματα πειθαρχίας, αξιολόγησης, συντονισμού πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων και διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών. Κατά συνέπεια, η συμβολή του στη σχολική αλλαγή καθίσταται αδιαμφισβήτητη, καθώς ενεργοποιεί μηχανισμούς υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού και πλαισιωμένου από αξίες περιβάλλοντος μάθησης.

1.3 Καινοτομίες στη σύγχρονη εκπαίδευση (ψηφιακές, παιδαγωγικές, οργανωτικές)

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη σταδιακή ενσωμάτωση πολυδιάστατων καινοτομιών που αναδιαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικοί οργανισμοί διδάσκουν, μαθαίνουν και λειτουργούν (Ioannidi & Malafantis, 2025). Οι ψηφιακές καινοτομίες αφορούν την αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας και της μάθησης, επιτρέποντας την ανάπτυξη διαδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, την εξατομίκευση του ρυθμού μάθησης και τη διεύρυνση των διαθέσιμων πηγών γνώσης. Η τεχνολογία δεν λειτουργεί μόνο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά και ως μέσο αναδιοργάνωσης των σχολικών υπηρεσιών, βελτιώνοντας την επικοινωνία, τη διαχείριση και τη συλλογή δεδομένων.

Παράλληλα, οι παιδαγωγικές καινοτομίες αναδεικνύουν νέες προσεγγίσεις που εστιάζουν στη συνεργατική μάθηση, στη διερευνητική διδασκαλία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός μετατοπίζεται από τον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη γνώσης σε ρόλο εμπνευστή και διευκολυντή της μάθησης (Βότση, 2017). Τέλος, οι οργανωτικές καινοτομίες σχετίζονται με την αναδιάρθρωση των διαδικασιών διοίκησης, την ενίσχυση της κατανεμημένης ηγεσίας και την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και διαμοιρασμένης ευθύνης. Η εισαγωγή καινοτομιών αποτελεί μια σύνθετη, αλλά αναγκαία διαδικασία για την ανάπτυξη σχολείων που μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

1.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και προκλήσεις

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έναν ιδιαίτερο συνδυασμό κεντρικής διοίκησης, νομοθετικής ρύθμισης και τοπικής εφαρμογής, γεγονός που επηρεάζει βαθιά τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται οι σχολικές αλλαγές. Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού, το σύστημα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις που συνδέονται με τη γραφειοκρατία, τις περιορισμένες δυνατότητες αυτονομίας των σχολείων, τις συχνές μεταβολές πολιτικών και την ελλιπή επιμόρφωση σε ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας. Αυτές οι συνθήκες δημιουργούν συχνά ένα πλαίσιο στο οποίο η υλοποίηση καινοτομιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρωτοβουλία και την αποτελεσματικότητα του διευθυντή.

Επιπλέον, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες των τελευταίων ετών επηρέασαν τη λειτουργία των σχολείων, μειώνοντας πόρους, επιβαρύνοντας την εργασία των εκπαιδευτικών και αναδεικνύοντας νέες ανάγκες υποστήριξης των μαθητών. Η εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων, ιδίως μετά από περιόδους κρίσης, επέβαλε την προσαρμογή των σχολείων σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, ενώ η καλλιέργεια μιας κουλτούρας καινοτομίας απαιτεί συνεχή αναστοχασμό και συνεργασία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά τις αδυναμίες του, παρουσιάζει ταυτόχρονα σημαντικές δυνατότητες μετασχηματισμού, οι οποίες μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσω της ηγεσίας των διευθυντών και της ενίσχυσης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων.

1.5 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε βάθος τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής αλλαγής και στην εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι ίδιοι οι διευθυντές για να καθοδηγήσουν τον οργανισμό τους σε ένα εξελισσόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Η μελέτη επιδιώκει να αποτυπώσει όχι μόνο τις ατομικές εμπειρίες και προσεγγίσεις των διευθυντών, αλλά και τις δομικές συνθήκες που επηρεάζουν τη δράση τους, όπως το θεσμικό πλαίσιο, οι οργανωτικές πολιτικές και η κουλτούρα του σχολείου.

Η έρευνα στοχεύει να συνθέσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται και υλοποιούν την αλλαγή, ποια εμπόδια συναντούν, ποιες πρακτικές αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές και πώς οι ίδιοι προωθούν την καινοτομία μέσα σε ένα συχνά απαιτητικό και μεταβαλλόμενο πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στη θεωρητική συζήτηση γύρω από την ηγεσία στην εκπαίδευση και να προσφέρει πρακτικές προτάσεις για την ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα καθοδηγείται από μια σειρά βασικών ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία θα αναλυθούν εκτενέστερα στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας καθώς αποσκοπούν στην εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο διευθυντής συμβάλλει στη σχολική αλλαγή και στην εφαρμογή καινοτομιών. Τα ερωτήματα επικεντρώνονται στις αντιλήψεις των διευθυντών αναφορικά με την αλλαγή, στις στρατηγικές που επιλέγουν, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στις μορφές υποστήριξης που θεωρούν αναγκαίες για την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών. Μέσα από αυτή τη στοχευμένη διερεύνηση, η μελέτη επιδιώκει να φωτίσει τις πολυπλοκότητες που χαρακτηρίζουν τον

ρόλο του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να αναδειξεί τις δυναμικές που διαμορφώνουν την αποτελεσματική σχολική ηγεσία.

1.7 Μεθοδολογική προσέγγιση σε αδρές γραμμές

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας βασίζεται στο ποιοτικό παράδειγμα, το οποίο επιτρέπει την εις βάθος μελέτη των αντιλήψεων και των εμπειριών των διευθυντών. Η επιλογή ημιδομημένων συνεντεύξεων ως βασικού ερευνητικού εργαλείου επιτρέπει την ευελιξία στη συλλογή δεδομένων και την ανάδειξη πλούσιων, πολυεπίπεδων αφηγήσεων. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση, μια μέθοδο που στηρίζεται στον εντοπισμό μοτίβων, θεμάτων και υποθεμάτων μέσα από συστηματική κωδικοποίηση.

Η προσέγγιση αυτή διευκολύνει την κατανόηση των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη σύνδεση των προσωπικών εμπειριών με ευρύτερες θεωρητικές και οργανωτικές διαστάσεις. Παράλληλα, η έρευνα έλαβε υπόψη ζητήματα ηθικής δεοντολογίας, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων και την οικειοθελή συμμετοχή τους. Επιπλέον υπήρξε κωδικοποίηση και αντικατάσταση των ονομάτων για προσωπικούς λόγους. Η επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού σχεδιασμού βασίζεται στην καταλληλότητά του για την κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων όπως η ηγεσία, η καινοτομία και η αλλαγή στο σχολικό πλαίσιο.

1.8 Δομή της εργασίας

Η εργασία οργανώνεται σε έξι κύρια κεφάλαια, τα οποία συνθέτουν μια ολοκληρωμένη και ιεραρχημένη παρουσίαση του θεωρητικού και εμπειρικού αντικειμένου. Το πρώτο

κεφάλαιο αποτελεί την εισαγωγή, όπου προσδιορίζονται το πλαίσιο, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στο θεωρητικό υπόβαθρο της σχολικής αλλαγής, του ρόλου του διευθυντή και των μορφών καινοτομίας. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τη μεθοδολογική προσέγγιση και την αναλυτική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων ενώ το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων. Το πέμπτο κεφάλαιο συνδέει τα ευρήματα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, αποδίδοντας ερμηνευτικά σχήματα και αναδεικνύοντας συνέπειες και προεκτάσεις. Τέλος, το έκτο κεφάλαιο διατυπώνει τα τελικά συμπεράσματα και τις προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη και την πολιτική. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία δομείται ώστε να αναπτύσσει σταδιακά το ερευνητικό αντικείμενο και να καταλήγει σε τεκμηριωμένες και πρακτικά αξιοποιήσιμες προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Σχολική αλλαγή και διοικητική ηγεσία

Η σχολική αλλαγή αποτελεί μια σύνθετη, πολυεπίπεδη και ενδογενώς δυναμική διαδικασία, η οποία υπερβαίνει την απλή τροποποίηση επιφανειακών πρακτικών και αγγίζει τον βαθύ πυρήνα του σχολικού οργανισμού. Αναφέρεται τόσο στη μεταβολή των παιδαγωγικών μεθόδων όσο και στη μετασηματιστική επανατοποθέτηση των αξιών, των αντιλήψεων και των θεσμικών συμπεριφορών που συγκροτούν την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας (Mary et al., 2022). Δεν πρόκειται για μια γραμμική ή ουδέτερη διαδικασία, αλλά για μια συνεχώς εξελισσόμενη απόκριση των σχολείων στις κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις, απαιτώντας τη διαρκή επαγρύπνηση και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών (Kalkan, Altınay, Altınay Gazi, & Atasoy, 2020). Ως έννοια, η σχολική αλλαγή εμπεριέχει την ανάγκη για συστημικό μετασηματισμό και όχι μόνο για τεχνική προσαρμογή, καθώς επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ικανού να ενσωματώνει νέες μορφές γνώσης, δεξιοτήτων και σχέσεων μάθησης (Yalçın & Akan, 2016).

Η συστημική θεώρηση της σχολικής αλλαγής αναδεικνύει ότι κάθε μορφή μεταρρυθμιστικής προσπάθειας επηρεάζεται από το σύνολο των δρώντων που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διευθυντές, τοπικές και κεντρικές δομές διοίκησης (Yalçın & Akan, 2016). Η αλλαγή, επομένως, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μια μηχανιστική εφαρμογή εξωτερικών εντολών, αλλά ως διαδικασία διαπραγμάτευσης και νοηματοδότησης στο πλαίσιο των καθημερινών αλληλεπιδράσεων. Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί ως υποσύστημα ενός

μεγαλύτερου εκπαιδευτικού οικοσυστήματος, όπου η αλλαγή επηρεάζεται από πολιτικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προσδοκίες και πολιτισμικές παραδόσεις (Yasir, Imran, Irshad, Mohamad, & Khan, 2016). Αυτή η αλληλεξάρτηση καθιστά σαφές ότι η σχολική αλλαγή δεν υλοποιείται ποτέ σε κενό· αντιθέτως, διαμορφώνεται από δυνάμεις που άλλοτε διευκολύνουν και άλλοτε αναχαιτίζουν την εφαρμογή νέων πρακτικών.

Στο πλαίσιο των θεωριών αλλαγής, οι προσεγγίσεις των Fullan και Hargreaves έχουν συμβάλει καθοριστικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι σχολικοί οργανισμοί μπορούν να μετασχηματιστούν ουσιαστικά (Yasir, Imran, Irshad, Mohamad, & Khan, 2016). Ο Fullan εισάγει μια ολιστική θεώρηση της αλλαγής, την οποία περιγράφει ως ένα σύνολο παραγόντων που περιλαμβάνουν τον ηγετικό ρόλο, το κλίμα συνεργασίας, την επαγγελματική μάθηση και τη συστηματική αξιολόγηση. Για τον Fullan, η αλλαγή αποτελεί μια διαδικασία μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους, όπου η επιτυχία εξαρτάται από τη συνέργεια μεταξύ ατομικών και συλλογικών μετατοπίσεων. Αντίστοιχα, ο Hargreaves προσεγγίζει την αλλαγή από την οπτική της κουλτούρας των σχολείων, αναδεικνύοντας τη σημασία των συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων (Mary et al., 2022). Στη θεώρησή του, οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν παθητικούς αποδέκτες καινοτομιών, αλλά ενεργούς συνδιαμορφωτές, των οποίων οι αξίες, οι σχέσεις και τα συναισθήματα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το αν μια μεταρρύθμιση θα ενσωματωθεί ή θα απορριφθεί.

Η συμβολή των θεωρητικών αυτών είναι κρίσιμη, διότι αποκαλύπτει ότι η σχολική αλλαγή δεν είναι απλώς μια τεχνοκρατική ή καθαρά διοικητική διαδικασία. Απαιτεί βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης διάστασης της εργασίας των εκπαιδευτικών, της ψυχολογίας των οργανισμών, καθώς και των συνθηκών που επιτρέπουν την ανάπτυξη κουλτούρας

συνεργασίας (Yi, Uddin, Das, Mahmood, & Do, 2019). Αναδεικνύεται ότι οι συναισθηματικές και επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την υιοθέτηση ή την απόρριψη νέων πρακτικών (Yildirim, Güçlü, & Daşci, 2016). Η αλλαγή, συνεπώς, δεν προχωρά μόνο μέσω οδηγιών, αλλά μέσω εμπιστοσύνης, υποστήριξης, επαγγελματικού διαλόγου και ανάπτυξης κοινοτήτων μάθησης. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις προσδίδουν βάθος στον ορισμό της σχολικής αλλαγής, εφόσον τονίζουν τον οργανωσιακό και ανθρώπινο χαρακτήρα της.

Ωστόσο, για να μπορεί μια αλλαγή να θεωρηθεί επιτυχημένη, πρέπει να διαθέτει ορισμένα κρίσιμα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τη βιωσιμότητά της. Η ύπαρξη σαφούς οράματος και κοινά αποδεκτών στόχων είναι θεμελιώδης παράγοντας, διότι χωρίς ένα κοινό πλαίσιο κατανόησης οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ευθυγραμμίσουν τις πρακτικές τους (Kalkan, Altınay, Altınay Gazi, & Atasoy, 2020). Επιπλέον, η επιτυχής αλλαγή απαιτεί διαμορφωμένη κουλτούρα επαγγελματικής συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συζητούν, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να προσαρμόζουν την πράξη τους. Το σχολείο που δεν ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συλλογική ευθύνη δυσκολεύεται να ενσωματώσει νέες πρακτικές, καθώς αυτές απαιτούν συχνά ανατροπή εδραιωμένων παραδόσεων και αντιλήψεων (Yildirim, Güçlü, & Daşci, 2016).

Ένα ακόμη κρίσιμο χαρακτηριστικό επιτυχημένης αλλαγής είναι η δυνατότητα συνεχούς αναστοχασμού και αξιολόγησης. Η αλλαγή δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς συστηματική παρακολούθηση της προόδου, αναγνώριση των εμποδίων και διαρκή προσαρμογή των στρατηγικών που εφαρμόζονται. Σχολικές μονάδες που ενσωματώνουν την αναστοχαστική πρακτική ως οργανωσιακό αξίωμα αυξάνουν την ικανότητά τους να ελέγχουν την ποιότητα των παρεμβάσεων και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις (Yıkıcı, Bastas, Altınay,

Dagli, & Altınay, 2019). Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο την απόδοση, αλλά και τη διαδικασία μάθησης των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναπτύσσουν νέα επαγγελματική αυτονομία και μεγαλύτερη κατανόηση των παιδαγωγικών μεταβλητών.

Η σχολική αλλαγή γίνεται βιώσιμη όταν συνοδεύεται από επαρκή υποστήριξη, τόσο σε επίπεδο πόρων όσο και επαγγελματικής ανάπτυξης (Kalkan, Altınay, Altınay Gazi, & Atasoy, 2020). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, εκπαίδευση και αναγνώριση του έργου τους, ώστε να μπορέσουν να ενσωματώσουν νέες πρακτικές με ουσιαστικό τρόπο. Όταν η αλλαγή επιβάλλεται χωρίς ταυτόχρονη παροχή υποστηρικτικών δομών, δημιουργεί άγχος, ανασφάλεια και αντιστάσεις που μπορούν να υπονομεύσουν οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Yıkıcı, Bastas, Altınay, Daglı, & Altınay, 2019). Η επιτυχία επομένως εξαρτάται από τη συνύπαρξη υλικών και ψυχοκοινωνικών πόρων, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν, να συνεργαστούν και να αισθανθούν μέρος της διαδικασίας.

Τέλος, οι επιτυχημένες αλλαγές είναι εκείνες που καταφέρνουν να ευθυγραμμίσουν τις καινοτομίες με τον ευρύτερο σκοπό της βελτίωσης της μάθησης και της σχολικής ζωής. Η αλλαγή δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη όταν περιορίζεται στην επιφανειακή συμμόρφωση με νέους κανονισμούς· χρειάζεται να επιφέρει πραγματική βελτίωση στο μαθησιακό περιβάλλον, στην παιδαγωγική πράξη και στη σχολική κουλτούρα (Waldron & McLeskey, 2010). Η ουσιαστική αλλαγή αποτυπώνεται στη μαθησιακή ενδυνάμωση των μαθητών, στην αύξηση της συμμετοχής τους και στη δημιουργία σχολείων που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης για όλους. Κάθε μορφή διοικητικής ηγεσίας που επιδιώκει τη σχολική αλλαγή οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτές τις πτυχές, ώστε να

δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για έναν σταθερό και μακροπρόθεσμο μετασχηματισμό.

2.2 Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη

Ο ρόλος του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα υπερβαίνει κατά πολύ την παραδοσιακή, διοικητικού τύπου εποπτεία και εξελίσσεται σε μια πολύπλευρη ηγετική λειτουργία που καθορίζει την ποιότητα και τη δυναμική του σχολικού οργανισμού (Inandi, Tunc, Yücedağlar, & Kılıç, 2020). Ο διευθυντής αποτελεί τον κεντρικό συνδετικό κρίκο μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και καθημερινής σχολικής πράξης, λειτουργώντας ως φορέας ερμηνείας, μετάφρασης και εφαρμογής των θεσμικών κατευθύνσεων. Η ηγεσία που ασκεί δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά προϊόν σύνθετης αλληλεπίδρασης θεσμικών απαιτήσεων, ανθρωπίνων σχέσεων, παιδαγωγικών αξιών και οργανωσιακών δυναμικών (Mary et al., 2022). Στον πυρήνα της ηγετικής του αποστολής βρίσκεται η ικανότητα να δημιουργεί συνθήκες εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επαγγελματικού διαλόγου, μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν, να εξελιχθούν και να υιοθετήσουν καινοτόμες πρακτικές. Η ηγεσία του διευθυντή, συνεπώς, δεν περιορίζεται σε διαχείριση πόρων ή επιβολή κανόνων, αλλά σε βαθύ μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο το σχολείο νοηματοδοτεί την αποστολή του και την εκπαιδευτική του κουλτούρα (Waldron & McLeskey, 2010).

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας προσφέρει ένα από τα πιο ολοκληρωμένα θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση της ηγετικής δράσης του διευθυντή (Ngcobo & Tikly, 2008). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που εμπνέει, κινητοποιεί και καθοδηγεί την κοινότητα προς ένα συλλογικό όραμα, ξεπερνώντας τα όρια των

καθημερινών διοικητικών ευθυνών. Στο σχολικό περιβάλλον, ο διευθυντής καλείται να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης, να ενθαρρύνει υψηλές προσδοκίες, να υποστηρίξει τη δημιουργικότητα και να καλλιεργήσει κουλτούρα που προάγει την επαγγελματική ηθική, τη συνεργασία και τον διάλογο. Η μετασχηματιστική ηγεσία δεν στοχεύει απλώς στη διατήρηση της λειτουργίας του σχολείου, αλλά στην ανάπτυξη ικανοτήτων, αξιών και κουλτούρας που επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την εφαρμογή παιδαγωγικών καινοτομιών (Richmon & Allison, 2003). Όταν ο διευθυντής λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ενεργοποιεί μια μορφή συμμετοχικής δέσμευσης που δεν βασίζεται στον εξαναγκασμό, αλλά στην έμπνευση και στην αίσθηση συλλογικής προοπτικής.

Σε συμπληρωματική βάση, η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας αναδεικνύει ότι η ηγεσία σε ένα σχολείο δεν μπορεί να ασκείται μονοπωλιακά από τον διευθυντή, αλλά πρέπει να διαχέεται σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένα πεδίο συντονισμένων δράσεων, όπου η ευθύνη για την αλλαγή και την καινοτομία μοιράζεται μεταξύ εκπαιδευτικών, ομάδων εργασίας και διοικητικών στελεχών (Msila, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και του συντονιστή, δημιουργώντας ευκαιρίες ώστε τα μέλη της κοινότητας να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να εκφράσουν ιδέες και να συνεισφέρουν ενεργά στην προώθηση του σχολικού έργου. Η κατανεμημένη ηγεσία επιτρέπει την ανάδειξη πολλαπλών μορφών ικανότητας, ενισχύει τη συλλογική ευθύνη και βελτιώνει την ανθεκτικότητα του σχολείου, καθώς η επιτυχία του οργανισμού δεν εξαρτάται από ένα μόνο πρόσωπο αλλά από μια κοινή κουλτούρα συνεργασίας και συν-δημιουργίας (Waldron & McLeskey, 2010).

Οι συμμετοχικές πρακτικές αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ηγεσίας του διευθυντή, αναδεικνύοντας τη σημασία της δημοκρατίας, της διαβούλευσης και της συλλογικής λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η αποτελεσματική ηγεσία δεν επιβάλλει μονομερώς πολιτικές, αλλά δημιουργεί χώρο ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων, στην ανάλυση δεδομένων, στον σχεδιασμό παρεμβάσεων και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων (Ngcobo & Tikly, 2008). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι απόψεις τους ακούγονται και λαμβάνονται υπόψη, ενισχύεται η δέσμευσή τους, αυξάνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση και μειώνονται οι αντιστάσεις σε διαδικασίες αλλαγής. Η συμμετοχική ηγεσία, επιπλέον, ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας όπου η πρωτοβουλία, η συνεργασία και η καινοτομία γίνονται κανονιστικές αξίες (Yukl, 2008).

Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους άξονες της ηγετικής δράσης του διευθυντή, καθώς λειτουργεί ως το μέσο μέσω του οποίου μεταφέρονται μηνύματα, οικοδομείται εμπιστοσύνη και διαμορφώνονται οι σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα (Zembar, Özdemir-Adak, Beceren-Özdemir, & Biber, 2011). Η αποτελεσματική επικοινωνία δεν περιορίζεται στη διάχυση πληροφοριών, αλλά περιλαμβάνει την ενεργητική ακρόαση, τον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και τη δημιουργία ανοιχτών διαύλων διαλόγου. Στο πλαίσιο της αλλαγής, η επικοινωνία αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, διότι επιτρέπει στον διευθυντή να εξηγήσει το όραμα, να διαχειριστεί τις ανησυχίες, να ερμηνεύσει τις θεσμικές απαιτήσεις και να αντιμετωπίσει έγκαιρα τις πιθανές αντιστάσεις (Mary et al., 2022). Η ποιότητα της επικοινωνίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τη

συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη γενικότερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Το σχολικό κλίμα, ως αποτέλεσμα της ηγεσίας του διευθυντή, καθορίζει την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και επηρεάζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε διαδικασίες αλλαγής και καινοτομίας. Ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, σεβασμό, αίσθημα ασφάλειας και επαγγελματική αναγνώριση. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη να δημιουργεί συνθήκες που προάγουν αυτές τις αξίες, μειώνοντας τις εντάσεις και ενθαρρύνοντας τη συνεργατικότητα. Όταν το κλίμα είναι υποστηρικτικό, η σχολική μονάδα αποκτά μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσκολίες και στις εξωτερικές πιέσεις. Αντίθετα, ένα κλίμα δυσπιστίας ή ανταγωνισμού μπορεί να ακυρώσει οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια, ανεξαρτήτως των εργαλείων ή των προγραμμάτων που εφαρμόζονται (Inandi, Tunc, Yücedağlar, & Kılıç, 2020).

Ο διευθυντής, ως ηγέτης μάθησης, οφείλει να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία του δεν εξαντλείται στην επίβλεψη της διδακτικής πράξης, αλλά περιλαμβάνει την οργάνωση ευκαιριών επιμόρφωσης, τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής και την ενθάρρυνση της έρευνας στη σχολική μονάδα (Kalkan, Altınay, Altınay Gazi, & Atasoy, 2020). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πρόσβαση σε νέα θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία, ανανεώνουν τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις και ενισχύουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε σύνθετες μαθησιακές ανάγκες. Ο διευθυντής που επενδύει στη μάθηση του προσωπικού του δεν επιδιώκει απλώς τη βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά καλλιεργεί μια κουλτούρα

συνεχούς εξέλιξης και ανανέωσης (Zembar, Özdemir-Adak, Beceren-Özdemir, & Biber, 2011).

Τέλος, ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη συνδέεται άμεσα με την ικανότητά του να διαχειρίζεται αλλαγές, να συνθέτει στρατηγικές προσεγγίσεις και να διαμορφώνει ένα όραμα που ενώνει την εκπαιδευτική κοινότητα. Η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί ευελιξία, ενσυναίσθηση και ικανότητα ανάλυσης των αναδυόμενων προκλήσεων. Ο διευθυντής καλείται να ισορροπεί ανάμεσα σε εξωτερικές απαιτήσεις και εσωτερικές ανάγκες, να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να ενισχύει τη συνεργασία και να εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ηγετικός του ρόλος δεν είναι απλώς μια θέση ευθύνης, αλλά μια δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού των ανθρώπων, των σχέσεων και των δομών που συγκροτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2.3 Ο διευθυντής και η διαχείριση καινοτομιών

Η διαχείριση καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους πλέον απαιτητικούς και συνάμα καθοριστικούς άξονες της ηγεσίας του διευθυντή, καθώς συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, τεχνολογικές και παιδαγωγικές συνθήκες. Η εισαγωγή καινοτομιών δεν περιορίζεται στην υιοθέτηση νέων εργαλείων ή προγραμμάτων, αλλά προϋποθέτει βαθιές αλλαγές στις αντιλήψεις, στις σχέσεις και στις οργανωσιακές δομές που συγκροτούν τη σχολική κουλτούρα (Richmon & Allison, 2003). Ο διευθυντής λειτουργεί ως στρατηγικός συντονιστής αυτής της διαδικασίας, καθώς καλείται να διαγνώσει τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, να διαμορφώσει ένα κοινό όραμα και να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς προς πρακτικές που ενισχύουν τη μαθησιακή

αποτελεσματικότητα. Η διαχείριση καινοτομίας απαιτεί συνεπώς υψηλό επίπεδο διοικητικής επάρκειας, παιδαγωγικής διορατικότητας και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ώστε η μετάβαση προς νέες πρακτικές να είναι ομαλή, βιώσιμη και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη (Ribbins & Gunter, 2002).

Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο αποτελεί μια διαδικασία με πολλαπλές φάσεις: αναγνώριση προβλήματος, σχεδιασμός, πειραματισμός, εφαρμογή και εδραίωση. Κάθε φάση απαιτεί διαφορετικού τύπου ηγετική παρέμβαση (Robinson, Rowe, & Lloyd, 2009). Στο αρχικό στάδιο, ο διευθυντής οφείλει να λειτουργήσει ως αναλυτής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εντοπίζοντας τις αδυναμίες και τις ευκαιρίες που συνδέονται με την ανάγκη αλλαγής (Zembar, Özdemir-Adak, Beceren-Özdemir, & Biber, 2011). Η διάγνωση αυτή πρέπει να βασίζεται σε δεδομένα, σε εμπειρικές παρατηρήσεις και στη συστηματική αξιολόγηση των σχολικών πρακτικών (Mary et al., 2022). Στο στάδιο του σχεδιασμού, ο διευθυντής χρειάζεται να ενεργοποιήσει τη συμμετοχική δυναμική των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας ότι οι θεωρητικές και πρακτικές παράμετροι της καινοτομίας γίνονται κατανοητές από όλους (Saowanee Sirisookslip, Ariratana, & Ngang, 2015). Η ενσωμάτωση της καινοτομίας δεν συντελείται ως άθροισμα ατομικών ενεργειών, αλλά μέσα από συλλογικό αναστοχασμό και σχεδιασμό, που εναρμονίζει τις ανάγκες της σχολικής μονάδας με τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές σχολικής καινοτομίας στη σύγχρονη εποχή και δημιουργεί νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του διευθυντή (Sharma, 2018). Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, πλατφορμών, εργαλείων μάθησης και συστημάτων διαχείρισης εκπαιδευτικών πληροφοριών απαιτεί έναν

διευθυντή που διαθέτει όχι μόνο βασικές τεχνολογικές γνώσεις, αλλά και ικανότητα κατανόησης των παιδαγωγικών συνεπειών της τεχνολογίας. Ο διευθυντής, επομένως, λειτουργεί ως ηγέτης τεχνοπαιδαγωγικού μετασχηματισμού, καθοδηγώντας την κοινότητα στην ασφαλή, ουσιαστική και κριτική ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων (Ubben & Hughes, 1992). Παράλληλα, καλείται να διαχειριστεί ζητήματα που αφορούν την τεχνολογική υποδομή, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την προστασία των δεδομένων και τη δημιουργία ενός κλίματος που ενθαρρύνει την εξερεύνηση και τον πειραματισμό. Η επιτυχής ψηφιακή καινοτομία απαιτεί ηγεσία που να διασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση, υποστήριξη και συνεχή ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα ενισχύει τον παιδαγωγικό πυρήνα της μάθησης (Vélez, Lorenzo, & Garrido, 2017).

Σημαντική πρόκληση στη διαχείριση καινοτομιών αποτελεί η αντιμετώπιση των συγκρούσεων και των αντιστάσεων που αναπόφευκτα αναδύονται σε περιόδους αλλαγής (Van der Westhuizen & van Vuuren, 2007). Η καινοτομία δημιουργεί συχνά αβεβαιότητα, φόβο αποτυχίας ή ανασφάλεια, καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με νέες απαιτήσεις που μπορεί να απειλούν την επαγγελματική ταυτότητα ή τη διδακτική τους αυτονομία. Ο διευθυντής ως ηγέτης καλείται να αναγνωρίσει έγκαιρα αυτές τις αντιδράσεις, να τις ερμηνεύσει ως φυσική συνιστώσα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και όχι ως αντίσταση στη βελτίωση, και να παρέμβει υποστηρικτικά (Van der Westhuizen & van Vuuren, 2007). Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, διαπραγματευτικές δεξιότητες και ικανότητα οικοδόμησης εμπιστοσύνης. Μέσα από διαδικασίες ανοικτού διαλόγου, οι ανησυχίες μπορούν να μετατραπούν σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η συλλογική επεξεργασία των

δυσκολιών συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας ανθεκτικότητας και προσαρμοστικότητας (Waldron & McLeskey, 2010).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επιτυχημένης εφαρμογής καινοτομιών, καθώς η ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης εξαρτάται από το επίπεδο γνώσης, δεξιοτήτων και αναστοχασμού των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής, στο πλαίσιο αυτό, οφείλει να σχεδιάζει και να υποστηρίζει συστηματικές μορφές επιμόρφωσης, τόσο ενδοσχολικές όσο και εξωσχολικές, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον όπου η συνεχής μάθηση αποτελεί θεμελιώδη οργανωσιακή αξία (Vélez, Lorenzo, & Garrido, 2017). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην παροχή εργαλειακών δεξιοτήτων, αλλά περιλαμβάνει την καλλιέργεια μιας παιδαγωγικής κουλτούρας που ενθαρρύνει την έρευνα δράσης, τη συνεργατικότητα, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την εφαρμογή τεκμηριωμένων παιδαγωγικών επιλογών (Waldron & McLeskey, 2010). Ο διευθυντής, λοιπόν, δεν είναι απλώς διοικητικός διαχειριστής της επιμόρφωσης, αλλά ηγετική μορφή που διαμορφώνει στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης εναρμονισμένες με το όραμα του σχολείου.

Στο επίπεδο της οργανωσιακής κουλτούρας, η διαχείριση καινοτομιών απαιτεί από τον διευθυντή να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον όπου η αλλαγή δεν αντιμετωπίζεται ως επιβολή, αλλά ως συλλογική ευκαιρία αναβάθμισης της εκπαιδευτικής πράξης (Ngcobo & Tikly, 2008). Η κουλτούρα αυτή στηρίζεται σε εμπιστοσύνη, αμοιβαίο σεβασμό και υψηλές προσδοκίες, ενώ επιτρέπει τον διάλογο, την αμφισβήτηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο διευθυντής καλείται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ομάδων καινοτομίας και συνεργατικών δομών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν την κινητήρια δύναμη μιας μεταρρυθμιστικής

διαδικασίας (Mary et al., 2022). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η καινοτομία παύει να θεωρείται ατομική προσπάθεια και μετατρέπεται σε συλλογικό εγχείρημα που ενισχύει τη συνοχή της σχολικής μονάδας.

Η διαχείριση καινοτομιών συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του διευθυντή να λειτουργεί ως στρατηγικός ηγέτης, ικανός να προβλέπει αλλαγές, να θέτει προτεραιότητες και να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις (Kalkan, Altınay, Altınay Gazi, & Atasoy, 2020). Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι αλλαγές μπορεί να προκύψουν από τεχνολογικές εξελίξεις, επιστημονικά δεδομένα, κοινωνικές τάσεις ή θεσμικές μεταρρυθμίσεις. Ο διευθυντής, επομένως, χρειάζεται να διαθέτει συστημική σκέψη, ικανότητα αξιολόγησης ρίσκου και ευελιξία στην προσαρμογή των σχολικών διαδικασιών. Παράλληλα, η στρατηγική ηγεσία περιλαμβάνει τη διασφάλιση πόρων, τη δικτύωση με εξωτερικούς φορείς και την αξιοποίηση συνεργασιών που μπορούν να ενδυναμώσουν την καινοτομική δυναμική της σχολικής μονάδας (Waldron & McLeskey, 2010).

Τέλος, η ουσιαστική διαχείριση καινοτομιών από τον διευθυντή συνδέεται με την ικανότητά του να μετατρέπει τις καινοτομίες σε βιώσιμες οργανωσιακές πρακτικές. Η βιωσιμότητα απαιτεί συνέπεια, μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, αξιολόγηση και διαρκή υποστήριξη (Witziers, Bosker, & Kruger, 2003). Ο διευθυντής καλείται να εξασφαλίσει ότι η καινοτομία δεν αποτελεί πρόσκαιρη δράση, αλλά ενσωματώνεται οργανικά στη λειτουργία του σχολείου, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στις παιδαγωγικές πρακτικές. Η διατήρηση της καινοτομίας στο χρόνο απαιτεί επίσης την ανάπτυξη επαγγελματικής κουλτούρας που αποδέχεται τη συνεχή αλλαγή ως φυσιολογικό και επιθυμητό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής. Έτσι, ο διευθυντής αναδεικνύεται όχι

απλώς σε διαχειριστή της αλλαγής, αλλά σε αρχιτέκτονα ενός σχολείου που μαθαίνει, εξελίσσεται και προσαρμόζεται.

2.4 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για διευθυντές

Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο που διέπει τον ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι αποτέλεσμα μακράς εξέλιξης νομοθετικών παρεμβάσεων, εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και κοινωνικών αναγκών, οι οποίες διαμόρφωσαν έναν ιδιαίτερα σύνθετο και πολυδιάστατο διοικητικό ρόλο (Msila, 2011). Στην Ελλάδα, το σχολείο αποτελεί ταυτόχρονα θεσμό με υψηλό βαθμό κρατικού ελέγχου και χώρο όπου επιδιώκεται η ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας και της ποιοτικής διοίκησης. Το θεσμικό πλαίσιο επιφορτίζει τον διευθυντή με εκτεταμένες ευθύνες που αφορούν τη διοίκηση, την εποπτεία της διδακτικής διαδικασίας, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον συντονισμό της σχολικής κοινότητας (Ngcobo & Tikly, 2008). Καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών προσπαθούν να εξισορροπήσουν συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά στοιχεία, ο διευθυντής καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα περιβάλλον όπου συχνά συνυπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας, περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας και υψηλές κοινωνικές προσδοκίες για αποτελεσματικότητα και καινοτομία.

Η νομοθεσία, με κορυφαίο παράδειγμα τον Ν. 4823/2021, επιχειρεί να εκσυγχρονίσει το μοντέλο διοίκησης των σχολείων και να αναδείξει τον ρόλο του διευθυντή ως ηγετικού στελέχους, ικανού να συντονίζει παιδαγωγικές και οργανωσιακές διαδικασίες. Ο συγκεκριμένος νόμος, όπως και προηγούμενες ρυθμίσεις, θεσμοθετεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης, στόχων και ευθυνών που αποσκοπεί στη βελτίωση της σχολικής

αποτελεσματικότητας (Msila, 2011). Ορίζει διαδικασίες οργάνωσης, παρακολούθησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δίνοντας στον διευθυντή αυξημένη ευθύνη για τον προγραμματισμό, τη διασφάλιση της ποιότητας και την τήρηση των θεσμικών κατευθύνσεων. Η νομοθεσία προσπαθεί να ενισχύσει τη διαφάνεια, τη λογοδοσία και την επαγγελματική ανάπτυξη, ωστόσο ταυτόχρονα επιβάλλει ένα πλέγμα διοικητικών υποχρεώσεων που μπορεί να περιορίσει τον παιδαγωγικό χρόνο και τον χώρο για ηγετικές πρωτοβουλίες (Witziers, Bosker, & Kruger, 2003).

Ο διευθυντής, σύμφωνα με το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, φέρει καθήκοντα που εκτείνονται σε τέσσερις βασικούς άξονες: διοικητική διαχείριση, παιδαγωγική ηγεσία, επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και εκπροσώπηση της σχολικής μονάδας απέναντι στην πολιτεία και την κοινωνία (Witziers, Bosker, & Kruger, 2003). Τα διοικητικά του καθήκοντα περιλαμβάνουν τον συντονισμό της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων, την επίβλεψη των οικονομικών και υλικοτεχνικών υποδομών, τη συμμόρφωση με τη νομοθεσία και την τήρηση των διαδικασιών (Yukl, 2008). Ωστόσο, η σύγχρονη προσέγγιση δεν περιορίζει τον ρόλο του σε έναν «διαχειριστή συμμόρφωσης», αλλά αναγνωρίζει την ανάγκη να αναπτύξει παιδαγωγικές δεξιότητες που να επιτρέπουν τον καθοδηγητικό συντονισμό της διδασκαλίας, την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που καλλιεργεί την καινοτομία και τη συνεργασία.

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί βασική διάσταση του θεσμικού ρόλου του διευθυντή στην Ελλάδα, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική αναγνωρίζει ότι η ποιότητα της μάθησης συνδέεται άμεσα με τη στήριξη και τον συντονισμό της διδακτικής πράξης. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής καλείται να οργανώνει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου,

να εποπτεύει την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών, να ενθαρρύνει την υιοθέτηση τεκμηριωμένων μεθόδων διδασκαλίας και να καλλιεργεί κουλτούρα αναστοχασμού (Yukl, 2008). Παράλληλα, οφείλει να διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε επιμόρφωση, καθοδήγηση και υποστηρικτικούς μηχανισμούς που προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η παιδαγωγική ηγεσία που προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία, αναγνωρίζοντας ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να λειτουργεί ως γραφειοκρατική φιγούρα, αλλά ως καταλύτης εκπαιδευτικής ποιότητας (Inandi, Tunc, Yücedağlar, & Kılıç, 2020).

Οι εκπαιδευτικές Διευθύνσεις και οι σύμβουλοι εκπαίδευσης αποτελούν θεσμικά υποστηρικτικά στοιχεία της διοικητικής δομής, με ρόλο να ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και την επαγγελματική στήριξη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποτελούν τον κρίσιμο φορέα διασύνδεσης μεταξύ των σχολείων και του Υπουργείου Παιδείας, αναλαμβάνοντας τόσο τη διοικητική επίβλεψη όσο και την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών. Στο πλαίσιο της σχέσης αυτής, ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις λογοδοσίας, να συνεργαστεί με θεσμικούς φορείς και να συμμετέχει σε διαδικασίες αξιολόγησης και προγραμματισμού. Από την άλλη πλευρά, οι σύμβουλοι εκπαίδευσης – ως θεσμικοί παιδαγωγικοί υποστηρικτές– παρέχουν επιστημονική, επιμορφωτική και εποπτική καθοδήγηση, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και στη διάχυση καινοτόμων πρακτικών.

Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού του θεσμικού πλαισίου, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό επίπεδο συγκεντρωτισμού, το οποίο περιορίζει την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την ευελιξία του διευθυντή να λαμβάνει

αποφάσεις προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες της κοινότητας που εκπροσωπεί (Inandi, Tunc, Yücedağlar, & Kılıç, 2020). Το θεσμικό περιβάλλον καθορίζει με λεπτομέρεια τις διαδικασίες, τις δομές και τα καθήκοντα, αφήνοντας περιορισμένο περιθώριο για καινοτόμες πρωτοβουλίες ή διαφοροποιημένες στρατηγικές διαχείρισης. Αν και η νομοθεσία αναγνωρίζει την ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία, η πραγματικότητα των συνεχών εγκυκλίων, ελέγχων και υποχρεώσεων συχνά εγκλωβίζει τους διευθυντές σε ρόλο διαχειριστή συμμόρφωσης, περιορίζοντας τον χώρο για δημιουργικότητα, συνεργατικότητα και μετασχηματισμό.

Την ίδια στιγμή, το θεσμικό πλαίσιο διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες για τον διευθυντή ως ηγέτη αλλαγής, απαιτώντας ικανότητα εφαρμογής πολιτικών μεταρρυθμίσεων, προώθησης καινοτομιών και ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτή η διττή απαίτηση – να τηρεί αυστηρά τις θεσμικές διαδικασίες και ταυτόχρονα να λειτουργεί ως φορέας καινοτομίας – δημιουργεί συχνά εντάσεις που επηρεάζουν την καθημερινή διοίκηση. Ο διευθυντής καλείται να επιτύχει ισορροπία ανάμεσα στην υποχρέωση συμμόρφωσης και στην ανάγκη να διαμορφώσει ένα σχολείο που μαθαίνει και εξελίσσεται. Αυτή η συνθήκη απαιτεί ικανότητες στρατηγικής σκέψης, ενσυναίσθησης, διαχείρισης συγκρούσεων και συστημικής αντίληψης.

Τέλος, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο δημιουργεί τις βάσεις για ένα σύγχρονο μοντέλο σχολικής ηγεσίας, αλλά η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από το κατά πόσο ο διευθυντής μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που του προσφέρονται και να μετριάσει τους περιορισμούς. Για να μετατραπεί ο νομοθετικός ρόλος σε ουσιαστική ηγετική δράση, απαιτείται η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη επαγγελματικών δικτύων και η ενίσχυση της οργανωσιακής αυτονομίας. Η

πρόκληση για τον σύγχρονο διευθυντή στην Ελλάδα δεν είναι απλώς να λειτουργεί μέσα στο θεσμικό πλαίσιο, αλλά να το υπερβαίνει δημιουργικά, μετασχηματίζοντας το σχολείο σε έναν ζωντανό οργανισμό μάθησης και καινοτομίας.

2.5 Ερευνητική Ανασκόπηση

Σύμφωνα με τις διεθνείς και τις ελληνικές βιβλιογραφίες παρατηρείται η σημαντική θέση που κατέχει ο διευθυντής σε ένα σχολικό περιβάλλον και ότι αποτελεί εφαλτήριο αποδοχής του σχολικού κλίματος και των καινοτόμων αλλαγών. Όσον αφορά τις διεθνείς βιβλιογραφίες αναδεικνύεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία κατοχυρώνεται με την συνεργασία και την ομαδικότητα των εκπαιδευτικών παράλληλα με τον διευθυντή (Tikly, 2008). Οι συμμετέχοντες σε αυτές τις έρευνες απέδειξαν πως ο διευθυντής μέσω του οράματός του βοηθά να μεταλαμπαδεύσει πολλά στοιχεία στους εκπαιδευτικούς και να βελτιώσει την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον μέσω των ερευνών η αναφορά στην κατανεμημένη ηγεσία γίνεται καθώς αυτού του είδους ηγεσία βοηθάει εξ ολοκλήρου στην μέγιστη βιωσιμότητα και ανθεκτικότητα των σχολικών οργανισμών όπου ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας προσπαθεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ευθύνες στο κομμάτι της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά στις διεθνείς βιβλιογραφίες γίνεται όσον αφορά τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολείων καθώς η χρήση τους εξαρτάται από την τεχνολογική επάρκεια του διευθυντή και από την στήριξή του σε όλο το διδακτικό προσωπικό (Velez, 2017). Σύμφωνα με τις έρευνες λοιπόν οι διευθυντές που επενδύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάνουν χρήση της τεχνολογίας δημιουργούν ένα καλύτερο περιβάλλον μάθησης.

Όσον αφορά τις ελληνικές έρευνες αναφέρεται πως οι περισσότεροι διευθυντές βασίζονται σε γραφειοκρατικά πλαίσια και σε αυστηρούς θεσμούς. Όσοι από αυτούς καταφέρνουν να αποδεχτούν την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καταφέρνουν και προχωράνε σε καινοτόμες αλλαγές (Inandi et al,2020). Επιπλέον, λόγω έλλειψης χρόνου και περιορισμένων πόρων αδυνατούν να φέρουν εις πέρας καινοτόμες αλλαγές καθώς είναι κάποιες από τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν. Κοινό σημείο όμως όλων των ερευνών είναι πως ο διευθυντής κατέχει κεντρική θέση για να επιτευχθούν όλες αυτές οι καινοτόμες αλλαγές και πως η χρήση των ανάλογων εργαλείων κάθε φορά βελτιώνει πολύ τα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Τύπος έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, καθώς το αντικείμενό της επικεντρώνεται στην εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων, εμπειριών και νοηματοδοτήσεων των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική αλλαγή και την εφαρμογή καινοτομιών. Η ποιοτική ερευνητική παράδοση επιτρέπει την αναλυτική διερεύνηση φαινομένων που έχουν έντονα κοινωνικό, πολιτισμικό και οργανωσιακό χαρακτήρα, στοιχεία που δύσκολα μπορούν να αποτυπωθούν με ποσοτικές τεχνικές. Δεδομένου ότι η σχολική αλλαγή αποτελεί διαδικασία που εμπλέκει ανθρώπινες σχέσεις, επαγγελματικές πεποιθήσεις και συγκρουόμενες αξίες, η ποιοτική προσέγγιση προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την ερμηνεία των πολλαπλών επιπέδων που διαμορφώνουν την εμπειρία των συμμετεχόντων.

Ως ερευνητικό εργαλείο εφαρμόζονται οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες συνδυάζουν την ύπαρξη βασικού οδηγού ερωτήσεων με τη δυνατότητα ευελιξίας ώστε να επιτρέπεται η ελεύθερη ανάπτυξη σκέψεων εκ μέρους των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέγεται διότι διευκολύνει την αναλυτική κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, επιτρέπει την ανάδυση εμπειριών που συχνά δεν είναι ορατές σε εξωτερικούς παρατηρητές και εξασφαλίζει τη δυνατότητα διερευνητικών ερωτήσεων που φωτίζουν κρίσιμες πτυχές της ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας και των διαδικασιών αλλαγής. Η συνέντευξη δεν περιορίζεται στη συλλογή περιγραφών, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο αναστοχασμού για τον συμμετέχοντα, επιτρέποντάς του να διατυπώσει βαθύτερα νοηματοδοτημένες θέσεις.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται με συστηματική αλλά ευέλικτη δομή, επιτρέποντας να διερευνηθούν θεματικές όπως ο ρόλος της ηγεσίας, οι προκλήσεις της καινοτομίας, οι σχέσεις στη σχολική κοινότητα και οι αντιστάσεις στις αλλαγές. Παράλληλα, η επιλογή της ηχογράφησης λειτουργεί ως τεχνική υποστήριξη για τον ερευνητή, εξασφαλίζοντας την ακριβή καταγραφή των δεδομένων χωρίς να μεταβάλλει τη φύση της μεθοδολογίας. Η ηχογράφηση επιτρέπει την πιστή απομαγνητοφώνηση και διασφαλίζει ότι οι λεπτές αποχρώσεις του λόγου, οι παύσεις, οι δισταγμοί και οι έμμεσες σημασίες μπορούν να εντοπιστούν και να αναλυθούν με ακρίβεια.

Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει να αναδειχθούν οι εσωτερικές λογικές των συμμετεχόντων, οι εμπειρικές αναφορές τους και οι πτυχές της καθημερινής σχολικής ζωής που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και υλοποιούν την αλλαγή. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα επιδιώκει όχι μόνο την περιγραφή, αλλά και την ερμηνεία των μηχανισμών που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική ηγεσία και την καινοτομία στις σχολικές μονάδες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε βάθος τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής αλλαγής και στην εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι ίδιοι οι διευθυντές για να καθοδηγήσουν τον οργανισμό τους σε ένα εξελισσόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Η μελέτη επιδιώκει να αποτυπώσει όχι μόνο τις ατομικές εμπειρίες και προσεγγίσεις των διευθυντών, αλλά και τις δομικές συνθήκες που επηρεάζουν τη δράση τους, όπως το θεσμικό πλαίσιο, οι οργανωτικές πολιτικές και η κουλτούρα του σχολείου.

Στη βάση του σκοπού της έρευνας που έχει τεθεί, ειδικότερα θα διερευνηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα στοχεύουν όχι σε γενικολογίες αλλά σε διερεύνηση σε βάθος σύμφωνα με τις απόψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων.

1. Πως αντιλαμβάνονται οι διευθυντές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τον ρόλο τους όσον αφορά την εφαρμογή σχολικών αλλαγών και καινοτομιών? Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αυτό έρχεται να απαντήσει την άποψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο που κατέχει ο διευθυντής σε ένα σχολείο ενώ και για την μορφή ηγεσίας που θεωρεί κατάλληλη κάθε φορά.
2. Τι προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι διευθυντές προκειμένου να πετύχουν διάφορες σχολικές αλλαγές και τι στρατηγικές ακολουθούν? Το ερώτημα αυτό έρχεται να τονίσει πως σαφώς ο δρόμος για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων παρουσιάζει δυσκολίες και προβλήματα. Ωστόσο, εάν ο διευθυντής ακολουθήσει τις ανάλογες στρατηγικές και κινήσεις σίγουρα με εύκολο τρόπο όλα μπορούν να ξεπεραστούν και τα προβλήματα μπορούν να γίνουν εφιαλτήριο επιτυχίας.
3. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την διαχείριση της σχολικής αλλαγής και πως το βιώνουν οι διευθυντές? Το ερώτημα αυτό έρχεται να αναφέρει για το ποια εφόδια μπορούν να βοηθήσουν έναν διευθυντή να φτάσει στον απώτερο σκοπό του είτε είναι ψηφιακά-τεχνολογικά εργαλεία είτε αφορά την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, όλα αυτά τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επιτρέπουν την ολιστική κατανόηση του ρόλου του διευθυντή στην σχολική αλλαγή και καινοτομία.

3.2 Υποκείμενα έρευνας

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτελούνται από δέκα συμμετέχοντες, οι οποίοι επιλέχθηκαν σκόπιμα ώστε να διαθέτουν ουσιαστική εμπειρία στη σχολική ηγεσία, στη διδασκαλία ή στη συμμετοχή σε διαδικασίες αλλαγής και καινοτομίας. Περιλαμβάνει διευθυντές σχολικών μονάδων, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς που έχουν εμπλακεί σε σχεδιασμό ή εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η εστίαση σε συμμετέχοντες με διαφορετικές βαθμίδες ευθύνης επιτρέπει την ανάδειξη ποικιλίας εμπειριών και αντιλήψεων, εμπλουτίζοντας την ανάλυση με πολλαπλές φωνές που συνεισφέρουν στην ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου.

Η επιλογή των υποκειμένων γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια: εμπειρία στη σχολική αλλαγή, γνώση του οργανωσιακού και παιδαγωγικού πλαισίου και διάθεση να συμμετέχουν σε διαδικασίες αναστοχασμού. Η εθελοντική συμμετοχή αποτελεί βασική δεοντολογική αρχή, διασφαλίζοντας ότι οι συμμετέχοντες καταθέτουν τις θέσεις τους χωρίς πίεση ή φόβο αξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα δεν επιδιώκει να είναι αντιπροσωπευτική με στατιστικούς όρους, καθώς ο στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση, αλλά η εις βάθος κατανόηση.

Η ανωνυμία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της προστασίας των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα αποπροσωποποιούνται πλήρως και οι συμμετέχοντες αναφέρονται στο ερευνητικό κείμενο με ανώνυμους κωδικούς (Σ1, Σ2, Σ3.....) που δεν επιτρέπουν την ταυτοποίηση ούτε του ατόμου ούτε της σχολικής μονάδας. Όλες οι πληροφορίες που παρέχονται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων θεωρούνται εμπιστευτικές και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η διαχείριση των δεδομένων

ακολουθεί υψηλές ηθικές προδιαγραφές, εξασφαλίζοντας απόλυτο σεβασμό στην ιδιωτικότητα και επαγγελματική ακεραιότητα των συμμετεχόντων.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι ο οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης, ο οποίος καταρτίζεται με τρόπο που να καλύπτει θεματικές σχετικές με την ηγεσία, τη σχολική κουλτούρα, τις διαδικασίες αλλαγής και την εφαρμογή καινοτομιών. Ο οδηγός αποτελείται από ανοιχτές ερωτήσεις που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς περιορισμό σε συγκεκριμένες επιλογές απάντησης. Η μορφή αυτή επιτρέπει την ανάδυση πλούσιων και αναλυτικών δεδομένων, ενώ παράλληλα παρέχει στον ερευνητή την ευελιξία να διαμορφώνει τη συζήτηση ανάλογα με τις ανάγκες της στιγμής και την ιδιαιτερότητα κάθε συνομιλητή.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν —με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων— ώστε να διασφαλιστεί η πιστή καταγραφή του λόγου και να επιτραπεί η ακριβής απομαγνητοφώνηση. Η ηχογράφιση δεν αποτελεί αντικείμενο τεχνικής ανάλυσης, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο μνήμης που επιτρέπει στον ερευνητή να επανέλθει στο υλικό με ακρίβεια και να αναλύσει λεπτομέρειες που δεν θα ήταν δυνατόν να αποτυπωθούν πλήρως κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Η απομαγνητοφώνηση ήταν πλήρης, καταγράφοντας το σύνολο των απαντήσεων ώστε να υπάρχει συνεκτικό υλικό για τη φάση της θεματικής ανάλυσης.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε διαδοχικά στάδια, τα οποία διασφάλισαν την εγκυρότητα, την οργάνωση και τον σεβασμό στις δεοντολογικές αρχές της ποιοτικής έρευνας. Αρχικά, έγινε επικοινωνία με τους δυνητικούς συμμετέχοντες, στους οποίους παρουσιάστηκε ο σκοπός της έρευνας, η διαδικασία συνέντευξης και οι όροι συμμετοχής. Στη συνέχεια, ορίστηκε ημέρα και τόπος συνέντευξης με βάση τη διαθεσιμότητα και την άνεση των συμμετεχόντων, ώστε να εξασφαλιστούν συνθήκες φυσικής και απρόσκοπτης επικοινωνίας.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εφαρμόστηκε ο οδηγός ερωτήσεων, αλλά χωρίς να περιορίζεται η αυθόρμητη ροή της συζήτησης. Ο ερευνητής ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες να δώσουν συγκεκριμένα παραδείγματα, να περιγράψουν εμπειρίες και να εκφράσουν αναστοχαστικές σκέψεις σχετικά με τον ρόλο τους στη σχολική αλλαγή. Η ηχογράφηση πραγματοποιήθηκε μόνο εφόσον είχε ληφθεί ρητή άδεια, και τηρήθηκε σε ασφαλές μέσο μέχρι την ολοκλήρωση της ανάλυσης. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και οργανώθηκαν σε ενιαίο σώμα κειμένου, έτοιμο για κωδικοποίηση.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση, μια συστηματική μέθοδο ερμηνείας ποιοτικών δεδομένων που εστίασε στον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων μοτίβων, θεμάτων και νοηματικών δομών. Η διαδικασία ξεκίνησε με την ενδελεχή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, ώστε ο ερευνητής να εξοικειωθεί με το υλικό και να αρχίσει να αναγνωρίζει βασικές ιδέες που αναδύονται από τον λόγο των

συμμετεχόντων. Ακολούθησε η κωδικοποίηση, κατά την οποία οι επιμέρους φράσεις, έννοιες ή αναφορές επισημάνθηκαν και ταξινομήθηκαν σε κώδικες που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες εννοιολογικές κατηγορίες.

Η κωδικοποίηση οδήγησε στη δημιουργία θεμάτων και υποθεμάτων που οργανώνουν το συνολικό υλικό σε συνεκτικές ενότητες ανάλυσης. Τα θέματα αυτά δεν αποτέλεσαν απλή καταγραφή συχνότητας, αλλά αντιπροσώπευαν βαθύτερες εννοιολογικές δυνάμεις που διαμορφώνουν το φαινόμενο της σχολικής αλλαγής. Στο τελικό στάδιο, τα θέματα αναπτύχθηκαν αναλυτικά και συσχετίστηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα, επιτρέποντας τη διατύπωση ερμηνευτικών σχημάτων και συμπερασμάτων.

Η εγκυρότητα ενισχύθηκε μέσω διασταύρωσης δεδομένων, ενδεδειγμένης ανασκόπησης των κωδίκων και συνεχούς αναστοχασμού του ερευνητή κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Ο στόχος δεν ήταν η ποσοτική απόδειξη, αλλά η ποιοτική βάθος-κατανόηση.

3.6 Ηθικά ζητήματα

Η ηθική διάσταση της έρευνας αποτέλεσε θεμελιώδη προϋπόθεση για την αξιοπιστία και την ακεραιότητά της. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό, τη διαδικασία και τους όρους συμμετοχής πριν δώσουν τη συναίνεσή τους. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και μπορούσε να διακοπεί οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Όλα τα δεδομένα αντιμετωπίστηκαν με απόλυτη εχεμύθεια και αποθηκεύτηκαν με τρόπο που διασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών πληροφοριών.

Η ανωνυμία ήταν πλήρης: κανένα όνομα, σχολείο ή άλλο αναγνωριστικό στοιχείο δεν εμφανίστηκε στο κείμενο της εργασίας. Οι συνεντεύξεις αναφέρθηκαν μέσω κωδικοποίησης ώστε να αποκλειστεί κάθε πιθανότητα ταυτοποίησης. Τα ηχογραφημένα

αρχεία διατηρήθηκαν μόνο για τις ανάγκες απομαγνητοφώνησης και στη συνέχεια διαγράφηκαν. Η διαχείριση των δεδομένων ακολούθησε αρχές επαγγελματικής δεοντολογίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων, εξασφαλίζοντας ότι οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν ασφαλείς καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

3.7 Πρωτοτυπία και συμβολή της έρευνας

Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη των βιωμένων εμπειριών εκπαιδευτικών και διευθυντών μέσα σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα, καταγράφοντας όχι μόνο τα εμπόδια αλλά και τις δυνατότητες που αναδύονται κατά τη διαδικασία της αλλαγής. Η πρωτοτυπία της έρευνας βρίσκεται στο ότι συνδυάζει ποιοτικά δεδομένα από διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους της σχολικής μονάδας, προσφέροντας μια πολυεπίπεδη κατανόηση της δυναμικής της σχολικής αλλαγής. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και διαφορετικές σχολικές κουλτούρες ενισχύει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων και επιτρέπει την εξαγωγή συγκρίσιμων προτύπων.

Επιπλέον, η έρευνα προσφέρει μια επικαιροποιημένη εικόνα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μια περίοδο όπου η ψηφιακή μετάβαση, οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και οι αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις καθιστούν τη σχολική αλλαγή όχι μόνο επιθυμητή αλλά και αναγκαία. Η μελέτη συμβάλλει στη διεθνή συζήτηση αναδεικνύοντας ότι, παρά τις θεσμικές προκλήσεις, η ελληνική σχολική μονάδα διαθέτει σημαντικό ανθρώπινο δυναμικό που μπορεί να υποστηρίξει μετασχηματισμούς όταν υπάρχει η κατάλληλη ηγεσία και το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε έξι βασικά θέματα που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σχολική αλλαγή, τη διεύθυνση σχολικών μονάδων και την εφαρμογή καινοτομιών. Τα θέματα αυτά, αν και διακριτά, παρουσιάζουν σημαντικές μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και συνθέτουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και διευθυντές τη λειτουργία της σχολικής ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι φωνές των συμμετεχόντων αναδεικνύουν ένα πλαίσιο όπου η αλλαγή συνιστά ταυτόχρονα αναγκαιότητα, πρόκληση και ευκαιρία, ενώ ο διευθυντής εμφανίζεται ως κεντρικός παράγοντας επιρροής στην επιτυχία οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

4.1 Αντιλήψεις για τη σχολική αλλαγή

Η σχολική αλλαγή, όπως αναδύεται από τις συνεντεύξεις, δεν γίνεται αντιληπτή ως μια στιγμιαία ή γραμμική διαδικασία, αλλά ως μια σταδιακή, εξελικτική και πολυδιάστατη προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης του σχολείου. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία της προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών, αναγνωρίζοντας ότι η αλλαγή δεν αφορά μόνο την εισαγωγή νέων πρακτικών αλλά και τη μεταμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και εκπαιδευτικών σχέσεων. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός << η αλλαγή δεν γίνεται από την μία μέρα στην άλλη αλλά είναι μία πορεία που χτίζεται σιγά σιγά>>. (Σ4). Η αλλαγή θεωρείται, επομένως, δυναμική και όχι επιβεβλημένη, καθώς απαιτεί συνεχή διάλογο, συναίνεση και προσπάθεια διαχείρισης των περιορισμών του σχολικού περιβάλλοντος.

Αρκετοί συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η σχολική αλλαγή συνδέεται άμεσα με κοινωνικούς, τεχνολογικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες. Η είσοδος ψηφιακών εργαλείων, οι ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των μαθητών διαμορφώνουν ένα πλαίσιο όπου η αλλαγή αποτελεί αναγκαιότητα (Msila, 2011). Σε πολλές αφηγήσεις υπογραμμίζεται ότι η αλλαγή δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά εμπεριέχει και μια πολιτισμική διάσταση: απαιτεί αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους και την ταυτότητά τους. Η αλλαγή νοηματοδοτείται ως πράξη συλλογικής ωρίμανσης του σχολείου.

Παράλληλα, πολλοί αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που συνοδεύουν τη σχολική αλλαγή, όπως η έλλειψη πόρων, ο περιορισμένος χρόνος και οι παγιωμένες πρακτικές. Παρ' όλα αυτά, η στάση απέναντι στην αλλαγή δεν είναι αρνητική. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πρόθυμοι να εμπλακούν σε καινοτόμες πρακτικές όταν κατανοούν τον σκοπό και όταν υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο. Η αλλαγή περιγράφεται ως ένα συλλογικό εγχείρημα που απαιτεί συνεργασία και εμπιστοσύνη.

4.2 Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση καινοτομιών

Ο διευθυντής προκύπτει από τα δεδομένα ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν τον διευθυντή ως οργανωτή, συντονιστή, εμπυχωτή και ηγέτη που εμπνέει την ομάδα και δημιουργεί συνθήκες οι οποίες ευνοούν την αλλαγή. Σε πολλές μαρτυρίες, ο διευθυντής συνδέεται με την έννοια του «ηγέτη αλλαγής», ο οποίος θέτει το όραμα, το

επικοινωνεί με σαφήνεια και διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν χωρίς φόβο αποτυχίας.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής πρέπει να στηρίζει ενεργά τις προσπάθειες καινοτομίας, παρέχοντας καθοδήγηση αλλά και χώρο αυτονομίας. Η δυνατότητα του διευθυντή να ακούει, να ενθαρρύνει και να μοιράζει αρμοδιότητες αναδεικνύεται ως κρίσιμο στοιχείο που καθορίζει την αποδοχή ή την απόρριψη μιας καινοτομικής προσπάθειας. Όταν ο διευθυντής επιδεικνύει εμπιστοσύνη και λειτουργεί σε πνεύμα συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο δεκτικοί και ενεργοί.

Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας συμμετέχων <<ότι η ηγεσία του διευθυντή δεν πρέπει να είναι αυταρχική ή επιβλητική, αλλά συμμετοχική και υποστηρικτική>>. (Σ5). Η επίγνωση του διευθυντή ότι η καινοτομία χρειάζεται χρόνο, προσαρμογή και ενίσχυση φαίνεται να επηρεάζει θετικά το παιδαγωγικό κλίμα και να ενισχύει την ετοιμότητα του σχολείου να προχωρήσει σε ουσιαστικές αλλαγές.

4.3 Δυσκολίες – Αντιστάσεις – Προκλήσεις

Οι δυσκολίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικούς άξονες: υλικοτεχνικοί περιορισμοί, οργανωσιακές δυσκολίες και ανθρώπινες αντιστάσεις. Οι υλικοτεχνικοί περιορισμοί αφορούν κυρίως τις ελλείψεις σε εξοπλισμό, ιδιαίτερα ψηφιακό, οι οποίες συχνά δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή νέων πρακτικών. Οι οργανωσιακές δυσκολίες συνδέονται με τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, τις εξωγενείς απαιτήσεις, τον φόρτο εργασίας και τις γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Όπως ανέφερε ένας υποδιευθυντής << οι ανθρώπινες αντιστάσεις αποτελούν σημαντικό εμπόδιο, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί, ιδιαίτερα όταν δεν

κατανοούν επαρκώς τη χρησιμότητα της καινοτομίας ή όταν νιώθουν ανασφάλεια απέναντι σε νέες τεχνολογικές ή παιδαγωγικές απαιτήσεις>>. (Σ6). Πολλοί επίσης αναφέρουν ότι η κόπωση, η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητές τους και ο φόβος της αποτυχίας μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά.

Παρά ταύτα, οι πιο πολλές συνεντεύξεις αναδεικνύουν ότι οι δυσκολίες αυτές μπορούν να υπερβληθούν όταν υπάρχει υποστήριξη, συνεργασία και επικοινωνία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι <<Οι επιφυλάξεις συχνά υποχωρούν όταν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσουν την επιτυχία των καινοτομιών και όταν νιώσουν ότι δεν είναι μόνοι τους σε αυτήν τη διαδικασία>>. (Σ1).

4.4 Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι αποτελεσματικότερες στρατηγικές ηγεσίας είναι εκείνες που ανήκουν στο φάσμα της συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Όπως ανέφερε ένας συμμετέχων <<Οι διευθυντές που εμπλέκουν ενεργά τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, που καλλιεργούν συλλογική κουλτούρα και που ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών φαίνεται να είναι πιο επιτυχημένοι στην προώθηση καινοτομιών>>. (Σ8). Η συνεργασία, η ανοιχτή επικοινωνία και η ενδυνάμωση του προσωπικού αναδεικνύονται ως συστατικά στοιχεία αυτής της στρατηγικής.

Χαρακτηριστικά πολλοί τονίζουν επίσης τη σημασία της σαφούς διατύπωσης ενός κοινού οράματος. Ο διευθυντής που θέτει ξεκάθαρους στόχους, αλλά ταυτόχρονα δίνει ευελιξία στον τρόπο επίτευξής τους, αποτελεί για πολλούς εκπαιδευτικούς σημείο αναφοράς. Η υποστηρικτική στάση του διευθυντή, η έγκαιρη επίλυση προβλημάτων και η έμπρακτη

ενθάρρυνση αποτελούν κρίσιμες πρακτικές που διευκολύνουν τη μετάβαση προς καινούριες μορφές διδασκαλίας.

Τέλος, προβάλλεται η σημασία της συνέπειας και της σταθερότητας: οι διευθυντές που αντιμετωπίζουν την καινοτομία όχι ως περιστασιακή δράση αλλά ως μακροπρόθεσμο στρατηγικό στόχο φαίνεται να δημιουργούν πιο ανθεκτικές σχολικές κουλτούρες.

4.5 Παράγοντες που διευκολύνουν τις αλλαγές

Οι παράγοντες που διευκολύνουν τη σχολική αλλαγή εντοπίζονται σε τέσσερις κυρίως διαστάσεις: το κλίμα συνεργασίας, τη λειτουργικότητα των θεσμικών δομών του σχολείου, την ύπαρξη υλικοτεχνικών υποδομών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον και μοιράζονται πρακτικές και ιδέες, δημιουργεί ένα σταθερό υπόβαθρο για την εισαγωγή νέων πρακτικών. Ο σύλλογος διδασκόντων, οι επιτροπές έργων και οι ομάδες δράσης λειτουργούν ως κόμβοι συνεργασίας που ενισχύουν τη συνοχή του σχολείου.

Οι υποδομές, όπως διαδραστικοί πίνακες, εργαστήρια πληροφορικής και ψηφιακά εργαλεία, αναφέρονται συχνά ως σημαντικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών. Όταν αυτές απουσιάζουν, η αλλαγή δυσκολεύει σημαντικά.

Τέλος, σύμφωνα με τα όσα είπε ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι<<η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών –μέσα από επιμορφώσεις, ανταλλαγή καλών πρακτικών και αναστοχαστικές συναντήσεις– θεωρείται καίρια, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητά τους να υποστηρίξουν καινοτόμες δράσεις>>. (Σ8).

4.6 Προτάσεις συμμετεχόντων

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στην ανάγκη για ισχυρότερη υποστήριξη της σχολικής μονάδας σε επίπεδο πόρων, χρόνου και επαγγελματικής ανάπτυξης. Πολλοί επισημαίνουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών προϋποθέτει μειωμένη γραφειοκρατία, επαρκή εξοπλισμό και καλύτερο θεσμικό συντονισμό. Εξίσου σημαντική θεωρείται για έναν εκπαιδευτικό <<η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε πρακτικά ζητήματα, καθώς και η ενίσχυση των συνεργασιών τόσο εντός του σχολείου όσο και μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων>>. (Σ6).

Πολλοί υπογραμμίζουν επίσης ότι η αλλαγή πρέπει να είναι σταδιακή, καλά σχεδιασμένη και συνοδευόμενη από τακτική ανατροφοδότηση. Η σύνδεση των καινοτομιών με τους μαθησιακούς στόχους και την καθημερινή σχολική λειτουργία θεωρείται απαραίτητη για τη βιωσιμότητά τους.

Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη να υπάρχει σταθερή στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτείας προς τις σχολικές μονάδες, καθώς μια συνεκτική και αξιόπιστη πολιτική υποδομή ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητά τους να υλοποιήσουν ουσιαστικές αλλαγές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ένα συνεκτικό σύνολο θεματικών που συνδέονται άμεσα με όσα αναδεικνύει η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική αλλαγή και την ηγεσία. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η σχολική αλλαγή δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο τεχνικό γεγονός, αλλά μια βαθιά πολιτισμική και οργανωσιακή διαδικασία που απαιτεί προσεκτική διαχείριση, συμμετοχή και συνεχή αναστοχασμό. Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρητική συζήτηση για τη σχολική βελτίωση και την ηγεσία βρίσκει σημαντικά σημεία σύγκλισης με τις εμπειρίες και αντιλήψεις των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα, γεγονός που υποδεικνύει ότι η ελληνική σχολική μονάδα, παρά τις ιδιαιτερότητές της, συμμαρμύζει τις γενικότερες διεθνείς προκλήσεις και τάσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

5.1 Σύνδεση διεθνών ευρημάτων με την προϋπάρχουσα έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εναρμονίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφική προσέγγιση που τονίζει πως η σχολική αλλαγή συνιστά μακροχρόνια και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία απαιτεί συνεχή υποστήριξη και συστηματική καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης. Η αντίληψη των συμμετεχόντων ότι η αλλαγή δεν είναι στιγμιαία αλλά σταδιακή αντανακλά βασικές θεωρητικές τοποθετήσεις για την οργανωσιακή εξέλιξη των σχολείων (Jung, Chow, & Wu, 2003). Η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάγκη για συνεργασία, σαφή επικοινωνία και κοινό όραμα συνδέεται με διεθνή μοντέλα ηγεσίας που υπογραμμίζουν την αξία της συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας ως βασικών μηχανισμών για την κινητοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα (Karasar, 2005).

Παράλληλα, οι διαπιστώσεις των συμμετεχόντων ότι η αλλαγή απαιτεί μετατόπιση στάσεων και αναθεώρηση εδραιωμένων πρακτικών συνάδουν με τα διεθνή ευρήματα που θεωρούν την κουλτούρα του σχολείου θεμέλιο της επιτυχούς μεταρρύθμισης (Kars & Inandi, 2018).

Επιπλέον, η αναφορά των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες που συναντούν –όπως οι υλικοτεχνικές ελλείψεις, οι χρονικοί περιορισμοί και η τεχνολογική ανασφάλεια– αντανακλά ευρύτερα ζητήματα που έχουν καταγραφεί σε διαπολιτισμικές μελέτες της εκπαιδευτικής αλλαγής (Kassing, 1997). Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι οργανωσιακές αντιστάσεις, είτε πηγάζουν από ατομικούς παράγοντες είτε από συστημικές αδυναμίες, αποτελούν αναμενόμενο στοιχείο των διαδικασιών μετασχηματισμού (Msila, 2011). Η παρατήρηση ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο δεκτικοί στην αλλαγή όταν βλέπουν θετικά αποτελέσματα βρίσκεται σε συμφωνία με διεθνείς έρευνες που υπογραμμίζουν τον ρόλο των μικρών «νικών» στην ενίσχυση της ενδοσχολικής δέσμευσης.

5.2 Τα ευρήματα σε σχέση με την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η παρούσα μελέτη φωτίζει ορισμένα στοιχεία που φαίνεται να χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλοί συμμετέχοντες επισημαίνουν ως βασικό εμπόδιο την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής, στοιχείο που αναπαράγεται συστηματικά στη βιβλιογραφία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Kassing, 2000). Η περιορισμένη τεχνολογική υποστήριξη και ο συχνά ανεπαρκής χρόνος για προετοιμασία αποτελούν διαχρονικές προκλήσεις για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά

καλούνται να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις χωρίς τις απαραίτητες προϋποθέσεις (Kassing, 2002).

Παράλληλα, οι αναφορές των συμμετεχόντων στη γραφειοκρατική επιβάρυνση και στη σταθερή πίεση για κάλυψη της διδακτέας ύλης αποκαλύπτουν μια συστημική ένταση μεταξύ της επιθυμίας για καινοτομία και των διοικητικών περιορισμών (Kassing & Armstrong, 2002). Η ελληνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης, το οποίο συχνά δυσχεραίνει την αποκέντρωση της ευθύνης και την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων. Αυτό αντανακλάται στα σχόλια των εκπαιδευτικών που αναζητούν περισσότερο χρόνο, καλύτερη ενημέρωση και σαφέστερο θεσμικό πλαίσιο για να εφαρμόσουν καινοτομίες.

Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει επίσης σημαντικά δυνατά σημεία της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν κλίμα συνεργασίας, διάθεση για αλληλοϋποστήριξη και προθυμία συμμετοχής σε νέες δράσεις όταν υπάρχει επαρκής καθοδήγηση. Αυτή η συλλογικότητα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο που αντισταθμίζει τις εξωτερικές δυσκολίες και δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την εισαγωγή καινοτομιών, ιδιαίτερα όταν αυτές σχεδιάζονται και υλοποιούνται με ρεαλιστικό και σταδιακό τρόπο (Kassing, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι η σχολική αλλαγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια βαθιά και πολυεπίπεδη διαδικασία, άρρηκτα δεμένη με την κουλτούρα, τις δομές και τις ανθρώπινες σχέσεις που διαμορφώνουν την καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η αλλαγή δεν εμφανίζεται ως ξαφνικό ή γραμμικό γεγονός, αλλά ως μια σταδιακή, συσσωρευτική και συχνά εύθραυστη πορεία, η οποία απαιτεί σταθερή καθοδήγηση, επαγγελματική ενδυνάμωση και συνεχή αναστοχασμό. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ανάγκη προσαρμογής σε νέες παιδαγωγικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις καθιστά τη σχολική αλλαγή όχι μόνο αναγκαία, αλλά και προϋπόθεση για την ουσιαστική βελτίωση της μάθησης (Cligget & Wyssmann, 2009).

Ιδιαίτερα κρίσιμο εύρημα αποτελεί ο ενιαίος τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον ρόλο του διευθυντή. Ο διευθυντής δεν θεωρείται απλώς διοικητικός διαχειριστής, αλλά πρωταγωνιστής μιας συλλογικής διαδικασίας, ικανός να επηρεάζει την κουλτούρα, να δημιουργεί όραμα και να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη (Benfari, 2013). Η αποτελεσματική ηγεσία απεικονίζεται ως συνδυασμός οργανωτικής επάρκειας, συναισθηματικής ενσυναίσθησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την αποδοχή των καινοτομιών, τη διάθεση συνεργασίας και την ανθεκτικότητα της σχολικής μονάδας απέναντι σε προκλήσεις (Bruckman, 2008).

Ένα ακόμη βασικό συμπέρασμα αφορά τη φύση των δυσκολιών που συναντώνται στην εφαρμογή αλλαγών (Burnes & Todnem, 2012). Οι συμμετέχοντες περιγράφουν εμπόδια που προκύπτουν τόσο από εξωτερικούς παράγοντες (όπως περιορισμένοι πόροι, ανεπαρκείς υποδομές, θεσμικές αγκυλώσεις), όσο και από εσωτερικούς μηχανισμούς (όπως η τεχνολογική ανασφάλεια, ο φόρτος εργασίας και οι εδραιωμένες νοοτροπίες). Παρά τις δυσκολίες αυτές, η συνολική εικόνα παραμένει αισιόδοξη: όταν η ηγεσία παρουσιάζει συνοχή, όταν τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμμετέχουν ουσιαστικά στον σχεδιασμό και όταν παρέχεται επαρκής υποστήριξη, οι καινοτομίες υιοθετούνται σταδιακά και παράγουν θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η κουλτούρα του σχολείου αναδύεται ως κεντρικός ρυθμιστής της αλλαγής. Τα σχολεία όπου καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επιθυμίας για βελτίωση εμφανίζονται πιο ικανά να ενσωματώσουν νέες παιδαγωγικές και οργανωτικές πρακτικές (Celcer, 2004). Η καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας συνδέεται άμεσα με τη στάση και τον τρόπο ηγεσίας του διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί ως καταλύτης που μετατρέπει μια απλή διοικητική διαδικασία σε συλλογική μετασχηματιστική εμπειρία.

Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει ότι η σχολική μονάδα διαθέτει δυναμικό και ανθρώπινο κεφάλαιο που μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά την αλλαγή, αρκεί να υπάρχουν σαφείς κατευθύνσεις, σταδιακές διαδικασίες εφαρμογής και επαρκής επαγγελματική υποστήριξη. Η αλλαγή, επομένως, δεν αποτελεί εξωτερική επιβολή, αλλά μια διαδικασία που διαμορφώνεται εσωτερικά, μέσα από σχέσεις, διάλογο και συνεχή αναζήτηση βελτίωσης (Chisholm, 1999).

6.2 Σχέση ρόλου διευθυντή και κουλτούρας σχολείου

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας κουλτούρας που ευνοεί τη σχολική αλλαγή. Χαρακτηριστικά ένας περιγράφει τον διευθυντή όχι απλώς ως διαχειριστή ρυθμιστικών διαδικασιών αλλά ως φορέα νοήματος, ο οποίος διαμορφώνει το ψυχοκοινωνικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Η δυνατότητά του να εμπνέει, να στηρίζει και να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελεί θεμελιώδη μηχανισμό για την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και καινοτομίας.

Η συσχέτιση ανάμεσα στην ηγεσία και την κουλτούρα είναι εμφανής στις μαρτυρίες των συμμετεχόντων, οι οποίοι τονίζουν ότι όταν ο διευθυντής καλλιεργεί εμπιστοσύνη, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφαλείς να πειραματιστούν και να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία αλλαγής. Η κουλτούρα δεν εμφανίζεται ως στατικό χαρακτηριστικό του σχολείου αλλά ως δυναμικό προϊόν αλληλεπιδράσεων, το οποίο επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής επικοινωνεί, λαμβάνει αποφάσεις και διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις.

Επιπλέον, η έρευνα επιβεβαιώνει ότι η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ως επιταχυντής ή ως ανασταλτικός παράγοντας στην υλοποίηση καινοτομιών. Το εύρημα αυτό συνάδει με διεθνείς θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα αποτελεί τον «αόρατο μηχανισμό» που καθορίζει την ανθεκτικότητα ενός σχολείου απέναντι στις αλλαγές. Στην ελληνική περίπτωση, η κουλτούρα συνεργασίας που περιγράφουν αρκετοί συμμετέχοντες φαίνεται να αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία των νέων πρακτικών.

6.3 Προτάσεις για τους διευθυντές

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο ρόλο που συνδυάζει ηγεσία, καθοδήγηση, διαμεσολάβηση και ενδυνάμωση. Μια σημαντική προτεραιότητα αποτελεί η ενίσχυση της επικοινωνίας μέσα στο σχολείο. Η σαφής, συνεπής και συμμετοχική επικοινωνία συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινού οράματος και μειώνει την ανασφάλεια που συχνά συνοδεύει τις καινοτομίες (Chisholm, 1999). Οι διευθυντές μπορούν να καλλιεργούν κουλτούρα διαλόγου μέσα από συστηματικές συναντήσεις, ομάδες εργασίας και διαδικασίες ανατροφοδότησης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν σκέψεις, απορίες και ανησυχίες.

Επιπλέον, η υιοθέτηση μετασχηματιστικών και συμμετοχικών προσεγγίσεων ηγεσίας φαίνεται να ενισχύει σημαντικά την εφαρμογή της αλλαγής (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Ο διευθυντής χρειάζεται να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, να ενδυναμώνει τα μέλη του συλλόγου και να αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Η παροχή εμπιστοσύνης λειτουργεί κινητοποιητικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συμβολή τους είναι ουσιαστική και ότι αποτελούν ενεργό μέρος της αλλαγής.

Κρίσιμος παράγοντας αποτελεί επίσης η επαγγελματική ανάπτυξη. Οι διευθυντές μπορούν να προάγουν ευκαιρίες μάθησης, όπως ενδοσχολικές επιμορφώσεις, ανταλλαγή καλών πρακτικών και συνεργατική παρατήρηση (Msila, 2011). Η ενθάρρυνση μικρών ομάδων εργασίας που θα ασχολούνται με συγκεκριμένα έργα συμβάλλει στη διάχυση τεχνογνωσίας και στη δημιουργία συλλογικής δυναμικής.

Τέλος, οι διευθυντές χρειάζεται να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης των αντιστάσεων. Η κατανόηση των λόγων που οδηγούν στην επιφύλαξη –όπως άγχος, φόρτος εργασίας ή αβεβαιότητα– επιτρέπει την υιοθέτηση προσεγγίσεων που στηρίζουν και καθοδηγούν, αντί να πιέζουν (Cligget & Wyssmann, 2009). Μια σταδιακή εφαρμογή καινοτομιών, σε συνδυασμό με παροχή συγκεκριμένης υποστήριξης, μειώνει την ένταση των αντιστάσεων και ενισχύει τη βιωσιμότητα της αλλαγής.

6.4 Προτάσεις για πολιτική και θεσμικό πλαίσιο

Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να ενισχύσει τις σχολικές μονάδες με υποδομές, πόρους και θεσμικό χώρο για πραγματική αυτονομία. Η συνεχής εισαγωγή καινοτομιών χωρίς παράλληλη υλικοτεχνική και διοικητική στήριξη καθιστά τις αλλαγές δυσκολότερες και συχνά οδηγεί σε αποσπασματικές εφαρμογές. Η επένδυση σε σύγχρονο εξοπλισμό, σε ψηφιακές υποδομές και σε τεχνική υποστήριξη είναι απαραίτητη για να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων παιδαγωγικών πρακτικών.

Παράλληλα, απαιτείται η θεσμοθέτηση πολιτικών που θα μειώνουν τη γραφειοκρατία και θα επιτρέπουν στους διευθυντές να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διδακτική και παιδαγωγική καθοδήγηση (Kalkan, Altınay, Altınay Gazi, & Atasoy, 2020). Η υπερβολική διοικητική επιβάρυνση αναστέλλει τη δημιουργικότητα και αποσπά την προσοχή από τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η απλοποίηση διαδικασιών και η ενίσχυση του ρόλου των σχολικών επιτροπών θα μπορούσαν να συμβάλουν ουσιαστικά.

Επιπλέον, η πολιτεία χρειάζεται να επενδύσει στη συστηματική και πρακτικά προσανατολισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών. Όπως προκύπτει από

τα δεδομένα, η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη είναι έντονη και συνεχής, καθώς η εκπαιδευτική αλλαγή προϋποθέτει νέες δεξιότητες, νέες τεχνολογικές γνώσεις και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Τέλος, κρίσιμος άξονας πολιτικής αποτελεί η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείων με φορείς, ιδρύματα και εκπαιδευτικά δίκτυα. Η διασύνδεση αυτή παρέχει πρόσβαση σε καινοτόμες πρακτικές, σε πηγές μάθησης και σε συνεργατικές δυνατότητες που ενδυναμώνουν το εκπαιδευτικό έργο.

6.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη προσφέρει σημαντικά ποιοτικά δεδομένα, ωστόσο ανοίγει δρόμους για περαιτέρω διερεύνηση. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει βαθύτερα συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας, όπως τη μετασχηματιστική, την κατανομημένη ή την ηθική ηγεσία, και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την ποιότητα της σχολικής αλλαγής. Η σύγκριση διαφορετικών τύπων σχολείων ή περιοχών θα παρείχε επιπλέον στοιχεία για τις ανισότητες, τις διαφοροποιήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μικτές μεθόδους συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, ώστε να αναδειχθούν πιο συστηματικά οι σχέσεις ανάμεσα σε ηγεσία, κουλτούρα σχολείου και εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Παράλληλα, η εστίαση στη φωνή των μαθητών και των γονέων θα πρόσθετε πολύτιμες οπτικές που θα εμπλούτιζαν την κατανόηση των διαδικασιών αλλαγής.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η μακροχρόνια επίδραση συγκεκριμένων καινοτομιών, ώστε να αποτιμηθεί η βιωσιμότητά τους και ο βαθμός στον οποίο

ενσωματώνονται στην κουλτούρα του σχολείου. Η παρακολούθηση της αλλαγής σε βάθος χρόνου θα επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν ή εμποδίζουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βότση, Ε. (2017). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας*. Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση: Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 517. <https://doi.org/10.12681/elrie.814>

Benfari, R. C. (2013). *Understanding and changing your management style: Assessments and tools for self development* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Bruckman, J. C. (2008). Overcoming resistance to change: Causal factors, interventions and critical values. *The Psychologist-Manager Journal*, 11, 211–219. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10887150802371708>

Burnes, B., & Todnem, R. (2012). Leadership and change: The case for greater ethical clarity. *Journal of Business Ethics*, 108(2), 239–252. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1088-2>

Celep, C. (2004). *Dönüşümcü liderlik*. Anı Yayıncılık.

Chisholm, L. (1999). The democratization of schools and the politics of teachers' work in South Africa. *Comparative Education*, 29(2), 111–126. Christensen, B. L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design and analysis* (Apay, A., Trans.). Anı Yayıncılık. (Σημ.: Στα τουρκικά εκδόσεις· APA 7: προσθέτουμε “Trans.” όταν είναι μεταφρασμένο.)

Cligget, L., & Wyssmann, B. (2009). Crimes against the future: Zambian teachers' alternative income generation and the undermining of education. *Africa Today*, 55(3), 25–43.

Ioannidi, V., & Malafantis, K. (2025). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση & καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι – νέοι εγγραμματισμοί με ψηφιακά εργαλεία. Συνεργατικές δραστηριότητες (activities) παιδαγωγικής και λογοτεχνίας στη μικτή διδασκαλία / Inclusive education & innovative didactical methods – new literacy with digital tools. Collaborative activities (activities) of pedagogy and literature in blended teaching*. Hellenic Open University. ISBN 978-960-466-348-4.

Hinde, E. R. (2004). *School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change*. Unpublished manuscript, Metropolitan State University of Denver.

Hughes, J., & Tan, E. (2017). *The dynamic curriculum: Shared experiences of ongoing curricular change in higher education* (Students Learning with Communities, No. 47). Technological University Dublin. <https://arrow.tudublin.ie/comlinkoth/47>

Inandi, Y., Tunc, B., Yücedağlar, A., & Kılıç, S. (2020). The relationship of school administrators' leadership styles with organizational dissent and resistance to change according to perceptions of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.05.020>

Johara, K. (2018). *Dynamic capabilities in times of educational change: The viewpoint of school leadership* (Master's thesis). University of Jyväskylä, Institute of Educational Leadership, Department of Education.

Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14(4–5), 525–544.

Kalkan, Ü., Altınay, F., Altınay Gazi, Z., & Atasoy, R. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *SAGE Open*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244020902081>

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Kars, M., & İnandı, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 145–164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/625731>

Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311–332.

Kassing, J. W. (2000). Investigating the relationship between superior–subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(1), 58–69.

Kassing, J. W. (2002). Speaking up: Identifying employees' upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*, 16(2), 187–209.

Kassing, J. W. (2008). Consider this: A comparison of factors contributing to employees' expression of dissent. *Management Communication Quarterly*, 56(3), 342–355.

Kassing, J. W., & Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16, 39–65.

Mary, J. Z., Beceril, M. C., Carcallas, J. D., & Benthillo, H. S. (2022). School administrators leadership styles in the new normal. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6136856>

Msila, V. (2011). School management and the struggle for effective schools. *Africa Education Review*, 8(3), 434–449.

Ngcobo, T., & Tikly, L. P. (2008). *Think globally, act locally: A challenge to education leaders*. Paper presented at the CCEAM Conference, Durban.

Richmon, M. J., & Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management & Administration*, 31(1), 31–50.

Ribbins, P., & Gunter, H. (2002). Mapping leadership studies in education: Towards a typology of knowledge domains. *Educational Management & Administration*, 30(4), 359–385.

Robinson, V., Rowe, K., & Lloyd, C. (2009). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635–674.

Saowanee Sirisookslip, S., Ariratana, W., & Ngang, T. K. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on affecting teacher effectiveness. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1031–1037. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.022>

Sharma, P. (2018). Principal's leadership behavior and school climate: A review of researches. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 6(4), 289–300.

Ubben, G., & Hughes, L. (1992). *The principal: Creative leadership for effective schools*. Allyn and Bacon.

Van der Westhuizen, P., & van Vuuren, H. (2007). Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 431–445. Vélez, S. C., Lorenzo, M. C. A., & Garrido, M. M. (2017). Leadership: Its importance in the management of school coexistence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 169–174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.059>

Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74.

Witziers, B., Bosker, R., & Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 34, 398–425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>

Yukl, G. (2008). *Leadership in organizations*. Pearson Education.

Levin, B., & Riffel, J. A. (1998). *Conceptualising school change*. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 113–127. <https://doi.org/10.1080/0305764980280109>

Nordström Källström, H., & Ljung, M. (2005). *Social sustainability and collaborative learning*. *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 34(4–5), 376–382. [https://doi.org/10.1639/0044-7447\(2005\)034\[0376:SSACL\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1639/0044-7447(2005)034[0376:SSACL]2.0.CO;2)

Sukirjo, S., Dwiningrum, S., Purwanta, E., & Sholeh, B. (2025). *The importance of change management in increasing school resilience*. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 44(1). <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.57779>

Vanlommel, K., & van den Boom-Muilenburg, S. N. (2024). *How can we understand and stimulate evidence-informed educational change? A scoping review from a systems perspective. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*, 605–634. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09470-5>

Vasel, H. (2025). *Factors shaping the implementation of educational organizational change: An analysis of Lewin's model in the context of teaching innovations. Social Sciences & Humanities Open, 11*, 101599. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101599>

Yalçın, S., & Akan, D. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences, 15*(59), 1138–1156. <https://doi.org/10.17755/esosder.93688>

Yasir, M., Imran, R., Irshad, M. K., Mohamad, N. A., & Khan, M. M. (2016). Leadership styles in relation to employees' trust and organizational change capacity: Evidence from non-profit organizations. *SAGE Open, 64*(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016675396>

Yi, L., Uddin, M. A., Das, A. K., Mahmood, M., & Do, S. M. S. (2019). Transformational leaders engage employees in sustainable innovative work behaviour? Perspective from a developing country. *Sustainability, 11*, 2485. <https://doi.org/10.3390/su11092485>

Yıldırım, K., Güçlü, N., & Daşcı, E. (2016). Okul kültürünün güçlü ve zayıf kültürel özellikler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 91–111. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

Yıkıcı, B., Bastas, M., Altınay, F., Daglı, G., & Altınay, Z. (2019). The role of technology for school management and development. *Revista Inclusiones, 6*, 100–115.

Yukl, G. (2008). *Leadership in organizations*. Pearson Education.

Zembat, R., Özdemir-Adak, A., Beceren-Özdemir, B., & Biber, K. (2011). The relationship between preschool administrators' leadership styles and school culture. *NWSA Education Sciences*, 7(2), 789–811.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Οδηγός Ημι-δομημένης Συνέντευξης

Ο παρακάτω οδηγός συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων, εμπειριών και στάσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη σχολική αλλαγή και τον ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχολική αλλαγή στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο βασικός ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών;
3. Ποιες καινοτομίες εφαρμόστηκαν πρόσφατα στο σχολείο σας;
4. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε στη διαδικασία υλοποίησης αυτών των αλλαγών;
5. Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις καινοτομίες;
6. Ποιες στρατηγικές ηγεσίας θεωρείτε πιο αποτελεσματικές;
7. Πώς υποστηρίζετε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
8. Ποιες δομές του σχολείου συμβάλλουν στη διευκόλυνση των αλλαγών;
9. Πώς θα περιγράφατε την κουλτούρα του σχολείου σας;
10. Τι προτείνετε ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Ο οδηγός χρησιμοποιήθηκε με ευελιξία, επιτρέποντας πρόσθετες διευκρινιστικές ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις κάθε συμμετέχοντα.

Παράρτημα Β: Στοιχεία Συμμετεχόντων (Ανώνυμα)

Σύμφωνα με τις αρχές της εχεμύθειας και της ανωνυμίας, οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

- **Σ1 – Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Φιλολόγος)**
- **Σ2 – Εκπαιδευτικός ΠΕ03 (Μαθηματικός)**
- **Σ3 – Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**
- **Σ4 – Εκπαιδευτικός ΠΕ02**
- **Σ5 – Εκπαιδευτικός ΠΕ03**
- **Σ6 – Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας**
- **Σ7 – Εκπαιδευτικός με εμπλοκή σε καινοτόμες δράσεις**
- **Σ8 – Εκπαιδευτικός με εμπειρία STEM/ψηφιακών εργαλείων**
- **Σ9 – Εκπαιδευτικός με συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα**
- **Σ10 – Εκπαιδευτικός με ρόλο σε ομάδες δράσης σχολείου**

Το παράρτημα αυτό παρουσιάζει μόνο γενικά χαρακτηριστικά, ώστε να προστατεύεται πλήρως η ταυτότητα των συμμετεχόντων.

Παράρτημα Γ: Ενδεικτικό Απόσπασμα Συνέντευξης (Σ2)

- Καλημέρα σας και σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο σας χρόνο και την συμμετοχή σας στην συνέντευξη. Η παρούσα συνέντευξη βρίσκεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας όπου εξετάζει τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής αλλαγής και στην εφαρμογή καινοτομιών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συνέντευξη θα απομαγνητοφωνηθεί και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά από εμένα για την ποιοτική μου έρευνα. Διασφαλίζεται η ανωνυμία καθώς δεν θα αναφερθεί πουθενά το όνομά σας. Η συνέντευξη είναι ημιδομημένη και καλείστε να απαντήσετε σε κάποιες ερωτήσεις οι οποίες θα διαρκέσουν περίπου 6 λεπτά
- Συμφωνείτε να ξεκινήσουμε?
- Ναι, βέβαια.
- Ωραία, λοιπόν ας ξεκινήσουμε..
- 1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής αλλαγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση? Πώς αντιδρά συνήθως το σχολείο στις αλλαγές?
- Παρά τις δυσκολίες σε ένα επιφορτισμένο περιβάλλον, οποιαδήποτε καινοτομία θα προσέλκυε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών είναι ευπρόσδεκτη. Το σχολείο προσπαθεί με οποιοδήποτε τρόπο να κάνει πράξη αυτές τις αλλαγές και είναι σύμφωνοι τις περισσότερες φορές.
- 2. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο βασικός ρόλος του διευθυντή στην διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών? Υπήρξαν επιμορφωτικές δράσεις?
- Ο διευθυντής καλείται να οργανώσει κάθε νέο πρόγραμμα, να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποδεχτούν τις νέες δράσεις. Βεβαίως

- και υπήρχαν επιμορφωτικές δράσεις καθώς θεωρείται απαραίτητο να γίνει προκειμένου να έχουν ολιστική εικόνα σε όλα τα θέματα.
- 3. Ποιες καινοτομίες εφαρμόστηκαν πρόσφατα στο σχολείο σας? Προήλθαν από το σχολείο ή από εξωτερικό φορέα?
 - Εφαρμόστηκε ομαδοσυνεργατικό μάθημα και παράλληλα συγγραφή ερευνητικών εργασιών για θέματα κοινωνικά, επιστημονικά και ιστορικά. Επίσης η αυτοαξιολόγηση κατέχει σημαντική θέση όπως και η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών. Ακόμα, ιδιαίτερα βοήθησε και η αντεστραμμένη τάξη με πρωτοβουλία και αυτενέργεια των μαθητών . Οι καινοτομίες προήλθαν αποκλειστικά από το σχολείο και κυρίως από τον διευθυντή-εκπαιδευτικοί-μαθητές.
 - 4. Ποιες δυσκολίες συναντήσατε στη διαδικασία υλοποίησης αυτών των αλλαγών? Πώς βιώσατε προσωπικά αυτές τις δυσκολίες?
 - Οι δυσκολίες αφορούσαν την αποτελεσματικότητα των αλλαγών και την επιφύλαξη για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Προσωπικά, παρά την πίεση προσπάθησα να μείνω ήρεμη και συγκεντρωμένη στο στόχο μου.
 - 5. Πως αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στις καινοτομίες?
 - Παρά τις αρχικές επιφυλάξεις στο μέτρο του δυνατού, οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν στην υλοποίηση αυτών ειδικά όταν υπήρχαν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών.
 - 6. Ποιες στρατηγικές ηγεσίας θεωρείτε πιο αποτελεσματικές?
 - Όταν ο διευθυντής προστρέχει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται και βοηθά στην υλοποίηση όσων δράσεων είναι εφικτές.

- 7. Πώς υποστηρίζετε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών? Πιστεύετε πως θα πρέπει να υπάρχει μία συνεχή επιμόρφωση?
- Η επαγγελματική ανάπτυξη βελτιώνεται με μείωση ωστόσο της κούρασης και του άγχους αποδοτικότητας. Προσωπικά, πιστεύω πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται καθ' όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής μας πορείας.
- 8. Ποιες δομές του σχολείου συμβάλλουν στη διευκόλυνση των αλλαγών?
- Οι υλικοτεχνικές υποδομές όπως είναι οι χώροι άθλησης, οι μεγάλες αίθουσες, οι διαδραστικοί πίνακες, η βιβλιοθήκη και διάφορα εργαστήρια.
- 9. Πως θα περιγράφατε την κουλτούρα του σχολείου σας?
- Η κουλτούρα του σχολείου αποτελείται από συλλογικό πνεύμα εργασίας και δράσεις εντός και εκτός σχολείου. Η ομαδικότητα ενισχύει την αλληλεγγύη των παιδιών και τη μείωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.
- 10. Τι προτείνετε ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή καινοτομιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση? Θεωρείτε ότι είναι εύκολο να επιτευχθεί αυτό?
- Σίγουρα θα πρέπει να υπάρξει σύζευξη των δράσεων με τα αναλυτικά προγράμματα ώστε να ολοκληρώνεται η πνευματική και ψυχική ωρίμανση των μαθητών. Κατά την γνώμη μου δεν είναι εύκολη διαδικασία αλλά σίγουρα το αποτέλεσμα αξίζει τον κόπο.
- Λοιπόν ..και εδώ η συνέντευξη έφτασε στο τέλος της. Θέλω να σε ευχαριστήσω για τον χρόνο που αφιέρωσες και για την πολύτιμη βοήθειά σου.

Παράρτημα Δ: Διαδικασία Καταγραφής, Απομαγνητοφώνησης και Κωδικοποίησης

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων διάρκειας 10-15 λεπτών, οι οποίες καταγράφηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη, διατηρώντας την πιστότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε διαδικασία θεματικής κωδικοποίησης:

1. **Εξοικείωση με τα δεδομένα:** Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων.
2. **Αρχική κωδικοποίηση:** Εντοπισμός νοηματικών μονάδων που σχετίζονταν με τη σχολική αλλαγή, την ηγεσία και την κουλτούρα.
3. **Διαμόρφωση θεμάτων:** Ομαδοποίηση των κωδίκων σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (π.χ. δυσκολίες, ηγετικές στρατηγικές, κουλτούρα).
4. **Αναθεώρηση και εδραίωση θεμάτων:** Έλεγχος συνοχής και σύνδεσης μεταξύ θεμάτων και ερευνητικών ερωτημάτων.
5. **Τελική διατύπωση θεμάτων:** Διαμόρφωση των έξι θεματικών ενοτήτων που παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 4.