ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

# Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;

Τόμ. 1 (2018)

Πρακτικά Συνεδρίου ‘Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης’

## Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας

*Αθανασία Πολυζοπούλου (Athanasia Polyzopoulou)*

doi: 10.12681/χπ.1474

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 09/09/2026 13:14:27

# Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας
# Introducing innovations in schools: teachers' attitudes and the role of the school principal

**Πολυζοπούλου Αθανασία**
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΔΠΜΣ Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης & Τμήμα Οικονομικών Επιστημών ΑΠΘ

**Περίληψη**
Αρχικά, επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση της 'καινοτομίας', της 'αλλαγής' και της 'μεταρρύθμισης', έννοιες που συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι κατηγορίες των καινοτομιών που μπορεί να αναπτύξει μια σχολική μονάδα και εξετάζεται η σχέση τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Ακόμη, καθώς η αποτελεσματική εφαρμογή μιας καινοτομίας δε μπορεί να είναι άμεση αλλά απαιτείται μια σχετική προετοιμασία, παρουσιάζονται εν συντομία ορισμένα θεωρητικά μοντέλα που μπορούν να οδηγήσουν σταδιακά στην υλοποίηση ενός τέτοιου στόχου και τελικά στην αλλαγή. Στην προσπάθεια αυτή, είναι πολύ σημαντική η στάση που θα τηρήσουν οι εκπαιδευτικοί, η οποία πολλές φορές χαρακτηρίζεται με αρνητικό πρόσημο. Για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος, επιχειρείται η καταγραφή των βασικών αιτίων που προκαλούν αυτού του είδους τις αντιστάσεις απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί κατά καιρούς. Τέλος, το επίκεντρο στρέφεται στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και τους τρόπους με τους οποίους ένας διευθυντής ή μία διευθύντρια μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους φαινόμενα, μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών αλλά και με τη βοήθεια του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.
**λέξεις-κλειδιά:** καινοτομία, αλλαγή, αντίσταση εκπαιδευτικών, διευθυντής.

**Polyzopoulou Athanasia**
Postgraduate student, MA Total Quality Management and Innovative Implementation on Education
School of Early Childhood Education & School of Economics, AUTh

**Abstract**
At first, this paper attempts a conceptual clarification of 'innovation', 'change' and 'reform', terms often confused with each other. Moreover, there is a description of the types of innovation that can be developed within a school unit as well as their connection with the Greek educational system and its distinctive features. Furthermore, as an effective implementation of innovation cannot be immediate but some previous preparation is required, a number of theoretical models towards this direction are briefly mentioned, in order to achieve a future change. During this process, teachers' attitudes are very important, as they tend to react in a negative way. To investigate this issue, the underlying causes of such resistance against the introduction of innovations in a school unit are reported, according to the existing literature and research. Finally, this paper

focuses on the management of a school unit and the ways that a school principal can copy with such reactions, through specific strategies and the model of Total Quality Management.
**keywords:** innovation, change, teachers' resistance, school principal.

## Εισαγωγή

Κάθε οργανισμός χρειάζεται την εφαρμογή καινοτομιών, προκειμένου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις μεταβολές της κοινωνίας, να εξελίσσεται και να διατηρεί την ποιότητά του. Πόσο μάλλον όταν ο οργανισμός αυτός είναι το σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζεται όχι μόνο από τον λειτουργικό αλλά και από τον κοινωνικό του χαρακτήρα. Άλλωστε, η προβληματική του «καλού» σχολείου ενδιαφέρει κάθε κοινωνική ομάδα που έμμεσα ή άμεσα συμμετέχει στις δραστηριότητές του και επηρεάζεται από τον τρόπο λειτουργίας του (Καψάλης 2005: 3). Η εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδων έχει συσχετιστεί με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης (Γιαννακάκη 2005: 244).

Για το ελληνικό σχολείο, ο ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου αποτελεί ακόμα και σήμερα μια καινοτομία, η οποία μάλιστα αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν αναλογιστεί κανείς την ιδιαίτερη επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στους μαθητές/τριες. Πράγματι, όπως αναφέρει κι ο Γερμανός (2006: 39), ο χώρος παρέχει εκείνες τις πληροφορίες που αποτελούν ερεθίσματα μάθησης και δίνει δυνατότητες αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο περιβάλλον και τον κοινωνικό περίγυρο του κάθε ατόμου, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη διαμόρφωση προτύπων, αξιών και συμπεριφορών. Σήμερα, η ανάγκη για ανανέωση του σχολικού χώρου είναι μεγάλη. Κάθε σχολείο χρειάζεται να μπορεί να εμπνέει τη μάθηση, να αποτελεί τόπο εξέλιξης και ανάπτυξης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε αυτό. Επομένως, η αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται ένα σημαντικό πρώτο βήμα, μια καινοτομία που μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στην εκπαίδευση. Η παραδοσιακή σχολική τάξη χρειάζεται να αναχθεί σε περιβάλλον μάθησης (learning environment), στο οποίο το παιδί θα μπορεί να κινείται ελεύθερα, να χρησιμοποιεί τις αισθήσεις αλλά και τη φαντασία του, να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του και να αποκτά τη δυνατότητα να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα, αξιοποιώντας τις πληροφορίες του χώρου που το περιβάλλει (Germanos 1996: 86).

Ωστόσο, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να συναντώνται σοβαρές αντιστάσεις απέναντι σε τέτοιου είδους αλλαγές. Οι αντιστάσεις αυτές προέρχονται ως επί το πλείστον εκ των έσω, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνεται να έχουν διαμορφώσει μια αρνητική άποψη αναφορικά με την εισαγωγή νέων δεδομένων όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο. Έτσι παρατηρείται το εξής παράδοξο: αφενός το αίτημα για 'καινοτομία', 'ανανέωση', 'αλλαγή' να παραμένει έντονο, αφετέρου όταν πρόκειται να ξεκινήσει η εφαρμογή του, να έρχεται αντιμέτωπο με αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί η εισαγωγή καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα και ιδίως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια τέτοιου είδους μεταβολή. Επίσης, στο επίκεντρο τίθεται και ο ρόλος που παίζει η σχολική διεύθυνση

στη διευθέτηση τέτοιου είδους ζητημάτων και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εμφυσήσει στους εκπαιδευτικούς το ενδιαφέρον και τη διάθεση να λειτουργήσουν με τρόπους διαφορετικούς από τους μέχρι πρότινος γνώριμους, παραδοσιακούς.

## Καινοτομία – Αλλαγή – Μεταρρύθμιση: το πλαίσιο των εννοιών και οι μεταξύ τους διαφορές

Η έννοια της καινοτομίας, λοιπόν, δεν είναι νέα για το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, στην εκπαίδευση συχνά φαίνεται να υπάρχει μια σύγχυση μεταξύ των όρων 'καινοτομία', 'αλλαγή' και 'μεταρρύθμιση', με αποτέλεσμα να μην είναι πάντα διακριτό το περιεχόμενο αλλά και τα όρια μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί η αποσαφήνισή τους.

Αναφορικά με την καινοτομία, ένας από τους ορισμούς που διατυπώθηκαν είναι αυτός των Russell και Russell (1992) που αφορά στους επιχειρηματικούς οργανισμούς, σύμφωνα με τον οποίο *«η καινοτομία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μια αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούριο (νέο) για το συγκεκριμένο οργανισμό»* (Γιαννακάκη 2005: 245).

Προσεγγίζοντας τον κλάδο της εκπαίδευσης, η Παπαδημητρίου (2006: 50), παραθέτει τον ορισμό των Bonami και Garant (1996), σύμφωνα με τους οποίους, η καινοτομία αποτελεί εκείνη τη διαδικασία στην οποία συμπεριλαμβάνεται ένα σύνολο ενεργών συμμετεχόντων, καθώς και μια σειρά ενεργειών, οι οποίες αφορούν την κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και το γνωστικό του υπόβαθρο, το φυσικό περιβάλλον της τάξης, τις εξωτερικές πιέσεις που αφορούν τη διδασκαλία αλλά και την αντιμετώπιση του σχολείου ως έναν μανθάνων οργανισμό (learning organization).

Ακόμη, ως εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να χαρακτηριστεί *«κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος»* (Κουλουμπαρίτση 2006: 67). Αξίζει να αναφερθεί πως, κατά τον Fullan (1991: 19), η φύση της καινοτομίας είναι πολιτική και επιχειρηματική, με αποτέλεσμα οι καινοτομίες να είναι *«λιγότερο μια πηγή ορθολογικών ιδεών και περισσότερο μια σειρά από δυνατότητες»*.

Όπως τονίζουν οι Russell και Russell (1992), η καινοτομία σε έναν οργανισμό υιοθετείται με πρωτοβουλία των εργαζομένων του και στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδύονται κατά καιρούς. Οι αλλαγές που έχουν χαρακτήρα επιβολής και προέρχονται από εξωτερικούς φορείς δε μπορούν να λογιστούν ως δραστηριότητες με καινοτομικό χαρακτήρα, καθώς δεν προέρχονται από τα μέλη του οργανισμού και δε λαμβάνουν υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Γιαννακάκη 2005: 245).

Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μπορούν να διακριθούν τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών. Η πρώτη αφορά αυτές που έχουν εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό χαρακτήρα και αφορούν κυρίως στην εφαρμογή οποιασδήποτε δράσης συνδέεται με τα τέσσερα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, μέσα υλοποίησης της διδασκαλίας/μέθοδοι αξιολόγησης). Η δεύτερη κατηγορία συνδέεται με τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, δηλαδή τους καινοτόμους τρόπους που χρησιμοποιούνται για τη διευθέτηση των ζητημάτων που αφορούν στον οργανωτικό χαρακτήρα της. Η τελευταία κατηγορία σχετίζεται με τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται

εντός του σχολείου, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, την εργασιακή κουλτούρα κλπ. Οι παραπάνω κατηγορίες αλληλοεπηρεάζονται, ενώ τα όρια μεταξύ τους δεν είναι πάντα ευδιάκριτα (Γιαννακάκη 2005: 246).

Η συνεπής και σταθερή εφαρμογή των καινοτόμων δραστηριοτήτων οδηγεί σταδιακά στην εκπαιδευτική αλλαγή (Κουλουμπαρίτση 2006: 67). Πιο συγκεκριμένα, η αλλαγή μπορεί να οριστεί ως *«η υιοθέτηση μιας καινοτομίας»,* με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με την αξιοποίηση των κατάλληλων μέσων και μεθόδων (Carlopio 1998: 2). Κατά τον Fullan (1991: 15), *«ο σκοπός της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι να βοηθήσει τα σχολεία να επιτύχουν τους στόχους τους πιο αποτελεσματικά, αντικαθιστώντας ορισμένες δομές, προγράμματα και/ή πρακτικές με καλύτερα»*. Απώτερος στόχος της είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Stoll 2006 όπως αναφέρεται στο Μπινιάρης 2012: 12) αλλάζοντας πρωτίστως τις αντιλήψεις και τις μεθόδους των εκπαιδευτικών (Leach 1994: 135).

Η αλλαγή δεν είναι αναγκαίο να χαρακτηριστεί με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, μπορεί να είναι προγραμματισμένη ή ακούσια, μικρής ή μεγάλης εμβέλειας, να συμβαίνει εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, να είναι καθολική ή μερική, εθελοντική ή υποχρεωτική και απειλητική ή μη (Dean 1993, όπως αναφέρεται στο Ιορδανίδης 2006: 90). Μπορεί είτε να επιβληθεί στους εκπαιδευτικούς είτε να προκύψει με την εθελοντική πρωτοβουλία που δημιουργούν οι δυσαρέσκειες ή οι ανεπάρκειες της υπάρχουσας κατάστασης (Fullan 1991: 31).

Η έρευνα για την εκπαιδευτική αλλαγή επικεντρώνεται κυρίως σε δύο επίπεδα. Το πρώτο, κατά τους Argyris και Schon (2002), είναι η *«οργανωτική αλλαγή»*, που αφορά την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι δυσλειτουργίες του σχολικού μηχανισμού. Το δεύτερο, σύμφωνα με τους Senge (1991) και Probst και Büchel (1995), είναι η *«οργανωτική εκμάθηση»*, η οποία συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού να αντιλαμβάνεται ο ίδιος τις αδυναμίες και τις παρεκκλίσεις από τους στόχους του και να κινητοποιείται, ώστε να τις ξεπεράσει. Το τελευταίο επίπεδο συνδέεται και με την ατομική αλλαγή, δηλαδή τη συνειδητοποίηση από το άτομο πως αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για την αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Germanos 2012: 2).

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί μεγάλης έκτασης αλλαγές σε πολλούς τομείς του δημόσιου και ιδιωτικού βίου. Ωστόσο, στην εκπαίδευση οι αλλαγές αυτές φαίνεται να ακολουθούν περισσότερο αργούς ρυθμούς, παρόλο που, συγκριτικά με προηγούμενες δεκαετίες, το σύνολό τους παρατηρείται να αυξάνεται. Ακόμη, πολλές αλλαγές επιβάλλονται με τρόπο βιαστικό και επιβλητικό από τις ανώτατες διοικητικές βαθμίδες, με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείρισή τους και να κωλυσιεργούν ως προς την εφαρμογή τους (Ιορδανίδης 2006: 90-91).

Οι Torrington και Weightman (1989), αναφέρουν τέσσερις κυρίαρχους τύπους αλλαγών στην εκπαίδευση: α) *επιβολή*, όπου η αλλαγή επιβάλλεται από εξωτερικούς φορείς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια), β) *προσαρμογή*, όπου υποδεικνύονται ορισμένες αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά ή στην οργάνωση του σχολείου, γ) *ανάπτυξη*, όπου οι υποδείξεις και οι νέες απαιτήσεις θέτουν στο επίκεντρο την προσωπική ανέλιξη του ατόμου και δ) *δημιουργικότητα,* όπου το άτομο οραματίζεται και υλοποιεί όσα έχει κατά νου, προωθώντας και ελέγχοντας το ίδιο τη διαδικασία με την οποία εφαρμόζονται οι καινοτομίες (Ιορδανίδης 2006: 91).

Έχοντας ως βάση τη συστημική θεωρία και σκέψη, η οποία αποτελεί σε διεθνές επίπεδο μία από τις επικρατέστερες τάσεις στον τομέα των εκπαιδευτικών αλλαγών, είναι αποδεκτό πως οι τελευταίες δε μπορούν να περιορίζονται σε μια απλή τροποποίηση ορισμένων παραμέτρων (Germanos 2012: 2). Ο Fullan, ως ένας εκ των σημαντικότερων εκπροσώπων της συστημικής προσέγγισης, αναφέρει πως οι αλλαγές και οι καινοτομίες δεν πρέπει να έχουν προσωρινό ή επιβαλλόμενο χαρακτήρα αλλά *«να αποτελούν πάγια φιλοσοφική στάση και modus vivendi για μια σχολική μονάδα που θέλει να συγκαταλέγεται σε αυτό που χαρακτηρίζουμε στις μέρες μας 'οργανισμό που μαθαίνει', ή κατά την πιο πρόσφατη ορολογία 'ευφυές σχολείο'* (Κουλουμπαρίτση 2006: 67).

Οι αλλαγές στην εκπαίδευση, εκτός από τις καινοτομίες έρχονται και με τις μεταρρυθμίσεις. Ακολουθώντας μια σύνθετη προσέγγιση με κύριο άξονα αυτόν της ολότητας, η μεταρρύθμιση μπορεί να οριστεί ως μια αλλαγή στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, ως ένας μετασχηματισμός στην εκπαίδευση με θεσμικές αλλαγές και τροποποιήσεις μεγάλης εμβέλειας (Σιακοβέλη 2011: 36). Με άλλα λόγια *«εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θεωρούμε την αλλαγή σε κρίσιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αλλαγή έχει μεγάλο εύρος στην εφαρμογή της. Δηλαδή, υλοποιείται σε μεγάλο μέρος ή στο σύνολο των σχολικών μονάδων»* (Κουλουμπαρίτση 2006: 67).

Η μεταρρύθμιση έχει μεγάλο εύρος και μπορεί να μην περιορίζεται απλώς στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Διακρίνεται σε εξωτερική, που αφορά στη δομή και την οργάνωση του συστήματος και σε εσωτερική, που αναφέρεται στην επιλογή των διδακτικών περιεχομένων, της μεθοδολογίας, του σχολικού κλίματος και της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης (Μαυροσκούφης 2002: 17).

Με βάση τις παραπάνω σύντομες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως η καινοτομία και η μεταρρύθμιση αποτελούν δύο όψεις της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως κάθε καινοτομία ή σύνολο καινοτομιών μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή, ενώ αντιθέτως, κάθε αλλαγή δεν αποτελεί οπωσδήποτε μια καινοτομία (Μαυροσκούφης 2002: 17). Η διάκριση της καινοτομίας αλλά και της αλλαγής από τη μεταρρύθμιση είναι περισσότερο εμφανής, καθώς η τελευταία αφορά την ανανέωση των θεσμών που διέπουν τη δομή ενός εκπαιδευτικού συστήματος, εναρμονίζεται με την πολιτική ιδεολογία της εκάστοτε κυβερνητικής αρχής και ο χαρακτήρας της είναι επιβαλλόμενος και υποχρεωτικός.

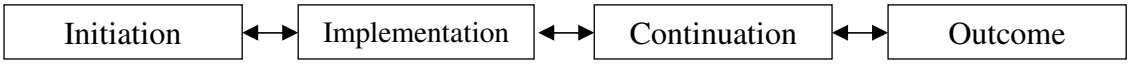
Σε κάθε περίπτωση, η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της επιτυχίας και της αποτελεσματικής λειτουργίας του. Για το λόγο αυτό, αφενός χρειάζεται να συνδεθούν με την ευρύτερη ανάγκη για αλλαγή, ώστε να μην αποτελούν μεμονωμένες διαδικασίες, ασύνδετες με τις τρέχουσες ανάγκες, αφετέρου ο σχεδιασμός και η εισαγωγή τους χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, προκειμένου να ενταχθούν απρόσκοπτα στις καθημερινές λειτουργίες της σχολικής μονάδας.

## Θεωρητικά μοντέλα για την εισαγωγή καινοτομιών και την επίτευξη της αλλαγής

Προς επίρρωση των παραπάνω, ο Fullan (1991: 51-53) αναφέρει αρχικά πως οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που υπάρχουν είναι πολλές και καθεμιά ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες των σύγχρονων, πλουραλιστικών ή ετερογενών κοινωνιών, όπως

επιτάσσουν οι ανάγκες της αγοράς και τα συστήματα αξιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα (π.χ. ΗΠΑ), διατίθενται στο εμπόριο με τη μορφή εγχειριδίων ή και αναλυτικών προγραμμάτων (curriculum). Ωστόσο, τονίζει πως το ερώτημα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής δεν είναι το είδος ή ο αριθμός καινοτομιών που χρειάζονται προκειμένου να ολοκληρωθεί μια αλλαγή, αλλά η ποιότητα αυτών, ώστε η αλλαγή που θα επιτευχθεί να έχει θετικό πρόσημο. Ιδίως από τη στιγμή που οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για κάθε σχολική μονάδα είναι πλέον περιορισμένοι, είναι σημαντικό να γίνεται μια προσεκτική επιλογή του καινοτόμου προγράμματος που θα ακολουθηθεί, ώστε να μην υπάρχει το φαινόμενο της τυφλής εφαρμογής δράσεων που αποδεικνύονται αδόκιμες.

Επομένως, είναι σημαντικό για το κάθε σχολείο να μπορεί να σχεδιάζει το ίδιο τις ενέργειες που θεωρεί κάθε φορά κατάλληλες για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Ωστόσο, η κατανόηση της αναγκαιότητας για αλλαγή και ο σχεδιασμός των απαραίτητων δραστηριοτήτων χρειάζεται να γίνει με τρόπο φυσικό, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν την αίσθηση της επιβολής. Για το σκοπό αυτό, οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν τρία στάδια που οδηγούν στη διαδικασία της αλλαγής: την εισαγωγή (*initiation*), την εφαρμογή (*implementation*) και την εσωτερίκευση (*continuation*) (Εικόνα 1).




Εικόνα 1: A Simplified Overview of the Change Process (Fullan 1991: 48)

Η εισαγωγή περιλαμβάνει όλη τη διαδικασία της κατανόησης και αποδοχής της ανάγκης για αλλαγή και τη λήψη αποφάσεων για την εκκίνηση των αντίστοιχων διεργασιών (Fullan 1991: 47).

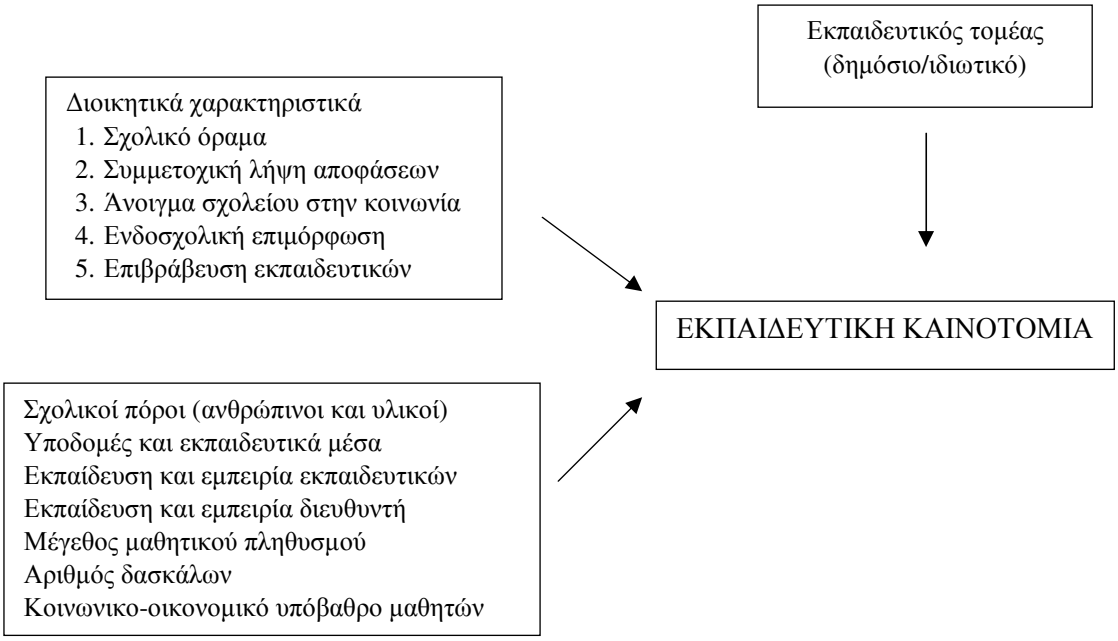
Η εφαρμογή αφορά στις πρώτες ενέργειες με τις οποίες μια ή περισσότερες ιδέες γίνονται πράξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το στάδιο αυτό διαρκεί τουλάχιστον δύο χρόνια, ώστε η αλλαγή να θεσμοθετηθεί (Fullan 1991: 48). Στο στάδιο αυτό εμπλέκονται δύο θεωρητικά μοντέλο, το γραφειοκρατικό και το μοντέλο ανθρωπίνων σχέσεων. Το γραφειοκρατικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από το χαρακτήρα της επιβολής καινοτομιών από τον αντίστοιχο πολιτικό φορέα του κάθε κράτους, από τον οποίο εκπορεύεται και η εκπαιδευτική πολιτική. Έχει νομοθετικό χαρακτήρα, η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη και δεν υπάρχουν περιθώρια παρέμβασης στους σκοπούς και τις διαδικασίες τους. Το μοντέλο ανθρωπίνων σχέσεων συμπεριλαμβάνει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός καινοτομιών δε στηρίζεται σε έτοιμα μοντέλα και πρότυπα αλλά στην αναζήτηση τρόπων για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στα στάδια του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της λήψης αποφάσεων και λαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε να επιτύχουν τους κοινούς στόχους που έχουν τεθεί. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται επίσης από μεγαλύτερη ελαστικότητα (Κωττούλα 1996: 35-36).

Η εσωτερίκευση αναφέρεται στο αν η αλλαγή θα αποκτήσει το χαρακτήρα του συνεχούς και θα ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ή θα εγκαταλειφθεί (Fullan 1991: 48). Με άλλα λόγια, η εφαρμογή των καινοτομιών θεωρείται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ρουτίνας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το αποτέλεσμα (*outcome*) που θα προκύψει από αυτή τη σειρά ενεργειών, μπορεί να περιγράφεται ως ο βαθμός της βελτίωσης που θα παρατηρηθεί αναφορικά με τα

κριτήρια που έχουν τεθεί (π.χ. καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καλύτερες εργασιακές σχέσεις κλπ.) (Fullan 1991: 47-49).

Ακόμη, η Γιαννακάκη (2005: 254-255) αναπτύσσει με τη σειρά της ένα ενδιαφέρον θεωρητικό μοντέλο με τους παράγοντες που σχετίζονται με την εισαγωγή της καινοτομίας, το οποίο θα λέγαμε πως συνδέεται και με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Συγκεκριμένα, αναφέρει πως η εφαρμογή καινοτομιών είναι συνάρτηση τριών παραγόντων: των διοικητικών χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας, των ανθρώπινων και υλικών πόρων της και τους εκπαιδευτικού τομέα στον οποίο υπάγεται η μονάδα (Εικόνα 2).




Εικόνα 2: Θεωρητικό μοντέλο εκπαιδευτικής καινοτομίας (Γιαννακάκη 2005: 255)

Από το παραπάνω σχήμα είναι φανερό πως η εφαρμογή καινοτομιών σε ένα σχολείο είναι αποτέλεσμα των διοικητικών του χαρακτηριστικών, δηλαδή του οράματος αλλά και του τρόπου με τον οποία εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στις αντίστοιχες διαδικασίες, των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων που διαθέτει, στους οποίους εντάσσεται και ο μαθητικός πληθυσμός, καθώς και το ιδιοκτησιακό καθεστώς του σχολείου. Αναφορικά με την τελευταία κατηγορία, τα σχολεία που ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα φαίνεται να προσφέρουν περισσότερες υπηρεσίες και καινοτόμα προγράμματα συγκριτικά με τα δημόσια. Αυτό πιθανόν να οφείλεται κυρίως στον ανταγωνισμό, που τα κατευθύνει σε πιο ευέλικτες πολιτικές, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται (Γιαννακάκη 2005: 254-255).

Κατά καιρούς παρουσιάστηκαν διαφορετικά μοντέλα εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών. Σε κάθε περίπτωση, ένα επιτυχές αποτέλεσμα δε μπορεί να έρθει δίχως τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό τους, καθώς είναι εκείνοι που θα εφαρμόσουν την καινοτομία και γνωρίζουν καλύτερα από όλους τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως ο γραφειοκρατικός και ανελαστικός χαρακτήρας του αποτελεί τροχοπέδη σε τέτοιου είδους ενέργειες, ενώ οι αλλαγές προέρχονται κυρίως από μεταρρυθμίσεις της εκάστοτε

πολιτικής αρχής, έχουν βραχυπρόθεσμο χαρακτήρα και συχνά αποτελούν ανεπιτυχή μεταφορά ξένων μοντέλων, τα οποία δεν κατορθώνουν να ανταπεξέλθουν στην ελληνική πραγματικότητα.

**Η καινοτομία και η αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: δυνατότητες και εμπόδια στην εφαρμογή τους**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχοντας δεχθεί έντονες επιρροές από τη φιλοσοφία που διέπει τα αντίστοιχα διοικητικά συστήματα της κεντρικής Ευρώπης, χαρακτηρίζεται από το πρότυπο μιας ισχυρής, κεντρικής διοίκησης. Ο χαρακτήρας του λοιπόν, κατά βάση, είναι συγκεντρωτικός. Πιο συγκεκριμένα, η δομή της εκπαίδευσης έχει ιεραρχικό χαρακτήρα, ο οποίος συνάδει με έναν ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας, από οποίο απορρέει κάθε σχετική νομοθεσία. Ο ρόλος των διοικητικών στελεχών έγκειται κυρίως στην ερμηνεία, τον έλεγχο και την εφαρμογή των κανόνων του νομοθετικού πλαισίου, με αποτέλεσμα τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών από μέρους τους να είναι αρκετά περιορισμένα (Λαΐνας 2000: 29-31).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων, το σχολείο αποτελεί τον τελικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και εντολοδόχο των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης. Δεν έχει ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και οφείλει να την εφαρμόζει, ανεξάρτητα από το αν ανταποκρίνεται ή όχι στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής του μονάδας και των εκπαιδευτικών της (Χατζηπαναγιώτου 2005: 42). Με άλλα λόγια, φαίνεται να μην υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης. Διά του λόγου το αληθές, στη σχετική νομοθεσία αναφέρεται πως *«ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για… την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών…»* και *«ο Σύλλογος των διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη των κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Ν. 1566/85, αρθ. 11, παρ. Δ1 και Στ3, στο Λαΐνας 2000: 31). Έτσι, με βάση τα παραπάνω και υπό το φόβο των συνεπειών που μπορεί να επιφέρει μια ενδεχόμενη παρέκκλιση, η εκπαιδευτική νομοθεσία καταλήγει να εφαρμόζεται με στείρο και ανορθολογικό τρόπο (Λαΐνας 2000: 31-32).

Ακόμη όμως κι όταν γίνονται ορισμένες αξιόλογες προσπάθειες, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στο σχεδιασμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι, ο εκσυγχρονισμός και η ανανέωση στο ελληνικό σχολείο φαντάζει ένα άπιαστο όνειρο, καθώς κάθε προσπάθεια αλλαγής συνδέεται με αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, ενώ η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγκωνίζεται. Επιπλέον, ο αναχρονιστικός και παρωχημένος χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ξεφύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να υιοθετήσει νέες, σύγχρονες μεθόδους. Τέλος, η απουσία ενός κεντρικού συντονισμού για καινοτόμες δράσεις, καθώς και η ασάφεια στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων μεταξύ των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να αποθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό την έναρξη οποιασδήποτε σχετικής δραστηριότητας (Μαυροσκούφης 2002: 21).

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας είναι η ελλιπής και αποσπασματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαστάσεις της καινοτομίας. Η τελευταία, είναι σημαντικό να προσλαμβάνεται ως μια «διαδικασία» και όχι ως ένα

«γεγονός». Η προώθηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων αλλά συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της συνδιαμόρφωσης, του κοινού σχεδιασμού και της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη 2006: 391). Όταν τα παραπάνω δεν αναδεικνύονται με ορθό τρόπο, ενέχεται ο κίνδυνος οι τελευταίοι να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης τους και να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις νέες συνθήκες και τις απαιτήσεις του ρόλου τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της *«Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων»,* όταν μετά από τα τρία έτη πιλοτικής εφαρμογής της, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδίως των μεγάλων αστικών κέντρων, δήλωσαν απρόθυμοι να συνεχίσουν αυτές τις δραστηριότητες. Το φαινόμενο αυτό προκάλεσε έντονο προβληματισμό στα στελέχη της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων επικράτησαν αντιλήψεις του τύπου *«έπρεπε να δοθεί εντολή για την υποχρεωτική εφαρμογή της ΕΖ με γενίκευσή της σε όλες τις σχολικές μονάδες»* και *«στην Ελλάδα μόνο με την άνωθεν θεσμική επιβολή γίνεται δουλειά»* (Κουλουμπαρίτση 2006: 68). Υπό το ίδιο πρίσμα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του φόβου απέναντι στο άγνωστο, δεν προξενεί εντύπωση το γεγονός πως οι τελευταίοι στρέφονται σε καινοτομίες που αφορούν κυρίως το διδακτικό κομμάτι, όπως είναι η Αγωγή Υγείας, η Ολυμπιακή Παιδεία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ή το πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης). Το τελευταίο, από κοινού με την Ευέλικτη Ζώνη, απαιτούν αλλαγή στο ευρύτερο αναλυτικό πρόγραμμα (Αναγνωστοπούλου 2001: 257).

Η παρουσία, επομένως, μιας πληθώρας καινοτόμων δράσεων δε συνεπάγεται την απρόσκοπτη εφαρμογή τους, ούτε την ανάδειξη του σχολείου σε τόπο παραγωγής καινοτομιών και αλλαγών. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως εκπαιδευτικοί δέχονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων, αλλά την ίδια στιγμή αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους, εγκαταλείποντας σταδιακά κάθε προσπάθεια (Μαυροσκούφης 2002: 19-21). Αυτές οι στάσεις, οι οποίες συνδέονται με την αποτυχή έκβαση μιας καινοτομίας ή αλλαγής δεν είναι αδικαιολόγητες, αλλά συνδέονται με ένα πλήθος παραγόντων, τους οποίους οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν.

## Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή

Η εμπειρία, λοιπόν, δείχνει πως τα σχολεία αποτελούν ακόμη και σήμερα συντηρητικούς οργανισμούς. Αντιδρούν στην αλλαγή και σε οποιαδήποτε προσπάθεια εισαγωγής νέων πρακτικών ή δεδομένων και δεν παρουσιάζουν εύκολη προσαρμοστικότητα. Βέβαια, το κάθε σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του προσεγγίζουν την αλλαγή με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο, οι αντιστάσεις που παρατηρούνται παραμένουν έντονες, έχοντας αντίκτυπο τόσο στην οργανωτική όσο και στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου.

Κατά τους Oreg (2006) και Piderit (2000), η έννοια της αντίστασης είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τον τρόπο που το άτομο συμπεριφέρεται απέναντι σε μια αλλαγή (συμπεριφοριστική διάσταση), τις σκέψεις του γι' αυτή (γνωστική διάσταση) και το πώς αισθάνεται για τη νέα κατάσταση (συναισθηματική διάσταση). Μάλιστα, οι τρεις αυτές διαστάσεις της αντίστασης είναι αλληλένδετες και συμβαίνουν ταυτόχρονα στο άτομο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε μπορεί να είναι και

αντιμαχόμενες (Erwin και Garman 2010: 42). Ακόμη, οι συμπεριφορές, οι σκέψεις και τα συναισθήματα απέναντι στην αλλαγή δεν είναι απαραίτητα καλά ή άσχημα, αλλά τείνουν περισσότερο σε θετικά ή αρνητικά (Lines 2005) και υπέρ ή κατά της αλλαγής (Giangrecco και Peccei 2005, όπως αναφέρεται στο Erwin και Garman 2010: 42).

Ο Γερμανός (2012: 3) αναφέρει την κατηγοριοποίηση των Autissier και Moutot (2003) και Aubert και Derobertmasure (2008), σύμφωνα με την οποία οι αντιστάσεις στην αλλαγή μπορούν να διακριθούν σε παθητικές και ενεργητικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται ο παθητικός τρόπος υποδοχής της αλλαγής, καθώς και η αδράνεια των ατόμων απέναντι στις απαιτήσεις για ενεργητική συμμετοχή, από κοινού με τη στάση αναμονής, έως ότου γίνει φανερή η κατάληξη όλων των ενεργειών και να επιλέξουν τη στάση που θα τηρήσουν. Στην περίπτωση αυτή επικρατεί μια υποκειμενική αντίληψη του ατόμου, η οποία δε συνδέεται απαραίτητα με τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της αλλαγής. Στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι ενέργειες ατόμων, φορέων και ομάδων πίεσης που διακρίνονται από το αίσθημα του αρνητισμού, προσπαθούν να συνδέσουν την εκάστοτε προσπάθεια με αποτυχημένα παραδείγματα του παρελθόντος και επιχειρούν με κάθε τρόπο να παρεμποδίσουν την εφαρμογή της νέας κατάστασης. Υπάρχουν, δηλαδή, σαφείς αντιρρήσεις ως προς το περιεχόμενο και τους τρόπους υλοποίησης της αλλαγής.

Οι βασικοί παράγοντες που οδηγούν σε αυτές τις αντιστάσεις είναι δύο. Ο πρώτος και κυριότερος είναι το ακατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο με το οποίο η κεντρική διοίκηση επιχειρεί κάθε φορά να εισαγάγει μια αλλαγή, με αποτέλεσμα να υπάρχει κακή πληροφόρηση και ελλιπής αιτιολόγηση, που οδηγούν σε απαξίωση της εκάστοτε προσπάθειας (Lecointe και Aubert-Lotarski 2002, Autissier και Moutot 2003 όπως αναφέρονται στο Γερμανός 2012: 3-4). Ιδίως μάλιστα από τη στιγμή που οι αλλαγές επιβάλλονται άνωθεν, η επικοινωνιακή πολιτική είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι η ανατροπή των συνηθειών των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι έχουν τις προσωπικές τους αξίες και αντιλήψεις, με βάση τις οποίες προσπαθούν να εναρμονίσουν τις ενέργειές τους αλλά και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της προσωπικής τους ολοκλήρωσης (Πασιαρδής 2004: 26). Όταν αυτή η ακολουθία που έχει διαμορφώσει ανατρέπεται μέσω της εισαγωγής ενός προγράμματος αλλαγής, μπορούν να αναδειχθούν ορισμένες ανεπάρκειες ως προς τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για τον ίδιο, για το σχολείο αλλά και την εκπαίδευση ((Evans 1996, Cuban 1999, Charpentier 2004 όπως αναφέρονται στο Γερμανός 2012: 4).

Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν σε δύο κύριες αιτίες αντιστάσεων. Η πρώτη είναι η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών για την καθημερινότητά τους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς η προτεινόμενη αλλαγή δεν κατόρθωσε να τους πείσει για την αποτελεσματικότητά της. Η δεύτερη συνδέεται με τα κίνητρα για συμμετοχή στην αλλαγή, ιδίως αν αυτή δεν παρουσιάστηκε με ορθό τρόπο στους ενδιαφερόμενους. Η αιτία αυτή σχετίζεται με τα ατομικά και ομαδικά συμφέροντα αλλά παράλληλα, επηρεάζεται και από την αξιοπιστία που εμπνέουν στους εκπαιδευτικούς οι φορείς από τους οποίους εκπονείται η αλλαγή (Colson 2005 όπως αναφέρεται στο Γερμανός 2012: 4).

Κατά τους Fullan και Milles (1992: 145-148), οι πολιτικές σκοπιμότητες που συχνά ενέχονται πίσω από τέτοιου είδους προσπάθειες, ωθούν την κεντρική διοίκηση σε σπασμωδικές και ανεφάρμοστες λύσεις, χωρίς να έχει προηγηθεί μια καταγραφή των πραγματικών δυνατοτήτων, των ελλείψεων και των προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες καθημερινά οι σχολικές μονάδες. Μάλιστα, οι τελευταίες θεωρούνται ως

οργανισμοί που είναι πάντα έτοιμοι να δεχτούν οποιαδήποτε καινοτόμο δράση και να την εφαρμόσουν επιτυχώς . Στην ελληνική εκπαίδευση, τέτοιου είδους φαινόμενα δεν είναι καθόλου σπάνια, καθώς πολλές φορές προτείνονται αλλαγές – κυρίως με τη μορφή μεταρρυθμίσεων – οι οποίες τελικά δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές, τρέχουσες ανάγκες, στη συνέχεια υπερκαλύπτονται από πρόχειρες αντιμεταρρυθμίσεις που πηγάζουν από διαφορετικά πολιτικά συμφέροντα και καταλήγουν να εφαρμόζονται αποσπασματικά ή καθόλου. Επομένως, είναι κατανοητό πως τέτοιου είδους πρακτικές προκαλούν έντονες δυσπιστίες ακόμα και στους εκπαιδευτικούς που μπορεί να τηρούσαν αρχικά θετική στάση.

Ο Ιορδανίδης (2006: 95-96), βασιζόμενος στον West-Burnham (1991), αναφέρει τις εξής αιτίες αντίστασης στην αλλαγή:

- *Συντηρητισμός*. Τα σχολεία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι συντηρητικοί οργανισμοί. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους έχουν την ικανότητα να προσαρμόζουν την εκάστοτε αλλαγή στα μοντέλα διδασκαλίας που ήδη χρησιμοποιούν. Όταν το σχολείο οργανώνεται εκ νέου για να αντιμετωπίσει τις καινούριες συνθήκες, υπάρχει ο φόβος της απώλειας ισχύος ή κύρους. Έτσι, η αλλαγή θα συναντήσει σοβαρές αντιστάσεις, ιδίως αν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν ότι μειώνονται.
- *Πόροι*. Ένα από τα κυριότερα αντεπιχειρήματα για την εφαρμογή των αλλαγών είναι το οικονομικό τους κόστος. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται τόσο γύρω από το χρόνο και τα χρηματικά ποσά όσο και από το κατάλληλα καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Ένα σύστημα που δεν έχει στη βάση του το σχεδιασμό, την οργάνωση προϋπολογισμών και τη θέσπιση αξόνων προτεραιοτήτων, είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίζεται επιφυλακτικά.
- *Όγκος απαιτήσεων*. Σε γενικές γραμμές, ο φόρτος εργασίας σχετικά με τις λειτουργίες μιας σχολικής μονάδας είναι μεγάλος. Ωστόσο, η αλλαγή και οι δραστηριότητες που τη συνοδεύουν δεν αποτελούν άγνωστες διαδικασίες. Σημαντικά ερείσματα σε αυτές τις διαδικασίες αποτελούν ο προγραμματισμός και η ορθή οικονομική κατανομή των υλικών και άυλων πόρων.
- *Ακατάλληλη διαχείριση*. Αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα. Τα σχολεία που δεν έχουν προσαρμοστεί σε τέτοιου είδους διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών και αλλαγών είναι πολύ πιθανό να μην μπορούν να ανταποκριθούν με τον κατάλληλο τρόπο. Η αδύναμη ηγεσία, η έλλειψη οράματος και στόχων, ο ελλιπής προγραμματισμός του έργου που αναμένεται να υλοποιηθεί και η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων, δημιουργούν ανασφάλειες, συγκρούσεις, μυστικοπάθεια και τελικά, εγκατάλειψη της αντίστοιχης προσπάθειας.

Οι Μάνεσης, Κατσαούνος και Τσερεγκούνη (2006: 102-104), σε αντίστοιχη έρευνά τους, αναφέρουν πως οι βασικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν ως ανασταλτικοί παράγοντες είναι: α) η ευκολία που προέρχεται από τον ίδιο τρόπο εργασίας επί πολλά συνεχόμενα έτη, β) η ασφάλεια που προξενεί ένας τρόπος δουλειάς έναντι του φόβου απέναντι στο νέο και το άγνωστο, γ) η ελλιπής επιμόρφωση σχετικά τόσο με το πρακτικό κομμάτι που καλούνται να εφαρμόσουν, όσο και με την πραγματική αναγκαιότητα της εκάστοτε καινοτομίας που εκπορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας ή τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η Hinde (2004: 8-9), παραθέτοντας τον Hargreaves (1997), προσθέτει ως επιπλέον ανασταλτικούς παράγοντες τις υπερβολικά υψηλές ή τις πολύ χαμηλές προσδοκίες που

συνοδεύουν μια αλλαγή, την απουσία ουσιαστικής δέσμευσης με τους σκοπούς της, τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν από τους γονείς, ιδίως όταν κρατούνται σε απόσταση και την υπερβολική πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τα ανώτερα στελέχη. Ακόμη, η άρνηση αυτή φαίνεται να συνδέεται άμεσα και με τα χρόνια υπηρεσίας. Όσα περισσότερα χρόνια εργάζεται ένας εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερη διάθεση δείχνει να έχει, ώστε να αλλάξει τις συνήθεις πρακτικές του, να ανανεώσει τις γνώσεις και τις μεθόδους του και να επωμιστεί περισσότερες ευθύνες.

Έτσι, ακόμα και όταν η ανάγκη για την εισαγωγή μιας καινοτομίας είναι επιτακτική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η επιτυχία δεν είναι δεδομένη. Η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση από κοινού με τον όγκο εργασίας που μπορεί να απαιτείται, λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, επιστρατεύουν τις ήδη δοκιμασμένες μεθόδους τους, αποφεύγουν την πλήρη ενασχόλησή τους με την καινοτομία και καλλιεργούν ένα αρνητικό κλίμα. Ακόμη, η υποβάθμιση του ρόλου τους σε αυτό του απλού διεκπεραιωτή και εντολοδόχου, χωρίς να έχουν λόγο στο σχεδιασμό της εκάστοτε αλλαγής που προορίζεται για τη μονάδα τους, ενισχύει την επιφυλακτικότητα και την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στη διοίκηση, με αποτέλεσμα να προκαλούνται αντιδράσεις.

Σχεδόν κάθε συζήτηση και έρευνα αναφορικά με τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή φαίνεται να καταλήγει στους παραπάνω παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση, η ανασφάλεια και ο φόβος χρειάζεται να περιοριστούν. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια καθώς και στη σωστή πληροφόρηση παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και η στρατηγική που θα ακολουθήσει, προκειμένου να πείσει το προσωπικό του για την αξία της αλλαγής.

## Ο ρόλος της διεύθυνσης και το μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Ο διευθυντής έχει ρόλο κλειδί στη σχολική μονάδα, καθώς είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής και των σχολικών μονάδων, οι οποίες οφείλουν να εφαρμόζουν τις εκάστοτε αποφάσεις. Μάλιστα, ο ρόλος του δεν έγκειται απλώς στη μεταφορά της κάθε καινοτομίας ή αλλαγής, αλλά αναμένεται από αυτόν να ηγείται κάθε νέας προσπάθειας, στο σχεδιασμό της οποίας, ωστόσο, ο ίδιος δεν έχει κανέναν απολύτως λόγο (Fullan 1991: 144, 152). Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στην επιτυχή εφαρμογή και την ομαλή προσαρμογή του σε τέτοιου είδους αλλαγές (Ιορδανίδης 2006: 93).

Εκτός από τις αλλαγές που προέρχονται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, ένας διευθυντής συχνά εφαρμόζει κι έναν αριθμό προσωπικών αλλαγών στο σχολείο, που αφορούν κυρίως στην οργάνωση και τη λειτουργία του. Ακόμα κι αυτού του είδους οι αλλαγές μπορούν να προκαλέσουν τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και να προκληθούν δυσκολίες στην εφαρμογή τους (Ιορδανίδης 2006: 93).

Ο διευθυντής του σχολείου δεν είναι μόνος του, αλλά συνεργάζεται με τον υποδιευθυντή και με το σύλλογο διδασκόντων. Ωστόσο, αποτελεί το πρόσωπο στο οποίο συγκεντρώνονται οι εξουσίες και οι ευθύνες αναφορικά με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των διαδικασιών της σχολικής μονάδας και των μελών που συμμετέχουν σε αυτές. Κατά τον Σαΐτη (2007: 129), ο διευθυντής έχει σημαντικές υποχρεώσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του

σχολείου καθώς, ως υπεύθυνος για τα διοικητικά, τα επιστημονικά και τα παιδαγωγικά θέματα της σχολικής μονάδας οφείλει να:

- *Καθοδηγεί* τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους και να επιδιώκουν το όραμα για την προώθηση ενός δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου.
- *Καθοδηγεί* τους εκπαιδευτικούς στην επιτέλεση του έργου τους, να προσφέρει βοήθεια στους νεότερους και να λειτουργεί ως πρότυπο, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες παιδαγωγικού κι εκπαιδευτικού χαρακτήρα.
- *Φροντίζει* για τη διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικά, διοικητικά κι επιστημονικά.
- *Προΐσταται* των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο και τις ενέργειές τους, καλλιεργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ισοτιμίας. Να ενισχύει το Σύλλογο Διδασκόντων, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες και να αμβλύνει τις αντιθέσεις, όταν κρίνεται απαραίτητο, ενώ παράλληλα να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και να τους δίνει κίνητρα για την επίτευξη των στόχων τους.
- *Ελέγχει την πορεία* των υποχρεώσεων και των εργασιών που έχει αναλάβει κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να ολοκληρώνονται στο προβλεπόμενο χρονικό διάστημα.
- *Αξιολογεί* τους εκπαιδευτικούς με βάση το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο.

Ακόμη, τα καθήκοντά του περιλαμβάνουν ευθύνες που αφορούν τους μαθητές και τις ανάγκες τους, την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς, την τοπική κοινωνία κ.λπ.), την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την καθημερινή οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας (Σαΐτης 2007: 129-137).

Όταν ο διευθυντής μπορεί να εξασφαλίσει την επίτευξη των παραπάνω στόχων, τότε μπορεί να θεωρηθεί ένας πολύ καλός προϊστάμενος. Όταν όμως διαθέτει την ικανότητα να ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς και να εξασφαλίζει τη βέλτιστη ποιότητα του έργου που τους έχει ανατεθεί, τότε ανάγεται σε ηγέτη (Σαΐτης 2005: 372).

Η ηγεσία αποτελεί την ικανότητα επηρεασμού των ατόμων, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται για την επίτευξη των κοινών στόχων της ομάδας και του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Σαΐτης 2005: 238, 240). Για να γίνει αυτό εφικτό απαιτούνται τέσσερις βασικοί παράγοντες: α) η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται σε διαφορετικές καταστάσεις από διαφορετικά κίνητρα, β) η ικανότητα του ηγέτη να εμψυχώνει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της οργάνωσης, γ) η ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρακίνηση, δ) η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Επίσης, χρειάζεται να μην περιορίζεται στην απλή εφαρμογή των αλλαγών αλλά να εφαρμόζει νέες ιδέες, να ενθαρρύνει τη συνεργασία σε ομάδες και να ηγείται της διαδικασίας εφαρμογής των καινοτομιών (Ιορδανίδης 2006: 93). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η ηγεσία δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση αλλά αποτελεί ένα τμήμα αυτής και αποσκοπεί κυρίως στην αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφορών, όταν κρίνεται απαραίτητο. Η διοίκηση συνδέεται περισσότερο με την οργάνωση, καθώς αφορά κυρίως στον συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη του εκάστοτε σκοπού (Σαΐτης 2005: 240).

Ο διευθυντής χρειάζεται να έχει διαρκώς κατά νου πως μια νέα προσέγγιση, ιδίως όταν αφορά στο διδακτικό έργο, μπορεί να προσλαμβάνεται ως απειλητική από τους

εκπαιδευτικούς, να επηρεάζει τα ενδιαφέροντα και τις μεταξύ τους σχέσεις, τα συμφέροντα και τις προοπτικές καριέρας τους, καθώς και να απαιτεί νέες ικανότητες. Για να μπορέσει να διαχειριστεί αυτού του είδους τις αντιδράσεις χρειάζεται να βρίσκεται σε συνεχή διάλογο μαζί τους, να έχει πειστικά επιχειρήματα, να τους υποστηρίζει και, όπου είναι δυνατόν, να είναι ελαστικός και να μορφοποιεί τις αποφάσεις. Ο διευθυντής – ηγέτης δε θα διστάσει να συμβιβαστεί όταν είναι απαραίτητο αλλά και να παραμείνει σταθερός στις αποφάσεις του, πάντα όμως σε ομαλό και φιλικό κλίμα (Ιορδανίδης 2006: 93-94). Επίσης, χρειάζεται να γνωρίζει τους διαθέσιμους πόρους κάθε σχολείου αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορεί να κατανέμει με ορθό τρόπο τις αρμοδιότητες. Με μία τέτοιου είδους συμπεριφορά μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που θα ευνοεί την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και θα δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για τη συνεχή τους βελτίωση (Πασιαρδής 2004: 110).

Ιδιαίτερα όσον αφορά στα θέματα καινοτομίας, η σχολική ηγεσία έχει μεγάλη σημασία για την εφαρμογή τους. Ο διευθυντής χρειάζεται να γνωρίζει πολύ καλά την έννοια και το περιεχόμενο της εκάστοτε καινοτομίας, προκειμένου να μπορεί να τη μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς. Επιπλέον, ο ίδιος δε μπορεί να επαναπαύεται αλλά να ενημερώνεται διαρκώς και να ανανεώνει τις γνώσεις του, διαμορφώνοντας μια ισχυρή προσωπικότητα, ικανή να ανταπεξέλθει σε όποια εμπόδια συναντήσει (Σιακοβέλη 2011: 42).

Ακόμη, προκειμένου ένας διευθυντής να μπορεί να ανταπεξέρχεται στα συναισθήματα φόβου ή δυσπιστίας των εκπαιδευτικών και να εμπνέει την εμπιστοσύνη τους, επιτυγχάνοντας τον καινοτόμο ρόλο του, χρειάζεται αρχικά να γνωρίζει ποιο σκοπό θέλει να επιτύχει και με ποιους τρόπους μπορεί να τον πραγματοποιήσει. Χρειάζεται να εκτιμά την καινοτομία και την αλλαγή αλλά παράλληλα, να λαμβάνει υπόψιν τα συναισθήματα που αυτές προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην απογοητεύεται από μια πιθανή αποτυχία και να μην εγκαταλείπει την τόλμη και την αποφασιστικότητά του. Φυσικά, είναι σημαντικό να μεριμνά για την ανταμοιβή των εκπαιδευτικών, καθώς και να διευκολύνει τους συνεργάτες του όσο μπορεί, ακούγοντας τους προβληματισμούς τους, χρησιμοποιώντας την πειθώ στο λόγο του και διατάζοντας λιγότερο (Everard, Morris και Wilson 2004 όπως αναφέρεται στο Σιακοβέλη 2011: 43).

Ωστόσο, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, οι παραπάνω δράσεις δεν είναι πάντοτε εύκολες, καθώς ελάχιστες αρμοδιότητες εκχωρούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έτσι, τα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών είναι περιορισμένα, καθώς όλες οι λεπτομέρειες που αφορούν στην οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου δίνονται αναλυτικά μέσω εγγράφων, εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων. Οι αρμοδιότητες του διευθυντή περιορίζονται στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, κυρίως σε επίπεδο βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού, στην οργάνωση και τον έλεγχο του σχολείου και την απλή καθοδήγηση του προσωπικού. Ακόμη, η ανάγκη για τη διευθέτηση των καθημερινών γραφειοκρατικών ζητημάτων (εγκύκλιοι, αναφορές κλπ.) καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του χρόνου τους και δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών, αναγκάζοντάς τους να λειτουργούν λιγότερο ως ηγέτες και περισσότερο ως εκτελεστικά όργανα της σχολικής διοίκησης (Σαΐτης 2007: 140).

Φαίνεται, λοιπόν, ξεκάθαρα η αναγκαιότητα για αλλαγή του μοντέλου διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) έχει αποδειχθεί πως μπορεί

να μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του συστήματος με το οποίο διοικείται (Ζαβλανός 2003: 20).

Ως ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται *«η προσπάθεια προς την τελειότητα και παράλληλα ένας νέος τρόπος να βλέπει και να σκέφτεται κάποιος τη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης και τη σχέση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή»* (Ζαβλανός 2003: 20), ενώ η εφαρμογή αυτής της θεωρίας στηρίζεται στην παραδοχή πως *«η ποιοτική εκπαίδευση έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού»* (Πασιαρδής 2004: 120). Έτσι, η ΔΟΠ μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που εστιάζει στην επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας.

Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να αναλαμβάνει με υπεύθυνο τρόπο την εκπόνηση κάθε καινοτόμου προγράμματος, να δεσμεύεται για την εφαρμογή του και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την ολοκλήρωσή του. Καθώς σε αυτό το μοντέλο διοίκησης κυρίαρχο ρόλο έχει το ανθρώπινο δυναμικό και η ικανοποίηση των αναγκών του, ο διευθυντής είναι σημαντικό να μεριμνά για την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να τους παρέχει τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση. Ο φόβος προς το νέο, που προκαλεί αντίσταση στην αλλαγή, χρειάζεται να αντικαθίσταται από την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία και το σεβασμό. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα, εξαλείφονται τα εμπόδια για την εφαρμογή της νέας κατάστασης, ενώ παράλληλα αυξάνεται το ηθικό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιδιώκουν πια τη συνεχή βελτίωση, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τη σχολική τους μονάδα (Ζαβλανός 2003: 39-45). Εκεί που εφαρμόζεται πλήρως η ΔΟΠ, η ιεραρχική δομή και η πυραμίδα της εξουσίας ανατρέπονται. Αντιθέτως, προτάσσονται η ομαδική εργασία και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Πασιαρδής 2004: 122). Το σχολείο αποκτά ένα κοινό όραμα και μια αποστολή, για την πραγματοποίηση των οποίων δεσμεύονται όλα τα μέλη του οργανισμού.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η θέση του διευθυντή σε ένα σχολείο είναι ζωτικής σημασίας, καθώς από αυτόν εξαρτάται η επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί μέσα από κάθε νέα καινοτομία. Έτσι, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στο σύνθετο αυτό έργο του, χρειάζεται αφενός να κατέχει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες και αφετέρου να έχει τα απαραίτητα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων. Η πολιτεία χρειάζεται να κατανοήσει τη σπουδαιότητα αυτού του ρόλου και να μην τον απαξιώνει, καθώς αποτελεί το κλειδί για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης 2007: 137-138, 143).

## Επίλογος

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, παρά την αναγκαιότητά της, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Ο υποχρεωτικός και συχνά εφήμερος τρόπος με τον οποίο εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και ο ευμετάβλητος χαρακτήρας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν δημιουργήσει μια αρνητική προδιάθεση γύρω από αυτή την έννοια. Ωστόσο, για να σημειωθεί μια πραγματική αλλαγή, είναι σημαντικό αυτή να αναγνωριστεί από όλους τους φορείς ως μια συνεχής διαδικασία με μακροπρόθεσμους στόχους. Για να καταστεί δυνατό αυτό, χρειάζεται - μεταξύ όλων των απαραίτητων ενεργειών της κεντρικής διοίκησης - να δοθούν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι είναι απαραίτητο να

επιμορφώνονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να ενδυναμώνονται, ώστε να μη νιώθουν ανήμποροι απέναντι σε κάθε νέα καινοτόμο δράση ή μέθοδο. Επίσης, είναι σημαντικό να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για τις λειτουργίες τόσο της σχολικής μονάδας όσο και τον τρόπο με τον οποίο η τελευταία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να καλλιεργήσουν το δικό τους συλλογικό όραμα και να αναζητούν διαρκώς τρόπους για να το υλοποιήσουν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για την αποτελεσματικό διευθυντή. Στο *Τα εκπαιδευτικά* 61-62: 252-262.

Βαβουράκη, Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 389-397. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γερμανός, Δ. (2012). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη: Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα* 24: 34-67. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σ. 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σ. 75-92. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 66-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωτούλα, Μ. (1996). Η προβληματική των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα* (38): 33-37.

Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η. και Τσερεγκούνη, Α. (2006), Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή συεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 98-108. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. Στο *Νέα Παιδεία* (103): 16-23.

Παπαδημητρίου, Η. (2006). Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 48-55. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα.
Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Συγγραφέας.

**Ξενόγλωσση**

Carlopio, J. R. (1998). *Implementation: Making Workplace Innovation and Technical Change Happen*. Rosevill, NSW: McGraw-Hill.
Hinde, E. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. Στο *Essays in Education*, 12(March): 61-72. Available at: https://www.researchgate.net/publication/251297989. (Retrieved: 30/4/2017).
Fullan, M. (1988). Research into educational innovation. Στο R. Glatter, *Understanding school management*, σ. 195-211. Milton Keynes [England]; Philadelphia: Open University Press.
Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel
Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. Στο *Synergies/Sud-est Europeen*, 1(2): 85-101. GERFLINT.