

# Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία

Τόμ. 1 (2016)

Πρακτικά Πρώτου Πανελληνίου Συνεδρίου



Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική  
σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της  
σχολικής μονάδας

*Ελένη Βότση*

doi: [10.12681/elrie.814](https://doi.org/10.12681/elrie.814)

# Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας

Βότση Ελένη  
[elenavts33@gmail.com](mailto:elenavts33@gmail.com)

## Περίληψη

Ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται μία δέσμη ενεργειών που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση αναφορικά με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Δακοπούλου, 2008). Η αποτελεσματική εφαρμογή ωστόσο, μίας καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λειτουργίας της (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2007). Έτσι, στην παρούσα εργασία καλούμαστε να διερευνήσουμε το κατά πόσο μία σχολική μονάδα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναλάβει την οργάνωση εκπαιδευτικών καινοτομιών, αλλά και τη σχέση των καινοτομιών αυτών με την κεντρικά καθορισμένη εκπαιδευτική πολιτική, όπως και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής στη διαχείριση των αλλαγών, όταν αποτελούν προϊόν της πρωτοβουλίας μελών του σχολικού οργανισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, καινοτομία, αυτονομία.

## Summary

Educational innovation is a series of actions containing and promoting new perceptions on education, regarding the change of principles and beliefs, the implementation of a new educational approach and the use of innovative educational means (Dakopoulou, 2008). However, the effective implementation of an innovation depends significantly on the participation of the educators themselves in the process (Spyropoulou, Vavouraki, Koutra, Louka & Bouras, 2007). Therefore, in this paper, we are called upon to investigate whether a school unit within the Greek educational system can organize educational innovations, as well as the correlation between these innovations and the centrally designed educational policy, and the particular role played by the teachers and the school Director in the management of changes, these changes being a product of the initiative of members of the school system.

**Key words:** education, innovation, autonomy

## 1. Εισαγωγή

Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια και αξιολογήθηκαν πολλά Καινοτόμα Προγράμματα που αποσκοπούσαν στη μετατροπή της διαδικασίας μάθησης από απομνημονευτική και ατομική σε διερευνητική και ομαδοσυνεργατική, ώστε να προσεγγίζει ολιστικά τη γνώση καλλιεργώντας τις δεξιότητες και τη θετική στάση των μαθητών απέναντί της. Έτσι και το ελληνικό σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές και πολιτισμικές επιταγές αλλά και τεχνολογικές εξελίξεις εισήγαγε μία σειρά Καινοτόμων Προγραμμάτων/Δράσεων (Σπυροπούλου et all, 2007), που προκαλούν ρωγμές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Νομικού, 2006), όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, τα Πολιτιστικά Προγράμματα, οι Όμιλοι μαθητών στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία και οι Πανελλήνιοι μαθητικοί διαγωνισμοί (π.χ. καλλιτεχνικών θεμάτων, θετικών επιστημών, μαθητικών ταινιών), που λειτουργούν προαιρετικά και εκτός του ωρολογίου Προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακολούθως, εισήχθησαν τα Καινοτόμα Ευρωπαϊκά Προγράμματα κινητικότητας μαθητών και καθηγητών (Erasmus plus) για τη συνεργασία

των ευρωπαϊκών χωρών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, η Ευέλικτη Ζώνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το Πιλοτικό Πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε Γυμνάσια της χώρας διαφοροποιημένο από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Σπυροπούλου et all, 2007).

Χαρακτηριστικό όλων των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι η προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διαδικασίες εφαρμόζοντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες ως εποπτικά μέσα, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μετατραπεί από απλό αναμεταδότη γνώσεων σε συνδιαμορφωτή της γνώσης και εμπνευστή (Νομικού, 2006), ενώ ο μαθητής από παθητικός δέκτης σε ενεργητικό μέτοχο της διαδικασίας απόκτησης γνώσης (Κονέτας, 2005), ως μέλος μίας ομάδας που λειτουργεί συνεργατικά (Κολοβού & Καραγεώργου, 2005). Έρευνες ωστόσο, κατέδειξαν πως τα προγράμματα αυτά δεν έτυχαν ευρείας αποδοχής στον εκπαιδευτικό χώρο, υλοποιούνται περιστασιακά και όχι σε σταθερή βάση, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών παραμένει μικρός (Γούπος, 2005).

Στους βασικότερους λόγους για τους οποίους τα προγράμματα αυτά δεν έτυχαν ευρύτερης ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2008) συγκαταλέγονται η εφαρμογή τους μετά τη λήξη του Ωρολογίου Προγράμματος, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των μαθητών λόγω των εξωσχολικών τους υποχρεώσεων, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια, η ελλιπής χρηματοδότησή τους και η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού. Η διαπιστωμένη έλλειψη επιπλέον, μίας συνολικής αξιολόγησης και συστηματικής διερεύνησης του βαθμού επίτευξης των στόχων των Καινοτόμων Προγραμμάτων, δεν επιτρέπει την ουσιαστική αποτίμηση του ρόλου τους, ώστε να επιδιωχθεί η ευρύτερη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ποιοτική της τελικά αναβάθμιση (Σπυροπούλου et all, 2007).

## **2. Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής**

Αναζητώντας ωστόσο, τα βαθύτερα αίτια που καθιστούν απρόθυμους τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τις καινοτόμες δράσεις, επικεντρώνουμε στην ίδια τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχει έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά στη Δευτεροβάθμια και την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) με αποτέλεσμα ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες να μεταφέρονται στη σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2012· Λάινας, 2000), η οποία αναλαμβάνει ρόλο εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Καθώς η εκπαιδευτική μονάδα δεν συμμετέχει στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής αυτής, οι εκπαιδευτικοί καλούνται στην περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών, που σχεδιάζονται και νομοθετούνται κεντρικά, να τις εφαρμόσουν υιοθετώντας τις σε μεγάλο βαθμό άκριτα (Δακοπούλου, 2008· Everard & Morris, 1999) και να τις κατανοήσουν μέσα από την ανάγνωση εγκυκλίων και την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων (Μαυρογιώργος, 2008).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες η όποια αποτυχία στην εφαρμογή τους μετατίθεται από τους εκπαιδευτικούς στην κεντρική διοίκηση και τις επιλογές της - την ίδια στιγμή που το Υπουργείο συνηθίζει να επιρρίπτει κυρίως στους εκπαιδευτικούς ανάλογες αποτυχίες ή δυσλειτουργίες του εξεταστικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2012) - ενώ η σχολική μονάδα νιώθοντας απαλλαγμένη από τις σχετικές ευθύνες δεν προσπαθεί να βελτιώσει την ποιότητα αξιοποιώντας τελικά, την εμπειρία της. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν ωθούνται στην ανάληψη πρωτοβουλιών εφαρμογής καινοτόμων μορφών διδασκαλιών, κάτι που υποβαθμίζει τον παιδαγωγικό τους ρόλο, αλλά και όταν αυτό συμβαίνει, γίνεται με προσωπική τους ευθύνη, καθώς παρεκκλίνουν της επίσημης διδακτικής πρακτικής, χωρίς η εναλλακτική τους προσέγγιση να μπορεί να αξιοποιηθεί ευρύτερα, εφόσον δεν υπάρχει τρόπος ένταξής της στο

επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Για τον ίδιο λόγο τα θεσμοθετημένα καινοτόμα προγράμματα έχουν περιορισμένη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν emπίπτουν στην ίδια λογική διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και απαιτούν διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές που δεν emπεριέχονται στα βιβλία με ειδικές οδηγίες που εκδίδει το υπουργείο προς τους καθηγητές (Μαυρογιώργος, 2008).

Μπορούμε ωστόσο, να αναφέρουμε κάποια ενδεικτικά παραδείγματα απόκλισης από την επίσημη νόρμα διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν ως προσωπική επιλογή εκπαιδευτικών, αλλά δεν τελεσφόρησαν, προσκρούοντας σε απαγορεύσεις και υπαγορεύσεις συμμόρφωσης στην κανονικότητα της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Α. Δελμούζου που το 1908 διετέλεσε διευθυντής στο Παρθεναγωγείο του Βόλου και εισήγαγε τη διδασκαλία των μαθημάτων στη δημοτική γλώσσα (πρώτος Πανελλαδικά) και τις αρχές του σχολείου εργασίας. Λόγω των νεωτεριστικών του πρωτοβουλιών το Παρθεναγωγείο διέκοψε βίαια τη λειτουργία του και ο ίδιος παραπέμφθηκε σε δίκη. Σήμερα οι βασικές παιδαγωγικές του αρχές για ένα σχολείο ποιοτικό και ανοιχτό στα ρεύματα της κοινωνίας, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών της κάθε εποχής, αναγνωρίζονται ως βασικές συντεταγμένες για τη γόνιμη εκπαιδευτική ζωή (Χαραλαμπίδης, 2008·Ιωσηφίδου, 2014).

Από τον σύγχρονο ηλεκτρονικό τύπο ανασύρουμε μία άλλη είδηση της επικαιρότητας που αναφέρεται στην περίπτωση της δασκάλας Σ. Πρωτονοταρίου, που διετέλεσε διευθύντρια στο 132<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο της Γκράβας, όπου μεγάλο ποσοστό των μαθητών του είναι αλλόγλωσσοι, προερχόμενοι από διαφορετικές εθνότητες. Μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων εφάρμοσε παιδαγωγικές παρεμβάσεις που έκρινε ότι περιόριζαν τη μαθητική διαρροή και την ξеноφοβία, όπως η διοργάνωση μαθημάτων ελληνικών σε μετανάστες γονείς και μαθημάτων μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές (αλβανικής και αραβικής καταγωγής) ή η έκδοση των ανακοινώσεων του σχολείου στα ελληνικά, αλβανικά και αγγλικά. Οι παρεμβάσεις αυτές παρέκκλιναν της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κι έτσι το 2009 παραπέμφθηκε σε δίκη κατηγορούμενη, σύμφωνα με το δημοσίευμα, για την παραχώρηση χώρων του σχολείου για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών (Κάτσικας, 2009).

Η εκπαιδευτική μονάδα τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται ως το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος που καλείται να υποδεχτεί κριτικά τους σχεδιασμούς της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ως σημαντικός παράγοντας για την άσκηση και τη διαμόρφωσή της. Για να μπορέσει ωστόσο, να καινοτομήσει και να γίνει φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται μία πολιτική αποκέντρωσης και ένας νέος σχεδιασμός που της επιτρέπει την άσκηση «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο μιας κεντρικής υφιστάμενης, ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες της κοινωνίας. Η σύνδεση με την τοπική κοινωνία επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να διαμορφώνει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2008) σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας, συνεργασίας, συμμετοχής, απολογισμού και έρευνας, προκειμένου να προγραμματίζει, να αξιολογεί και να καινοτομεί, παρεμβαίνοντας ουσιαστικά και υπεύθυνα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών, που δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν, αν δεν γίνουν κατανοητές από την εκπαιδευτική κοινότητα (Δακοπούλου, 2008·Μαυρογιώργος, 2008).

Τα παραπάνω δεν συνάδουν με το μοντέλο του συγκεντρωτικού – γραφειοκρατικού ιεραρχικού συστήματος διοίκησης, όπου το κράτος μεταβιβάζει εντολές προς εκτέλεση στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές και οι γονείς υποβιβάζονται σε παθητικούς δέκτες της ασκούμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ούτε μπορούν να πραγματοποιηθούν εύκολα σε ένα αποσυγκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εισάγεται στην Ελλάδα με τον Νόμο 1566/85, κατά το οποίο το κράτος διατηρεί τον ρυθμιστικό του ρόλο, αλλά παραχωρεί σε ένα κλίμα εκδημοκρατισμού κάποιες αρμοδιότητες στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας, τις αποφάσεις των οποίων επικυρώνει η κεντρική διοίκηση. Στο αποσυγκεντρωμένο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησής τους και η σχολική μονάδα να

ρυθμίζει μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών της αποκτώντας μια σχετική αυτοτέλεια, εξαρτώμενη όμως, από την κεντρική εξουσία ακόμη και κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως τα καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα (Παπακωνσταντίνου, 2012), για τα οποία μιλήσαμε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας.

Η υλοποίηση των καινοτομιών προϋποθέτει περισσότερο τη μετάβαση σε ένα αποκεντρωμένο διοικητικό σύστημα, όπου το κράτος κατέχει ρόλο συντονιστή παραχωρώντας σταδιακά όλο και περισσότερες αρμοδιότητες στην τοπική κοινωνία. Το κράτος συντονίζει στην περίπτωση αυτή την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και έχοντας τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης μέσω δεικτών της απόδοσής τους, μπορεί να ασκήσει, με διαφορετικό τρόπο απ' ό, τι στα συγκεντρωτικά συστήματα, σημαντικό έλεγχο στη λειτουργία τους περιορίζοντας έτσι με άλλον τρόπο την αυτοτέλειά τους. Στην αποκέντρωση ενυπάρχει και η έννοια του ανταγωνισμού, καθώς αίρεται η ομοιομορφία και η σχολική μονάδα διαφοροποιείται και αναβαθμίζεται αποκτώντας τεχνοκρατικά στοιχεία λειτουργίας, όπως μία επιχείρηση στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς (Παπακωνσταντίνου, 2012), δίχως όμως έτσι να μπορεί να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης (Δακοπούλου, 2008). Κατά τη λειτουργία του συστήματος αυτού γονείς και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική ζωή με προϋποθέσεις, έχοντας δικαίωμα επιλογής σχολείου (όπως συμβαίνει στην Αγγλία), ενώ οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μάλλον επικουρικό ρόλο και η σχολική μονάδα αυτοτέλεια (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Το ερώτημα που τίθεται πλέον επιτακτικά είναι μέχρι ποιο σημείο και ως ποιο βαθμό διαμορφώνεται η αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας και κάτω από ποιες προϋποθέσεις δύναται να καθορίζει αυτόνομα την εκπαιδευτική πολιτική της (Μαυρογιώργος, 2008); Επικρατεί σκεπτικισμός για το κατά πόσο είναι σωστό να ανάγεται το αποκεντρωτικό μοντέλο ως η μοναδική λύση για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, την ίδια στιγμή που η επιδίωξη της βέλτιστης αποδοτικότητας μέσω τυποποιημένων αλλαγών μπορεί να εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Δακοπούλου, 2008). Ακόμη και στο αποκεντρωμένο σύστημα, όπου η άσκηση των αρμοδιοτήτων των περιφερειακών οργάνων δεν προϋποθέτει την έγκριση της κεντρικής διοικητικής αρχής, η εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να έχει απεριόριστες δυνατότητες με όρους ελεύθερου ανταγωνισμού στην άσκηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Η τελευταία διαμορφώνεται σε ένα πλαίσιο κεντρικής διοικητικής οργάνωσης που οριοθετεί τις κατευθυντήριες αξίες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που επηρεάζεται από τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις (Δακοπούλου, 2008), δίνοντας το γενικότερο πλαίσιο αρχών. Η εκπαιδευτική μονάδα λογοδοτεί στην κεντρική εξουσία για τις αποφάσεις που λαμβάνει υπεύθυνα στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Η αυτονομία της αποτελεί προϊόν πειθαρχίας στις κοινές αξίες που καθορίζει το γενικό πλαίσιο. Η αυτονομία προϋποθέτει τον έλεγχο, διότι στην αντίθεση περίπτωση εκφυλίζεται σε ασυδοσία (Everard & Morris, 1999). Το κράτος παρέχει τη συνεχή υποστήριξη στις προσπάθειες αλλαγών στο σχολείο, τους πόρους και τον σταθερό προσανατολισμό. Ελέγχει την επιλογή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση, τα αναλυτικά προγράμματα και μέσα διδασκαλίας. Η εκπαιδευτική όμως, μονάδα συμμετέχει κριτικά στη διαβούλευση και διαπραγμάτευση της εκπαιδευτικής πολιτικής πριν αυτή οριστικοποιηθεί, υποδέχεται κριτικά τις αλλαγές, πειραματίζεται και διαμορφώνει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική εμπλουτίζοντας τα προγράμματα σπουδών με στοιχεία που υπηρετούν τις τοπικές κοινωνικές ανάγκες (Μαυρογιώργος, 2008).

### **3. Ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή της καινοτομίας**

Σε ένα τέτοιο αποκεντρωμένο σύστημα οι καινοτομίες αποτελούν προϊόν της πρωτοβουλίας των μελών του σχολικού οργανισμού στο πλαίσιο μιας αυτόβουλης στρατηγικής του και όχι

εντολές προς εκτέλεση προερχόμενες από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα, όπως συμβαίνει στα συγκεντρωτικά συστήματα, ακόμη και σ' αυτά τα αποσυγκεντρωμένα που παρέχουν σχετική αυτοτέλεια επιτρέποντας τις καινοτομίες των εκπαιδευτικών πάντοτε όμως, εντός του αυστηρού πλαισίου του Κεντρικού Επιτελείου (Παπακωνσταντίνου, 2014). Εάν ωστόσο, υπερτερούν στο σχολείο αριθμητικά, εκπαιδευτικοί παραδοσιακοί στον τρόπο σκέψης, η διαδικασία λήψης απόφασης μέσα από τις συμμετοχικές διαδικασίες μειώνει την πιθανότητα για αλλαγή, καθώς οι τελευταίοι γίνονται πολέμιοί της (Δακοπούλου, 2008).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται ως ηγέτης μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2014) να διαγνώσει και να διαχειριστεί τις δυνάμεις εκείνες που αντιστέκονται στην αλλαγή, καθώς είναι φυσικό να εκδηλωθούν αντιδράσεις για κάτι νεωτεριστικό που εμπεριέχει και ένα βαθμό αβεβαιότητας. Διαχειριζόμενος εξισορροπητικά τις καταστάσεις ο συνειδητοποιημένος διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως συντονιστικό και καθοδηγητικό (Παπακωνσταντίνου, 2014·Κουτούζης, 1999), εμπνευστικό και διευκολυντικό (Μαυρογεώργος, 2008) για την εφαρμογή των καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς. Η αυτοπεποίθηση του διευθυντή, η ακεραιότητά του, οι γνωστικές, οργανωτικές και καθοδηγητικές του ικανότητες, η αντοχή στις πιέσεις, η χαρισματικότητά του (Παπακωνσταντίνου, 2014·Παπακωνσταντίνου, 2012) και η εφαρμογή της βασικής αρχής οργάνωσης της διοίκησης που προβλέπει ευρεία κατανομή αρμοδιοτήτων αποτελούν το κλειδί της επιτυχούς λειτουργίας της καινοτομίας (Everard & Morris, 1999). Αναλαμβάνει, λοιπόν, ρόλο σύνθετο αφού καλείται να αναγνωρίσει και να προωθήσει την καινοτομία αλλά και να αποτελέσει τον εγγυητή της εφαρμογής της, πείθοντας τους υφισταμένους του για την ωφελιμότητά της και τη συλλογική ευθύνη για την ομαλή επιτέλεσή της, χωρίς να περιθωριοποιείται όποιος δεν την ασπάζεται (Παπακωνσταντίνου, 2014). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να μετασχηματίσει ένα σχολείο, ενώ είναι αμφίβολο το κατά πόσο ένα δυναμικό προσωπικό μπορεί να αλλάξει ένα σχολείο, δίχως την ύπαρξη ενεργητικής διοίκησης (Δακοπούλου, 2008).

#### **4. Συμπεράσματα**

Η πολιτική που θέλει τελικά, την ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει ενιαίο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση, κοινή συναδελφική κουλτούρα (Everard & Morris, 1999) και επαγγελματικό ήθος που μπορεί να προκύψει μέσα από αποκεντρωμένη διοίκηση, συλλογικές διαδικασίες, σύστημα συμβουλευτικής καθοδήγησης του σχολείου σε ζητήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ιδιαίτερων κοινωνικών και σχολικών προβλημάτων, αξιολόγηση της εφαρμογής των αλλαγών, απολογισμός έργου και σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Αυτή η πολιτική σέβεται την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και τούς αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών, εισαγωγής καινοτομιών και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τον προγραμματισμό, συμβάλλοντας στη συνειδητή επιλογή εφαρμογής των αλλαγών χωρίς τη βίαιη απομάκρυνση από τις παλαιές μεθόδους, αλλά και στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της μεταξύ τους αλληλεγγύης (Μαυρογεώργος, 2008). Έτσι η διαβούλευση, η ομαδική εργασία, η συμμετοχή και η κατάλληλη ηγεσία εγγυώνται την αποδοτική παιδεία (Everard & Morris, 1999).

## Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τομ. Α΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη.
- Γούπος, Θ. (2005). *Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ισθμός Κορίνθου*. Ανακτήθηκε 04/01/2016 από [http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/107-114\\_oral.pdf](http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/107-114_oral.pdf)
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίζικας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ιωσηφίδου, Ε. (2014). Το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου. *Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 109-110*. Ανακτήθηκε 05/01/2016 από [http://www.taekpraideutika.gr/ekp\\_109-110/03.pdf](http://www.taekpraideutika.gr/ekp_109-110/03.pdf)
- Κάτσικας, Χ. (2009, Ιούνιος 09). Διώκεται επειδή ενσωμάτωσε τα παιδιά των μεταναστών στη ζωή του σχολείου. *ΤΑ ΝΕΑgr*. Ανακτήθηκε 05/01/2016 από <http://www.tanea.gr/news/greece/article/4520951/?iid=2>
- Κολοβού, Σ. & Καραγεώργου, Ε. (2005, Σεπτέμβριος). *Διερεύνηση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των εμπλεκόμενων ομάδων και φορέων, ένα χρόνο μετά την υλοποίηση ενός ΣΠΠΕ στην περιοχή της Κάτω Τιθορέας*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Κονέτας, Δ. (2005, Σεπτέμβριος). *Αποτελέσματα εφαρμογής τεχνολογιών πληροφορικής για την υλοποίηση στόχων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (προστασία απειλούμενων πουλιών Ηπείρου – Π.Α.Π.Η.)*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. (Τομ. Α΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 04/01/2016 από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>
- Λάινας, Α. (2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 07/01/2016 από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>
- Νομικού, Χ. (2006). *Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές εφτά χρόνια μετά την εκπόνησή του*. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. *Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 141. Ανακτήθηκε 05/01/2016 από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>

- Πετρίδου, Ε. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Ανακτήθηκε 04/01/2016 από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007) Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 13. Ανακτήθηκε 04/01/2016 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος13/069-083.pdf>
- Χαραλαμπίδης, Σ. (2008). Οι διαχρονικές παιδαγωγικές αρχές του Αλέξανδρου Δελμούζου. *Intectum*, τεύχος 04. Ανακτήθηκε 05/01/2016 από [http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum4/ITL04P119130\\_A\\_Delmouzos.pdf](http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum4/ITL04P119130_A_Delmouzos.pdf)
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.