



**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών  
Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Διεθνείς Σχέσεις και Πολιτικές»**

**Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση  
και η συμβολή της στην Καινοτομία**

**Θάλεια Λυμπεροπούλου**

**Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2016**



**University of Peloponnese  
Faculty of Social and Political Sciences  
Department of Political Science and International Relations**

**Master Program in  
«International Relations and Politics»**

**Leadership in Education  
and its contribution in Innovation**

**Thaleia Lymperopoulou**

**Corinth, September 2016**

# Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση και η συμβολή της στην Καινοτομία

**Σημαντικοί όροι:** ηγεσία, καινοτομία, ηγέτης, επιτυχία, εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα καινοτομίας.

## Περίληψη

Είναι γεγονός πως η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί στις ολοένα και περισσότερο μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να υιοθετήσει και να ενσωματώσει στον κορμό της νέες ιδέες και αξίες. Η διαδικασία αυτή υλοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την εισαγωγή και την πραγμάτωση καινοτόμων ιδεών που μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διεύρυνση των οριζόντων όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή προσώπων. Καθοριστική είναι επίσης η παρουσία και η δραστηριοποίηση ενός ηγετικού προσώπου το οποίο θα κατευθύνει όλη την ομάδα υλοποίησης της καινοτομίας στα σωστά βήματα που θα οδηγήσουν στην επιτυχία. Η εργασία αυτή μελετά τη σχέση ανάμεσα στην καινοτομία και την εκπαιδευτική ηγεσία, καταδεικνύοντας τον άρρηκτο δεσμό που υπάρχει μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, αλλά και την ανάγκη αναπροσαρμογής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα πρότυπα άλλων ευρωπαϊκών κρατών όσον αφορά την υιοθέτηση και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων εντός των σχολικών μονάδων.

# **Leadership in Education and its contribution in Innovation**

**Keywords:** leadership, innovation, leader, success, education, european innovation programs.

## **Abstract**

It is a fact that education must meet the increasingly changing situations, to adopt and incorporate new ideas and values. This process is implemented largely through the introduction and realization of innovative ideas that can play a key role in the expansion of the horizons of all involved persons. Essential is also the presence and involvement of a leading person who will direct the entire implementation team in correct steps that will lead to success. This paper studies the relationship between innovation and educational leadership, demonstrating the indissoluble bond that exists between these two concepts, and the need for the Greek education system to adapt the standards of other European countries in adopting and implementing innovative programs within of schools.

## Περιεχόμενα

Περίληψη	
Abstract	
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>1</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Προσεγγίζοντας την έννοια της Ηγεσίας</b> .....	<b>3</b>
1.1. Τι είναι η ηγεσία .....	3
1.2. Τα χαρακτηριστικά ενός ηγετικού προσώπου .....	7
1.3. Ηγεσία και Λειτουργία ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού.....	11
1.4. Ηγεσία και Φύλο στο χώρο της Εκπαίδευσης.....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσεγγίζοντας την έννοια της Καινοτομίας</b> .....	<b>21</b>
2.1. Τι είναι η καινοτομία.....	21
2.2. Σκοπός της καινοτομίας στην εκπαίδευση .....	24
2.3. Μορφές καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση .....	27
2.3.1. Το πρόγραμμα "Σωκράτης" (Socrates) .....	33
2.3.2. Το πρόγραμμα "Comenius".....	35
2.3.3. Το πρόγραμμα "e-Twinning".....	36
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαιδευτική ηγεσία και καινοτομία</b> .....	<b>37</b>
3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη.....	37
3.2. Προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών .....	42
3.3. Εκπαιδευτικός ηγέτης και καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	45
<b>Συμπεράσματα</b> .....	<b>50</b>
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	<b>52</b>

## Εισαγωγή

Στις μέρες μας, όπου η τεχνολογία εισβάλλει ολοένα και περισσότερο στις ανθρώπινες ζωές και οι ραγδαίες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις ασκούν άμεση επίδραση σε αυτές, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστος μέσα σε αυτό το κύμα των μεταβολών. Στην εποχή που όλα κινούνται με ταχύτατους ρυθμούς η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί στις νέες ανάγκες και στα νέα δεδομένα, διαπλάθοντας μελλοντικούς πολίτες που θα μπορέσουν να ανταποκριθούν επάξια στις προκλήσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι.

Φυσικά, η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει σε απόλυτο βαθμό την προσαρμογή των μαθητών/τριών στις καινούργιες καταστάσεις. Η προσαρμογή αυτή είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσα από την εισαγωγή και την υλοποίηση καινοτόμων ιδεών που θα εξασφαλίσουν στο μέγιστο βαθμό τη μετάβαση των μαθητών σε ένα νέο καθεστώς στα πλαίσια του οποίου θα πρέπει να δραστηριοποιηθούν ενεργά, έχοντας λάβει από πριν τα κατάλληλα εφόδια για το σκοπό αυτό. Στο κομμάτι αυτό, καθοριστικός είναι ο πολύπτυχος ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη που μέσα από την πολλαπλότητά του θα πρέπει και να υπηρετήσει τα καθήκοντά του ως αρχηγός μιας ομάδας που καλείται να αποπερατώσει μια σειρά από σκοπούς και στόχους, αλλά και να εισηγηθεί νέες ιδέες που θα ωφελήσουν σε μεταγενέστερο χρόνο τόσο τον ίδιο και την ομάδα του όσο και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα δεδομένα αυτά, η παρούσα εργασία εστιάζει σε δύο έννοιες αλληλένδετες που μπορούν να εντοπιστούν στο πεδίο της εκπαίδευσης, αυτές της ηγεσίας και της καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα, απώτερος σκοπός της είναι η κατάδειξη των ισχυρών δεσμών που υπάρχουν ανάμεσα στην ηγεσία και την καινοτομία και που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τοπίου και στην αποκόμιση εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων όλων εκείνων των στοιχείων που μπορούν να συμβάλουν στην πρόοδό τους. Η επιτέλεση του σκοπού αυτού πραγματοποιείται μέσα από την απόδοση απαντήσεων στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: "Ποιος είναι ο

κατάλληλος εκπαιδευτικός ηγέτης;"; "Ποιο ρόλο παίζει η καινοτομία στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου ηγετικού προσώπου στην εκπαίδευση;"; "Πώς ο ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων πράξεων;" και "Με ποιο τρόπο η ευρωπαϊκή πολιτική μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση;".

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μελετάται το θέμα της ηγεσίας τόσο σε γενικό όσο και σε ειδικό επίπεδο. Εν ολίγοις, έμφαση δίνεται στην αποτύπωση της πραγματικής φύσης της ηγεσίας, στα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε έναν χαρισματικό ηγέτη, στο κομμάτι της ηγεσίας όσον αφορά τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και στη συνάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στην ηγεσία και το φύλο του ηγέτη. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στο θέμα της καινοτομίας και πιο συγκεκριμένα στο τι είναι η καινοτομία, ποιος είναι ο σκοπός της καινοτομίας στην εκπαίδευση και ποιες μορφές καινοτομίας απαντώνται στην ελληνική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων και ορισμένων ευρωπαϊκών προγραμμάτων καινοτομίας που ενσωματώθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο δίπολο εκπαιδευτική ηγεσία και καινοτομία. Αναλυτικότερα, μελετάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη, η συμβολή αυτού στην καινοτομία, αλλά και οι προϋποθέσεις που μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχή εισαγωγή καινοτόμων ιδεών στην εκπαίδευση. Τέλος, σε μια ειδική ενότητα αναλύεται το ζήτημα της θέσης του εκπαιδευτικού ηγέτη και των καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεκριμένα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από το σύνολο της μελέτης που πραγματοποιήθηκε, ορισμένων προτάσεων που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτιστοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία και την καινοτομία και της λίστας βιβλιογραφικών αναφορών που χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Προσεγγίζοντας την έννοια της Ηγεσίας

## 1.1. Τι είναι η ηγεσία

Αν κάποιος επιχειρήσει να ανατρέξει στην ελληνόγλωσση και κυρίως στη διεθνή βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει πως για το ζήτημα της ηγεσίας έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που στόχο έχουν την σφαιρική απεικόνιση της έννοιάς της. Στην πραγματικότητα, παρά τις όποιες προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα στο πέρασμα του χρόνου για την αποτύπωσή της, εντέλει η ηγεσία αποτελεί μια ιδέα με αμφίλεγόμενο νόημα που μπορεί να ερμηνευθεί με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τη Δαράκη (2007), ο όρος «ηγεσία» σε αρκετές περιπτώσεις σχετίζεται με την έννοια της «διεργασίας» (process), ενώ σε άλλες περιπτώσεις προσεγγίζεται και ερμηνεύεται έχοντας ως κύριο άξονα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που απαντώνται στον ιδανικό ηγέτη/στην ιδανική ηγέτιδα<sup>1</sup>.

Ένας από τους πλέον χαρακτηριστικούς ορισμούς που έχουν δοθεί για τον προσδιορισμό της ηγεσίας ανήκει στους Koontz και O' Donnell (1982). Σύμφωνα με τους εν λόγω μελετητές η ηγεσία μπορεί γενικά να εκληφθεί ως ένα είδος επιρροής ή τέχνης ή διαδικασίας επηρεασμού των ατόμων το οποίο έχει ως απώτερο σκοπό την καλλιέργεια κατάλληλου κλίματος που θα επηρεάζει θετικά τα εμπλεκόμενα υποκείμενα ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων που έχουν τεθεί<sup>2</sup>. Αναλύοντας τον προαναφερθέντα ορισμό οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) διαπιστώνουν πως η ηγεσία αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή διεργασίας μέσα από την οποία επηρεάζεται άμεσα η συμπεριφορά των μελών που απαρτίζουν μια ομάδα εργασίας, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην εργασία<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο. σ.30.

<sup>2</sup> Έμμεση αναφορά στο Δαράκη, Ε. (2007). ό.π.

<sup>3</sup> Σαΐτη, Α. – Χ. Σαΐτης (2011). *Εισαγωγή στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση. σ. 143.



Σχολιάζοντας το χαρακτηριστικό της επιρροής που απαντάται στον ορισμό της ηγεσίας και θεωρείται κύριο στοιχείο της οι Bush (2005)<sup>4</sup> και Μπουραντάς (2002)<sup>5</sup> αναφέρουν πως αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκύπτει από την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς, στοιχεία που την ξεχωρίζουν από την έννοια της εξουσίας, η οποία αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης. Ορμώμενος από την άποψη αυτή, ο Κατσαρός (2008)<sup>6</sup> παραθέτει τις πηγές δύναμης για την άσκηση επιρροής οι οποίες είναι:

- Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν σε ένα ηγετικό πρόσωπο, όπως η ρητορική και επικοινωνιακή δυνατότητα, οι πολιτικές ικανότητες και η ικανότητα έκφρασης οράματος, η φυσική αντοχή, η ικανότητα ανάπτυξης συμμαχιών και δικτύων. Τέτοια χαρακτηριστικά καθιστούν τον ηγέτη χαρισματική προσωπικότητα, εμπνέουν τον σεβασμό, την αγάπη και την αφοσίωση των άλλων και τον καθιστούν πρότυπα μίμησης.
- Οι εξειδικευμένες γνώσεις οι οποίες αποτελούν απόρροια των σπουδών ή της εμπειρίας των ηγετικών προσώπων και προκύπτουν μέσα από τη θητεία τους σε συγκεκριμένες θέσεις ή την εμπλοκή τους σε συγκεκριμένες δράσεις. Η επίκληση τέτοιου είδους γνώσεων και πείρας παραπέμπει σε αξιοκρατία, προσδίδει αξιοπιστία σε απόψεις και σε επιλογές και νομιμοποιεί την ηγετική δράση στα μάτια των άλλων μελών. Τέλος, αυτή η πηγή δύναμης συνδέεται και με τη δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης, η οποία στις μέρες μας αναδεικνύεται σε σημαντική πηγή άντλησης δύναμης.

Την ίδια στιγμή, ως σημαντικές πηγές δύναμης είναι αυτές που σχετίζονται με την εξουσία που εξασφαλίζει η θέση στη διοικητική ιεραρχία και ο θεσμικός ρόλος. Στην κατεύθυνση αυτή συνήθως γίνεται διάκριση μεταξύ:

---

<sup>4</sup> Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications. σ. 97.

<sup>5</sup> Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου. σ. 311.

<sup>6</sup> Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 97.

- Της δύναμης που προκύπτει εξαιτίας της θέσης που κατέχει ένα πρόσωπο, όπως αυτή που κατέχουν στελέχη όλων των βαθμίδων τα διοίκησης της εκπαίδευσης και η οποία δύναμη τους εξασφαλίζει τη νομιμοποίηση και την αναγνώριση του δικαιώματος να ασκούν ηγετική δράση και να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους.
- Της δύναμης που παρέχεται από τη δυνατότητα ελέγχου των αμοιβών. Στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης η δυνατότητα άντλησης δύναμης από τη διαχείριση των αμοιβών ήταν ελάχιστη μέχρι σήμερα και είχε άμεση συσχέτιση με ηθικές αμοιβές, μιας και στελέχη είχαν ελάχιστη ή καθόλου αρμοδιότητα στην αξιολόγηση ή στις προαγωγές των υφισταμένων.
- Της δύναμης που προέρχεται από τη δυνατότητα ελέγχου του καταναγκασμού και των ποινών, μια μορφή δύναμης που δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις και γεννά ερωτηματικά για την ουσιαστική νομιμοποίησή της στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει γιατί στον εν λόγω χώρο κρίνεται αναγκαία η θετική, πρόθυμη και ενεργητική στάση των εκπαιδευτικών.
- Της δύναμης που προέρχεται από τη δυνατότητα ελέγχου των πόρων - οικονομικών, υλικών ή ανθρώπινων - η οποία αναδεικνύεται σε σημαντική παράμετρο στον βαθμό που προωθούνται η αποκέντρωση και η αυτοδιοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών<sup>7</sup>.

Διαφορετικοί ορισμοί για την ηγεσία έχουν δοθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές που επιχείρησαν την προσέγγισή της. Έτσι, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η ηγεσία αποτελεί ένα πλέγμα που συγκροτείται από μια σειρά συμπεριφορών που εντοπίζονται στην προσπάθεια ενός προσώπου να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων προσώπων που βρίσκονται κυρίως στον επαγγελματικό του περίγυρο<sup>8</sup>. Τέλος, προβαίνοντας σε μια εναλλακτική προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας, οι Kouzes και Posner (1995) την ορίζουν ως

<sup>7</sup> Κατσαρός, Ι. (2008). *ό.π.*

<sup>8</sup> Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας ως τη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 209.

ένα είδος τέχνης που στόχο έχει την κινητοποίηση των μελών μιας ομάδας εργασίας με σκοπό τον κοινό αγώνα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και φιλοδοξιών<sup>9</sup>.

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά την προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της ηγεσίας είναι αυτό του συσχετισμού της με άλλες συγγενείς έννοιες, όπως αυτή της διοίκησης/μάνατζμεντ (management). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), η διοίκηση/μάνατζμεντ και η ηγεσία είναι δύο διαφορετικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από κάποιον με σκοπό την οργάνωση μιας ομάδας ανθρώπων προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος που έχει τεθεί. Πρόκειται για δύο στοιχεία που είναι αναγκαία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, ωστόσο δεν είναι απαραίτητο αυτά να είναι συμβατά μεταξύ τους. Στην ουσία αποτελούν δυο διαφοροποιημένα αλλά συμπληρωματικά μεταξύ τους συστήματα πράξεων τα οποία διακρίνονται από τις δικές τους λειτουργίες και δραστηριότητες. Ως εκ τούτων, τόσο η διοίκηση όσο και η ηγεσία καθίστανται σημαντικές και απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία<sup>10</sup>.

Συνοψίζοντας όσα παρατέθηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές πως η ηγεσία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ικανότητα η οποία εντοπίζονται σε άτομα που διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως είναι η δυνατότητα επιρροής ή έμπνευσης ενός κοινού οράματος πάνω σε όσα στελέχη απαρτίζουν μια ομάδα και η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος αναφορικά με τους κοινούς στόχους που έχουν τεθεί. Παρά το γεγονός πως η ηγεσία εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά με άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως αυτή της διοίκησης, εντούτοις διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον όπου αυτή συναντάται, αλλά και τους στόχους και τους σκοπούς που έχουν τεθεί από το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν μια ομάδα εργασίας.

---

<sup>9</sup> Έμμεση αναφορά στο Δαράκη, Ε. (2007). ό.π.

<sup>10</sup> Μπουραντάς, Δ. (2002). ό.π. σ. 290.

## 1.2. Τα χαρακτηριστικά ενός ηγετικού προσώπου

Όπως μπορεί κάποιος να διαπιστώσει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν σχετικά με την έννοια της ηγεσίας, η ηγεσία ως αρχή αποτελεί μια πολύπλευρη μορφή άσκησης εξουσίας. Άμεση σχέση με αυτό έχει ο τρόπος άσκησης αυτού του είδους εξουσίας, ο οποίος τελείται από άτομα που διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα επονομαζόμενα και ηγετικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Kotter (2001) ο ρόλος των ατόμων που καλούνται να εφαρμόσουν κάθε φορά την αρχή της ηγεσίας συνίσταται κυρίως στη διοίκηση και στο συντονισμό των συστημάτων και των ομάδων τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Επιπλέον, οι ηγέτες/οι ηγέτιδες καλούνται να συνδράμουν καταλυτικά στους τομείς της υποκίνησης, της υποστήριξης και ανάπτυξης των συνεργατών, στην καλλιέργεια ενός κλίματος ανταγωνιστικότητας, στην ενθάρρυνση για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, στην εγκαθίδρυση και την προάσπιση της κατάλληλης εργασιακής κουλτούρας και, τέλος, στη διαμόρφωση στρατηγικής και οράματος. Εν ολίγοις, ο ηγέτης/η ηγέτιδα είναι στην πραγματικότητα επιφορτισμένος/επιφορτισμένη με το καθήκον της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί σε συλλογικό επίπεδο μέσα από την άσκηση θετικής επίδρασης στη συμπεριφορά των συνεργατών του, επίδραση που μπορεί να ενεργοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τα αισθήματα του πάθους, του ενθουσιασμού και της αφομοίωσης<sup>11</sup>.

Μελετώντας επισταμένως το ζήτημα των γνωρισμάτων που εντοπίζονται σε μια ηγετική προσωπικότητα, ο Bennis (1984) παρατηρεί πως οι περισσότερες ηγετικές προσωπικότητες χαρακτηρίζονται από τέσσερα κοινά γνωρίσματα, τις ικανότητες διαχείρισης της προσοχής, τις ικανότητες διαχείρισης του νοήματος, τις ικανότητες ανάπτυξης της εμπιστοσύνης και τον αυτοέλεγχο. Αναλυτικότερα, ο όρος διαχείριση της προσοχής είναι συνυφασμένος με την ικανότητα του ηγέτη να συνθέτει ένα όραμα το οποίο λειτουργεί ως μέσο για τον καθορισμό των στόχων και την καθοδήγηση της ομάδας. Η ικανότητα της διαχείρισης του νοήματος συνδέεται με την επικοινωνιακή ικανότητα του ηγέτη, αλλά και την ικανότητα οργάνωσης σε όλα τα επίπεδα της ομάδας της οποίας ηγούνται. Τέλος,

<sup>11</sup> Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.

η ικανότητα ανάπτυξης της εμπιστοσύνης είναι ταυτισμένη με την πρόκληση συναισθημάτων, τη διάπλαση αντιλήψεων και την εντύπωση εμπνευσμένων προορισμών που έχουν ως απώτερο σκοπό την ταύτιση της ομάδας με τον επιδιωκόμενο στόχο<sup>12</sup>.

Συγκεντρώνοντας όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που διακρίνονται από διάθεση και ικανότητα για την άσκηση της εξουσίας ο Μπουραντάς (2005)<sup>13</sup> αναφέρει πως αυτά είναι:

- Η ανάγκη για υλοποίηση επιτευγμάτων/οραμάτων
- Η ανάγκη για εκδήλωση αισθημάτων αυτοεκτίμησης/αναγνώρισης προς το πρόσωπό του
- Η πίστη και η δέσμευσή του σε αξίες
- Η έμφυτη ανάγκη για δύναμη και επιρροή
- Η αντοχή στην πίεση
- Η συναισθηματική ευστάθεια και ωριμότητα
- Η ανάπτυξη τεχνικών, γνωστικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων
- Ο ενθουσιασμός
- Η αίσθηση του χιούμορ.

Πέραν αυτών όμως, ο Μπουραντάς (2005)<sup>14</sup> υπογραμμίζει την ύπαρξη και άλλων στοιχείων της προσωπικότητας που προδιαγράφουν την αναγωγή ενός ατόμου σε ηγετική προσωπικότητα. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Η ακεραιότητα
- Η αυστηρότητα
- Η ταπεινότητα
- Η ευαισθησία και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους,
- Η αυτοπεποίθηση
- Το θάρρος

---

<sup>12</sup> Bennis, W.G. (1984). "The 4 competencies of leadership". *Training and Development Journal*, 38, 8. σ. 14-19.

<sup>13</sup> Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική. σ. 252-253.

<sup>14</sup> Μπουραντάς, Δ. (2005). *ό.π.* σ. 229, 255-259.

- Το κουράγιο
- Η εστίαση
- Η επιμονή
- Η πειθαρχία
- Η προσαρμοστικότητα.

Πέραν όμως των όποιων χαρακτηριστικών που διακρίνουν έναν χαρισματικό ηγέτη ή αποτελούν δείκτες για τη μελλοντική προαγωγή του σε ηγετική φυσιογνωμία, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και οι ικανότητες που αποτελούν βασικοί παράγοντες για την αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας. Οι ικανότητες αυτές είναι<sup>15</sup>:

- Η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων
- Η συστημική σκέψη
- Η ικανότητα επικοινωνίας
- Η συναισθηματική νοημοσύνη
- Η αυτεπίγνωση
- Η αυτορρύθμιση.

Εστιάζοντας ακόμη περισσότερο στην έννοια του ηγέτη/της ηγέτιδας, δεν μπορεί να μη γίνει αναφορά στη δράση και το έργο που αυτός/αυτή πράττει. Σύμφωνα με τον Cheng (2005) το έργο του ηγέτη/της ηγέτιδας μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις σφαίρες επιρροής, τη συναισθηματική, τη συμπεριφορική και τη γνωστική. Η συμπεριφορική επίδοση του ηγετικού προσώπου σχετίζεται με τις γενικές τάσεις της συμπεριφοράς ή τις κλασικές λειτουργίες της διοίκησης. Στον αντίποδα, το συναισθηματικό και το γνωστικό πεδίο σχετίζεται με τη δημιουργία νορμών συμπεριφοράς και σχέσεων ανάμεσα σε άτομα και σε ομάδες, αλλά και την ανάπτυξη συστημάτων αξιών<sup>16</sup>. Εν συντομία λοιπόν, η ηγεσία αποτελεί και ένα είδος σχέσης που δημιουργείται και αναπτύσσεται ανάμεσα στον ηγέτη/την ηγέτιδα και τα μέλη της ομάδας. Την ίδια στιγμή, ο ηγέτης/η ηγέτιδα διακρίνεται

<sup>15</sup> Μπουραντάς, Δ. (2005). ό.π. σ. 260-262.

<sup>16</sup> Cheng, Y.C. (2005). "Leadership and Strategy" στο T. Bush – L. Bell (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: Sage Publications. σ. 51-69.

από μια σειρά συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τα οποία σηματοδοτούν την καταλληλότητά του/της για το ρόλο αυτό, χαρακτηριστικά που τους επιτρέπουν να αναλάβουν ένα σημαντικό ποσοστό ευθυνών απέναντι στα υπόλοιπα στελέχη της ομάδας, να τα καθοδηγήσει, να τα κατευθύνει, ή να εμπνεύσει προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η μελέτη της άσκησης ηγετικών στρατηγικών αποτελεί ένα θέμα το οποίο έχει έρθει στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας τα τελευταία τριάντα χρόνια. Σύμφωνα με στοιχεία που έχουν εξαχθεί από διάφορες μελέτες που έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς φαίνεται πως οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το χώρο του σχολείου και γενικότερα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι εκείνες που δεν επιτρέπουν την πλήρη εφαρμογή των ηγετικών προτύπων που απαντώνται σε άλλες μορφές οργανισμών και επιχειρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς και Κουστέλιος (2013), ένας εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να έχει ως στόχο του τη δημιουργία ενός παραγωγικού σχολείου, την έμπνευση ενός κοινού οράματος για το σύνολο των συναδέλφων του και το σχεδιασμό της κατάλληλης οργανωσιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Ο συνδυασμός των παραγόντων αυτών είναι ικανός, για τους εν λόγω ερευνητές, να αναδιαρθρώσει τις προσπάθειες ενός σχολείου και να οδηγήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του, αλλά και στη βελτίωση της μάθησης<sup>17</sup>.

Στην ουσία λοιπόν, όπως υπογραμμίζει και ο Alger (2008), η πιο μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ηγέτη είναι να καταφέρει να δημιουργήσει ένα σταθερό και κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλάνο, η οποία θα έχει ως στόχο τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των καθηγητών, αλλά και τη συνεχή βελτίωση και εξέλιξη της μάθησης<sup>18</sup>. Ως εκ τούτων, γίνεται εμφανές πως το σύνολο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ιδιαίτερα ο πρώτος τη τάξει εκπαιδευτικός ηγέτης

---

<sup>17</sup> Γκόλια, Α. – Σ. Τσιώλη – Δ. Μπελιάς – Α. Κουστέλιος (2013). «Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση». Στο *Επισήμες Αγωγής*. τεύχ. 1-2/2013. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. σ. 15-32.

<sup>18</sup> Alger, G. (2008). "Transformational Leadership Practice of Teacher Leader". Στο *Online Journal Academic Leadership*. 6 (2). σ. 1.

καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα πλαίσιο εντελώς διαφορετικό από εκείνο μιας επιχείρησης· να μην μπορεί να εκλείπει σε σημαντικό βαθμό το στοιχείο του ανταγωνισμού, ωστόσο το πλαίσιο αυτό αφορά τη διαμόρφωση των κατάλληλων βάσεων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές, δημιουργώντας κατάλληλες γνωστικές συνθήκες στις οποίες θα βασίζεται η μελλοντική τους κατάρτιση.

### 1.3. Ηγεσία και Λειτουργία ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού

Το ζήτημα της ηγεσίας λαμβάνει εντελώς διαφορετικές διαστάσεις όταν πρόκειται να συσχετιστεί με το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Πετρίδου (2005), η εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία και συνάμα ένα καθοριστικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού. Παράλληλα, σύμφωνα με την Πετρίδου, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν καθοριστικό παράγοντα για τη ρύθμιση της οικονομικής ζωής, ενώ μπορεί να συμβάλει και στην ευρύτερη πρόοδο, τόσο σε ατομικό όσο και σε εθνικό επίπεδο<sup>19</sup>. Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο ο Σκουρής (1995) προσδιορίζει την εκπαίδευση σαν ένα είδος οργανωμένης κοινωνικής οντότητας, η οποία προκειμένου να επιτελέσει τους σκοπούς της, δηλαδή για να παράσχει με συστηματικό τρόπο το αγαθό της παιδείας, βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο και σε μια σειρά κανονιστικών κειμένων. Αποτέλεσμα αυτού είναι η εκπαίδευση να λογαριάζεται σαν ένα είδος δημόσιας υπηρεσίας, το οποίο λειτουργεί στο πλαίσιο της διοικητικής οργάνωσης του κράτους και χαρακτηρίζεται από ένα διακριτό σύστημα δομών και αρμοδιοτήτων<sup>20</sup>.

Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008)<sup>21</sup>, οι προσπάθειες προσέγγισης της έννοιας της ηγεσίας, όπως αυτή τοποθετείται στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης,

---

<sup>19</sup> Πετρίδου, Ε. (2005). «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση» στο Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. σ.183-194.

<sup>20</sup> Έμμεση παραπομπή στο Μαρκογιαννάκη, Χ. – Θ. Κουτρούκης (2015). «Ηγεσία και Διοίκηση στις Σχολικές Μονάδες: Μια συμβολή στη σχετική συζήτηση» στο *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχ. 6, Σεπτέμβριος 2015. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια. σ.75-83.

<sup>21</sup> Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 106.



συμβάδισαν με τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της διοικητικής επιστήμης και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του 1980. Μια από τις πολλές απόπειρες ταξινόμησής της σε ένα περιορισμένο αριθμό μοντέλων-τύπων ηγεσίας πραγματοποιήθηκε από τους Leithwood & Duke (1999), στην περιγράφονται έξι αλληλοκαλυπτόμενοι σε κάποια σημεία τύποι ηγεσίας. Οι τύποι αυτοί είναι η εκπαιδευτική, η διοικητική ή διαχειριστική, η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική και η ενδεχομενική ηγεσία.

Για τους Leithwood & Duke η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Στον τύπο αυτό ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας πιστεύεται πως είναι η στήριξη, η ενίσχυση και η διευκόλυνση του βασικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Σε γενικές γραμμές, αυτός ο τύπος ηγεσίας φαίνεται πως εστιάζει στο κομμάτι των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών οι οποίες αναπτύσσονται κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών<sup>22</sup>.

Η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές, οι οποίες, σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1985), αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι πρακτικές αυτές αφορούν τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Κατ' αντιστοιχία ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, την παροχή προτύπων, την παρακολούθηση και την ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση, ο Leithwood ισχυρίζεται πως οι αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι μερικώς ακατάλληλες, αφού περιορίζοντας την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνουν ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές<sup>23</sup>.

Η διοικητική ηγεσία ουσιαστικά αποτελεί την ταύτιση της έννοιας της ηγεσίας με εκείνης της διοίκησης ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της. Όπως αναφέρουν οι Leithwood & Duke, αυτός ο τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται στις λειτουργίες,

---

<sup>22</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 107.

<sup>23</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 107.

στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί. Στην πραγματικότητα η διοικητική ηγεσία ευαγγελίζεται πως η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής έχουν ως βάση τους τη διοικητική θέση που κατέχει ο ηγέτης και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα της ιεραρχίας στην οποία ανήκει η θέση<sup>24</sup>.

Στην προσπάθειά του να αναλύσει ακόμη περισσότερο τη διοικητική ηγεσία, ο Caldwell (1992) εντόπισε μια κυκλική διαδικασία που συντελείται από επτά λειτουργίες και στις οποίες πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι λειτουργίες αυτές είναι ο καθορισμός στόχων, ο εντοπισμός αναγκών, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός, η χρηματοδότηση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση. Με τη σειρά τους οι Myers & Murphy (1995) εστίασαν στη λειτουργία του ελέγχου και εντόπισαν έξι ηγετικές πρακτικές, την εποπτεία, τον έλεγχο των εισροών, τον έλεγχο των συμπεριφορών, τον έλεγχο των εκροών, την επιλογή-κοινωνικοποίηση και τον έλεγχο του περιβάλλοντος<sup>25</sup>.

Με τη σειρά της η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια προσέγγιση της ηγεσίας που έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Burns και του Bass. Η μετασχηματιστική ηγεσία προκρίνει την άποψη ότι οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Τα άτομα που εφαρμόζουν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων ή αντιλήψεων και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού. Εν ολίγοις, ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας εστιάζει στο στοιχείο της επιρροής ως προς τις δεσμεύσεις και στις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Η δύναμη της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν πηγάζει τόσο από την ίδια τη διοικητική θέση όσο από τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα εργασίας και που με τη σειρά τους αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως από τη δική του οπτική ο Leithwood εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση:

---

<sup>24</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 107.

<sup>25</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 108.

- Τη δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Τον προσδιορισμό των στόχων
- Την παροχή διανοητικής παρακίνησης
- Την παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
- Την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
- Τη διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας
- Την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων<sup>26</sup>.

Η ηθική ηγεσία αφορά κυρίως τις αξίες και τον ηθικό κώδικα που έχει σχηματίσει ο ηγέτης στο δικό του αντιληπτικό σύστημα, με αποτέλεσμα τόσο η εξουσία όσο και η επιρροή να σχετίζονται με τις ισχύουσες προσωπικές αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος. Η εφαρμογή του μοντέλου της ηθικής ηγεσίας στον τομέα της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών έγκειται κατά τους Leithwood & Duke στην ανάγκη των ηγετών να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αξίες και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής. Άλλες βασικές αξίες φαίνεται να είναι η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών στη βάση της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης αμφοτέρων των πλευρών, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων και η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο<sup>27</sup>.

Η εφαρμογή του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας βασίζεται στην παραδοχή ότι το κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Στην ουσία λοιπόν πρόκειται για ένα κανονιστικό μοντέλο βασισμένο σε τρία κριτήρια, με βάση τα οποία διακρίνονται τρεις σχολές σκέψης σε σχέση με τη συμμετοχική ηγεσία. Η πρώτη σχολή σκέψης θέλει τη συμμετοχή να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του

<sup>26</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 108-109.

<sup>27</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 110.

οργανισμού, η δεύτερη θέλει τη συμμετοχή να επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές (κάτι που παραπέμπει στον τύπο της ηθικής ηγεσίας), ενώ η τρίτη σχολή θέλει στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης τη δύναμη της εξουσίας και της επιρροής να είναι δυναμικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο, νομιμοποιημένο βάσει των ειδικών γνώσεών του, του δημοκρατικού δικαιώματός του στην επιλογή και/ή στον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων<sup>28</sup>.

Η ενδεχομενική ηγεσία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και έχουν σχέση π.χ. με την ποιότητα και τις προτιμήσεις των συνεργατών τους, τις συνθήκες εργασίας και τους σκοπούς που επιδιώκονται. Ο εν λόγω τύπος ηγεσίας βασίζεται στις υποθέσεις ότι κανένα στυλ ηγεσίας δε μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι προϊστάμενοι - ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στυλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοσμένοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις<sup>29</sup>.

Σε γενικές γραμμές, και όσον αφορά την ηγεσία στην εκπαίδευση, είναι κοινώς αποδεκτή η άποψη που θέλει τους ηγέτες στο χώρο αυτό να πρέπει να επιδεικνύουν ένα υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες με το σκοπό της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), οι δεξιότητες αυτές θα πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων. Την ίδια στιγμή, οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες επικοινωνίας, και κυρίως να έχουν επίγνωση του ότι φέρουν το μεγαλύτερο φορτίο στο πλαίσιο της δόμησης μιας σωστής επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της οποίας της οποίας ηγούνται. Αναλυτικότερα, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις οι ηγέτες θα πρέπει:

- Να ακούν προσεκτικά και να αντιλαμβάνονται τι ακριβώς εννοεί η άλλη πλευρά. Για πολλούς η ικανότητα της ενεργητικής

<sup>28</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 110-111.

<sup>29</sup> Έμμεση αναφορά στο Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 111.

ακρόασης θεωρείται η σημαντικότερη για την προώθηση αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνδέεται με τη δημιουργία συναισθηματικής προσέγγισης και ασφάλειας μεταξύ των συνομιλητών. Καταλυτικός σε αυτό παράγοντας μπορεί να είναι και η διατήρηση συνεχούς οπτικής επαφής με τον συνομιλητή, αλλά και η ενθάρρυνση του συνομιλητή μέσα από λεκτική ή μη λεκτική ανατροφοδότηση.

- Να είναι καλοί αφηγητές, να μιλούν με σαφήνεια σε καταληπτή γλώσσα, φροντίζοντας να διατηρούν το ίδιο μήκος κύματος με το συνομιλητή τους, αλλά και την ευθύνη του καθορισμού του συναισθηματικού τόνου, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη αξιοποίηση του χιούμορ. Σε κάθε περίπτωση όμως τα μηνύματα πρέπει να είναι μεστά νοήματος, αλλά απέριττα.
- Να διαθέτουν ενσυναίσθηση και να είναι ικανοί να συγχρονίζονται κατά την επικοινωνία τους, ώστε τα μηνύματα να αποστέλλονται στον σωστό χρόνο. Σημαντικό ρόλο στη μετάδοση των συναισθημάτων κατά τη διαπροσωπική επαφή μέσω του προφορικού λόγου παίζει η επιδεξιότητα στην ενορχήστρωση των κινήσεων του σώματος. Ο συγχρονισμός δε των κινήσεων σε μια αλληλεπίδραση σημαίνει ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν συμπαθούν το ένα το άλλο.

Τέλος, στην τυπική επικοινωνία με τα μέλη που απαρτίζουν το εσωτερικό του οργανισμού, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον οι ηγέτες θα πρέπει να είναι ικανοί:

- Να διασφαλίζουν την απρόσκοπτη διακίνηση όλων των απαραίτητων πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις μέσα από ανοικτούς, αμφίδρομους διαύλους επικοινωνίας, οριζόντιους και κάθετους.

- Να προωθούν το διάλογο, όντας δεκτικοί και σε αρνητικά μηνύματα, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τις κατάλληλες προϋποθέσεις πρόσβασης όλων των μελών σε ανοικτή προσωπική επικοινωνία μαζί τους<sup>30</sup>.

#### 1.4. Ηγεσία και Φύλο στο χώρο της Εκπαίδευσης

Στις μέρες μας ένα σημαντικό ζήτημα που έχει εγερθεί σε σχέση με την έννοια της ηγεσίας είναι αυτό της έμφυλης ταυτότητας του ατόμου που την ασκεί. Όπως αναφέρει η Κογκίδου (1997), τα τελευταία χρόνια οι μεταβολές που έχουν επέλθει σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο τόσο στην Ελλάδα όσο και γενικότερα στο δυτικό κόσμο έχουν ως αποτέλεσμα τη γενικότερη αποδοχή της άποψης που κρίνει την προώθηση της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα ως αναγκαία. Η προώθηση αυτή τελείται κυρίως μέσα από τη μείωση των διακρίσεων και των στερεοτύπων ρόλων που έχουν καλλιεργηθεί κατά καιρούς για τα δύο φύλα ξεχωριστά<sup>31</sup>. Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει η Coleman (2005), δυστυχώς μέχρι και σήμερα οι γυναίκες εξακολουθούν να μειονεκτούν έναντι των ανδρών παρά την ισχυρή παρουσία τους στον επαγγελματικό στίβο. Αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας της παγιωμένης πεποιθήσης που θέλει τις γυναίκες να εντάσσονται αποκλειστικά στο χώρο του σπιτιού και να επιφορτίζονται με την ανατροφή των παιδιών, τη στιγμή που οι άνδρες προσδιορίζονται κοινωνικά σε σχέση με το δημόσιο βίο και με το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον<sup>32</sup>.

Τοποθετώντας το δίπολο ηγεσία-έμφυλη ταυτότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό που διαπιστώνει η Ζιώγου-Καραστεργίου (2008) είναι πως οι γυναίκες αποτελούν, μόνιμα πλέον, μία συνεχώς διευρυνόμενη πλειοψηφία στο συνολικό σώμα των εκπαιδευτικών και πως η παρουσία τους έχει προσφέρει σημαντικές

<sup>30</sup> Κατσαρός, Ι. (2008). ό.π. σ. 119.

<sup>31</sup> Κογκίδου, Ελένη (1997). «Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή - Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

<sup>32</sup> Coleman, M. (2005). "Gender and Secondary School Leadership". *International Studies in Educational Administration*. vol. 33, iss.2. p. 3-20.

υπηρεσίες στην εκπαίδευση. Αναφερόμενη στην κοινωνική εικόνα που έχει δομηθεί για τον άνδρα εκπαιδευτικό διαπιστώνει πως αυτή προσδιορίζει με σαφήνεια τους χαρακτήρες που τη συνιστούν, τη στιγμή που η αντίστοιχη κοινωνική εικόνα για τη γυναίκα εκπαιδευτικό προσδιορίζεται με περισσότερη ακόμη ακρίβεια και αυστηρότητα. Πολύ περισσότερο, στη σημερινή εποχή όπου έχει αλλάξει σημαντικά το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο η θέση της γυναίκας στο χώρο της εργασίας γενικότερα και της εκπαίδευσης ειδικότερα καθίσταται πιο ευάλωτη. Οι έρευνες δείχνουν ότι το φύλο παίζει ένα διακριτό ρόλο στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού· από τη μια πλευρά, η γενική εικόνα ενός καλού εκπαιδευτικού αναφορικά με τις επιστημονικές γνώσεις και τη δυνατότητα επιβολής μέσα στην τάξη, ένα είδος μορφής εξουσίας έχει ταυτιστεί με το πρόσωπο ενός άνδρα. Από την άλλη πλευρά, άλλες ικανότητες που είναι σημαντικές για τον/την εκπαιδευτικό, όπως το να δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές/τις μαθήτριές του και που θα μπορούσαν να δηλώνουν θηλυκότητα δεν μπορούν να θεωρηθούν πλέον ως αποκλειστικά χαρακτηριστικά των γυναικών<sup>33</sup>.

Εστιάζοντας ακόμη περισσότερο στις διαφορετικές στάσεις που υπάρχουν απέναντι στους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στο πεδίο της άσκησης της ηγεσίας/της εξουσίας, η Μαραγκουδάκη (2008) σχολιάζει το γεγονός πως η ανδροκρατούμενη διοικητική ιεραρχία αποτελεί κοινό τόπο για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στις δυτικές χώρες, δεν απαντάται δηλαδή μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εν λόγω στάση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη βασική παραδοχή των προσεγγίσεων που έχουν πραγματωθεί στις χώρες αυτές και που θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα να αποτελεί ένα μηχανισμό που στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας του αντανακλά, αναπαράγει και παγιοποιεί τις εξουσιαστικές σχέσεις που έχουν καλλιεργηθεί ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, καλλιεργούν δηλαδή την ανδρική ηγεμονία<sup>34</sup>.

Ανατρέχοντας στη διάσταση που έχει δημιουργηθεί αναφορικά με το ζήτημα της έμφυλης ταυτότητας στη διοίκηση και την ηγεσία στο χώρο της Εκπαίδευσης η

---

<sup>33</sup> Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). «Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι». Λευκωσία: Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου.

<sup>34</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.). *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σ. 204-235.

Πατσιομίτου (2015) παρατηρεί πως αυτή έχει τις καταβολές της ήδη από την εποχή της ανάπτυξης των παραδοσιακών ηγετικών μοντέλων, τα οποία βασίστηκαν στην πεποίθηση ότι η άσκηση εξουσίας αποτελεί ένα καθαρά ανδρικό ζήτημα. Για την υποστήριξη αυτής της άποψης στηρίζεται κυρίως στη θεωρία της Acker (1987) η οποία ανέδειξε το γεγονός της υποτίμησης και του υποβιβασμού της αξίας των γυναικών σε έναν ανδροκρατούμενο κόσμο, παρά την όποια αναγνώριση της ικανότητάς τους να κατακτούν γνώσεις, εμπειρίες και αξίες. Κινούμενοι στην ίδια κατεύθυνση πολλοί ήταν οι ερευνητές που ισχυρίστηκαν ότι οι άρρενες ηγέτες μπορούν να θεωρηθούν παραδείγματα δύναμης, κυριαρχίας και έλεγχου, σε αντίθεση με τις γυναίκες ηγέτες οι οποίες θεωρούνται κυρίως αντιπροσωπευτικά δείγματα συνεργασίας<sup>35</sup>.

Αποτυπώνοντας το πρόβλημα από τη δική της οπτική, η Δαράκη (2007) παρατηρεί πως ο ανδροκεντρισμός στο πλαίσιο της άσκησης της ηγεσίας επιβάλλει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αντίληψης και θεώρησης του κόσμου, πλαίσιο το οποίο αναγκάζει τους μελετητές να δουν την ηγεσία μέσα από την αντρική σκοπιά και που δεν είναι επιλεκτικό και οριοθετημένο. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ανδρική εμπειρία να ανάγεται σε καθολική, κάτι που καθιστά τη συγκεκριμένη διαδικασία ως μη αντιληπτή. Με λίγα λόγια, στο πεδίο της διοίκησης και άσκησης εξουσίας σημειώνεται μια κυριαρχία των ανδρικών στερεοτύπων και αξιών, όπως ο ρεαλισμός, ο άκρατος ορθολογισμός, ο ανταγωνισμός, η φιλοδοξία, η απώθηση συναισθημάτων και ευαισθησίας, ο έλεγχος και η αυτοπεποίθηση, η τόλμη και η ριψοκίνδυνη συμπεριφορά, η διεκδικητικότητα, η σκληρότητα και η επιθετικότητα, η επιβολή και ο προσανατολισμός στους στόχους του οργανισμού. Ως εκ τούτων λοιπόν, οι γυναίκες δεν δύνανται να επιχειρήσουν την ανάληψη ηγετικών θέσεων ή

---

<sup>35</sup> Πατσιομίτου, Σ. (2015). «Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: οι γυναίκες διδάσκουν, οι άνδρες διοικούν;». Ανάκτηση από τον ιστότοπο <https://www.academia.edu/11290455/%CE%99%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%84%CF%89%CE%BD%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%82%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B5%CF%82%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%BD> Ημερομηνία ανάκτησης 20/4/2016.



τουλάχιστον θα πρέπει να ενστερνιστούν από την πλευρά τους αξίες και συμπεριφορές που ανάγονται στο ανδρικό διοικητικό στερεότυπο, αποβάλλοντας με τον τρόπο αυτό αξίες που έχουν ταυτιστεί με το γυναικείο φύλο, όπως η συναισθηματικότητα, η φροντίδα, η διαισθητικότητα, η δεκτικότητα, η πρόνοια για την ευημερία των άλλων, η αφοσίωση και η ευαισθησία<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Δαράκη, Ε. (2007). ό.π. σ. 60-61.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσεγγίζοντας την έννοια της Καινοτομίας

### 2.1. Τι είναι η καινοτομία

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που απαντώνται στην επιστήμη της εκπαιδευτικής οργάνωσης και σχετίζεται άμεσα με αυτή είναι αυτό της καινοτομίας. Πριν όμως γίνει κάποια επιμέρους ανάλυση της έννοιας της καινοτομίας στην εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη η προσέγγιση της πραγματικής της ουσίας, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την παράθεση ορισμών που συμβάλλουν στην αποσαφήνισή της.

Ιστορικά, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008), η καινοτομία εισήχθη αρχικά στο πεδίο των οικονομικών επιστημών σαν ένα μέσο δήλωσης της ύπαρξης και της εφαρμογής νέων ιδεών στην οικονομική δραστηριότητα και ειδικότερα σε επίπεδο επιχείρησης. Εν συνεχεία, έγινε χρήση της από διάφορους τομείς και κλάδους προκειμένου να επιτευχθεί η αποσαφήνιση των αιτιών για πολλές αλλαγές που συνέβαιναν σε κοινωνικοοικονομικό, αλλά και οργανωσιακό επίπεδο, λαμβάνοντας πολλαπλές διαστάσεις και διαφοροποιήσεις και έχοντας άμεση εξάρτηση από το περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται<sup>37</sup>. Σε γενικές γραμμές, η καινοτομία σαν όρος είναι στενά συνυφασμένη με εκείνον της αλλαγής ο οποίος ωστόσο έχει πιο ευρύ περιεχόμενο, μιας και αποτελεί τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη ή την μεταβολή. Την ίδια στιγμή, η καινοτομία τείνει περισσότερο προς τη νοηματική ταύτισή της με τις έννοιες της πρωτοπορίας, της καθιέρωσης νέων μεθόδων και της ριζικής αλλαγής<sup>38</sup>.

Ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός της καινοτομίας έχει δοθεί από τον Ρεκλείτη (2002). Σύμφωνα με τον ερευνητή αυτό, η καινοτομία αποτελεί μια μη συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχής οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί και ενδεχομένως να έρχεται και σε πλήρη αντίθεση

<sup>37</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή». Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. σ. 231-240.

<sup>38</sup> Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

με μια υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού. Η καινοτομία είναι στενά συνδεδεμένη και με την ύπαρξη του χαρακτηριστικού της οργανωσιακής ευφυΐας, μιας και η ύπαρξή της συνεπάγεται αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες<sup>39</sup>.

Στην περίπτωση του τομέα της εκπαίδευσης η έννοια της καινοτομίας λαμβάνει εντελώς διαφορετικές διαστάσεις. Όπως σημειώνει ο Fullan (2000) είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια η παρουσία της καινοτομίας στην εκπαίδευση, εν ολίγοις η εκπαιδευτική καινοτομία. Αυτό συμβαίνει γιατί η καινοτομία επηρεάζεται άμεσα από το πολιτιστικό και το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο αναφέρεται. Έτσι, δεν είναι απίθανο κάτι που θεωρείται καινοτόμο σε μια χώρα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή εντέλει να μην είναι καινοτόμο σε κάποια άλλη χώρα την ίδια περίοδο<sup>40</sup>. Από τη δική τους σκοπιά οι Bonami & Garant (1996) θεωρούν την καινοτομία σαν μια διαδικασία η οποία συμπεριλαμβάνει μια πλειάδα πρωταγωνιστών και μια ποικιλία επιπέδων δράσης, όπως επί παραδείγματι, ο εκπαιδευτικός, η τάξη και η διδασκαλία<sup>41</sup>. Τέλος, η Υφαντή (2000) υπογραμμίζει πως η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί ουσιαστικά την εισαγωγή οποιασδήποτε νέας ιδέας, φιλοσοφίας ή μεθόδου η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές κατά την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος<sup>42</sup>.

Στο ίδιο επίπεδο κινούνται και οι Ρεκλείτης και Τριβέλλας (2000) οι οποίοι υπογραμμίζουν την πολυδιάστατη έννοια της καινοτομίας, καθώς αυτή περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών οι οποίες εισάγονται, υιοθετούνται και εφαρμόζονται. Το στοιχείο που είναι εξόχως σημαντικό στο πλαίσιο της καινοτομίας είναι το γεγονός πως αυτή μπορεί να εκταθεί σε διάφορους τομείς που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση και τη μεθοδολογία διδασκαλίας μέχρι τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων<sup>43</sup>.

---

<sup>39</sup> Ρεκλείτης, Π. (2002). «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων». Στο *Διοικητική Ενημέρωση*. τ. 23.

<sup>40</sup> Fullan, M. (2000). "The return of large scale reform". Στο *Journal of Educational Change*. 1(1). σ. 1-23.

<sup>41</sup> Bonami, M. & M. Garant (1996). *Systemes scolaires et pilotage de l' innovation*. Bruxelles: de Boeck.

<sup>42</sup> Υφαντή, Α. (2000). «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: μια πολύπλοκη σχέση». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 113. σ. 57-63.

<sup>43</sup> Ρεκλείτης, Π. & Π. Τριβέλλας (2000). «Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα». Στο *Διοικητική Ενημέρωση*. τεύχ.19. Αθήνα.

Για τους House (1979)<sup>44</sup> και Vandenberghe (1988)<sup>45</sup> η καινοτομία αποτελεί τη σκόπιμη και συστηματική προσπάθεια αλλαγής της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία μέσα από την εισαγωγή και την υλοποίηση νέων ιδεών και τεχνικών προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση ορισμένων χαρακτηριστικών της σχολικής πραγματικότητας.

Ένα άλλο ζήτημα που θα πρέπει να διερευνηθεί είναι αυτό του περιεχομένου της καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008), η εισαγωγή της καινοτομίας βασίζεται σε δύο βασικά ερωτήματα:

- Γιατί μια κατάσταση (κατά κανόνα αρνητική), ένα πρόβλημα που δεν θέλουμε να υφίσταται, εξακολουθεί να υπάρχει;
- Τι πρέπει να γίνει για να αλλάξει αυτή η κατάσταση;

Η απάντηση των προαναφερθέντων ερωτημάτων προσδιορίζει και το περιεχόμενο των καινοτομιών το οποίο μπορεί να είναι είτε ένα πρόγραμμα, είτε μια δραστηριότητα-ενέργεια τα οποία θα αναφέρονται:

- Σε πρακτικές, όπως μια νέα παιδαγωγική μέθοδος, σε δομές, όπως η τροποποίηση της οργάνωσης του συστήματος σε περιφερειακό επίπεδο.
- Σε τεχνικές, όπως η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και η χρήση πολυμέσων.
- Σε άτομα, όπως η εισαγωγή νέων μεθόδων ανάπτυξης του προσωπικού, ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ή η μεταβολή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών<sup>46</sup>.

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στον τρόπο θέασης της καινοτομίας από την πλευρά της οικονομίας της εκπαίδευσης. Για το

---

<sup>44</sup> House, E. (1979). "Technology versus craft: a ten year perspective on innovation". Στο P.Taylor (ed.). *New directions in curriculum studies*. Lewes, Sussex: The Falmer Press. σ. 137-151.

<sup>45</sup> Vandenberghe, R. (1988). "School improvement from a European perspective". Στο *Qualitative Studies in Education*. vol. 1, no. 1. σ. 79-90.

<sup>46</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). ό.π.

συγκεκριμένο κλάδο η καινοτομία αναφέρεται και εξετάζεται κυρίως στη σχέση της με την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς του. Τα όποια αποτελέσματα της εισαγωγής των καινοτομιών στο σχολείο ενσωματώνονται στο ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο παράγεται από την εκπαίδευση και συμβάλλει άμεσα στην οικονομική ανάπτυξη με την επαγγελματική καριέρα των αποφοίτων<sup>47</sup>.

## 2.2. Σκοπός της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Μια σημαντική παράμετρος που σχετίζεται με την έννοια της καινοτομίας είναι αυτή του σκοπού της. Σύμφωνα με τον Leach (1994), ο σκοπός των καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση είναι καθαρά βοηθητικός, αποβλέποντας μακροπρόθεσμα στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και την αντικατάσταση των παρωχημένων προγραμμάτων και πρακτικών που εφαρμόζονται εντός αυτών με νέες και πιο αποτελεσματικές τεχνικές που στόχο έχουν την μεταβολή των μεθόδων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών<sup>48</sup>. Ως εκ τούτων, σύμφωνα με τον Morrison (1998), οι όποιες αλλαγές που συντελούνται αφορούν διαρθρωτικές τομές που λαμβάνουν χώρα στο οργανωτικό κομμάτι, στον τρόπο μάθησης και στις επιδόσεις των μαθητών, στο διδακτικό υλικό που αξιοποιείται, στις σχέσεις των ατόμων που εμπλέκονται στο όλο σύστημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα στις αξίες και τις ιδέες που πρεσβεύει το κάθε σχολείο<sup>49</sup>.

Αυτό που θα πρέπει να καταστεί σαφές είναι πως η καινοτομία δεν αποτελεί μια μονόπλευρη έννοια, αλλά αντίθετα έχει δύο διαφορετικές πτυχές. Σύμφωνα με την Καβούρη (1999), υπάρχουν από τη μια μεριά οι υποχρεωτικές καινοτομίες οι

---

<sup>47</sup> βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *ό.π.*

<sup>48</sup> Leach, Ch. (1994). "Managing Whole-School Change". Στο A. Osler (ed.). *Development Education*. New York: Cussell. σ. 135.

<sup>49</sup> Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing. σ. 14-15.

οποίες αποτελούν απόρροια των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης. Οι υποχρεωτικές καινοτομίες απευθύνονται σε όλες τις σχολικές μονάδες και επιδιώξή τους αποτελεί η επίτευξη ενός ίδιου, κοινού αποτελέσματος. Για το λόγο αυτό συνοδεύονται από οδηγίες, πρακτικές, εφαρμογές, σεμινάρια, βιβλία και έντυπο ενημερωτικό υλικό προκειμένου να υπάρξει βαθύτερη κατανόησή τους προκειμένου να υπάρξει πλήρης υιοθέτηση αυτών και πιστή εφαρμογή τους από όλο το διδακτικό προσωπικό, πάντοτε μέσα στα πλαίσια που ορίζονται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα<sup>50</sup>.

Στον αντίποδα, σύμφωνα με τον Hargraves (1982), οι προαιρετικές καινοτομίες υιοθετούνται μόνο από ένα μέρος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα αυτά είναι πεπεισμένα να λάβουν τολμηρές πρωτοβουλίες, να ενημερωθούν για τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης, να λάβουν συμβουλές για τη βελτίωση της εργασίας τους, να πειραματιστούν πάνω στη δουλειά τους και να εφαρμόσουν κάποιες αλλαγές κάνοντας αυτοί το πρώτο βήμα. Εν συντομία, η συγκεκριμένη μορφή καινοτομίας απαντάται και ως καινοτομία με επίκεντρο το σχολείο και θεωρήθηκε ως η αποτελεσματικότερη εκδοχή της καινοτομίας εξαιτίας της ευελιξίας της όσον αφορά τις ανάγκες του σχολείου, την πρόκριση της λήψης συμμετοχικών αποφάσεων και την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων του σχολείου<sup>51</sup>.

Ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις της καινοτομίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνεται και η αναβάθμιση του σχολείου. Όπως υπογραμμίζεται σε έκθεση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, η καινοτομία στην εκπαίδευση έχει ως απώτερους σκοπούς της:

- Τη συνολική βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου.
- Την ενίσχυση τόσο της παιδαγωγικής όσο και της μορφωτικής αποστολής του σχολείου.

<sup>50</sup> Καβούρη, Π. (1999). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τεύχ. 106. σ. 91-100.

<sup>51</sup> Hargreaves, A. (1982). "The rhetoric of school-centered innovation". Στο *Journal of Curriculum Studies*. vol. 14 (3). σ. 251-266.

- Την αποτελεσματικότερη σύνδεσή του σχολείου με την ευρύτερη αγορά εργασίας.
- Τη μετάθεση της έμφασης από τη στείρα αποστήθιση πληροφοριών προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ικανότητας.
- Την καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ο αυριανός πολίτης για να μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη ζωή<sup>52</sup>.

Σύμφωνα με τους Weindling (1989)<sup>53</sup> και Glatter (1986)<sup>54</sup> η καινοτομία παίζει έναν σημαίνοντα ρόλο στο κομμάτι της βελτίωσης του σχολείου και συνδέεται άμεσα με τις έρευνες που κατά καιρούς πραγματοποιούνται με άξονα την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό η καινοτομία μπορεί να αναχθεί περισσότερο σε μια πολιτική σταδιακών αλλαγών που λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ της διατήρησης της υπάρχουσας σχολικής πραγματικότητας και της αλλαγής που επέρχεται από την ύπαρξη της καινοτομίας. Όπως υπογραμμίζει και ο Sergioanni (2001) η διαδικασία της βελτίωσης έχει άμεση σύνδεση με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης· η μόνη διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στα αποτελεσματικά σχολεία απαντώνται εκείνες οι προϋποθέσεις που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωσή του σε μεγαλύτερο και πιο ικανοποιητικό βαθμό<sup>55</sup>. Εν συντομία, σύμφωνα με τα λόγια της Υφαντή (2000) η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες αποτελεί παράγοντα ανανέωσης της σχολικής ρουτίνας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Εκτός αυτού αποτελεί και ένα σημαντικό είδος αρωγού στο κομμάτι της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία καθώς το μετατρέπει σε ένα δημιουργικό, ζωντανό χώρο μέσα στον οποίο τελείται η προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους σε αυτήν. Τέλος, η καινοτομία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα μέσα από την ήδη

<sup>52</sup> Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κορυφή. σ. 7.

<sup>53</sup> Weindling, D. (1989). "The process of school improvement: some practical messages from research". Στο *School Organization*. vol. 9, no. 1. σ. 53-64.

<sup>54</sup> Glatter, R. (1986). "The management of school improvement". Στο E. Hoyle & A. McMahon (eds.). *The management of school. World Yearbook of Education*. London: Kogan Paul. σ. 88.

<sup>55</sup> Sergioanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?*. London: Routledge & Falmer. σ. 59.

κατακτημένη εμπειρία από προηγούμενες καινοτόμες δράσεις ή από άλλες συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες που αντιμετώπισαν ανάλογα προβλήματα<sup>56</sup>.

### 2.3. Μορφές καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η καινοτομία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα στην εξέλιξη και τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Ωστόσο, πριν γίνει οποιαδήποτε αναφορά στις μορφές καινοτομίας που απαντώνται στην ελληνική εκπαίδευση κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στον τρόπο εισαγωγής των καινοτομιών στο πεδίο αυτό. Σύμφωνα με τον Fullan (1988) η εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαίδευση ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία που ακολουθείται σε όλα τα σχολεία ενός κράτους και τελείται εντός τριών φάσεων, της υιοθέτησης, της εφαρμογής και της θεσμοθέτησης της καινοτομίας. Κυριότερη από αυτές τις φάσεις είναι η υιοθέτηση η οποία αποτελεί ουσιαστικά τόσο τη λήψη των αποφάσεων που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εισαγωγής της καινοτομίας όσο και τη δέσμευση των προσώπων που εμπλέκονται σε αυτή για την υλοποίησή της<sup>57</sup>. Προκειμένου να τελεστεί σωστά και ομαλά η φάση της υιοθέτησης θα πρέπει, σύμφωνα με τους Hopkins, Ainscow & West (1998), να συνυπολογιστεί μια σειρά σημαντικών στοιχείων, όπως η κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, η διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην καινοτομία, η πίεση που ασκείται στο σχολείο από εξωτερικούς φορείς η ανάλυση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Εκτός αυτών κρίνεται απαραίτητη και η όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση της φύσης της καινοτομίας αλλά και της ατμόσφαιρας που επικρατεί μέσα και έξω από το σχολείο<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Υφαντή, Α. (2000). ό.π.

<sup>57</sup> Fullan, M. (1988). "Research into educational innovation". Στο R. Glatter - M. Preedy - C. Riches - M. Masterton (eds.) *Understanding School Management*. London: Open University Press. σ. 195-211.

<sup>58</sup> Hopkins D. - M. Ainscow - M. West (eds.) (1998). *School improvement in an era of change*. London: Cassell Publications. σ. 73.



Το ζήτημα που εγείρεται αναφορικά με τη φάση της υιοθέτησης των καινοτομιών είναι πως αυτή αποτελεί ένα πολυεπίπεδο στοιχείο που μπορεί να ερμηνευθεί από διαφορετικές προοπτικές οι οποίες έχουν ως κοινές τους συνισταμένες τον φορέα που εισάγει την καινοτομία και τις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου. Έτσι, όπως επισημαίνει ο House (1979), η τεχνολογική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από το γεγονός πως η καινοτομία επιβάλλεται από την ανώτερη διοικητική αρχή, το Υπουργείο, το οποίο είναι υπεύθυνο και για την άσκηση ελέγχου στα σχολεία, ενώ στο επίκεντρό της έχει τεθεί και η αλλαγή των στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επίσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>59</sup>. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2000) στην πραγματικότητα η τεχνολογική προσέγγιση αποτελεί ένα μέσο εξυπηρέτησης ενός καθαρά συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος που δεν λαμβάνει υπόψη του την εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν ευνοεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων<sup>60</sup>. Από τη δική της πλευρά η πολιτική προσέγγιση εστιάζει στις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στις στρατηγικές στις οποίες εξαναγκάζεται να καταφύγει ένα άτομο προκειμένου να ανταπεξέλθει στην καινοτομία. Και στην προσέγγιση αυτή υπάρχει μια καλή εικόνα της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η σχολική πραγματικότητα, ωστόσο δεν γίνεται αντιληπτό το μέγεθος των συγκρούσεων που πηγάζει από την επιδίωξη για την υλοποίηση των στόχων της καινοτομίας. Τέλος, η πολιτισμική προσέγγιση εστιάζει το ενδιαφέρον της στην αλληλεπίδραση των ομάδων αναφοράς οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη διαφορετικών αξιών κατά το στάδιο της υιοθέτησης της καινοτομίας, την ίδια στιγμή που βαρύτητα δίνεται στην καθημερινότητα του σχολείου<sup>61</sup>.

Συνοπτικά, όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2008)<sup>62</sup> βασισμένος στους Charlot & Beillerot (1995), παρά τις όποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, κυρίως υπό τη μορφή προγραμμάτων, επικεντρώνονται σε επτά τάσεις:

---

<sup>59</sup> House, E. (1979). ό.π. σ. 137-138.

<sup>60</sup> Παπαναούμ, Ζ. (2000). "Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση". Στο Στ. Γεωργίου - Λ. Κυριακίδης & Κ. Χρίστου (επιμ.). *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. σ. 12-13.

<sup>61</sup> House, E. (1979). ό.π. σ. 146-148.

<sup>62</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). ό.π.

- Στην παιδαγωγική αξιολόγηση, η οποία επιτυγχάνεται με την εισαγωγή νέων μεθόδων και διαδικασιών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Στην απελευθέρωση των βαθμίδων εκπαίδευσης, η οποία πραγματώνεται μέσα από την εισαγωγή διαδικασιών εκπαίδευσης που στηρίζονται στον ατομικισμό και στην εγκατάλειψη αναφοράς στις βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Στην εφαρμογή της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε περιοχές που έχουν μικτό πληθυσμό ή μεγάλη συγκέντρωση αλλοδαπών.
- Στη διαθεματικότητα.
- Στην επικέντρωση στις μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν οι μαθητές.
- Στη δημιουργία ευκαιριών ανταλλαγών και στήριξης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να υπάρξει εξέλιξη αυτών μέσω της επαφής και συνεργασίας με άλλους συναδέλφους.
- Σε προγράμματα που συμβάλλουν στην διεκπεραίωση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, τα οποία προσφέρουν επιπλέον υπηρεσίες και δυνατότητες σε μαθητές που για οποιοδήποτε λόγο παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα.

Επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις μορφές καινοτομίας που συναντώνται στα ελληνικά σχολεία οι Σπυροπούλου κ.ά. (2007) διαπιστώνουν πως τα προγράμματα που έχουν ευρύτερη εφαρμογή στα σχολεία είναι αρχικά τα διεπιστημονικά προγράμματα και οι σχολικές δραστηριότητες όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, τα πολιτιστικά θέματα, οι πανελλήνιοι μαθητικοί καλλιτεχνικοί αγώνες και η αγωγή σταδιοδρομίας. Ακολουθούν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και η ευέλικτη ζώνη. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και στο Φ.Ε.Κ. 629/23-10-1992, τα καινοτόμα διεπιστημονικά προγράμματα αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται, μαζί με τον

σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό στις σχολικές δραστηριότητες. Όπως επισημαίνουν οι μελετητές, το περιεχόμενο των διεπιστημονικών θεμάτων που συναντώνται σε πολλές περιοχές της Ευρώπης ανήκουν στο σύνολό τους σε τρεις ευρύτερες συσχετιζόμενες κατηγορίες και έχουν ως κύριους αντικειμενικούς στόχους την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, την καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των ατόμων και στο ρόλο τους ως ενεργών πολιτών, την ανάπτυξη σε βάθος θεμελιωδών δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με κανένα ξεχωριστό αντικείμενο, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής και τέλος την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης<sup>63</sup>.

Μια ακόμη καινοτόμος δράση που εισήχθη από το Υπουργείο Παιδείας και εντάχθηκε στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν και η ευέλικτη ζώνη. Σύμφωνα με τους Σπυροπούλου κ.ά. (2007) κύριος σκοπός της αποτελεί η αντιστάθμιση της ανελαστικότητας και του πολυκερματισμού του παραδοσιακού σχολείου μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις και ο σταδιακός διαποτισμός της καθημερινής διδακτικής πράξης με τις αρχές και τις πρακτικές της<sup>64</sup>. Όπως αναφέρουν οι Καρατζιά-Σταυλιώτη (2002)<sup>65</sup> και Ματσαγγούρας (2002)<sup>66</sup> οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης είχαν ως στόχο τους την ολιστική προσέγγιση της γνώσης καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες μάθησης χρησιμοποιώντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο τα σχέδια εργασίας. Τέλος, όπως υπογραμμίζουν οι Κουλουμπαρίτση (2002)<sup>67</sup> και Σπυροπούλου (2004)<sup>68</sup> η ευέλικτη ζώνη

---

<sup>63</sup> Σπυροπούλου, Δ. - Α. Αναστασάκη - Δ. Δελιγιάννη - Χ. Κούτρα - Ε. Λουκά - Σ. Μπούρας (2007). "Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 13. σ. 197- 240.

<sup>64</sup> Σπυροπούλου, Δ. - Α. Αναστασάκη - Δ. Δελιγιάννη - Χ. Κούτρα - Ε. Λουκά - Σ. Μπούρας (2007). ό.π.

<sup>65</sup> Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). "Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 7. σ. 52-64.

<sup>66</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2002). "Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 6. σ. 15-30.

<sup>67</sup> Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). "Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 6. σ. 57-75.

<sup>68</sup> Σπυροπούλου, Δ. (2004). "Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 9. σ. 157-171.

λειτούργησε ως προάγγελος των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ), εστιάζοντας στην αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και στη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή, αλλά και ενοποιώντας τη γνώση των διαφορετικών επιστημών ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Παράλληλα στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, προκειμένου να υπάρξει διαφοροποίηση στο ρόλο του εκπαιδευτικού· πλέον ο εκπαιδευτικός μεταβάλλεται από έναν πομπό γνώσης σε έναν εμπνευστή της μαθησιακής διαδικασίας. Την ίδια στιγμή σημειώνεται αναβάθμιση και στο ρόλο που κατέχουν ο μαθητής και η μαθήτρια με αποτέλεσμα να μετατρέπονται από παθητικούς δέκτες σε ενεργά μέλη μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Η σκέψη και η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στα σχολεία δεν επαφίεται στην αποκλειστική «επιφοίτηση» των εκπαιδευτικών ηγετών και των συνεργατών τους, καθώς υπάρχουν εξειδικευμένα προγράμματα τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα οποία προωθούν την καινοτομία. Η εισαγωγή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα λοιπόν αποτελεί έναν συγκερασμό της φαντασίας ή της έμπνευσης των εμπλεκόμενων σε αυτή και των ήδη θεσμοθετημένων δράσεων με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Με ποιο τρόπο λοιπόν μπορεί η ευρωπαϊκή πολιτική να συμβάλει στην καλλιέργεια της καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση;

Όπως αναφέρουν οι Κούτρα & Βούκανου (2005) τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μέρος των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων και έχουν ως αφετηρία τους σε πρώτο επίπεδο την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και σε δεύτερο επίπεδο την πρωτοβουλία των μαθητών/τριών. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται ως καινοτόμα μιας και συντελούν σε μια σειρά θετικών επιδράσεων επί της σχολικής πραγματικότητας, όπως στην ποιοτική διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, στη διεύρυνση των οριζόντων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών, οι οποίοι συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις, στην ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας και στη σύνδεση σχολείου και

ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα καινοτομίας παραδέχεται ότι αυτά επιδρούν σημαντικά στην επαγγελματική σταδιοδρομία τους, και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών<sup>69</sup>.

Η θέσπιση ευρωπαϊκών προγραμμάτων που προωθούν την καινοτομία δεν αποτελεί μια σύγχρονη πρακτική. Οι απαρχές της μπορούν να εντοπιστούν ήδη από το 1993, μια χρονιά ορόσημο για την εκπαίδευση, και στη δημιουργία της Πράσινης Βίβλου για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Bright (1995) η Πράσινη Βίβλος ουσιαστικά δημιούργησε την προοπτική για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών υποστηρίζοντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να εναρμονιστεί με το νέο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και επιμένοντας στην προετοιμασία και την εισαγωγή των νέων στο κοινό οικονομικό και κοινωνικό πεδίο της τότε Ευρωπαϊκής Κοινότητας<sup>70</sup>.

Για τους Σπυροπούλου κ.ά. (2007) τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάστηκαν με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν επίσης στην ανάπτυξη της Ευρώπης της Γνώσης και στην απόκτηση τυπικών προσόντων και αναγνωρισμένων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους, ενώ η ευρωπαϊκή συνεργασία και οι καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις επιδιώκουν και τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε να αποτελέσουν μοχλό βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, τα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι καινοτόμα γιατί συμβάλλουν στη διαφοροποίηση του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου, διευρύνουν τους ορίζοντες εκπαιδευτικών και μαθητών, αναπτύσσουν πνεύμα συλλογικότητας και συνδέουν

---

<sup>69</sup> Κούτρα, Κ. & Μ. Βουκάνου (2005). «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο *Τα Εκπαιδευτικά*. τεύχ. 75-76. σ. 114-123.

<sup>70</sup> Bright, C. (1995). *The EU: Understanding the Brussels process. The Essential Facts*. Chichester: Chancery Law Publishing Ltd.

την κοινωνία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον<sup>71</sup>.

Σε πρακτικό επίπεδο, γίνεται εμφανές πως τα τελευταία χρόνια τα ελληνικά σχολεία προβαίνουν στην υιοθέτηση και εφαρμογή ολοένα και περισσότερων καινοτόμων προγραμμάτων. Ωστόσο, όπως δείχνουν διάφορες μελέτες, το επίπεδο εισαγωγής καινοτομιών και διαχείρισης κατάλληλων πόρων για την υλοποίηση τους βρίσκεται ακόμα σε βρεφικό στάδιο. Σύμφωνα με τη μελέτη του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση (2011), οι σχολικοί ηγέτες στην Ελλάδα έχουν την πιο περιορισμένη αρμοδιότητα συγκριτικά με άλλες χώρες όσον αφορά τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων. Εν ολίγοις, προκειμένου να υπάρξει αύξηση και του ρυθμού θέσπισης και πραγματοποίησης καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση θα πρέπει πρωτίστως να υπάρξει ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας. Επιπλέον, η μελέτη του ΟΟΣΑ υποδεικνύει και την ανάγκη βελτιστοποίησης του φόρτου και της κατανομής της εργασίας όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου λοιπόν οι καινοτόμες σχολικές δράσεις να επιφέρουν ακόμη καλύτερα αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αυξήσουν το φόρτο εργασίας τους και ιδιαίτερα τα πιο έμπειρα και καταρτισμένα μέλη της σχολικής κοινότητας<sup>72</sup>.

### ***2.3.1. Το πρόγραμμα "Σωκράτης" (Socrates)***

Το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο που είχε να κάνει με την προώθηση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα ήταν το πρόγραμμα "Σωκράτης" (Socrates) το οποίο προωθήθηκε σε πρώτη φάση το 1995. Σύμφωνα με τον Πασσιά (1995) το πρόγραμμα "Σωκράτης" αποτέλεσε ένα πρώτο σημαντικό βήμα για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση αλλά και για την αναγνώριση της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης ως τομέα

---

<sup>71</sup> Σπυροπούλου, Δ. - Α. Αναστασάκη - Δ. Δεληγιάννη - Χ. Κούτρα - Ε. Λουκά - Σ. Μπούρας (2007). ό.π.

<sup>72</sup> ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.* σ. 26, 32. Ανάκτηση από τον ιστότοπο <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>

δράσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>73</sup>. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997) στόχος του εν λόγω προγράμματος υπήρξε η προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από την ενθάρρυνση για συνεργασία ανάμεσα στις συμμετέχουσες χώρες. Ειδικότερα, επεδίωκε την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, τη βελτίωση της χρήσης ευρωπαϊκών γλωσσών, την προαγωγή της συνεργασίας και της κινητικότητας σε όλους τους κλάδους της εκπαίδευσης, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης<sup>74</sup>.

Μετά την πρώτη πενταετή φάση του, η οποία υλοποιήθηκε κατά την περίοδο 1995-1999, το πρόγραμμα ανανεώθηκε για επτά χρόνια, δηλαδή για την περίοδο 2000-2006. Από τον Ιανουάριο του 2000 άρχισε η προώθηση του Socrates II η οποία αφορούσε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, μαθητές, φοιτητές, νέους, εκπαιδευόμενους ή εργαζόμενους διδάσκοντες, εκπαιδευτικό, διοικητικό και διευθυντικό προσωπικό, όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και όλους τους ενδιαφερόμενους εκτός εκπαίδευσης φορείς, όπως υπάλληλοι και υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων, δημοτικές και περιφερειακές αρχές, ομοσπονδίες γονέων, κοινωνικοί εταίροι, επιχειρήσεις, ενώσεις και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002) το Socrates II περιελάμβανε οκτώ ενέργειες: Comenius (για τη σχολική εκπαίδευση), Erasmus (για την τριτοβάθμια εκπαίδευση), Grundtvig (εκπαίδευση ενηλίκων), Lingua (εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών) Minerva (τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση), παρατήρηση και καινοτομία των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών, κοινές ενέργειες με άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, συνοδευτικά μέτρα<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Πασσιάς, Γ. (1995). «Κοινωνική Πολιτική στην Εκπαίδευση. Μια περιοδολόγηση». Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 650.

<sup>74</sup> European Commission (1997). *Report. Accomplishing through education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>75</sup> Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Σωκράτης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

### 2.3.2. Το πρόγραμμα "Comenius"

Ένα ακόμη σημαντικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα προώθησης της καινοτομίας στην εκπαίδευση είναι και το πρόγραμμα Comenius. Όπως αναφέρει σχετικά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) το Comenius καλύπτει ένα ευρύ εκπαιδευτικό φάσμα που εκτείνεται από την προσχολική έως και τη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κατανόησης μεταξύ διάφορων ευρωπαϊκών πολιτισμών, μέσω ανταλλαγών και συνεργασίας σχολείων από διαφορετικές χώρες. Όπως υπογραμμίζεται, αυτή η εμπειρία ενθαρρύνει την προσωπική βελτίωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων και καλλιεργεί την έννοια του ευρωπαίου πολίτη. Το πρόγραμμα απευθύνεται στην εκπαιδευτική κοινότητα υπό την ευρύτερη έννοιά της, συμπεριλαμβανομένων των τοπικών αρχών, των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, της ένωσης γονέων και των ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών<sup>76</sup>.

Σε γενικές γραμμές, το πρόγραμμα Comenius έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασής της και την προώθηση της κινητικότητας και της εκμάθησης γλωσσών. Για το λόγο αυτό, υποστηρίζει συνεργασίες μεταξύ σχολείων σε θεματικούς τομείς κοινού ενδιαφέροντος και πολυμερείς συμπράξεις για την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθόδων ή προγραμμάτων σπουδών. Το πρόγραμμα υλοποιείται με την επιχορήγηση σχολικών συμπράξεων κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως μαθητοκεντρικές, πολυεταιρικές και διεπιστημονικές. Περιλαμβάνει τρεις κύριες δράσεις: το Comenius 1 περιλαμβάνει τα Σχολικά Σχέδια, τα Γλωσσικά Σχέδια προωθούμενα από το Lingua E από την πρώτη φάση του Socrates, και τα Σχέδια Σχολικής Ανάπτυξης, δηλαδή νέα προγράμματα που σκοπεύουν να ενισχύσουν τη διοίκηση και τις παιδαγωγικές στρατηγικές: το Comenius 2 στοχεύει στην αρχική και συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού σχολικής εκπαίδευσης: τέλος, το Comenius 3 έχει ως άξονά του τη δημιουργία και ανάπτυξη θεματικών δικτύων<sup>77</sup>.

<sup>76</sup> European Commission (2000). *SOCRATES: Guidelines for the Applicants*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>77</sup> Ευρωπαϊκή Επιτροπή/European Commission (2000). ό.π.



### 2.3.3. Το πρόγραμμα "e-Twinning"

Το πρόγραμμα e-Twinning, θεσμοθετημένο από το 2004, είναι ένα σχετικά πρόσφατο πρόγραμμα που έχει ως στόχο του τη δημιουργία διασυνδέσεων ανάμεσα στα σχολεία της Ευρώπης και αποτελεί μία από τις πολλές δράσεις του προγράμματος e-Learning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μέσω του e-Twinning, προωθείται η αδελφοποίηση ανάμεσα σε σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της Νορβηγίας, της Ισλανδίας, και πρόσφατα της Βουλγαρίας και της Ρουμανίας μέσω του Internet. Για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, η εθνική μονάδα υποστήριξης κάθε χώρας προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ποικίλες υπηρεσίες ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της δράσης, όπως γραφεία υποστήριξης, διασκέψεις, προγράμματα κατάρτισης και δικτυακές πύλες. Η δράση παροτρύνει τους μαθητές διαφορετικών κρατών να μάθουν για τα στοιχεία ζωής τους καθώς και για τη σχολική και οικογενειακή κουλτούρα. Παράλληλα επιδιώκει τη βελτίωση και την εξάσκηση των ικανοτήτων τους στις ΤΠΕ, με αποτέλεσμα στα σχολεία που συμμετέχουν να σημειώνεται βελτίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και προσθήκη αξίας στη συμβατική μάθηση<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> ΥΠ.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαιδευτική ηγεσία και καινοτομία

### 3.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη

Όπως παρουσιάστηκε εκτεταμένα στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η καινοτομία παίζει έναν καταλυτικό ρόλο στο πεδίο της εκπαίδευσης μιας και επιτρέπει την είσοδο σε αυτό ορισμένων καίριων στοιχείων που στόχο έχουν τόσο την προαγωγή του εν λόγω κλάδου όσο και την αποκόμιση από τους μαθητές των μέγιστων οφελών για αυτούς. Φυσικά, προκειμένου να υπάρξει ορθή και καίρια εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαίδευση σημαντική είναι η συνεισφορά του εκπαιδευτικού ηγέτη, του ατόμου που θα εισηγηθεί την καινοτόμο δράση, θα διαμοιράσει τις αρμοδιότητες για την υλοποίησή της και θα την υποστηρίξει σε όλα τα στάδια πραγμάτωσής της. Ποιος είναι λοιπόν ο κατάλληλος εκπαιδευτικός ηγέτης;

Όπως επισημαίνει ο Παπασταμάτης (2008), όλοι οι οργανισμοί, ακόμα και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα πρέπει να καθοδηγούνται και να διοικούνται αποτελεσματικά, προκειμένου να υπάρξει υλοποίηση των στόχων τους. Η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού ηγέτη και του κατάλληλου μάνατζμεντ αποτελούν τα εχέγγυα για την εξασφάλιση της επιτυχίας. Πολύ περισσότερο όμως, οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από υψηλές αξίες αναφορικά με το πόστο που υπηρετούν θα πρέπει δικαιωματικά να απολαμβάνουν μια κάποια ακαδημαϊκή αυτονομία. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο οι σχολικές μονάδες να αναχθούν σε ένα είδος αυτοδιοικούμενων κοινοτήτων, όπου οι διευθυντές δεν θα θεωρούνται καθόλα προϊστάμενοι, αλλά πρώτοι ανάμεσα σε άτομα ίσης αξίας. Για τον μελετητή, το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη από την έγκυρη θεωρητική προσέγγιση του μάνατζμεντ, αλλά και από τη λάμψη των οραμάτων και τη δέσμευση που προσφέρει η έξυπνη ηγεσία<sup>79</sup>.

Σύμφωνα με την Κιρκιγιάννη (2011) ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί, βάσει

<sup>79</sup> Παπασταμάτης, Α. (2008). "Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση". Στο Μ. Αποστολάτου - Ι. Ζώτος - Φ. Μπαρόνα - Μ. Νίκα (επιμ.). *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης. Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές. Βόλος 19 & 20 Ιουνίου 2008*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 247-254.

του παραδοσιακού του ρόλου, τον κυρίαρχο ηγέτη του χώρου που ασχολείται με την επίβλεψη των υφιστάμενων αρχών και παραγόντων και τη διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων. Σήμερα, ωστόσο, όπου η κοινωνία μας διακρίνεται από τη διάχυση της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γενικότερα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου έχουν αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό, με αποτέλεσμα ο διευθυντής να καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους για να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτές. Έτσι, στη σημερινή εποχή, και προκειμένου να είναι δυνατός ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού ηγέτη ως αποτελεσματικού, ο διευθυντής θα πρέπει να οργανώνει και να διοικεί, να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας και να συντονίζει μία ομάδα ανθρώπων που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά<sup>80</sup>.

Σκιαγραφώντας την προσωπικότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη, ο Σαΐτης (2005) αναφέρει πως το κατάλληλο πρόσωπο για τη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας διακρίνεται από μια σειρά ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Ειδικότερα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης έχει την ικανότητα να κατανέμει το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα προσόντα τους και έπειτα προβαίνοντας στις κατάλληλες δημοκρατικές διαδικασίες. Την ίδια στιγμή, έχει τη δυνατότητα να παρακινεί τους δασκάλους να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, υποστηρίζοντας κάθε δάσκαλο ατομικά και κάνοντάς τον να αισθάνεται αξιόλογος, αλλά και να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τόσο σε επίπεδο συνεργασίας όσο και σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων. Εκτός αυτών, ο διευθυντής-ηγέτης έχει την ικανότητα να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης και διοικητικής καθοδήγησης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία αυτών για την προαγωγή τους σε μελλοντικές διευθυντικές θέσεις και να χειρίζεται σωστά τις όποιες διαφορές που ανακύπτουν εντός της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, διακρίνεται από εξαιρετικές αντιληπτικές ικανότητες όσον αφορά την κατάσταση που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα, με

---

<sup>80</sup> Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). "Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου". Στο *Τα Εκπαιδευτικά*. τεύχ. 99-100. σ. 96-113.

αποτέλεσμα να προλαμβάνει έγκαιρα τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες. Τέλος, ο ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να χειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον, κάτι που οδηγεί στο γεγονός πως διάφοροι φορείς του μπορούν να αισθάνονται μέρος του σχολείου και να συνεισφέρουν σε αυτό, αλλά και ο ίδιος μπορεί να προστατεύει το σχολείο από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις<sup>81</sup>.

Όπως επισημαίνει η Στραβάκου (2003), ο κατάλληλος εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης να συνδυάσει διαφορετικές πολιτισμικές παραμέτρους που σχετίζονται άμεσα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού, του μαθητή και του γονιού. Ως εκ τούτου καλείται να υπηρετήσει μια συγκεκριμένη σειρά από μορφές· το διδακτικό, παιδαγωγικό, επαγγελματικό και υπηρεσιακό πρότυπο για τους συναδέλφους του, τον εμψυχωτή των μαθητών, των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, το μέσο διευκόλυνσης της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον καταλυτικό παράγοντα για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από την επιδίωξη της στενής συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, το άτομο που θα μπορεί να αντιμετωπίζει σωστά τα παιδαγωγικά θέματα και προβλήματα που προκύπτουν, τον πάροχο παιδαγωγικών και διδακτικών οδηγιών που θα είναι χρήσιμες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς, τον "προγραμματιστή" του εκπαιδευτικού έργου και τον ελαστικό αξιολογητή των εκπαιδευτικών που θα τους παρέχει και τη δυνατότητα αυτονομίας<sup>82</sup>.

Κινούμενος στην ίδια κατεύθυνση ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει πως ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής διακρίνεται κυρίως από την ικανότητα μετάδοσης του μηνύματος της αποστολής του σχολείου, δηλαδή του οράματός του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο, σε συγκεκριμένους δέκτες όπως το προσωπικό, οι γονείς, η κοινότητα και οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ο μελετητής αναφέρει πως ο χαρισματικός εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί και διατυπώνει την αποστολή αυτή με σαφήνεια και αφιερώνει πολύ από το χρόνο του προκειμένου να την κάνει πραγματικότητα. Εκτός αυτού, ο ικανός διευθυντής

<sup>81</sup> Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση, σ. 256-258.

<sup>82</sup> Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 27-29.

διακρίνεται και από την ευχέρεια στη μεταβίβαση πληροφοριών ανάμεσα σε αυτόν και στο υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην περαιτέρω αποτελεσματικότητα αυτών κατά την εκτέλεση της εργασίας τους. Σε γενικές γραμμές, για τον εν λόγω ερευνητή ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής είναι ικανός να καλλιεργήσει ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγήσει το συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, να φροντίσει για την εξασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο και να μεριμνήσει για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού. Παράλληλα, είναι ικανός να καταναείμει σωστά τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες, να προωθήσει τη σωστή επικοινωνία και συνεργασία και να δημιουργήσει ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης, χτίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου που είναι στενά συνυφασμένη με τη δική του αυτοεικόνα για το άτομό του και τις ικανότητές του. Εν συντομία, για τον Πασιαρδή οι καλύτεροι διευθυντές είναι εκείνα τα άτομα που δεν διστάζουν να αναλάβουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, διακρίνονται από καινοτόμες ιδέες των οποίων είναι και φορείς, έχουν υψηλές προσδοκίες, πρώτα από τους εαυτούς τους και ύστερα από τους άλλους, και, τέλος, είναι διαβίου μαθητές<sup>83</sup>.

Για το συγκεκριμένο ζήτημα ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρει πως οι πράξεις που συντελούν στο χαρακτηρισμό ενός διευθυντή ως αποτελεσματικού και συμβάλλουν καταλυτικά στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα αφορούν τη δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από συλλογικά οράματα και στόχους για το σχολείο, την ενίσχυση των αντιλήψεων και των πρακτικών της συλλογικής αυτονομίας, την απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στις προτάσεις των διαφωνούντων, τη βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να υπάρξει από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και δημιουργία μιας θετικής εικόνας για το σχολείο, την ελαχιστοποίηση των διαφορών εξουσίας ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, την καλλιέργεια μεταξύ των μαθητών της αίσθησης ότι είναι

---

<sup>83</sup> Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας ως τη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 110-111, 215-217.

"ζωντανά κομμάτια" του σχολείου τους, την οργάνωση των πειθαρχικών διαδικασιών και τη διατύπωση των κανονισμών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία, η δημιουργία θετικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς και τέλος τη βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου<sup>84</sup>.

Τέλος, για τον Στιβακτάκη (2006) οι πολλαπλές δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή μπορούν να εντοπιστούν σε συγκεκριμένα στοιχεία. Έτσι, ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της καθοδήγησης, παρακολουθώντας τόσο το τι συμβαίνει στο σχολείο, αλλά και αναθέτοντας στο προσωπικό κατάλληλες εργασίες και ρόλους. Την ίδια στιγμή, δεν ξεχνά να εστιάσει στον εκπαιδευτικό ως μονάδα, δηλαδή υποστηρίζει τους δασκάλους με διάφορους τρόπους, όπως είναι ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η ενημέρωση και η διάθεση χρόνου σ' αυτούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Ο ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης διακρίνεται και από ευρύτητα γνώσης, όντας καλά πληροφορημένος για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις με αποτέλεσμα να επωφελείται άμεσα των νέων ευκαιριών, καθώς επίσης και από τη δημιουργία αποτελεσματικών διαδικασιών κατά τη λήψη αποφάσεων, εστιάζοντας σε καθορισμένους στόχους, μέσω της συμμετοχικότητας και της συλλογικότητας. Πέραν των προαναφερθέντων, διακρίνεται και από μια συμβολική και πολιτιστική αντίληψη κατά την οποία χρησιμοποιεί τα φανερά και τα κρυφά μηνύματα που απορρέουν από τις πράξεις του για να επηρεάσει εποικοδομητικά τη συμπεριφορά των άλλων, ενώ οι αξίες του σχετίζονται με τον τύπο της ηγεσίας που εφαρμόζει. Ο ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης επικεντρώνεται στους γονείς και στην κοινότητα επιδιώκοντας την εξασφάλιση τόσο της πρόσβασης όσο και της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο κατανοεί και ανταποκρίνεται στις γονεϊκές και κοινοτικές προσδοκίες, αλλά και στους μαθητές, μιας και οι πράξεις του είναι συμβολικά σημαντικές για τους μαθητές. Την ίδια στιγμή, εξασφαλίζει την προβολή μιας θετικής εικόνας του σχολείου με ό,τι αυτό συνεπάγεται και εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός κοινού σχολικού οράματος και την ομοφωνία των σχολικών στόχων και των προτεραιοτήτων που αναδύονται από το κοινό αυτό όραμα. Τέλος, ο

---

<sup>84</sup> Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης. σ. 177-183.

ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης διακρίνεται από το χαρακτηριστικό της συνείδησης και είναι ευαίσθητος στις αλλαγές του εκπαιδευτικού κλίματος<sup>85</sup>.

### 3.2. Προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει επωμιστεί το μεγαλύτερο κομμάτι ευθύνης αναφορικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών και δράσεων. Σύμφωνα με το Ζαχαρόπουλο (2006), αυτό συμβαίνει γιατί ο τρόπος με τον οποίο εισάγεται μια καινοτόμος δράση έχει μεγάλη σημασία για την μετέπειτα αποδοχή της από μέρους των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στο πίσω μέρος του μυαλού θα πρέπει να είναι ενεργό το ενδεχόμενο αντίδρασης από αυτούς σε περίπτωση που η πρόταση που θα εισαχθεί από το διευθυντή να θεωρηθεί ότι προέρχεται από ανώτερα κλιμάκια. Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής θα πρέπει λειτουργήσει σαν ισότιμος συμμετέχων, να ενημερώσει και να προσπαθήσει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Σε περίπτωση όμως που η πρόταση εισαχθεί από κάποιον εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να κατανοήσει τι πρόκειται να γίνει και να τους βοηθήσει στην υλοποίησή της<sup>86</sup>.

Από τα ανωτέρω είναι εύκολο για κάποιον να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η εκπαιδευτική ηγεσία κατέχει το μεγαλύτερο κομμάτι στην πίτα της καινοτομίας, καθώς σε μια τέτοια προσπάθεια ο εκάστοτε διευθυντής οφείλει να στηρίξει τη συλλογική εργασία που από μόνη της έχει αναπτυξιακά και κοινωνικοποιητικά αποτελέσματα. Πώς λοιπόν ο ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων πράξεων; Όπως επισημαίνει ο Ράπτης (2006) ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας καλείται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων να εφαρμόσει μία δράση που σχεδιάστηκε από άλλους, χωρίς να του δίνονται δυνατότητες να αναλάβει καινοτόμες δράσεις. Με

---

<sup>85</sup> Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. σ. 37-38.

<sup>86</sup> Ζαχαρόπουλος, Η. (2006). "Ο ρόλος του διευθυντή στην αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος". Στο *Νέα Παιδεία*. τεύχ. 118. σ. 131-145.

λίγα λόγια, η αρωγή του περιορίζεται σε αυτή της διεκπεραίωσης ή της διαμεσολάβησης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας της οποίας ηγείται, διαχειριζόμενος τυχόν συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτά, παρακινώντας τα να λειτουργήσουν ακόμη πιο εντατικά ή και επιδιώκοντας την ενδοεπιμόρφωσή τους<sup>87</sup>.

Πέρα από τη σημασία που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη και των συνεργατών του στην επιτυχημένη εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας θα πρέπει να εξεταστούν ενδελεχώς και οι εξωτερικοί παράμετροι που συμβάλλουν με το δικό τους τρόπο στο στόχο αυτό. Έτσι, σύμφωνα με τον Παμουκτσόγλου (2005α), προκειμένου να έχει επιτυχή αποτελέσματα μια καινοτομία απαιτείται η ύπαρξη στοιχείων ενεργητικότητας στην έναρξη της δράσης, συμμετοχής, πίεσης και υποστήριξης, σύνδεσης θεωρίας και πράξης και υιοθέτησης της δράσης<sup>88</sup>. Όπως επισημαίνει ο ερευνητής, ο βαθμός αναγκαιότητας μιας καινοτομίας είναι άμεσα συνυφασμένος με τη δήλωση της αξίας των αλλαγών, δηλαδή μια καινοτομία είναι ουσιαστική και συνδέεται με τον ποιοτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης εφόσον διακρίνεται για την αναγκαιότητα πραγματοποίησής της. Σημαντικό είναι και το χαρακτηριστικό της σαφήνειας, καθώς όσο πιο σαφής είναι μια καινοτομία, τόσο περισσότερο συνδέεται με τις ανάγκες, ενώ το αντίθετο μπορεί να οδηγήσει στην ύπαρξη καθυστέρησης αλλά και αδυναμίας εφαρμογής τους. Τέλος, για να μπορεί να ειπωθεί πως μια καινοτομία έχει αξία θα πρέπει να υπάρχει και η δυνατότητα υλοποίησής της<sup>89</sup>.

Σημαντικό στοιχείο στην επιτυχή προώθηση μιας καινοτόμου ιδέας θα πρέπει να θεωρείται αυτό της αυτονομίας. Όπως επισημαίνει η Γιαννακάκη (2002) η αυτονομία στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει πως οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να έχουν ένα είδος ανεξαρτησίας και να έχουν μια μερική "απεξάρτηση" από την υπεροχή του υπουργείου Παιδείας. Για την ερευνήτρια, η αυτονομία στα σχολεία δε σημαίνει απαραίτητα την εξασφάλιση της ανάπτυξης καινοτόμων δράσεων, μιας και η αυτονομία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις έννοιες της

---

<sup>87</sup> Ράπτης, Ν. (2006). "Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία". Στο *Επιστημονικό Βήμα*. τεύχ. 6. σ. 32-42.

<sup>88</sup> Παμουκτσόγλου, Αν. (2005α). *Μάθηση και δημιουργία*. Αθήνα: Διηλεκές, σ. 114.

<sup>89</sup> βλ. Παμουκτσόγλου, Αν. (2005β). *Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση: η περίπτωση της καινοτομίας "Ολοήμερο Σχολείο": τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Όραμα και πραγματικότητα, λειτουργία και προβλήματα, προσανατολισμοί και προσδοκίες*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 113.



ενεργής συμμετοχής και συνεργασίας του μέγιστου αριθμού ατόμων και ομάδων. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η επικράτηση ενός συμμετοχικού διοικητικού μοντέλου το οποίο θα ενθαρρύνει τη συνεργασία<sup>90</sup>.

Στους καταλυτικούς παράγοντες για την επιτυχημένη εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση θα πρέπει να συμπεριληφθεί, κατά τους Ryan & Joong (2005) και η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο όσο και στα μέσα που αφορούν τις καινοτομίες<sup>91</sup>. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει κατά τον Sergiovanni (2001) ένα σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη ενός ορθού αποτελέσματος κατά την εφαρμογή της καινοτομίας, καθώς θα έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν κοινές συνθήκες εργασίας και να υπάρξει υποστήριξη μεταξύ τους, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο ένα αίσθημα συλλογικής δύναμης που μπορεί να εξασφαλίσει την επίλυση των όποιων προβλημάτων που ενδεχομένως θα ανακύψουν<sup>92</sup>.

Συνοπτικά, οι αρχές που μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη θετικής εισαγωγής καινοτομιών και ανταπόκρισης από τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού έγκεινται, κατά τον Fullan (1991) στη θεσμοθέτηση ευδιάκριτων στόχων, στην ξεκάθαρη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων, στην εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, στην επικράτηση του συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος, στη διαμόρφωση ενός συλλογικού χαρακτήρα όσον αφορά τη μορφή της καινοτομίας, αποκλείοντας κατ' αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη ατομικιστικών τάσεων, στη ρεαλιστική αντιμετώπιση των καταστάσεων, στην ανάπτυξη ενός κατάλληλου μηχανισμού ανατροφοδότησης, στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και τέλος στη βελτίωση του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2002). "Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα". Στο Α.Ε. Παπάς - Α. Τσιπλητάρης - Ν.Β. Πετρουλάκης - Σ. Νικόδημος - Κ. Χάρης - Ν.Δ. Ζούκης (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός, σ. 120-121.

<sup>91</sup> Ryan, T. & P. Joong (2005). "Teachers and Students Perception of the Nature and Impact of Large-Scale Reform". Στο *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*. vol. 38. σ. 42-50.

<sup>92</sup> Sergiovanni, Th. (2001). ό.π. σ. 117-118.

<sup>93</sup> Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell. σ. 97, 112.

### 3.3. Εκπαιδευτικός ηγέτης και καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας ένα από τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου εκπαιδευτικού ηγέτη είναι συνδεδεμένο με την έννοια της καινοτομίας. Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν ταυτίσει την ηγετική επιτυχία ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας με την εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και την υλοποίησή τους. Ωστόσο, αυτή η άποψη δεν ίσχυε πάντοτε. Όπως υπογραμμίζουν οι Κουτούζης κ.ά. (1999) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εκ φύσεως ένα συγκεντρωτικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να εκχωρηθούν πολλές ουσιαστικές αρμοδιότητες σε τοπικό επίπεδο και ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αποτέλεσμα αυτού είναι ο περιορισμός των περιθωρίων για ουσιαστική άσκηση της διοίκησης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιορισμός που ενισχύεται και από την ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τους εν λόγω μελετητές ο μεγάλος αυτός γραφειοκρατικός όγκος μπορεί μεν να καθορίζει και να περιγράφει με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ωστόσο δεν αφήνει πολλά περιθώρια για άσκηση διοίκησης με αυτοτέλεια<sup>94</sup>.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει ουσιαστικά σε εκείνα τα συστήματα που δεν χαρακτηρίζονται από την εκχώρηση ουσιαστικών διοικητικών αρμοδιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα η λήψη στρατηγικών αποφάσεων. Ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή και η εκχώρηση διοικητικών εξουσιών στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια τα οποία έχουν κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες. Έτσι, αποτέλεσμα αυτού είναι η εξουσία να περιορίζεται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> Κουτούζης, Μ. - Α. Αθανασούλα-Ρέππα - Γ. Μαυρογιώργος - Δ. Χαλκιάτης - Β. Νιτσόπουλος (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

<sup>95</sup> Σαΐτης, Χ. (2005). ό.π.

Σύμφωνα με τους Κουτούζη κ.ά. (1999) αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί τουλάχιστον ως περιορισμένος, καθώς φαίνεται αυτός βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της διοικητικής πυραμίδας, και οι αρμοδιότητές του είναι κυρίως εκτελεστικής μορφής. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμοδιότητές του εντοπίζονται μόνο στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και τον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου και στην παρακίνηση και καθοδήγηση του προσωπικού<sup>96</sup>.

Από τα ανωτέρω στοιχεία ένα μείζον ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: ποιος είναι εν τέλει ο ρόλος της καινοτομίας στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου ηγετικού προσώπου στην εκπαίδευση; Δεδομένης της παγιωμένης άποψης που έχει δημιουργηθεί για το ρόλο και την αξία του διευθυντή της σχολικής μονάδας, κρίνεται απαραίτητη η θεσμοθέτηση μιας σειράς ασφαλιστικών δικλείδων η οποία θα επιτρέψει την απρόσκοπτη και ομαλή εισαγωγή των καινοτόμων ιδεών στην εκπαίδευση.

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2008) προκειμένου να υπάρξει διασφάλιση της εισαγωγής και της ανάπτυξης της καινοτομίας στο σχολείο θα πρέπει τόσο ο διευθυντής όσο και η διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού να είναι σε πρώτο επίπεδο ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές. Είναι γεγονός πως ένα εσωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο προωθείται και διευκολύνεται η υιοθέτηση καινοτομιών μπορεί να δημιουργηθεί μόνο με την παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου ο οποίος φέρει τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθορίζουν την ηγετική συμπεριφορά. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το γεγονός πως ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται κρίσιμος και σημαντικός ανεξάρτητα από το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται γενικά ή ειδικά στη σχολική του μονάδα και η συμβολή του στην εφαρμογή των καινοτομιών αυξάνεται ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, όταν οι καινοτομίες προτείνονται από την κορυφή της ιεραρχίας, κυρίως μέσω ενός προγράμματος, τότε η αυτονομία των μονάδων περιορίζεται στη διαχείριση αυτού του προγράμματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, κάτι που αφορά κατά κανόνα τον διευθυντή

---

<sup>96</sup> Κουτούζης, Μ. - Α. Αθανασούλα-Ρέππα - Γ. Μαυρογιώργος - Δ. Χαλκιάτης - Β. Νιτσόπουλος (1999). ό.π.

και σχεδόν καθόλου τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι περιορίζονται στο να υλοποιούν το πρόγραμμα όσο το δυνατόν καλύτερα το προκαθορισμένο πλαίσιο<sup>97</sup>.

Στην πραγματικότητα, όσον αφορά την εισαγωγή και την υλοποίηση καινοτομιών, ο ρόλος του διευθυντή γίνεται καθοριστικός στις περιπτώσεις των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων όπου και σημειώνεται μεγάλη αυτονομία των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, παρέχεται αυτονομία δράσης σε μια σειρά τομέων όπως η οργάνωση και η κατανομή των χώρων του σχολείου, του χρόνου εργασίας, των ωραρίων και της προσωπικής δέσμευσης σε δραστηριότητες του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία, οι σχέσεις με τους συλλογικούς φορείς και, τέλος, μια αυτονομία που αφορά το πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων<sup>98</sup>.

Σε κάθε περίπτωση όμως ο διευθυντής, αναλόγως και της περίπτωσης στα πλαίσια της οποίας θα πρέπει να δράσει, καλείται να παίζει ένα διπλό ρόλο, όταν εισάγονται καινοτομίες στο σχολείο του· να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και να αποτελέσει τον εγγυητή της εφαρμογής της καινοτομίας. Αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές αναφορικά με την εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και δράσεων στην εκπαίδευση είναι το γεγονός πως οι συμμετέχοντες σε αυτές θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις που αυτές μπορούν να προκαλέσουν και να αποδεχτούν τις αντιπαραθέσεις και την προσωρινή «αταξία» για να μπορούν να αντεπεξέρχονται καλύτερα και να διευθύνουν αποτελεσματικότερα την καινοτομία.

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2008) η επιτυχία της καινοτομίας δεν είναι ποτέ εξασφαλισμένη, αλλά εξαρτάται από την ευφυΐα και τη διαύγεια αυτού που διευθύνει την καινοτομία. Εν ολίγοις, είναι εξόχως καθοριστικός ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, με την προϋπόθεση ότι αυτός δεν θα λειτουργεί με ατομισμό, αλλά θα προτάσσει το συμφέρον του εκπαιδευτικού οργανισμού,

---

<sup>97</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). ό.π.

<sup>98</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). ό.π.

βάζοντας σε εφαρμογή όλα τα εργαλεία που διαθέτει για να διατηρήσει σε κατάσταση ισορροπίας το μικροσύστημα της σχολικής μονάδας και να ξεπεράσει τα εμπόδια και τις αντιστάσεις που προκύπτουν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς<sup>99</sup>.

Επιπλέον θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως τόσο ο εκπαιδευτικός ηγέτης όσο και το προσωπικό που συμμετέχει σε μια καινοτομία δεν ενδιαφέρονται για την αυτονομία διαχείρισης, αλλά για την αυτονομία δράσης. Πέραν αυτών, ενδιαφέρονται και για τη συμμετοχή στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της και στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, στοιχεία που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τα προβλήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος του σχολείου, με τις αναδυόμενες τεχνολογίες και τεχνολογικές εφαρμογές στην εκπαίδευση και που, επαγωγικά, μπορούν να τον οδηγήσουν στην ανανέωση των πρακτικών εκπαίδευσης και μάθησης τόσο του ίδιου, αναπτύσσοντας τον επαγγελματικά, όσο και των μαθητών του<sup>100</sup>.

Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται και οι προτάσεις που συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση (2011). Όπως επισημαίνουν οι συντάκτες της έκθεσης αυτής, θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολικών μονάδων και διευθυντών πρόσφατα σχηματισμένων σχολικών ενοτήτων, ενώ τα στελέχη της διοίκησης του σχολείου θα πρέπει να ενισχυθούν με τη νομιμότητα και την εξουσία να ηγούνται των σχολείων τους. Επίσης, θα πρέπει να υπάρξει σύνδεση των καινοτόμων δράσεων που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες με τη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρξει ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων σχολείων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, στα οποία θα συμπεριλαμβάνονται σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικά κέντρα και πανεπιστημιακά τμήματα, με απώτερο σκοπό την παροχή βοήθειας στα σχολεία, για τη σχεδίαση και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης. Τέλος, αναγκαία κρίνεται και η κατανομή χρηματοδότησης σε σχολικές μονάδες ή σχολικές ενότητες προκειμένου αυτές να αναπτύξουν προγράμματα

<sup>99</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). ό.π.

<sup>100</sup> Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). ό.π.

επαγγελματικής εξέλιξης και να διασφαλίσουν τη συνεχή πρόσβαση των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> ΟΟΣΑ (2011). ό.π. σ. 43, 44.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως αντικείμενό της την εξέταση των εννοιών της ηγεσίας και της καινοτομίας και κατ' επέκταση την παρουσία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν γίνεται σαφές πως η επιτυχημένη εισαγωγή καινοτόμων ιδεών στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παρουσία ενός ικανού ηγέτη ο οποίος θα έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να διοικεί κατάλληλα τόσο την υποστηρικτική του ομάδα όσο και το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά παράλληλα θα εργάζεται απρόσκοπτα για τη διατήρηση των εσωτερικών ισορροπιών, την ενίσχυση του εργασιακού ηθικού των συνεργατών του, την καλλιέργεια θετικής ατμόσφαιρας που θα ευνοεί τη σκέψη και την εισαγωγή καινοτόμων ιδεών, και τέλος την ικανοποίηση και των δικών του προσωπικών επαγγελματικών αξιώσεων. Ως εκ τούτων, κρίνεται απαραίτητη η πρόσληψη και η ανάθεση θέσεων ηγετικού χαρακτήρα σε άτομα που διακρίνονται από την αντίστοιχη κατάλληλη κατάρτιση, η οποία μπορεί να αποδειχθεί μέσα από συγκεκριμένα τεστ αξιολόγησης.

Ωστόσο, αυτό που θα πρέπει να γίνει κατανοητό είναι το γεγονός πως η εισαγωγή καινοτομιών από μόνη της και πως η δράση μόνο του εκπαιδευτικού ηγέτη δεν αποτελούν απτά εχέγγυα που θα εξασφαλίζουν την επιτυχία της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει να υπάρξει ομαδική δουλειά από πλευράς όλων των εμπλεκόμενων σε αυτή προσώπων, μιας και όλοι είναι κομμάτια μιας άρρηκτης αλυσίδας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μια συνεχής εκπαίδευση των ατόμων που απαρτίζουν μια ομάδα εργασίας προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της ομαδικής εργασίας και κυρίως να ανταποκρίνονται με ικανοποιητικό ρυθμό στις προκλήσεις που τους τίθενται. Εκτός αυτού, στην ομαδική εργασία δεν θα πρέπει να λησμονείται και το στοιχείο της ισότητας, δηλαδή να μην περιορίζεται το γυναικείο φύλο έναντι του ανδρικού με πρόσχημα την ενδεχόμενη υπεροχή του δεύτερου επί του πρώτου· όλοι οι συνεργάτες λοιπόν είναι ισότιμα μέρη ενός καλοφτιαγμένου οχήματος που κινείται προς μία και μοναδική κατεύθυνση, αυτή της επιτυχίας.

Αναφορικά με την υιοθέτηση και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην ελληνική εκπαίδευση, γίνεται κατανοητό πως δεν αγγίζουν το βαθμό

ενσωμάτωσης στη σχολική πραγματικότητα που αντιστοιχεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρξει ιδιαίτερη προσπάθεια από τις σχολικές μονάδες για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ανεξάρτητων καινοτόμων προγραμμάτων από εκείνα που υποδεικνύονται από τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρχές, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να είναι καινοτόμοι ως προς την καινοτομία. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει «άνοιγμα» των σχολικών μονάδων και σε άλλους εκπαιδευτικές μονάδες που επεξεργάζονται τα ίδια ή παρόμοια προγράμματα καινοτομίας, αλλά και σε τοπικούς και κοινωνικούς φορείς.

Κλείνοντας, αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο χαρακτήρα των θεσμοθετημένων ή των υπό θεσμοθέτηση προγραμμάτων καινοτομίας. Προκειμένου να υπάρξει βελτιστοποίηση των εξαγόμενων από αυτά αποτελεσμάτων, θα ήταν καλύτερο τα καινοτόμα προγράμματα να συνδέονται με τις εκάστοτε ανάγκες τόσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσο και της ίδιας της κοινωνίας. Επί παραδείγματι, θα ήταν ευπρόσδεκτη η υλοποίηση καινοτομιών που μπορούν να συνδεθούν με τη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, δημιουργώντας κατ' αυτό τον τρόπο κατάλληλα καταρτισμένους πολίτες του μέλλοντος. Επιπλέον, θα ήταν ευπρόσδεκτη η εφαρμογή καινοτομιών που θα επιτρέπουν την περαιτέρω εκπαιδευτική εξέλιξη των καθηγητών. Εν ολίγοις, θα ήταν καλό τα προγράμματα καινοτομίας να μην αντιμετωπίζονται σαν μεμονωμένες περιπτώσεις εισαγωγής καινοτομίας, αλλά να μεταχειρίζονται σαν μια κατάλληλη βάση για την είσοδο περαιτέρω καινοτόμων ιδεών που μπορεί να καταλήξουν σε ένα εξόχως θετικό αποτέλεσμα για τα εμπλεκόμενα σε αυτά μέλη αλλά και για την ίδια την κοινωνία.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2002). "Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα". Στο Α.Ε. Παπάς - Α. Τσιπλητάρης - Ν.Β. Πετρουλάκης - Σ. Νικόδημος - Κ. Χάρης - Ν.Δ. Ζούκης (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόλια, Α. – Σ. Τσιώλη – Δ. Μπελιάς – Α. Κουστέλιος (2013). «Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση». Στο *Επιστήμες Αγωγής*. τεύχ. 1-2/2013. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. σ. 15-32.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Σωκράτης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζαχαρόπουλος, Η. (2006). "Ο ρόλος του διευθυντή στην αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος". Στο *Νέα Παιδεία*. τεύχ. 118. σ. 131-145.

Καβούρη, Π. (1999). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τεύχ. 106. σ. 91-100.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). "Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 7. σ. 52-64.

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

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κορυφή.

Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). "Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου". Στο *Τα Εκπαιδευτικά*. τεύχ. 99-100. σ. 96-113.

Κογκίδου, Ελένη (1997). «Φεμινιστική Παιδαγωγική: Ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή - Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). "Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 6. σ. 57-75.

Κουτούζης, Μ. - Α. Αθανασούλα-Ρέππα - Γ. Μαυρογιώργος - Δ. Χαλκιώτης - Β. Νιτσόπουλος (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κούτρα, Κ. & Μ. Βουκάνου (2005). «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο *Τα Εκπαιδευτικά*. τεύχ. 75-76. σ. 114-123.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.). *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Μαρκογιαννάκη, Χ. – Θ. Κουτρούκης (2015). «Ηγεσία και Διοίκηση στις Σχολικές Μονάδες: Μια συμβολή στη σχετική συζήτηση» στο *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχ. 6, Σεπτέμβριος 2015. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). "Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 6. σ. 15-30.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Παμουκτσόγλου, Αν. (2005α). *Μάθηση και δημιουργία*. Αθήνα: Διηλεκές.

Παμουκτσόγλου, Αν. (2005β). *Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση: η περίπτωση της καινοτομίας "Ολοήμερο Σχολείο": τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Όραμα και πραγματικότητα, λειτουργία και προβλήματα, προσανατολισμοί και προσδοκίες*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή». Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. σ. 231-240.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). "Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση". Στο Στ. Γεωργίου - Λ. Κυριακίδης & Κ. Χρίστου (επιμ.). *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. σ. 12-13.

Παπασταμάτης, Α. (2008). "Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση". Στο Μ. Αποστολάτου - Ι. Ζώτος - Φ. Μπαρώνα - Μ. Νίκα (επιμ.). *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης. Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές. Βόλος 19 & 20 Ιουνίου 2008*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 247-254.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας ως τη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασσιάς, Γ. (1995). «Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση. Μια περιодολόγηση». Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Πετρίδου, Ε. (2005). «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση» στο Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ράπτης, Ν. (2006). "Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία". Στο *Επιστημονικό Βήμα*. τεύχ. 6. σ. 32-42.

Ρεκλείτης, Π. & Π. Τριβέλλας (2000). «Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα». Στο *Διοικητική Ενημέρωση*. τεύχ.19. Αθήνα.

Ρεκλείτης, Π. (2002). «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων». Στο *Διοικητική Ενημέρωση*. τ. 23.

Σαΐτη, Α. – Χ. Σαΐτης (2011). *Εισαγωγή στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σπυροπούλου, Δ. - Α. Αναστασάκη - Δ. Δεληγιάννη - Χ. Κούτρα - Ε. Λουκά - Σ. Μπούρας (2007). "Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 13. σ. 197- 240.

Σπυροπούλου, Δ. (2004). "Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τεύχ. 9. σ. 157-171.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υφαντή, Α. (2000). «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: μια πολύπλοκη σχέση». Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 113. σ. 57-63.

## **Ξενόγλωσση**

Alger, G. (2008). “Transformational Leadership Practice of Teacher Leader”. Στο *Online Journal Academic Leadership*. 6 (2). σ. 1.

Bennis, W.G. (1984). “The 4 competencies of leadership”. *Training and Development Journal*, 38, 8. 14-19.

Bonami, M. & M. Garant (1996). *Systemes scolaires et pilotage de l' innovation*. Bruxelles: de Boeck.

Bright, C. (1995). *The EU: Understanding the Brussels process. The Essential Facts*. Chichester: Chancery Law Publishing Ltd.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

Cheng, Y.C. (2005). “Leadership and Strategy” στο T. Bush – L. Bell (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: Sage Publications.

Coleman, M. (2005). “Gender and Secondary School Leadership”. *International Studies in Educational Administration*. vol. 33, iss.2. p. 3-20.

European Commission (2000). *SOCRATES: Guidelines for the Applicants*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (1997). *Report. Accomplishing through education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fullan, M. (2000). "The return of large scale reform". Στο *Journal of Educational Change*. 1(1). σ. 1-23.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, M. (1988). "Research into educational innovation". Στο R. Glatter - M. Preedy - C. Riches - M. Masterton (eds.) *Understanding School Management*. London: Open University Press.

Glatter, R. (1986). "The management of school improvement". Στο E. Hoyle & A. Mc Mahom (eds.). *The management of school. World Yearbook of Education*. London: Kogan Paul.

Hargreaves, A. (1982). "The rhetoric of school-centered innovation". Στο *Journal of Curriculum Studies*. vol. 14 (3). σ. 251-266.

Hopkins D. - M. Ainscow - M. West (eds.) (1998). *School improvement in an era of change*. London: Cassell Publications.

House, E. (1979). "Technology versus craft: a ten year perspective on innovation". Στο P. Taylor (ed.). *New directions in curriculum studies*. Lewes, Sussex: The Falmer Press.

Leach, Ch. (1994). "Managing Whole-School Change". Στο A. Osler (ed.). *Development Education*. New York: Cusell.

Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.

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

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

Vanderberghe, R. (1988). "School improvement from a European perspective". Στο *Qualitative Studies in Education*. vol. 1, no. 1. σ. 79-90.

Weindling, D. (1989). "The process of school improvement: some practical messages from research". Στο *School Organization*. vol. 9, no. 1. σ. 53-64.

### **Διαδικτυακοί τόποι / Ιστοσελίδες**

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. σ. 26, 32. Ανάκτηση από τον ιστότοπο <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>

Πατσιομίτου, Σ. (2015). «Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: οι γυναίκες διδάσκουν, οι άνδρες διοικούν;». Ανάκτηση από τον ιστότοπο [https://www.academia.edu/11290455/%CE%99%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1\\_%CF%84%CF%89%CE%BD\\_%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD\\_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD\\_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7\\_%CE%9F%CE%B9\\_%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%82\\_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9\\_%CE%AC%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B5%CF%82\\_%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%BD](https://www.academia.edu/11290455/%CE%99%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%9F%CE%B9_%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%B9_%CE%AC%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B5%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%BD)