



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*του Νικολάου Φουντουλάκη*

*A.M. 424M/2016038*

**Θέμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας:**

**Σχολική ηγεσία και περιβαλλοντική εκπαίδευση: Η περίπτωση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

### Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Παναγιώτης Σταμάτης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Βασίλειος Παπαβασιλείου	Επίκουρος Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 19/4/2019

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το παρόν ερευνητικό έργο αποτελεί πνευματικό πόνημα του γράφοντος, ωστόσο η ολοκλήρωσή του εντός χρονικών ορίων κι υπό την παρούσα μορφή, αποτελεί αποκύημα της συμβολής διάφορων προσώπων, τα οποία και θέλω να ευχαριστήσω προσωπικά.

Αρχικά τους γονείς μου, για το κουράγιο που μου έδιναν και τη στήριξή τους - σε πνευματικό και υλικό επίπεδο- καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας, καθώς επίσης και τον καλό μου φίλο Βασίλη για τις φιλολογικές του υποδείξεις κατά τη διαδικασία της διόρθωσης κι επισκόπησης της εργασίας.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να κάνω στον αγαπητό καθηγητή και μέντορά μου, κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή και Πρόεδρο του ΤΕΠΑΕΣ για την πολύτιμη βοήθεια και τον χρόνο που μου αφιέρωσε (με αναλυτικές οδηγίες κι υποδείξεις) κατά το στάδιο της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς επίσης και για την πίστη του στις δυνατότητές μου για την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

## Περιεχόμενα

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>12</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....</b>	<b>15</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....</b>	<b>16</b>
1.1 Ηγεσία.....	16
1.2 Εκπαιδευτική ηγεσία.....	17
1.3 Ο σχολικός ηγέτης .....	18
1.4 Περιβάλλον .....	19
1.5 Αειφόρος ανάπτυξη.....	20
1.6 Περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	21
1.7 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ).....	23
1.8 Αειφόρος ηγεσία .....	25
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>26</b>
2.1 Παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας.....	26
2.1.1 Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών (Trait Approach).....	26
2.1.2 Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (Behavioral approaches).....	27
2.1.3 Ενδεχομενικές προσεγγίσεις (Situational/ Contingency approach)..	29
2.2 Νέα Προσέγγιση στην Ηγεσία (New Leadership Approach) .....	32
2.2.1 Από τη συναλλαγματική στη μετασχηματιστική ηγεσία. ....	32
2.2.2 Χαρισματική ηγεσία. ....	34

2.2.3 Σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας.....	35
2.3 Νέα Αποτελεσματική ηγεσία.....	38
2.3.1 Μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας- ερευνητικά δεδομένα.....	38
2.3.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.....	39
2.4 Νέα Εκπαιδευτική ηγεσία.....	42
2.4.1 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	43
2.4.2 Μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση: Ερευνητικά δεδομένα.....	44
2.4.3 Ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης.....	46
2.4.4 Το προφίλ του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.....	48
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....</b>	<b>52</b>
3.1 Παιδαγωγικές αρχές.....	52
3.1.1 Διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα.....	53
3.1.2 Κριτική σκέψη.....	53
3.1.3 Δημιουργική σκέψη.....	54
3.1.4 Καλλιέργεια αξιών.....	54
3.1.5 Βιωματική μάθηση-δράση.....	55
3.1.6 Ολιστική-συστημική σκέψη.....	55
3.1.7 Διαχρονικότητα-δια βίου μάθηση.....	56

3.1.8 Τοπικότητα.....	56
3.2 Το αειφόρο σχολείο στον διεθνή χώρο .....	57
3.2.1 Αγγλία-Σκωτία-Ουαλία .....	57
3.2.2 Αυστρία.....	57
3.2.3 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής .....	58
3.2.4 Αυστραλία.....	58
3.2.5 Νέα Ζηλανδία .....	59
3.2.6 Κίνα.....	59
3.3 Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα .....	59
3.4 Τα χαρακτηριστικά-προϋποθέσεις του αειφόρου σχολείου .....	61
3.4.1 Σχολικός κι αύλειος χώρος .....	61
3.4.2 Σχεδιασμός κι οργάνωση παρεχόμενης εκπαίδευσης.....	62
3.4.3 Ανθρώπινο δυναμικό .....	63
3.4.4 Τοπική και παγκόσμια κοινότητα .....	64
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΗΓΕΣΙΑ.....</b>	<b>65</b>
4.1 Μοντέλα αειφόρου ηγεσίας .....	65
4.2 Ερευνητικά δεδομένα.....	69
<b>ΜΕΡΟΣ Β' Η ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>71</b>
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>72</b>
5.1 Πρωτοτυπία της έρευνας.....	72

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	73
5.3 Διερευνητικά ερωτήματα.....	73
5.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	74
5.5 Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος.....	76
5.6 Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων.....	79
5.7 Στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων.....	80
<b>6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .81</b>	
6.1 Χαρακτηριστικά των σχολείων που διευθύνονται και του βαθμού κατανόησης της έννοιας της αειφόρου ηγεσίας.....	82
6.1.1 Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση πάνω σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης κι αειφόρου σχολείου.....	82
6.1.2 Πηγές άντλησης ενημέρωσης.....	83
6.1.3 Σχεδίαση σχολείου βάσει των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού κτιρίων (στο παρελθόν).....	84
6.1.4 Βαθμός ικανοποίησης απ' την αξιοποίηση των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού (στο παρελθόν).....	84
6.1.5 Σχεδίαση σχολείου βάσει των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού κτιρίων (σήμερα).....	85
6.1.6 Βαθμός ικανοποίησης απ' την αξιοποίηση των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού (στο παρόν).....	85
6.1.7 Ένταξη σχολείου σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρελθόν).....	86

6.1.8 Κατηγορία σχολικού δικτύου για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρελθόν).....	86
6.1.9 Ένταξη σχολείου σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρόν) .....	87
6.1.10 Κατηγορία σχολικού δικτύου για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρόν) .....	87
6.1.11 Ορισμός αειφόρου ηγεσίας .....	88
6.1.12 Συμφωνία με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας .....	89
6.2 Πρακτικές Αειφόρου Ηγεσίας κι Αειφόρου Ανάπτυξης.....	90
6.2.1 Πρακτικές Αειφόρου Ηγεσίας .....	90
6.2.2 Αξιοποίηση αρχών αειφόρου ανάπτυξης.....	92
6.2.3 Πεδία αξιοποίησης αρχών αειφόρου ανάπτυξης .....	92
6.2.4 Δημιουργία δικτύων συνεργασίας κι εμπλοκής εξωτερικών φορέων .....	93
6.2.5 Εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της ΕΑΑ .....	94
6.2.6 Πεδία αξιοποίησης σχολικού κι αύλειου χώρου.....	95
6.3 Πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας .....	97
6.3.1 Πεδία λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας	97

6.3.2 Σχολική αποτυχία ως κομμάτι ευκαιριών μάθησης, στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης .....	98
-----------------------------------------------------------------------------------------------	----

6.3.3 Στάσεις και πρακτικές που συνθέτουν το προφίλ ενός ηγέτη.....	99
---------------------------------------------------------------------	----

## **7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ..... 103**

7.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων βάσει των χρόνων υπηρεσίας .....	103
------------------------------------------------------------	-----

7.1.1 Πρακτικές αιφόρου ηγεσίας και χρόνια υπηρεσίας .....	103
------------------------------------------------------------	-----

7.1.2 Πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας και χρόνια υπηρεσίας.....	105
-------------------------------------------------------------------	-----

7.2 Συσχετίσεις μεταβλητών .....	106
----------------------------------	-----

7.2.1 Συσχέτιση πρακτικών αιφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας.....	107
-------------------------------------------------------------------	-----

7.2.2 Συσχέτιση πρακτικών δημιουργίας δικτύων συνεργασίας κι αποτελεσματικής ηγεσίας .....	108
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

7.2.3 Συσχέτιση εφαρμογής παιδαγωγικών αρχών εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη κι εφαρμογής πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας.....	110
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... 111**

8.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων .....	111
-----------------------------------------	-----

8.2 Πρακτικές αποτελεσματικής κι αιφόρου ηγεσίας και χρόνια υπηρεσίας .....	112
-----------------------------------------------------------------------------	-----

8.3 Συσχέτιση αιφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας .....	113
--------------------------------------------------------	-----

8.4 Προτάσεις .....	115
---------------------	-----

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ..... 116**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ..... 134**





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη γι' αλλαγή στον καθημερινό τρόπο ζωής και στις συνήθειες των ανθρώπων καθίσταται όλο και πιο επιτακτική, λόγω σοβαρών επιπτώσεων που αυτές έχουν στη βίοσφαιρα, όπως για παράδειγμα η ραγδαία αύξηση του μέσου όρου της παγκόσμιας θερμοκρασίας τα τελευταία 134 χρόνια (1884-2018) μέσω της ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής, η ρύπανση των θαλάσσιων και χερσαίων οικοσυστημάτων κ.α.

Κινητήριος δύναμη για τέτοιες αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο φυσικό περιβάλλον αποτελούν θεμελιώδεις κοινωνικοί φορείς όπως η οικογένεια και το σχολείο. Σε επίπεδο σχολείου, ο θεσμός του σχολικού ηγέτη είναι εκείνος που έχει καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση και υιοθέτηση μιας σχολικής πολιτικής και κουλτούρας φιλικά διακείμενης απέναντι στο περιβάλλον από τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου.

Για τον λόγο αυτό, μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρείται σε πρώτο επίπεδο η σκιαγράφηση του προφίλ ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, βάσει διάφορων σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σε δεύτερο επίπεδο σκιαγραφείται το προφίλ του αιεφόρου σχολικού ηγέτη, βάσει των κυριότερων μοντέλων αιεφόρου ηγεσίας. Τέλος, επιχειρείται η ανάδειξη της θετικής συσχέτισης και συνύπαρξης των αρχών της αποτελεσματικής κι αιεφόρου ηγεσίας στο προφίλ και τις πρακτικές των σχολικών διευθυντών στην Ελλάδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ηγεσία, αποτελεσματική ηγεσία, σχολική ηγεσία, εκπαιδευτική ηγεσία, σχολικός ηγέτης, αποτελεσματικός ηγέτης, μετασχηματιστική ηγεσία, κατανομημένη ηγεσία, στρατηγική ηγεσία, αιεφόρος ανάπτυξη, αιεφόρο σχολείο, αιεφόρος ηγεσία, αιεφόρος ηγέτης

## ABSTRACT

The need for change in everyday life and habits of humans becomes more and more crucial, due to a series of impacts these have on the biosphere, like the rapid increase of the global temperature for the past 134 years (1884-2018) through human-induced climate change, the pollution of oceanic and terrestrial ecosystems etc.

The motivational power for such changes stems from fundamental social elements and institutions like the family and the school. In regard of educational systems and on a school level, the institution of the school principal plays a major role and has a crucial impact on developing and fostering such an eco-friendly policy and culture for the student and teacher body of the school.

Therefore, the present research paper represents an attempt to outline the profile and traits of the effective school leaders in Greece's elementary schools, based on various contemporary effective school leadership models and theories. On a second-basis level, this paper attempts to outline the traits and educational profile of the sustainable school leaders in Greece, based on the main sustainable leadership models and theories. Finally, this paper attempts to make comparisons and outline the positive correlations and coexistence of common traits between the effective and sustainable profile and practices of elementary school principals in Greece.

**Key words:** Leadership, effective leadership, school leadership, educational leadership, school leader, effective leader, transformational leadership, distributed leadership, strategic leadership, sustainable development, sustainable school, sustainable leadership, sustainable leader

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό γίνεσθαι του σήμερα, ένα απ' τα λίγα στοιχεία που παραμένουν αναλλοίωτα, είναι εκείνο της ισχύος κι επιρροής του σχολικού ηγέτη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, ακόμη κι αυτός ο ρόλος ενέχει μια εξελικτική δυναμική που του επιτρέπει -ωθώντας τον αρκετές φορές- στο να προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο άλλοτε αυταρχικός κι απόμακρος σχολικός διευθυντής του παρελθόντος έρχεται να δώσει τη θέση του σ' έναν διευθυντή που ο ίδιος είναι περισσότερο μέτοχος και συντονιστής παρά επόπτης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα δημιουργεί ομάδες στήριξης που του επιτρέπουν να κατανέμει τα διοικητικά του καθήκοντα και να προβαίνει σε επιλογές στρατηγικής αξιοποίησης του έμψυχου κι άψυχου υλικού που έχει στη διάθεσή του (Harris, 2009: 16; Spillane, 2005: 144). Τέτοια δίκτυα εργασίας αποτελούν και πηγή ενημέρωσης κι εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του έργου των στελεχών της. Παράλληλα, η σχολική μονάδα έρχεται σ' επαφή με άλλες μονάδες κι εξωσχολικούς φορείς, παίρνοντας παραδείγματα που μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου γενικότερα (Hallinger & Heck, 2010: 106; Leithwood et al., 2007: 59). Η αλλαγή στη συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθεί ο σχολικός ηγέτης αντικατοπτρίζει τις αρχές διάφορων θεωριών ηγεσίας, όπως εκείνων της κατανεμημένης, της στρατηγικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Παράλληλα, οι παραπάνω μορφές ηγεσίας παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία με μια νέα στον ερευνητικό χώρο τάση και θεωρία, εκείνη της αειφόρου ηγεσίας. Η εν λόγω μορφή ηγεσίας έρχεται ν' αναδείξει έναν σχολικού ηγέτη που εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή και την επαγγελματική του καριέρα πρακτικές αειφόρου ανάπτυξης που θα καταστήσουν το σχολείο του τόπο ενσάρκωσης των αρχών της περιβαλλοντικής, οικονομικής και κοινωνικής αειφορίας. Αειφόρο είναι ακριβώς εκείνο το σχολείο που υλοποιεί τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στηριζόμενο στις διακηρύξεις που προέκυψαν απ' τις διασκέψεις της UNESCO του IUCN άλλων παγκόσμιων οργανισμών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Εν μέσω εντατικοποίησης φαινομένων ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής, διεύρυνσης του δίπολου πλουτοκρατίας-φτώχειας και συνακόλουθων διασκέψεων για τα παραπάνω ζητήματα (βλ. Παγκόσμιο Οικονομικό

Συνέδριο, Νταβός Ελβετίας, 2019) τα μηνύματα των παραπάνω διακηρύξεων για την ύπαρξη ενός σχολείου που προάγει τις αρχές της ΕΑΑ φαντάζουν πιο επίκαιρα από ποτέ. Αρωγός όλης αυτής της προσπάθειας για τη δημιουργία ενός τέτοιου σχολείου είναι ο σχολικός ηγέτης που διαποτίζεται από πνεύμα της αειφόρου ηγεσίας κι ενσαρκώνει τις βασικότερες αρχές της. Ποιο είναι όμως το προφίλ του αειφόρου ηγέτη; Πώς σκιαγραφείται μέσα απ' τα σύγχρονα μοντέλα αειφόρου ηγεσίας; Υπάρχει κάποια διασύνδεση μεταξύ του ηγέτη εκείνου, με τον ηγέτη που εφαρμόζει τις αρχές των προαναφερθέντων μοντέλων αποτελεσματικής ηγεσίας; Τα παραπάνω ερωτήματα επιχειρεί -μεταξύ άλλων- ν' απαντήσει η παρούσα διπλωματική εργασία.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά οι ορισμοί και το περιεχόμενο βασικών όρων της έρευνας όπως *ηγεσία*, *σχολικός ηγέτης*, *εκπαιδευτική ηγεσία*, *περιβάλλον*, *περιβαλλοντική εκπαίδευση*, *εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ)* κι *αειφόρος ηγεσία*.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεωρίες κι οι νεότερες τάσεις και ζητήματα πάνω στην ηγεσία και την εκπαιδευτική ηγεσία ειδικότερα. Στο πρώτο μέρος παρατίθενται οι βασικότερες θεωρίες που διατυπώθηκαν στο πέρας του χρόνου πάνω στην ηγεσία (θεωρία των χαρακτηριστικών, συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, ενδεχομενικές θεωρίες, νεότερες προσεγγίσεις) με έμφαση στη μετάβαση προς μια νέα προσέγγιση στον χώρο των θεωριών ηγεσίας. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου αυτού, αναλύονται τα βασικότερα μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως το μετασχηματιστικό, το κατανομημένο, το στρατηγικό, το ηθικό κ.α., ενώ παράλληλα σκιαγραφείται και το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη μέσα απ' τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αναλύονται τα βασικότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς επίσης και το προφίλ του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη βάσει των μοντέλων αυτών. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία υποστηρίζονται με την παράθεση παλαιότερων και σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αναλυτική παρουσίαση και περιγραφή του αειφόρου σχολείου, των χαρακτηριστικών και προϋποθέσεων συγκρότησής του (κτηριακές εγκαταστάσεις, ανθρώπινο δυναμικό, τοπική και παγκόσμια κοινότητα), όπως επίσης και των βασικότερων παιδαγωγικών αρχών που το διέπουν. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζονται χαρακτηριστικά παραδείγματα αειφόρων

σχολείων ανά την υφήλιο, καθώς επίσης και μερικά από τα σημαντικότερα προγράμματα και δίκτυα αειφόρων σχολείων. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην περίπτωση του αειφόρου σχολείου στην Ελλάδα και των δικτύων που υποστηρίζουν και προωθούν τη συγκρότησή του.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της διπλωματικής εργασίας αναφέρεται στην αειφόρο ηγεσία. Αρχικά παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα αειφόρου ηγεσίας απ' την αρχή της ύπαρξης του όρου. Σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρείται η σκιαγράφηση του προφίλ του αειφόρου ηγέτη βάσει των παραπάνω μοντέλων, ενώ παράλληλα παρατίθενται και σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα απ' τον ελληνικό και διεθνή χώρο πάνω στη νέα αυτή τάση της αειφόρου ηγεσίας.

Περνώντας στο πέμπτο κεφάλαιο της έρευνας, μεταβαίνουμε παράλληλα και στο ερευνητικό μέρος, όπου αρχικά παρουσιάζεται σύντομα η πρωτοτυπία της έρευνας, οι ερευνητικοί στόχοι, τα διερευνητικά ερωτήματα κι η μεθοδολογία της έρευνας (ερευνητικό εργαλείο, δείγμα έρευνας, εργαλείο στατιστικής ανάλυσης).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση της έρευνας με πίνακες κι αναλυτική περιγραφή των πινάκων αυτών. Το έβδομο κεφάλαιο πραγματεύεται την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (διαφοροποίηση σχολικών ηγετών βάσει του χρόνου προϋπηρεσίας τους, ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ πρακτικών αειφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας).

Κλείνοντας, στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθεται σύντομος σχολιασμός και γενικά συμπεράσματα και προβληματισμοί που προέκυψαν απ' την έρευνα, καθώς επίσης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο υπό διαπραγμάτευση ερευνητικό πεδίο.

***ΜΕΡΟΣ Α΄***

***ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ***

***ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ***

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

### 1.1 Ηγεσία

Αναφορικά με τον όρο *ηγεσία* (leadership), εξετάζοντας κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί εύκολα να διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει ένας παγιωμένος ορισμός κοινώς αποδεκτός από την ευρύτερη ερευνητική κοινότητα. Αν μη τι άλλο συναντάται ταυτόχρονη διάκριση αλλά κι εννοιολογική πλέξη μεταξύ όρων όπως *ηγεσία*(leadership)-*διαχείριση/διοίκηση* (administration)-*διεύθυνση* (management) με δυσδιάκριτα τα μεταξύ τους όρια (Krüger & Scheerens, 2012: 25; Sugrue, 2015: 5).

Ωστόσο, αν μπορεί κανείς ν' αποδώσει προσεγγιστικά ένα περιεχόμενο στον παραπάνω όρο, έχοντας ως γνώμονα την ιστορική του εξέλιξη σε βάθος χρόνου, αυτό θέλει την ηγεσία ν' αποτελεί διαδικασία με ποικίλα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια «διαδικασία επιρροής [...] που περιλαμβάνει κάτι το οποίο υφίσταται ως απόρροια αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ηγέτη και των ακολούθων του» (Kimmelman, 2010: 48).

Έναν πληρέστερο και πιο εμπειριστατωμένο ορισμό για την ηγεσία, προσαρμοσμένο στα δεδομένα του 21<sup>ου</sup> αιώνα μας παρέχει ο Northouse (2013) αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: «Το κοινό στοιχείο είναι ότι η ηγεσία αποτελεί τη διαδικασία επιρροής που ενισχύει ομάδες ατόμων απέναντι στην επίτευξη ενός κοινού στόχου» (σ. 14). Στον παραπάνω ορισμό συνοψίζονται βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας, όπως η *επιρροή* που περιλαμβάνει την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ ηγέτη κι ακολούθων, η μορφή της ως *διαδικασία*, καθώς επίσης και το προϋποτιθέμενο πλαίσιο της *ομάδας*, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα.



Στα παραπάνω πλαίσια κινείται και η προσέγγιση των Bass και Stogdill (1990), με τη διαφορά ότι, αν και αρκετά προγενέστερος, ο ορισμός τους καινοτομεί εντάσσοντας στο περιεχόμενο της ηγεσίας τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνητές ορίζουν την *αποτελεσματική ηγεσία* ως «την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας που εισάγει και διατηρεί ανανεωμένες προσδοκίες και την ικανότητα της ομάδας να επιλύει προβλήματα και να επιτυγχάνει στόχους» (ό.π., σ. 20).

## 1.2 Εκπαιδευτική ηγεσία

Ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» δεν αποτελεί μονοδιάστατη έννοια. Αντίθετα, συγκροτεί ένα ευρύ πλαίσιο, μια «ομπρέλα» επιστημονικών πεδίων, που σχετίζονται τόσο με την έρευνα, όσο και με την πρακτική πάνω στη διοίκηση και τη διαχείριση εκπαιδευτικών οργανισμών. Ταυτόχρονα πραγματεύεται ζητήματα όπως η εκπαιδευτική-σχολική διοίκηση, ο διευθυντής ως διαχειριστής ή ως ηγέτης κ.α. Ακόμη, αναφέρεται στη διαχείριση -σε οργανωτικά πλαίσια- και διεκπεραίωση των επιμέρους στόχων και λειτουργιών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, της σχολικής μονάδας στην προκειμένη περίπτωση (Bush, 2003: 1; Σαΐτης, 2008: 26).

Αναφορικά με την ιστορικότητα του εν λόγω πεδίου, ερευνητές όπως η Παπαναούμ (1995: 14), υποστηρίζουν ότι ο εν λόγω κλάδος εμφανίζεται κι αναπτύσσεται παράλληλα με τον επιστημονικό κλάδο της οργάνωσης στην εκπαίδευση τις δεκαετίες του 50'-60'. Από την άλλη, ερευνητές όπως η Klinck (2007: 18) κι ο Πασιαρδής (2004: 38) αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξής του μετά τη δεκαετία του 70'-80' ως παράγωγο επιστημονικό κλάδο των επιστημών της διοίκησης, συμπορευόμενο και διαμορφωμένο παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα και νομοθετικό πλαίσιο του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εννοιολογικά ψήγματα του όρου εντοπίζονται ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με βασικές θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης να λαμβάνουν υπόσταση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλαγής κι αναδόμησης του αναλυτικού προγράμματος διάφορων χωρών (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 2005). Παρόλα αυτά,

πιο συστηματική προσέγγιση κι έρευνες πάνω στην ηγεσία στα πλαίσια της εκπαίδευσης, με εφαρμογές στο καθημερινό σχολικό συγκείμενο, λαμβάνουν χώρα μετά τη δεκαετία του 80' κι 90' σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο κι η Αμερική (Bush, 2003: 9; MacBeath & Townsend, 2011: 3). Ωστόσο, τόσο ο ορισμός, όσο και η έρευνα και το περιεχόμενο του κλάδου της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης λαμβάνει μια εξελικτική δυναμική, καθότι μετασχηματίζεται διαρκώς επηρεαζόμενος από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και θεσμούς τους οποίους έχει ως σημείο αναφοράς, άμεσα συνδεδεμένος με την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και της βελτίωσης των σχολικών μονάδων (Eacott, 2015: 3).

### 1.3 Ο σχολικός ηγέτης

Στο πλαίσιο της προηγούμενης παραγράφου αναφορικά με τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, το βάρος μετατοπίζεται στο σχολικό ηγέτη. Ο λόγος για το σχολικό ηγέτη ωστόσο μπορεί να συνυποδηλώνει ποικίλα πράγματα. Αρχικά, με τον όρο αυτό μπορεί κανείς ν' αναφέρεται στο πρόσωπο το οποίο κατέχει θέση διοικητικών καθηκόντων μέσα σε μία σχολική μονάδα κι είναι επιφορτισμένος με την *καθοδήγηση* και *διαχείριση* μιας σχολικής μονάδας και τον *έλεγχο* και *συντονισμό* εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε αυτήν (Πασιαρδής, 2004: 109; Σαΐτης, 2008: 27).

Ταυτόχρονα όμως, πρόκειται και για το πρόσωπο εκείνο που θέτει ως στόχο του τη διαρκή *βελτίωση* μιας σχολικής μονάδας μέσω της *επιμόρφωσης* και *παροχής κινήτρων* του εκπαιδευτικού προσωπικού που συντονίζει, διαχειρίζεται κι επιβλέπει τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της (Fullan, 2007: 31). Παράλληλα, πρόκειται για το άτομο εκείνο που παρέχει ένα ξεκάθαρο *όραμα* και θέτει σαφείς *στόχους* για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των ενεργειών για την επίτευξή τους (Παπαναούμ, 1995: 79; West, 2005: 105).

Δύο ακόμη στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ του σχολικού ηγέτη είναι αυτά της *ηθικής* και των *αξιών*. Ο ίδιος είναι το πρόσωπο το οποίο οφείλει να διαθέτει τις απαραίτητες παιδαγωγικές αξίες και ήθος για να μεταδώσει στο διδακτικό προσωπικό

του σχολείου και κατ' επέκταση στους μαθητές. Οι παραπάνω αρχές και αξίες αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του εκάστοτε σχολικού ηγέτη (Bush, 2003: 17; Krüger & Scheerens, 2012: 12). Σε επόμενο κεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά αυτά που καθιστούν ένα σχολικό ηγέτη αποτελεσματικό, καθώς και στο ρόλο του ηγέτη αυτού.

## 1.4 Περιβάλλον

Η αναφορά στον παραπάνω όρο εγείρει ζητήματα εννοιολογικής αποσαφήνισης, καθότι ο ίδιος λαμβάνει ποικίλες σημασίες, ανάλογα με το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται. Μπορεί να λαμβάνει το χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης, του χώρου, των πόρων ή και των συνθηκών οι οποίες ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη ζωή (Δημητρίου, 2009: 113). Συγκεκριμένα, με τον όρο *περιβάλλον* μπορεί να εννοείται:

- Το σύνολο των οργανικών ή μη παραγόντων και διαστάσεων, ικανών να υποστηρίξουν και να επιδράσουν στη διαβίωση και την ανάπτυξη ενός οργανισμού.
- Ο τόπος διαβίωσης και ανάπτυξης οποιουδήποτε έμβιου ή αβιοτικού παράγοντα.
- Ο φυσικός, κοινωνικός, πολιτισμικός χώρος που ζει κι αναπτύσσεται ο άνθρωπος, η μεταξύ τους διασύνδεση, καθώς και οι παράγοντες και συνθήκες που επικρατούν σε αυτούς κι επιδρούν στο άτομο.
- Η ολότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κοινωνικών, φυσικών, βιολογικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτιστικών συστημάτων.
- Οποιοδήποτε ζήτημα εγείρεται γύρω από τα φυσικά οικοσυστήματα και διαταράσσει τη ζωή σε αυτά, καθώς επίσης και η επίλυσή του.
- Οι φυσικοί πόροι από τους οποίους ο άνθρωπος ( και όχι μόνο) αντλεί στοιχεία απαραίτητα για τη διατήρηση της ζωής.

- Η βιόσφαιρα, καθώς επίσης και το σύνολο των οικοσυστημάτων που αναπτύσσονται σε αυτήν.
- Η συνύπαρξη κι αλληλεπίδραση μεταξύ φυσικού και ανθρωπογενούς χώρου (UNESCO, 1978: 11; Sauvé, 2005: 33; Δημητρίου, 2009: 117; Φλογαΐτη, 2009: 152).

## 1.5 Αειφόρος ανάπτυξη

Ο όρος *αειφόρος ανάπτυξη* συναντάται για πρώτη φορά στα κείμενα της Παγκόσμιας Στρατηγικής Διατήρησης, έργο που αποτελεί σύμπραξη των IUCN (International Union for Conservation of Nature and Natural Resources), WWF (World Wildlife Fund) και UNEP (United Nations Environment Programme). Στο εν λόγω κείμενο η αειφόρος ανάπτυξη ορίζεται ως εκείνη που «υπολογίζει οικολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, καθώς επίσης και οικονομικούς· από μία βάση βιοτικών και αβιοτικών πόρων· για τα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εναλλακτικών δράσεων» (IUCN, UNEP, WWF, 1980: 9-10).

Ο παραπάνω ορισμός αποτελεί μια «υποτυπώδη» απόπειρα προσδιορισμού του πολυδιάστατου όρου *αειφόρος ανάπτυξη*. Μια πιο ενδελεχής και πληρέστερη περιγραφή επιχειρείται με τον ορισμό που δίνεται από την έκθεση Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη τον Μάρτιο του 1987 στο Brundtland της Νορβηγίας: «Αειφόρος ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακινδυνεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους» (WCED, 1987: 41).

Τέλος, ένας τρίτος ορισμός-ορόσημο στην πορεία της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί εκείνος που αναγράφεται στο έργο *Caring for the Earth* ένα κείμενο μετεξέλιξη της Παγκόσμιας Στρατηγικής Διατήρησης συντεθειμένο και πάλι από τους IUCN, WWF και UNEP. Στο μεταγενέστερο αυτό έργο η αειφόρος ανάπτυξη ορίζεται ως η «βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής, ζώντας παράλληλα εντός του πλαισίου της φέρουσας ικανότητας των υποστηρικτικών οικοσυστημάτων» (IUCN, UNEP, WWF, 1991: 10).

Βάσει των παραπάνω ορισμών, εύλογα παρατηρεί κανείς να γίνεται διαφοροποίηση του όρου μεταξύ των επίσημων κειμένων, με λέξεις-κλειδιά όπως «διατήρηση» και «ανάγκες», να προσδίδουν διαφορετική σημασία και να γεννούν αντιπαραθέσεις -τόσο στο επιστημονικό, όσο και στο πολιτικό στερέωμα- ως προς το περιεχόμενο και την τυπολογία της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς επίσης κι ως προς το προτεινόμενο προς υιοθέτηση μοντέλο (Mebratu, 2008; Hopwood, Melor & O'Brien, 2005; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2008).

Ερευνητές όπως ο Orr (1992: 10) και ο Huckle (2006) κάνουν λόγο για δυο αντικρουόμενες τάσεις, εκείνη της *ήπιας* κι εκείνη της *ισχυρής* αειφορίας. Στην πρώτη περίπτωση, στόχος της αειφόρου ανάπτυξης είναι η βελτίωση των υφιστάμενων πολιτικών, κοινωνικών και τεχνολογικών υποδομών με στόχο την εξισορρόπηση μεταξύ περιβαλλοντικής διατήρησης κι οικονομικής ανάπτυξης. Με λίγα λόγια επιχειρείται το «πάντρεμα» τεχνολογικής και οικονομικής ανάπτυξης για την ικανοποίηση βασικών ανθρώπινων αναγκών (ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, εξάλειψη φτώχειας κ.τ.λ.) με το «πρασίνισμα» των εκάστοτε κοινωνικών, τεχνολογικών και πολιτικών πρακτικών. Στη δεύτερη περίπτωση επιχειρείται μια πιο ραγδαία αλλαγή κοινωνικών, τεχνολογικών, πολιτικών και οικονομικών δομών με στόχο την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης και οικονομικής ευμάρειας εντός περιβαλλοντικών ορίων (Norton, 1992: 97; Jacobs, 2004: 32; Huckle, 2006: 10; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2008: 50; Δημητρίου, 2009: 124). Πάνω σ' αυτούς τους ορισμούς, η Lélé (1991: 618) προσθέτει τον παράγοντα της ανάγκης για διερεύνηση των μοτίβων προσφοράς-ζήτησης, τον επαναπροσδιορισμό των βασικών αναγκών και τη μελέτη όλων των πυλώνων της αειφόρου ανάπτυξης ως ένα αδιάσπαστο σύνολο.

## 1.6 Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Ποικίλοι ορισμοί έχουν προταθεί για την περιβαλλοντική εκπαίδευση απ' τις απαρχές της γέννησής της τη δεκαετία του 60' και του 70'. Στην περίφημη «Χάρτα του Βελιγραδίου» εντοπίζει κανείς μια απ' τις σημαντικότερες προσεγγίσεις του

εννοιολογικού της περιεχομένου της. Στα επίσημα κείμενα της Χάρτας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζεται ως εκείνη που:

Αναπτύσσει έναν παγκόσμιο πληθυσμό ενήμερο και ενδιαφερόμενους για το περιβάλλον και τα σχετιζόμενα μ' αυτό προβλήματα κι ο οποίος θα 'χει τις γνώσεις τις δεξιότητες, τις στάσεις, τα κίνητρα και την αφοσίωση να εργαστεί ατομικά και συλλογικά, για την επίλυση και την πρόληψή τους (UNESCO, 1975: 3)

Η πρώτη ωστόσο αναφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και το πλαίσιο της μέσα από επίσημα κείμενα, γίνεται το 1970 στην πόλη Carson της Νεβάδα μέσα από τα πρακτικά της διεθνούς σύσκεψης με θέμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα» υπό τη σύμπραξη της UNESCO και της IUCN. Σύμφωνα με τα πρακτικά των εργασιών του συνεδρίου:

Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και αποσαφήνισης εννοιών με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων για την κατανόηση κι εκτίμηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου, του πολιτισμού και του φυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση επίσης συνεπάγεται πρακτικές αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων και την αυτό-διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς πάνω σε ζητήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος (IUCN, 1970: 11).

Ένας ακόμη ορισμός-ορόσημο αναφορικά με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δόθηκε το 1977 μέσα από τη Διακήρυξη της Τιφλίδας, όπου παρουσιάζονται μέσα από τις προτάσεις 1 έως 3 αναλυτικά, οι στόχοι και τα επιτεύγματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη η ΠΕ είναι:

[...] το αποτέλεσμα του επαναπροσδιορισμού και της διασύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων κι εκπαιδευτικών εμπειριών οι οποίες εγκαθιδρύουν μια σφαιρική αντίληψη των περιβαλλοντικών προβλημάτων, επιτρέποντας τη λήψη πιο λογικών δράσεων, ικανών ν' ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες κοινωνικές ανάγκες (UNESCO, 1977: 25).

Πέραν των παραπάνω ορισμών που προκύπτουν από τα επίσημα συνέδρια και διακηρύξεις για την ΠΕ, αξίζει ν' αναφερθεί κανείς και στον ορισμό που δίνει ο Stapp και οι συνεργάτες του το 1969, πριν ακόμη καταγραφούν τα παραπάνω επίσημα κείμενα. Σύμφωνα με τον ίδιο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι εκείνη που:

Στοχεύει στη δημιουργία πολιτών με επίγνωση αναφορικά με το βιοφυσικό περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα, ενημερωμένων για το πώς θα συμβάλλουν στην επίλυσή τους και με κίνητρο για τη δράση τους πάνω στην επίλυσή τους. (Stapp et al., 1969: 31).

### **1.7 Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ)**

Ήδη μέσα από τους παραπάνω ορισμούς εύλογα παρατηρεί κανείς να γίνεται μια «μετάβαση» από μια εκπαίδευση *γύρω από* το περιβάλλον, σε μια εκπαίδευση *από* και *μέσα στο* περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1998: 179). Στην πρώτη περίπτωση τα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας πιο περιορισμένα, έχοντας ως αντικείμενο μελέτης και πηγή δράσης το φυσικό περιβάλλον τα προβλήματά του και τις επιστήμες που σχετίζονται μ' αυτό, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, εντάσσεται η συσχέτιση με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τον προσανατολισμό στις αξίες και τη δράση κ.α. (Tilbury, 1993: 210).

Ορόσημο στην εμφάνιση και μετέπειτα πορεία του όρου Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αποτελεί το Συνέδριο της UNESCO στη Μόσχα με τίτλο «Διεθνής Στρατηγική Δράσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κι Εξάσκηση στη δεκαετία του 1990». Στο συνέδριο αυτό αναγνωρίστηκαν τα πορίσματα της Διάσκεψης στην Τιφλίδα, ενώ παράλληλα στην πρόταση υπ' αριθμόν 59 γίνεται αναφορά σε μια Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που: «[...] οφείλει να συσχετίσει την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος γύρω από τις αστικές περιοχές με την προστασία της ανθρώπινης ζωής και του περιβάλλοντος της πόλης» (1987: 11, παρ. 59).

Ωστόσο, για πολλούς ερευνητές (Tilbury, 1995: 200; Fien & Tilbury, 2002; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007: 57; Landorf, Doscher & Rocco, 2008: 224) επίσημη

αναφορά στον ορισμό της ΕΑΑ και την τυπολογία του γίνεται στα κεφάλαια 25 και 36 της περίφημης *Agenda 21*στη Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο ντε Τζανέιρο τον Ιούνιο του 1992. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο 25 γίνεται εκτενής αναφορά στο ρόλο που απαρτίζουν οι νέοι και τη θέση τους στην αειφόρο ανάπτυξη, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη για διασφάλιση μιας εκπαίδευσης που: «αντανακλά τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες των νέων, ενσωματώνοντας παράλληλα τις αρχές της περιβαλλοντικής συνείδησης και της αειφόρου ανάπτυξης μέσω του αναλυτικού προγράμματος» (UNESCO, 1992 κεφ. 25.9). Σ' αυτό το σημείο η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται για πρώτη φορά ως μέσο σύζευξης των κοινωνικών δομών και προβλημάτων (ανισότητα, υποσιτισμός, φυλετικές διακρίσεις, ελλιπής παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και υγείας), με ποικίλα οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που ταλανίζουν τον πλανήτη. Με λίγα λόγια γίνεται διασύνδεση της εκπαίδευσης με το μοντέλο των τριών *πυλώνων* της αειφόρου ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007: 60; Huckle, 2013: 451). Ανατρέχοντας κάποιος στο κεφάλαιο 36 του εγγράφου μπορεί να τη σημασία της εκπαίδευσης «[...]για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να εντοπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα» (UNESCO, 1992 κεφ. 36.3). Παράλληλα διαφαίνεται το περιεχόμενο και ο χαρακτήρας της ΕΑΑ, καθώς «για να είναι αποτελεσματική, η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη οφείλει να πραγματεύεται τη δυναμική μεταξύ φυσικών/βιολογικών και κοινωνικο-οικονομικών περιβαλλόντων και του ανθρώπου» (ό.π.).

Τέλος, μια ακόμη αξιοσημείωτη αναφορά στο περιεχόμενο και το σκοπό της ΕΑΑ εντοπίζεται στα πρακτικά της του Διεθνούς Συνεδρίου της UNESCO με τίτλο: «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Δημόσια Ενημέρωση για την Αειφορία» που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη το Δεκέμβριο του 1997. Στα πρακτικά του Συνεδρίου γίνεται λόγος για επίτευξη αειφορίας μέσω «[...] δραστικής αλλαγής σε συμπεριφορές και τρόπους ζωής, συμπεριλαμβανομένων και των αλλαγών σε καταναλωτικά και παραγωγικά μοντέλα.» (UNESCO, 1997: 1, παρ. 6). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα που υπογραμμίζονται στη Διακήρυξη της Τιφλίδας και στην Ατζέντα 21, μπορεί να νοηθεί ως Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στραμμένη εξίσου σε περιβαλλοντικά και κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα που ταλανίζουν την ανθρωπότητα.



## 1.8 Αειφόρος ηγεσία

Αν και πρόκειται για μία έννοια, που έχει κάνει την εμφάνισή της στον ερευνητικό χώρο τα τελευταία 15 χρόνια, έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για το περιεχόμενο της αειφόρου ηγεσίας. Ενδεικτικά, παραθέτουμε τον ορισμό που δίνουν οι Hargreaves και Fink, σύμφωνα με τους οποίους: «Η αειφόρος εκπαιδευτική ηγεσία και βελτίωση, διατηρεί και καλλιεργεί τη βαθιά μάθηση για όλους, που εξαπλώνεται και διαρκεί, με τρόπους, που δε βλάπτουν, αλλά δημιουργούν θετικά οφέλη για τους γύρω μας, τώρα και στο μέλλον» (Hargreaves, 2007: 224).

Ένας ακόμη ορισμός με παρόμοιο περιεχόμενο δίνεται κι απ' τον Davies, ο οποίος υποστηρίζει, ότι η αειφόρος ηγεσία βρίσκεται στην πεποίθηση, ότι όλοι σ' ένα σχολείο θα είναι επιτυχημένοι στη μαθησιακή τους πορεία. Αντιμετωπίζει την επιτυχία ως αειφόρο και προσβάσιμη σε όλους. Η αειφόρος ηγεσία αποτελείται από παράγοντες-κλειδιά, που υποδηλώνουν τη μακροπρόθεσμη επιτυχία κι ανάπτυξη ενός σχολείου (2007: 4).

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μια διευκρίνιση αναφορικά με τον ορισμό της αειφόρου ηγεσίας. Η Harris προχωρά σε διάκριση μεταξύ του όρου *αειφόρος ηγεσία* (sustainable leadership) κι *ηγεσία για την αειφόρο ανάπτυξη* (leadership for sustainability). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι: «Η αειφόρος ηγεσία τείνει να σημαίνει ηγεσία που αντέχει και διαρκεί στο πέρασμα του χρόνου. Η ηγεσία για την αειφόρο ανάπτυξη είναι εξ ορισμού η ηγεσία που υιοθετεί, καλλιεργεί κι υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη» (2008: 39). Οι Avery και Bergsteiner, προσεγγίζοντας την αειφόρο ηγεσία από τη σκοπιά της οργανωσιακής διαχείρισης και διοίκησης, δίνουν τον παρακάτω ορισμό: «Η αειφόρος ηγεσία βοηθά έναν οργανισμό ν' αντέξει στον χρόνο και τον καιρό, τις αναπόφευκτες καταιγίδες που μαστίζουν μια επιχείρηση. Τόσο ο όρος «αειφόρος», όσο κι ο όρος «ηγεσία», έχουν να κάνουν με τη μετακίνηση σε μία μελλοντική κατάσταση» (2011: 7).

Κλείνοντας, αξίζει να παραθέσουμε και τον μεταγενέστερο ορισμό, που δίνει ο Lambert, κατά τον οποίο «[...] χρειάζεται αφοσίωση σε όλα τα επίπεδα του

οργανισμού για την δημιουργία μιας κουλτούρας, στην οποία μπορούν να καλλιεργηθούν ηγετικές δεξιότητες» (2011: 145).

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΤΑΣΕΙΣ**

#### **2.1 Παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας**

Η έννοια της ηγεσίας υπάρχει στο λεξιλόγιο του καθημερινού ανθρώπου εδώ κι αιώνες. Ωστόσο, η συστηματική κι επιστημονική μελέτη της ξεκίνησε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με τη δημιουργία μερικών θεμελιωδών σχολών σκέψης κι επιστημονικών προσεγγίσεων (Alimo-Metcalf, 2013). Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε περιληπτικά μερικές από τις βασικότερες προσεγγίσεις της ηγεσίας υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

##### **2.1.1 Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών (Trait Approach)**

Αποτελεί μια από τις πρώιμες απόπειρες ανάλυσης της ηγεσίας και του προφίλ ενός ηγέτη, από τις αρχές κιόλας του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Northouse, 2013: 19). Στηρίζεται κυρίως στην αντίληψη ότι η εκάστοτε ηγετική φιγούρα διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά, είτε επίκτητα, είτε εκ γενετής, τα οποία καθιστούν, τόσο τον ίδιο, όσο και τον οργανισμό ή την ομάδα της οποίας ηγείται αποτελεσματικούς (Bryman, 1999: 27; Alimo-Metcalf, 2013: 17; Northouse, 2013: 20). Χαρακτηριστικό μεταξύ άλλων είναι το έργο του Stogdill (1974), ο οποίος, μεταξύ άλλων επιχείρησε να ερευνήσει και να προσδιορίσει αυτά τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη σε

διεθνές επίπεδο. Έπειτα από μακροχρόνια έρευνα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στοιχεία της προσωπικότητας που είναι άμεσα συνυφασμένα με την αποτελεσματική ηγεσία. Τα στοιχεία αυτά ταξινομούνται με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (η εμφάνιση, η φυσική κατάσταση, η ηλικία, το ύψος, το βάρος), με βάση τη νοητική ικανότητα (ακαδημαϊκές γνώσεις, νοητική και πνευματική διαύγεια, γλωσσική ευχέρεια) με βάση την προσωπικότητα (ηθική ακεραιότητα, διάθεση, συναισθήματα, φιλοδοξία) και με βάση την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου. Ωστόσο, ο ίδιος επισημαίνει ότι τα στοιχεία αυτά δεν είναι πάντοτε επαρκή, αλλά η αποτελεσματικότητά τους μεταβάλλεται ανάλογα τις κοινωνικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι ηγέτες που τα διαθέτουν (Stogdill, 1974: 80).

### **2.1.2 Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (Behavioral approaches).**

Μια δεύτερη σχολή σκέψης αναφορικά με την ηγεσία και το περιεχόμενό της, είναι εκείνη που εξετάζει τον ηγέτη βάσει των συμπεριφορών και των πράξεων του απέναντι στους υφισταμένους του και τον οργανισμό στον οποίο ανήκει (Fairholm & Fairholm, 2009). Μια απ' τις πρώτες απόπειρες περιγραφής διάφορων προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς παρουσιάζεται μέσα απ' το έργο των Lewin, Lippit και Whiteto το 1939. Οι παραπάνω ερευνητές προχώρησαν σε πειραματικές έρευνες με ομάδες παιδιών για να εξετάσουν, πώς οι διαφορετικές δομές που επικρατούν σε ομάδες και η επίδραση των ατομικών και συλλογικών στόχων λειτουργούν ως «κριτήρια κοινωνικών εκβάσεων μεταξύ ομάδων με διαφορετικό κλίμα» (Lewin et al., 1939: 271). Οι έρευνές τους ανέδειξαν τρεις διαφορετικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς: Τον *αυταρχικό τύπο* (autocratic), τον *εξουσιοδοτικό τύπο* (laissez fair) και τον *δημοκρατικό τύπο* (democratic). Ο πρώτος τύπος ηγέτη ασκούσε απόλυτο έλεγχο στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας χωρίς να τα συμβουλευέται ή να ζητά τη γνώμη τους, με αποτέλεσμα τη δυσφορία και την αντίδρασή τους. Ο δεύτερος τύπος χαίρει της προτίμησης των μελών της ομάδας στις περισσότερες περιπτώσεις, καθότι παραχωρεί εξουσίες και στηρίζει τις πρωτοβουλίες των μελών. Τέλος, ο δημοκρατικός τύπος ηγέτη είναι εκείνος που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση γνώμης και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, εφόσον αυτή είναι τεκμηριωμένη, γεγονός που τον καθιστά προτιμητέα επιλογή 19 στις 20 φορές σε σχέση με την πρώτη (Lewinetal, 1939: 273).

Μια ακόμη σημαντική προσέγγιση στους τύπους συμπεριφοράς που συνθέτουν το προφίλ ενός ηγέτη, είναι εκείνη που απορρέει από τις έρευνες των πανεπιστημίων του *Ohio State* και του *Michigan* τη δεκαετία του 50' και του 60' (Kane, 2015: 10). Στην πρώτη περίπτωση διεξήχθησαν πολυάριθμες ποσοτικές έρευνες, με εργαλείο το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Ηγετικής Συμπεριφοράς (*Ohio State Leader Behavior Description Questionnaire*), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το Ερωτηματολόγιο της θεωρίας των τεσσάρων παραγόντων (*Four-Factor Theory Questionnaire*). Από τις έρευνες του πανεπιστημίου του *Ohio* ξεχωρίζουν τέσσερις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την ηγετική συμπεριφορά: Το *ενδιαφέρον* (*consideration*), η *ευαισθησία* (*sensitivity*), η *έμφαση στην παραγωγή* (*production emphasis*) και η *εισαγωγή δομών* (*initiating structure*) (Yunker, 1976: 46; Schriesheim & Bird, 1979: 135). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκ των μετεχόντων στην παραπάνω έρευνα, Carroll Shartle (1979: 132), αρχικά το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιαζόταν στη μελέτη περιπτώσεων εξέχουσας ηγετικής συμπεριφοράς και στηριζόταν περισσότερο στην εμπειρική παρατήρηση παρά την ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ωστόσο η έρευνα του πανεπιστημίου του *Ohio* αποτέλεσε εχέγγυο για την ανάπτυξη μεταγενέστερων ενδεχομενικών ηγετικών θεωριών και εισήγαγε ερευνητικά εργαλεία και παράγοντες όπως η διαθεματικότητα στη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς και θεωρίας (Schriesheim & Bird, 1979: 143). Η έρευνα του πανεπιστημίου του *Michigan*, εξέλαβε περισσότερο μεθοδολογικό χαρακτήρα, στηριζόμενη σε θεωρίες, από τις οποίες προέκυψαν και πάλι τέσσερις κεντρικοί πυλώνες ηγετική συμπεριφοράς: Η *υποστήριξη* (*support*), η *εγκαθίδρυση αλληλεπίδρασης* (*interaction facilitation*), η *έμφαση στους στόχους* (*goal emphasis*) και η *εγκαθίδρυση εργασίας* (*work facilitation*) (Likert, 1979: 150; Yunker, 1976: 46). Οι δυο πρώτοι παράγοντες ηγετικής συμπεριφοράς σχετίζονται με τον *προσανατολισμό στην παραγωγή* (*production orientation/ concern for task*) ενώ οι δυο τελευταίοι με τον *προσανατολισμό και το ενδιαφέρον στους εργαζόμενους* (*employee orientation/ concern for people*) (Alimo-Metcalf, 2013: 18; Kane, 2015: 10; Likert, 1979: 152). Από τις παραπάνω έρευνες προέκυψαν και οι τέσσερις τύποι ηγέτη, τους οποίους περιγράφει στο έργο του το 1961 ο Rensis Likert. Σύμφωνα με τον ίδιο, το στυλ που υιοθετεί ένας ηγέτης μπορεί να είναι: *εκμεταλλευτικό-εξουσιαστικό* (*exploitative-authoritative*), *καλοπροαίρετο-εξουσιαστικό* (*benevolent-authoritative*), *συμβουλευτικό* (*consultative*) και *συμμετοχικό* (*participative group*). Τα παραπάνω στυλ ηγέτη τα ονόμασε σύστημα 1-4 και σε μεταγενέστερες έρευνές του, προσπάθησε ν' αναδείξει το τέταρτο στυλ ως το

καταλληλότερο για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας (Likert, 1979: 153; Likert, 1981: 674).

Κλείνοντας, αξίζει ν' αναφερθεί κανείς και στο *διευθυντικό πλέγμα των Blake και Mouton* (Blake and Mouton's Managerial grid). Πρόκειται για ένα πλέγμα, που αντλεί θεωρητικά στοιχεία από τις παραπάνω έρευνες κι εκτυλίσσεται σε δύο κάθετους άξονες, οι οποίοι αποτελούν με τη σειρά τους δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: το *ενδιαφέρον για την παραγωγή* (οριζόντιος άξονας) και το *ενδιαφέρον για τους ανθρώπους* (κάθετος άξονας). Κάθε άξονας περιλαμβάνει 9 σημεία τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία 81 πιθανών εκδηλώσεων ηγετικής συμπεριφοράς (Blake & Mouton, 1982: 23; Northouse, 2013). Οι Blake και Mouton υποστήριξαν ότι ένα αποτελεσματικό κι υποδειγματικό μοντέλο ηγετικής προϋποθέτει τη συνύπαρξη κι αλληλεπίδραση των δύο διαστάσεων εκδήλωσης της ηγετικής συμπεριφοράς, αντιπαραβάλλοντας το μοντέλο τους ως το προτεινόμενο για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας (Blake & Mouton, 1982: 42; Fairholm & Fairholm, 2009: 9).

Στα παραπάνω μοντέλα μπορεί να ενταχθεί και το σχεσιοκεντρικό μοντέλο της *κάθετης δυαδικής σύνδεσης* (Vertical Dual Linkage Approach) ή αλλιώς θεωρία της *εναλλαγής ηγέτη-μέλους* (Leader-member Exchange Theory) που προτάθηκε για πρώτη φορά από τους Dansereau και Grien το 1975. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία η ηγεσία αποτελεί ένα συνεχές που εκτυλίσσεται σε 3 πεδία: Του ηγέτη, του ακόλουθου και της μεταξύ τους σχέσης. Η συμπεριφορά του ηγέτη στο εν λόγω μοντέλο μετατοπίζεται από την αναζήτηση ισορροπίας μεταξύ του ενδιαφέροντος για το ανθρώπινο δυναμικό και την παραγωγή στην εξεύρεση τρόπων για την επιλογή μελών με τις αποτελεσματικότερες επιδόσεις και -ταυτόχρονα- τις λιγότερες δυνατές αρνητικές συνέπειες αυτών (Dansereau, Graen & Haga, 1975: 76; Graen & Uhl-Bien, 1995: 221).

### **2.1.3 Ενδεχομενικές προσεγγίσεις (Situational/ Contingency approach).**

Πρόκειται για τις θεωρίες εκείνες που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα προβλεπόμενο στυλ ηγεσίας, αλλά η όποια διοικητική διαδικασία είναι προϊόν ποικίλων σταθμισμένων και αστάθμητων παραγόντων, εσωτερικών ή εξωτερικών δυνάμεων, ενώ η όποια συμπεριφορά ενός ηγέτη διαφοροποιείται ανάλογα με την

κατάσταση την οποία καλείται ν' αντιμετωπίσει σε κάθε περίπτωση (Fairholm & Fairholm, 2009: 11; Kane, 2015: 11; Northouse, 2013: 105).

Πρωτοπόροι αυτής της σχολής ηγετικών θεωριών μπορούν να θεωρηθούν οι Hersey και Blanchard, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη των ηγετών να «προσαρμόζουν τα στυλ τους προκειμένου ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες του περιβάλλοντός τους» (Hersey & Blanchard, 1969: 55). Συγκεκριμένα, δημιούργησαν ένα μοντέλο ενδεχομενικής προσέγγισης (situational approach), το οποίο αξιοποιεί μεταβλητές όπως η *συμπεριφορά βάσει του έργου* (task behavior) και η *συμπεριφορά βάσει των σχέσεων* (relationship behavior), σε συνάρτηση με τέσσερις διαβαθμίσεις επιπέδου ωριμότητας των υφισταμένων, όπως: χαμηλό (low, M<sub>1</sub>), μέτριο (moderate, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub>) και υψηλό (high, M<sub>4</sub>). Στο παραπάνω πλέγμα που προκύπτει, στόχος κάθε ηγέτη είναι να καλλιεργήσει στους ακόλουθούς του το επίπεδο ωριμότητας που θα επιτρέψει στον ίδιο να προσανατολιστεί σε συμπεριφορές στραμμένες περισσότερο στις διαπροσωπικές σχέσεις, παρά στο έργο (Gates, Blanchard & Hersey, 1976: 353; Hersey & Blanchard, 1969).

Μια ακόμη αντιπροσωπευτική θεωρία που εκφράζει ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό τις βασικές αρχές των ενδεχομενικών προσεγγίσεων είναι η θεωρία του ενδεχομένου (contingency theory) του Fiedler. Ο Fiedler, όπως κι άλλοι ερευνητές, άντλησε στοιχεία από τις μελέτες των Πανεπιστημίων Ohio και Michigan κάνοντας κι εκείνος λόγο για συμπεριφορές βάσει του έργου και βάσει των σχέσεων (Fiedler, 2006: 370). Η θεωρία του Fiedler κάνει λόγο για τρεις βασικές μεταβλητές, οι οποίες καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας του ηγετικού έργου: τις *σχέσεις ηγέτη-μελών* (leader-member relations), τη *δομή του έργου* (task structure), προσθέτοντας παράλληλα και μια επιπλέον μεταβλητή, τη *θέση εξουσίας* (position power). Για τη μέτρηση κι αξιολόγηση της πρώτης μεταβλητής δημιούργησε ένα εργαλείο, που ονόμασε *ερωτηματολόγιο του λιγότερο προτιμητέου συνεργάτη* (Least Preferred Co-worker questionnaire- LPC). Βάσει του εργαλείου αυτού, αξιολογεί κανείς το κοινωνικό προφίλ και τα κίνητρα εργασίας ενός υπαλλήλου στο πλαίσιο της ομάδας, χωρίς φυσικά να μπορεί να εξάγει καθοριστικά συμπεράσματα για τη συμπεριφορά ενός ηγέτη, παρά μόνο για ζητήματα δομής. (Fiedler, 1971: 130; Fiedler, 1978: 60). Παρ' όλα αυτά, η εν λόγω θεωρία δέχθηκε δριμυία κριτική, τόσο για το εργαλείο που προωθούσε, όσο και για τον

υποκειμενικό χαρακτήρα και την αμφίβολη αξιοπιστία της και τον μη πρακτικό χαρακτήρα της (Alimo-Metcalf, 2013: 20).

Εξίσου σημαντική για την εποχή εκείνη είναι η θεωρία του μονοπατιού-στόχου (path-goal theory) του Evans, που δημοσιεύτηκε τη δεκαετία του 70'. Παράλληλα με τον Evans, House και Mitchell (1975: 1) στηρίχθηκαν στην προγενέστερη θεωρία των προσδοκιών και των κινήτρων (motivational theory-expectancy theory), εξετάζοντας τον ρόλο που έχουν οι προσδοκίες των εργαζομένων απ' το έργο τους ως κίνητρο κι ως μέσο επιρροής της σχέσης τους με τον ηγέτη. Συγκεκριμένα, ο Evans υποστήριξε, ότι ένας ηγέτης καθίσταται αποτελεσματικός, όταν η συμπεριφορά του προς τους υφισταμένους του είναι τέτοια, που εμπνέει την αίσθηση της της ικανοποίησης για το έργο τους και προβλέπει ανταμοιβές προς τους εργαζόμενους, αντίστοιχες του έργου τους και των στόχων που έχουν εκπληρώσει. Μέσω εμπειρικών και θεωρητικών ερευνών, κατέληξε σε τέσσερις τύπους ηγετικής συμπεριφοράς: *καθοδηγητική ηγεσία* (directive leadership), *συμμετοχική ηγεσία* (participative leadership), *υποστηρικτική ηγεσία* (supportive leadership) κι *ηγεσία προσανατολισμένη στα επιτεύγματα* (achievement-oriented leadership) (Evans, 1996: 307; House & Mitchell, 1975: 3).

Μια μεταγενέστερη θεωρία που εντάσσεται σ' εκείνες του ενδεχομένου είναι των Vroom και Yetton, η οποία θέτει στον πυρήνα της αποτελεσματικής ηγεσίας την επίλυση προβλημάτων μέσα στις συνθήκες-περιστάσεις, όπου αυτά ανακύπτουν (Vroom & Yetton, 1973: 18). Βάσει του ισχυρισμού αυτού, προέκυψαν πέντε διεργασίες επίλυσης προβλημάτων και πέντε στυλ ηγετικής συμπεριφοράς αντίστοιχα: Το *αυταρχικό στυλ* (autocratic, A), όπου ο ηγέτης επιλύει εξ ολοκλήρου μόνος ένα πρόβλημα, το *δεύτερο αυταρχικό στυλ* (autocratic, A<sub>1</sub>), όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες απ' τους υφισταμένους κι επιλύει μόνος του το πρόβλημα, το *συμβουλευτικό στυλ* (consultative, CI), όπου ο ηγέτης μοιράζεται το πρόβλημα και δέχεται ιδέες και προτάσεις για την επίλυσή του, το *δεύτερο συμβουλευτικό στυλ* (consultative, CII), όπου ο ηγέτης μοιράζεται το πρόβλημα με τους υφισταμένους και παίρνει ταυτόχρονα απ' όλους ιδέες και το *ομαδικό ή αναθετικό στυλ* (group, GI), όπου ο ηγέτης αναθέτει σε μια ομάδα υφισταμένων την από κοινού επίλυση ενός θέματος, λαμβάνοντας παράλληλα ο ίδιος τον ρόλο του συντονιστή της ομάδας (Vroom & Yetton, 1973: 323; Vroom & Jago, 1978: 152).

## 2.2 Νέα Προσέγγιση στην Ηγεσία (New Leadership Approach)

Τα παραδοσιακά μοντέλα, αν κι έθεσαν τη βάση για την εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης, αποτελώντας πηγή έμπνευσης για πολλές σύγχρονες θεωρίες, είχαν ωστόσο ελλείψεις, βάσει των οποίων δέχθηκαν δριμυία κριτική. Η προσέγγιση των χαρακτηριστικών θεωρείται εν μέρει ελλιπής, καθώς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ηγέτη αυτά καθαυτά δεν αρκούν για να καθορίσουν μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς που είναι απόρροια ενός συνδυασμού παραγόντων όπως κοινωνικές καταστάσεις, συμπεριφορά και στοιχεία προσωπικότητας των υφισταμένων κ.α. (Fairholm & Fairholm, 2009: 8). Η συμπεριφοριστική κι ενδεχομενική προσέγγιση με τη σειρά τους, σύμφωνα με τον Yukl (1989: 260), έχουν δώσει πολλά ερευνητικά ευρήματα για τις συμπεριφορές αλλά και τις καταστάσεις (εσωτερικές κι εξωτερικές), που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό. Στην αντίπερα όχθη βρίσκονται οι θέσεις ερευνητών όπως οι Burnes (1996: 15) και Avolio (2007: 31), βάσει των οποίων στα παραδοσιακά συμπεριφοριστικά κι ενδεχομενικά μοντέλα ο ηγέτης γίνεται «έρμαιο» των καταστάσεων, χωρίς να μπορεί να συμπεριλάβει στις αποφάσεις που παίρνει πολυεπίπεδους παράγοντες, όπως η οργανωτική αλλαγή, οι ατομικές ιδιαιτερότητες των υφισταμένων και το εργασιακό corpus, μεταβλητές που από μόνες τους μπορεί να επιδράσουν διαμορφωτικά στις εκάστοτε καταστάσεις κι ενδεχόμενα. Στον απόηχο του παραπάνω προβληματισμού για την αναζήτηση μιας μορφής ηγεσίας που θα έδινε περισσότερη έμφαση, τόσο στις σχέσεις μεταξύ ηγέτη-υφισταμένων, όσο και στο ήθος και τις χαρακτηριστικές δεξιότητες που διαπνέουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη (Bryman, 1999: 30; Yukl, 1999: 269). Μεταγενέστερες έρευνες των Blank, Weitzel και Green (1990: 595) και των Thompson και Vecchio (2009: 847), μέσα από τις οποίες εξετάστηκαν ενδεχομενικές θεωρίες, όπως αυτή των Hersey και Blanchard, εγείρουν ζητήματα εγκυρότητας και γενίκευσης ή μεμονωμένης εξέτασης ενδεχομενικών μεταβλητών όπως η ωριμότητα των υφισταμένων κ.α.

### 2.2.1 Από τη συναλλαγματική στη μετασχηματιστική ηγεσία.

Η αρχή στην παραπάνω προσέγγιση έγινε το 1978 από τον Burns, ο οποίος έκανε πρώτος λόγο για τη *συναλλαγματική ηγεσία* (transactional leadership), που



στηρίζεται στην προσέγγιση των ηγετών στους υφισταμένους μέσω κάποιου ανταλλάγματος, με απώτερο σκοπό την παροχή των αποτελεσματικών υπηρεσιών των τελευταίων. Στο επίκεντρο της θεωρίας αυτής επομένως τίθεται η ανταλλαγή αγαθών με κάποια αξία., ενώ στις περιπτώσεις που οι υφιστάμενοι ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες του ηγέτη, προβλέπεται και μια *ενδεχόμενη ανταμοιβή* (contingent reward). Μια ακόμη μεταβλητή της συναλλαγματικής ηγεσίας είναι η *κατ' εξαίρεση διαχείριση* (management-by-exception), που διακρίνεται σε ενεργητική και παθητική και προβλέπει αντίστοιχα την καθυστερημένη ή προληπτική ανταπόκριση ενός ηγέτη σε τυχόν προβλήματα επίδοσης (Bass, 1999: 11; Burns, 1978: 4; Fairholm & Fairholm, 2009:19; Yukl, 1999: 289). Όπως ήταν αναμενόμενο, η εν λόγω θεωρία απέσπασε επικριτικά σχόλια αναφορικά με τον βαθμό επίτευξης αξιοσημείωτης βελτίωσης ενός οργανισμού, καθώς επίσης και για το κατά πόσο η περιστασιακή θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση βάσει της επίδοσης των υφισταμένων βοηθάει τους ίδιους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και την αφοσίωσή τους απέναντι στον ηγέτη ή τον οργανισμό που ανήκουν (Bass, 1985: 28; Bass, 1993: 375). Ενδεικτικά, αξίζει κανείς ν' αναφερθεί και σε σύγχρονες έρευνες, όπως εκείνη των Rowold και Schlotz, που αναδεικνύουν τη θετική συσχέτιση της συναλλαγματικής ηγεσίας με καταστάσεις χρόνιου στρες σε κυβερνητικούς υπαλλήλους στη Γερμανία (2009: 43).

Τα παραπάνω στοιχεία οδήγησαν στη συνέχεια τον Burns στη σύλληψη μιας ακόμη μορφής ηγεσίας, της *μετασχηματιστικής* (transformational). Πρόκειται για την ηγεσία εκείνη, η οποία μέσω δομικών αλλαγών, θέλει τον ηγέτη να καλλιεργεί στους υφισταμένους του τις στάσεις και την επιθυμία για συνεχή αυτοβελτίωση, δέσμευση απέναντι στους εαυτούς τους, τον ηγέτη, προσωπική ενασχόληση κι αφοσίωση σε ζητήματα που αφορούν τον οργανισμό στον οποίο ανήκουν (Burns, 1978: 426; Bass & Avolio, 1990: 22). Η παραπάνω θεωρία αποτέλεσε τη βάση για την εντατική ενασχόληση του Bernard Bass επί δύο δεκαετίες πάνω μετασχηματιστική ηγεσία. Ο ίδιος πήρε τον ορισμό του Burns και τον εξέλιξε, διαφοροποιώντας μάλιστα τη μετασχηματιστική από τη συναλλαγματική ηγεσία, τα όρια των οποίων ήταν αρκετά δυσδιάκριτα στην αρχική προσέγγιση του Burns (Bryman, 1999: 31; Fairholm & Fairholm, 2009: 148). Ακόμη, αποδόμησε τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη στήριξε σε τέσσερις βασικές μεταβλητές: το *εμπνευσμένο κίνητρο* (inspirational motivation), την *εξιδανικευμένη επιρροή* (idealized influence), την *πνευματική διέγερση* (intellectual stimulation) και τον *ατομικό σεβασμό* (individual consideration). Ο πρώτος

παράγοντας αναφέρεται στην έμπνευση και τ' όραμα που παρέχει ο ηγέτης στους συναδέλφους κι υφισταμένους του. Η δεύτερη μεταβλητή -συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία κι ως *χάρισμα* (charisma)- σχετίζεται με την ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει την εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και να ασκεί επίδραση μέσω αυτών στους υπόλοιπους. Η πνευματική διέγερση περιλαμβάνει την παροχή όλων εκείνων των κινήτρων από πλευράς ηγέτη, που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλίας των εργαζομένων. Τέλος, ο ατομικός σεβασμός σχετίζεται με την εξατομικευμένη ενασχόληση και το ενδιαφέρον του ηγέτη για τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες δεξιότητες κι ικανότητες του κάθε υφισταμένου, παρέχοντάς του και την αντίστοιχη ανατροφοδότηση και καθοδήγηση (Bass, 1999: 11; Bryman, 1999: 31; Yukl, 1999: 286).

### 2.2.2 Χαρισματική ηγεσία.

Η θεωρία του χαρισματικού ηγέτη, του ηγέτη εκείνου που διαθέτει μια σειρά από εγγενή ή επίκτητα χαρακτηριστικά έχει εκφραστεί εδώ και δεκαετίες από ερευνητές όπως οι House, Weberk.α. Πολλές ιστορικές πολιτικές και θρησκευτικές φιγούρες έχουν χαρακτηριστεί ως ηγέτες (House & Howell, 1992: 81). Ωστόσο, η συστηματική μελέτη κι αποτύπωση της χαρισματικής ηγεσίας οφείλεται στους Conger και Kanungo τη δεκαετία του '80. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο χαρισματικός ηγέτης διαφέρει από τον απλό μάνατζερ βάσει μιας σειράς από γνωρίσματα, που εκτυλίσσονται σε τρία επίπεδα (περιβάλλοντος, οράματος κι εκτέλεσης). Σε επίπεδο περιβάλλοντος, ο χαρισματικός ηγέτης προβάλλει στα μάτια των υφισταμένων του την επιθυμία γι' *αλλαγή, κριτική κι ανανέωση του εκάστοτε οργανωσιακού status quo*. Παράλληλα, διαθέτει χαρακτηριστικά όπως η *αυξημένη ευαισθησία αναδυόμενων ευκαιριών κι αναγκών των υφισταμένων* (heightened sensitivity of rising opportunities and needs). Σε επίπεδο οράματος διαθέτει γνωρίσματα όπως: *κοινό όραμα* με τους υφισταμένους του (shared vision), *ιδεαλισμό* (idealized vision), κι *εμπνευσμένο λόγο* κι έκφραση (inspirational articulation). Σε επίπεδο συμπεριφοράς, χαρακτηρίζεται από *μη συμβατική συμπεριφορά* (unconventional behavior). Τέλος, σε επίπεδο εφαρμογής κι εκτέλεσης, ο χαρισματικός ηγέτης διαθέτει τις *κατάλληλες καινοτόμες* και *μη συμβατικές τακτικές* και *στρατηγικές* για να υλοποιήσει το όραμά του. Παράλληλα διαθέτει *αφοσίωση* στις στρατηγικές αυτές παίρνοντας, όπου χρειαστεί, *προσωπικά*

ρίσκα και θυσίες (Conger & Kanungo, 1992: 89; Conger, Kanungo, Menon & Mathur, 1997: 292).

### 2.2.3 Σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας.

Παράλληλα με τις παραπάνω δημοφιλείς θεωρίες ηγεσίας, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν κάνει την εμφάνισή τους οι λεγόμενες «μετα-χαρισματικές» θεωρίες ηγεσίας, που θέτουν στον πυρήνα τους τις ενέργειες του ηγέτη «μαζί» με άλλους κι όχι «σε» άλλους (Alimo-Metcalf, 2013: 25). Μερικές από τις δημοφιλέστερες ανάμεσα στις δεκάδες θεωρίες είναι οι εξής:

- *Πνευματική ηγεσία (Spiritual leadership)*: Πρόκειται για τη θεωρία εκείνη που αναζητά τρόπους για την πνευματική πλήρωση του ηγέτη και των υφισταμένων «μέσω του οράματος ή της πορείας που στηρίζεται στην εξυπηρέτηση των άλλων, στο πλαίσιο της υιοθέτησης καθολικών αξιών της καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Fry, 2003: 717).
- *Αυθεντική ηγεσία (Authentic leadership)*: Έχει τη βάση της στη μετασχηματιζόμενη ηγεσία του Burns και σχετίζεται με την ακεραιότητα και τις αξίες, που συνθέτουν το ήθος που οφείλει να έχει ένας ηγέτης (Alimo-Metcalf, 2013: 29; Fairholm & Fairholm, 2009: 18). Η εν λόγω θεωρία θέτει στη βάση της την *αυθεντικότητα* ως κύριο γνώρισμα του αποτελεσματικού ηγέτη, ο οποίος οφείλει να είναι *ο εαυτός του*, αντλώντας παράλληλα στοιχεία αποτελεσματικής ηγεσίας από τη μετασχηματιστική, τη χαρισματική, την πνευματική ηγεσία κ.α. τα οποία θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια (Avolio & Gardner, 2005: 323). Πρόκειται με λίγα λόγια για την ηγεσία, που περιλαμβάνει πρακτικές διαφάνειας κι ηθικής ηγετικής συμπεριφοράς με στόχο την υγιή ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009: 423).
- *Ηθική ηγεσία (Ethical/Moral leadership)*: Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας μοιράζεται αρκετά χαρακτηριστικά γνωρίσματα με τον προηγούμενο, καθώς αναφέρεται στις αρχές και τις αξίες του ηγέτη, καθώς και στον βαθμό τον οποίο αυτές ενσαρκώνονται μέσω των

στόχων του οργανισμού και των δραστηριοτήτων του. Επιπλέον, ο ηθικός ηγέτης επιδιώκει και δίνει μεγάλη έμφαση στην αφοσίωση και τη δέσμευση των υφισταμένων του, λειτουργώντας παράλληλα ως παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο (role model) για τους υφισταμένους του (Brown & Treviño: 2006, 597; Brown & Treviño, 2014: 595; Bush, 2003: 189).

- *Οργανική ηγεσία (Instrumental leadership)*: Περιλαμβάνει το πλήρες εύρος του περιεχομένου της μετασχηματιστικής και συναλλαγματικής ηγεσίας, χωρίς να περιορίζεται από το περισσότερο συναισθηματικά χαρακτήρα της πρώτης, ή τον καθαρά συναλλαγματικό χαρακτήρα της δεύτερης (Antonakis & House, 2004: 2). Σύμφωνα με έρευνες των Antonakis, και House (2004: 10; 2014: 765) το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας αποτελεί ιδανική επιλογή σε περιπτώσεις αξιολόγησης ηγετικής ικανότητας και δράσης, καθώς και σε περιπτώσεις ανάθεσης ηγετικών θέσεων.
- *Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)*: Πρόκειται για τη μορφή της ηγεσίας που θέλει τον ηγέτη να μοιράζεται ένα κοινό όραμα με τους υφισταμένους του και περιλαμβάνει την εμπλοκή σε δραστηριότητες που αξιοποιούν στο έπακρο τις ιδιαίτερες και ξεχωριστές ατομικές δεξιότητες του καθενός (Alimo-Metcalfe, 2013: 32). Παράλληλα, συνεπάγεται την κατανομή ρόλων και καθηκόντων και την από κοινού ανάληψη ηγετικών αρμοδιοτήτων από τους ηγέτες και τους υφισταμένους, στο πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης κι υπό το πρίσμα της επιρροής των εκάστοτε συνθηκών (Harris, 2009: 16; Spillane, 2005: 144). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Gronn «τουλάχιστον τρεις μορφές συναγωνιστικής δράσης σχετίζονται με την ηγεσία» (2002: 429): Η *αυθόρμητη συνεργασία* (spontaneous collaboration), οι *ενστικτώδεις σχέσεις* (intuitive working relations) και οι *θεσμοθετημένες πρακτικές* (institutionalized practices). Οι Leithwood et al. από την άλλη, στηριζόμενοι στις παραπάνω φόρμες, ανέπτυξαν τα εξής δομικά χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας: Τη *σχεδιασμένη ευθυγράμμιση* (planful alignment), που σχετίζεται με την οργανωμένη κατανομή εξουσιών μέσω του διαλόγου και του προγραμματισμού και την *αυθόρμητη ευθυγράμμιση* (spontaneous

alignment), που σχετίζεται με την κατανομή ρόλων βάσει της εμπιστοσύνης στα κίνητρα, του συναισθήματος και του κοινού οράματος (2006: 41). Επιπλέον, έκαναν λόγο και για *αυθόρμητη απόκλιση* (spontaneous misalignment) και *άναρχη απόκλιση* (anarchic misalignment), που αναφέρονται στην έλλειψη επιρροής του ηγέτη από και προς τους υφισταμένους του. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται σε αίσθημα ατομισμού, έλλειψη εμπιστοσύνης και κοινού οράματος κ.α. (Bolden, 2011: 258; Leithwood et al. 2006: 42).

- *Στρατηγική ηγεσία (Strategic leadership)*: Αποτελείται από τρία συστατικά στοιχεία: Τη στρατηγική αξιοποίηση των περιβαλλοντικών πόρων μέσω του ελέγχου του εσωτερικού κι εξωτερικού περιβάλλοντος (environmental monitoring), τον στρατηγικό σχεδιασμό (strategic formulation), και την καθιέρωση στόχων (path-goal facilitation) (Antonakis & House, 2014: 750). Οι Davies και Davies προτείνουν ένα μοντέλο στρατηγικής ηγεσίας που περιλαμβάνει την *ανθρώπινη σοφία* (people wisdom), δηλαδή δεξιότητες σχετικές με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (παροχή κινήτρων, δημιουργική σκέψη, συμμετοχικότητα, κατανομή πληροφοριών κ.α.) και την *εννοιολογική σοφία* (contextual wisdom), την κατανόηση του οργανωσιακού και περιβαλλοντικού συγκείμενου μέσα στο οποίο ο ηγέτης δρα (κοινές αξίες και πεποιθήσεις, δίκτυα συνεργασίας, κατανόηση ατομικών αναγκών κ.α.) (2005: 258). Οι Quong και Walker (2010: 33) προτείνουν ένα μοντέλο στρατηγικής ηγεσίας κάνοντας λόγο για 7 βασικά χαρακτηριστικά του στρατηγικού ηγέτη όπως: κατάκτηση μακροπρόθεσμων στόχων, οξυδέρκεια, καλή συνεργασία, διεκπεραίωση δράσεων και καθοδήγηση υπό το πρίσμα αρχών κι αξιών. Τέλος, οι Hitt και Duane (2002: 11) θέτουν στη βάση του περιεχομένου της στρατηγικής ηγεσίας μεταβλητές όπως η παραγωγική διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου, του εσωτερικού κι εξωτερικού κοινωνικού κεφαλαίου, του εντοπισμού, της διαχείρισης κι εξισορρόπησης των διαθέσιμων πόρων, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου, σχετικών ικανοτήτων κι εμπιστοσύνης μέσα στον οργανισμό.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο ν' αναφερθεί κανείς σύντομα σε νέες αναδυόμενες θεωρίες ηγεσίας όπως η *υπηρετική ηγεσία* (Servant leadership), η οποία αντλεί στοιχεία από την αυθεντική, την ηθική κι άλλες προγενέστερες θεωρίες, η ψηφιακή ηγεσία (e-leadership), η διαπολιτισμική ηγεσία κ.α. (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009: 422).

## **2.3 Νέα Αποτελεσματική ηγεσία**

### **2.3.1 Μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας- ερευνητικά δεδομένα.**

Τη δεκαετία του 80' και του 90' δημοσιεύθηκαν δεκάδες έρευνες από τον Bass και τους συνεργάτες του σε μια γενικότερη προσπάθεια να υποστηρίξουν την αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ενδεικτικά, αξίζει ν' αναφερθεί κανείς στην έρευνα των Yammarino, Spangler και Bass σε 186 αξιωματικούς του ναυτικού, όπου η εφαρμογή ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας απέδωσε στην επιχειρησιακή τους απόδοση βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (1993: 99). Σε επίπεδο σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων, έρευνα σε 357 διευθυντές εταιριών στις Η.Π.Α, καταδεικνύει την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ύπαρξης θετικού εργασιακού κλίματος και σχέσεων μεταξύ διευθυντή-υφισταμένων (Gin, Seo & Shapiro 2016:78), ενώ έρευνες στην Ευρώπη (Δανία και Γερμανία) επιβεβαιώνουν και την ύπαρξη καλής ψυχολογικής διάθεσης και χαμηλών επιπέδων εργασιακού στρες σε εργαζόμενους εταιριών, όπου επικρατούν οι αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Rowold & Schlotz, 2009: 43; Nielsen, Randall, Yarker & Brenner, 2008: 29).

Εξίσου πολυάριθμες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και για μοντέλα ηγεσίας όπως η χαρισματική, η αυθεντική κι η κατανεμημένη ηγεσία. Στην πρώτη περίπτωση οι έρευνες των Conger και Kanungo τη δεκαετία του 80' και του 90' αναδεικνύουν την αξία των στοιχείων χαρισματικής συμπεριφοράς ενός ηγέτη ως προς την αίσθηση ταυτότητας και σεβασμού, καθώς επίσης και την αντίληψη των υφισταμένων πάνω στην επίδοσή των στόχων τους (Conger & Kanungo, 1992: 97; Conger, Kanungo & Menon, 2000: 760).

Αναφορικά με την αυθεντική κι ηθική ηγεσία, χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing και Peterson με την κατασκευή και τη

χρήση του Ερωτηματολογίου Αυθεντικής Ηγεσίας (Authentic Leadership Questionnaire-ALQ), η οποία ανέδειξε τη θετική συσχέτιση μεταξύ αυθεντικής ηγεσίας και υψηλής επίδοσης ηγετικών στελεχών σε δείγματα από την Κίνα, την Κένυα και τις ΗΠΑ. Ανάλογα ευρήματα παρουσιάζουν κι έρευνες των Avolio και Gardner (Avolio & Gardner, 2005: 334; Walumbwa et al., 2008: 118).

Τέλος, περίπτωση της κατανεμημένης ηγεσίας, οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει σε επίπεδο σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών συστημάτων και αναδεικνύουν την αξία της σ' επίπεδο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και επιτευγμάτων από πλευράς μαθητών, καθώς και επαγγελματικής καταξίωσης και αποτελεσματικότητας από πλευράς υφισταμένων και εργατικού δυναμικού σε περιπτώσεις οργανισμών (Gronn, 2008: 155; Heck & Hallinger, 2009: 684).

### **2.3.2 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.**

Η αναζήτηση των χαρακτηριστικών που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό, μπορεί να γίνει με γνώμονα τα πεδία έκφρασης και εκδήλωσης της αποτελεσματικότητας σε επίπεδο άσκησης της ηγεσίας, όπως η διαχείριση πόρων, προσωπικού, η σχέσεις με τους υφισταμένους σε διαπροσωπικό και συλλογικό επίπεδο κ.α. (Yukl, 1999: 38), καθώς επίσης και επί της βάσης του ηγετικού μοντέλου και της θεωρίας που υιοθετείται στην εκάστοτε περίπτωση.

Σύμφωνα με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο αποτελεσματικός ηγέτης διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά ως προς την *εξιδανικευμένη επιρροή*:

- Εμπνέει εμπιστοσύνη στους γύρω του
- Διαθέτει υψηλά ιδανικά, τα οποία μεταλαμπαδεύει στους υφισταμένους του
- Μένει πιστός στις ιδέες του
- Αντιμετωπίζει με αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία τις αλλαγές
- Καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ του ίδιου και των υφισταμένων
- Διαθέτει αίσθηση αφοσίωσης στους στόχους της ομάδας (Bass, 1985: 34; Yammarino, Spangler & Bass, 1993: 89; Bass, 1999: 23; Yukl, 1999: 42).

Ως προς τον παράγοντα του *εμπνευσμένου κινήτρου*, χαρακτηρίζεται από τα εξής:

- Διαθέτει όραμα, το οποίο μοιράζεται με τους υφισταμένους του
- Διαθέτει όραμα, το οποίο παρέχει κίνητρο για υψηλές επιδόσεις και ανάπτυξη
- Διαθέτει όραμα με υλοποιήσιμα χαρακτηριστικά
- Μιλά κι εκφράζεται για το όραμά του με πειθώ
- Θέτει ξεκάθαρους στόχους
- Στοχεύει σε μακροπρόθεσμα οφέλη (Bass & Avolio, 1990: 22; Yammarino, Spangler & Bass, 1993: 85; Yukl, 1999: 44).

Αναφορικά με την *εξατομικευμένη θεώρηση* και τον *ατομικό σεβασμό*:

- Δίνει ξεχωριστή προσοχή στις ατομικές ικανότητες κι ανάγκες του κάθε υπαλλήλου γι' ανάπτυξη και βελτίωση
- Παρέχει στους υφιστάμενους ευκαιρίες ανάληψης ευθυνών και λήψης αποφάσεων
- Παρακινεί τους υφιστάμενους να ξεπερνούν τα όρια τους παρέχοντας διαρκώς νέες προκλήσεις
- Παρέχει συμβουλές και διαρκή ανατροφοδότηση με στόχο τη βελτίωση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων
- Τονώνει την αυτοπεποίθηση των υφισταμένων του
- Συνδέει τις δεξιότητες και τις ανάγκες των υφισταμένων με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού (Bass, 1985: 36; Bass & Avolio, 1990: 22; Nielsen et al., 2008: 27; Yammarino, Spangler & Bass, 1993: 85; Yukl, 1999: 42).

Τέλος, σχετικά με τον παράγοντα της *πνευματικής διέγερσης*, ο αποτελεσματικός ηγέτης:

- Αναζητά και προτείνει νέες, καινοτόμες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων και βελτίωσης τους οργανισμού
- Εξετάζει τα εκάστοτε ζητήματα του οργανισμού από νέα οπτική



- Στηρίζει και καθοδηγεί προς την αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων στον χώρο εργασίας
- Αντλεί ιδέες κι έμπνευση από άλλους ηγέτες κι οργανισμούς του ίδιου πεδίου
- Αμφισβητεί παραδοσιακές οπτικές κι υποθέσεις αντιμετώπισης ζητημάτων
- Ενθαρρύνει τον προβληματισμό, την αμφισβήτηση και την επανεξέταση των υποθέσεων των υφισταμένων του (Bass, 1985: 37; Bass & Avolio, 1990: 22; Yammarino, Spangler & Bass, 1993: 85; Yukl, 1999: 42).

Εξετάζοντας κανείς το μοντέλο της *κατανεμημένης ηγεσίας* μπορεί να εντοπίσει εξίσου σημαντικά στοιχεία που καθιστούν ένα ηγέτη αποτελεσματικό, βάσει των οποίων οφείλει να:

- Παρέχει ευκαιρίες δράσης κι ανάληψης ηγετικών θέσεων και καθηκόντων στους υφισταμένους
- Συμβουλευτεί τους υφισταμένους σε κρίσιμες ή μη αποφάσεις για το μέλλον του οργανισμού
- Καθοδηγεί και συντονίζει το έργο των υφισταμένων, παρέχοντας παράλληλα ανατροφοδότηση κι αξιολόγηση
- Στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση ανάμεσα σ' εκείνον και τους υφισταμένους του, καθώς επίσης και μεταξύ των υφισταμένων
- Προάγει τον διάλογο μεταξύ του ίδιου και του προσωπικού
- Στηρίζει την επιμόρφωση κι εκπαίδευση των υφισταμένων σε ζητήματα ηγεσίας κι ανάληψης καθηκόντων
- Κατανέμει ρόλους και καθήκοντα βάσει προγράμματος, συγκεκριμένων πλάνων και δυνατοτήτων των υφισταμένων
- Παρέχει ιδέες, υλικό και συμβουλές στους υφισταμένους του (Gronn, 2002: 446; Harris, 2009: 18; Leithwood et al., 2007: 62; Spillane, 2008: 147).

Μία ακόμη θεωρία εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία σκιαγραφεί το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη με πληθώρα χαρακτηριστικών, είναι αυτή της *χαρισματικής ηγεσίας*. Συγκεκριμένα, ο χαρισματικός ηγέτης:

- Λαμβάνει υπόψη του τις ευκαιρίες και τους περιβαλλοντικούς περιορισμούς που ανακύπτουν
- Μοιράζεται με τους υφισταμένους του ένα κοινό, μακρόπνοο κι υλοποιήσιμο όραμα
- Κερδίζει την εμπιστοσύνη και την αφοσίωση των υφισταμένων του
- Θέτει στρατηγικά σχέδια και τακτικές για την επίτευξη στόχων
- Αξιοποιεί καινοτόμες και μη συμβατικές μεθόδους για την επίτευξη των στόχων του
- Ενσαρκώνει τα ιδανικά και τις αξίες του μέσω προσωπικών παραδειγμάτων και πράξεων
- Δημιουργεί ομάδες συνεργασίας μεταξύ των υφισταμένων
- Αφυπνίζει υποσυνείδητα στους υφιστάμενους, μέσω των πράξεών του, συναισθήματα αυτοπεποίθησης κι επιτυχίας
- Παίρνει προσωπικά ρίσκα σε επιλογές που αφορούν την επίλυση προβλημάτων και την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Conger & Kanungo, 1992: 93; House & Howell, 1992: 83; Conger et al., 1997: 292; Conger, Kanungo & Menon, 2000: 749).

## 2.4 Νέα Εκπαιδευτική ηγεσία

Για να εξετάσει κανείς την εκπαιδευτική ηγεσία και τα υπάρχοντα μοντέλα της, χρειάζεται πρωτίστως να λάβει υπόψη του τα επίπεδα εκδήλωσής της, καθώς επίσης και τις διαστάσεις της. Ως προς την εκδήλωσή της, η εκπαιδευτική ηγεσία κι ο βαθμός αποτελεσματικότητάς της διαφαίνονται σε επίπεδο *ακαδημαϊκών επιδόσεων* και κατάρτισης μαθητών κι εκπαιδευτικού προσωπικού, σε επίπεδο *ήθους* κι αξιών, σε επίπεδο *σχολικού κλίματος*, σε επίπεδο *οργάνωσης* και *διαχείρισης* έμφυτου κι άφυτου δυναμικού, σε επίπεδο *δραστηριοτήτων* και σε επίπεδο *αξιολόγησης* μαθητών κι

εκπαιδευτικού προσωπικού, σε επίπεδο *καθηκόντων* κι εμπλοκής-επικοινωνίας με *εξωσχολικούς φορείς* κι *εκπαιδευτικές υπηρεσίες* κ.α. (Πασιαρδής, 2004: 109; Σαΐτης, 2008: 94).

#### 2.4.1 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διατυπωθεί θεωρίες για δεκάδες μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρά το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί σύνθετο και πολυπεπίπεδο οργανισμό με πολλές ιδιαιτερότητες σε ζητήματα διοίκησης κι εργασίας (Παπαναούμ, 1995: 15). Οι θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας αντλούν στοιχεία από τις κύριες θεωρίες στον χώρο της ηγεσίας που προαναφέρθηκαν, προσαρμοσμένες στο πεδίο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μερικές από τις δημοφιλέστερες και πιο διαδεδομένες θεωρίες για τη σχολική διοίκηση είναι οι παρακάτω:

- *Μετασχηματιστική (transformational)*: Αναφέρεται στην ηγεσία που θέτει ως στόχο της την ανάπτυξη, τόσο του εκάστοτε ατόμου, όσο και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της υπέρβασης των ατομικών κινήτρων χάριν της ευημερίας της σχολικής κοινότητας. Περιλαμβάνει τα στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (εμπνευσμένο κίνητρο, εξατομικευμένη θεώρηση/ενασχόληση, εξιδανικευμένη επιρροή και πνευματική διέγερση), που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας ενότητας (Leithwood & Jantzi, 1990: 252).
- *Καθοδηγητική (instructional)*: Πρόκειται για έναν τύπο εκπαιδευτικής ηγεσίας, που θέτει στον πυρήνα του περισσότερο την κατεύθυνση της ηγετικής επιρροής, παρά την προέλευσή της. Αποτελείται από δομικά στοιχεία όπως τον *σχεδιασμό*, την *παρακολούθηση* και τον *επαγγελματικό διάλογο* και *συζήτηση*. Θέτει στους στόχους της τις βασικές σχολικές διαδικασίες (διδασκαλία, μάθηση) κι όχι τόσο στοιχεία του λεγόμενου *παραπρογράμματος*, όπως η συναισθηματική ευημερία των μαθητών, οι κοινωνικές ομάδες κι αλληλεπιδράσεις στον χώρο του σχολείου κ.α. Παράλληλα, τα οφέλη από τον τύπο αυτής της ηγεσίας μπορεί να είναι *άμεσα*, *έμμεσα*, ή *αμοιβαία* (οι διευθυντές επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κι αντίστροφα). Τέλος, η

καθοδηγητική ηγεσία εκδηλώνεται κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης/επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς επίσης και μέσω της επένδυσης στην ακαδημαϊκή κι επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών (Blasé, 1999: 137; Bush, 2003: 185; Bush, 2007: 401).

- Ηθική (moral): Αφορά στις αρχές και τις αξίες του σχολικού ηγέτη, καθώς και την επίδραση που ασκεί μέσω αυτών στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Πρόκειται για τον τύπο ηγεσίας, που δίνει έμφαση στα υψηλά ιδανικά ενός σχολικού ηγέτη, τον βαθμό αυτογνωσίας κι αυτοαξιολόγησης του ίδιου, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών/μαθητών μέσω του παραδείγματός του (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009: 424; Bush, 2003: 189; Bush, 2007: 400).
- Κατανεμημένη/συμμετοχική (Distributed/participative): Περιλαμβάνει τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών ή/ και μαθητών, με στόχο την από κοινού λήψη αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικές δράσεις, την πορεία και τους στόχους του σχολείου, καθώς επίσης και την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών διδασκαλίας, την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα κ.α. (Harris, 2008: 17; Spillane, 2005: 149).
- Στρατηγική (Strategic): Περιλαμβάνει τις στρατηγικές διαδικασίες (τι και πώς λαμβάνει κανείς υπόψη για μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη) και τις στρατηγικές προσεγγίσεις (προδραστικές, αντιδραστικές στρατηγικές, στρατηγική αποκέντρωση, στρατηγική επιρροή και στρατηγικές δράσεις) ως μέσο για τη δόμηση δεξιοτήτων κι ικανοτήτων, που διαμορφώνουν την πορεία και τους στόχους μιας σχολικής μονάδας (Davies & Davies, 2005: 244).

#### **2.4.2 Μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση: Ερευνητικά δεδομένα.**

Εξετάζοντας κάποιος τις έρευνες, που έχουν διεξαχθεί για την υποστήριξη των παραπάνω μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, μπορεί να παρατηρήσει, ότι πληθώρα

ερευνών εστιάζει σ' εκείνα της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας στον χώρο του σχολείου.

Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο, αντιπροσωπευτικότερες μέχρι σήμερα είναι οι έρευνες των Leithwood και Jantzi. Αρχικά, διεξήχθη από τους προαναφερθέντες έρευνα σε 12 σχολεία, η οποία ανέδειξε τη θετική συσχέτιση μεταξύ διευθυντικών πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας και σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο επίλυσης μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων προβλημάτων, παροχής κινήτρων κι έμπνευσης, επικοινωνίας, κατανομής εξουσιών κι αρμοδιοτήτων, καθώς επίσης και παροχής ευκαιριών κατάρτισης και καλλιέργειας δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού (1990: 269). Σε παρόμοια έρευνα των ίδιων σε 1.762 δασκάλους και 9.941 διαφαίνεται -σε μικρότερο ποσοστό- η θετική επίδραση πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό κλίμα, αλλά και -σε μεγάλο ποσοστό- στην εμπλοκή των μαθητών στη σχολική ζωή (Leithwood & Jantzi, 1999a: 124). Τέλος, αξιοσημείωτη είναι κι η έρευνά τους σε 1.818 δασκάλους και 6490 μαθητές από 94 δημοτικά σχολεία, που επιβεβαιώνει τα ευρήματα και την αξιοπιστία των παραπάνω προγενέστερων ερευνών για την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εμπλοκή των μαθητών στη σχολική ζωή (λήψη αποφάσεων και δράσεις, που αφορούν τον σχολικό χώρο), καθώς επίσης και για την ύπαρξη θετικού κλίματος στον χώρο της σχολικής τάξης (σε μικρό ποσοστό) και του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 1999b: 468). Παράλληλα, μέσω των πνευματικών ερεθισμάτων κι εμπνευσμένων κινήτρων, ο ηγέτης παρέχει στους εκπαιδευτικούς θέληση για εσωτερική επαγγελματική ανάπτυξη (Leithwood & Poplin, 1992: 12).

Εξίσου αξιόλογες έρευνες έχουν διεξαχθεί τα τελευταία 20 χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης και για το μοντέλο της κατανεμημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Χαρακτηριστικές είναι οι δύο έρευνες της Harris με συνεντεύξεις σε γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντές 12 σχολείων και μια μελέτη περίπτωσης ηγετικών πρακτικών με συλλογή δεδομένων και συνεντεύξεις σε διευθυντές και δασκάλους 10 σχολείων αντίστοιχα. Τα ευρήματα και στις δύο περιπτώσεις δείχνουν, ότι πρακτικές κατανεμημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας (π.χ. λήψη συμβουλών και συζητήσεις με γονείς, μαθητές κι εκπαιδευτικούς) συνέβαλαν θετικά σε περιπτώσεις λήψης αποφάσεων κι επίλυσης προβλημάτων στις σχολικές μονάδες (Harris, 2004: 18). Η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να εκφραστεί και μέσω της ανάληψης ηγετικών

ρόλων από πλευράς εκπαιδευτικών (Harris, 2002: 24; Harris, 2003: 321). Επιπλέον, μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν κι οι έρευνες των Heck και Hallinger στο πεδίο αυτό, την τελευταία δεκαετία. Συγκεκριμένα, έρευνά τους σε 195 δημοτικά σχολεία υποστηρίζει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας (π.χ. δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και κατανομής δραστηριοτήτων και ρόλων, επένδυση στις γνώσεις κι ηγετικές δεξιότητες των μαθητών κι εκπαιδευτικών) και της ακαδημαϊκής επιτυχίας στα μαθηματικά, καθώς επίσης και της σχολικής βελτίωσης (Heck & Hallinger, 2009: 680; Hallinger & Heck, 2010: 105). Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται κι από άλλες έρευνες, όπως εκείνη των Schriber, Sawyer, Matson και Myers, που παρουσιάζει θετική συσχέτιση μεταξύ πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας (ομαδική εργασία, διάλογος, από κοινού λήψη αποφάσεων κ.α.) στη συμπεριφορά εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και μαθητικών επιδόσεων (2007: 95). Οι παραπάνω έρευνες για τη συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική επίδοση των μαθητών επιβεβαιώνεται κι από έρευνα των Leithwood και Mascall σε 2.570 δασκάλους 90 σχολείων, βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί και -πρωτίστως- οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είχαν τον κεντρικότερο ρόλο στις περιπτώσεις υψηλών ποσοστών ακαδημαϊκών επιτυχιών μεταξύ των μαθητών (Leithwood & Mascall, 2008: 554).

Κλείνοντας, στον ελληνικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες για την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία από την Παπαναούμ (1995: 111) για το πορτραίτο του «καλού» διευθυντή στην Ελλάδα, το οποίο προϋποθέτει μια ολιστική προσέγγιση του θέματος με επένδυση στην επικοινωνία και τις σχέσεις τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την από κοινού οικοδόμηση με εκείνους ενός συλλογικού οράματος για το σχολείο. Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στον κυπριακό χώρο από τον Πασιαρδή, μέσα απ' τις έρευνες του οποίου επιχειρείται η σκιαγράφηση του προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη (Pashiaridis, 1997: 280; Pashiaridis, 1998: 126). Ως γενικό σχόλιο μπορεί κανείς να επισημάνει το γεγονός, ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει πληθώρα ερευνών για το προφίλ του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, ενώ οι όποιες έρευνες έχουν διεξαχθεί κυρίως σε επίπεδο διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών.

#### **2.4.3 Ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης.**

Για τον ρόλο του σχολικού διευθυντή υπάρχει άφθονο βιβλιογραφικό υλικό, το οποίο τον κατανέμει σε διάφορα πεδία άσκησης. Συγκεκριμένα, το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι:

- Οργανωτικό: Αναλαμβάνει κι επιβλέπει την τήρηση αρχείου και δεδομένων, την οργάνωση του σχολικού κι αύλειου χώρου, καθώς επίσης και την οργάνωση της γραμματείας. Είναι υπεύθυνος και για τη σωστή συντήρηση και διαχείριση του σχολικού εξοπλισμού και των σχολικών εγκαταστάσεων (σχολική βιβλιοθήκη, αίθουσες αθλητικών δραστηριοτήτων κ.α.).
- Εκπαιδευτικό: Αναλαμβάνει την επίβλεψη της εκπαίδευσης των μαθητών και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και σχολικού προσωπικού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις επιτελεί ο ίδιος ρόλο κι έργο εκπαιδευτικού σχολικής τάξης.
- Εποπτικό: Είναι υπεύθυνος για τον εντοπισμό και την επισήμανση τυχόν δυσάρεστων καταστάσεων, καθώς επίσης και για την πρόληψή τους.
- Συντονιστικό: Επωμίζεται την ευθύνη για τη συλλογική λήψη αποφάσεων, καθώς επίσης και για τη συνοχή κι εύρυθμη συνεργασία μεταξύ στελεχών εκπαιδευτικού προσωπικού ή μελών του συλλόγου διδασκόντων.
- Ρυθμιστικό: Στον τομέα της ρύθμισης σχολικών ζητημάτων περιλαμβάνονται υποθέσεις όπως: Εγγραφές/μετεγγραφές μαθητών, περιστατικά απουσίας κι αναπλήρωσης εκπαιδευτικών, απεργίες κι αποχή εκπαιδευτικών, ασφάλεια μαθητών κι εκπαιδευτικών, διασφάλιση ομαλής διεξαγωγής μαθημάτων και δραστηριοτήτων.
- Επικοινωνιακό: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί κι ως εκπρόσωπός της σε κάθε εκδήλωση και περίπτωση. Καλείται να χτίσει επικοινωνιακές οδούς με τον σύλλογο διδασκόντων, γονέων και κηδεμόνων, καθώς επίσης και με εξωτερικούς φορείς της τοπικής κοινωνίας και στελέχη/φορείς εκπαίδευσης. Σε όλους τους παραπάνω θα μεταφέρει τη φιλοσοφία, το σκοπό, τους στόχους και το όραμα της σχολικής του μονάδας.

- Αξιολογικό: Στο κομμάτι της αξιολόγησης, ο σχολικός διευθυντής καλείται να δράσει ως αξιολογητής του μαθητικού κι εκπαιδευτικού έργου και των πεπραγμένων της σχολικής του μονάδας. Υπό μία έννοια, καλείται να λειτουργήσει κι ως αξιολογητής του ίδιου του έργου του στην εκπλήρωση των στόχων της σχολικής μονάδας.
- Ηγετικό: Ως ηγέτης, ο διευθυντής αποτελεί με τις πράξεις του πρότυπο μίμησης και πηγή έμπνευσης για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εισηγείται καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες στον χώρο του σχολείου, ενώ παράλληλα παρέχει κι ευκαιρίες ανάληψης ηγετικών ρόλων μέσω της κατανομής καθηκόντων στο εκπαιδευτικό προσωπικό του (Άρθρο 27, 105657/2002 ΦΕΚ 1340, τ. Β΄; Πασιαρδής, 2004: 109; Σαΐτης, 2008: 25; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008: 27).

#### **2.4.4 Το προφίλ του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.**

Για την περιγραφή του προφίλ του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, κρίνεται σκόπιμο ν' αντληθούν πληροφορίες και στοιχεία από ερευνητικά δεδομένα πάνω στις πλέον δημοφιλείς θεωρίες και μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη βάσει της μετασχηματιστικής, της κατανεμημένης, της καθοδηγητικής, της στρατηγικής και της ηθικής ηγεσίας. Παράλληλα, αξιοποιούνται πορίσματα σύγχρονων ερευνών για το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη γενικότερα.

*Βάσει της μετασχηματιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο σχολικός ηγέτης:*

- Αντιμετωπίζει τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου βάσει των ιδιαιτεροτήτων και των ξεχωριστών αναγκών τους
- Λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις επιθυμίες μαθητών, γονέων κι εκπαιδευτικών
- Κρατά ανεκτική στάση σε τυχόν παραλείψεις κι αποκλίσεις
- Καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης κι αποδοχής της διαφορετικότητας, απ' όπου κι αν προέρχεται
- Είναι ανοιχτός στην κριτική, σε συμβουλές και νουθετήσεις από γονείς, εκπαιδευτικούς και υπαλλήλους των γραφείων εκπαίδευσης



- Θέτει ελαστικά χρονοδιαγράμματα και σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς
- Παρέχει κίνητρα κι ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για συνεχή επιμόρφωση
- Παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση, έλεγχο και καθοδήγηση στο έργο των εκπαιδευτικών, με περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών
- Θέτει υψηλούς στόχους και προσδοκίες από μαθητές κι εκπαιδευτικούς
- Διατηρεί αισιόδοξη στάση απέναντι στη σχολική αποτυχία, στοχεύοντας στη μάθηση μέσω του λάθους
- Αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για καινοτόμες ιδέες και πρακτικές στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης
- Ιεραρχεί τους συλλογικούς στόχους του σχολείου υψηλότερα από τα ατομικά κίνητρα και τις προσωπικές του ανάγκες
- Θεσπίζει νόρμες και κανονισμούς στον σχολικό χώρο, με περιθώρια τροποποίησης κι αναθεώρησής τους
- Δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων με μακροπρόθεσμα οφέλη
- Ενθαρρύνει την εκπαιδευτική αλλαγή και τη δοκιμή καινοτόμων στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων
- Διαθέτει ισχυρό σύστημα αρχών κι αξιών, που λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Leithwood & Jantzi, 1990: 269; Leithwood & Poplin, 1992: 11; Leithwood & Jantzi, 1999a: 124; Leithwood, 1995: 335; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008: 27).

Βάσει των αρχών της *κατανεμημένης εκπαιδευτικής ηγεσίας*, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης:

- Κατανέμει τις αρμοδιότητες ισότιμα μεταξύ του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού
- Προσφέρει μεγάλο βαθμό αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους, υπό τη μερική επίβλεψή του
- Παρέχει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ευκαιρίες ανάληψης ηγετικών καθηκόντων και ρόλων

- Δημιουργεί ηγετικές ομάδες στήριξης, ηγετικές κοινότητες με αντίστοιχα ηγετικά καθήκοντα κι ευθύνες
- Αναζητά την υποστήριξη και τη βοήθεια των συναδέλφων του
- Εκπαιδεύει ή παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα και προκλήσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας
- Προάγει και στηρίζει τον διάλογο, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων
- Καλλιεργεί τη θέσπιση κοινών στόχων κι οράματος για το σχολείο
- Διαθέτει αρχές και πεποιθήσεις συλλογικότητας και συνεργατικότητας
- Υποστηρίζει τον διάλογο και την ομαδοσυνεργατική μάθηση για την ακαδημαϊκή επιτυχία και βελτίωση των μαθητών
- Μοιράζεται τη γνώση και τις πληροφορίες που διαθέτει για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας με τον εκπαιδευτικό προσωπικό (Hallinger & Heck, 2010: 106; Harris, 2002: 19; Harris, 2003: 321; Harris, 2008: 18; Spillane, 2005: 147; Leithwood et al., 2007: 59).

Τα παραπάνω στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας έρχεται να ενισχύσει έρευνα των Schriber, Sawyer, Watson και Myers (2007: 96), μέσα απ' την οποία διαφαίνεται η συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας και τους διαχωρισμού των εκπαιδευτικών σε ηγετικές-διοικητικές ομάδες σε συνεργασία με τον διευθυντή στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την καινοτομία στον χώρο του σχολείου.

Βάσει των ερευνών των Blasé και Blasé, καθώς επίσης και των Hallinger και Heck κι άλλων πάνω στην καθοδηγητική ηγεσία, ο αποτελεσματικός ηγέτης:

- Συγκεντρώνει κι αξιοποιεί πληροφορίες για τους στόχους και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εξασφαλίσουν εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό
- Επενδύει χρόνο εξίσου στην άμεση κι έμμεση επίβλεψη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα εντός της τάξης

- Επιβλέπει ο ίδιος την ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών
- Αναλαμβάνει την οργάνωση κι εύρυθμη εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος
- Μέσω του διαλόγου βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν και να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους
- Παρέχει προτάσεις, συμβουλές κι ανατροφοδότηση πάνω στον αναστοχασμό και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών
- Αποφεύγει την επικριτική στάση, προσφέροντας παράλληλα ενθαρρυντικούς λόγους κι επαίνους σε όσους εκπαιδευτικούς τους χρειάζονται
- Καλλιεργεί δεξιότητες καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές
- Εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς συνθήκες, που ενσωματώνουν καινοτομίες, που αξιοποιούν δεδομένα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, καθώς και την έρευνα-δράση βασισμένη στους μαθητές και πορίσματα ερευνών για τις βέλτιστες στρατηγικές μάθησης
- Λειτουργεί κι ο ίδιος ως μαθητής στο πλαίσιο της ανταλλαγής πληροφοριών και της επιμόρφωσης
- Κατευθύνει και διαμορφώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ώστε να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Blasé, 1999: 137; Blasé & Blasé, 1999: 373; Hallinger & Heck, 1998: 163; Southworth, 2002: 79; Stronge, Richard & Catano, 2008: 164)

Κλείνοντας την ενότητα με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, αξίζει να κάνει κανείς αναφορά σε μελέτες, που αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη υπό το πρίσμα της στρατηγικής, της ηθικής ηγεσίας κ.α. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης:

- Αντιμετωπίζει τη μαθησιακή διαδικασία ως ένα συνεχές
- Στηρίζει τη βιωματική μάθηση και τη μάθηση, που εφαρμόζεται στην πράξη
- Δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, άλλα σχολεία, γονείς κι εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας

- Δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου, οικογενειακού περιβάλλοντος και τοπικής κοινωνίας
- Διαθέτει υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες
- Εκφράζει ξεκάθαρα τον σκοπό, τους στόχους και την πορεία του σχολείου
- Διαθέτει στρατηγικό όραμα
- Διαθέτει ξεκάθαρο πλάνο και στρατηγική για τη διαχείριση των έμψυχων κι άψυχων πόρων του σχολείου
- Αντιμετωπίζει τα προβλήματα με θετική και δημιουργική διάθεση (Bryman, 2007: 697; Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe & Darling-Hammond, 2009: 84; Davies & Davies, 2005: 248; Leithwood, 1995: 326)

## **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η παρούσα ενότητα πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση του αειφόρου σχολείου. Όπως επισημαίνει ο Seghezso (2009: 552), οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης εκδηλώνονται μέσα από ένα πολυδιάστατο εννοιολογικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει τη σχέση μας με τους ανθρώπους (ανθρωπογενές περιβάλλον), τη σχέση μας με τους φυσικούς πόρους και τα οικοσυστήματα, καθώς επίσης και τη διαχείριση του χώρου, του χρόνου κ.α. Η παραπάνω επιχειρηματολογία ενσαρκώνεται και στην οργάνωση του αειφόρου σχολείου.

#### **3.1 Παιδαγωγικές αρχές**

Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στο αειφόρο σχολείο είναι δομημένες πάνω σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, βάσει του πλαισίου της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα έγγραφα της UNESCO στο πλαίσιο της δεκαετίας στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, πέραν της προτεινόμενης θεματολογίας για τα σχολεία, παρουσιάζει συγκεντρωτικά και τις παρακάτω παιδαγωγικές αρχές, που χρειάζεται να διέπουν το αειφόρο σχολείο: Διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα, κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, στροφή στις αξίες, βιωματική μάθηση, ολιστική-

συστημική προσέγγιση, διαχρονικότητα-δια βίου μάθηση και τοπικότητα (Unesco, 2006:5). Ας δούμε όμως πιο αναλυτικά τις συγκεκριμένες αρχές:

### **3.1.1 Διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα.**

Ήδη από τις δεκαετίες του 70' και του 80' με την καθιέρωση του όρου «περιβαλλοντική εκπαίδευση», αλλά και στη διάσκεψη του Ρίο και την Ατζέντα 21 βλέπουμε ότι γίνεται αναφορά στην εμπλοκή πολλών διαφορετικών επιστημονικών περιοχών για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων, ενώ η ίδια η έννοια της ανάπτυξης και της αειφορίας θεωρούνται υπό το πρίσμα της κοινωνίας της πολιτικής και της οικονομίας (Norton, 1992: 108; Παπαδημητρίου, 2006: 146). Όπως οι παραπάνω έννοιες άπτονται του ενδιαφέροντος πολλών τομέων της ανθρώπινης δραστηριοποίησης, κατ' αυτόν τον τρόπο καθίσταται αναγκαία και η διασύνδεση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος με ποικίλους τομείς της ανθρώπινης ζωής και η συγχώνευση επιστημολογικών μεθόδων κι εργαλείων για τη διερεύνησή του. Έτσι, αποκτάται μια σφαιρική και πληρέστερη εικόνα, τόσο για μια υπάρχουσα προβληματική, όσο και για την επίλυσή της (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007: 66; Orr, 1990: 49; Παπαβασιλείου, 2011: 162; Posch, 1999: 342).

### **3.1.2 Κριτική σκέψη.**

Με τον όρο αυτόν κάνουμε λόγο για καλλιέργεια κριτικής συνείδησης, η οποία βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται, όχι το *τι* αλλά το *πώς* και το *γιατί* (Ritchie et al., 2015: 314). Το αειφόρο σχολείο καθίσταται μηχανισμός κριτικής του ίδιου του εαυτού και του γύρω κόσμου ως δίοδος αλλαγής. Αποτελεί μία συνεχώς εναλλασσόμενη και αναπροσαρμοζόμενη διαδικασία ως προς τις νοητικές διεργασίες και στρατηγικές που υιοθετεί το άτομο. Αποτελεί πηγή συναισθηματικής ενάργειας και προπύργιο προβληματισμού και συνεπακόλουθης -ατομικής ή συλλογικής- δράσης απέναντι σε μία (ενδεχομένως) προβληματική κατάσταση (Παπαβασιλείου, 2015: 172-173; Sauvé, 1996: 26).

### 3.1.3 Δημιουργική σκέψη.

Όπως αναφέρουν σε έρευνά τους οι Slahova, Savvina, Cacka και Volonte (2007: 152), η δημιουργική σκέψη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εισαγωγής καινοτομιών μέσω της εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να προωθήσουν την αειφόρο ανάπτυξη σε επίπεδο περιβαλλοντικών πολιτικών. Επιπλέον μπορεί να καθοδηγήσει σε καινοτόμες κυβερνητικές πολιτικές απέναντι στη διαχείριση της βιομηχανικής δραστηριότητας, βγάζοντας τις κοινωνίες παράλληλα από πολλά αδιέξοδα. Ως προς το περιεχόμενο του όρου, οι θέσεις των ίδιων συνηγορούν με κείνες των Παπαβασιλείου (2011: 93), Φλογαΐτη και Λιαράκου (2007: 164). Συγκεκριμένα, η δημιουργική σκέψη συνιστά πολύπλοκη διαδικασία που διέρχεται από διάφορα στάδια, όπως εκείνα της αποκλίνουσας/συγκλίνουσας σκέψης, της αναπαραγωγής, της μίμησης, του μετασχηματισμού κ.α. Το σίγουρο είναι ότι η τάση για δημιουργικότητα βρίσκεται σε διαφορετικό βαθμό στο κάθε άτομο και χρωματίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και καθημερινών βιωμάτων, χαρακτηριζόμενη από αναπροσαρμογές του τελικού προϊόντος. Όπως επισημαίνει και η Tilbury (1995: 204), η δημιουργικότητα καλλιεργείται και μέσω της βιωματικής κι ολιστικής προσέγγισης στο πλαίσιο της ΕΑΑ, γεγονός που υποδεικνύει, ότι οι παιδαγωγικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελούν συγκοινωνούντα δοχεία και στοιχεία αλληλεπίδρασης.

### 3.1.4 Καλλιέργεια αξιών.

Όπως είδαμε παραπάνω, ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη είναι η καλλιέργεια ηθικών αξιών και στάσεων στο σύγχρονο πολίτη αναφορικά με κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά ζητήματα (πυλώνες αειφορίας). Τέτοιου είδους αξίες είναι η υπευθυνότητα, η αφοσίωση, η δέσμευση, ο αλτρουισμός, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επίλυση κοινωνικών-οικονομικών προβλημάτων και ζητημάτων διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος. Οι παραπάνω αξίες μπορεί να επιφέρουν αλλαγές σε ήδη υπάρχουσες αξίες και στάσεις ζωής, τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών. (Παπαβασιλείου, 2015: 187· Παπαδημητρίου, 2006: 140; Pleasance, 2016: 214; Savory, 2016: 105). Τέλος, όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος γι' ανταλλαγή ιδεών, ενώ ο εκπαιδευτικός κατέχει εξέχουσα

θέση στη δημιουργία ενός γόνιμου προβληματισμού που θα επιφέρει τις προαναφερθείσες αλλαγές στάσεων προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

### **3.1.5 Βιωματική μάθηση-δράση**

Με τον εν λόγω όρο αναφερόμαστε στη σημασία που έχουν για την αειφόρο ανάπτυξη η διδασκαλία και οι εκπαιδευτικές δράσεις που προϋποθέτουν ενεργό συμμετοχή-εμπλοκή του μαθητή, θέτοντάς τον στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, πρόκειται για τις δράσεις εκείνες που πηγάζουν από την καθημερινότητα και τα προσωπικά βιώματα και ανάγκες του μαθητή, στραμμένες προς τους στόχους και τις δομές της αειφόρου ανάπτυξης (Tilbury, 1995: 204). Σύμφωνα με τη θέση των Mogensen και Mayer (2009: 36) η φύση των παραπάνω δράσεων είναι διττή. Με λίγα λόγια, οι μαθητές δρουν στραμμένοι στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (π.χ. καθαρισμός παραλίας- σχόλιο δικό μας) αξιολογώντας τις δράσεις τους αυτές υπό εκπαιδευτική, αλλά και επιστημολογική σκοπιά και όχι τόσο υπό το πρίσμα του πολιτικού-κοινωνικού τους αντίκτυπου. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο εκπαιδευτικός, οφείλει να διαχωρίζει την παραπάνω αξία μιας δράσης από τα αποτελέσματά της προσδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στον πρώτο παράγοντα. Αντίθετα, οι Λιαράκου και Φλογαΐτη (2007: 66), καθώς επίσης και ο Παπαβασιλείου (2015: 170) αντιτείνουν την αξία της προώθησης κοινωνικής και οικολογικής αλλαγής-δικαιοσύνης μέσω της μαθητικής δράσης. Επιπλέον, έρευνα της Summers (2016: 175) δείχνει ότι υπάρχει προοπτική διδασκαλίας των μαθητών προς μια κοινωνική κριτική και πολιτικά κριτική παιδαγωγική που θα προσδώσουν μια αντίστοιχη ρεαλιστική και βιωματική έκταση στο περιεχόμενο της αειφόρου εκπαίδευσης.

### **3.1.6 Ολιστική-συστημική σκέψη**

Πρόκειται για τη μελέτη των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συστημάτων των εκπαιδευτικών δομών. Όπως αναφέρει η Smith (2015: 68), η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στα πλαίσια του σχολικού χώρου, εξετάζει το μαθητή τόσο στην ατομικότητά του, όσο και στη δυναμική της σχέσης του με ομάδες συμμαθητών και με τον εκπαιδευτικό. Μελετά τις αλληλεπιδράσεις από το μικρότερο σύνολο (μαθητής) προχωρώντας στο επίπεδο των μικρών ομάδων, κι από κει στο

επίπεδο της τάξης και όλου του σχολείου. Παράλληλα, υπό το πρίσμα του ολιστικού τρόπου σκέψης όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές δομές, πέρα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και μοναδικότητα, μελετώνται και ως σύνολο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007: 165). Πρόκειται για τον τρόπο σκέψης που λαμβάνει υπόψη του ποικίλες διόδους πρόσληψης κι αντίληψης της πραγματικότητας, την αισθητιαριακή, τη γνωστική, τη διαισθητική κ.α. στο εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο (Sauvé, 2005: 20).

### **3.1.7 Διαχρονικότητα-δια βίου μάθηση**

Το σχολείο που ασπάζεται τη φιλοσοφία της αειφόρου σκέψης, παράγει, πέρα από κριτικά σκεπτόμενους πολίτες και δια βίου μαθητές. Με λίγα λόγια δίνει στους μαθητές τα εργαλεία εκείνα που χρειάζονται για την αυτοαξιολόγησή τους. Επιπλέον, τους παρέχει τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε ν' αναζητήσουν μόνοι τους τη γνώση, προσβλέποντας παράλληλα στην εμφύσηση προβληματισμών που θα τους συνοδεύουν και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (UNESCO, 2005: 30; Witts, 2016: 77).

### **3.1.8 Τοπικότητα**

Το ζήτημα της τοπικότητας, αναφέρεται τόσο στη γνώση πάνω στις σχέσεις τοπικών (οικο)συστημάτων, όσο και στη δυνατότητα αξιοποίησης του τοπικού περιβάλλοντος και δράσης σε τοπικό επίπεδο. Η γνώση τοπικών συστημάτων, μπορεί να περιλαμβάνει τη γνώση και την εμπειρία πάνω στις σχέσεις οικοσυστημάτων, κοινωνικών-οικονομικών δομών ή ακόμα και γνώσεις πάνω σε θέματα ιστορίας και πολιτιστικής ταυτότητας ενός τόπου. Μάλιστα, διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ τοπικής δράσης και παγκοσμιότητας στα πλαίσια της αλλαγής σε επίπεδο αειφόρου ανάπτυξης (Gough, 2006: 57; Παπαβασιλείου, 2015: 191). Ο όρος «τοπικότητα», λαμβάνει και τη σημασία της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και τοπικών φορέων πάνω σε ζητήματα αειφόρων (κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών) δράσεων (Gough, 2006: 55; Robinson, 2004: 380).



### 3.2 Το αειφόρο σχολείο στον διεθνή χώρο

Για τη σκιαγράφηση του αειφόρου σχολείου και των χαρακτηριστικών του, μπορεί κανείς ν' ανατρέξει στις αντιπροσωπευτικές έρευνες της Anette Gough (2005: 346; 2006: 56) πάνω στην αξιολόγηση έξι αειφόρων σχολείων στην Αυστραλία, καθώς επίσης και της Tilbury (2004: 111), ενώ οι Tilbury, Stevenson, Fien και Schreuder παρουσιάζουν σε συλλογικό τους έργο την κατάσταση σε αειφόρα σχολεία της υφήλιου. Παράλληλα, η Οικονομική Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών (UNECE), έχει δημιουργήσει εγχειρίδια για τα σχολεία διάφορων χωρών στο πλαίσιο προγραμμάτων που υλοποιούνται ή έχουν υλοποιηθεί στις εν λόγω χώρες (UNECE, 2007: 5). Παράλληλα, κατά τόπους υπουργεία Παιδείας και Περιβάλλοντος ανά την υφήλιο (Αμερική, Αυστραλία, Αυστρία), έχουν θεσπίσει δικούς τους κανονισμούς για το χαρακτηρισμό των σχολείων τους ως αειφόρων.

#### 3.2.1 Αγγλία-Σκωτία-Ουαλία.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο βρετανικό υπουργείο παιδείας (Department for Education and Skills) σε συνεργασία με τον Γραφείο για τα Πρότυπα στην Εκπαίδευση (Ofsted) έχουν εκδώσει πληθώρα οδηγιών για τη δομή και τη λειτουργία των αειφόρων σχολείων. Οι προαναφερθείσες πηγές ενημέρωσης βάσει δύο αξόνων: *Των σχολικών περιοχών (school areas)*, όπως το *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, ο *σχολικός χώρος* κι η *κοινότητα*, καθώς επίσης και στον *άξονα οκτώ θεματικών περιοχών της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη* (τροφή, νερό κι ενέργεια, μετακίνηση, αγορές κι απορρίμματα, κτιριακές υποδομές, τοπική ανάπτυξη, παγκόσμια διάσταση) (DfES, 2006a: 18; DfES, 2006b: 5; Ofsted, 2009; 10).

#### 3.2.2 Αυστρία.

Στην Αυστρία αντίστοιχες ενέργειες έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια υπό την αιγίδα του διεθνούς δικτύου «Περιβάλλον και σχολικές πρωτοβουλίες» (ENSI) σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το δίκτυο COMMENIUS 3. Οι Breiting, Mayer και Mogensen (2005: 13) συνέταξαν ποιοτικά κριτήρια για τον χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως αειφόρου, βάσει της ποιότητας διδασκαλίας και μαθησιακών διαδικασιών (τομείς δραστηριοτήτων, κριτικής σκέψης, διδακτικών ενοτήτων, συμμετοχής, ορατά αποτελέσματα, μελλοντικές προοπτικές κ.α.), της

σχολικής πολιτικής κι οργάνωσης (σχολικό κλίμα, σχολική διοίκηση, σχολική οργάνωση, σχολική αξιολόγηση βάσει των αρχών της ΕΑΑ) και των εξωτερικών σχέσεων του σχολείου (δίκτυα συνεργασίας και σύμπραξης με την τοπική κοινωνία).

### 3.2.3 Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

Σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, τα εκάστοτε Υπουργεία Παιδείας αναλαμβάνουν -με την κατάλληλη καθοδήγηση από ερευνητικό κι επιστημονικό προσωπικό- την κυκλοφορία φυλλαδίων για τις προϋποθέσεις εγκατάστασης και λειτουργίας ενός αειφόρου σχολείου. Συγκεκριμένα, η πολιτεία της Ουάσιγκτον έχει θεσπίσει το Πρόγραμμα Αειφόρων σχολείων (Washington Sustainable School Program), δημιουργώντας ένα πρωτόκολλο κανονισμών και παραγόντων (τοποθεσία, μεταφορά, διαχείριση όμβριων υδάτων, φωτισμός, διαχείριση απορριμμάτων, ενεργειακές πηγές, υλικά κατασκευής, κύκλος ζωής σχολικού κτιρίου, εκπαιδευτικός σχεδιασμός κι οργάνωση κ.α.) για τον χαρακτηρισμό ενός δημοτικού σχολείου ως αειφόρου (WSSP, 2015: 10).

### 3.2.4 Αυστραλία.

Στην Αυστραλία, εδώ και πάνω από 30 χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Περιβάλλοντος, υπό την αιγίδα του Διεθνούς Δικτύου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (National Environmental Education Network) έχουν δημιουργήσει το πρόγραμμα «Πρωτοβουλία για τα Αειφόρα Σχολεία της Αυστραλίας» (Australian Sustainable Schools Initiatives) (Gough & Sharpley, 2005: 10; Henderson & Tilbury, 2004: 8). Παράλληλα, ερευνητές όπως η Anette Gough, κι η Daniella Tilbury έχουν αναλάβει τη διάδοση της ΕΑΑ στα σχολεία της Αυστραλίας, καθώς και την αξιολόγησή τους ως αειφόρων, βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών όπως η διαχείριση του πυρήνα (όραμα, τετραετές πλάνο, σχεδιασμός δράσεων, ολιστική προσέγγιση σχολείου), διαχείριση των πηγών (νερό, ενέργεια, απορρίμματα, βιοποικιλότητα), διαχείριση και μέτρηση αποτελεσμάτων κι επιτευγμάτων (Gough, 2005: 340). Επιπλέον είναι οι πρώτες που εισήγαγαν την προσέγγιση του *ολόκληρου σχολείου* (Whole School approach), κατά την οποία, ένα σχολείο προσεγγίζει την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και της ΕΑΑ, αξιοποιώντας κι εμπλέκοντας πολλούς ετερογενείς φορείς (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, διεύθυνση, τοπική κοινωνία) σε δράσεις, εμπνέονται από μια ευρεία θεματολογία της αειφόρου ανάπτυξης (μέσα

μεταφοράς, απορρίμματα, διατροφή, αγωγή υγείας, κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, καταναλωτισμός κ.α.) (Tilbury & Wortman, 2005: 22).

### **3.2.5 Νέα Ζηλανδία.**

Στην Περίπτωση της Νέας Ζηλανδίας υλοποιείται εδώ και δεκαέξι χρόνια το εθνικό πρόγραμμα «Enviroschools», με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας της χώρας σε συνεργασία με μη κυβερνητικές οργανώσεις και τοπικά περιφερειακά συμβούλια. Το εν λόγω πρόγραμμα περιλαμβάνει θεματικές αρχές όπως η πολιτισμική βιοποικιλότητα, η αειφόρος ανάπτυξη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η κληρονομιά των Μάορι κι η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων, σε πλαίσια όπως οι σχολικές δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς), η διοίκηση του σχολείου κι η διαχείριση του φυσικού χώρου. (Eames, 2009: 2; <http://www.enviroschools.org.nz/how-enviroschools-works>). Οι Hatman και Henry (2010: 391), μέσ' απ' την έρευνα τους στα σχολεία της Νέας Ζηλανδίας προσθέτουν ως βασικά χαρακτηριστικά της δομής του αειφόρου σχολείου την ικανότητα των διευθυντών να ανταποκρίνονται άμεσα σε εγγενή ζητήματα και να μπορούν να συσχετίσουν και να διασυνδέσουν όλες της δομές και τα στοιχεία της σχολικής κοινότητας.

### **3.2.6 Κίνα.**

Στην Ασία, ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Κίνας, όπου υλοποιείται από το 1996 το Σχέδιο για τα Πράσινα Σχολεία (Green School Project), το οποίο υλοποιείται σε τρεις βασικές περιοχές του σχολείου: Τον σχολικό χώρο (διαχείριση πηγών, μείωση εκπομπών CO<sub>2</sub>), την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της ΕΑΑ, καθώς επίσης και την ευεξία κι υψηλή επίδοση των μαθητών (Zhao, He & Meng, 2015: 311).

## **3.3 Το αειφόρο σχολείο στην Ελλάδα**

Αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη χώρα μας, υπάρχει σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, που προβλέπει βάσει του Νόμου 1982/90 άρθρο 11 παρ. 13 την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, με

τον ίδιο νόμο προβλέπεται η σύσταση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) κι η τοποθέτηση σ' αυτών Υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στοιχισμένου από 4 μέλη της ερευνητικής-εκπαιδευτικής ομάδας του ΚΠΕ (Νόμος 1892/1990, ΦΕΚ 101 τ. Α, άρθρο 11, παρ. 13). Ωστόσο, με τον Νόμο 4473/2017 άρθρο 1, παρ. 4 αναγνωρίζεται πλήρως η υπηρεσία μόνο του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στοιχείο που παραγκωνίζει εν μέρει το έργο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στελεχών των ΚΠΕ. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο περιορισμένος ρόλος της Πολιτείας και της εκάστοτε κυβέρνησης στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων βάσει των αρχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, καθώς η όποια πρωτοβουλία για εκπαιδευτικές δράσεις και συμμετοχή σε προγράμματα επαφίεται στην κρίση των κατά τόπους ΚΠΕ, όπως επίσης και στην ιδιωτική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών φορέων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, ΜΚΟ, σύλλογοι γονέων κι εκπαιδευτικών κ.α.).

Παρά τα προαναφερθέντα δυσοίωνα στοιχεία, στη χώρα μας, θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός, ότι υπάρχουν ποικίλες οργανώσεις και θεσμοί υπεύθυνοι για τη δημιουργία δικτύων και κριτηρίων αειφόρων σχολείων, καθώς επίσης και για την αξιολόγησή τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μη κερδοσκοπικής οργάνωσης AeiForum με το δίκτυο Αειφόρων Σχολείων (τα μέλη της φέρουν το Σήμα Αειφόρου Σχολείου) που τελεί υπό την αιγίδα την αιγίδα της UNESCO και του Συμβουλίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΣΠΕ). Τα σχολεία-μέλη του, που φέρουν το «Σήμα Αειφόρου Σχολείου», χρειάζεται να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις-δείκτες αειφόρου ανάπτυξης σε τρεις τομείς: Τον *παιδαγωγικό* (θεματικές την ΕΑΑ, παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι της ΕΑΑ, οργάνωση εκδηλώσεων-επισκέψεων, αξιοποίηση ΤΠΕ, συμμετοχή σε διεθνή κι ευρωπαϊκά προγράμματα κ.α.), τον *κοινωνικό* (Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης, όραμα σχολείου, συμμετοχική διοίκηση-λήψη αποφάσεων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντή, συνελύσεις, σχέσεις με τοπικούς φορείς κι συλλόγους, σχολικές δράσεις κ.α.) και τον *περιβαλλοντικό* (μέσα μεταφοράς, ανακύκλωση γραφικής ύλης κι άλλων αντικειμένων, κατανάλωση νερού κι ενέργειας, διαχείριση και πηγές ύδρευσης κι ενέργειας, στοιχεία βιοκλιματικού σχεδιασμού σχολικού κτιρίου κ.α.) (<http://www.aeiforum.eu/index.php/el/aeiforo-sxoleio/deiktes-aeiforou-sxoleiou/deiktes>; Καλαϊτζίδης, 2013: 18; Καλαϊτζίδης, 2014: 48)

Ένα ακόμη παράδειγμα οργάνωσης δομών αιεφόρων σχολείων στη χώρα μας αποτελεί η περίπτωση του διεθνούς δικτύου των Οικολογικών Σχολείων (Eco Schools), τα οποία στη χώρα μας έχουν οργανωθεί βάσει του Ιδρύματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Foundation for Environmental Education, FEE), από το 1995, σε συνεργασία με την Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης. Περιλαμβάνουν δράσεις γύρω από τις θεματικές περιοχές της ΕΑΑ (νερό, ενέργεια, απορρίμματα, καταναλωτισμός, υγεία-περίθαλψη, ισότητα-ανθρώπινα δικαιώματα κ.α.) κι υλοποιούνται σε 7 βήματα (συγκρότηση περιβαλλοντικής επιτροπής, έρευνα στο σχολείο, σχέδιο δράσης, εφαρμογή σχεδίου, σύνδεση με το Α.Π., ενημέρωση, θέσπιση «οικοκώδικα»). Το εκάστοτε σχολείο αξιολογείται κάθε δύο χρόνια προκειμένου να διατηρήσει το σήμα της «πράσινης σημαίας» και να παραμείνει ενταγμένο στο δίκτυο (<https://www.ecoschools.gr/ecoschools/about>; Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης, 2005: 5)

Τέλος, αξίζει ν' αναφερθεί κανείς στην πρωτοβουλία της Ελληνικής Εταιρίας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ) το 2014 για τη δημιουργία του Ελληνικού Αειφόρου Σχολείου, με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και με συνακόλουθη υπουργική απόφαση (118/Γ7/ 2/1/2014). Το Ελληνικό Αειφόρο Σχολείο στηρίζεται σε οκτώ πυλώνες: *Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο, πλαίσιο μάθησης, προαγωγή πολιτισμού και τεχνών, αειφορικό κτίριο κι αυλή, εξοικονόμηση ενέργειας και μετακινήσεις, ορθολογική χρήση φυσικών πόρων του σχολικού χώρου, αγωγή υγείας στο σχολείο και τοπική-πλανητική διάσταση των παραπάνω ζητημάτων* (Τρικαλίτη, 2015: 127-128).

### **3.4 Τα χαρακτηριστικά-προϋποθέσεις του αειφόρου σχολείου**

Βάσει των παραπάνω χαρακτηριστικών παραδειγμάτων ανάπτυξης κι οργάνωσης αιεφόρων σχολείων σε διεθνές επίπεδο, κρίθηκε σκόπιμη η συνδυαστική άντληση πληροφοριών για την ταξινόμηση και την περιγραφή των χαρακτηριστικών του αειφόρου σχολείου. Η εν λόγω ταξινόμηση γίνεται σε επίπεδο *σχολικού χώρου*, σε επίπεδο *οργάνωσης και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης*, σε επίπεδο *ανάπτυξης και σχέσεων ανθρώπινου δυναμικού* και σε επίπεδο *τοπικής και παγκόσμιας κοινότητας*.

#### **3.4.1 Σχολικός κι αύλειος χώρος:**

- Αξιοποιείται ο αύλειος χώρος, τα παρτέρια ή η ταράτσα για δενδροφύτευση, καλλιέργεια καλλωπιστικών φυτών ή βοτανικού κήπου
- Υπάρχει πρόνοια για την ανακύκλωση υλικών και τη μείωση στην ετήσια κατανάλωση χαρτιού και γραφικής ύλης
- Έχει προβλεφθεί κι αξιοποιείται ο βιοκλιματικός σχεδιασμός του σχολικού κτιρίου
- Υπάρχει σύστημα διαχείρισης της κατανάλωσης νερού
- Αξιοποιούνται οι Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας (Α.Π.Ε.) για τη θέρμανση και τον φωτισμό του σχολείου
- Αξιοποιούνται για τον φωτισμό λαμπτήρες χαμηλής ενεργειακής κατανάλωσης
- Αξιοποιούνται συστήματα χουμοποίησης-κομποστοποίησης
- Προβλέπεται καταμέτρηση κι αξιολόγηση ως προς την ετήσια κατανάλωση ενέργειας, παραγωγής απορριμμάτων και συλλογής υλικών προς ανακύκλωση
- Πραγματοποιείται συντήρηση σωμάτων θέρμανσης και δροσισμού
- Γίνεται χρήση φιλικών προς το περιβάλλον απορρυπαντικών και καθαριστικών
- Αξιοποιούνται τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς για την προσέλευση και την αποχώρηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού από και προς τον χώρο του σχολείου
- Πραγματοποιούνται δράσεις με διαπολιτισμικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προεκτάσεις για τον εξωραϊσμό και την ανάδειξη των χώρων του σχολείου (DfES, 2006: 4; Gough, 2005: 346; Καλαϊτζίδης, 2013: 19; WSSP, 2015: 15).

#### **3.4.2 Σχεδιασμός κι οργάνωση παρεχόμενης εκπαίδευσης.**

- Αξιοποιείται η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία
- Γίνεται χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

- Καλλιεργείται στους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό η κριτική σκέψη
- Ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών κι η καινοτομία
- Ενθαρρύνεται η οπτική ενός ζητήματος από πολλές πλευρές, καθώς κι η επιχειρηματολογία για την υποστήριξη μιας θέσης
- Παράγονται μετρήσιμα παιδαγωγικά κι ακαδημαϊκά επιτεύγματα
- Υιοθετείται το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης
- Αξιοποιείται η βιωματική μάθηση
- Πραγματοποιούνται εθελοντικές δράσεις κι εκδηλώσεις με θεματολογία αντλημένη από την ΕΑΑ στον χώρο του σχολείου και στην τοπική κοινωνία
- Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες μάθησης και λήψης αποφάσεων εντός κι εκτός της τάξης
- Καλλιεργούνται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
- Αξιοποιούνται οι παιδαγωγικές μέθοδοι της ΕΑΑ (project, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, μελέτη πεδίου, περιβαλλοντικό μονοπάτι, αντιπαράθεση-debate, καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία, διάλεξη, συζήτηση κ.α.)
- Η διδασκαλία αξιοποιεί θεματολογία αντλημένη μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την ΕΑΑ (νερό, απορρίμματα, διατροφή, καταναλωτισμός, υγεία και περίθαλψη, μετακινήσεις, ανθρώπινα δικαιώματα κ.α.)
- Θέτεται ως στόχος η καλλιέργεια ηθικών αρχών κι αξιών (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005: 15; Gough, 2005: 345; Huckle, 2012: 140; Καλαϊτζίδης, 2013: 17; Παπαβασιλείου, 2015: 215; Tilbury, 1995: 210)

### 3.4.3 Ανθρώπινο δυναμικό:

- Το προσωπικό του σχολείου οργανώνει σχέδια αειφόρου δράσης κι αειφόρου διαχείρισης
- Επικρατεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας

- Οι εκπαιδευτικοί κι ο σχολικός ηγέτης επιμορφώνονται πάνω σε ζητήματα που αφορούν την ΕΑΑ
- Ο σύλλογος διδασκόντων και γονέων και κηδεμόνων συνεδριάζει τακτικά για ζητήματα, που αφορούν την ΕΑΑ και την αειφόρο δράση του σχολείου
- Υποστηρίζεται η δια βίου μάθηση κι εκπαίδευση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών
- Επικρατεί κλίμα ελευθερίας της έκφρασης και καινοτόμου σκέψης
- Οι εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη συλλογική λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση της τάξης και του σχολείου
- Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και διδασκόντων συναποφασίζουν με την ηγεσία του σχολείου για ζητήματα αειφόρου διαχείρισης εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας
- Καταδικάζεται κάθε μορφής διάκριση και αδικία, ωστόσο η όποια ποινή έχει αποτρεπτικό κι όχι τιμωρητικό χαρακτήρα
- Τα στελέχη του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι μαθητές κι η σχολική ηγεσία, διαθέτουν ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης (έμφαση σε ζητήματα με μακροπρόθεσμο αντίκτυπο) (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005: 37; Gough & Sharpley, 2005: 8; DfES, 2006: 30).

#### **3.4.4 Τοπική και παγκόσμια κοινότητα:**

- Το σχολείο δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με φορείς της τοπικής κοινωνίας, με ΜΚΟ κι άλλες τοπικές και διεθνείς οργανώσεις που σχετίζονται με την ΕΑΑ
- Εμπλέκεται σε προγράμματα και δράσεις που έχουν εθνική ή και διεθνή κλίμακα κι εύρος συμμετοχών
- Συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς, εμπλέκοντας κι έμπειρο ερευνητικό προσωπικό για την ενημέρωση και την εκπαίδευση σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κι αειφόρου ανάπτυξης



- Οι δράσεις κι οι εκδηλώσεις του σχολείου έχουν εθελοντικό χαρακτήρα, αφορούν προβλήματα της τοπικής και παγκόσμιας κοινότητας κι έχουν αντίκτυπο σε τοπικό ή και παγκόσμιο επίπεδο
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό, η σχολική ηγεσία κι οι μαθητές είναι ενήμεροι για επίκαιρα και διαχρονικά προβλήματα, που ταλανίζουν την τοπική κοινότητα που ανήκει το σχολείο
- Επιδιώκει την υποστήριξη και τη συνεργασία με τοπικούς φορείς σε δράσεις κι εκδηλώσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών εντός κι εκτός τους σχολικού χώρου

## **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΛΑΙΟ**

### **ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΗΓΕΣΙΑ**

#### **4.1 Μοντέλα αειφόρου ηγεσίας**

Όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η έννοια της αειφόρου ηγεσίας υπάρχει στο χώρο της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας εδώ και περίπου 15 χρόνια. Συγκεκριμένα, ένα από τα πρώτα μοντέλα περιγραφής της εν λόγω έννοιας, ενταγμένης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, προήλθε από τους Hargreaves και Fink, σε έρευνά τους με συνεντεύξεις σε έξι σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Οντάριο του Καναδά, κατέγραψαν επτά κοινές πρακτικές και στοιχεία που χαρακτήριζαν τους ηγέτες των σχολείων αυτών (Hargreaves, 2007: 224; Hargreaves & Fink, 2003: 693; Hargreaves & Fink, 2004: 9):

- Επένδυση στη διατήρηση της βαθιάς μάθησης: Οι ηγέτες βάζουν στο επίκεντρο των στόχων και των μεταρρυθμίσεών τους την αυθεντική μάθηση και γνώση)
- Κατανομημένη ηγεσία, εξάπλωση ηγεσίας: Η αειφόρος ηγεσία περιλαμβάνει αρχές της κατανομημένης ηγεσίας, όπως η κατανομή ρόλων κι αρμοδιοτήτων,
- Συνεχής βελτίωση σε βάθος χρόνου: Αυτό προϋποθέτει την προετοιμασία νέων, εκκολαπτόμενων ηγετών από παλαιότερα ηγετικά στελέχη, για τη διαδοχή κι αντικατάσταση των τελευταίων

- Ηγεσία που διατηρεί, βελτιώνει και δε βλάπτει το περιβάλλον: Πρόκειται για τη διαφύλαξη του φυσικού κι ανθρωπογενούς περιβάλλοντος γύρω απ' τον εκπαιδευτικό οργανισμό, μέσω του διαμοιρασμού γνώσεων κι εμπειριών με άλλα σχολεία και την τοπική κοινωνία
- Διατήρηση της ποικιλομορφίας: Η αειφόρος ηγεσία αντλεί στοιχεία από το παράδειγμα της βιοποικιλότητας που χαρακτηρίζει ένα ισχυρό οικοσύστημα, στηρίζοντας τη δημιουργία δικτύων με σύνθετο και ποικίλο περιεχόμενο
- Αναπτύσσει και δεν εξαντλεί το ανθρώπινο και φυσικό κεφάλαιο: Στην περίπτωση της αειφόρου ηγεσίας, παρέχονται ευκαιρίες ανάληψης δράσης σε επίπεδο ηγεσίας, εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών, βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων του εκάστοτε ατόμου, ενώ δεν εξαντλείται σωματικά και πνευματικά με υπερβολικό φόρτο εργασίας. Παράλληλα, αξιοποιεί με αειφόρο τρόπο τις παροχές και τους διαθέσιμους πόρους του περιβάλλοντος χώρου
- Περιλαμβάνει ενεργό συμμετοχή και δράσεις ακτιβισμού στο περιβάλλον: Η αειφόρος ηγεσία περιλαμβάνει δράσεις ενταγμένες στο εκάστοτε σχολικό συγκείμενο και την τοπική κοινωνία. Σέβεται το παρελθόν κι αντλεί στοιχεία απ' αυτό για το μέλλον (Hargreaves, 2007: 225; Hargreaves & Fink, 2003: 695; Hargreaves & Fink, 2004: 10).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το μεταγενέστερο μοντέλο αειφόρου ηγεσίας, που προτάθηκε από τον Steve Lambert, ο οποίος στηρίχθηκε σε προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των Hargreaves και Fink, όπως η ποικιλομορφία, η διατήρηση κι η προσθέτοντας ακόμη στοιχεία όπως η στρατηγική κατανομή αρμοδιοτήτων κι η παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιλογής βέλτιστων πρακτικών ηγεσίας από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού. Το εν λόγω μοντέλο απευθύνεται σε περιπτώσεις ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και δοκιμάστηκε σε διευθυντές κολλεγίων του Λονδίνου, όπου υπήρξε υψηλός βαθμός συμφωνίας απέναντι στο προτεινόμενο μοντέλο αειφόρου ηγεσίας στην πράξη απ' τους διευθυντές (Lambert, 2012: 115). Συγκεκριμένα, το μοντέλο του Lambert προτείνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων: Παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και βελτίωσης του προσωπικού
- Στρατηγική κατανομή: Κατανομή ρόλων κι αρμοδιοτήτων για την εμπλοκή του προσωπικού σε ηγετικές-διοικητικές δράσεις στο πλαίσιο της αιφόρου διαχείρισης
- Συνεργατική-συγκεντρωτική: Η αιφόρος ηγεσία έγκειται στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης στο πλαίσιο των αναγκών της τοπικής κοινωνίας
- Επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων: Επιτυγχάνονται διαρκή και μακροπρόθεσμα οφέλη με αφετηρία μεσοπρόθεσμους στόχους
- Ποικιλομορφία: Ενθαρρύνεται η ποικιλία απόψεων, στηρίζεται η κοινωνική ένταξη και συνοχή
- Διατήρηση: Σεβόμενη το παρελθόν, αντλεί στοιχεία απ' αυτό για ένα καλύτερο μέλλον (Lambert, 2011: 143; Lambert, 2012: 106).

Ένα ακόμη μοντέλο αιφόρου ηγεσίας προκύπτει απ' το έργο του Brent Davies, το οποίο ενσωματώνει σε μεγάλο βαθμό βασικές αρχές από άλλα ηγετικά μοντέλα, όπως εκείνα της μετασχηματιστικής και στρατηγικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, μεσ' απ' το έργο του, η αιφόρος ηγεσία χαρακτηρίζεται από:

- Αποτελέσματα, όχι μόνο προϊόντα
- Πάθος κι αφοσίωση
- Εξισορρόπηση μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων
- Διαδικασίες, πέρα από σχέδια
- Προσωπική ταπεινότητα κι επαγγελματική θέληση
- Στρατηγικό συγχρονισμό και στρατηγική εγκατάλειψη
- Καλλιέργεια ηγετικών δεξιοτήτων κι εμπλοκής
- Ανάπτυξη στρατηγικών μέτρων επιτυχίας
- Καλλιέργεια αιφόρου κουλτούρας (Davies, 2007: 9).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το μοντέλο των Avery και Bergsteiner για την αιφόρο ηγεσία, καθότι αντλεί παραδείγματα και βρίσκει εφαρμογή στην επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων. Πιο αναλυτικά, ανέπτυξαν το λεγόμενο «μοντέλο της μέλισσας και της ακρίδας» (Honeybee and Locust Approach), σύμφωνα με το οποίο, η αιφόρος ηγεσία ταυτίζεται με την ηγεσία των μελισσών (Honeybee

Leadership), ενώ οι εταιρικές καπιταλιστικές επιχειρήσεις με την ηγεσία των ακρίδων (Locust Leadership). Στην πρώτη περίπτωση η επιχείρηση λειτουργεί βάσει των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων, παρέχει διασφάλιση φυσικών πόρων, προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στήριξη της τοπικής κοινωνίας (Avery & Bergsteiner, 2011a: 17). Αντίθετα, στην περίπτωση του μοντέλου της ακρίδας, η ηγεσία της επιχείρησης θέτει κύριο σκοπό της το κέρδος, θυσιάζοντας στον βωμό του το φυσικό περιβάλλον, την ευεξία του ανθρώπινου δυναμικού κ.α. (ό.π.: 15). Οι παραπάνω ερευνητές μάλιστα, μέσα από έρευνά τους σε 47 διαφορετικές επιχειρήσεις, κατέληξαν στη διάκριση 23 κατηγοριών πρακτικών, που χαρακτηρίζουν την ηγεσία μιας επιχείρησης ως «αιφόρο». Τα παρακάτω χαρακτηριστικά επιβεβαιώνονται ως προς την εγκυρότητά τους και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς μέσα από έρευνα των Kantabutra και Saratun (2013: 365) στο παλαιότερο πανεπιστήμιο της Ταϊλάνδης, εντοπίστηκαν σχεδόν όλα (πλην της οικονομικής ανεξαρτησίας απ' τις αγορές και της λειτουργίας και της θέσης των Γενικών Διευθυντών) στις δομές οργάνωσης και λειτουργίας του:

- Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού
- Εργασιακές σχέσεις
- Διατήρηση προσωπικού
- Σχέδιο διαδοχής
- Ηθική συμπεριφορά
- Αξιολόγηση προσωπικού
- Μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα
- Οργανωσιακή αλλαγή
- Οικονομική ανεξαρτησία απ' τις αγορές
- Περιβαλλοντική-οικολογική ευαισθησία
- Κοινωνική ευαισθησία
- Κοινό μελλοντικό όραμα
- Καλλιέργεια αυτοδιαχείρισης
- Κατανομή αρμοδιοτήτων σε ομάδες
- καινοτομία
- Κλίμα εμπιστοσύνης
- Συναισθηματικό δέσιμο κι αφοσίωση
- Ελεύθερα μοιρασμένη γνώση κι εμπειρία

- Διασφάλιση ποιότητας
- Κάθε στέλεχος τυγχάνει ενδιαφέροντος και μετράει (Avery & Bergsteiner, 2012: 229; Avery & Bergsteiner, 2011: 7; Kantabutra & Saratun, 2013: 358).

## 4.2 Ερευνητικά δεδομένα

Πέραν των παραπάνω θεμελιωδών μοντέλων, κατά καιρούς έχουν αναδυθεί στο ερευνητικό προσκήνιο διάφορες έρευνες πάνω στις πρακτικές της αειφόρου ηγεσίας. Ενδεικτικά, η έρευνα της Harris σε τέσσερα σχολεία και κολλέγια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία αναδεικνύει ηγετικά χαρακτηριστικά όπως η αισιοδοξία, η μακροπρόθεσμη οπτική, η ενασχόληση με την έννοια της αειφορίας, η συστημική προσέγγιση στη διοίκηση του σχολείου κι η κατανόηση των πυλώνων της αειφορίας (κοινωνικός, περιβαλλοντικός, οικονομικός) κι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση (2008: 42).

Εξίσου σημαντικά δεδομένα προκύπτουν κι απ' την έρευνα των Shriberg και MacDonald με συνεντεύξεις σε 20 διευθυντές προγραμμάτων ανώτερης εκπαίδευσης για τις αρχές, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές, που χαρακτηρίζουν τη διαχείριση στο πλαίσιο της αειφόρου ηγεσίας. Έτσι, εντόπισαν κι απομόνωσαν συγκεκριμένες δηλώσεις που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο της αειφόρου ηγεσίας και το προφίλ του αειφόρου ηγέτη, όπως: *αξιοποίηση βιωματικής μάθησης εκτός τάξης, χτίσιμο σχέσεων και δικτύων συνεργασίας με την τοπική κοινότητα, γνώση πέραν της αειφόρου ανάπτυξης, κατάκτηση δεξιοτήτων* (αυτοαξιολόγηση, όραμα, επικοινωνία, συστημική σκέψη κ.α.), *αντιμετώπιση μαθητών ως φορείς αλλαγής και αξιοποίηση διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας* (Shriberg & MacDonald, 2013: 18).

Στον ελληνικό χώρο, αντίστοιχες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε επίπεδο συνεντεύξεων με διευθυντές σχολικών μονάδων γενικής κι ειδικής αγωγής, α/θμιας και β/θμιας, καθώς επίσης και τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης από τους Σταυρόπουλο και Μπαγινέτα. Οι συγκεκριμένες έρευνες έδειξαν ελαφρά διαφοροποίηση στην περίπτωση διευθυντών γενικής κι ειδικής αγωγής ως προς τη στάση τους απέναντι στην αειφόρο ηγεσία, κυρίως λόγω του διαφορετικού οράματος και στόχων μεταξύ σχολείων γενικής κι ειδικής αγωγής (Σταυρόπουλος & Μπαγινέτα, 2015: 73).



# *ΜΕΡΟΣ Β'*

# *Η ΕΡΕΥΝΑ*

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Πρωτοτυπία της έρευνας

Στο τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται λόγος για τα βασικότερα μοντέλα αειφόρου ηγεσίας. Κατά την αναλυτική περιγραφή τους προκύπτει σύγκλιση μεταξύ αρκετών χαρακτηριστικών τους με αντίστοιχα μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε το μοντέλο των Hargreaves και Fink, στο οποίο γίνεται αναφορά στην κατανομή της ηγεσίας και τη διαδοχικότητα στην ανάληψη ηγετικών θέσεων (Hargreaves, 2007: 225), στοιχεία, που εντοπίζονται στις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2003: 321). Στοιχεία, όπως η καινοτομία, το όραμα, η προσαρμογή στις εξατομικευμένες ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών κι η έμφαση στην εξισορρόπηση μεταξύ μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων οφελών παρατηρούνται εξίσου σε μοντέλα μετασχηματιστικής κι αειφόρου εκπαιδευτικής ηγεσίας (Avery & Bergsteiner, 2011: 7; Leithwood & Jatzni, 1999a: 124).

Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα, ότι έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες έρευνες σε μεμονωμένο επίπεδο για τις πρακτικές της αποτελεσματικής ηγεσίας στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής, της κατανεμημένης, της καθοδηγητικής και της αειφόρου ηγεσίας. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, στον ελληνικό αλλά και διεθνή χώρο, δεν υπάρχει κάποια αξιοσημείωτη έρευνα, που να εξετάζει τη συσχέτιση μεταξύ των πρακτικών, που αφορούν στα μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας (μετασχηματιστική, κατανεμημένη, στρατηγική κ.α.) και των πρακτικών αειφόρου ηγεσίας.

Τη γεφύρωση των προσεγγίσεων, που έχουν γίνει στα παραπάνω μοντέλα σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας επιχειρεί ν' αναδείξει η παρούσα εργασία. Σε αρκετές περιπτώσεις έχει γίνει αναφορά σε πρακτικές που παρουσιάζονται σε ένα μοντέλο (π.χ. μετασχηματιστική ηγεσία, στρατηγική ηγεσία) κατά την εξέταση ενός άλλου μοντέλου (π.χ. αειφόρος ηγεσία) (Gaplin & Whittington, 2012: 44; Middlebrook et al., 2009: 37;



Shriberg & MacDonald, 2013: 18), χωρίς ωστόσο να επιχειρείται ερευνητικά η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ τους. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται για πρώτη φορά η μεθοδευμένη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ πρακτικών αποτελεσματικής και αιεφόρου ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τις στάσεις και τις απόψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα ηγεσίας.

## 5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός τη παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας πάνω σε ζητήματα που αφορούν στις πρακτικές αποτελεσματικής και αιεφόρου ηγεσίας, καθώς επίσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη.

Πιο αναλυτικά, θέτονται οι παρακάτω στόχοι:

- Διερεύνηση απόψεων των διευθυντών πάνω στην έννοια και το περιεχόμενο της αιεφόρου ηγεσίας
- Διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας πάνω σε ζητήματα πρακτικών αιεφόρου ηγεσίας και εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη
- Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας πάνω σε ζητήματα που αφορούν πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας

## 5.3 Διερευνητικά ερωτήματα

Από την ανάλυση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, προέκυψαν τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στα χαρακτηριστικά του σχολικού κτηρίου μεταξύ των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στην ένταξη του σχολείου που διευθύνουν σε δίκτυα αιεφόρων σχολείων στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

- Υπάρχει σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των πρακτικών αιεφόρου ηγεσίας στους διευθυντές πρωτοβάθμιας;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας στους διευθυντές πρωτοβάθμιας;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και των αιεφορικών πρακτικών στην καθημερινή ζωή των διευθυντών πρωτοβάθμιας;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας κι αιεφόρου ηγεσίας στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας και της εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της αιεφόρου ηγεσίας στους διευθυντές πρωτοβάθμιας;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας κι αιεφόρου ηγεσίας σε επίπεδο δημιουργίας δικτύων συνεργασίας στους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

#### 5.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου

Στην παρούσα έρευνα έγινε αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, διαθέτει πολλά προτερήματα έναντι των υπόλοιπων μεθόδων συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται στη δειγματοληπτική έρευνα με σκοπό την καταγραφή ή την ανάδειξη ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες, δράσεις) μιας πληθυσμιακής ομάδας. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο αξιοποιείται σε περιπτώσεις απάντησης, επιβεβαίωσης ή διάψευσης ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί (Robson, 2007). Επιπλέον, η επιστημονική αξία ενός ερωτηματολογίου αποτελεί συνάρτηση παραγόντων όπως η *εγκυρότητα* και η *αξιοπιστία* του (Παπαναστασίου, 2005). Η έννοια της εγκυρότητας σχετίζεται με το κατά πόσο το εργαλείο εκπληρώνει το σκοπό του, δηλαδή κατά πόσο μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε. Η αξιοπιστία από την άλλη, έγκειται στο κατά πόσο το εργαλείο παραθέτει σταθερά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου (Phillips, Aaron & Phillips, 2013).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο πρόκειται για ηλεκτρονικό-διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (web questionnaire), καθότι πρόκειται για οικονομική επιλογή με μεγάλο εύρος δείγματος προσέγγισης, αλλά με το επιπλέον μειονέκτημα της απουσίας

αποκρίσεων σε περιπτώσεις τεχνολογικά αναλφάβητων ερωτώμενων. Παρ' όλα αυτά πρόκειται για μια βολική επιλογή που ενδείκνυται σε περιπτώσεις μεγάλου γεωγραφικού εύρους δείγματος επιλογής, όπως στην περίπτωση των σχολικών διευθυντών από σχολεία όλης της χώρας. Ως προς τη δομή του, πρόκειται για δομημένο ερωτηματολόγιο, με κλειστού τύπου ερωτήσεις ως επί το πλείστον.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αποσκοπούν στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια προϋπηρεσίας κι η οργανικότητα του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος, οι ερωτήσεις 1-7 αφορούν την ενημέρωση των διευθυντών πάνω σε ζητήματα αειφόρου ηγεσίας κι ανάπτυξης (ερώτηση 1), τα κτιριακά χαρακτηριστικά του σχολείου βάσει του βιοκλιματικού σχεδιασμού (ερωτήσεις 2 και 3), την ένταξη του σχολείου τους σε κάποιο δίκτυο αειφόρου σχολείου (ερωτήσεις 4 και 5), καθώς επίσης και το βαθμό κατανόησης και ταύτισης απ' την πλευρά τους με τον ορισμό και το περιεχόμενο της αειφόρου ηγεσίας (ερωτήσεις 6 και 7). Οι ερωτήσεις 8-12 αναφέρονται στο βαθμό υιοθέτησης πρακτικών αειφόρου ηγεσίας από πλευράς διευθυντών (ερώτηση 8), σ' επίπεδο υιοθέτησης αειφορικών πρακτικών στην καθημερινή τους ζωή, εντός κι εκτός σχολικού χώρου (ερώτηση 9), σ' επίπεδο δημιουργίας δικτύων συνεργασίας (ερώτηση 10), εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της αειφόρου ανάπτυξης (ερώτηση 11), αλλά και σε επίπεδο αξιοποίησης του σχολικού κι αύλειου χώρου (ερώτηση 12).

Στο δεύτερο μέρος, γίνεται απόπειρα διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών πάνω στις πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας. Η ερώτηση 13 εξετάζει τα σημαντικότερα πεδία λήψης αποφάσεων για τους διευθυντές, μέσα από μια γκάμα πεδίων εφαρμογής πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας. Η ερώτηση 14 αναφέρεται στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας ως μοχλό μάθησης, χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού ηγέτη. Η ερώτηση 15 περιλαμβάνει 25 δηλώσεις αναφορικά με αποτελεσματικές (ή μη αποτελεσματικές) πρακτικές ηγεσίας. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 3,6,9,12,15,19,22 και 24 αναφέρονται σε πρακτικές μη αποτελεσματικής ηγεσίας κι ενδεχομένως αναμένεται χαμηλό ποσοστό ταύτισης με αυτές. Ωστόσο, τοποθετήθηκαν για λόγους διασφάλισης της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Τέλος, η ερώτηση 16 αποτελεί ερώτηση παροχής ανατροφοδότησης ως προς το ερωτηματολόγιο.

## 5.5 Περιγραφή του ερευνητικού δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από διευθυντές/τριες δημοτικών σχολείων όλης της χώρας. Συγκεκριμένα, αντλήθηκαν πληροφορίες, όπως κατάλογοι με τα τηλέφωνα και τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των δημοτικών σχολείων της χώρας από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες (<https://www.esos.gr/info/dieyuynseis-thlefva>; <http://www.e-paideia.org/>). Εστάλησαν ερωτηματολόγια σε μορφή Google Forms σε 2.500 δημοτικά σχολεία της χώρας, ωστόσο επεστράφησαν συμπληρωμένα μόνο 150, ποσοστό 6%. Ο χαμηλός βαθμός ανταπόκρισης οφείλεται στο γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια εστάλησαν κατά τον μήνα Ιούνιο και δόθηκε χρονικό περιθώριο μόνο δυο εβδομάδων για τη συμπλήρωσή τους. Επιπλέον, οι διευθυντές/τριες δημοτικών σχολείων αποτελούν «δύσκολο» ερευνητικό δείγμα λόγω του μεγάλου όγκου υποχρεώσεων και φόρτου εργασίας, ειδικά κατά τους θερινούς μήνες. Από τα 150 ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκαν τα 140, καθώς 10 απ' αυτά απορρίφθηκαν ως άκυρα. Το δείγμα κρίθηκε επαρκές.

Από τους διευθυντές/τριες που απάντησαν, οι 90 ήταν άντρες (ποσοστό 64,3%) κι οι 50 γυναίκες (ποσοστό 35,7%). Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι την πλειοψηφία διευθυντικών θέσεων στα σχολεία της χώρας καταλαμβάνουν άντρες.

### Πίνακας 1

Κατανομή απαντήσεων υποκειμένων του δείγματος βάσει του φύλου

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρες	90	64,3
Γυναίκες	50	35,7
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Ως προς τον βασικό τίτλο σπουδών, 67 διευθυντές/τριες (ποσοστό 47,9 %) είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 56 (ποσοστό 40%) κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ 17 διευθυντές (12,1%) είναι κάτοχοι κάποιου άλλου τίτλου σπουδών. Ενδεικτικά, αξίζει ν' αναφέρουμε, ότι μεταξύ των άλλων τίτλων σπουδών αναφέρθηκαν το πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, πτυχίο ΤΕΦΑΑ, πτυχίο Ψυχολογίας, πτυχίο Οικονομικών, πτυχίο

Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας, πτυχίο Βιολογίας, πτυχίο Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας κ.α.

### Πίνακας 2

Κατανομή απαντήσεων υποκειμένων του δείγματος βάσει του βασικού τίτλου σπουδών

ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	%
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	67	47,9
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	56	40,0
Άλλο	17	12,1
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Αναφορικά με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 69 διευθυντές/τριες απάντησαν «ναι» (ποσοστό 49,3%), ενώ 71 (ποσοστό 50,7%) απάντησαν «όχι».

### Πίνακας 3

Κατανομή απαντήσεων υποκειμένων του δείγματος βάσει του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	%
Ναι	69	49,3
Όχι	71	50,7
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Από τους 69 ερωτώμενους, που απάντησαν «ναι», οι 55 (ποσοστό 80,9%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master), ενώ μόλις 13 (ποσοστό 19,1%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Ένας ερωτώμενος δε διευκρίνισε τι τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών έχει.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ	N	%
------------------------------	---	---

Μεταπτυχιακό Α' κύκλου (Master)	55	39,3
Διδακτορικό	13	9,3
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	71	50,7
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	1	0,7

**Πίνακας 4**

Κατανομή απαντήσεων υποκειμένων του δείγματος βάσει του επιπέδου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, 33 διευθυντές/τριες έχουν 1-3 (ποσοστό 23,6%), 18 έχουν διατελέσει διευθυντές/τριες 4-6 χρόνια (ποσοστό 12,9%), 30 έχουν 7-9 χρόνια (ποσοστό 21,4%), 17 έχουν 10-12 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 12,1 %) και 42 άτομα έχουν πάνω από 12 χρόνια προϋπηρεσίας (ποσοστό 30%). Παρατηρούμε επομένως, ότι σχεδόν οι μισοί έχουν προϋπηρεσία πάνω από 12 χρόνια και πάνω από τους μισούς έχουν προϋπηρεσία πάνω τουλάχιστον μια 10ετία.

**Πίνακας 5**

Κατανομή απαντήσεων υποκειμένων του δείγματος βάσει των χρόνων προϋπηρεσίας τους

<b>ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1-3 χρόνια προϋπηρεσίας	33	23,6
4-6 χρόνια προϋπηρεσίας	18	12,9
7-9 χρόνια προϋπηρεσίας	30	21,4
10-12 χρόνια προϋπηρεσίας	17	12,1
>12 χρόνια προϋπηρεσίας	42	30,0
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Τέλος, ως προς την οργανικότητα του σχολείου τους 26 διευθυντές/τριες διευθύνουν έως 5/θεσιο δημοτικό (ποσοστό 18,6%), 56 διευθύνουν 6/θεσιο-8/θεσιο δημοτικό (ποσοστό 40%), 16 ανήκουν σε 9/θεσιο-11/θεσιο δημοτικό (ποσοστό 11,4%) και 42 (ποσοστό 30%) διευθύνουν δημοτικά σχολείο με πάνω από 12 θέσεις. Γι' ακόμη μια φορά παρατηρεί κανείς, ότι σχεδόν οι μισοί διευθυντές/τριες διοικούν σχολεία με μεγάλο αριθμό θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού.

### Πίνακας 6

Κατανομή απαντήσεων υποκειμένων του δείγματος βάσει της οργανικότητας του σχολείου που διευθύνουν

ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	%
Έως 5/θεσιο	26	18,6
6/θεσιο-8/θεσιο	56	40,0
9/θεσιο-11/θεσιο	16	11,4
12/θεσιο και άνω	42	30,0
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

### 5.6 Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και την άντληση των επιθυμητών δεδομένων προέκυψε από πληροφορίες της παγκόσμιας βιβλιογραφίας κι ερευνών πάνω σε ζητήματα πρακτικών αιφόρου ηγεσίας κι αποτελεσματικής ηγεσίας. Ως ενδεικτικά μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας θεωρήθηκαν εκείνα της στρατηγικής, της μετασχηματιστικής (Leithwood & Jantzi, 1990: 269; Leithwood & Poplin, 1992: 11; Leithwood & Jantzi, 1999a: 124; Leithwood, 1995: 335; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008: 27), της κατανεμημένης (Hallinger & Heck, 2010: 106; Harris, 2002: 19; Harris, 2003: 321; Harris, 2008: 18; Spillane, 2005: 147; Leithwood et al., 2007: 59) και της καθοδηγητικής ηγεσίας (Blasé, 1999: 137; Blasé & Blasé, 1999: 373; Hallinger & Heck, 1998: 163; Southworth, 2002: 79; Stronge, Richard & Catano, 2008: 164). Για τις πρακτικές των μοντέλων αποτελεσματικής ηγεσίας αξιοποιήθηκαν δεκάδες βιβλιογραφικές πηγές, ως επί το πλείστον άρθρα, τα οποία περιλαμβάνουν αξιοσημείωτες έρευνες, γεγονός, που ενισχύει την αξιοπιστία του εργαλείου. Για τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές του αιφόρου ηγέτη, αξιοποιήθηκαν εξίσου, ερευνητικά δεδομένα από πληθώρα δημοσιευμένων ερευνών (Avery & Bergsteiner, 2011: 7; Hargreaves & Fink, 2004: 10; Lambert, 2012: 106).

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 20 διευθυντών, ούτως ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες, παραλείψεις κ.α. Όταν τα

ερωτηματολόγια επεστράφησαν κι ελέγχθηκαν ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου τους, τότε έγινε η χορήγηση, με αποστολή στα e-mail των σχολικών μονάδων. Η χρήση του Google forms αποσκοπεί στην εξοικονόμηση χρόνου ως προς τη χορήγηση, τη συμπλήρωση και την επιστροφή του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, κατά την εξαγωγή των δεδομένων, τα ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή μεταφέρονται αυτόματα σε μορφή excel, κάτι το οποίο απλοποιεί πολύ τη διαδικασία επεξεργασίας τους. Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής διήρκησε από τις 21 Μαΐου (διαδικασία πιλοτικής χορήγησης διάρκειας μιας εβδομάδας από 21 έως 28 Μαΐου) μέχρι τις 9 Ιουνίου.

### 5.7 Στατιστική ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης S.P.S.S. 22, αφού προηγήθηκε μεταφορά των ερωτηματολογίων και κωδικοποίησή τους στο πρόγραμμα Windows Excel. Σε αρχικό στάδιο παρουσιάζονται υπό μορφή πίνακα και περιγραφής τα δημογραφικά στοιχεία, που αποτελούνται από ερωτήσεις κατηγορικής και ποιοτικής διαβαθμιστικής κλίμακας. Πέραν της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, σε επίπεδο ποιοτικών μεταβλητών, αξιοποιήθηκαν δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, όπως ο μέσος όρος (μ.ο.) κι η τυπική απόκλιση (τ.α.), στοιχεία που ενισχύουν την αναλυτική και κατατοπιστική ανάλυση και περιγραφή των αποτελεσμάτων. Οι συγκεκριμένοι δείκτες χρησιμοποιήθηκαν σε περιπτώσεις ποιοτικών μεταβλητών και διαβαθμιστικής κλίμακας. Συγκεκριμένα, η κωδικοποίηση των δεδομένων σε περιπτώσεις κλίμακας με πέντε βαθμίδες οι κατηγορίες απαντήσεων εκφράστηκαν με τον εξής τρόπο:

Ναι, πολύ/ Πολύ / Με εκφράζει πολύ =5,

Ναι, αρκετά/ Αρκετά / Με εκφράζει αρκετά =4,

Ναι μέτρια/ Μέτρια / Με εκφράζει μέτρια =3,

Ναι, λίγο/ Λίγο / Με εκφράζει λίγο =2,

Όχι, καθόλου/ Καθόλου / Δε με εκφράζει =1

Δεν έχω γνώμη/ Δεν απαντώ =6



Σε περιπτώσεις όπου δεν επιλέχθηκε κατηγορία απάντησης ενώ το υποκείμενο δεν όφειλε ν' απαντήσει, επιλέχθηκε ο κωδικός 8, ενώ σε περιπτώσεις όπου υπήρξε εγκατάλειψη ερώτησης ο κωδικός 0. Και στις δυο αυτές περιπτώσεις η κατηγορία απάντησης αντιμετωπίστηκε ως χαμένη πληροφορία (missing value).

Για παράδειγμα, μια μεταβλητή με μέσο όρο απόκρισης 4,33 τοποθετεί την άποψη των υποκειμένων ως προς την εν λόγω μεταβλητή προς το «Αρκετά/ Με εκφράζει αρκετά», μια τιμή μέσου όρου στο 3,30 τους κατατάσσει στο «Μέτρια/ Με εκφράζει μέτρια» κ.ο.κ.

Κατά την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, λόγω του σχετικά μικρού μεγέθους του πληθυσμού του δείγματος, έγινε ομαδοποίηση δεδομένων στην κατηγορική κλίμακα «Χρόνια υπηρεσίας», με το χωρισμό της σε δυο ομάδες, μία με 1-6 χρόνια υπηρεσίας (κατηγορίες 1-3 και 4-6) κι άλλη μια με χρόνια υπηρεσίας >7 (κατηγορίες απαντήσεων 7-9, 10-12 και >12). Η πρώτη έλαβε τον κωδικό 1 κι η άλλη τον κωδικό 2. Έτσι προέκυψαν δυο κατηγορίες απαντήσεων: 1-6 χρόνια =1 και >7 =2.

Για την επαγωγική στατιστική αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  σε περιπτώσεις αναζήτησης στατιστικής συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών κατηγορικής κλίμακας, ενώ αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t-test σε περιπτώσεις αναζήτησης στατιστικής συνάφειας μεταξύ κατηγορικής κλίμακας και ποιοτικής διαβαθμιστικής κλίμακας. Στην περίπτωση που δεν πληρούταν το κριτήριο ομοιογένειας των τυπικών αποκλίσεων με το Levene's test, τότε αξιοποιούταν η προσαρμοσμένη τιμή t-test για ανομοιογενείς διασπορές. Στις παραπάνω περιπτώσεις αξιοποιήθηκε ως ελάχιστο όριο ελέγχου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας το  $p = 0.5$ . Σε δεδομένα που εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, αυτό επισημαίνεται στον πίνακα με τα στατιστικά δεδομένα με έντονη γραφή.

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων ως προς τους στόχους της έρευνας. Η ανάλυση ακολουθεί γραμμικά την πορεία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και διακρίνεται στα εξής μέρη:

- Τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των σχολείων που διευθύνονται και του βαθμού κατανόησης της έννοιας της αειφόρου ηγεσίας
- Τη διερεύνηση των στάσεων κι απόψεων πάνω σε ζητήματα πρακτικών αειφόρου ηγεσίας
- Τη διερεύνηση των απόψεων πάνω σε ζητήματα πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας

## 6.1 Χαρακτηριστικά των σχολείων που διευθύνονται και του βαθμού κατανόησης της έννοιας της αειφόρου ηγεσίας

### 6.1.1 Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση πάνω σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης κι αειφόρου σχολείου

Ο μέσος όρος απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση πλησιάζει στο 3 =Μέτρια, δηλαδή τα υποκείμενα απάντησαν ότι έχουν μέτρο βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωσή τους για την αειφόρο ανάπτυξη και το αειφόρο σχολείο (μ.ο. =2,82). Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους δήλωσαν λίγο (ποσοστό 27,1%) και μέτρια (ποσοστό 32,9) ικανοποιημένοι απ το βαθμό της ενημέρωσης που έχουν λάβει πάνω στα προαναφερθέντα ζητήματα

#### Πίνακας 7

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση το πόσο ικανοποιημένοι είναι απ' την ενημέρωσή τους ως προς την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και του αειφόρου σχολείου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	<b>%</b>
Ναι, πολύ	20,0
Ναι, αρκετά	15,0
Ναι, μέτρια	32,9
Ναι, λίγο	27,1
Όχι, καθόλου	5,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Μέσος όρος	2,82
Τυπική απόκλιση	1,183

### 6.1.2 Πηγές άντλησης ενημέρωσης

Ως προς τις πηγές άντλησης ενημέρωσης των υποκειμένων, παρατηρούμε, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/τριών αντλούν την ενημέρωσή τους για την αειφόρο ανάπτυξη και το αειφόρο σχολείο από το διαδίκτυο (ποσοστό 67,3%), συνέδρια, διαλέξεις κι ημερίδες (ποσοστό 48,2%), πολλοί παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια (46,4%), καθώς και τα έντυπα ΜΜΕ (ποσοστό 44,5%). Επίσης, στην επιλογή «κάτι άλλο, τι» 2 υποκείμενα ανέφεραν το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Αντίστοιχα, χαμηλά ποσοστά παρουσιάζουν οι συζητήσεις με συναδέλφους (27,3%), με εκπαιδευτικούς φορείς (22,7%) και με τον Σχολικό Σύμβουλο (20,0%) στοιχείο που υποδηλώνει τη χαμηλή παροχή ενημέρωσης από τους παραπάνω φορείς σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης και περιβάλλοντος. Εξίσου χαμηλά βρίσκεται κι η μετεκπαίδευση (25,5%) με τις πανεπιστημιακές σπουδές (26,3%).

#### Πίνακας 8

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση τις πηγές άντλησης ενημέρωσης για την αειφόρο ανάπτυξη και το αειφόρο σχολείο

ΠΗΓΕΣ ΑΝΤΛΗΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ	Ναι	Όχι	Εγκατάλειψη ερώτησης	Δεν τους αφορούσε η ερώτηση
	%	%		
Πανεπιστημιακές σπουδές	26,3	76,4	1,4	20,0
Μετεκπαίδευση	25,5	74,5		
Έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης	44,5	55,5		
Internet	67,3	32,7		
Βιβλία-άρθρα	41,8	58,2		
Σχετική νομοθεσία	19,1	80,9		
Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις	48,2	51,8		
Επιμορφωτικά σεμινάρια	46,4	53,6		
Συζητήσεις με συναδέλφους	27,3	72,7		
Συζητήσεις με εκπαιδευτικούς φορείς	22,7	77,3		
Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο	20,0	80,0		
Κάποια άλλη. Ποια; .....	1,8	98,2		

### 6.1.3 Σχεδίαση σχολείου βάσει των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού κτιρίων (στο παρελθόν)

Στην ερώτηση για το αν έχουν διευθύνει στο παρελθόν σχολικές εγκαταστάσεις με βιοκλιματικό σχεδιασμό, 11 απάντησαν «ναι» (ποσοστό 7,9%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «όχι» (ποσοστό 92,1%).

### 6.1.4 Βαθμός ικανοποίησης απ' την αξιοποίηση των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού (στο παρελθόν)

**Πίνακας 9**

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του αν έχουν διευθύνει στο παρελθόν σχολείο με βιοκλιματικό σχεδιασμό κτιρίου

<b>ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ (ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	11	7,9
Όχι	129	92,1
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

Ως προς τον βαθμό αξιοποίησης των παραπάνω χαρακτηριστικών, ο μέσος όρος των υποκειμένων είναι 2,64, δηλαδή κλίνει ελάχιστα προς το «μέτρια», γεγονός που υποδηλώνει πιθανώς την ανεπαρκή αξιοποίηση των βιοκλιματικών χαρακτηριστικών κτιρίου, σε περιπτώσεις όπου αυτό ήταν εφικτό.

**Πίνακας 10**

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού ικανοποίησης απ' τον βιοκλιματικό σχεδιασμό του κτιρίου και την αξιοποίησή του στο παρελθόν

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ (ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ)</b>	<b>%</b>
Ναι, πολύ	18,2
Ναι, αρκετά	0,0
Ναι, μέτρια	27,3
Ναι, λίγο	36,4
Όχι, καθόλου	18,2
Σύνολο	100,0

Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	92,1
Μέσος όρος	2,64
Τυπική απόκλιση	1,362

### 6.1.5 Σχεδίαση σχολείου βάσει των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού κτιρίων (σήμερα)

Ως προς την περίπτωση διεύθυνσης σχολικής μονάδας την τρέχουσα σχολική χρονιά, μόλις 4 διευθυντές/τριες (ποσοστό 2,9%) διευθύνουν κατά το έτος 2017-2018 σχολική μονάδα με χαρακτηριστικά βιοκλιματικού κτιρίου.

#### Πίνακας 11

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του αν διευθύνουν την τρέχουσα περίοδο σχολείο με βιοκλιματικό σχεδιασμό κτιρίου

ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ (ΠΑΡΟΝ)	N	%
Ναι	4	2,9
Όχι	136	97,1
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

### 6.1.6 Βαθμός ικανοποίησης απ' την αξιοποίηση των χαρακτηριστικών του βιοκλιματικού σχεδιασμού (στο παρόν)

Από τους/τις παραπάνω διευθυντές/τριες μόνο ένας/μια είναι αρκετά ικανοποιημένος/η από τον βιοκλιματικό σχεδιασμό (25%), 2 είναι μέτρια ικανοποιημένοι (50%) κι ένας/μια είναι λίγο ικανοποιημένος/η (25%).

#### Πίνακας 12

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού ικανοποίησης απ' τον βιοκλιματικό σχεδιασμό του κτιρίου και την αξιοποίησή του στο παρόν

ΒΑΘΜΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΒΙΟΚΛΙΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΤΙΡΙΟΥ (ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ)	%
Ναι, πολύ	0,0
Ναι, αρκετά	25,0
Ναι, μέτρια	50,0
Ναι, λίγο	25,0
Όχι, καθόλου	0,0

Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	0,0
Μέσος όρος	3,00
Τυπική απόκλιση	0,816

### 6.1.7 Ένταξη σχολείου σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρελθόν)

Στην τέταρτη κατά σειρά ερώτηση, 15 υποκείμενα απάντησαν, ότι κάποιο σχολείο που έχουν διευθύνει μέχρι σήμερα έχει ενταχθεί στο παρελθόν σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (ποσοστό 10,7%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (ποσοστό 89,3%) απάντησαν, ότι δεν είχαν ποτέ διευθύνει σχολείο ενταγμένο σε δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη.

#### Πίνακας 13

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του αν έχει ενταχθεί κάποιο σχολείο που έχουν διευθύνει σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρελθόν)

Ένταξη Σχολείου σε Δίκτυο Αειφόρου Ανάπτυξης (στο Παρελθόν)	N	%
Ναι	15	10,7
Όχι	125	89,3
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

### 6.1.8 Κατηγορία σχολικού δικτύου για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρελθόν)

Αναφορικά με το είδος του σχολικού δικτύου για την αειφόρο ανάπτυξη στο οποίο έχουν ενταχθεί τα σχολεία των 15 υποκειμένων στο παρελθόν, 7 σχολεία (ποσοστό 46,7%) έχουν ενταχθεί στο δίκτυο «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο (Ελληνική Εταιρία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού- Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)», επίσης 7 σχολεία (ποσοστό 46,7%) στο δίκτυο «Οικολογικά σχολεία- Eco Schools (Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης- Foundation for Environmental Education)» και 1 σχολείο (ποσοστό 6,7%) δήλωσε «Κάποιο άλλο. Ποιο;» αναφέροντας τη συνεργασία με τοπικά δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κανένα σχολείο των

υποκειμένων της έρευνας δεν έχει ενταχθεί στο παρελθόν στο «Σήμα Αειφόρου Σχολείου».

#### Πίνακας 14

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του σχολικού δικτύου αειφόρου ανάπτυξης, που έχει ενταχθεί το σχολείο τους (στο παρελθόν)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ)	%
Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο	46,7
Οικολογικά σχολεία- Eco Schools	46,7
Σήμα Αειφόρου Σχολείου	0,0
Κάποιο άλλο. Ποιο;	6,7
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	89,3

#### 6.1.9 Ένταξη σχολείου σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρόν)

Στην ερώτηση, αν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 διευθύνουν σχολείο, που είναι ενταγμένο σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη, 12 διευθυντές/τριες απάντησαν θετικά (ποσοστό 8,6%) και 128 απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 91,4%).

#### Πίνακας 15

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του αν έχει ενταχθεί κάποιο σχολείο που έχουν διευθύνει σε σχολικό δίκτυο για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρόν)

Ένταξη Σχολείου σε Δίκτυο Αειφόρου Ανάπτυξης (στο παρόν)	N	%
Ναι	12	8,6
Όχι	128	91,4
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

#### 6.1.10 Κατηγορία σχολικού δικτύου για την αειφόρο ανάπτυξη (στο παρόν)

Από τα 12 σχολεία που είναι ενταγμένα σε σχολικά δίκτυα για την αειφόρο ανάπτυξη, 4 απ' αυτά (ποσοστό 33,3%) ανήκουν στο δίκτυο «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο», 2 ανήκουν στο δίκτυο «Οικολογικά σχολεία- Eco Schools» (ποσοστό 16,7%), 2 ανήκουν

στο δίκτυο «Σήμα Αειφόρου Σχολείου» (ποσοστό 16,7%) και 4 είναι ενταγμένα σε κάποιο άλλο σχολικό δίκτυο (δεν υπήρξε διευκρίνιση). Παρατηρούμε σ' αυτό το σημείο, ότι προστίθεται και το «Σήμα Αειφόρου Σχολείου» στα δίκτυα όπου εντάσσονται δημοτικά σχολεία της χώρας στο παρόν.

### Πίνακας 16

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του σχολικού δικτύου αειφόρου ανάπτυξης, που έχει ενταχθεί το σχολείο τους (στο παρόν)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ)	%
Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο	33,3
Οικολογικά σχολεία- Eco Schools	16,7
Σήμα Αειφόρου Σχολείου	16,7
Κάποιο άλλο. Ποιο;	33,3
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	89,3

#### 6.1.11 Ορισμός αειφόρου ηγεσίας

Στην παρούσα ερώτηση, τα υποκείμενα κλήθηκαν ν' απαντήσουν σε ποιο βαθμό τους εκφράζει ο παρακάτω ορισμός της αειφόρου ηγεσίας: «Η Αειφόρος Ηγεσία διατηρεί και αναπτύσσει τη βαθιά μάθηση η οποία εξαπλώνεται και διαρκεί, δημιουργώντας οφέλη για τους γύρω μας, τώρα και στο μέλλον» (Hargreaves, 2007: 224). Από τα 140, 54 άτομα απάντησαν, ότι συμφωνούν πολύ με τον παραπάνω ορισμό (ποσοστό 38,6%), 60 απάντησαν «αρκετά» (ποσοστό 42,9%), 21 απάντησαν «μέτρια» (ποσοστό 15%), μόλις 5 (ποσοστό 3,6%) «λίγο» ενώ κανείς δεν απάντησε, ότι δεν εκφράζεται από το περιεχόμενο του παραπάνω ορισμού. Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των υποκειμένων εκφράζεται αρκετά από την έννοια της αειφόρου ηγεσίας.

### Πίνακας 17

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της έννοιας της αειφόρου ηγεσίας

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΗΓΕΣΙΑ»	%
Πολύ	38,6
Αρκετά	42,9
Μέτρια	15



Λίγο	3,6
Καθόλου	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	0,0
Μέσος όρος	4,16
Τυπική απόκλιση	0,810

#### 6.1.12 Συμφωνία με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας

Ως προς τον βαθμό ταύτισης με την αρχή της αειφόρου ηγεσίας, ότι «ο αειφόρος ηγέτης τιμά το παρελθόν, μαθαίνει από τις αποτυχίες, δημιουργώντας ένα καλύτερο μέλλον». 64 διευθυντές/τριες (ποσοστό 45,7%) δήλωσαν, ότι τους εκφράζει πολύ η παραπάνω αρχή, 63 (ποσοστό 45%) αρκετά ενώ, μόλις 9 (ποσοστό 6,4%) και 4 (ποσοστό 2,9%) μέτρια και λίγο αντίστοιχα. Γι' ακόμη μια φορά, δεν υπήρξε κάποιος/α, που να μην εκφράζεται σε κάποιο βαθμό από την παραπάνω αρχή.

#### Πίνακας 18

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού συμφωνίας τους με τη βασική αρχή της αειφόρου ηγεσίας

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΗΓΕΣΙΑΣ</b>	<b>%</b>
Πολύ	45,7
Αρκετά	45
Μέτρια	6,4
Λίγο	2,9
Καθόλου	0,0
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Δεν όφειλαν ν' απαντήσουν	0,0
Μέσος όρος	4,34
Τυπική απόκλιση	0,726

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της περιγραφικής ανάλυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ως μερικές γενικές επισημάνσεις, μπορεί κανείς ν' αναφέρει το μεγάλο βαθμό ταύτισης και συμφωνίας που επικρατεί με το περιεχόμενο της έννοιας «αειφόρος ηγεσία», καθώς επίσης και με τις βασικές αρχές της. Ωστόσο, σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, παρατηρείται κι έντονη έλλειψη ως προς την κτιριακή υποδομή των σχολείων βάσει του βιοκλιματικού σχεδιασμού, όπως επίσης

και μειωμένη συμμετοχή στην εμπλοκή των διευθυντών/τριών σε σχολικά δίκτυα για την αιφόρο ανάπτυξη.

## **6.2 Πρακτικές Αιφόρου Ηγεσίας κι Αιφόρου Ανάπτυξης**

Το συγκεκριμένο σημείο αποτελεί το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και της έρευνας κι εξετάζει τη στάση των υποκειμένων απέναντι σε πρακτικές αιφόρου ηγεσίας, τόσο εντός του σχολικού χώρου, όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Αποτελείται από 4 ερωτήσεις, τον βαθμό ταύτισης με πρακτικές αιφόρου ανάπτυξης, τον βαθμό ταύτισης με πρακτικές αιφόρου ηγεσίας, την εφαρμογή αιφορικών πρακτικών στην καθημερινή τους ζωή και τον βαθμό συμφωνίας με πρακτικές δημιουργίας δικτύων συνεργασίας.

### **6.2.1 Πρακτικές Αιφόρου Ηγεσίας**

Στην παρούσα ερώτηση, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι οι διευθυντές/τριες παρουσιάζουν μέτριο βαθμό ταύτισης στις δηλώσεις, που αποτελούν αρνητικά κι αναποτελεσματικά δείγματα πρακτικών και τοποθετήθηκαν στην ερώτηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία του εργαλείου. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε χαμηλούς μέσους όρους σε μη ενδεδειγμένες πρακτικές, όπως: εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δράσεις Αιφόρου Ανάπτυξης με καθαρά δική τους πρωτοβουλία (μ.ο. 3,59, «πολύ» σε ποσοστό μόλις 22,1%), έμφαση σε μεσοπρόθεσμους κι άμεσους στόχους παρά σε μακροπρόθεσμα κι έμμεσα αποτελέσματα (μ.ο.3,62, «πολύ» σε ποσοστό 17,1%), δραστηριοποίηση μαθητών και λήψη πρωτοβουλιών («πολύ» σε ποσοστό 21,4% και μ.ο. 3,74), ανάληψη ηγετικών ρόλων και καθηκόντων από εκπαιδευτικούς κυρίως εντός της τάξης (μ.ο. 3,67 και «πολύ» σε ποσοστό 17,9%) και η επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων ως κύριο μέλημα εκπαιδευτικών και μαθητών (μ.ο. 3,69 και «πολύ» 17,1%). Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε, ότι τα υποκείμενα ταυτίζονται μεν σε πολύ μικρό ποσοστό «πολύ» ως προς τις αρνητικές πρακτικές, ωστόσο κυμαίνονται μεταξύ «μέτρια» κι «αρκετά» ως προς τον μέσο όρο τους.

### **Πίνακας 19**

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού συμφωνίας τους με τις πρακτικές αιφόρου ηγεσίας

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΗΓΕΣΙΑΣ	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%	μ. ο.	τ. α.
Παρέχονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών	45	45,7	6,4	2,1	0,0	0,7	4,36	0,710
Υποστηρίζεται κι επικροτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα ηγεσίας κι Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	39,3	32,1	17,1	5,7	5,0	0,7	3,97	1,131
Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δράσεις Αειφόρου Ανάπτυξης με καθαρά δική τους πρωτοβουλία κι ενδιαφέρον	22,1	35,7	22,1	15,0	4,3	0,7	3,59	1,138
Επικρατεί διαπολιτισμική κουλτούρα με αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, πολιτισμικό, κοινωνικό)	37,9	40,7	17,1	3,6	0,0	0,7	4,15	0,839
Δίνεται έμφαση σε μεσοπρόθεσμους κι άμεσους στόχους παρά σε μακροπρόθεσμα κι έμμεσα αποτελέσματα	17,1	35,0	35,0	7,9	2,9	2,1	3,62	1,021
Ενθαρρύνονται οι διαφορετικές κι καινοτόμες ιδέες απ' όπου κι αν προέρχονται	42,1	40,0	13,6	3,6	0,0	0,7	4,23	0,825
Οι μαθητές δραστηριοποιούνται κι λαμβάνουν πρωτοβουλίες περισσότερο εντός της σχολικής τάξης	21,4	40,7	25,0	8,6	2,9	1,4	3,74	1,029
Ενθαρρύνονται κι πραγματοποιούνται εθελοντικές δράσεις από εκπαιδευτικούς κι μαθητές στην ευρύτερη κοινότητα	34,3	41,4	17,1	6,4	0,7	0,0	4,02	0,917
Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους κι καθήκοντα κυρίως εντός της σχολικής τάξης	17,9	45,0	24,3	8,6	3,6	0,7	3,67	1,007
Ο ηγέτης παρέχει κίνητρα για την πραγματοποίηση δράσεων σε περιβαλλοντικό-κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο	39,3	44,3	12,9	2,9	0,0	0,7	4,22	0,787
Ο ηγέτης παρέχει ευκαιρίες ενημέρωσης πάνω σε ζητήματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κι Αειφόρου ανάπτυξης	35,7	48,6	11,4	2,9	0,7	0,7	4,18	0,807
Ο ηγέτης επηρεάζει με τη στάση κι τη δράση του τους εκπαιδευτικούς κι τους μαθητές πάνω σε πρακτικές Αειφόρου Ανάπτυξης	44,3	37,9	14,3	2,1	0,7	0,7	4,25	0,841
Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών κι των μαθητών αποτελεί επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων	17,1	42,1	30,0	6,4	2,9	1,4	3,69	0,975
Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την Ευέλικτη Ζώνη βάσει των θεματικών περιοχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	30,7	35,0	23,6	7,9	1,4	1,4	3,90	1,020
Αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κι δυνατότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού κι μαθητή	31,4	52,1	13,6	2,1	0,0	0,7	4,15	0,739

Ως προς τις υπόλοιπες κατηγορίες ερωτήσεων, τα υποκείμενα έθεσαν ως πρώτη επιλογή την παροχή ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών (μ.ο. 4,36, «πολύ»). Υψηλά επίπεδα προτίμησης παρουσιάζουν και συγκεκριμένες πρακτικές όπως, η επίδραση μαθητών κι εκπαιδευτικών, μέσω προσωπικών δράσεων, πάνω σε ζητήματα Αειφόρου Ανάπτυξης (μ.ο. 4,25, «πολύ»), η ενθάρρυνση διαφορετικών-καινοτόμων ιδεών (μ.ο. 4,23, «πολύ»), η παροχή κινήτρων για δράσεις σε πολιτικό-κοινωνικό-περιβαλλοντικό επίπεδο (μ.ο. 4,22, «πολύ»), η παροχή ευκαιριών ενημέρωσης πάνω σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κι Αειφόρου Ανάπτυξης (μ.ο. 4,18, «πολύ»), η αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών

εκπαιδευτικών και μαθητών (μ.ο. 4,15, «πολύ») κι η ενθάρρυνση κι υλοποίηση εθελοντικών δράσεων σ' επίπεδο τοπικής κοινότητας (μ.ο. 4,02, «πολύ»).

### 6.2.2 Αξιοποίηση αρχών αειφόρου ανάπτυξης

Στην ερώτηση, αν αξιοποιούν στην καθημερινή τους ζωή πρακτικές κι αρχές αειφόρου ανάπτυξης, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (ποσοστό 86,4%) απάντησαν «ναι», ενώ μόλις 19 (ποσοστό 13,6%) απάντησαν «όχι».

#### Πίνακας 20

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει της αξιοποίησης πρακτικών αειφόρου ανάπτυξης στην καθημερινή τους ζωή

<b>ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΡΧΩΝ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	121	86,4
Όχι	19	13,6
Σύνολο	140	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0	0,0

### 6.2.3 Πεδία αξιοποίησης αρχών αειφόρου ανάπτυξης

Ως προς τα πεδία εφαρμογής των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης, η πλειοψηφία των υποκειμένων επέλεξε τα απορρίμματα (113, ποσοστό 93,4%), 83 τη διατροφή (ποσοστό 68,6%), 77 την εξοικονόμηση στην κατανάλωση ενέργειας και νερού (ποσοστό 63,6%), 66 τον εθελοντισμό (ποσοστό 54,5 %). Λιγότεροι απ' τους μισούς επέλεξαν τον αειφορικό τρόπο αγοράς και κατανάλωσης προϊόντων (ποσοστό 38%) και τη στήριξη της τοπικής κοινότητας (ποσοστό 37,2%), ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που επέλεξαν τις εναλλακτικές κι οικολογικές μορφές μετακίνησης (ποσοστό 23,1 %). Τέλος, ελάχιστοι είναι εκείνοι που εφαρμόζουν σε κάποιον άλλον τομέα περιβαλλοντικές κι αειφορικές πρακτικές στην καθημερινότητά τους (ποσοστό 4,1%).

#### Πίνακας 21

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει των πεδίων αξιοποίησης πρακτικών αειφόρου ανάπτυξης στην καθημερινή τους ζωή

	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Εγκατάλειψη ερώτησης</b>	<b>Δεν τους αφορούσε η ερώτηση</b>

ΠΕΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΡΧΩΝ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΤΠΥΞΗΣ	%	%	%	%
Απορρίμματα	93,4	6,6	0,0	13,6
Μετακίνηση	23,1	76,9		
Διατροφή	68,6	31,4		
Κατανάλωση ενέργειας και νερού	63,6	36,4		
Στήριξη τοπικής κοινότητας	37,2	62,8		
Εθελοντισμός	54,5	45,5		
Αγορά-κατανάλωση αγαθών	38,0	62,0		
Κάποιον άλλο. Ποιον;.....	4,1	95,9		

#### 6.2.4 Δημιουργία δικτύων συνεργασίας κι εμπλοκής εξωτερικών φορέων

Ως προς τις πρακτικές αιεφόρου ηγεσίας, που αφορούν στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας κι εμπλοκής εξωτερικών φορέων, η προτελευταία δήλωση («Το σχολείο πραγματοποιεί κοινωνικές δράσεις κι εκδηλώσεις εντός κι εκτός του σχολικού χώρου») παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο «αρκετά» (μ.ο. 4,20). Οι υπόλοιπες δηλώσεις κυμαίνονται μεταξύ «μέτρια» κι «αρκετά» με κλίση στο «αρκετά» («Ο σύλλογος γονέων κι κηδεμόνων ενημερώνεται κι εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων του σχολείου σχετικά στην Αειφόρο Ανάπτυξη» μ. ο. 3,78, «το σχολείο συνεργάζεται με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό σε δραστηριότητες εκπαιδευτικών κι μαθητών πάνω στην Αειφόρο Ανάπτυξη» με μ. ο. 3,81, «το σχολείο προβάλλει τις δράσεις του με κάθε ευκαιρία στην τοπική κοινωνία» με μ. ο. 3,97, «το σχολείο δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία αντλώντας παραδείγματα προς μίμηση ή αποφυγή απ' αυτά» με μ. ο. 3,51). Υψηλό ποσοστό ταύτισης παρουσιάζουν οι διευθυντές/τριες με την αναζήτηση υποστήριξης κι συνεργασίας με την τοπική κοινωνία (μ. ο. 4,06) κι με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης (μ. ο. 4,03).

#### Πίνακας 22

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει των πεδίων αξιοποίησης πρακτικών εμπλοκής εξωτερικών φορέων κι δημιουργίας δικτύων συνεργασίας

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντά/Δεν έχω γνώμη	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%	μ. ο.	τ. α.
Ο σύλλογος γονέων κι κηδεμόνων ενημερώνεται κι εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων του σχολείου σχετικά στην Αειφόρο Ανάπτυξη	30,7	37,1	16,4	7,1	7,9	0,7	3,78	1,206

Το σχολείο αναζητά υποστήριξη και συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας	37,9	41,4	13,6	3,6	3,6	0,0	4,06	0,991
Το σχολείο συνεργάζεται με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό σε δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών πάνω στην Αειφόρο Ανάπτυξη	34,3	32,9	17,1	7,9	7,1	0,7	3,81	1,215
Το σχολείο προβάλλει τις δράσεις του με κάθε ευκαιρία στην τοπική κοινωνία	35,7	35,7	21,4	4,3	2,9	0,0	3,97	1,003
Επικρατεί κλίμα συνεργασίας και παραγωγικής επικοινωνίας με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης	35,7	36,4	21,4	4,3	1,4	0,7	4,03	0,952
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου του διευθυντή και της	12,9	15	28,6	10,7	27,1	5,7	2,93	1,544
Το σχολείο δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία αντλώντας παραδείγματα προς μίμηση ή αποφυγή απ' αυτά	24,3	32,1	17,9	17,9	7,1	0,7	3,51	1,255
Η ηγεσία του σχολείου είναι ανοιχτή στην εξωτερική αξιολόγηση από τους γονείς, τοπικούς και κρατικούς φορείς	21,4	32,9	23,6	7,9	14,3	0,0	3,39	1,301
Το σχολείο πραγματοποιεί κοινωνικές δράσεις κι εκδηλώσεις εντός κι εκτός του σχολικού χώρου	42,9	38,6	14,3	4,3	0,0	0,0	4,20	0,841
Το σχολείο δέχεται αξιολόγηση και δημιουργική κριτική από φορείς της τοπικής κοινωνίας κι αυτοδιοίκησης	17,1	30,7	26,4	10,7	14,3	0,7	3,28	1,292

Αντίθετα, παρατηρούμε ότι επικρατεί επιφυλακτική στάση από πλευράς υποκειμένων απέναντι στην κριτική και την εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου («μέτρια» με μ. ο. 3,39) και την παραγωγική κριτική από φορείς της τοπικής κοινότητας κι αυτοδιοίκησης («μέτρια» με μ. ο. 3,28). Το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας παρουσιάζει η δήλωση που αφορά στην εμπλοκή και συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων παρουσιάζει μέσο όρο που κλίνει στο «μέτρια» (μ.ο. 2,93).

### 6.2.5 Εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της ΕΑΑ

Στο πεδίο της υιοθέτησης κι εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι περισσότεροι/ες διευθυντές/τριες δίνουν αρκετή έμφαση στην καλλιέργεια αξιών στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και στην υλοποίηση περιβαλλοντικών-κοινωνικών-πολιτισμικών δράσεων (μ. ο. 4,27 και 4,11 αντίστοιχα). Σε κάθε άλλη περίπτωση τα υποκείμενα δίνουν έμφαση σε σημαντικό βαθμό («μέτρια» προς «αρκετά») με φθίνουσα πορεία στην εφαρμογή των εξής αρχών: Καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης (μ. ο. 3,95), καλλιέργεια δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων (μ. ο. 3,94), βιωματική μάθηση (μ. ο. 3,91), συμμετοχικότητα-μαθητοκεντρική διδασκαλία (μ. ο. 3,85), διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση του Α.Π. (μ. ο. 3,82), καλλιέργεια κριτικής σκέψης σε ζητήματα Αειφόρου Ανάπτυξης (μ. ο. 3,76), γνώση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες

της τοπικής κοινωνίας (μ. ο. 3,73) και τέλος, εμπλοκή κι ενασχόληση εκπαιδευτικού προσωπικού με ζητήματα της τοπικής κοινωνίας (μ. ο. 3,61).

### Πίνακας 23

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΛΛ	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντό/Δεν έχω γνώμη	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%	μ. ο.	τ. α.
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης απέναντι σε ζητήματα Αειφόρου Ανάπτυξης	19,3	46,4	22,9	10,0	0,7	0,7	3,76	0,928
Καλλιέργεια δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων	24,3	50,7	20,7	2,9	1,4	0,0	3,94	0,833
Γνώση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας	17,9	45,7	28,6	7,1	0,7	0,0	3,73	0,864
Βιωματική μάθηση	30,7	38,6	22,1	7,9	0,7	0,0	3,91	0,951
Εμπλοκή κι ενασχόληση εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών με ζητήματα της τοπικής κοινωνίας	15,0	43,6	30,0	10,7	0,7	0,0	3,61	0,894
Διοθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος	22,9	45,7	22,1	9,3	0,0	0,0	3,82	0,892
Καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης	25,7	48,6	21,4	3,6	0,7	0,0	3,95	0,825
Συμμετοχικότητα- μαθητοκεντρική διδασκαλία	25,7	43,6	22,1	7,1	1,4	0,0	3,85	0,936
Καλλιέργεια αξιών	41,4	44,3	14,3	0,0	0,0	0,0	4,27	0,698
Περιβαλλοντική-κοινωνική-πολιτισμική δράση	31,4	50,7	15,7	1,4	0,7	0,0	4,11	0,765

#### 6.2.6 Πεδία αξιοποίησης σχολικού κι αύλειου χώρου

Αναφορικά με την αξιοποίηση του σχολικού κι αύλειου χώρου στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης, παρατηρεί κανείς ότι οι περισσότερες δράσεις των σχολικών ηγετών περιστρέφονται γύρω από τον καθαρισμό κι εξωραϊσμό της σχολικής αυλής κι άλλων σχολικών χώρων (ποσοστό 79,3%), καθώς επίσης και με τη διαχείριση των απορριμμάτων του σχολείου, όπως για παράδειγμα δράσεις πάνω στην ανακύκλωση γραφικής ύλης (ποσοστό 77,1%). Εξίσου υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν παρόμοιες δράσεις που σχετίζονται με την καθαριότητα, την ανακύκλωση και την εικόνα (οπτική αισθητική) του σχολείου, όπως δράσεις σχετικές με την ενημέρωση πάνω σε ζητήματα ανακύκλωσης και διαχείρισης απορριμμάτων (ποσοστό 65,7%), με την ενημέρωση σε ζητήματα ρύπανσης και βανδαλισμού (ποσοστό 59,3%), με την καλλιέργεια κήπου ή καλλωπιστικών φυτών (ποσοστό 53,6%) και τη δενδροφύτευση (ποσοστό 54,3%). Η συντήρηση σωμάτων θέρμανσης αποτελεί επίσης προτεραιότητα στις επιλογές των διευθυντών/τριών (ποσοστό 62,1%). Σχετικά μέτρια είναι κι η προτίμηση απέναντι σε

δράσεις σχετικές με την εξοικονόμηση χαρτιού (ποσοστό 39,3%), νερού (ποσοστό 38,6%) κι επαναχρησιμοποίησης υλικών (ποσοστό 45%).

#### Πίνακας 24

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει των πεδίων δράσεων αειφόρου διαχείρισης του σχολικού κι αύλειου χώρου

ΠΕΔΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΥΛΕΙΟΥ ΧΩΡΟΥ	Ναι	Όχι	Εγκατάλειψη ερώτησης
	%	%	
Εγκατάσταση φωτοβολταϊκών	2,9	97,1	0,0
Καλλιέργεια βοτανικού κήπου ή λαχανόκηπου ή καλλωπιστικών φυτών	53,6	46,4	
Χρήση οικολογικών απορρυπαντικών για τον καθαρισμό του σχολείου	19,3	80,7	
Δράσεις καθαρισμού κι εξωραϊσμού του σχολείου	79,3	20,7	
Δράσεις ενημέρωσης κι ευαισθητοποίησης κατά του βανδαλισμού και της ρύπανσης	59,3	40,7	
Χρήση κομποστοποιητή	17,1	82,9	
Συντήρηση σωμάτων θέρμανσης	62,1	37,9	
Αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών θέρμανσης και δροσισμού αντί κλιματιστικού	10,0	90,0	
Δράσεις εξοικονόμησης νερού	38,6	61,4	
Δράσεις δένδροφύτευσης	54,3	45,7	
Εγκατάσταση λαμπτήρων χαμηλής ενεργειακής κατανάλωσης	52,1	47,9	
Σχέδιο διαχείρισης απορριμμάτων (π.χ. ανακύκλωση υλικών)	77,1	22,9	
Δράσεις επαναχρησιμοποίησης υλικών	45,0	55,0	
Ενέργειες μείωσης ετήσιας κατανάλωσης χαρτιού	39,3	60,7	
Δράσεις ενημέρωσης για τη διαχείριση απορριμμάτων και την ανακύκλωση	65,7	34,3	
Τίποτα από τα παραπάνω	1,4	98,6	
Κάποια άλλη. Ποια	2,1	97,9	

Αντίθετα, χαμηλό βαθμό προτίμησης παρουσιάζουν η χρήση κομποστοποιητή (ποσοστό 17,1%), η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών θέρμανσης και δροσισμού (ποσοστό 10%), καθώς επίσης και η εγκατάσταση κι αξιοποίηση φωτοβολταϊκών (ποσοστό 2,9%). Από τα παραπάνω, παρατηρεί κανείς, ότι οι περισσότερες δράσεις των ηγετών, και κατ' επέκτασιν των σχολείων, περιστρέφονται γύρω από την καθαριότητα και τον εξωραϊσμό του σχολικού κι αύλειου χώρου.



### 6.3 Πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας

Το συγκεκριμένο μέρος της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αποτελεσμάτων αφορά στις ερωτήσεις που πραγματεύονται ζητήματα όπως πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας και τα πεδία εφαρμογής τους.

#### 6.3.1 Πεδία λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των υποκειμένων στο ερώτημα, που αναφέρεται στα πεδία λήψης αποφάσεων, αναφορικά με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Πάνω από τα μισά υποκείμενα θέτουν μεταξύ των τριών επικρατέστερων επιλογών τους την αξιοποίηση-διαχείριση πόρων κι υλικοτεχνικών υποδομών (ποσοστό 57,9%) και τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό τους προσωπικό (ποσοστό 52,9%). Παράλληλα, περίπου οι μισοί σχολικοί ηγέτες (ποσοστό 45%) θέτουν μεταξύ των προτεραιοτήτων τους ως προς τις αποφάσεις τους για την ευημερία της σχολικής τους μονάδας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της. Εξίσου μεγάλο ποσοστό διευθυντών/τριών δίνει προτεραιότητα κατά τη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα που αφορούν στην κατανομή αρμοδιοτήτων-καθηκόντων (ποσοστό 39,3%) και στις σχέσεις με τους μαθητές τους (ποσοστό 37,1%).

#### Πίνακας 25

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει των πεδίων λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας

Π Ε Δ Ι Α Α Π Ο Φ Α Σ Ε Ω Ν	Λ Η Ψ Η Σ	Ναι	Όχι	Εγκατάλειψη ερώτησης
		%	%	
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας		17,1	82,9	0,0
Αξιοποίηση-διαχείριση πόρων και υλικοτεχνικών υποδομών		57,9	42,1	
Κατανομή αρμοδιοτήτων-καθηκόντων		39,3	60,7	
Σχέσεις με εκπαιδευτικούς φορείς		14,3	85,7	
Σχέσεις με εκπαιδευτικό προσωπικό		52,9	47,1	
Σχέσεις με μαθητές		37,1	62,9	
Σχέσεις με τοπικούς φορείς		22,9	77,1	
Σχέσεις με γονείς		21,4	78,6	
Επίβλεψη και καθοδήγηση διδακτικού έργου		14,3	85,7	
Σχεδιασμός και υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων		27,1	72,9	

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	3,6	96,4	
Αξιολόγηση μαθητών	1,4	98,6	
Εφαρμογή κανονισμών και νομοθεσίας	15,7	84,3	
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	45,0	55,0	
Κάποιο άλλο. Ποιο;.....	9,3	90,7	

Χαμηλότερη θέση στις προτεραιότητες των υποκειμένων κατά τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας καταλαμβάνουν πεδία όπως ο σχεδιασμός κι η αξιοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, (ποσοστό 27,1%), οι σχέσεις με τοπικούς φορείς (ποσοστό 22,9%) και με γονείς (ποσοστό 21,4%). Χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν κι οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς φορείς (ποσοστό 14,3%), η επίβλεψη κι η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (ποσοστό 14,3%) κι η εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας (ποσοστό 15,7%). Επιπλέον, εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι οι περισσότεροι ηγέτες δεν έχουν στην προσωπική τους «ατζέντα» αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συγκεντρώνει ποσοστό 17,1%, ενώ η αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών μόλις 3,6% και 1,4% αντίστοιχα.

### 6.3.2 Σχολική αποτυχία ως κομμάτι ευκαιριών μάθησης, στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης

Η παρούσα ερώτηση είχε ως ζητούμενο την καταγραφή του βαθμού συμφωνίας, ότι η σχολική αποτυχία πρέπει ν' αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης.

#### Πίνακας 26

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού συμφωνίας με τη δήλωση «η σχολική αποτυχία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι ευκαιριών μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής βελτίωσης»

<b>ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΔΗΛΩΣΗ «Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΑΙ ΩΣ ΑΝΑΠΟΣΠΑΣΤΟ ΚΟΜΜΑΤΙ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ</b>	<b>%</b>
Πολύ	43,6
Αρκετά	50,0
Μέτρια	0,0
Λίγο	2,9
Καθόλου	0,7

Δεν έχω γνώμη/δεν απαντώ	2,9
Σύνολο	100,0
Εγκατάλειψη ερώτησης	0,0
Μέσος όρος	4,41
Τυπική απόκλιση	0,749

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι δεν υπήρξε κάποιος/α που να είναι ουδέτερα-μέτρια διακεείμενος/νη απέναντι στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας ως μέσου ευκαιριών μάθησης (η επιλογή «μέτρια» συγκεντρώνει ποσοστό 0,0%). Ένα ακόμη σημείο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που παρουσιάζει η επιλογή «πολύ» (43,6%) κι «αρκετά» (50,%), στοιχείο που υποδηλώνει τον υψηλό βαθμό αντίληψης από πλευράς διευθυντών/τριών του σχολικού λάθους ως ευκαιρία μάθησης. Τέλος, πολύ χαμηλό ποσοστό των υποκειμένων δε συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (0,7%), ενώ τα περισσότερα υποκείμενα ήταν διατεθειμένα να πάρουν θέση απέναντι στην παραπάνω δήλωση, καθότι μόλις το 2,9% κράτησε ουδέτερη στάση.

### 6.3.3 Στάσεις και πρακτικές που συνθέτουν το προφίλ ενός ηγέτη

**Πίνακας 27**

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων βάσει του βαθμού εφαρμογής πρακτικών σχολικής ηγεσίας

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη	ΔΕΙΚΤΕΣ	
	%	%	%	%	%	%	μ. ο.	τ. α.
Αντιπροσαρμόζει κι ανακατανέμει ρόλους και καθήκοντα ανάλογα με την περίπτωση	40	49	9,3	1,4	0,0	0,0	4,28	0,690
Αντιμετωπίζει τους μαθητές κι εκπαιδευτικούς βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθένα ξεχωριστά	65	30	4,3	0,7	0,0	0,0	4,59	0,610
Μένει ανεπηρέαστος απ' τις προσδοκίες κι επιθυμίες μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων	7,1	26,4	20,7	16,4	27,1	2,1	2,76	1,397
Προσπαθεί να καλλιεργήσει αμοιβαίο όραμα και στόχους για το σχολείο μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικού προσωπικού	65	29,3	5,0	0,0	0,0	0,7	4,61	0,565
Καλλιεργεί κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας	70,7	22,9	4,3	1,4	0,0	0,7	4,65	0,645
Επιβραβεύει τη συνέπεια και κατακρίνει την ανυπακοή κι απειθαρχία	36,4	40,0	20,0	2,9	0,7	0,0	4,09	0,861
Διατηρεί αισιόδοξη στάση απέναντι στην αποτυχία	45,7	38,6	13,6	2,1	0,0	0,0	4,28	0,778
Παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για καλλιέργεια δεξιοτήτων	57,9	33,6	6,4	2,1	0,0	0,0	4,47	0,714
Κρατά επαγγελματική στάση απέναντι σε παρεμβάσεις και κριτική του έργου του	4,3	19,3	35,0	17,9	20,7	2,9	2,77	1,260
Παρέχει συνεχή αναπροφοδότηση και συμβουλευτική καθοδήγηση στο έργο των εκπαιδευτικών	42,9	44,3	9,3	3,6	0,0	0,0	4,26	0,774

Παροικινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να θέτουν υψηλές προσδοκίες απ' τον εαυτό τους	52,1	36,4	8,6	2,1	0,7	0,0	4,37	0,790
Ακολουθεί κατά γράμμα τις οδηγίες του Υπουργείου με ελάχιστες εξαιρέσεις	9,3	38,6	31,4	14,3	6,4	0,0	3,30	1,037
Αποτελεί πηγή έμπνευσης για καινοτόμες ιδέες κι εκπαιδευτικές πρακτικές	48,6	40,7	10,0	0,7	0,0	0,0	4,37	0,693
Υποστηρίζει τη θέσπιση κανονισμών και νομών με περιθώρια τροποποίησης	25,0	55,0	16,4	2,9	0,7	0,0	4,01	0,773
Ιεραρχεί το προσωπικό του όραμα και στόχους υψηλότερα από εκείνους του σχολείου	12,9	22,1	24,3	17,1	20,0	3,6	3,01	1,429
Επιδείκνει συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών	53,6	37,9	6,4	1,4	0,7	0,0	4,42	0,740
Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και γονείς για τη γραμμή και τους στόχους του σχολείου	57,1	36,4	5,0	1,4	0,0	0,0	4,49	0,662
Σχεδιάζει ξεκάθαρο πλάνο και στρατηγική αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων	47,1	38,6	11,4	2,1	0,0	0,7	4,33	0,772
Αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη διοικητικών ενεργειών ώστε να διαφυλάξει το κύρος του	27,1	30,0	28,6	7,9	5,0	1,4	3,71	1,141
Παρέχει στους εκπαιδευτικούς και μαθητές τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία	58,6	32,1	7,1	1,4	0,7	0,0	4,46	0,753
Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης	75,7	20,7	3,6	0,0	0,0	0,0	4,72	0,524
Αναζητά υποστήριξη και βοήθεια συναδέλφων μόνο όταν είναι απαραίτητο	10,0	25,0	24,3	19,3	18,6	2,9	2,97	1,362
Δημιουργεί γκαλεϊ ομάδες στήριξης με διοικητικές αρμοδιότητες	19,3	28,6	30,0	9,3	10,0	2,9	3,46	1,266
Προσφέρει μικρό βαθμό αυτονομίας και αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς	9,3	10,7	14,3	22,9	36,4	6,4	2,53	1,593
Αναζητά καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο και τους προϊστάμενους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	12,1	38,6	30,0	14,3	2,9	2,1	3,49	1,042

Η ερώτηση που σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία και, συγκεκριμένα, με τις ενέργειες που συνθέτουν το προφίλ του αποτελεσματικού ηγέτη, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι τα ερωτήματα 3,6,9,12,15,19,22 και 24, παρουσιάζουν αρνητικό αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, όσο ψηλότερη η τιμή (4-αρκετά, 5-πολύ) που σημειώνει το υποκείμενο, τόσο χαμηλότερη μετασχηματιστική, καταναμημένη και στρατηγική ηγεσία εφαρμόζει από την εν λόγω πρακτική. Η επιλογή των ερωτήσεων αυτών έγινε για να εξασφαλιστεί κατά κάποιο τρόπο η εγκυρότητα του εργαλείου και των απαντήσεων από πλευράς υποκειμένων. Οι πρώτες 15 ερωτήσεις αφορούν στις πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι επόμενες 5 πρακτικές στρατηγικής ηγεσίας κι οι τελευταίες 5 καταναμημένης ηγεσίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο κρίνεται σκόπιμο να τις ταξινομήσει κανείς ως προς την περιγραφική τους ανάλυση σε 3 κατηγορίες, ενώ οι 8 ερωτήσεις με αρνητικό πρόσημο εντάσσονται σε ξεχωριστή κατηγορία περιγραφής κι ανάλυσης:

- Πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας: Σ' αυτήν την κατηγορία συναντάμε πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας, με φθίνουσα σειρά προτίμησης κι εφαρμογής όπως: Καλλιέργεια κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας (μ.ο. 4,65,

«πολύ»), καλλιέργεια αμοιβαίου οράματος και στόχου για το σχολείο μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικού προσωπικού (μ.ο. 4,61, «πολύ»), αντιμετώπιση μαθητών κι εκπαιδευτικών βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθένα ξεχωριστά (μ.ο. 4,59, «πολύ»), παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για καλλιέργεια δεξιοτήτων (μ.ο. 4,47, «πολύ»), παρακίνηση μαθητών και προσωπικού για κατάρριψη υψηλών στόχων (μ.ο. 4,37, «πολύ»), πηγή έμπνευσης για καινοτόμες ιδέες κι εκπαιδευτικές πρακτικές (μ.ο. 4,37, «πολύ»), αναπροσαρμογή κι ανακατανομή ρόλων και καθηκόντων ανάλογα με την περίπτωση (μ.ο. 4,28, «πολύ»), διατήρηση αισιόδοξης στάσης απέναντι στην αποτυχία (μ.ο. 4,28, «πολύ»), παροχή ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής καθοδήγησης στο έργο των εκπαιδευτικών (μ.ο. 4,26, «πολύ»), θέσπιση κανονισμών με περιθώρια τροποποίησης (μ.ο. 4,01, «πολύ»). Στις παραπάνω δηλώσεις παρατηρούμε υψηλό βαθμό προτίμησης και συμφωνίας, με μικρές διαφοροποιήσεις. Η καλλιέργεια θετικού κι ευχάριστου κλίματος, όπου κάθε μαθητής κι εκπαιδευτικός έχει θέση, ανεξαρτήτως πολιτισμικού και γνωστικού υπόβαθρου, βλέπουμε να καταλαμβάνει τις 3 πρώτες θέσεις στις ενέργειες των διευθυντών/τριών. Αντίθετα, η θέσπιση κανονισμών βρίσκεται τελευταία μεταξύ των προτιμήσεων, γεγονός που υποδηλώνει προτίμηση ως προς την αυστηρή τήρηση κανονισμών, με μικρά περιθώρια απόκλισης κι εξαιρέσεων απ' αυτούς.

- Πρακτικές στρατηγικής ηγεσίας: Ενημέρωση γονέων κι εκπαιδευτικών για τη γραμμή και τους στόχους του σχολείου (μ.ο. 4,49, «πολύ»), παροχή απαραίτητων υλικοτεχνικών μέσων σ' εκπαιδευτικούς και μαθητές για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος (μ.ο. 4,46, «πολύ»), επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών (μ.ο. 4,42, «πολύ»), σχεδιασμός ξεκάθαραυ πλάνου και στρατηγικής αξιοποίησης διαθέσιμων πόρων (μ.ο. 4,33, «πολύ»). Στο σημείο αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα ψηλή προτίμηση σ' ενέργειες στρατηγικής ηγεσίας, με μικρές διαφοροποιήσεις

- Πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας: Σ' αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων εντάσσεται η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας κι εμπιστοσύνης (μ.ο. 4,72, «πολύ»), η αναζήτηση καθοδήγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο ή/και από τους προϊσταμένους των γραφείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μ.ο. 3,49, «αρκετά») κι η δημιουργία ηγετικών ομάδων με διοικητικές αρμοδιότητες (μ.ο. 3,46, «αρκετά»). Σ' αυτό το σημείο προκαλεί εντύπωση το γεγονός, ότι, πέραν της πρώτης κατηγορίας, οι

διευθυντές δεν υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικές ενέργειες και πρακτικές που χαρακτηρίζουν την κατανομημένη ηγεσία.

- Πρακτικές μη αποτελεσματικής ηγεσίας: Το συγκεκριμένο μέρος της ερώτησης παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις τα ποσοστά επιλογής μη αποτελεσματικών ηγετικών ενεργειών και πρακτικών είναι σχετικά υψηλό. Συγκεκριμένα, η πρακτική της επιβράβευσης στη συνέπεια και της επίκρισης της ασυνέπειας κι ανυπακοής συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (μ.ο. 4,02, «πολύ») και χαρακτηρίζει λιγότερο αποτελεσματικά μοντέλα, όπως εκείνο της συναλλαγματικής κι ενδεχομενικής ηγεσίας (Hersey & Blanchard, 1969: 55; Burns, 1978: 4). Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάληψη εξ ολοκλήρου διοικητικών ενεργειών κι ευθυνών για τη διαφύλαξη του ατομικού κύρους (μ.ο. 3,71, «αρκετά»), στοιχείο που υποδηλώνει τη χαμηλή κατανομή εξουσιών και τον μικρό βαθμό εξουσιοδότησης σε ζητήματα διοίκησης σ' εκπαιδευτικούς κι άλλους υφισταμένους, ενώ παράλληλα συνεπάγεται και μικρό βαθμό άσκησης κατανομημένης αποτελεσματικής ηγεσίας (Harris, 2009: 18; Leithwood et al., 2007: 62). Η πιστή και χωρίς αποκλίσεις ακολουθία των οδηγιών του Υπουργείου (μ.ο. 3,30, «αρκετά») αποτελεί μια ακόμη επιλογή με σχετικά υψηλή θέση στις προτιμήσεις των σχολικών ηγετών και συνδέεται με περισσότερο καθοδηγητικά μοντέλα όπως η ενδεχομενική θεωρία ηγεσίας κ.α. (Fiedler, 1971: 130; Fiedler, 1978: 60; Nielsen et al., 2008: 27). Ενέργειες και πρακτικές όπως η αναζήτηση υποστήριξης και βοήθειας από συναδέλφους (μ.ο. 2,97), η επιφυλακτική στάση απέναντι σε κριτική (μ.ο. 2,77), η ανεπηρέαστη στάση απέναντι σε προσδοκίες μαθητών και γονέων (μ.ο. 2,76) κι η παροχή μικρού βαθμού αυτονομίας κι αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς (μ.ο. 2,53) παρουσιάζουν μέτριο βαθμό προτίμησης, γεγονός που δηλώνει τη σχετικά μικρή προτίμηση στις παραπάνω πρακτικές μη αποτελεσματικής ηγεσίας.

Στο τέλος της ερώτησης δίνεται η επιλογή στους/στις διευθυντές/τριες ν' αναφέρουν κάποια πρακτική αποτελεσματικής -κατά τη γνώμη τους- ηγεσίας που εφαρμόζουν οι ίδιοι/ες στο σχολείο και δεν περιλαμβάνεται στα υποερωτήματα. Συγκεκριμένα, ένας διευθυντής ανέφερε την αναζήτηση συνεργασίας με φορείς όπως ιδιωτικές εταιρίες κι επιχειρήσεις με αποδεδειγμένα φιλοπεριβαλλοντικά διακείμενη πολιτική, ένας άλλος την καλλιέργεια κλίματος συγχώρεσης, δικαίου, αλληλοβοήθειας κι αλληλοκατανόησης, ενώ ένας τρίτος προσέθεσε την έμπνευση αντί για καθοδήγηση ενός ηγέτη μέσω των πράξεών του.

## **7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

#### **7.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων βάσει των χρόνων υπηρεσίας**

Κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, επιχειρήθηκε ανάλυση των αποτελεσμάτων βάσει των χρόνων υπηρεσίας των υποκειμένων. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών κατηγορικής κλίμακας, αξιοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , ενώ για τις περιπτώσεις συσχέτισης μεταξύ κατηγορικής κλίμακας (χρόνια υπηρεσίας) και ποιοτικών διαβαθμιστικών μεταβλητών με μονό αριθμό κατηγοριών απάντησης το παραμετρικό κριτήριο t-test γι' ανεξάρτητα δείγματα. Παράλληλα, έγινε ανακωδικοποίηση της μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας» από ποιοτική διαβαθμιστική κλίμακα σε κατηγορική κλίμακα με 2 κατηγορίες απαντήσεων: 1-6 χρόνια υπηρεσίας=1 και 7 χρόνια υπηρεσίας και πάνω=2. Για λόγους οικονομίας, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις 8 και 15 στις οποίες βρέθηκαν κατηγορίες απαντήσεων που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας του εκάστοτε υποκειμένου.

##### **7.1.1 Πρακτικές αειφόρου ηγεσίας και χρόνια υπηρεσίας**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποκειμένων αναφορικά με την προτίμηση σε ποικίλες πρακτικές αειφόρου ηγεσίας, καθώς επίσης και οι διαφοροποιήσεις τους, βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους. Από τις 10 διαφορετικές πρακτικές, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε μία μόνο πρακτική, η οποία μάλιστα παρουσιάζεται με αρνητικό συντελεστή, δηλαδή αποτελεί πρακτική μη αειφόρου ηγεσίας.

Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ διευθυντών/τριών ως προς την πρακτική που θέλει τον ηγέτη να θέτει ως «κύριο μέλημά των εκπαιδευτικών και των μαθητών την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων» ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους ( $p=.030$ ) Τα υποκείμενα με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας βρέθηκαν να έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως κύριο μέλημά τους τα υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα ( $\mu.ο.=3,92$ ), ως προς τους συναδέλφους με μεγαλύτερη εμπειρία ( $\mu.ο.=3,55$ ).

**Πίνακας 28**

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων πάνω στην προτίμηση σε πρακτικές αιφόρου (ή μη) ηγεσίας βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	1-6		7 και πάνω		t	p
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.		
Παρέχονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών	4,37	0,774	4,35	0,676	0,194	.847
Υποστηρίζεται και επικροτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα ηγεσίας και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	3,86	1,265	4,03	1,049	-0,860	.391
Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δράσεις Αειφόρου Ανάπτυξης με καθαρά δική τους πρωτοβουλία και ενδιαφέρον	3,57	1,153	3,60	1,135	-0,134	.894
Επικρατεί διαπολιτισμική κουλτούρα με αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, πολιτισμικό, κοινωνικό)	4,08	0,868	4,19	0,824	-0,763	.447
Δίνεται έμφαση σε μεσοπρόθεσμους και άμεσους στόχους παρά σε μακροπρόθεσμα και έμμεσα αποτελέσματα	3,73	0,981	3,56	1,044	0,912	.363
Ενθαρρύνονται οι διαφορετικές και καινοτόμες ιδέες απ' όπου κι αν προέρχονται	4,20	0,872	4,25	0,802	-0,352	.726
Οι μαθητές δραστηριοποιούνται και λαμβάνουν πρωτοβουλίες περισσότερο εντός της σχολικής τάξης	3,90	1,005	3,64	1,036	1,453	.149
Ενθαρρύνονται και πραγματοποιούνται εθελοντικές δράσεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές στην ευρύτερη κοινότητα	3,94	1,008	4,07	0,863	-0,783	.161
Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και καθήκοντα κυρίως εντός της σχολικής τάξης	3,61	1,078	3,71	0,968	-0,564	.573
Ο ηγέτης παρέχει κίνητρα για την πραγματοποίηση δράσεων σε περιβαλλοντικό-κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο	4,12	0,840	4,28	0,754	-1,183	.239
Ο ηγέτης παρέχει ευκαιρίες ενημέρωσης πάνω σε ζητήματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και Αειφόρου ανάπτυξης	4,04	0,894	4,26	0,747	-1,554	.141
Ο ηγέτης επηρεάζει με τη στάση και τη δράση του τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πάνω σε πρακτικές Αειφόρου Ανάπτυξης	4,24	0,839	4,26	0,846	-0,156	.148



Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελεί επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων	3,92	0,956	3,55	0,965	2,196	.030
Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την Ευέλικτη Ζώνη βάσει των θεματικών περιοχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	4,02	0,990	3,83	1,036	1,051	.295
Αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυνατότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού και μαθητή	4,20	0,800	4,12	0,704	0,557	.578

### 7.1.2 Πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας και χρόνια υπηρεσίας

Το δεύτερο ερώτημα στο οποίο εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση βάσει των χρόνων υπηρεσίας των υποκειμένων, είναι αυτό των πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας. Από τις 25 δηλώσεις εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε μία, η οποία μάλιστα αποτελεί χαρακτηριστικό μη αποτελεσματικής ηγεσίας.

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση μεταξύ των υποκειμένων στη δήλωση «ο αποτελεσματικός ηγέτης κρατά επιφυλακτική στάση απέναντι σε παρεμβάσεις και κριτική του έργου του» ( $p=.012$ ). Χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε, ότι οι διευθυντές/τριες με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι λιγότερο επιφυλακτικοί/ές στην οποιαδήποτε παρέμβαση και κριτική του έργου τους ( $\mu.ο.=2,57$ ) σε σχέση με τους/τις διευθυντές/τριες που έχουν μέχρι 6 χρόνια υπηρεσίας ( $\mu.ο.=3,12$ ).

### Πίνακας 29

Κατανομή απαντήσεων των υποκειμένων πάνω στην προτίμηση σε πρακτικές αποτελεσματικής (ή μη) ηγεσίας βάσει των χρόνων υπηρεσίας τους

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	1-6		7 και πάνω		t	p
	μ. ο.	τ. α.	μ. ο.	τ. α.		
Αναπροσαρμόζει κι ανακατανέμει ρόλους και καθήκοντα ανάλογα με την κατάσταση	4,18	0,817	4,34	0,602	-1,329	.186
Αντιμετωπίζει τους μαθητές κι εκπαιδευτικούς βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθένα ξεχωριστά	4,55	0,817	4,34	0,602	-0,642	.522
Μένει ανεπηρέαστος απ' τις προσδοκίες κι επιθυμίες μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων	2,86	1,371	2,71	1,416	0,630	.530
Προσπαθεί να καλλιεργήσει αμοιβαίο όραμα και στόχους για το σχολείο μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικού προσωπικού	4,67	0,653	4,58	0,560	0,788	.432
Καλλιεργεί κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας	4,63	0,720	4,66	0,602	-0,312	.755

Επιβραβεύει τη συνέπεια και κατακρίνει την ανυπακοή κι απειθαρχία	3,90	0,944	4,19	0,796	-1,931	.056
Διατηρεί αισιόδοξη στάση απέναντι στην αποτυχία	4,22	0,832	4,31	0,748	-0,723	.471
Παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για καλλιέργεια δεξιοτήτων	4,51	0,731	4,45	0,707	0,480	.632
<b>Κρατά επιφυλακτική στάση απέναντι σε παρεμβάσεις και κριτική του έργου του</b>	<b>3,12</b>	1,177	<b>2,57</b>	1,269	<b>2,559</b>	<b>.012</b>
Παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και συμβουλευτική καθοδήγηση στο έργο των εκπαιδευτικών	4,22	0,832	4,29	0,742	-0,561	.576
Παρακινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να θέτουν υψηλές προσδοκίες απ' τον εαυτό τους	4,35	0,820	4,38	0,776	-0,209	.835
<b>Ακολουθεί κατά γράμμα τις οδηγίες του Υπουργείου με ελάχιστες εξαιρέσεις</b>	3,18	1,126	3,37	0,981	-1,068	.287
Αποτελεί πηγή έμπνευσης για καινοτόμες ιδέες κι εκπαιδευτικές πρακτικές	4,37	0,720	4,37	0,681	0,014	.989
Υποστηρίζει τη θέσπιση κανονισμών και νομών με περιθώρια τροποποίησης	4,10	0,728	3,96	0,796	1,054	.294
<b>Ιεραρχεί το προσωπικό του όραμα και στόχους υψηλότερα από εκείνους του σχολείου</b>	2,80	1,371	3,13	1,455	-1,322	.188
Επιλύει συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών	4,45	0,730	4,40	0,750	0,357	.722
Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και γονείς για τη γραμμή και τους στόχους του σχολείου	4,49	0,784	4,49	0,586	-0,036	.971
Σχεδιάζει ξεκάθαρο πλάνο και στρατηγική αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων	4,33	0,792	4,33	0,765	0,055	.956
<b>Αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη διοικητικών ενεργειών ώστε να διαφυλάξει το κύρος του</b>	3,55	1,154	3,80	1,130	-1,244	.216
Παρέχει στους εκπαιδευτικούς και μαθητές τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία	4,51	0,784	4,44	0,738	0,540	.590
Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης	4,73	0,603	4,72	0,476	0,069	.945
<b>Αναζητά υποστήριξη και βοήθεια συναδέλφων μόνο όταν είναι απαραίτητο</b>	2,78	1,286	3,08	1,400	-1,233	.220
Δημιουργεί ηγετικές ομάδες στήριξης με διοικητικές αρμοδιότητες	3,27	1,218	3,57	1,287	-1,346	.180
<b>Προσφέρει μικρό βαθμό αυτονομίας και αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς</b>	2,80	1,697	2,37	1,518	1,556	.122
Αναζητά καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο και τους προϊσταμένους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	3,45	1,006	3,52	1,067	-0,359	.720

## 7.2 Συσχετίσεις μεταβλητών

Στο συγκεκριμένο σημείο της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης αποτελεσμάτων επιχειρείται η παρουσίαση των περιπτώσεων συσχέτισης μεταξύ της των πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας κι αιφόρου ηγεσίας, δημιουργίας δικτύων συνεργασίας κι εφαρμογής παιδαγωγικών αρχών. Για κάθε περίπτωση συσχέτισης μεταξύ ερωτήσεων υιοθετήθηκε μηδενική υπόθεση, ενώ παρουσιάζονται οι τιμές που βρίσκονται από +0.5 και πάνω για περιπτώσεις θετικής συσχέτισης και -0.5 για περιπτώσεις αρνητικής συσχέτισης αντίστοιχα.

### 7.2.1 Συσχέτιση πρακτικών αειφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των κατηγοριών της ερώτησης 8 που αφορά στις πρακτικές αειφόρου ηγεσίας και της ερώτησης 15 που αφορά στις πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας. Για λόγους οικονομίας χώρου παρουσιάζονται μόνο οι κατηγορίες ερωτημάτων-μεταβλητών, όπου υπάρχει μέτρια κι ισχυρή συσχέτιση ( $r_s > +/-0,500$ ). Καθεμιά από τις παρακάτω περιπτώσεις ύπαρξης θετικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών θεωρείται στατιστικά σημαντική καθώς παρουσιάζει πολύ υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $p < 0.001$ )

Συγκεκριμένα, κατ' αύξουσα πορεία, παρουσιάζονται οι παρακάτω συσχετίσεις:

- Θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της παροχής κινήτρων για περιβαλλοντικές-πολιτισμικές-κοινωνικές δράσεις (**E8.10**) και της αντιμετώπισης μαθητών κι εκπαιδευτικών βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός ξεχωριστά (**E15.2**) με μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,513$ ).
- Σε παρόμοια επίπεδα κυμαίνεται κι η συσχέτιση μεταξύ παροχής ενημέρωσης για ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κι αειφόρου ανάπτυξης (**E8.11**) και καλλιέργειας κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας (**E15.5**) με μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,521$ ).
- Τον ίδιο βαθμό θετικής συσχέτισης παρουσιάζουν κι οι μεταβλητές που αφορούν στην επιρροή ενός ηγέτη με τη στάση του σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς πάνω σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης (**E8.12**) και στην πρακτική της αναπροσαρμογής ρόλων και καθηκόντων ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση (**E15.1**).
- Ακόμη ισχυρότερο βαθμό θετικής συσχέτισης ( $r_s = 0,534$ ) παρουσιάζει η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης με τη στάση του σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης (**E8.12**) με την αντιμετώπιση μαθητών κι εκπαιδευτικών βάσει των ιδιαιτεροτήτων τους (**E15.2**).
- Η πρακτική που περιλαμβάνει την επιρροή του σχολικού ηγέτη μέσω της στάσης του πάνω σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης (**E8.12**), παρουσιάζει την υψηλότερη

θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,549$ ) με την αποτελεσματική ηγετική πρακτική της καλλιέργειας κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας (**E15.5**).

- Εξίσου υψηλή συσχέτιση ( $r_s = 0,549$ ) παρουσιάζει η παραπάνω πρακτική αιεφόρου ηγεσίας (**E8.12**) και με την πρακτική της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια δεξιοτήτων (**E15.8**).

### Πίνακας 30

Κατανομή συσχετίσεων σε κατηγορίες απαντήσεων μεταξύ της ερώτησης E8 («πρακτικές αιεφόρου ηγεσίας») και της ερώτησης E15 («πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας»)

Μεταβλητές	Spearman's rho	p value
<b>E8.10/E15.2</b>	<b>0,513</b>	<b>.000</b>
<b>E8.11/E15.5</b>	<b>0,521</b>	<b>.000</b>
<b>E8.12/E15.1</b>	<b>0,549</b>	<b>.000</b>
<b>E8.12/E15.2</b>	<b>0,534</b>	<b>.000</b>
<b>E8.12/E15.5</b>	<b>0,521</b>	<b>.000</b>
<b>E8.12/E15.8</b>	<b>0,549</b>	<b>.000</b>

#### 7.2.2 Συσχέτιση πρακτικών δημιουργίας δικτύων συνεργασίας κι αποτελεσματικής ηγεσίας

Εξετάζοντας κανείς τη συσχέτιση μεταξύ της πρακτικής αιεφόρου ηγεσίας που περιλαμβάνει τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας κι εμπλοκής εξωτερικών φορέων με τις πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας, παρατηρεί κάτι ενδιαφέρον. Οι περισσότερες περιπτώσεις μέτριας κι υψηλής θετικής συσχέτισης απαντώνται μεταξύ της υποερώτησης **E10.9**, σύμφωνα με την οποία «το σχολείο πραγματοποιεί κοινωνικές δράσεις κι εκδηλώσεις εντός κι εκτός του σχολικού χώρου». Οι ερωτηθέντες που επέλεξαν σε υψηλά ποσοστά την πρακτική αυτή παρουσιάζουν κι υψηλά ποσοστά επιλογής ποικίλων πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, η εν λόγω κατηγορία απάντησης παρουσιάζει:

- μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,511$ ) με την κατηγορία **E15.13** (ο αποτελεσματικός ηγέτης αποτελεί πηγή έμπνευσης για καινοτόμες ιδέες κι εκπαιδευτικές πρακτικές)
- μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,514$ ) με την κατηγορία **E15.1** (ο αποτελεσματικός ηγέτης αναπροσαρμόζει κι ανακατανέμει ρόλους και καθήκοντα ανάλογα με την περίπτωση)

- μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,518$ ) με την κατηγορία **E15.20** (ο αποτελεσματικός ηγέτης παρέχει στους εκπαιδευτικούς και μαθητές τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία)
- μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,523$ ) με την κατηγορία **E15.14** (ο αποτελεσματικός ηγέτης υποστηρίζει τη θέσπιση κανονισμών και νορμών με περιθώρια τροποποίησης)
- μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,553$ ) με την κατηγορία **E15.5** (ο αποτελεσματικός ηγέτης καλλιεργεί κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας)
- μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,562$ ) με την κατηγορία **E15.11** (ο αποτελεσματικός ηγέτης παρακινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να θέτουν υψηλές προσδοκίες απ' τον εαυτό τους)
- υψηλή θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,600$ ) με την κατηγορία **E15.17** (ο αποτελεσματικός ηγέτης ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και γονείς για τη γραμμή και τους στόχους του σχολείου)

Θετική συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας και δημιουργίας δικτύων συνεργασίας εντοπίζεται και στην περίπτωση της κατηγορίας **E10.2** (το σχολείο αναζητά υποστήριξη και συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας) με την κατηγορία **E15.13** (ο αποτελεσματικός ηγέτης αποτελεί πηγή έμπνευσης για καινοτόμες ιδέες κι εκπαιδευτικές πρακτικές) με μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,530$ ) και με την κατηγορία **E15.8** (ο αποτελεσματικός ηγέτης παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για καλλιέργεια δεξιοτήτων) με μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,548$ ).

Τέλος, η κατηγορία **E10.1** (ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ενημερώνεται κι εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων του σχολείου σχετικά στην Αειφόρο Ανάπτυξη) εμφανίζει θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,513$ ) με τη μεταβλητή **E15.2** (ο αποτελεσματικός ηγέτης Αντιμετωπίζει τους μαθητές κι εκπαιδευτικούς βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθένα ξεχωριστά) κι η κατηγορία **E10.3** (το σχολείο συνεργάζεται με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό σε δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών πάνω στην Αειφόρο Ανάπτυξη) με τη μεταβλητή **E15.1** (ο αποτελεσματικός ηγέτης αναπροσαρμόζει κι ανακατανέμει ρόλους και καθήκοντα ανάλογα με την περίπτωση) με μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s = 0,526$ ). Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις συσχέτισης παρουσιάζουν πολύ υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $p < 0.001$ ).

### Πίνακας 31

Κατανομή συσχετίσεων σε κατηγορίες απαντήσεων μεταξύ της ερώτησης E10

(«πρακτικές δημιουργίας δικτύων συνεργασίας κι εμπλοκής εξωτερικών φορέων») και της ερώτησης E15( «πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας»)

Μεταβλητές	Spearman's rho	p value
E10.1/E15.2	0,513	.000
E10.2/E15.8	0,548	.000
E10.2/E15.13	0,530	.000
E10.3/E15.1	0,526	.000
E10.4/E15.2	0,501	.000
E10.9/E15.1	0,514	.000
E10.9/E15.5	0,553	.000
E10.9/E15.11	0,562	.000
E10.9/E15.13	0,511	.000
E10.9/E15.14	0,523	.000
E10.9/E15.17	0,600	.000
E10.9/E15.20	0,518	.000

### 7.2.3 Συσχέτιση εφαρμογής παιδαγωγικών αρχών εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη κι εφαρμογής πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας

#### Πίνακας 32

Κατανομή συσχετίσεων σε κατηγορίες απαντήσεων μεταξύ της ερώτησης E11 («παιδαγωγικές αρχές Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη») και της ερώτησης E15 («πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας»)

Μεταβλητές	Spearman's rho	p value
E11.1/E15.16	0,536	.000

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τη μοναδική αξιοσημείωτη θετική συσχέτιση που εντοπίστηκε ανάμεσα στην ερώτηση που αφορά στις παιδαγωγικές αρχές της ΕΑΑ και την εφαρμογή πρακτικών αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, εμφανίζεται μέτρια θετική συσχέτιση ( $r_s=0,536$ ) μεταξύ των πρακτικών καλλιέργειας σκέψης πάνω σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης (E11.1) και των πρακτικών επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών (E15.16). Η εν λόγω κατηγορία απάντησης παρουσιάζει πολύ υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $p < 0.001$ ).

## **8° ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

#### **8.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων**

Κατά την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα κι άξια αναφοράς στοιχεία. Ένα απ' αυτά είναι το γεγονός ότι πολλοί σχολικοί ηγέτες έδειξαν ν' αξιοποιούν περιβαλλοντικές-αιθροικές πρακτικές στην καθημερινή τους ζωή κυρίως στον τομέα της διαχείρισης απορριμμάτων (ανακύκλωση, κομποστοποίηση κ.α.) της κατανάλωσης νερού κι ενέργειας, καθώς επίσης και στον τομέα της διατροφής, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που αξιοποίησαν τέτοιες πρακτικές και στο πεδίο των μετακινήσεων (χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς, ποδηλάτου ή υβριδικών κι ηλεκτρικών οχημάτων). Η ίδια προτίμηση προς τη διαχείριση απορριμμάτων παρατηρείται και στην ερώτηση που αναφέρεται στους τρόπους αξιοποίησης του σχολικού κι αύλειου χώρου.

Η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών διαθέτει κάποια μορφή μετεκπαίδευσης, ωστόσο ελάχιστοι είναι εκείνοι που διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Ταυτόχρονα στην πλειοψηφία τους είναι ενημερωμένοι για ζητήματα αιθροού ανάπτυξης κι ηγεσίας κυρίως απ' το διαδίκτυο, γεγονός που έρχεται σε αντιπαράθεση με τα υψηλά ποσοστά που συγκεντρώνουν

Ένα ακόμη στοιχείο που προκαλεί προβληματισμό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων που διοικούνται απ' τους ερωτηθέντες σχολικούς ηγέτες δεν εντάσσονται, ούτε έχουν ενταχθεί στο παρελθόν σε κάποιο σχολικό δίκτυο ή πρόγραμμα για την ΕΑΑ. Συνεπώς, εύλογα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι τα υψηλά ποσοστά που συγκεντρώνουν στην ερώτηση αναφορικά με τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας περιλαμβάνει κυρίως περιπτώσεις συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς και φορείς της τοπικής κοινότητας.

Τέλος, προκαλεί εντύπωση και το γεγονός ότι πολλοί διευθυντές και διευθύντριες στις ερωτήσεις 8 (πρακτικές αιθροού ηγεσίας) και 15 (πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας) συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά στην επιλογή «αρκετά», ακόμη και σ' ερωτήσεις που είχαν αρνητικό συντελεστή (αποτελούν

παραδείγματα μη αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας). Παρ' όλα αυτά στις ίδιες ερωτήσεις συγκεντρώνουν χαμηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες απαντήσεων.

## **8.2 Πρακτικές αποτελεσματικής κι αιεφόρου ηγεσίας και χρόνια υπηρεσίας**

Μέσα απ' την παρούσα έρευνα αναδεικνύονται τυχόν διαφορές μεταξύ ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή πρακτικών αιεφόρου ηγεσίας ή/και πρακτικών αποτελεσματικής ηγεσίας με σημείο διαφοροποίησής τους τα χρόνια υπηρεσίας. Πιο αναλυτικά, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ στελεχών με λιγότερα και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας σε δύο περιπτώσεις: Στην πρώτη περίπτωση εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές μεταξύ σχολικών ηγετών διαφορές ως προς την πρακτική μη αιεφόρου ηγεσίας που θέτουν ως κύριο μέλημα εκπαιδευτικών και μαθητών την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων. Συγκεκριμένα, οι σχολικοί ηγέτες με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας φάνηκε να εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό πρακτικές που θέτουν στο επίκεντρό τους κυρίως τις μαθησιακές επιδόσεις και σε μεγαλύτερο βαθμό την κατάκτηση βαθιάς γνώσης και κοινωνικών δεξιοτήτων, στοιχείο που αποτελεί πρακτική αιεφόρου ηγεσίας (Hargreaves & Fink, 2003: 695; Shriberg & MacDonald, 2013: 18).

Στη δεύτερη περίπτωση, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών διευθυντών/τριών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους στον βαθμό επιφυλακτικότητάς τους απέναντι σε κριτική και συμβουλές που αφορούν το έργο τους. Πιο αναλυτικά, τα ηγετικά στελέχη με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας είναι λιγότερο δεκτικά απέναντι σ' εξωτερική κριτική και παρεμβάσεις στο έργο τους, χαρακτηριστικό μη αποτελεσματικού ηγέτη (Leithwood & Jantzi, 1990: 269; Leithwood & Poplin, 1992: 11; Leithwood & Jantzi, 1999a: 124). Αντίθετα, οι ηγέτες με περισσότερη υπηρεσία κι εργασιακή εμπειρία είναι περισσότερο δεκτικοί σε προτάσεις για βελτίωση κι εξωτερική κριτική και παραινήσεις, ασκώντας επομένως, σε μεγαλύτερο βαθμό την εν λόγω πρακτική αποτελεσματικής ηγεσίας απ' ότι οι συνάδελφοί τους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει η διασύνδεση μεταξύ χρόνων υπηρεσίας κι εφαρμογής πρακτικών αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι σχολικοί ηγέτες με



λιγότερα χρόνια υπηρεσίας κι εμπειρίας εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές μη αιεφόρου και μη αποτελεσματικής ηγεσίας, συγκεντρώνοντας έτσι σε μικρότερο βαθμό τα προσόντα και χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού κι αιεφόρου ηγέτη, απ' ότι οι συνάδελφοί τους με περισσότερη υπηρεσία. Δεν εντοπίστηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ στελεχών βάσει των χρόνων υπηρεσίας στην περίπτωση του σχολικού κτηρίου, των αιεφορικών-περιβαλλοντικών πρακτικών στην καθημερινή τους ζωή, των πρακτικών δημιουργίας δικτύων συνεργασίας, καθώς και της ένταξης του σχολείου τους σε σχολικά δίκτυα για την ΕΑΑ.

### 8.3 Συσχέτιση αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας

Μελετώντας κανείς τη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρεί ότι υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ των πρακτικών διάφορων μορφών αποτελεσματικής ηγεσίας (καταναμημένη, μετασχηματιστική, καθοδηγητική κ.α.) και των πρακτικών της αιεφόρου ηγεσίας. Τέτοια παραδείγματα ομοιοτήτων εντοπίζονται στην περίπτωση της καταναμημένης αποτελεσματικής ηγεσίας με την αιεφόρο ηγεσία μέσω κοινών πρακτικών όπως η δημιουργία ηγετικών ομάδων στήριξης, η κατανομή ρόλων κι αρμοδιοτήτων, η ενημέρωση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παιδαγωγικής αλλά και διοίκησης της σχολικής μονάδας σε περίπτωση ανάληψης ηγετικών-διοικητικών καθηκόντων (Hargreaves & Fink, 2003a: 693; Harris, 2008: 18; Lambert, 2012: 106; Leithwood et al., 2007: 59; Spillane, 2005: 147). Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της ομοιότητας μεταξύ πρακτικών στρατηγικής κι αιεφόρου ηγεσίας όπως η στρατηγική συνεργασία και δημιουργία δικτύων, το στρατηγικό μακροπρόθεσμο όραμα κι η στρατηγική αξιοποίηση άψυχου κι έμψυχου υλικού σε συγκεκριμένες θέσεις (Avery & Bergsteiner, 2012: 229; Davies & Davies, 2005: 248; Hargreaves, 2007: 224; Lambert, 2011: 143; Lambert, 2012: 106; Leithwood, 1995: 326). Εύλογα λοιπόν μπορεί κανείς να θέσει την (ερευνητική) υπόθεση της άρρηκτης σύνδεσης και συσχέτισης μεταξύ της καταναμημένης και της στρατηγικής ηγεσίας (ως μορφών αποτελεσματικής ηγεσίας) και της αιεφόρου ηγεσίας.

Μέσω της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνονται οι παραπάνω ισχυρισμοί σε διάφορες περιπτώσεις, ενώ μάλιστα στην περίπτωση πρακτικών δημιουργίας δικτύων συνεργασίας ως χαρακτηριστικό της αιεφόρου ηγεσίας, εντοπίστηκαν οι περισσότερες θετικές συσχετίσεις με τις πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας. Ενδεικτικά, μπορούμε

ν' αναφέρουμε την πρακτική της διεξαγωγής κοινωνικών δράσεων εντός κι εκτός του σχολικού χώρου, η οποία παρουσιάζει μέτρια κι υψηλή θετική συσχέτιση με 7 διαφορετικές πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας, εκ των οποίων ορισμένες υπάγονται στις μορφές της στρατηγικής και κατανεμημένης ηγεσίας (καλλιέργεια κλίματος αποδοχής διαφορετικότητας, παρακίνηση για υψηλές προσδοκίες και στόχους, παροχή υλικοτεχνικών μέσων για στήριξη της διδασκαλίας, ανακατανομή ρόλων και καθηκόντων), ενώ άλλες στη μετασχηματιστική ηγεσία (ο σχολικός ηγέτης ως πηγή έμπνευσης για προσωπικό και μαθητές, τήρηση κανονισμών με περιθώρια τροποποίησης κ.α.).

Εξίσου μεγάλος αριθμός περιπτώσεων θετικής συσχέτισης προκύπτει κι ανάμεσα στις πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας και τις γενικότερες πρακτικές αειφόρου ηγεσίας. Η πρακτική που αφορά στην επιρροή που ασκεί ο σχολικός ηγέτης μέσω των πράξεών του (εντός κι εκτός του σχολικού χώρου) και του παραδείγματος που δίνει σ' εκπαιδευτικούς και μαθητές πάνω σε ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης παρουσιάζει αρκετές συσχετίσεις με πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Η αναπροσαρμογή κι ανάθεση ρόλων και καθηκόντων βάσει ικανοτήτων κι ιδιαίτερων δεξιοτήτων, η αντιμετώπιση του εκάστοτε ατόμου βάσει δυνατοτήτων και δεξιοτήτων του, η καλλιέργεια κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας κι η παροχή ευκαιριών για επιμόρφωση και καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι οι πρακτικές αειφόρου ηγεσίας που συνυπάρχουν σε σχολικούς ηγέτες με την προαναφερθείσα πρακτική αειφόρου ηγεσίας.

Από τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν κι αφορούν στη θετική σχέση μεταξύ πρακτικών αειφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας. Παρατηρούμε ότι οι ηγέτες που εφαρμόζουν πρακτικές, αντλημένες μέσ' απ' τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, ως έναν βαθμό υιοθετούν κι εφαρμόζουν και πρακτικές αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Το παραπάνω στοιχείο έρχεται να συμπληρώσει με νέα ερευνητικά δεδομένα τη διεθνή βιβλιογραφία και τις αναφορές που εντοπίζονται σε ποικίλες έρευνες, όπως εκείνες των Katrabutra και Saratun (2013: 367), των Galpin και Whittington (2012: 44) και των Gerard, Mc Millan και D'Annunzio-Green (2017: 118), οι οποίοι προβαίνουν σε νύξεις και συσχετίσεις μεταξύ αειφόρου ηγεσίας κι οργανωσιακής κι επιχειρησιακής αποτελεσματικότητας οργανισμών. Ταυτόχρονα ενισχύει τις απόψεις του Hay (2010: 169) για συμβολή της

μετασχηματιστικής ηγεσίας στην αποτελεσματική διοίκηση και τη μετάβαση προς την αιεφόρο ανάπτυξη και την εσωτερική ανάπτυξη του ηγέτη. Η σχέση μεταξύ αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας διαφαίνεται κι απ' το έργο των Hargreaves (2007:224) και Lambert, (2011: 143), στα μοντέλα των οποίων γίνεται αναφορά σε πρακτικές αιεφόρου ηγεσίας παρόμοιες μ' εκείνες της συνεργατικής ηγεσίας. Στην παρούσα έρευνα οι περισσότερες περιπτώσεις θετικών συσχετίσεων εντοπίστηκαν μεταξύ αιεφόρων πρακτικών δημιουργίας δικτύων συνεργασίας και πρακτικών αποτελεσματικής (μετασχηματιστικής, συνεργατικής και στρατηγικής) ηγεσίας, γεγονός που επιβεβαιώνει τους παραπάνω ισχυρισμούς.

## 8.4 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα αποτελεί καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς δεν έχει επιχειρηθεί ξανά η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ πρακτικών και μορφών ηγεσίας με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου. Παράλληλα όμως, παρά τις ποικίλες περιπτώσεις ύπαρξης θετικής συσχέτισης μεταξύ αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας, αυτές παρουσιάζουν -ως επί το πλείστον- μέτριο κι όχι υψηλό βαθμό θετικής συσχέτισης. Τα αίτια αυτής της έλλειψης υψηλών θετικών συσχετίσεων μπορούν εύλογα να αποτελέσουν γενικότερο προβληματισμό της παρούσας έρευνας κι αφορμή για περαιτέρω μελέτη.

Ακόμη, η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να επεκταθεί και στο πεδίο της συγκριτικής μελέτης εφαρμογής πρακτικών αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας μεταξύ ηγετικών στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή γενικής κι ειδικής αγωγής. Αυτή τη στιγμή, στον ελληνικό ερευνητικό χώρο οι μόνες αντίστοιχες έρευνες, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, περιλαμβάνουν συνεντεύξεις ως ερευνητικό εργαλείο, ενώ δεν επιχειρείται η αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ αιεφόρου κι αποτελεσματικής ηγεσίας. Συνεπώς, προτείνεται η επέκταση της παρούσας έρευνας στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής με τη χρήση του ερωτηματολογίου, σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, ακολουθώντας τη μέθοδο της τριγωνοποίησης με τη διασταύρωση ερευνητικών μεθόδων κι αποτελεσμάτων και την ταυτόχρονη αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των ηγετικών στυλ στα παραπάνω πεδία εκπαίδευσης.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Antonakis, J., Avolio, B.J. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and Leadership: An Examination of the Nine-factor Full-range Leadership Theory Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, Vol 14 (No 3), pp. 261-295. Doi: 10.1016/S1048-9843(03)00030-4
2. Antonakis, J. & House R. J. (2004). *On Instrumental Leadership: Beyond Transactions and Transformations* (pp. 1-24). Paper presented at the UNL Gallup Leadership Institute Summit, Omaha.
3. Antonakis, J. & House, R.J. (2014). Instrumental Leadership: Measurement and Extension of Transformational-Transactional Leadership Theory. *The Leadership Quarterly*, Vol 25 (No 4), pp. 746-771. Doi: 10.1016/j.leaqua.2014.04.005
4. Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*, Vol 39 (No 3), 5-15. Doi: 10.1108/10878571111128766
5. Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2012). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. NY, Abingdon: Routledge.
6. Avolio, B.J. (2007). Promoting More Integrative Strategies for Leadership Theory-Building. *American Psychologist*, Vol 62 (No 1), pp. 25-33. Doi: 10.1037/0003-066X.62.1.25
7. Barraza, L., Duque-Aristiza'Bal, A. & Rebolledo, G. (2003). Environmental Education: From policy to practice. *Environmental Education Research*, Vol 9 (No 3), pp. 347-357. Doi: 10.1080/13504620303462
8. Bass, B.M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, Vol 13 (No 3), pp. 26-40. Doi: 10.1016/0090-2616(85)90028-2
9. Bass, B.M., Avolio, B.J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, Vol 14 (No 5). Doi: <https://doi.org/10.1108/03090599010135122>
10. Bass, B.M. (1993). A Seminal Shift: The Impact Of James Burns' Leadership. *Leadership Quarterly*, Vol 4 (No 3/4), pp. 375-377.
11. Bass, B.M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol 8 (No 1), pp. 9-32. Doi: 10.1080/135943299398410

12. Bass, B. (2005). Transformational Leadership Theory. In J.B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior I. Essential Theories of Motivation and Leadership* (pp. 361-386). New York: Routledge.
13. Blake, R.R. & Mouton, J.S. (1961). Reactions to Intergroup Competition Under Win-Lose Conditions. *Management Science*, Vol 7 (No 4), pp. 420-435, from URL: <http://dx.Doi.org/10.1287/mnsc.7.4.420>
14. Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1982). A comparative analysis of situationalism and 9,9 management by principle. *Organizational Dynamics*, Vol 10 (No 4), pp. 20-43. Doi: 10.1016/0090-2616(82)90027-4
15. Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1982). Theory and Research for Developing a Science of Leadership. *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol 18 (No 3), pp. 275-291.
16. Blank, W., Green, S.G. & Weitzel, J.R. (1990). A Test of the Situational Leadership Theory. *Personnel Psychology*, Vol 43 (No 3), pp. 579-597. Doi: 10.1111/j.1744-6570.1990.tb02397.x
17. Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol 35 (No 3), pp. 349-378.
18. Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, Vol 13 (No 3), pp. 251–269. Doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
19. Bonnet, M. (1997). Environmental Education and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, Vol 31 (No 2), pp. 249-266. Doi: 10.1111/1467-9752.00054
20. Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: SEED
21. Brown, M.E. & Trevino, L.K. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions. *The Leadership Quarterly*, Vol 17 (No 6), pp. 595–616. Doi: 10.1016/j.leaqua.2006.10.004
22. Brown, M.E. & Trevino, L.K. (2014). Do Role Models Matter? An Investigation of Role Modeling as an Antecedent of Perceived Ethical Leadership. *J Bus Ethics*, Vol 122 (No 4), pp. 587–598. Doi: 10.1007/s10551-013-1769-0
23. Bryman, A. (1999). Leadership in Organizations. In S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nord (Eds.), *Managing Organizations: Current Issues* (pp. 26-42). London:

SAGE Publications.

24. Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education, Vol 32* (No 6), pp. 693-710. Doi: 10.1080/03075070701685114
25. Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development*; final report. UNESCO.
26. Burnes, B. (1996). No such thing as ... a “one best way” to manage organizational change. *Management Decision, Vol 34* (No 10), pp. 11-18. Doi: 10.1108/00251749610150649
27. Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management, Vol 34* (No 5), pp. 553-571. Doi: 10.1080/13632434.2014.928680
28. Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
29. Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, Vol 27* (No 3), pp. 391–406.
30. CHPS. (2015). *Washington Sustainable Schools Protocol: Criteria for High-Performance Schools*. Washington: O' Brien & Company.
31. Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *The Academy of Management Review, Vol 12* (No 4), pp. 637-647
32. Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (1992). Perceived Behavioural Attributes of Charismatic Leadership. *Canadian Journal of Behavioural Science, Vol 24* (No 1), pp. 86-102.
33. Conger, J.A., Kanungo, R.N., Menon, S.T. & Mathur, P. (1997). Measuring Charisma: Dimensionality and Validity of the Conger-Kanungo Scale of Charismatic Leadership. *Canadian Journal of Administrative Sciences, Vol 14* (No 3), pp. 290-302.
34. Conger, J.A., Kanungo, R.N. & Menon, S.T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior, Vol 21* (No 7), pp. 747-767.
35. Dansereau, F. Jr., Graen, G. & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance, Vol 13* (No 1), pp. 46-78. Doi: 10.1016/0030-5073(75)90005-7
36. Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Margaret, T.O. (2009).

*Preparing Principals for a Changing World: Lessons from Effective School Leadership Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

37. Davies, B. & Davies, B.J. (2005). Strategic Leadership Reconsidered. *Leadership and Policy in Schools, Vol 4* (No 3), pp. 241-260. Doi: 10.1080/15700760500244819
38. Davies, B.J. & Davies, B. (2006). Developing a Model for Strategic Leadership in Schools. *Educational Management Administration & Leadership, Vol 34* (No 1), pp. 121-139. Doi: 10.1177/1741143206059542
39. Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in education, Vol 21* (No 3), 4-9. Doi: 10.1177/0892020607079984
40. DfES, U. K. (2006). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment*. Nottingham: UK DfES.
41. DfES, U. K. (2006). *Sustainable Schools Self-Evaluation*. Manchester: Crown
42. Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics, Vol 5* (No 3), pp. 401-428. Doi: 10.1080/09644019608414280
43. Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationally A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
44. Eames, C. (2009). *A framework for developing whole-school approaches to EfS*. New Zealand: Crown.
45. Evans, M.G. (1974). Extensions of a Path-Goal Theory of Motivation. *Journal of Applied Psychology, Vol 59* (No 2), pp. 172-178. Doi: 10.1037/h0036516
46. Evans, M.G. (1996). R.J. House's "A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness". *Leadership Quarterly, Vol 7* (No 3), pp. 305-309. Doi: 10.1016/S1048-9843(96)90021-1
47. Fairholm, M.R. & Fairholm, G.W. (2009). *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Approaches*. New York: Springer-Verlag. Doi: 10.1007/978-0-387-84902-7
48. Fiedler, F. E. (1971). Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness: A Review of Empirical Findings. *Psychological Bulletin, Vol 76* (No 2), pp. 128-148.
49. Fiedler, F. E. (1978). The Contingency Model and the Dynamics of the Leadership Process. *Advances in Experimental Social Psychology, Vol 11*, pp. 59-112. Doi: 10.1016/S0065-2601(08)60005-2

50. Fiedler, F. (2005). Contingency Theory Of Leadership. In J.B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior I. Essential Theories of Motivation and Leadership* (pp. 232-255). New York: Routledge.
51. Fien, J, Scott, W. & Tilbury, D. (2001). Education and Conservation: Lessons from an evaluation. *Environmental Education Research, Vol 7* (No 4), pp. 379-395. Doi: 10.1080/13504620120081269
52. Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R.B. Stevenson, J.Fien, D.Schreuder. (2002). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp. 1-12). Gland, Switzerland and Cambridge: IUCN.
53. Fink, D. & Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier Said than Done. In A. Hargreaves (Eds.), *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 17-41). Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
54. Fry, L.W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly, Vol 14* (No 6), pp. 693–727. Doi: 10.1016/j.leaqua.2003.09.001
55. Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership, Vol 59* (No 8), pp. 16-21.
56. Fullan, M. (2004). *Leadership and Sustainability*. Ontario Institute for Studies in Education, pp. 1-14.
57. Galpin, T., & Lee Whittington, J. (2012). Sustainability Leadership: From Strategy to Results. *Journal of Business Strategy, Vol 33* (No 4), pp. 40-48. Doi: 10.1108/02756661211242690
58. Gates, P.E., Blanchard, K.H & Hersey, P. (1976). Diagnosing Educational Leadership Problems: A Situational Approach. *Educational Leadership, Vol 33* (No 5), pp. 348-54.
59. Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly, Vol 42* (No 1), pp. 124-156. Doi: 10.1177/0013161X05278189
60. Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication, Vol 4* (No 4), pp. 339-351. Doi: 10.1080/15330150500302205
61. Gough, A. (2006). Sustainable schools in the UN decade of education for sustainable development: meeting the challenge?. *Southern African journal of*



*environmental education, Vol 23*, pp. 48-63.

62. Gough, A. & Sharpley, B. (2005). *Educating for a Sustainable Future A National Environmental Education Statement for Australian Schools*. Carlton South Vic: Curriculum Corporation.

63. Graen, G.B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly, Vol 6* (No 2), pp. 219-247. Doi: 10.1016/1048-9843(95)90036-5

64. Graen, G. (2005). Vertical Dyad Linkage and Leader-Member Exchange Theory. In J.B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior I. Essential Theories of Motivation and Leadership* (pp. 256-279). New York: Routledge.

65. Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly, Vol 13* (No 4), pp. 423-451. Doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0

66. Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration, Vol 46* (No 2), pp.141-158. Doi: 10.1108/09578230810863235

67. Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 9* (No 2), pp. 157-191. Doi: 10.1080/0924345980090203

68. Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, Vol 33* (No 3), pp. 329-352. Doi: 10.1080/0305764032000122005

69. Hallinger, P. & Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, Vol 30* (No 2), pp. 95-110. Doi: 10.1080/13632431003663214

70. Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 6* (No 1), pp. 23-46. Doi: 10.1080/0924345950060102

71. Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan, Vol 84* (No 9), pp. 693-700. Doi: 10.1177/003172170308400910

72. Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership, Vol 61* (No 7), pp. 8-13.

73. Hargreaves, A. (2005). Introduction: Pushing the Boundaries of Educational Change. In A. Hargreaves (Eds.), *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 1-14). Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
74. Hargreaves, A. (2005). Leadership Succession. *The Educational Forum*, Vol 69 (No 2), pp. 163-173. Doi: 10.1080/00131720508984680
75. Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, Vol 42 (No 2), pp. 223-233.
76. Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, Vol 22 (No 1), pp. 15-26. Doi: 10.1080/13632430220143024a
77. Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, Vol 23 (No 3), pp. 313-324. Doi: 10.1080/1363243032000112801
78. Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 32 (No 1), pp. 11-24. Doi: 10.1177/174114320403929
79. Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *J Educ Change*, Vol 8 (No 4), pp. 337–347. Doi: 10.1007/s10833-007-9048-4
80. Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, Vol 22 (No 1), pp. 31-34. Doi: 10.1177/0892020607085623
81. Harris, A. (2009). Distributed Leadership: What We Know. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 11-21). Netherlands: Springer. Doi: 10.1007/978-1-4020-9737-9
82. Hay, R. (2010). The Relevance of Ecocentrism, Personal Development and Transformational Leadership to Sustainability and Identity. *Sustainable Development*, Vol 18 (No 3), pp. 163-171. Doi: 10.1002/sd.456
83. Heck, R.H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, Vol 46 (No 3), pp. 659–689. Doi: 10.3102/0002831209340042

84. Henderson, K & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government.
85. Hitt, M.A. (2002). The Essence of Strategic Leadership: Managing Human and Social Capital. *The Journal of Leadership and Organizational Studies, Vol 9* (No 1), pp. 3-14. Doi: 10.1177/107179190200900101
86. Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable development, Vol 13* (No 1), pp. 38-52. Doi: 10.1002/sd.244
87. House, R.J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly, Vol 16* (No 3), pp. 321-339. Doi: 10.2307/2391905
88. House, R.J & Mitche, T.R. (1975). *Path-Goal Theory of Leadership* (Technical Report 75-67). University of Washington, Seattle, WA.
89. House, R.J & Howell, J.M. (1992). Personality and Charismatic Leadership. *Leadership Quarterly, Vol 3* (No 2), pp. 81-108. Doi: 10.1016/1048-9843(92)90028-E
90. Huckle, J. (2006). *Education for Sustainable Development: a briefing paper for the Teacher Training Resource Bank (TDA)*. Updated edition 10/06.
91. Huckle, J. (2009). Sustainable Schools: Responding to New Challenges and Opportunities. *Geography, Vol 94*, pp. 13-21.
92. Huckle, J. (2012). Towards Greater Realism in Learning for Sustainability. In A.E.J. Wals & P.B. Corcoran (Eds.), *Learning for sustainability* (pp. 35-48).
93. Huckle, J. (2014). Education for Sustainable Citizenship: an emerging focus for education for sustainability. In J. Huckle & S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability* (pp. 228-243). Abingdon: Routledge
94. Huckle, J. & A.E.J. Wals. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research, Vol 21* (No 3), pp. 491-505. Doi: 10.1080/13504622.2015.1011084
95. IUCN (1970). International working meeting on environmental education in the school curriculum. Retrieved on 25-2-2018 from <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-1970-001.pdf>
96. IUCN (1980). *World Conservation Strategy: Living Resource Conservation*
97. *for Sustainable Development*. International Union for Conservation of Nature and Natural Resources. Gland, Switzerland, IUCN, UNEP, WWF. Retrieved on 11-1-

- 2018 from <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/WCS-004.pdf>
98. IUCN, (1991). WWF, *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Switzerland, IUCN, UNEP, WWF. Retrieved on 22-1-2018 from <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/CFE-003.pdf>
99. Jackson, L., Birney, A., Edwards, D., Gayford, C., Mehta, P., Morgan, A., Reed, J. & Riley, K. (1986). *Leading sustainable schools: What the research tells us*. Nottingham: National College for School Leadership.
100. Jin, S., Seo, M.-G & Shapiro, D.L. (2016). Do happy leaders lead better? Affective and attitudinal antecedents of transformational leadership. *The Leadership Quarterly, Vol 27* (No 1), pp. 64-84. Doi: 10.1016/j.leaqua.2015.09.002
101. Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R. B. (2013). Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals. *Environmental education research, Vol 19* (No 3), pp. 303-323. Doi: 10.1080/13504622.2012.692770
102. Kane, G. (2014). Leadership Theories. In J.F. Borland, L.J. Burton & G.M. Kane (Eds.), *Sport Leadership in the 21st Century* (pp. 1-19). United States: Jones and Bartlett Publishers.
103. Kates, R. W., Parris, T. M., & Leiserowitz, A. A. (2005). What is sustainable development? Goals, indicators, values, and practice. *Environment(Washington DC), Vol 47* (No 3), pp. 8-21. Doi: 10.1080/00139157.2005.10524444
104. Kimmelman, P. (2010). *The school leadership triangle: from compliance to innovation*. Thousand Oaks, California: Corwin.
105. Klinck, P. (2007). Observations on Leadership: Linking Theory, Practice and Lived Experience. In J. M. Burger, C. F. Webber and P. Klinck (Eds.), *Intelligent Leadership : Constructs for Thinking Education Leaders* (pp. 13-26). Dodrecht: Springer.
106. Krüger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual Perspectives on School Leadership. In J. Scheerens (Eds.), *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (pp. 1-30). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
107. Lambert, S. (2011). Sustainable Leadership and the Implication for the General Further Education College Sector. *Journal of Further and Higher Education, Vol 35* (No 1), pp. 131-148. Doi: 10.1080/0309877X.2010.540319
108. Landorf, H., Doscher, S. & Rocco, T. (2008). Education for Sustainable Human

Development Towards a Definition. *Theory and Research in Education*, Vol 6 (No 2), pp. 221-236. Doi: 10.1177/1477878508091114

110. Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 1 (No 4), pp. 249-280. Doi: 10.1080/0924345900010402

111. Leithwood, K. A & Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, Vol 49 (No 5), pp. 8-12.

112. Leithwood, K. (1995). Toward a More Comprehensive Appreciation of Effective School District Leadership. In K. Leithwood (Ed.), *Effective School District Leadership Transforming Politics into Education* (pp. 315-341). New York: SUNY Press.

113. Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 10 (No 4), pp. 451-479. Doi: 10.1076/sesi.10.4.451.3495

114. Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, Vol 38 (No 2), pp. 112-129. Doi: 10.1108/09578230010320064

115. Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, Vol 4 (No 3), pp. 177-199. Doi: 10.1080/15700760500244769

116. Leithwood, K & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, Vol 44 (No 4), pp. 496-528. Doi: 10.1177/0013161X08321501

117. Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, Vol 6 (No 1), pp. 37-67. Doi: 10.1080/15700760601091267

118. Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, Vol 28 (No 1), pp. 27-42. Doi: 10.1080/13632430701800060

119. Leithwood, K. & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, Vol 44 (No 4), pp. 529-561. Doi: 10.1177/0013161X08321221

120. Lélé, S. M. (1991). Sustainable Development: A Critical Review. *World development*, Vol 19 (No 6), pp. 607-621. Doi: 10.1016/0305-750X(91)90197-P
121. Lewin, K., Lippitt R. & White, R.K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates”. *The Journal of Social Psychology*, Vol 10 (No 2), pp. 269-299. Doi: 10.1080/00224545.1939.9713366
122. Lieberman, A. & Grolnick, M. (2005). Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change* (pp. 40-59). Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
123. Likert, R. & Bowers, D.G. (1969). Organizational theory and human resource accounting. *American Psychologist*, Vol 24 (No 6), pp. 585-592. Doi: 10.1037/h0028020
124. Likert, R. (1979). From Production – and Employee – Centeredness to Systems 1-4. *Journal of Management*, Vol 5 (No 2), pp. 147- 156. Doi: 10.1177/014920637900500205
125. Likert, R. (1981). System 4: A Resource for Improving Public Administration. *Public Administration Review*, Vol 41 (No 6), pp. 674-678, from URL: <http://www.jstor.org/stable/975744>
126. MacBeath, J. & Townsend, T. (2011). Leadership and Learning: Paradox, Paradigms and Principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 1-25). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
127. Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. *Environmental impact assessment review*, Vol 18 (No 6), pp. 493-520. Doi: 10.1016/S0195-9255(98)00019-5
128. Middlebrooks, A., Miltenberger, L., Tweedy, J., Newman, G., & Follman, J. (2009). Developing a sustainability ethic in leaders. *Journal of Leadership studies*, Vol 3 (No 2), pp. 31-43. Doi:10.1002/jls.20106
129. Miner, J. (2005). Role Motivation Theory. In J.B. Miner (Ed.), *Organizational Behavior I. Essential Theories of Motivation and Leadership* (pp. 319-336). New York: Routledge.
130. Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J. & Brenner, S.O. (2008). The effects of transformational leadership on followers’ perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study, *Work & Stress*, Vol 22 (No 1), pp. 16-32. Doi: 10.1080/02678370801979430

131. Norton, B. (1992). Sustainability, Human Welfare, and Ecosystem Health. *Environmental Values, Vol 1* (No 2), pp. 97-111. Doi:10.3197/096327192776680133
132. Norton, B. G., & Toman, M. A. (1997). Sustainability: ecological and economic perspectives. *Land Economics, Vol 73* (No 3), pp. 553-568. Doi: 10.2307/3147245
133. Notman, R., & Henry, D. A. (2011). Building and Sustaining Successful School Leadership in New Zealand. *Leadership and Policy in Schools, Vol 10* (No 4), pp. 375-394. Doi: 10.1080/15700763.2011.610555
134. Orr, D.W. (1990). Environmental Education and Ecological Leadership. *Education Digest, Vol 55* (No 9), pp. 49-53.
135. Ofsted. (2009). *Education for Sustainable Development: Improving Schools – Improving Lives*. Manchester: Crown
136. Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What Do Secondary School Leaders Need in Cyprus?. *Journal of In-Service Education, Vol 23* (No 2), pp. 267-282. Doi: 10.1080/13674589700200018
137. Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management & Administration, Vol 26* (No 2), pp. 117-130. Doi: 10.1177/0263211X98262002
138. Pleasance, S. (2016). Student voice and its role in sustainability. In D. Summers & R. Cutting (eds.), *Education for sustainable development in further education: Embedding sustainability into teaching, learning and the curriculum* (pp. 213-230). London, UK: MacMillan Publishers, Ltd. doi 10.1057/978-1-137-51911-5
139. Posch, P. (1999). The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy. *Cambridge Journal of Education, Vol 29* (No 3), pp. 341-348. Doi: 10.1080/0305764990290304
140. Portugal, E., & Yukl, G. (1994). Perspectives on Environmental Leadership. *The Leadership Quarterly, Vol 5* (No 3-4), pp. 271-276. Doi: 10.1016/1048-9843(94)90017-5
141. Quong, T. & Walker, A. (2010). Seven Principles of Strategic Leadership. *ISEA, Vol 38* (No 1), pp. 22-34.
142. Rieckmann, M. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO Publishing. Retrieved on 10-8-2018 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
143. Ritchie, J., Bull, R., Smith, W. C., Evans, F., Sullivan, A. V., Marschke, A. &

- Crilly, R. (2015). Indigenous perspectives on EfS in Australia and New Zealand. In N. Taylor, F. Quinn & C. Eames (eds.), *Educating for sustainability in primary schools: Teaching for the future* (pp. 303-322). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
144. Robinson, J. (2004). Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. *Ecological economics*, Vol 48 (No 4), pp. 369-384. Doi: 10.1016/j.ecolecon.2003.10.017
145. Robinson, V.M.J, Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, Vol 44 (No 5), pp. 635-674. Doi: 10.1177/0013161X08321509
146. Rowold, J & Schlotz, W. (2009). Transformational and Transactional Leadership and Followers' Chronic Stress. *Leadership Review*, Vol 9, pp. 35-48.
147. Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol 1, pp. 7-34.
148. Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol 10 (No 1), pp. 11-37.
149. Savory, C. (2016). Changing values for a sustainable future: The role of teaching and learning. In D. Summers & R. Cutting (eds.), *Education for sustainable development in further education: Embedding sustainability into teaching, learning and the curriculum* (pp. 93-106). London, UK: MacMillan Publishers, Ltd. doi 10.1057/978-1-137-51911-5
150. Schriesheim, C.A. & Bird, B.J. (1979). Contributions of the Ohio State Studies to the Field of Leadership. *Journal of Management*, Vol 5 (No 2), pp, 135-145. Doi: 10.1177/014920637900500204
151. Schriesheim, C. A., Wu, J. B., & Scandura, T. A. (2009). A Meso Measure? Examination of the Levels of Analysis of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, Vol 20 (No 4), pp. 604-616. Doi: 10.1016/j.leaqua.2009.04.005
152. Scott, W. (2015). Education for Sustainable Development (ESD): A Critical Review of Concept, Potential and Risk. In R. Jucker & R. Mathar (Eds), *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (pp. 47-70). Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-



09549-3

153. Scribner, J.P, Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, Vol 43 (No 1), pp. 67-100. Doi: 10.1177/0013161X06293631
154. Sector, U. E. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UN Educ Sci Cult Organ UNESCO Paris Fr. Retrieved on 10-8-2018 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>
155. Sector, U. E. (2006). *Framework for the UNDESD international implementation scheme*. Paris: UNESCO. Retrieved on 10-8-2018 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
156. Seghezze, L. (2009). The five dimensions of sustainability. *Environmental politics*, Vol 18 (No 4), pp. 539-556. Doi: 10.1080/09644010903063669
157. Sergiovanni, T.J. (1982). Ten Principles of Quality Leadership. *Educational Leadership*, Vol 39 (No 5), pp. 330-36.
158. Shartle, C.L. (1979). Early Years of the Ohio State University Leadership Studies. *Journal of Management*, Vol 5 (No 2), pp. 127-134. Doi: 10.1177/014920637900500203
159. Shriberg, M., & MacDonald, L. (2013). Sustainability leadership programs: Emerging goals, methods & best practices. *Journal of Sustainability Education*, Vol 5 (No 1), pp. 1-21. Doi: 10.1002/abc.20079
160. Slahova, A., Savvina, J., Cacka, M. & Volonte, I. (2007). Creative activity in conception of sustainable development education. *International journal of sustainability in education*, 8 (2), 142-154. doi 10.1108/14676370710726616
161. Smith, S. (2015). Differentiating teaching for sustainability for diverse student learning. In N. Taylor, F. Quinn & C. Eames (eds.), *Educating for sustainability in primary schools: Teaching for the future* (pp. 65-87). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
162. Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, Vol. 30 (No 3), pp. 23-28, from URL: <http://www.jstor.org/stable/3594470>
163. Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, Vol 69 (No 2), pp. 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678
164. Stapp, W. B. (1969). The concept of environmental education. *Environmental*

*Education, Vol 1* (No 1), pp. 30-31.

165. Sterling, S. (2004). Higher Education, Sustainability, and the Role of Systemic Learning. In P.B. Corcoran & A.E.J. Wals (Eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice* (pp. 49-70). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
166. Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research, Vol 13* (No 2), pp. 139-153. Doi: 10.1080/13504620701295726
167. Stronge, J.H., Richard, H.B. & Catano, N. (2008). *Qualities Of Effective Principals*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
168. Sugrue, C. (2014). *Unmasking School Leadership A Longitudinal Life History of School Leaders*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
169. Summers, D. (2016). Education for sustainable development in initial teacher education: From compliance to commitment-sowing the seeds of change. In D. Summers & R. Cutting (eds.), *Education for sustainable development in further education: Embedding sustainability into teaching, learning and the curriculum* (pp. 157-178). London, UK: MacMillan Publishers, Ltd. doi 10.1057/978-1-137-51911-5
170. Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1973). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review, Vol 51*, pp. 162-180.
171. Thompson, G. & Vecchio, R.P. (2009). Situational Leadership Theory: A test of three versions. *The Leadership Quarterly, Vol 20*, pp. 837-848.
172. Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s. *Environmental Education Research, Vol 1* (No 2), pp. 195-212. Doi: 10.1080/1350462950010206
173. Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fine, J. & Schreuder, D. (2002). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland, Switzerland and Cambridge: IUCN.
174. Tilbury, D. (2004). Rising to the challenge: Education for Sustainability in Australia. *Australian Journal of environmental education, Vol 20* (No 2), pp. 103-114. Doi: 10.1017/S081406260000224X
175. Tilbury, D. & Wortman, D. (2005). Whole School Approaches to Sustainability. *Geographical Education, Vol 18*, pp. 22-30.
176. Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly, Vol 17* (No 6), pp.

- 654-676. Doi: 10.1016/j.leaqua.2006.10.007
177. Ulrich, D. & Smallwood, N. (2012). What is Leadership?. *Advances in Global Leadership, Vol 7*, 9-36. Doi: 10.1108/S1535-1203(2012)0000007005
178. Ulrich, D., & Smallwood, N. (2013). Leadership Sustainability: What's Next for Leadership Improvement Efforts. *Leader to Leader, Vol 70*, pp. 32-38. Doi: 10.1002/ltl.20098
179. Unece. (2007). *Good Practices in the UNECE region*. UNESCO/UNECE.
180. UNESCO (1975). *The Belgrade charter*. International Workshop on Environmental Education, Belgrade. Retrieved on 16-2-2018 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>
181. UNESCO (1987) 'Moscow '87: UNESCO-UNEP International Congress on Environmental Education and Training (USSR, 17-21 August 1987). Retrieved on 8-3-2018 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075072?posInSet=9&queryId=N-EXPLORE-0ebb0cde-9957-4533-8949-8289b1dfc8dd>
182. UNESCO. (1997). Declaration of Thessaloniki, International conference on environment and society:: Education and public awareness for sustainability. Retrieved on 1-1-2018 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772>
183. United Nations Conference on Environment and Development (1992). *Agenda 21*, Rio de Janeiro: United Nations. Retrieved on 1-1-2018 from [https://sustainabledevelopment.un.org/agenda21/?utm\\_source=OldRedirect&utm\\_medium=redirect&utm\\_content=dsd&utm\\_campaign=OldRedirect](https://sustainabledevelopment.un.org/agenda21/?utm_source=OldRedirect&utm_medium=redirect&utm_content=dsd&utm_campaign=OldRedirect)
184. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education Organized By Unesco in Co-Operation with Unep (Tbilisi, Ussr, 14-26 October 1977). Final Report. UNIPUB.
185. Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1973). Leadership and Decision Making. *Administrative Science Quarterly, Vol 18* (No 4), pp. 321-335. Doi: 10.2307/2392210
186. Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1978). On the Validity of the Vroom-Yetton Model. *Journal of Applied Psychology, Vol 63* (No 2), pp. 151-162.
187. Victor H.V. & Jago, A.G. (2007). The Role of the Situation in Leadership. *American Psychologist, Vol 62* (No 1), pp. 17-24. Doi: 10.1037/0003-066X.62.1.17
188. West, M. (2005). Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement. In M. Fullan (Eds.), *Fundamental Change: International Handbook of*

- Educational Change* (pp. 98-119). Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
189. West, S. (1993). *Educational values for school leadership*. London, Philadelphia: Kogan Page.
190. Witts, J. (2016). Sustainable assessment: Developing lifelong learners. In D. Summers & R. Cutting (eds.), *Education for sustainable development in further education: Embedding sustainability into teaching, learning and the curriculum* (pp. 77-92). London, UK: MacMillan Publishers, Ltd. doi 10.1057/978-1-137-51911-5
191. World Commission on Environment and Development (WCED) (1987), *Our Common Future*. Oxford University Press: Oxford.
192. Yammarino, F.J., Spangler, W.D. & Bass, B.M. (1993). Transformational Leadership and Performance: A Longitudinal Investigation. *Leadership Quarterly*, Vol 4 (No 1), pp. 81-102.
193. Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, Vol 15 (No 2), pp. 251-289. Doi: 10.1177/014920638901500207
194. Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, Vol 10 (No 2), pp. 285-305. Doi: 10.1016/S1048-9843(99)00013-2
195. Yukl, G. (1999). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol 8 (No 1), pp. 33-48. Doi: 10.1080/135943299398429
196. Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, Vol 26 (No 4), pp. 66-85. Doi: 10.5465/amp.2012.0088
197. Yunker, G.W. (1976). An Empirical Comparison of the Michigan Four-Factor and Ohio State LBDQ Leadership Scales. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol 17 (No 1), pp. 45-65. Doi: 10.1016/0030-5073(76)90052-0
198. Zachariou, A., Kadji-Beltran, C., & Manoli, C. C. (2013). School Principals' Professional Development in the Framework of Sustainable Schools in Cyprus: A Matter of Refocusing. *Professional development in education*, Vol 39 (No 5), pp. 712-731. Doi: 10.1080/19415257.2012.736085
199. Zhao, D. X., He, B. J., & Meng, F. Q. (2015). The green school project: A means of speeding up sustainable development?. *Geoforum*, Vol 65, pp. 310-313. Doi: 10.1016/j.geoforum.2015.08.012

200. Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορεία: Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.
201. Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το Αειφόρο Σχολείο: Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης*. Αθήνα: ΑΕΙFORUM.
202. Καλαϊτζίδης, Δ. & Νομικού, Χ. (2014). Βραβείο Αειφόρου Σχολείου: Τρία χρόνια πορείας από τη θεωρία στην πράξη και στη δράση. Στο Δ. Καλαϊτζίδης (Επιμ.), *Δείκτες Αειφόρου Σχολείου: Από τη Θεωρία στη Δράση* (σσ. 7-21). Αθήνα: ΑΕΙFORUM.
203. Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.
204. Μάναλης, Π., Πλατανιστιώτη, Σ., Σκαμπαρδώνης, Σ., Στεφανόπουλος, Ν., Τσελεκτσίδου, Τ., Φραντζή, Α. & Βαβούρη, Α. (2005). *Στην αυλή των οικολογικών σχολείων μας...σαν στο σπίτι μας*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασία της Φύσης.
205. Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
206. Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
207. Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο: Μια διαχρονική θεώρηση*, (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
208. Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
209. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
210. Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
211. Σταυρόπουλος, Β., & Μπαγινέτας, Κ. (2015). *Αειφορική ηγεσία σε σχολικές μονάδες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
212. Τρικαλίτη, Α. (2015). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 1, σσ. 125-129. Doi: 10.12681/dial.8885
213. Φλογαΐτη, Ε. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*, (12<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
 ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
 ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ :  
 «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Αγαπητοί διευθυντές/τριες,

Στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών κρατών συντελείται μια ουσιώδης μετάβαση που στηρίζεται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αλλαγής και της *Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Πρόκειται για την αξιοποίηση των αρχών της *αειφόρου ηγεσίας*, ενός σχετικά νέου μοντέλου ηγεσίας, με απώτερο στόχο του τη μετάβαση σε ένα αποτελεσματικό, *αειφόρο σχολείο*.

Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα *«Σχολική ηγεσία και Αειφόρος Ανάπτυξη: Η περίπτωση των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»* κι αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεών σας απέναντι σε αυτήν ακριβώς τη νέα μορφή ηγεσίας, αντιπαραβάλλοντάς την με την αποτελεσματική ηγεσία και τη σχολική βελτίωση.

Κλείνοντας, αξίζει επίσης να τονιστεί η αξία της συμβολής σας με τη συμπλήρωσή του, χωρίς την οποία δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Τα δεδομένα που θα αντληθούν θα είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και το ενδιαφέρον σας.

Με εκτίμηση,

Νικόλαος Φουντουλάκης

Μεταπτυχιακός φοιτητής

Email: [psemper16038@aegean.gr](mailto:psemper16038@aegean.gr)

Τηλέφωνο: 6973348496

## ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

❖ **ΦΥΛΟ**  Άντρας  Γυναίκα

❖ **ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ**  Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας  
 Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος

Άλλος τίτλος  Ναι  Όχι

➤ Αν ναι, ποιος;

.....

❖ **ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΤΙΤΛΟΙ**  Ναι  Όχι

➤ **ΑΝ ΝΑΙ:**

Μεταπτυχιακό Α' κύκλου (MASTER)

Διδακτορικό

❖ **ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΤΡΙΑ**  1-3  4-6  7-9  10-12  >12

❖ **ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**  Έως 5/θέσιο  6/θέσιο-8θέσιο  9/θέσιο-11θέσιο  12/θέσιο και άνω

## ΜΕΡΟΣ Α': ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

1. Νιώθετε ικανοποιημένος/η και σε ποιο βαθμό από την ενημέρωση που έχετε σχετικά με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης και το Αειφόρο Σχολείο;

Ναι, πολύ  Ναι, αρκετά  Ναι, μέτρια  Όχι, λίγο  Όχι, καθόλου

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, από ποιες πηγές έχετε αντλήσει την ενημέρωσή σας; (Σημειώστε όσες δηλώσεις σας εκφράζουν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- |                                                         |                                                              |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Πανεπιστημιακές σπουδές        | <input type="checkbox"/> Συνέδρια, ημερίδες, διαλέξεις       |
| <input type="checkbox"/> Μετεκπαίδευση                  | <input type="checkbox"/> Επιμορφωτικά σεμινάρια              |
| <input type="checkbox"/> Έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με συναδέλφους           |
| <input type="checkbox"/> Internet                       | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με εκπαιδευτικούς φορείς |
| <input type="checkbox"/> Βιβλία-άρθρα                   | <input type="checkbox"/> Συζητήσεις με Σχολικό Σύμβουλο      |
| <input type="checkbox"/> Σχετική νομοθεσία              | <input type="checkbox"/> Κάποια άλλη. Ποια;.....             |

2. Σε σχολείο που έχετε διευθύνει στο παρελθόν υπήρξε σχεδίαση με βάση τα τεχνικά χαρακτηριστικά του βιοκλιματικού σχεδιασμού κτιρίων;

Ναι  Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, σε ποιο βαθμό έχουν αξιοποιηθεί τα χαρακτηριστικά του βιοκλιματικού σχεδιασμού; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πολύ  Αρκετά  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

3. Στο σχολείο που διευθύνετε σήμερα υπάρχει σχεδίαση με βάση τα τεχνικά χαρακτηριστικά του βιοκλιματικού σχεδιασμού κτιρίων;

Ναι  Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, σε ποιο βαθμό έχουν αξιοποιηθεί τα χαρακτηριστικά του βιοκλιματικού σχεδιασμού; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πολύ  Αρκετά  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

4. Στο παρελθόν έχετε διευθύνει σχολείο που να ανήκε σε κάποιο σχολικό δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφορία;

Ναι  Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, σε ποιο από τα παρακάτω σχολικά δίκτυα εντάσσεται; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)



- Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο (Ελληνική Εταιρία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού- Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)
- Οικολογικό Σχολείο-Eco Schools (Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης- Foundation for Environmental Education)
- «Σήμα Αειφόρου Σχολείου» (ΜΚΟ «Αειφόρουμ»- έδρα UNESCO)
- Κάποιο άλλο. Ποιο;.....

5. Το σχολείο που διευθύνετε σήμερα ανήκει σε κάποιο σχολικό δίκτυο για το περιβάλλον και την αειφορία;

- Ναι  Όχι

► Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, σε ποιο από τα παρακάτω σχολικά δίκτυα εντάσσεται; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο (Ελληνική Εταιρία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού- Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)
- Οικολογικό Σχολείο-Eco Schools (Ελληνική Εταιρία Προστασίας της Φύσης- Foundation for Environmental Education)
- «Σήμα Αειφόρου Σχολείου» (ΜΚΟ «Αειφόρουμ»- έδρα UNESCO)
- Κάποιο άλλο. Ποιο;.....

6. Ένας απ' τους ορισμούς που έχουν δοθεί πάνω στην Ηγεσία για την Αειφόρο Ανάπτυξη υποστηρίζει ότι «Η Αειφόρος Ηγεσία διατηρεί και αναπτύσσει τη βαθιά μάθηση η οποία εξαπλώνεται και διαρκεί, δημιουργώντας οφέλη για τους γύρω μας, τώρα και στο μέλλον». Σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η παραπάνω δήλωση; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- Πολύ  Αρκετά  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

7. Μια απ' τις βασικές αρχές της αειφόρου ηγεσίας υποστηρίζει ότι «Ο αειφόρος ηγέτης τιμά το παρελθόν, μαθαίνει από τις αποτυχίες, δημιουργώντας ένα καλύτερο μέλλον». Σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η παραπάνω δήλωση; (Σημειώστε μια μόνο απάντηση, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- Πολύ  Αρκετά  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου

8. Οι παρακάτω πρακτικές αφορούν στην ηγεσία ενός σχολείου στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης. Σε ποιο βαθμό σας εκφράζει καθεμία από αυτές; (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Η συγκεκριμένη πρακτική με εκφράζει:

Στο σχολείο που εκτελώ καθήκοντα διευθυντή/ριας:	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντώ/ Δεν έχω γνώμη
Παρέχονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών						
Υποστηρίζεται κι επικροτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα ηγεσίας κι Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη						
Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δράσεις Αειφόρου Ανάπτυξης με καθαρά δική τους πρωτοβουλία κι ενδιαφέρον						
Επικρατεί διαπολιτισμική κουλτούρα με αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, πολιτισμικό, κοινωνικό)						
Δίνεται έμφαση σε μεσοπρόθεσμους κι άμεσους στόχους παρά σε μακροπρόθεσμα κι έμμεσα αποτελέσματα						
Ενθαρρύνονται οι διαφορετικές και καινοτόμες ιδέες απ' όπου κι αν προέρχονται						
Οι μαθητές δραστηριοποιούνται και λαμβάνουν πρωτοβουλίες περισσότερο εντός της σχολικής τάξης						
Ενθαρρύνονται και πραγματοποιούνται εθελοντικές δράσεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές στην ευρύτερη κοινότητα						
Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και καθήκοντα κυρίως εντός της σχολικής τάξης						
Ο ηγέτης παρέχει κίνητρα για την πραγματοποίηση δράσεων σε περιβαλλοντικό-κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο						
Ο ηγέτης παρέχει ευκαιρίες ενημέρωσης πάνω σε ζητήματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και Αειφόρου ανάπτυξης						
Ο ηγέτης επηρεάζει με τη στάση και τη δράση του τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πάνω σε πρακτικές Αειφόρου Ανάπτυξης						
Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών και των μαθητών αποτελεί επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων						
Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την Ευέλικτη Ζώνη βάσει των θεματικών περιοχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη						
Αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυνατότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού και μαθητή						

**9. Στην καθημερινότητά σας ως διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας αξιοποιείτε τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης;**

Ναι  Όχι

➤ **Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, σε ποια από τα παρακάτω πεδία της καθημερινής ζωής σας τις εφαρμόζετε;** (Σημειώστε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- Απορρίμματα
- Μετακίνηση
- Διατροφή
- Κατανάλωση ενέργειας και νερού
- Στήριξη τοπικής κοινότητας
- Εθελοντισμός
- Αγορά-κατανάλωση αγαθών
  
- Κάποιον άλλο. Ποιον;.....

**10. Ένα από τα χαρακτηριστικά της αειφόρου ηγεσίας, είναι η δημιουργία δικτύων συνεργασίας κι εμπλοκής εξωτερικών φορέων. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω;** (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Η συγκεκριμένη πρακτική με εκφράζει :

Στο σχολείο που εκτελώ καθήκοντα διευθυντή/ριας:	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Δεν απαντώ/ Δεν έχω γνώμη
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ενημερώνεται κι εμπλέκεται ενεργά στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων του σχολείου σχετικά στην Αειφόρο Ανάπτυξη						
Το σχολείο αναζητά υποστήριξη και συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας						

Το σχολείο συνεργάζεται με καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό σε δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών πάνω στην Αειφόρο Ανάπτυξη						
Το σχολείο προβάλλει τις δράσεις του με κάθε ευκαιρία στην τοπική κοινωνία						
Επικρατεί κλίμα συνεργασίας και παραγωγικής επικοινωνίας με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης						
Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου του διευθυντή και της						
Το σχολείο δημιουργεί δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία αντλώντας παραδείγματα προς μίμηση ή αποφυγή απ' αυτά						
Η ηγεσία του σχολείου είναι ανοιχτή στην εξωτερική αξιολόγηση από τους γονείς, τοπικούς και κρατικούς φορείς						
Το σχολείο πραγματοποιεί κοινωνικές δράσεις κι εκδηλώσεις εντός κι εκτός του σχολικού χώρου						
Το σχολείο δέχεται αξιολόγηση και δημιουργική κριτική από φορείς της τοπικής κοινωνίας κι αυτοδιοίκησης						

**11. Ο αιφόρος ηγέτης υποστηρίζει την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο σχολείο που διευθύνει. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εφαρμόζονται οι παρακάτω αρχές; (Σημειώστε όσες δηλώσεις σας εκφράζουν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Στο σχολείο που εκτελώ καθήκοντα διευθυντή/τριας στηρίζεται η:	Η συγκεκριμένη αρχή εφαρμόζεται:				
	Πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Κοθόλου
Καλλιέργεια κριτικής σκέψης απέναντι σε ζητήματα Αειφόρου Ανάπτυξης					
Καλλιέργεια δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων					
Γνώση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας					
Βιομαθητική μάθηση					
Εμπλοκή κι ενσκόληση εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών με ζητήματα της τοπικής κοινωνίας					
Διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος					
Καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης					
Συμμετοχικότητα- μαθητοκεντρική διδασκαλία					
Καλλιέργεια αξιών					
Περιβαλλοντική-κοινωνική-πολιτισμική δράση					

**12. Ένα απ' τα πεδία εκδήλωσης της αιφόρου ηγεσίας είναι η αξιοποίηση του σχολικού κι αύλειου χώρου στα πλαίσια της αιφόρου ανάπτυξης. Ποιες από τις παρακάτω πρακτικές έχουν εφαρμοστεί σε σχολείο που έχετε διευθύνει ή στο σχολείο που διευθύνετε σήμερα; (Σημειώστε όσες δηλώσεις σας εκφράζουν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

- |                                                                                                        |                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Εγκατάσταση φωτοβολταϊκών                                                     | <input type="checkbox"/> Δράσεις εξοικονόμησης νερού                                          |
| <input type="checkbox"/> Καλλιέργεια βοτανικού κήπου ή λαχανόκηπου ή καλλωπιστικών φυτών               | <input type="checkbox"/> Δράσεις δενδροφύτευσης                                               |
| <input type="checkbox"/> Χρήση οικολογικών απορρυπαντικών για τον καθαρισμό του σχολείου               | <input type="checkbox"/> Εγκατάσταση λαμπτήρων χαμηλής ενεργειακής κατανάλωσης                |
| <input type="checkbox"/> Δράσεις καθαρισμού κι εξωραϊσμού του σχολείου                                 | <input type="checkbox"/> Σχέδιο διαχείρισης απορριμμάτων (π.χ. ανακύκλωση υλικών)             |
| <input type="checkbox"/> Δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης κατά του βανδαλισμού και της ρύπανσης | <input type="checkbox"/> Ενέργειες μείωσης ετήσιας κατανάλωσης χαρτιού                        |
| <input type="checkbox"/> Χρήση κομποστοποιητή                                                          | <input type="checkbox"/> Δράσεις επαναχρησιμοποίησης υλικών                                   |
| <input type="checkbox"/> Συντήρηση σωμάτων θέρμανσης                                                   | <input type="checkbox"/> Δράσεις ενημέρωσης για τη διαχείριση απορριμμάτων και την ανακύκλωση |
| <input type="checkbox"/> Αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών θέρμανσης και δροσισμού αντί κλιματιστικού     | <input type="checkbox"/> Τίποτα από τα παραπάνω                                               |
|                                                                                                        | <input type="checkbox"/> Κάποια άλλη. Ποια; .....                                             |

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

**13. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα σημαντικότερα πεδία λήψης αποφάσεων ενός σχολικού ηγέτη, στα πλαίσια της βελτίωσης της σχολικής μονάδας; (Σημειώστε μέχρι 3 πεδία λήψης αποφάσεων, τα πιο σημαντικά για εσάς, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

- |                                                                                 |                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Αξιολόγηση σχολικής μονάδας                            | <input type="checkbox"/> Σχεδιασμός και υλοποίηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων |
| <input type="checkbox"/> Αξιοποίηση-διαχείριση πόρων και υλικοτεχνικών υποδομών | <input type="checkbox"/> Αξιολόγηση εκπαιδευτικών                            |
| <input type="checkbox"/> Κατανομή αρμοδιοτήτων-καθηκόντων                       | <input type="checkbox"/> Αξιολόγηση μαθητών                                  |
| <input type="checkbox"/> Σχέσεις με εκπαιδευτικούς φορείς                       | <input type="checkbox"/> Εφαρμογή κανονισμών και νομοθεσίας                  |
| <input type="checkbox"/> Σχέσεις με εκπαιδευτικό προσωπικό                      | <input type="checkbox"/> Επιμόρφωση εκπαιδευτικών                            |
| <input type="checkbox"/> Σχέσεις με μαθητές                                     | <input type="checkbox"/> Κάποιο άλλο. Ποιο;.....                             |
| <input type="checkbox"/> Σχέσεις με τοπικούς φορείς                             |                                                                              |
| <input type="checkbox"/> Σχέσεις με γονείς                                      |                                                                              |

Επίβλεψη και καθοδήγηση διδακτικού έργου

**14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η σχολική αποτυχία πρέπει αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι ευκαιριών μάθησης, στα πλαίσια της σχολικής βελτίωσης;**

Πολύ  Αρκετά  Μέτρια  Λίγο  Καθόλου  Δεν απαντώ/δεν έχω γνώμη

**15. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν βασικές στάσεις και πρακτικές που συνθέτουν το προφίλ ενός σχολικού ηγέτη. Σε ποιο βαθμό σας εκφράζουν οι παρακάτω πρακτικές; (Σημειώστε για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

**Η συγκεκριμένη πρακτική με εκφράζει:**

Έργο του σχολικού ηγέτη είναι να :	Με εκφράζει πολύ	Με εκφράζει αρκετά	Με εκφράζει μέτρια	Με εκφράζει λίγο	Δεν εκφράζει καθόλου	Δεν απαντώ/δεν έχω γνώμη
Αναπροσαρμόζει κι ανακατανέμει ρόλους και καθήκοντα ανάλογα με την κατάσταση						
Αντιμετωπίζει τους μαθητές κι εκπαιδευτικούς βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθένα ξεχωριστά						
Μένει ανεπηρέαστος απ' τις προσδοκίες κι επιθυμίες μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων						
Προσπαθεί να καλλιεργήσει αμοιβαίο όραμα και στόχους για το σχολείο μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικού προσωπικού						
Καλλιεργεί κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας						
Επιβραβεύει τη συνέπεια και κατακρίνει την ανυπακοή κι απειθαρχία						
Διατηρεί αισιόδοξη στάση απέναντι στην αποτυχία						
Παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για καλλιέργεια δεξιοτήτων						
Κρατά επιφυλακτική στάση απέναντι σε παρεμβάσεις και κριτική του έργου του						
Παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση και συμβουλευτική καθοδήγηση στο έργο των εκπαιδευτικών						
Παρακινεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να θέτουν υψηλές προσδοκίες απ' τον εαυτό τους						
Ακολουθεί κατά γράμμα τις οδηγίες του Υπουργείου με ελάχιστες εξαιρέσεις						
Αποτελεί πηγή έμπνευσης για καινοτόμες ιδέες κι εκπαιδευτικές πρακτικές						
Υποστηρίζει τη θέσπιση κανονισμών και νομών με περιθώρια τροποποίησης						
Ιεραρχεί το προσωπικό του όραμα και στόχους υψηλότερα από εκείνους του σχολείου						
Επλύει συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών						
Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και γονείς για τη γραμμή και τους στόχους του σχολείου						
Σχεδιάζει ξεκάθαρο πλάνο και στρατηγική αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων						
Αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη διοικητικών ενεργειών ώστε να διαφυλάξει το κύρος του						

Παρέχει στους εκπαιδευτικούς και μαθητές τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα για την εκπαιδευτική διαδικασία						
Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας κι εμπιστοσύνης						
Αναζητά υποστήριξη και βοήθεια συναδέλφων μόνο όταν είναι απαραίτητο						
Δημιουργεί ηγετικές ομάδες στήριξης με διοικητικές αρμοδιότητες						
Προσφέρει μικρό βαθμό αυτονομίας και αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς						
Αναζητά καθοδήγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο και τους προϊσταμένους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης						
Κάποιο άλλο. Ποιο; .....						

16. Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση πάνω στη σχέση μεταξύ σχολική ηγεσίας κι αειφόρου ανάπτυξης;

Ναι  Όχι

➤ Αν απαντήσατε προηγουμένως ναι, καταγράψτε το σχόλιό σας παρακάτω: