



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση
τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος, Σέρρες

Διπλωματική εργασία με θέμα:

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία, την επικοινωνία και την διαχείριση κρίσεων στην ειδική αγωγή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η περίπτωση των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ).

ΜΩΡΑΙΤΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΜ 449

Φεβρουάριος 2023

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κύριο μέρος της εργασίας γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος της ηγεσίας από ελληνόφωνη και αγγλόφωνη βιβλιογραφία. Αναλύονται οι κύριες λειτουργίες της ηγεσίας και οι κύριοι τύποι της ηγεσίας στην Εκπαίδευση. Επίσης γίνεται αναφορά στο νομικό πλαίσιο των ΕΕΕΕΚ και τα χαρακτηριστικά των αναπηριών των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Κατόπιν αναφέρονται τα είδη των κρίσεων, τα στάδια και στην διαχείριση των κρίσεων. Τέλος γίνεται αναφορά στις συγκρούσεις και στους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Στα συμπεράσματα σχετικά με την ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ, σε ποσοστό άνω του 70% θετικής άποψης, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, να διαθέτει αποτελεσματικότητα, να έχει ανθρώπινο πρόσωπο, να φροντίζει για το καλό επικοινωνιακό κλίμα, να επιτηρεί την εφαρμογή των καθηκοντολογίων των εργαζόμενων στην σχολική μονάδα, να εφαρμόζει εναλλακτικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες, να μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους εργαζόμενους και στην κοινωνία, να προσαρμόζει την εκπαιδευτική μονάδα σε αλλαγές του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος, να ενδυναμώνει το προσωπικό του σχολείου και να επιλέγεται κυρίως με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Ο συνδυασμός των διαφόρων τύπων ηγεσίας συγκεντρώνει την συντριπτική πλειοψηφία θετικής άποψης των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων.

Επίσης οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν ποσοστά άνω του 70% θετικής άποψης περιέχουν τις πληροφορίες ότι στα ΕΕΕΕΚ : η ηγεσία του σχολείου κάθε χρόνο φροντίζει για τον σχηματισμό των ομάδων αντιμετώπισης κρίσεων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, την επικαιροποίηση του κανονισμού του σχολείου και φροντίζει για την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο.

Οι κύριες κρίσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες είναι το οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών και η σοβαρή ένταση με γονείς.

Τελικά, η έρευνα αυτή επισημαίνει, ότι υπάρχουν αξιόλογες προσπάθειες από την ηγεσία των ΕΕΕΕΚ Ελλάδος, σε σχέση με τις κρίσεις, αλλά υπάρχει ακόμη πεδίο βελτιώσεων.

Προτείνονται επίσης νέες έρευνες για περισσότερη εμβάθυνση του θέματος.

SUMMARY

In the main part of the work, the theoretical approach to the subject of leadership is made from Greek and English literature. The main functions of leadership and the main types of leadership in Education are analyzed. Reference is also made to the legal framework of EEEEK and the characteristics of the disabilities of the students who attend them. Then the types of crises, the stages and crisis management are mentioned. Finally, there is a reference to the conflicts and the ways to deal with them.

In the conclusions regarding the leadership in EEEEK, in a percentage of more than 70% of positive opinion, the participants agree that the leadership in EEEEK must have special characteristics, have efficiency, have a human face, take care of the good communication climate,

supervises the implementation of the duties of the employees in the school unit, applies alternative types of leadership depending on the conditions, communicates the vision of the school to the employees and society, adapts the educational unit to changes in the external and internal environment, empowers the staff of the school and be chosen mainly on the basis of personal characteristics. The combination of the different types of leadership gathers the vast majority of positive opinion of the participants regarding the effective handling of crises.

Also, the answers that gathered percentages of more than 70% of positive opinion contain the information that in EEEEK: the school leadership every year takes care of the formation of the crisis management teams, in collaboration with the school teachers, the updating of the school regulation and takes care to create a safe environment at school.

The main crises faced by the participants are the acute health problem of students and the serious tension with parents.

Finally, this research points out that there are notable efforts by the leadership of the Greek EEEEK, in relation to the crises, but there is still room for improvement.

New researches are also suggested to further deepen the subject.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
Εισαγωγή-introduction.....	3
Α.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	4
1. Γνωριμία με τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ).....	4
1.1.Είδη αναπηριών των μαθητών των Ε.Ε.Ε.ΕΚ.....	4
1.1.1 Νοητική καθυστέρηση.....	4
1.1.2 Το σύνδρομο Down.....	4
1.1.3 Προβλήματα όρασης.....	4
1.1.4 Προβλήματα ακοής.....	4
1.1.5 Κινητικές αναπηρίες.....	4
1.1.6 Αυτισμός.....	5
1.1.7 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας.....	5
1.1.8 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	6
2.Ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα-Νομοθετικό πλαίσιο.....	6
3.Ηγεσία	7
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	7
3.1.1 Ηγεσία και Διοίκηση.....	7
3.1.2 Στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς - Θεωρητικά Μοντέλα Ηγεσίας.....	9
3.2 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση.....	11
3.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	11
3.2.2 Οι τύποι της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση.....	11
3.2.3 Ο αποτελεσματικός ηγέτης στην Εκπαίδευση.....	12
3.2.4 Η Διοίκηση της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	13
3.2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη στην σύγχρονη Ηγεσία.....	14
3.2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και τύποι Ηγεσίας.....	15
3.2.7 Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την συναισθηματική νοημοσύνη.....	16
3.2.8 Η άσκηση ηγεσίας στην εκπαίδευση και ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	17
3.2.9 Σχολική ηγεσία σε μονάδες ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)	18
4.Κρίσεις.....	18
4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «κρίση».....	18
4.2 Ταξινομήσεις της κρίσης.....	19
4.3 Η ασφάλεια των σχολείων.....	19
4.4 Ο όρος του κινδύνου.....	19
4.5 Ο όρος ατύχημα.....	19
4.6 Τα στάδια των κρίσεων.....	19
4.7 Διαχείριση της κρίσης.....	20
4.7.1 Τα στάδια της διαχείρισης των κρίσεων.....	21
4.7.2 Τα μοντέλα στην διαχείριση κρίσεων.....	21
4.7.3 Η συγκρότηση των ομάδων διαχείρισης κρίσης.....	22
4.7.4 Ομάδες διαχείρισης κρίσης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων.....	22
4.7.5 Τα οφέλη συγκρότησης ομάδων διαχείρισης κρίσεων.....	23
4.7.6 Οι δυσκολίες στην διαδικασία συγκρότησης ομάδας διαχείρισης κρίσεων.....	23
4.7.7 Παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία.....	23
4.8 Η επικοινωνία της κρίσης.....	24
4.8.1 Η διαχείριση των κρίσεων και ο ρόλος της επικοινωνίας.....	24
4.8.2 Μοντέλα αποτελεσματικής επικοινωνίας.....	24
4.9 Τραύμα.....	25
4.9.1 Σύνδεση της κρίσης με το τραύμα.....	25
4.9.2 Αναγκαιότητα ψυχολογικής καθοδήγησης.....	25
5. Συγκρούσεις.....	26
5.1 Ορισμοί σύγκρουσης.....	26
5.2 Τύποι συγκρούσεων	26
5.3 Σύγκρουση σε οργανισμούς.....	27
5.4 Η διαδικασία της σύγκρουσης.....	27
5.5 Μοντέλο σύγκρουσης (αίτια και αποτελέσματα).....	28
5.6 Αιτίες σύγκρουσης.....	29
5.7 Αποτελέσματα της σύγκρουσης (αρνητικά και θετικά).....	29
5.8 Διαχείριση των συγκρούσεων.....	30
5.9 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.....	30
5.10 Διαφορετική στρατηγική διαχείρισης σύγκρουσης - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.....	32
Β.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
Γ.ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	34
Δ.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	82

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της εργασίας συσχετίζεται με πολλές επιστημονικές κατευθύνσεις του Προγράμματος Μεταπτυχιακών σπουδών του ΔΙΠΑΕ Σερρών, όπως η ηγεσία, η επικοινωνία, η διαχείριση κρίσεων, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, το μάνατζμεντ αλλά και η νομοθεσία του Υπουργείου Παιδείας. Στην ειδική αγωγή και ιδιαίτερα στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) πολύ συχνά, υπάρχουν σοβαρές κρίσεις και η διαχείρισή τους από την ηγεσία είναι υψίστης σημασίας. Οι πηγές των κρίσεων (προβλέψιμων και απρόβλεπτων) είναι η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, με τις ιδιαίτερες ανάγκες του, και οι συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον. Η ηγεσία μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση και επίλυση αυτών των κρίσεων. Η εργασία αυτή διερευνά, σε ποιο βαθμό οι χειρισμοί και οι παρεμβάσεις της ηγεσίας είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των κρίσεων στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ). Εξετάζει αυτό το ζήτημα μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς ΕΕΕΕΚ. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέρχονται σε 107. Η έρευνα αναλύει τις απαντήσεις τους με μεθόδους ποσοτικής ανάλυσης.

INTRODUCTION

The topic of the thesis is related to many scientific directions of the Graduate Studies Program of the DIPAE Serres, such as leadership, communication, crisis management, human resource management, management and also the legislation of the Ministry of Education. In special education and especially in Special Vocational Education Workshops (E.E.E.E.K) very often, there are serious crises and their management by the leadership is of the utmost importance. The sources of crises (foreseeable and unforeseeable) are the composition of the student groups, with its special characteristics, and the conditions that prevail in each school in the internal and external environment. Leadership can play a key role in managing and resolving these crises. This work investigates to what extent leadership's interventions are effective in dealing with crises in Special Vocational Education Laboratories (E.E.E.E.K). It examines this issue through questionnaires to E.E.E.E.K teachers. There are 107 participants in this study. Their answers are analysed with quantitative analysis methods.

A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Γνωριμία με τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ)

Στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) εγγράφονται μαθητές μέχρι 16 ετών, που αποφοίτησαν από ειδικά δημοτικά ή τάξεις ένταξης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν λάβει γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ κάθε νομού, που συνοδεύεται με συγκεκριμένες προτάσεις, για ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η φοίτηση διαρκεί 6 χρόνια (μέχρι 22 ετών) και το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και εργαστηριακά επαγγελματικής εξειδίκευσης. Αν και υπάρχουν μέχρι και σήμερα Ε.Ε.Ε.ΕΚ χωρίς εγκεκριμένα εργαστήρια, στα περισσότερα Ε.Ε.Ε.ΕΚ, έχουν εγκριθεί εργαστήρια ταυτόχρονα με τη ίδρυσή τους. Αυτά μπορεί να είναι αυτόνομες διαβίωσης, κεραμικής, κηροπλαστικής, υφαντικής, γεωπονίας τροφίμων και περιβάλλοντος, μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής και άλλα.

Έτσι, μαθητές με αναπηρίες, όπως νοητική καθυστέρηση (που μπορεί να συνοδεύεται από τύφλωση ή κώφωση), σύνδρομο Down, πολλαπλές κινητικές αναπηρίες, αυτισμό, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας, Μαθησιακές Δυσκολίες κ.ά. εγγράφονται και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας για τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ, που ανήκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

1.1.Είδη αναπηριών των μαθητών των Ε.Ε.Ε.ΕΚ

1.1.1 Νοητική καθυστέρηση

Κατά το DSM-IV (Μάνος 1997), τα διαγνωστικά κριτήρια της νοητικής καθυστέρησης είναι: «Α. Διανοητική λειτουργία σημαντικά κάτω του μέσου όρου: Δ.Π. (Διανοητικό Πηλίκο) περίπου 70 ή λιγότερο σε ατομικά χορηγούμενη δοκιμασία νοημοσύνης (προκειμένου για βρέφη και νήπια, κλινική εκτίμηση ότι η διανοητική λειτουργία βρίσκεται σημαντικά κάτω του μέσου όρου).

Β. Ταυτόχρονη ύπαρξη ελλειμμάτων ή βλάβες στην τωρινή προσαρμοστική λειτουργικότητα (δηλ. στην αποτελεσματικότητα του ατόμου ν' ανταποκριθεί στις σταθερές που αναμένονται για την ηλικία του από την πολιτισμική του Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή 41ομάδα), σε τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω τομείς: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, χρησιμοποίηση των μέσων της κοινότητας, αυτοκατεύθυνση, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία και ασφάλεια.

Γ. Έναρξη της πριν από την ηλικία των 18 ετών. Κατά την περίοδο αυτή, οι έφηβοι αναλαμβάνουν ρόλους ενηλίκων.»

1.1.2 Το σύνδρομο Down είναι μια από τις γνωστότερες αιτίες νοητικής καθυστέρησης, όπως και το σύνδρομο του εύθραυστου Χ χρωμοσώματος. Η διαγνωστική αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης αποβλέπει σε τρεις, τουλάχιστον, σκοπούς: α) στη γενική διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης, β) στην πρόγνωση και γ) στον προγραμματισμό σχετικής αγωγής και κοινωνικής αποκατάστασης. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μαθαίνουν, αλλά με βραδύτερους ρυθμούς, βιωματικά και πολλές επαναλήψεις. (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη εκδόσεις ΣΙΔΕΡΗΣ 2009)

1.1.3 Προβλήματα όρασης

Τύφλωση μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μια κατάσταση δυσλειτουργίας της όρασης ενός ανθρώπου, εξαιτίας της οποίας δεν μπορεί αυτός μόνος του να προσανατολιστεί σε άγνωστο σ' αυτόν περιβάλλον ή ακόμα με τη βοήθεια της αίσθησης της όρασης. (Κρουσταλάκης, 1995). Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης έχουν καθυστερημένη πλευρίωση και ασυντόνιστη κίνηση. Παράλληλα, διαφαίνεται επιβράδυνση στη νοητική ανάπτυξη, η οποία όμως εξαρτάται από το εάν η προβληματική όραση θα αναπληρωθεί από άλλα ερεθίσματα. Η ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης θα επέλθει φυσιολογικά, εφόσον επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της από τους συγκεκριμένους χωροχρονικούς συλλογισμούς, παρά τους περιορισμούς στην εικονική μνήμη.

Μάλιστα, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της φαντασίας μπορεί να οδηγήσει τα τυφλά άτομα σε επίπεδα δημιουργικότητας, που δεν θα επετύγχαναν, εάν δεν αντιμετώπιζαν τη συγκεκριμένη αναπηρία. Η αγωγή του τυφλού παιδιού αποσκοπεί στο να το βοηθήσει να αναπτύξει την αισθησιοκινητική του νοημοσύνη, να αποκτήσει αίσθηση του χώρου και του χρόνου, να ενισχύσει την ικανότητα προσανατολισμού και να αναπτύξει τη φαντασία, την πρωτοβουλία και την κινητικότητα. (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη εκδόσεις ΣΙΔΕΡΗΣ 2009)

1.1.4 Προβλήματα ακοής

Η ταξινόμηση των προβλημάτων ακοής γίνεται με βάση τον βαθμό απώλειάς της, τη φύση της παθολογίας του αυτιού, τον χρόνο έναρξης του προβλήματος, την κληρονομικότητα, την εξελικτική πορεία της απώλειας και τη γλωσσική ανάπτυξη.

Ο Κρουσταλάκης (1995) υποστηρίζει ότι κωφά είναι τα άτομα εκείνα, των οποίων δεν λειτουργεί η αίσθηση της ακοής. Γεννήθηκαν με ελάχιστη ακοή ή με παντελή απουσία της ακουστικής αίσθησης ή έχασαν αυτή κατά τη βρεφική ηλικία, πριν δηλαδή εσωτερικεύσουν τα γλωσσικά τους πρότυπα. Βαρήκοα ή άτομα με μειωμένη ακουστική αίσθηση είναι αυτά με ασθενή ακουστική οξύτητα, πολλές φορές εκ γενετής βαρήκοοι, των οποίων η αισθητηριακή δυσλειτουργία διορθώνεται συνήθως με τη βοήθεια ακουστικού. Η νοηματική γλώσσα που βοηθάει τα άτομα αυτά, αν και απαρτίζεται από πολλές γλωσσικές κοινότητες, έχει τη δική της σύνταξη, σημασιολογία και διέπεται από κοινωνικούς κανόνες χρήσης. Το πρόβλημα όμως της χρήσης της είναι μεγάλο από άτομα με νοητική καθυστέρηση. (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη εκδόσεις ΣΙΔΕΡΗΣ 2009)

1.1.5 Κινητικές αναπηρίες

Με τον χαρακτηρισμό «κινητικές αναπηρίες» εννοούνται οι νευρολογικές μειονεξίες, τα ορθοπεδικά ή μυοσκελετικά προβλήματα. Οι βασικότεροι τύποι κινητικών διαταραχών είναι: 1. Νευρολογικές μειονεξίες όπως η εγκεφαλική παράλυση και η δισχιδής ράχη. 2. Ορθοπεδικές ή Μυοσκελετικές Αναπηρίες η μυϊκή δυστροφία και η πολιομυελίτιδα. (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη εκδόσεις ΣΙΔΕΡΗΣ 2009)

1.1.6 Αυτισμός

Ο αυτισμός είναι ένα από τα βαρύτερα σύνδρομα, που επηρεάζουν σε καταλυτικό βαθμό την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η πρόγνωση του δεν είναι αισιόδοξη και οι ευκαιρίες αποκατάστασης περιορισμένες. Ο πρώιμος βρεφικός ή νηπιακός και παιδικός αυτισμός δεν είναι συχνός. Ανά 10.000 παιδιά 3-4 θα παρουσιάσουν αυτιστικές διαταραχές και 3 στα 4 θα είναι αγόρια, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων. Τα διαγνωστικά κριτήρια κατά το DSM-IV της Αυτιστικής Διαταραχής (Μάνος, 1997) είναι:

A. ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση όπως: 1. έντονη έκπτωση στη χρησιμοποίηση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών, βλεμματικής επαφής, έκφρασης προσώπου, στάσεων του σώματος και χειρονομιών. 2. αδυναμία να αναπτύξει σχέσεις με συνομηλίκους που να ταιριάζουν στο αναπτυξιακό του επίπεδο 3. έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης, για να μοιραστεί χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόσεις με άλλα άτομα (π.χ. έλλειψη να επιδεικνύει, να φέρνει στην κουβέντα ή να επισημαίνει αντικείμενα ενδιαφέροντος 4. έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας.

B. ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως: 1. καθυστέρηση ή πλήρης έλλειψη ανάπτυξης της ομιλούμενης γλώσσας (που δεν συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση), 2. σε άτομα με επαρκή ομιλία, έντονη έκπτωση στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους, 3. στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας 4. έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιγνιδιού φαντασίας ή παιγνιδιού κοινωνικής μίμησης, που να ταιριάζει στο αναπτυξιακό του επίπεδο.

Γ. περιορισμένοι, επαναλαμβανόμενοι και στερεότυποι τύποι συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω: 1. περίκλειστη απασχόληση με έναν ή περισσότερους στερεότυπους και περιορισμένους τύπους ενδιαφερόντων, που είναι μη φυσιολογική είτε σε ένταση, είτε σε εστιασμό. 2. προφανώς άκαμπτη προσκόλληση σε συγκεκριμένες, μη λειτουργικές ρουτίνες ή τελετουργίες 3. στερεότυποι και επαναλαμβανόμενοι κινητικοί μαννερισμοί (π.χ. «πέταγμα» ή συστροφή των χεριών ή των δακτύλων ή σύμπλοκες κινήσεις όλου του σώματος) 4. επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικείμενων 5. προσήλωση σε ασυνήθιστα αντικείμενα, μη λειτουργικές τελετουργίες, στερεότυπες ενασχολήσεις με ημερομηνίες, δρομολόγια, χρονοδιαγράμματα, κινητικές στερεοτυπίες, ειδικό ενδιαφέρον για μη λειτουργικές όψεις των αντικείμενων (π.χ. οσμή, αφή), αντίσταση σε μεταβολές στην καθημερινή ρουτίνα ή σε λεπτομέρειες του ατομικού περιβάλλοντος (π.χ. μετακίνηση επίπλων, διακοσμητικών).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, πέραν αυτών των ειδικών διαγνωστικών χαρακτηριστικών, τα αυτιστικά άτομα συχνά παρουσιάζουν πληθώρα άλλων συνοδών προβλημάτων, όπως φοβίες, διαταραχές ύπνου και διατροφής, εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, αυτοτραυματισμούς, έλλειψη αυθορμητισμού, πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας στην οργάνωση του ελεύθερου χρόνου, δυσκολία στη χρήση εννοιών.

Η δομημένη εκπαίδευση για τον αυτισμό έχει μεγάλη σημασία. Ένα από τα πιο διαδεδομένα και ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης είναι το πρόγραμμα TEACCH (Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας). Το πρόγραμμα αυτό δημιουργήθηκε από τον E. Schopler και είναι σχεδιασμένο για να παρέχει στο άτομο προβλεψιμότητα μέσω της σαφούς δόμησης και οργάνωσης του περιβάλλοντος και του χρόνου του, έτσι ώστε σταδιακά να μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα στην καθημερινότητά του. Από τις βασικές αρχές του TEACCH είναι η εξατομίκευση, η δομή, η αξιολόγηση, αλλά και η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων. Η δόμηση του περιβάλλοντος χώρου, μέσα στον οποίο κινείται το παιδί, είναι πολύ σημαντική, καθώς τα παιδιά με αυτισμό βιώνουν και εκδηλώνουν άγχος και δυσφορία μέσα σ' ένα χαοτικό και απρόβλεπτο γι' αυτά περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται οπτική υποστήριξη, για να λειτουργήσουν καλύτερα, καθώς και το γεγονός ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν την έννοια του χρόνου, σημαντική είναι η χρήση οπτικοποιημένου προγράμματος, που θα δείχνει στο παιδί τις δραστηριότητες που έχει να κάνει μέσα στην ημέρα και τη σειρά με την οποία θα γίνουν. Για το πρόγραμμα αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, σύμβολα (ή λέξεις και φράσεις, αν το παιδί μπορεί να διαβάξει) ή ένας συνδυασμός αυτών, ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του παιδιού, και να συνδέονται ξεκάθαρα με την κάθε δραστηριότητα. (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη 2009)

1.1.7 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας είναι μια σοβαρή διαταραχή, που πρωτοεμφανίζεται στην παιδική ηλικία με σημαντικές συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις: οικονομικό κόστος, οικογενειακές εντάσεις, διακοπή της σχολικής φοίτησης, αυξημένες πιθανότητες για μελλοντική εμφάνιση διαταραχής της διαγωγής, εναντιωματική προκλητική διαταραχή και κακή κοινωνική προσαρμογή (Biederman, Faraone, Taylor, Sienna, Williamson & Fine, 1998).

Το σύνδρομο αυτό αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη του παιδιού και την εμφάνιση επιπρόσθετης ψυχοπαθολογίας στην εφηβική ηλικία, κυρίως, με τη μορφή δευτερογενών ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως εναντίωση και παραπαινωματικότητα (Κουμούλα, 1999). Βέβαια, μπορεί να συνυπάρχουν και η υπερκινητικότητα και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής ή κάποιο άτομο να έχει το ένα ή το άλλο σύνδρομο. Όπως αναφέρει η Ρούσσου (1999), η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από υπερβολική για την ηλικία, και άσκοπη κινητικότητα, από προβλήματα προσοχής, κυρίως με τη μορφή αδυναμίας της διατήρησης της προσοχής σε ένα θέμα, από παρορμητικότητα, με την έννοια της αδυναμίας της αναστολής της συμπεριφοράς και της συμμόρφωσης σε κανόνες. (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη 2009)

1.1.8 Μαθησιακές Δυσκολίες

Σύμφωνα με τον ορισμό της NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988) στις Η.Π.Α., οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι ένας γενικός όρος, που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990). (Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη 2009)

2. Ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα-Νομοθετικό πλαίσιο

Η πρόνοια για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία δεν έχει μακρά παράδοση. Η εξέλιξη της σημειώθηκε με πολύ αργά βήματα και μετά από υπέρμετρη εμπλοκή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας κατά τα πρώτα χρόνια (Στασινός, 2013).

Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι οι νομοθετικές παρεμβάσεις του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των ανάπηρων ανθρώπων μπορεί να διαιρεθεί χρονολογικά σε τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος έχει ξεκινήσει κατά το 1906 και διαρκεί μέχρι το 1950, περίοδο κατά την οποία ξεκινά τη λειτουργία του ο «Φάρος τυφλών». Η δεύτερη περίοδος αρχίζει τα μέσα περίπου του 1950 και ολοκληρώνεται κατά τα έτη 1972 – 1973. Η τρίτη και τελευταία περίοδος έχει την αφετηρία της στα χρόνια της μεταπολίτευσης και έχει ισχύ μέχρι και σήμερα (Φουντά, 2010: Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι από το 1981 έως τη σημερινή εποχή, έχουν ψηφιστεί αρκετοί νόμοι - σταθμοί για θέματα Ε.Α.Ε. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Κυπριωτάκης (2000), μετά από μακρόχρονη κυοφορία και σε καθυστέρηση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, λαμβάνει Φ.Ε.Κ. ο ν.1143/1981, ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος με τίτλο: «Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Τέσσερα χρόνια αργότερα, με τον ν.1566/1985, γίνεται ουσιαστικότερο βήμα για την ένταξη των ΑμεΑ (Ζαγκότας, 2010). Ο νόμος με τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Γενικής εκπαίδευσης και θεσμοθετείται για πρώτη φορά η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ακολούθησαν δεκαπέντε χρόνια αναμονής και μετά από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016), ψηφίστηκε ο ν.2817/2000 με τίτλο: «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Ο ν.3699/2008 είναι ο ισχύοντας νόμος της Ε.Α.Ε. και φέρει τον τίτλο: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και στο άρθρο 1 αναφέρονται οι έννοιες και ο σκοπός ως εξής:

1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή. 2. Όπου στη νομοθεσία αναφέρεται ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση». 3. Ως «διάγνωση» κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων. 4. Όλες οι ρυθμίσεις του παρόντος νόμου αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός εάν στο κείμενο του νόμου ορίζεται διαφορετικά. 5. Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

Σύμφωνα με τους Παπάνη, Γιαβρίμη και Βίκη (2011) οι δύο τελευταίοι νόμοι έφεραν σημαντική βελτίωση σε θέματα των ατόμων με αναπηρία και τοποθέτησαν την κοινωνικοποίησή τους στον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέχρι σήμερα βέβαια, ψηφίστηκαν υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα και νομοθετικές ρυθμίσεις που τροποποιούσαν ορισμένα βασικά άρθρα των παραπάνω ή αποτελούσαν προπομπό εννοιολογικής μεταβολής.

Κοινός τόπος των τεσσάρων βασικών νομοθετημάτων για την παροχή της Ειδικής Αγωγής είναι η έγκαιρη διάγνωση και η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους α) στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και β) στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (σήμερα ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ) που έχουν την αρμοδιότητα για την έρευνα, τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας των περιφερειών έχουν υποχρέωση να παρέχουν συνδρομή. Τέλος, είναι εμφανής η προσπάθεια του νομοθέτη στον ν.3699/2008 για έμφαση σε όσο το δυνατόν περισσότερη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία όχι μόνο στην παραγωγική διαδικασία αλλά προς την εξασφάλιση της ανεμπόδιστης φοίτησης στο γενικό σχολείο και της πρόσβασης σε κάθε υποδομή ή υπηρεσία.

3. Ηγεσία

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η «*Ηγεσία*» είναι ένα κοινωνικό, αλλά και πολιτικό φαινόμενο. Ταυτόχρονα θα είναι πάντα σύνθετο, διαχρονικό και πολυσυζητημένο. Το συναντάμε σε όλες τις κοινωνίες και πάντα θα χρήζει περισσότερης διερεύνησης. Η ζωή και το έργο πολλών ηγετών, σε όλες τις χρονικές περιόδους, επηρέασε καθοριστικά τη ροή της ιστορίας της ανθρωπότητας. Κρίνεται αναγκαίο, να προσδιοριστούν οι έννοιες, τα όρια και η σχέση της «ηγεσίας» και του «ηγέτη». Στην ελληνική και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, συναντούμε ποικίλους ορισμούς, διαφορετικούς μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την αδυναμία κατάληξης σε έναν ορισμό κοινής αποδοχής.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999:140) «ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων». Ενώ «ηγέτη» μιας ομάδας ονομάζει: «το άτομο εκείνο το οποίο επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα»

Ο Μπουραντάς (2005:197, 2002:310) υπογραμμίζει ότι: «ηγεσία μπορεί να είναι μια διαδικασία με σκοπό τον επηρεασμό της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν τους στόχους της ομάδας και να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα».

Επίσης και οι Everard & Morris (1999:31), υποστηρίζουν ότι : «ως ηγέτες μιας ομάδας, διαθέτουμε μια δυναμική βάση εξουσίας ώστε να επηρεάζουμε αποφάσεις». Ένας παλιός και απλοϊκός ορισμός της ηγεσίας στην ξένη βιβλιογραφία είναι του James MacGregor Burns (1978:18), ο οποίος λει πως: «ηγεσία ασκείται, όταν τα άτομα κινητοποιούνται με στόχο να ικανοποιήσουν τους ανωτέρους τους». Ο Alan Watkins, (1988, όπ. αναφ. στο Καμπουρίδης, 2002:154) αντιμετωπίζει την ηγεσία ως μια διαλεκτική διαδικασία, η οποία επιδρά δημιουργικά στην παραγωγή και μεταφορά ορισμένων πρακτικών και δομών. Ο Χυτήρης (1996:243) βλέπει ότι η ηγεσία είναι η ικανότητα των διοικούντων να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους. Ο Ζαβλανός (2003:185), επισημαίνει πως η ηγεσία διαφοροποιείται ανάλογα με τις καταστάσεις στους οργανισμούς, οι οποίες καθορίζουν τις συμπεριφορές ηγετών και υφισταμένων τους.

Τέλος, ο Σαΐτης (2008:287) θεωρεί ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας άτυπης ή τυπικής οργάνωσης από κάποιον ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία, που θα οδηγήσει στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο Καμπουρίδης θεωρεί ότι η ικανότητα να θέτεις αρχικά στόχους και έπειτα να επινοείς και να εφαρμόζεις επιτυχώς τρόπους και πρακτικές για την επίτευξη τους ονομάζεται «ηγεσία». (Καμπουρίδης, 2002:143).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι οι προσδιορισμοί της ηγεσίας εμπεριέχουν ως κοινά γνωρίσματα το χαρακτηριστικό της ομαδικότητας και της επιρροής. Με άλλα λόγια η ηγεσία: υφίσταται μόνο μέσα σε ομάδες, όπου υπάρχει αλληλεπίδραση των ανθρώπων μεταξύ τους και με τις διαδικασίες επιρροής των ηγετών, με σκοπό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η επιρροή αυτή είναι η όψη της δύναμης με δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη μορφή, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται από την εξουσία, που χαρακτηρίζεται ως δομική και τυπική όψη της δύναμης» (Κατσαρός, 2007:84).

3.1.1 Ηγεσία και Διοίκηση

Ο Κουτούζης (2008:33) ισχυρίζεται ότι, η «Διοίκηση» (Management) είναι η διαδικασία για τον συντονισμό των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων για την κοινή στόχευση και όχι ως η άσκηση εξουσίας σε βάρος των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών. Ενώ, οι Everard & Morris (1999:27) θεωρούν ότι Διοίκηση είναι ο προσδιορισμός των κατευθύνσεων, των στόχων, των σκοπών, των τρόπων για την επίτευξη αυτών, της οργάνωσης των διαθέσιμων πόρων, ώστε να επιτευχθούν οικονομικά οι προσχεδιασμένοι στόχοι. Επίσης, πρέπει να γίνεται έλεγχος της διαδικασίας, μέτρηση της προόδου και επέμβαση με διορθωτικές ενέργειες και να θέτουμε και να οργανώνουμε πρότυπα οργάνωσης. Οι βασικές λειτουργίες της Διοίκησης είναι ως εξής:

Ο Σχεδιασμός και ο Προγραμματισμός: γίνεται πριν από όλες τις λειτουργίες, προσανατολίζει τον οργανισμό και θέτει τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους του.

Η Οργάνωση: καθορίζει τις απαραίτητες δραστηριότητες για την επιτυχή υλοποίηση του αρχικού προγραμματισμού, και τις αναθέτει σε συγκεκριμένη δομή ατόμων ή ομάδων.

Η Διεύθυνση: είναι η εποπτεία των υφισταμένων και η καθοδήγηση της εργασιακής συμπεριφοράς εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών του οργανισμού.

Ο Έλεγχος: είναι η αποτίμηση του έργου ή μέρος αυτού, ως προς την αποδοτικότητα του και ανάλογα τροποποιείται. Έτσι, ο οργανισμός μαθαίνει από τα λάθη του, τις αστοχίες ή τις επιτυχίες του, και τελικά αυτοβελτιώνεται (Καραβασίλης, 2012).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο John Kotter (2013), «το «Management» είναι ένα σύνολο διαδικασιών όπως ο σχεδιασμός, η κατάρτιση του προϋπολογισμού, και η μέτρηση της αποδοτικότητας, που βοηθούν τον οργανισμό να παράγει ποιοτικά προϊόντα και υπηρεσίες αλλά ταυτόχρονα βοηθά τους ανθρώπους να ολοκληρώνουν με επιτυχία τα εργασιακά τους καθήκοντα».

Παρόλα αυτά όμως, δε θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να συγχέουμε και να ταυτίζουμε τις δύο αυτές διαφορετικές και διακριτές κατά τα άλλα έννοιες. Ηγεσία και Μάνατζμεντ λοιπόν, αποτελούν συμπληρωματικές και συχνά επικαλυπτόμενες λειτουργίες, οι οποίες όμως είναι εξίσου απαραίτητες και σημαντικές για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Παπαλόη, 2012:168).

Η διοίκηση έχει τον ρόλο της πρακτικής εφαρμογής της πολιτικής του οργανισμού και της διατήρησης της καθημερινής λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας του. Ενώ, η ηγεσία έχει τον ρόλο της χάραξης της πολιτικής και του οράματος, της διαχείρισης των ενδεχομένων αλλαγών που θα προκύψουν και ιδιαίτερα της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Κατσαρός, 2007:84).

Ο Πασιαρδής (2014:73, 211, 212) παρεμβάλλει ανάμεσά στη διοίκηση και στην ηγεσία τη διεύθυνση. Βλέπει την Διοίκηση ως την καθημερινή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών, την Διεύθυνση ως την πραγμάτωση της καθημερινότητας με βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση, ενώ την Ηγεσία, την βλέπει ως «ομπρέλα», που καλύπτει τους όρους Διεύθυνση και Διοίκηση και τελικά η Ηγεσία δίνει τον μακροπρόθεσμο στρατηγικό προσανατολισμό των οργανισμών. **(Εικόνα 1).**



Εικόνα 1. Οι σχέσεις των όρων: Ηγεσία- Διεύθυνση- Διοίκηση Πηγή: Πασιαρδής, 2014:212

Ο Μπουραντάς (2002:315), που εστιάζει κυρίως στα πρόσωπα που ενσαρκώνουν τους ρόλους, προσδιορίζει δέκα βασικές διαφορές μεταξύ του Μάνατζερ (Προϊστάμενου) και του Ηγέτη (Πίνακας 1)

Μάνατζερ - Προϊστάμενος	Ηγέτης
Διορίζεται.	Αναδεικνύεται.
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία).	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει.
Ελέγχει.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη.
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα.
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.
Βραχυπρόθεσμη προοπτική.	Μακροπρόθεσμη προοπτική.
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Φαίνεται πως «η «ηγεσία» και η «διοίκηση», ενώ έχουν διαφορές, είναι αλληλένδετες και συμπληρωματικές. Συνεπώς πρέπει να αποδίδεται η ίδια βαρύτητα και η ίδια σημασία και στις δύο εξίσου. Έτσι μέσω του άριστου συνδυασμού τους, θα επιτευχθεί η μέγιστη ικανοποίηση και η καλύτερη αποτελεσματικότητα των ανθρώπων» (Κατσαρός, 2007:86).

3.1.2 Στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς - Θεωρητικά Μοντέλα Ηγεσίας

Το φαινόμενο της «ηγείας» απασχόλησε και θα απασχολεί τους θεωρητικούς της διοικητικής επιστήμης. Παραθέτουμε ορισμένες αντιπροσωπευτικές θεωρίες:

Γενετική θεωρία: είναι η παλαιότερη θεωρία της ηγεσίας, η οποία αποδίδει αποκλειστικά κληρονομικό χαρακτήρα στους ηγέτες. Με άλλα λόγια, η ηγεσία είναι μια διαγενεακή μεταβίβαση με σταθερότητα των γνωρισμάτων. Παράλληλα σύμφωνα με την θεωρεί αυτή, οι ηγέτες, όταν εντοπίζονται, αναμένεται να είναι αποτελεσματικοί σε κάθε περίπτωση και σε κάθε περιβάλλον οργάνωσης (Grint, 2004, όπ. αναφ. στο Μαυρικάκης, 2018).

Η θεωρία των «μεγάλων ανδρών»: (Κατσαρός, 2008:99), για πάρα πολλά χρόνια διαιώνισε το καθεστώς της ευρωπαϊκής μοναρχίας. Στις αρχές όμως του 20^{ου} αιώνα οδηγήθηκε σε σταδιακή κατάρρευση λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην Ευρώπη.

Θεωρία των Χαρακτηριστικών: δίνει μεγάλη βαρύτητα στα ατομικά και έμφυτα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Ξεχωρίζει την ευφυΐα, την κριτική ικανότητα, τις διανοητικές και τις σωματικές επιδόσεις, την προσωπικότητα, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνικοοικονομική θέση του ατόμου που είναι ηγέτης. (Πασιαρδής, 2014).

Θεωρίες της Συμπεριφοράς: εισάγουν τα πρότυπα στην ηγετική συμπεριφορά (Κατσαρός, 2008:99). Τα πρότυπα επικεντρώνονται στις πράξεις του ηγέτη και όχι στα χαρακτηριστικά του. Ενδιαφέρει λοιπόν τι και πως κάνει κάτι ο ηγέτης και όχι ποιος είναι. Δίνεται λοιπόν σημασία στην συμπεριφορά του ηγέτη και στον τρόπο που σχετίζεται με τα υφιστάμενα άτομα ή ομάδες (Κατσαρός, 2008:99).

Από τους: Lewin το 1939, McGregor το 1960 και των Blake & Mouton το 1964 αναπτύχθηκαν διάφορα συμπεριφορικά μοντέλα. Τα πιο αντιπροσωπευτικά είναι:

1)Ο Kurt Lewin την δεκαετία του 1930 προσδιόρισε ως εξής τα πρότυπα ηγεσίας: **Αυταρχικό:** η επιβολή των αποφάσεων γίνεται με τον φόβο και με τις κυρώσεις. **Εξουσιοδοτικό (laissez-faire):** ο ηγέτης εξουσιοδοτεί τους υφισταμένους του να παίρνουν αποφάσεις με συνέπεια ο οργανισμός να γίνεται αναποτελεσματικός και χωρίς προσανατολισμό. **Δημοκρατικό:** ο ηγέτης συμβουλευεται πάντα τα μέλη της ομάδας του και μετά λαμβάνει τις αποφάσεις του (Κατσαρός, 2008:100).

2) Σύμφωνα με την θεωρία του Douglas McGregor το 1960, οι ηγέτες ταξινομούνται σε δύο ομάδες: α) στους αυταρχικούς (θεωρία Χ), που έχουν την πεποίθηση ότι οι υφιστάμενοί τους δεν έχουν αγάπη για την εργασία τους και πρέπει συνεχώς να καθοδηγούνται από έναν χαρισματικό ηγέτη και β) στους δημοκρατικούς (θεωρία Ψ), που προσεγγίζουν τους ανθρώπους με περισσότερο θετική διάθεση, είναι υπεύθυνοι, μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αγαπούν την εργασία τους και διαθέτουν δημιουργικές ικανότητες (Κατσαρός, 2008:100).

3) Το 1964 οι Blake & Mouton στα πλαίσια της συμπεριφορικής προσέγγισης ανέπτυξαν για τη θεωρία των «δύο διαστάσεων» δηλαδή όταν συνδυάζει «ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» και «ενδιαφέρον για την παραγωγή» (Κουτούζης, 1999:146). Παράλληλα, δημιούργησαν ένα «διοικητικό πλέγμα» (managerial grid), με πέντε κύριους τύπους ηγεσίας, ανάλογα με την βαρύτητα που δίνει ο ηγέτης στις δύο διαστάσεις (όπως φαίνονται στην Εικόνα 2).

Οι τύποι ηγεσίας είναι: Κατηγορηματικός – Οικείος – Παρακινητικός και Λύτης προβλημάτων – Παθητικός / Πολιτικός και Διαχειριστικός (Everard & Morris, 1999:40).

Δισδιάστατο υπόδειγμα διοικητικών στυλ, βάσει του R. R. Blake και J. O. Mouton (1964).



Εικόνα 2 Blake & Mouton - Δισδιάστατο υπόδειγμα ηγετικού στυλ Πηγή: Everard & Morris, 1999:38

Ενδεχομενικές Θεωρίες (Περιστασιακές): Εμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επηρεάστηκαν από τις θεωρίες των προτύπων της ηγετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτές, οι ηγέτες λειτουργούν διαφορετικά σε συγκεκριμένες αντικειμενικές περιστάσεις (ενδεχόμενα) και αναπτύσσουν συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας με διαφορετική αποτελεσματικότητα το καθένα (Κατσαρός, 2008:103). Επειδή τα ενδεχόμενα και οι σχέσεις μεταξύ τους αλλάζουν συνεχώς, απαιτείται διαρκώς και διαφορετική άσκηση της ηγεσίας. Η αποτελεσματικότητα αυτής βέβαια εξαρτάται από τον ίδιο τον ηγέτη, τους υφισταμένους του, αλλά και από την επικρατούσα κατάσταση (Χυτήρης & Άννινος, 2015). Τελικά η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην συμπεριφορά των ηγετών ανάλογα με τα «ενδεχόμενα», δηλαδή τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο, με έμφαση στην αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ηγεσίας (Μαυρικάκης, 2018).

Ο Fiedler το 1976 μιλάει για έναν ηγέτη, που είναι αποτελεσματικός σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη (Fiedler, 1976:169). Συνέδεσε, επομένως, τον αποτελεσματικό ηγέτη με τις απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης, λέγοντας ότι δεν μπορεί πάντα να υπάρχει σύνδεση μεταξύ ενός συγκεκριμένου μοντέλου συμπεριφοράς με την κάθε διαφορετική κατάσταση που διαμορφώνεται στην οργάνωση. Δηλαδή η εκάστοτε κατάσταση προσδιορίζει το κατάλληλο και αποτελεσματικό μοντέλο συμπεριφοράς (Μαυρικάκης, 2018). Οι έρευνες του Fiedler οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι «οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στο καθήκον είναι αποτελεσματικότεροι σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς καταστάσεις, ενώ οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις ηγέτες είναι αποτελεσματικότεροι στις ενδιάμεσες καταστάσεις» (Κατσαρός, 2008:103).

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι οι ενδεχομενικές θεωρίες διαμορφώνουν την έννοια ενός ευέλικτου ηγέτη, ικανού να προσαρμόζεται σε διάφορες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008:104).

Νέες Θεωρητικές Προσεγγίσεις Ηγεσίας: εμφανίστηκαν στην δεκαετία του 1980 κι αργότερα. Αναφέρονται στην «νέα ηγεσία», την «οραματική ηγεσία» (visionary), την «μετασχηματιστική ηγεσία» ή την «χαρισματική ηγεσία» (charismatic) (Bryman, 1992, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2007:91). Τα κοινά τους στοιχεία ως προς τη θεματολογία, τη μεθοδολογία και την οπτική τους, είναι το *όραμα*, η *έμπνευση*, η *αποστολή*, η *επικοινωνία του οράματος*, και η σύνδεση του οράματος με την ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης. Γίνεται σαφές ο ο ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση της «κουλτούρας» του οργανισμού, και τονίζεται η σημασία της εμπιστοσύνης των υφισταμένων προς τον ηγέτη (Bryman, 1992:146-148, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2007:91).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Μαυρικάκη (2018), «οι σύγχρονες θεωρίες για την ηγεσία έθεσαν το πλαίσιο δράσης του ηγέτη και το αναδεικνύουν ως έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για να έχουμε μια αποτελεσματική ηγεσία. Η ηγεσία στο εξής αντιμετωπίζεται σαν μια νέα κοινωνική κατασκευή, που περιγράφεται ως «συγκείμενη ηγεσία και δεν είναι ίδια από τον έναν οργανισμό σε άλλον». Έτσι η κάθε μεταβολή σε ένα πλαίσιο, επιφέρει και ανάλογες μεταβολές στον ηγετικό ρόλο» (Osborn et al., 2002 ; Finnan & Levin, 2009:88, όπ. αναφ. στο Μαυρικάκης, 2018).

Φαίνεται τελικά ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι πάντα ο τελικός στόχος και αποτελεί την συνισταμένη διαφορετικών παραγόντων. Συμπερασματικά, λοιπόν, το πρότυπο ηγεσίας που θα ακολουθήσει ο ηγέτης προσδιορίζεται από πολλούς παράγοντες. Αυτοί μπορεί να είναι το είδος του έργου που πρέπει να κάνει, η ωριμότητα των ατόμων και οι εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες ενός εργασιακού χώρου (Φωτόπουλος, 2016).

3.2 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

3.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την άσκηση της ηγεσίας στη εκπαίδευση, και αναδείχθηκε ως μεγάλο θέμα ο τρόπος διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κουτούζης, 2012:218 ; Karavasilis et al., 2010). Στον χώρο της εκπαίδευσης ασκείται διοίκηση, που ενώ φαίνεται να μοιάζει αρκετά με πολλούς εργασιακούς χώρους, εμφανίζει σοβαρές διαφορές, που κάνουν αναγκαία την αναπροσαρμογή των γενικών αρχών διοίκησης και γεννούν την ανάγκη για νέες καινοτόμες προσεγγίσεις (Κατσαρός, 2007:10-11). Διευκρινίζεται όμως ότι ο «*εκπαιδευτικός οργανισμός*» αποτελείται από άτομα που εργάζονται με στόχο την παροχή εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα δυο επιπλέον δυσκολίες σε σχέση με τη διοίκηση άλλων οργανισμών: α) την δυσκολία στον σαφή καθορισμό των στόχων και β) τους ρόλους που συχνά επικαλύπτονται (Κουτούζης, 2008:45).

Συγκλίνει όμως με τους άλλους οργανισμούς στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Άνθρωποι: κύριο συστατικό των οργανισμών. Κοινό σκοπό: είναι ο λόγος ύπαρξης κάθε οργανισμού. Οργανωτική δομή: η ανάγκη ενός συστήματος εξουσίας και ενός τρόπου για την επικοινωνία των μελών του οργανισμού (Καραβασίλης, 2012). Ο Κατσαρός (2007:11), ορίζει την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Επιδίωξη της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι να πραγματοποιήσει, τους σκοπούς της εκπαίδευσης αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπους και υλικά) μέσα από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο.

3.2.2 Οι τύποι της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Αναμφίβολα, η ηγεσία στον σχολικό χώρο παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες σχετικά με το ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τύπος εκπαιδευτικής ηγεσίας. Όλες αναφέρονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών του οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα γίνεται λόγος και για τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν στους διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. (Μπάλλιας & Μπέστιας, 2016). Σημειώνεται, ότι είναι αδύνατον να υπάρξει μια σφαιρική θεωρία για την εκπαιδευτική ηγεσία, επειδή πολύ απλά υπάρχουν ποικίλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αλλά και πολλά αντίστοιχα προβλήματα, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν με διαφορετικούς τρόπους (Bush, 2008:9).

Η τυπολογία της εκπαιδευτικής ηγεσίας των Leithwood & Duke διατυπώθηκε το 1999. Σε αυτήν περιγράφονται έξι, επικαλυπτόμενα, σε αρκετά σημεία, μοντέλα ηγεσίας (Κατσαρός, 2008:106-112; Κουτούζης, 2012:219):

1^η Εκπαιδευτική (instructional): εστιάζει κυρίως στις συμπεριφορές και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, που έχουν σχέση με την αναπτυξιακή πορεία των εκπαιδευομένων. Οι θέσεις διοίκησης όταν συνδυάζονται και με τις εξειδικευμένες γνώσεις των ηγετών, δίνουν την δύναμη εξουσίας και επιρροής.

2^η Διοικητική/ Διαχειριστική (managerial): εστιάζει στην ικανοποιητική διεκπεραίωση των συμπεριφορών, των λειτουργιών και των σκοπών του ηγέτη και αυτό αναδεικνύεται ως βασική προϋπόθεση για την διευκόλυνση της εργασίας όλων των μελών του οργανισμού. Οι διοικητικές θέσεις δίνουν στους κατόχους τους την εξουσία και την επιρροή, ανάλογα με τη βαθμίδα της ιεραρχίας .

3^η Μετασχηματιστική (transformational): εστιάζει στις δεσμεύσεις και στις ικανότητες των μελών των οργανισμών. Συνδέει την παραγωγικότητα του οργανισμού με τα υψηλά επίπεδα προσωπικής δέσμευσης των εργαζομένων, αλλά και των ικανοτήτων τους. Η εξουσία και η επιρροή δεν προέρχονται από την διοικητική θέση, αλλά τα ίδια τα μέλη του οργανισμού, αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που μπορούν να τους εμπνεύσουν για να υλοποιήσουν τις κοινές προκλήσεις.

4^η Ηθική (moral): εστιάζει στις αξίες και στους ηθικούς κώδικες των ηγετών και η εξουσία πηγάζει από την αντίληψη που επικρατεί για το σωστό και το λάθος.

5^η Συμμετοχική (participative): εστιάζει σε αποφάσεις που λαμβάνονται ομαδοσυνεργατικά, που αποτελούν τον κεντρικό ρόλο στον οργανισμό. Ο Sergiovanni (1984:13) υποστηρίζει ότι έτσι στο δένεται περισσότερο το προσωπικό και μειώνεται η πίεση στους προϊστάμενους. Ως αποτέλεσμα υπάρχει μείωση στα βάρη της ηγεσίας και μοιράζονται οι λειτουργίες της.

6^η Ενδεχομενική (contingent): εστιάζει στους τρόπους ανταπόκρισης των ηγετών στα ιδιαίτερα προβλήματα οργάνωσης και στις συνθήκες της καθημερινότητας. Δεν υπάρχει ένας τύπος ηγεσίας που έχει την μέγιστη αποτελεσματικότητα σε όλα τα προβλήματα. Προτείνεται το ηγετικό στυλ και οι πρακτικές να προσαρμόζονται ανάλογα με τις καταστάσεις που διαμορφώνονται κάθε φορά (Κατσαρός, 2008:106-112).

Το 1999 ο Leithwood, σε συνεργασία με τους Jantzi & Steinbach (οπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2012:219) διαφοροποίησε τους στόχους και τις διαδικασίες για την πραγματοποίησή τους των ηγετικών μοντέλων. Επίσης, τροποποίησε τον ρόλο των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική κουλτούρα του οργανισμού.

Αργότερα, οι Bush & Glover (2003:11,12) πρόσθεσαν στις προηγούμενες και τις ακόλουθες νέες τυπολογίες: συναλλακτική (transactional), μεταμοντέρνα (post-modern), ηθικά μετασχηματίζουσα (ethically transforming), διαπροσωπική (interpersonal) και δημοκρατική (democratic) ηγεσία:

Εκπαιδευτική (instructional): επικεντρώνεται στην διδασκαλία και στην μάθηση (κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδος, μέθοδοι διδασκαλίας, κ.α.).

Μετασχηματιστική (transformational): επικεντρώνεται στις ηθικές αξίες του οργανισμού, στο όραμα και στον κύριο στόχο του. Αλλάζει τον οργανισμό με την αύξηση των υποχρεώσεων αλλά και των φιλοδοξιών.

Ηθική (moral): Εστιάζει στον κώδικα ηθικής του ηγέτη.

Κατανεμημένη (distributed): εστιάζει στην συλλογικότητα και στις αλληλεπιδράσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και όχι μόνον στον ρόλο και στις ευθύνες των ηγετών.

Ενδοχρηστική (contigent): επικεντρώνεται στην δυνατότητα που έχει ο ηγέτης να ανταποκριθεί, να προσαρμοστεί και να αντιμετωπίσει δύσκολα προβλήματα στην εκπαιδευτική μονάδα.

Συναλλακτική (transactional): επικεντρώνεται στις σχέσεις ηγέτη και υφισταμένων και τον βαθμό που αυτές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του στην επίτευξη των στόχων. Ο ηγέτης υπολογίζει πάντα τις ανάγκες, τα κίνητρα και τις ικανότητες των υφισταμένων του.

Μεταμοντέρνα (postmodern): οι ηγέτες παρακινούν όλα τα μέλη του οργανισμού να εκφράζουν την γνώμη τους και να συμμετέχουν. Έτσι διαμορφώνονται πολλά οράματα και πολιτιστικά νοήματα ως προϊόν της συνεργασίας όλων με την ηγεσία. (Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007:55).

Ηθικά Μετασχηματίζουσα (ethically transforming): εστιάζει σε ηθικές αλλαγές των οργανισμών, όταν υπάρχει αμοιβαία βελτίωση, και ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού.

Διαπροσωπική (interpersonal): εστιάζει στην συνεργασία, στην συναδελφικότητα και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007:46).

Δημοκρατική (democratic): εστιάζει στην λήψη των αποφάσεων με την συμμετοχή πολλών ατόμων, στην διανεμημένη διακυβέρνηση και στην διαμόρφωση της πολιτικής του οργανισμού (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη θεωρία της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο Mazurkiewicz (2011:1037, οπ. αναφ. στο Μπάλιας & Μπέστιας, 2016) αναφέρει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενδυναμώνει τα μέλη του οργανισμού, και τους μεταμορφώνει για να απελευθερώσουν τις ηγετικές τους ικανότητες. Όμοια, ο Burns (1978), ενώ έδινε βαρύτητα στην συναλλακτική ηγεσία στις εκπαιδευτικές μονάδες, υποστηρίζει την μετασχηματίζουσα (transforming) ηγεσία. Ισχυρίζεται ότι με την μετασχηματίζουσα ηγεσία οι υφιστάμενοι προσανατολίζονται προς υψηλότερους στόχους, αξίες και μορφές αυτοεκπλήρωσης. Έτσι προωθείται ηθικά η ανάπτυξη των μελών του οργανισμού και ενισχύονται η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η ισότητα κ.α. (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016).

Η ιδιαιτερότητα και η πολυπλοκότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών, δυσκολεύει πάρα πολύ την επικράτηση μόνον ενός τύπου ηγεσίας, ενώ ταυτόχρονα δεν αποκλείονται συνδυασμοί διάφορων τύπων ηγεσίας. Είναι βεβαίως απαραίτητη η ενσωμάτωση και η αξιοποίηση των επιμέρους στοιχείων και των πρακτικών ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Ομοίως και ο Κατσαρός (2008:106-112), υποστηρίζει ότι οι θεωρίες για την εκπαιδευτική ηγεσία, παίζουν σημαντικό πρακτικό και αξιοποιήσιμο ρόλο και στις περιπτώσεις που αλληλοσυμπληρώνονται, παρέχουν μια πλήρη θεώρηση. Επιπρόσθετα, υπάρχει ο κίνδυνος της απλούστευσης του πολυσύνθετου φαινομένου της ηγεσίας.

3.2.3 Ο αποτελεσματικός ηγέτης στην Εκπαίδευση.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση έχει πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με άλλους οργανισμούς. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει ολοένα και περισσότερο το έργο των διευθυντών σχολείων. Επομένως, η σωστή διαχείριση των σχολικών μονάδων, αποτελεί βασικό παράγοντα και πρωταρχική προϋπόθεση για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των ευαίσθητων στην εκπαίδευση περιοχών (Σαϊής, 2008: 415).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2014), η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες είναι μεγαλύτερη, όταν ο ηγέτης διασφαλίζει την ίση μεταχείριση όλων, εστιάζει στις ποιοτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, δίνει βάση στην σαφήνεια προκαθορισμένων ρόλων, εφαρμόζει συνεργατικές τακτικές, δεν φοβάται να αναθέσει ηγετικούς ρόλους στο προσωπικό, αναγνωρίζει τα θετικά τους στοιχεία, ανακαλύπτει πρωτότυπες και καινοτόμες λύσεις για εκπαιδευτικά θέματα, κατανέμει τους πόρους με σύνεση σε φάσεις σημαντικών αλλαγών, συνεργάζεται με τις εθνικές, τοπικές και περιφερειακές αρχές και με την ευρύτερη κοινωνία, ενώ παραμένει υπεύθυνος και σοβαρός.

Συμπερασματικά, οι σχολικές μονάδες μπορούν να λειτουργούν ομαλά όταν συνεργάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, ενώ τον κύριο συντονισμό τον έχει ο διευθυντής (Ιορδανίδης, 2006). Από την αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, εξαρτάται συνολικά η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και οι επιδόσεις της σχολικής μονάδας, της οποίας ο στόχος είναι το καλό όλων των εμπλεκόμενων (Μπουραντάς, 2012:149) Ο Πασιαρδής (2014:83) θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνδέεται με την σαφήνεια για την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς, αλλά και στην κοινωνία. Γίνεται φανερό ότι ο διευθυντής ενός σχολείου έχει καταλυτική σημασία στην λειτουργία του, ενώ οι γνώσεις του και η εμπειρία του σε επιστημονικό, παιδαγωγικό και διοικητικό επίπεδο, συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011:72).

Στον ιδιαίτερο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή του σχολείου είναι πολύ σημαντικό, αλλά και πολύπλοκο στοιχείο. Ο διευθυντής έχει καθήκον να κάνει προβλέψεις και αναπροσαρμογές του σχολείου σε τυχόν εξωτερικές αλλαγές και παράλληλα να φροντίζει για την έμπνευση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για να δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές και να δίνουν υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε αυτούς (Τζάνη, 2004:158). Επίσης, ο διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να διακρίνει τις κατάλληλες ή όχι συμπεριφορές, να χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τύπους ηγεσίας και να προσαρμόζει τις συμπεριφορές του ανάλογα με τις συνθήκες και τους ανθρώπους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Ακόμη, πρέπει να φροντίζει για τη μετάδοση και την υλοποίηση του οράματος και των στόχων του σχολείου. Να ενεργεί εξισορροπητικά, να συντονίζει, να καθοδηγεί, να έχει αυτοπεποίθηση, να είναι ακέραιος, χαρισματικός και να φροντίζει για την δίκαιη κατανομή των υποχρεώσεων (Βότση, 2017).

Επιπροσθέτως, το σχολείο αποτελεί και μια δημόσια υπηρεσία, η οποία πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με το αντίστοιχο θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο (Στραβάκου, 2003:25). Όχι σπάνια, ο διευθυντής συγκρούεται μεταξύ των υποχρεώσεων του ως διοικητικό στέλεχος και ως ηγέτης ενώ ταυτόχρονα πρέπει να ικανοποιεί τις προσδοκίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002:17). Ο διευθυντής δεν είναι μόνο ένας δημόσιος υπάλληλος, που διεκπεραιώνει γραφειοκρατικά διαδικασίες. Είναι κυρίως η κινητήρια δύναμη, ο υποστηρικτής και αποτελεί πρότυπο των εκπαιδευτικών σε όλα τα θέματα του σχολείου (Κούλα, 2011:72). Αυτό θα γίνει όταν ο διευθυντής δεν λειτουργεί μόνιμα ελεγκτικά στους εκπαιδευτικούς, αλλά να τους βοηθάει να είναι δυναμικοί και αυτόνομοι (Στραβάκου, 2003:28). Μόνο έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, λειτουργώντας απρόσκοπτα μέσα σε κατάλληλες συνθήκες με τελικό αποτέλεσμα μια λειτουργική διαδικασία μάθησης (Σαϊτής, 2008:415).

Γίνεται φανερό, ότι η ηγεσία στις δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες, έχει σύνθετο και δυναμικό χαρακτήρα. Ακόμη η δημοκρατική λειτουργία μέσα και έξω από αυτές σχετίζεται άμεσα με την ηγεσία τους (Jenlink, 2009, οπ. αναφ. στο Μπάλιας & Μπέσιας, 2016). Δηλαδή, για την σωστή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δράσουν από κοινού, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν αξιοποιώντας τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Κούλα, 2011:73-79). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός όταν ενδιαφέρεται για την ύπαρξη ποιοτικών σχέσεων σε φιλικό περιβάλλον, όταν ενθαρρύνει τις ομαδοσυνεργατικές προσπάθειες και προωθεί την ισοτιμία και τον σεβασμό στις σχέσεις (Κουλουμπαρίση, 2007:47).

Αποτελεσματικός είναι ένας διευθυντής όταν έχει γνώσεις διοίκησης, παιδαγωγικής, ψυχολογίας ασκεί αυτοκριτική και αυτοέλεγχο, δείχνει αποδοχή στα λάθη του και αναζητά την βοήθεια συνεργατών του (Κούλα, 2011:151). Συνεπώς, φαίνεται πόσο σημαντική και κρίσιμη είναι η ανάδειξη των ηγετικών στελεχών και τα κριτήρια για την επιλογή τους πρέπει να εξασφαλίσουν ότι τα στελέχη έχουν τέτοια προσωπικά χαρακτηριστικά και γνώσεις που θα τους κάνουν αποδεκτούς και θα έχουν την νομιμοποίηση του ηγετικού τους ρόλου (Κατσαρός, 2007:86).

3.2.4 Η Διοίκηση της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τρεις βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Νόμου 1566/1985, στις δυο πρώτες βαθμίδες, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων είναι τα κύρια όργανα διοίκησης. Η οργάνωση βέβαια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, είναι όμοια με την οργάνωση και λειτουργία της δημόσιας διοίκησης. Έχει διαπιστωθεί δυστυχώς, πως η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιέχει αρκετό συγκεντρωτισμό, αυστηρή ιεραρχία, εκτενή νομοθετικό πλαίσιο και πολύ γραφειοκρατία (Κουτούζης, 2012:212 Κατσαρός, 2008:31). Είναι παρήγορο ότι σε αυτό το «αυταρχικό» και «εξαρτημένο» πλαίσιο, υπάρχει (έστω και θεωρητικά) η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να λειτουργούν σχεδόν αυτόνομα με δική τους δομή, λειτουργίες και στόχους (Κούλα, 2011:107). Τελικά όμως στη πραγματικότητα, ο κεντρικός έλεγχος, δεν δίνουν στα διοικητικά στελέχη να παίρνουν πρωτοβουλίες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να περιορίζονται μόνον στην τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης (Λαΐνας, 2000 Σαϊτής, 2008).

Τελικά, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν πολύ λίγες αρμοδιότητες για την ουσιαστική διοίκηση αυτών (Κουτούζης, 2008:45). Αφού οι διευθυντές βρίσκονται στην χαμηλότερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας, ενός αυστηρού και κεντρικά ελεγχόμενου συστήματος είναι σχεδόν αδύνατον να καταφέρουν, να είναι αυτόνομοι και ελεύθεροι να δείξουν τις ικανότητές και τις γνώσεις τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:47). Σε ένα κεντρικά ελεγχόμενο σύστημα, δεν γίνεται να ασκηθεί ηγεσία με όραμα, με παρακίνηση και δημιουργία (Παπακωνσταντίνου, 2012:29). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, επικεντρώνεται σε ένα ρόλο διαχείρισης και σιγά σιγά παραγκωνίζουν το όραμα, αλλά και την διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης πολιτικής στο σχολείο.

Έρχεται η αλλοτρίωση του οράματος από την πίεση του συστήματος των καθημερινών προβλημάτων και τους πολυδαίδαλους εκπαιδευτικούς νόμους. Η συνέπεια είναι η θυσία και η ματαίωση του εκπαιδευτικού έργου που ήταν μέρος του αρχικού οράματος (Ιορδανίδης, 2002:234). Αποδεικνύεται πως ο ρόλος των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία περιορίζεται σοβαρά και ασφυκτικά σε γραφειοκρατικές και τυπικές διαδικασίες. Επίσης είναι σχεδόν αδύνατη η αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία, αλλά και η ανατροφοδότηση από κάτω προς τα πάνω της πυραμιδοειδούς ιεραρχίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:542-543)

Επιπροσθέτως, στη σημερινή Ελληνική εκπαιδευτική πράξη, λειτουργεί ένα σύστημα με ιεραρχική δομή και συχνά η ιεραρχία αυτή βασίζεται στην εμπειρία (Θεοφιλίδης, 2012:97). Επίσης, όχι σπάνια η ηγεσία ταυτίζεται με την κορυφή της ιεραρχικής δομής των οργανισμών (Κουτούζης, 1999) και κατά συνέπεια, είναι δύσκολο στην βάση της ιεραρχίας σε μια σχολική δομή, να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:542-543). Τελικά, το κράτος έχει τον κεντρικό ρόλο γεγονός που μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε απλούς εκτελεστές εντολών, ενώ οι μαθητές και οι γονείς τους γίνονται απλοί καταναλωτές των δημόσιων υπηρεσιών (Παπακωνσταντίνου, 2012:29).

Όπως φαίνεται από τα προηγούμενα, στα σχολεία της Ελλάδος επικρατεί συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατία και απόλυτος έλεγχος και ως συνέπεια οι διευθυντές λειτουργούν ανελεύθερα και πολύ περιορισμένα. Έτσι, σπανίζουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που έχουν όραμα και ενισχύουν τις καινοτόμες δράσεις, αφού το σύστημα απαγορεύει αυτό το μοντέλο ηγεσίας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007:71). Επιπρόσθετα, είναι φανερό ότι υπάρχει ελλειμματική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας των στελεχών που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο, αλλά και των υποψηφίων ηγετών (Σαΐτης, 2005). Γίνεται σαφές, ότι το συγκεντρωτικό σύστημα που επικρατεί μέχρι τώρα στην εκπαίδευση της Ελλάδας, θα μπορούσε να μετατραπεί σε μια πιο ουσιαστική και οριζόντια αποκεντρωμένη δομή (Μαυρικάκης, 2018).

Η μετατροπή αυτή θα μπορούσε να γίνει με διεύρυνση των επιπέδων εξουσίας, με την συμμετοχή περισσότερων νέων προσώπων και ομάδων στην διοικητική δομή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:140). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής θα έχει πιο πολλές αρμοδιότητες και έτσι τα σχολεία θα γίνουν αποτελεσματικότερα και οι εργαζόμενοι θα έχουν περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Menon & Saitis, 2006).

Σε αυτή την περίπτωση, οι διευθυντές των σχολείων θα μπορούν, αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνικές, να προσδιορίζει το όραμα και τους στόχους του σχολείου με την βοήθεια και την συνεργασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας (Ζιάκα, 2014). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι μια ευέλικτη αποκεντρωμένη μετασχηματιστική διοίκηση είναι επιτακτική ανάγκη, για ένα σύγχρονο και λειτουργικό σχολείο (Μαυρικάκης, 2018).

3.2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη στην σύγχρονη Ηγεσία

Ο χειρισμός των συναισθημάτων σχετίζεται με την συναισθηματική ευφυΐα και την δυνατότητα για καλές σχέσεις και αρμονικές συνεργασίες (Goleman, 1999:26,28). Ο Goleman είναι ο εμπνευστής της συναισθηματικής νοημοσύνης, που απέκτησε μεγάλη δημοτικότητα πρόσφατα, και την συνέδεσε με τις ανθρώπινες δράσεις όπως η εργασία και η ηγεσία. Προτείνει στους ηγέτες να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να είναι σε θέση να ασκήσουν αποτελεσματική διοίκηση. Έτσι, θα μπορούν να μετασχηματίσουν κάθε παράπονο σε εποικοδομητικό σχόλιο και έτσι να εκπαιδεύουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και να πετύχουν τις καλύτερες συνεργασίες (Goleman, 1998:216).

Η ιστορική αναδρομή δείχνει ότι οι ξεχωριστοί και ισχυροί ηγέτες ξεχώριζαν και ισχυροποιούσαν τη θέση τους, επειδή βασίζονταν στις ικανότητές τους να επηρεάζουν τα συναισθήματα των συνεργατών τους, ενώ ταυτόχρονα είχαν τον έλεγχο των δικών τους συναισθημάτων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002:24-34). Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη, είναι το απαραίτητο συστατικό για μια διακεκριμένη επίδοση στην κορυφή της ιεραρχίας. Είναι αυτή που θα ωθήσει σε σημαντικά επιτεύγματα και σε επιτυχίες τους ηγέτες. (Goleman, 1999:64,67).

Είναι βέβαιο ότι στην πράξη παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον ηγέτη ενός οργανισμού. Αφού αυτός είναι ο καθρέφτης που αντανακλά στις ομάδες που διοικεί τις εμπειρίες τους, αλλά αποτελεί και την συναισθηματική πηγή τους (Goleman, 1999:269). Ο ηγέτης είναι απαραίτητο να έχει δυνατότητες να αντιμετωπίζει και να επιλύει προβλήματα να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι καλός ακροατής να έχει πειθώ και να προωθεί προτάσεις (Goleman, 1999:62).

Με άλλα λόγια η ηγεσία δεν είναι κυριαρχία, αλλά η τεχνική να πείθει κάποιος τους άλλους να εργάζονται για έναν στόχο και να ανακαλύπτει το βάθος των συναισθημάτων για αυτά που κάνει και τις αλλαγές που θα τον βοηθήσουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένος από την εργασία του. (Goleman, 1998:216). Συνεπώς, οι ηγέτες πρέπει να έχουν αντίληψη των προσωπικών τους συναισθημάτων, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματα των υφισταμένων τους (Μπρίνια, 2008). Αυτό, εδραιώνει την αξιοπιστία του και μπορεί να συντονίζεται, με τα κρυφά συναισθήματα της ομάδας και τελικά γίνονται φανερά οι συνέπειες των πράξεων του (Goleman, 1999:269).

Βέβαια, ο ηγέτης με συναισθηματική νοημοσύνη, δεν είναι απαραίτητα καλός, αρεστός και ευγενικός. Αντίθετα, συχνά μπορεί να δείχνει κακός, αλλά και αποφασιστικός. Για παράδειγμα, μπορεί να αναγκάσει κάποιον υφιστάμενό του, να αντιμετωπίσει μια δυσάρεστη αλήθεια, που θα ήθελε να αποφύγει (Goleman, 1999:26). Αυτό βέβαια απαιτεί ο ηγέτης να κάνει λεπτούς χειρισμούς, και να έχει ειδικές γνώσεις. Συμπερασματικά, ένας ηγέτη πρέπει να συνδυάζει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές δεξιότητες (Goleman, 1999:50).

3.2.6 Συναισθηματική νοημοσύνη και τύποι ηγεσίας

Ο Goleman ήταν ο πατέρας της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης και την σχέση της με το χώρο της εργασίας, και την ηγεσία. Αναφέρεται σε έξι διαφορετικούς τύπους ηγέτη από την οπτική της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο καθένας από αυτούς περιλαμβάνει τους εξής τρεις παράγοντες: α) τα στοιχεία που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη β) τον τρόπο που επιδρούν στο εργασιακό κλίμα γ) την απόδοση στην εργασία (Κούλα, 2011:148).

Έτσι ο Goleman (2000) περιγράφει τους τύπους ηγετών, είναι οι εξής:

1. Καταπιεστικός / Καταναγκαστικός (Coercive –Commanding) απαιτεί άμεση και απόλυτη υπακοή στις διαταγές του. Δημιουργεί έτσι ένα βαρύ και φορτισμένο κλίμα. Ενισχύει πολύ την θέση του, βάζει πολύ υψηλούς στόχους και έχει έλλειψη ενσυναίσθησης. Σε ειδικές όμως περιπτώσεις κρίσεων και έντονων αλλαγών αποδεικνύεται συχνά αποτελεσματικός.

2. Οραματιστής (Visionary) βρίσκει τρόπους να κινητοποιεί τους εργαζόμενους. Δημιουργεί ένα όραμα για όλους και μια ευχάριστη εργασιακή ατμόσφαιρα. Έχει αυτοεκτίμηση, κατανόηση και συναισθηματική νοημοσύνη. Ο οραματιστής ηγέτης μέσα από την δεξιότητα της ενσυναίσθησης που διαθέτει, σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες, καταφέρει να εμπνεύσει τους συναδέλφους του ,να ακολουθήσουν το όραμά του, μέσα από την κατανόηση των συναισθημάτων τους. Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός όταν χρειάζεται να δημιουργήσει ένα νέο όραμα, ενώ δεν είναι αποτελεσματικός όταν χρειάζεται να δουλέψει με άτομα που απορρίπτουν το όραμα του (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002:82)

3. Ανθρωπιστικός / Συναδελφικός (Affiliative) βάζει πάνω από όλα τον άνθρωπο. Φροντίζει να συνάπτει αρμονικές σχέσεις και ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους υφισταμένους του. Αυτό ευνοεί σημαντικά την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργεί θετικό εργασιακό κλίμα. Αξιοποιώντας τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει -και κυρίως την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία- δημιουργεί άριστες διαπροσωπικές σχέσεις. Η αποτελεσματικότητά του γίνεται μεγαλύτερη κυρίως σε περιόδους κρίσης, όπου είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση της ομάδας .

4. Δημοκρατικός (Democratic) εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες και υπολογίζει την συναίνεση της ομάδας. Διακρίνεται και αυτός για τις ικανότητές του στην συναισθηματική νοημοσύνη, την συνεργασία και την επικοινωνία. Σκοπός του είναι να δημιουργήσει θετικό εργασιακό κλίμα. Έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε περιπτώσεις που απαιτείται κοινή συναίνεση ή να ακουστεί η άποψη της πλειοψηφίας. Το βασικό βέβαιο μειονέκτημά του είναι όταν εφαρμόζει κατά αποκλειστικότητα το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας, χωρίς να το συνδυάζει και με κάποιο άλλο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την απουσία συναίνεσης, μεγαλύτερη σύγχυση, αποπροσανατολισμός, αργοπορία αλλά και κλιμάκωση των διαφωνιών (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002:91).

5. Καθοδηγητικός / Ρυθμιστικός (Pacesetter) έχει ως κύριο γνώμονα την παρακίνηση και θέτει ιδιαίτερα υψηλά κριτήρια απόδοσης. Τον χαρακτηρίζει η ευσυνειδησία και η δημιουργία κινήτρων επιτυχίας και η ανάληψη σημαντικών πρωτοβουλιών. Ενώ πολύ συχνά, δημιουργεί θετικό εργασιακό κλίμα, μπορεί ασκεί μεγάλη καθοδήγηση γεγονός που τελικά μπορεί να περιορίσει την δημιουργικότητα της ομάδας. Η αποτελεσματικότητά του μεγεθύνεται όταν ηγείται μίας ικανής ομάδας. Δεν είναι όμως αποτελεσματικός όταν χρειάζεται να συνεργαστεί με τα μέλη της ομάδας. Οι Goleman, Boyatzis & McKee (2002:96), προσδιορίζουν στα μειονεκτήματά του, την απουσία διαχείρισης του εαυτού του, την υπερβολική εμμονή του σε ελεγκτικούς μηχανισμούς και την έλλειψη υπομονής.

6. Συμβουλευτικός / Προγυμναστής (Coaching) ενδιαφέρεται για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη του εργατικού δυναμικού και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις συνεργατικές σχέσεις με αυτούς. Η συναισθηματική του ευφυΐα εκφράζεται μέσα από την ενσυναίσθηση, την αυτοεπίγνωση και την ικανότητα να αναπτύσσει τους υφισταμένους του. Φυσικά, τα χαρακτηριστικά του αυτά, συμβάλλουν στη εδραίωση ενός εποικοδομητικού περιβάλλοντος στον εργασιακό χώρο και έχει περισσότερα αποτελέσματα στην περίπτωση που είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι διαθέσιμοι ανθρώπινοι πόροι (Κούλα, 2011:148). Ο Συμβουλευτικός ηγέτης όμως επικεντρώνεται στα συναισθήματα για να γίνεται αρεστός, και έτσι παραγκωνίζει την δουλειά. προσανατολίζεται περισσότερο στους επαίνους, αγνοώντας την χαμηλή απόδοση υφισταμένων του και τελικά ανέχεται τους μέτριους (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002:89).

Από όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τους ηγετικούς τύπους του Goleman, φαίνεται, ότι όλοι έχουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους αλλά και πολλά θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Δεν υπάρχει λόγος να σύγκρισης αυτών, για να καταλήξουμε στο τέλειο στιλ ηγεσίας. Γνωρίζουμε, ότι οι ισχυροί και επιτυχημένοι ηγέτες δεν ακολουθούν μόνο ένα τύπο ηγεσίας, αλλά προτιμούν να έχουν περισσότερο ευέλικτες επιλογές και να προσαρμόζουν τον τύπο ηγεσίας τους ανάλογα με τις περιστάσεις. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ο συνδυασμός των τύπων ηγεσίας και κυρίως του οραματιστή, του δημοκρατικού, του ανθρωπιστικού και του συμβουλευτικού, (Κούλα, 2011:149 ; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002:75).

Ο David Ryback το 1998, συνδυάζοντάς την θεωρία του με αυτή του Goleman και προσανατολιζόμενος στους ηγέτες που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, περιγράφει έντεκα κύρια χαρακτηριστικά του, που τον κάνουν να διαφέρει από τους άλλους ηγετικούς τύπους.

Έτσι ο ηγέτης με συναισθηματική ευφυΐα: 1. Αποφεύγει τις επικρίσεις, κρίνει δίκαια, συμβουλευτικά και εποικοδομητικά, βελτιώνοντας έτσι τα τρωτά σημεία, χωρίς προσβολές 2. Δείχνει να κατανοεί τα συναισθήματα των εργαζομένων. Χρησιμοποιεί κυρίως προσωπικά παραδείγματα και την εμπειρία του, για να τους βοηθήσει στην γνώση του εαυτού τους. 3. Είναι ειλικρινής, αυθεντικός, άμεσος, εκδηλωτικός και διατυπώνει με σαφήνεια τους σκοπούς του οργανισμού. 4. Έχει την διάθεση να ακούσει την γνώμη των άλλων, δέχεται την κριτική τους και αναλαμβάνει τις ευθύνες του κάνοντας παράλληλα αυτοκριτική πριν από κάθε σημαντική απόφαση. 5. Εξετάζει τις λεπτομέρειες και τα επιμέρους στοιχεία σε κάθε κατάσταση, έχοντας παράλληλα επαφή με το ευρύτερο σύνολο. 6. Τον ενδιαφέρει η αληθινή και ειλικρινής επικοινωνία με τους υφισταμένους του, εκδηλώνει τον συναισθηματικό του κόσμο, ενώ κρατάει τις ισορροπίες που είναι αναγκαίες. 7. Έχει δυναμικούς στόχους και ο επίμονος αγώνας του δημιουργεί και ενισχύει μια συλλογική ταυτότητα, που δέχονται και σέβονται όλα τα μέλη της ομάδας. 8. Έχει φιλική και υποστηρικτική διάθεση στους συναδέλφους του, σέβεται τη γνώμη τους και έτσι ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. 9. Τον διακρίνει η αποφασιστικότητα και η αμεσότητα, όταν καλείται να δώσει λύση στις συγκρούσεις στον οργανισμό. 10. Τον χαρακτηρίζει η δύναμη, ο ζήλος, το μεράκι και η υψηλή αίσθηση ευθύνης προς όλους. 11. Έχει αυτοπεποίθηση και βασίζεται στις δυνατότητές του αλλά και των υφισταμένων του. Προσπαθεί να αξιοποιήσει και να ενισχύει τα ταλέντα τους, για την υλοποίηση των υψηλών στόχων του οργανισμού (Ryback, 1998:108).

Συμπερασματικά λοιπόν, ο ηγέτης με συναισθηματική ευφυΐα εστιάζεται στον άνθρωπο, προσπαθεί να αξιοποιήσει και να ενισχύσει τους συναισθηματικούς δεσμούς των στελεχών του οργανισμού. Αποτελεί πρότυπο για όλους κατανοεί, υποστηρίζει και συμβουλεύει τους εργαζόμενους και επιπλέον επιδιώκει μια επικοινωνία με αυθεντικότητα και αλήθεια. Επίσης, εμπνέει σε αυτούς εμπιστοσύνη και αφοσίωση, φροντίζει για την κινητοποίησή τους και στοχεύει στην επίτευξη στόχων που είναι αμοιβαία αποδεκτοί (Πλασιδίου, 2010:175).

3.2.7 Η σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την συναισθηματική νοημοσύνη

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι υποστηρικτικός, ενθαρρύνει και ενδυναμώνει την ομάδα, ώστε να προχωρά, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τα μέλη της να «μεταμορφωθούν» και να απελευθερώσουν τις δυνάμεις και τα ηγετικά τους ταλέντα. Ο Sergiovanni (2001), πιστεύει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι πάντα επίκαιρος, αφού βασίζεται στην δυναμική της επιρροής του και έχει στόχο τις καινοτόμες αλλαγές των ηγετών και των οργανισμών τους, με κύριο προσανατολισμό του προς τους ανθρώπους και λιγότερο στην δομική σύνθεση των οργανισμών (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Ο Burns που επινόησε την έννοια της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» το 1978, εστιάζει στην σημαντική συμβολή της, στην δημιουργία ενός κλίματος με κοινά ενδιαφέροντα μεταξύ των ηγετών και των μελών του οργανισμού (Bush & Glover, 2003:12). Καταδεικνύεται, ότι υπάρχει σημαντικά θετική σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπρόσθετα, στις μέρες μας γίνεται μια έντονη αλλαγή από την «χαρισματική» ηγεσία, που έχει στοιχεία της την ευφυΐα, τη φαντασία, την εργατικότητα και τη συναισθηματική σταθερότητα των ηγετών, προς την «μετασχηματιστική», ηγεσία που επικεντρώνεται στην ομάδα και στις σχέσεις των μελών της (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Από την άλλη ο Goleman πρεσβεύει ότι ο τύπος του μετασχηματιστικού ηγέτη έχει στενή σύνδεση με την «συναισθηματική νοημοσύνη» και επιπλέον υπερβαίνει τα συνηθισμένα πλαίσια της διοίκησης. Υποστηρίζει, ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ασκούν διοίκηση χωρίς διαταγές, ενδυναμώνουν συναισθηματικά και εμπνέουν τα μέλη της ομάδας τους. Κάνουν σαφές το όραμά τους, στο οποίο έχουν θερμή πίστη, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να παρακινήσουν τους άλλους ώστε ενωμένοι όλοι μαζί να το υλοποιήσουν (Goleman, 1999:283-284). Τελικά, οι ηγέτες αυτοί στοχεύουν στον επηρεασμό των υφισταμένων τους, σε σχέση με την οργανωτική τους επιτυχία και τις ικανότητές τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναδεικνύουν την ικανοποίηση, την υπευθυνότητα, και την αποτελεσματικότητα της ομάδας τους (Δελλατόλας, 2013). Επίσης, κινητοποιούν τα μέλη της ομάδας για αλλαγές και ενεργοποιούν τα συναισθήματα που σχετίζεται με την εργασία, το νόημά της και τις εσωτερικές τους αξίες, με αποτελέσματα να υπάρχουν καλύτερες επιδόσεις και αποτελεσματικότερη εργασία (Goleman, 1999:283-284).

Τελικά εμφανίζεται ο πρότυπος τύπος ηγεσίας που απαιτείται στην σύγχρονη κοινωνία, όχι μόνον στον επιχειρηματικό χώρο αλλά και στον εκπαιδευτικό χώρο. Αποδεικνύεται τελικά ο αποτελεσματικότερος ηγέτης, που υιοθετεί με σοφία τον τύπο ηγεσίας που ταιριάζει στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζει, και πετυχαίνει μια καλή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς και δίνει βαρύτητα στις σχέσεις των ανθρώπων (Κούλα, 2011:151).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο, χρειάζεται να δίνεται λιγότερη σημασία στις πρακτικές του συντονισμού, του ελέγχου της ομοιογένειας της διδασκαλίας και στην απαρρέγκλη εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιβάλλεται να βρίσκονται οι στόχοι από κοινού, να υπάρχουν αμοιβαία οράματα, και να εξατομικεύεται η διδασκαλία (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ, ότι οι μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στην Ελλάδα που το εκπαιδευτικό της σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό. Είναι προφανές, ότι μόνον η αυτονομία των σχολείων θα βοηθήσει στον προσδιορισμό του οράματος και της κατεύθυνσής τους. (Κατσαρός, 2008).

3.2.8 Η άσκηση ηγεσίας στην εκπαίδευση και ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Από τα προηγούμενα συμπεραίνουμε ότι η άσκηση ηγεσίας στην Εκπαίδευση είναι μια ιδιαίτερη, σύνθετη και μια διαδικασία με πολλές απαιτήσεις. Χρειάζονται επίσης ιδιαίτερες προσεγγίσεις και εξειδίκευση στην γνώση. Στην ουσία, η λειτουργία της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική οπτική της διοικητικής λειτουργίας, μέσω της οποίας τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού κατανοούν τον ρόλο τους και συνεισφέρουν στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008:307). Χωρίς αμφιβολία λοιπόν, το γεγονός ότι ο ηγέτης του σχολείου διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη και ο τρόπος που την χρησιμοποιεί, παίζει καταλυτικό ρόλο. Στην πράξη, στις υψηλόβαθμες θέσεις, είναι πολύ σπουδαίος ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε αντίθεση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι λιγότερο σημαντικές (Δελλατόλας, 2013). Η αποτυχία πολλών ικανών, κατά τ' άλλα, ηγετών έχει αποδειχθεί στην πράξη ότι οφείλεται κυρίως στην στόχευση μόνον των γνωστικών ικανοτήτων και των σκοπών, και στην παραμέληση του ανθρώπινου συντελεστή (Κούλα, 2011:151).

Η ανταγωνιστικότητα της σημερινής μας εποχής βάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη στο κέντρο όλων των εργασιακών χώρων. Κατά συνέπεια, οι ηγέτες οφείλουν να διαθέτουν και να αξιοποιούν πολλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, εάν θέλουν να επιτελέσουν αποτελεσματικά το έργο τους και να οδηγήσουν την ομάδα τους σε επιτυχίες (Δελλατόλας, 2013). Αλλιώς, ο Bass (1985, όπ. αναφ. στο Δελλατόλας, 2013) θεωρεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία υπάρχει μόνο στις περιπτώσεις που οι ηγέτες χρησιμοποιούν τη συναισθηματική και εμπνευσμένη πρακτική για να επηρεάσουν και για να ηγηθούν στην ομάδα και στα μέλη της. Ομοίως, ο Πασιαρδής (1996) μιλώντας για τον χώρο της εκπαίδευσης θεωρεί, ότι ο καλός ηγέτης κατανοεί τον ρόλο των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο και μέσα από την συναισθηματική επιρροή, μπορεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Είναι επόμενο, ότι με αυτές τις συνθήκες, οι διευθυντές των σχολείων, επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα του έργου τους, και μέσα από την διαδικασία της άσκησης κατάλληλης ηγεσίας συμβάλλουν καταλυτικά και μακροπρόθεσμα στην ποιότητα της εργασίας (Σαΐτης, 2008:307).

Γίνεται φανερό από τα όσα αναφέραμε, ότι το έργο του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό, αν θέλει να είναι αποδοτικό και αποτελεσματικό. Η πιο μεγάλη δυσκολία είναι ότι πρέπει να βρει τρόπο για να συνδυάσει τις υψηλού επιπέδου νοητικές και τεχνικές δεξιότητες, με ένα υψηλό επίπεδο στην συναισθηματική νοημοσύνη του και των συστατικών της όπως αυτεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων κ.τ.λ. (Κατσαρός, 2008:118-119). Φαίνεται λοιπόν, ότι τα θετικά αυτά συναισθήματα δίνουν θάρρος στους εκπαιδευτικούς και τους παρακινούν να πραγματοποιούν τους σκοπούς του οργανισμού, ανεβάζοντας την εργασιακή τους απόδοση (George, 2000). Η υλοποίηση των αναφερόμενων είναι ευκολότερη αν υπάρχει ένας ιδιαίτερος πολιτιστικός κώδικας και μια ενδοσχολική κουλτούρα ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Αυτό θα τους επιτρέψει να εδραιώσουν μια άρτια επικοινωνία, ώστε να γίνεται ορθή λήψη και εκπομπή λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων και να είναι εύκολη η αναγνώριση των κινήτρων και των συναισθημάτων όλων (Κούλα, 2011:65).

Επισημαίνεται, ότι ο διευθυντής-ηγέτης έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων εντός της εκπαιδευτικής μονάδας. Μέρος αυτής της ευθύνης, είναι η αναγνώριση και η κατανόηση των πραγματικών συναισθημάτων των υφισταμένων του και η προνοητικότητα σχετικά με τις κατάλληλες πρακτικές με τις οποίες θα γίνει μελλοντικά η συμπερίληψη των υφισταμένων. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να εμπνέει αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση, ειλικρίνεια στην επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας (George, 2000). Έχει μεγάλη σημασία ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να κατανοεί τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και να αξιοποιεί τις ικανότητες και τις γνώσεις του για να επιδράσει και να δώσει οδηγίες και κατευθύνσεις στα μέλη ή σε όλη την ομάδα (Καμπουρίδης, 2002:145). Έτσι ο διευθυντής θα μπορεί να κάνει διάκριση των πληροφοριών που παίρνει και των σχέσεων των γεγονότων. Μπορεί επίσης να έχει αντίληψη των αναγκών των άλλων, να παρέχει καθοδήγηση, να ξεπερνά τις αντιπαραθέσεις, να αξιοποιεί τις υπάρχουσες δυναμικές και να χτίζει την ομόνοια μέσα από την αντιπαραβολή (Στραβάκου, 2003:75). Μέσω της διάρκειας στην υποστήριξη και στην ενθάρρυνση του προσωπικού, ο ηγέτης μπορεί να βοηθάει στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη ενός μηχανισμού αμφίδρομης επικοινωνίας, ενώ παράλληλα θα μπορεί να προβλέπει και να επιλύει τα προβλήματα που θα ανακύπτουν (Τζάνη, 2004: 161).

Επιπρόσθετα, είναι γνωστό ότι μέσα σε μια σχολική μονάδα εκτός από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν και αλληλοεπιδρούν και άλλα υποσυστήματα. Ο ηγέτης στην εκπαίδευση είναι υποχρεωμένος να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις ανάγκες και αυτών των υποσυστημάτων, αξιοποιώντας παράλληλα τις ικανότητές τους. Η Διερωνίτου (2014) θεωρεί ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι ο αποτελεσματικός συνδυασμός όλων των ρόλων εξουσίας που πηγάζουν και από τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας, π.χ. την ομάδα της διεύθυνσης, τους εκπαιδευτικούς, τα συμβούλια των μαθητών, αλλά και τους γονείς (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Κατά συνέπεια, ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να γίνει ο συνδετικός κρίκος και να φροντίζει για την διάδραση μεταξύ των παραπάνω φορέων (Στραβάκου, 2003:27-29). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να φροντίζει ώστε η ομάδα του να εξυπηρετεί και το γραφειοκρατικό μοντέλο της εκπαίδευσης (Καμπουρίδης, 2002:125). Γίνεται φανερό, ότι η καλή διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στους εμπλεκόμενους είναι πολύ σημαντική και συμβάλλει στην αύξηση της δημιουργικής διάθεσης, στην λύση των προβλημάτων, στην άνοδο της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κούλα, 2011:23,65).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, στις μέρες μας, οι σχολικές μονάδες αποτελούν έναν ποιοτικό οργανισμό με σημαντικές προτεραιότητες και απαιτήσεις. Είναι επίσης φανερό, ότι ευνοείται η εφαρμογή ενός τύπου διοίκησης, που θα έχει στόχο μια κουλτούρα συνεργασίας και θα επιδιώκει νέες καινοτόμες δράσεις, προκλήσεις και επεμβάσεις βελτίωσης (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016). Σε αυτές τις συνθήκες, καταδεικνύονται ηγετικές μορφές όσοι έχουν κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές, και γνωστικές δεξιότητες. Αυτοί καταφέρνουν να ερμηνεύουν διαφορετικές καταστάσεις και κατά συνέπεια διαλέγουν να χιτίζουν σωστές συμπεριφοριστικές απαντήσεις (Δελλατόλας, 2013). Τελικά, αν ο εκπαιδευτικός ηγέτης συνδυάζει αρμονικά την συναισθηματική νοημοσύνη αυτό δρα ευνοϊκά στον ίδιο, αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Τους ενισχύει επαγγελματικά αλλά βοηθάει και στην βελτίωση των σχέσεών τους με την μαθητική κοινότητα (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

3.2.9 Σχολική ηγεσία σε μονάδες ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης)

Σε ό,τι αφορά τη διοίκηση στα ΣΜΕΑΕ, παρατηρείται κενό στις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, τόσο στον ελλαδικό, όσο και στο διεθνή χώρο (Reyner & Ribbins, 1999). Σε όλα τα σχολεία καθώς και στα ΣΜΕΑΕ ακολουθούνται παρόμοια μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης που επηρεάζονται από τη λειτουργία του σχολείου, από τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού πληθυσμού, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ιδιαίτερων τοπικών συνθηκών

Βέβαια, αρκετές μελέτες αμφισβητούν την πολιτική και φιλοσοφία της ένταξης στα ειδικά σχολεία, καθώς και της επαγγελματικής υπόστασης των εργαζομένων, παρά το γεγονός ότι μετά το 1990 η εκπαίδευση στρέφεται προς ένα ενταξιακό μοντέλο αποδεχόμενοι τις περιθωριοποιημένες μαθητικές ομάδες (Ashdown & Darlington, 2007).

4. Κρίσεις

4.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «κρίση»

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «κρίση» είναι δύσκολος γιατί η κρίση είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Ο όρος περιγράφει πολλά προβλήματα όπως οικονομικά, περιβαλλοντικά, κυβερνητικά, εκπαιδευτικά ή και προσωπικά τραύματα του συναισθήματος (Brook κ.ά., 2005). Από τους ερευνητές, δόθηκαν διάφοροι προσδιορισμοί. Οι κοινές αναφορές για τον όρο «κρίση» στην διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται ως «απροσδόκητο γεγονός», « απειλή» και «αβεβαιότητα».

Το Webster's New Collegiate Dictionary ορίζει την κρίση σαν μία περίοδο για την λήψη μιας απόφασης, μία μη σταθερή ή σημαντικό χρονικό σημείο του οποίου η λήξη παίζει καθοριστικό ρόλο και τελειώνει θετικά ή αρνητικά. Στην κινεζική γλώσσα η λέξη κρίση έχει δύο ιδεογράμματα. Το πρώτο αναφέρεται στον κίνδυνο και το δεύτερο στην ευκαιρία. Σύμφωνα με τους Κινέζους, η έννοια της κρίσης εμπεριέχει, τον κίνδυνο, αλλά ταυτόχρονα την ύπαρξη κάποιας ευκαιρίας. Όλοι μελετητές του θέματος τείνουν να συμφωνήσουν, ότι οι κρίσεις αποτελούν μέρος της ζωής μας και κατά συνέπεια είναι ζήτημα χρόνου να αντιμετωπίσουμε όλοι κάποια κρίση. Η αντίδρασή μας στην κρίση είναι η προσπάθεια να επανέλθει η φυσιολογική και ισορροπημένη κατάσταση (Χατζηχρήστου, 2012).

Σε έρευνες, όταν προτάθηκε σε διευθυντές οργανισμών, να δώσουν έναν ορισμό για τις «κρίσεις», τις συσχέτισαν με 5 παράγοντες :1.υψηλή σπουδαιότητα 2. χρειάζεται άμεση προσοχή 3. αποτελούν έκπληξη 4. χρειάζεται άμεση δράση και 5. ξεφεύγει από τον έλεγχο του οργανισμού (Pearson& Mitroff, 1993)

Ο Caplan πρεσβεύει ότι κρίση υπάρχει, όταν το εμφανιζόμενο πρόβλημα δείχνει άλυτο, ο χρόνος είναι πιεστικός και δεν υπάρχουν περιθώρια χρήσης των συνηθισμένων τρόπων επίλυσης προβλημάτων. Κατόπιν όμως, μέσω μιας προσαρμοστικής διαδικασίας έρχεται κάποια ισορροπία η οποία μπορεί να διαμορφώσει μια νέα κατάσταση καλύτερη ή χειρότερη σε σχέση με την αρχική.

Επίσης, ισχυρίζεται ότι υπάρχει μια σημαντική παράμετρος που προσδιορίζει αν θα γίνει μία κρίση. Αυτή είναι η διαφορά στον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται την κρίση ως προς την σημαντικότητα της και των διαθέσιμων πόρων που έχει στην διάθεσή του. Συνεπώς, ο Caplan, πιστεύει ότι η κρίση σχετίζεται με το πώς αντιδρά συναισθηματικά το άτομο και όχι με την ίδια την δύσκολη συνθήκη που οδηγεί στην κρίση. Αυτή η θεώρηση βασίζεται στην έννοια της ομοιόστασης σύμφωνα με την οποία υπάρχει συνεχώς η προσπάθεια να παραμείνει το άτομο σε ισορροπία με το εξωτερικό του περιβάλλον. Αυτή η αναστάτωση της σταθερής ή ομοιοστατικής κατάστασης λέγεται κρίση (Poal, 1990).

Από την άλλη ο G.Tarlin (1971) διαφωνεί με την οπτική της ομοιόστασης και διατυπώνει την άποψη ότι αυτή, μετατρέπει το άτομο σε δέκτη των καταστάσεων με παθητικό τρόπο. Βλέπει ότι η θεωρία της ομοιόστασης αντιμετωπίζει αναποτελεσματικά τις ανθρώπινες συμπεριφορές όπως η τάση της ανάπτυξης και της αλλαγής. Ορίζει την κρίση με γνωστικούς όρους. Θεωρεί ότι το άτομο σε κρίση παρουσιάζει προσωρινά διακοπή της γνωστικής του λειτουργίας, ενώ παράλληλα αντιδρά σε ερεθίσματα που τον ταραξούν. (Poal 1990)

Σύμφωνα με την Rapoport (1962, 1967, 1970), η κρίση είναι η ανατροπή μιας σταθερής κατάστασης, και κατά τη διάρκειά της το άτομο βρίσκεται σε δυσχερή κατάσταση. Η κρίση εμφανίζεται ως απειλή, απώλεια ή πρόκληση. Επίσης προσδιορίζει 3 αλληλοσχετιζόμενες παραμέτρους που αποτελούν τις αιτίες για μια κρίσιμη κατάσταση: 1.ένα επικίνδυνο συμβάν, 2. Απειλήσει στους στόχους της ζωής και 3. ανεπάρκεια στους μηχανισμούς αντιμετώπισης, που καθιστούν το άτομο αδύναμο (Poal 1990)

Αργότερα ο Slaikue (1990) προσδιορίζει την κρίση σαν ένα σύντομο γεγονός, το οποίο μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα και το οποίο δεν έχει την δυνατότητα να λύσει από την αρχή, χρησιμοποιώντας απλούς τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Το θέμα που δημιουργείται σε μία κρίση είναι τόσο αναπάντεχο, ώστε το άτομο να μην έχει τον έλεγχο, να εξαντλείται, να είναι ανήμπορο, να πιέζεται και να αγχώνεται. Περισσότερο ευάλωτα είναι τα παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν μια κρίση αφού δεν διαθέτουν μηχανισμούς γι αυτό. Ακόμη, κάνει διάκριση της κρίσης από το στρες. Η κρίση είναι μη αναμενόμενη και μικρής διάρκειας, ενώ το στρες είναι σταδιακό και όταν συσσωρεύεται μπορεί να γίνει χρόνιο.

Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2005), αναφερόμενοι στο σχολικό περιβάλλον, κρίση είναι ένα ξαφνικό συμβάν, που επηρεάζει μαθητές και προσωπικό. Είναι πολύ πιθανό, η κρίση να έχει συνέπειες στην υγεία, στην ασφάλεια και στην συναισθηματική κατάσταση όλων.

Επιπρόσθετα, ο Johnson (2000) θεωρεί ότι μία κρίση στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να φέρει χαοτική κατάσταση που θα είναι επικίνδυνη για την ασφάλεια και τη σταθερότητα της σχολικής μονάδας. Γενικά, ενώ αρχικά ο Carlson συνέβαλε στον προσδιορισμό του όρου της κρίσης, οι έρευνες που ακολούθησαν πρόσθεσαν πληροφορίες που βοήθησαν στην κατανόηση του όρου.

4.2 Ταξινόμησης της κρίσης

Το έργο των Lindertmann και Carlson ήταν η βάση που βοήθησε τους σημερινούς θεωρητικούς να διακρίνουν τις εξελικτικές από τις περιστασιακές κρίσεις (Brock, 2005, σ. 15). Η κατηγοριοποίηση αυτή, σχετικά με τη φύση των κρίσεων, έγινε από τους ερευνητές σύμφωνα με διάφορες παραμέτρους, ώστε να την κάνουν περισσότερο κατανοητή. Εξελικτικές κρίσεις σχετίζονται με τα συμβάντα, που αφορούν τη διαδοχή των εξελικτικών σταδίων σε άλλο, όπως η έναρξη του σχολείου ή της εφηβείας. Τα δυσκολίες που ανακύπτουν από αυτές τις κρίσεις, μπορούν να προβλεφθούν. Ενώ, οι περιστασιακές κρίσεις είναι μη προβλέψιμες, ξαφνικές, επείγουσες, ανεξέλεγκτες και έχουν συνέπειες σε πολλούς ανθρώπους. Κοινό στοιχείο τους είναι ότι και τις δύο δεν μπορούμε να τις αποφύγουμε και η εξέλιξή τους μπορεί να είναι θετική ή αρνητική.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των τύπων κρίσεων, που κάνουν οι Harper & Peterson (1982, αναφορά στο Poal 1990, σ. 128 και Λαμπράκη, 2018) είναι οι κρίσεις που μπορούν να προβλεφθούν και είναι αναμενόμενο να συμβούν και οι μη προβλέψιμες, που είναι ξαφνικές και απροσδόκητες όπως ατυχήματα και φυσικές καταστροφές.

Οι Seymour και Moore (2000) θεωρούν ότι οι κρίσεις ενδέχεται να συμβούν ξαφνικά και να βρουν απροετοίμαστους τους εμπλεκόμενους (Cobra) ή να έχουν σταδιακή εξέλιξη (Python). Οι πρώτες έχουν δυσκολότερη διαχείριση από τις δεύτερες επειδή είναι απρόβλεπτες.

Τέλος, διάφοροι ερευνητές (Carlson, 1997. Green, 1993. Matsakis, 1994. Slaikeu, 1990. Young, 1998 όπως αναφέρεται στο Brock κ.α. 2005 σ.16) κατηγοριοποιούν τα πιθανά τραυματικά συμβάντα για μια κρίση ως εξής: 1. ασθένειες με σοβαρό κίνδυνο της ζωής, 2. ο βίαιος ή ξαφνικός θάνατος 3. επαπειλούμενος θάνατος ή τραυματισμός 3. φυσικές καταστροφές ή προκαλούμενες από τον άνθρωπο καταστροφές.

4.3 Η ασφάλεια των σχολείων

Ο ρόλος του σχολείου είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Στόχοι του, είναι η μετάδοση γνώσεων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, άλλα και η ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να ανακαλύπτουν τα ταλέντα τους. Μακροπρόθεσμα, το σχολείο δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους, με καλλιέργεια τόσο ηθικά, όσο και πνευματικά. Για να επιτελέσει όλους αυτούς τους ρόλους και τους στόχους του, πρέπει να εξασφαλίζει ένα περιβάλλον ασφάλειας, και να ενισχύει ψυχικά και σωματικά την υγεία όλων. Επιπλέον, είναι προφανές ότι πρέπει να είναι ελάχιστες οι πιθανότητες κινδύνου και πρόκλησης ατυχημάτων στους χώρους του σχολείου.

4.4 Ο όρος του κινδύνου

Στο Νεοελληνικό λεξικό κίνδυνος ονομάζεται ό,τι αποτελεί απειλή για την ζωή, την ακεραιότητα, την ασφάλεια προσώπων ή πραγμάτων. Ο Ζαβλανός (1999,σ. 407) θεωρεί κίνδυνο ό,τι η πιθανά μπορεί να συμβεί ξαφνικά και να έχει πολύ σοβαρές συνέπειες.

Οι κίνδυνοι που οφείλονται σε φυσικά αίτια μπορεί να είναι οι πλημμύρες, οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, τα ανθρωπογενή αίτια δηλαδή τα ατυχήματα, οι τρομοκρατικές ενέργειες, η βία ή μη αποτελεσματική λειτουργία εγκαταστάσεων ή υπηρεσιών ενός κτιρίου (Λυρατζή 2009 όπως αναφέρεται σε Σαΐτη & Σαΐτης 2012 σ.323). Τους κινδύνους αυτούς μπορεί να ακολουθήσουν συνέπειες οικονομικές, κοινωνικές, ψυχολογικές, φυσικές και διάφορες άλλες.

Στο σχολικό περιβάλλον, που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, για την πρόληψη, την αποφυγή ή την μείωση των κινδύνων, απαιτείται οργάνωση και λήψη όλων των μέτρων που θα κάνουν ασφαλές το σχολικό περιβάλλον (Σαΐτη & Σαΐτης 2012 σ.323-324).

4.5 Ο όρος ατύχημα

Ως ατύχημα ορίζουμε ένα μη προβλέψιμο περιστατικό, χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, που αποφέρει βλάβη σωματική ή ψυχική με αποτέλεσμα την ολική, μερική, μόνιμη ή προσωρινή ανικανότητα του ατόμου ή ακόμα και θάνατο (Benekos 1989 αναφορά σε Saitis & Saiti 2018). Ένα ατύχημα πιθανά να έχει σοβαρή κοινωνική και οικονομική επίδραση στα θύματα, στον οργανισμό αλλά και στο κράτος. Ο Γκούβρας κ.ά. (2005, σ. 320) θεωρούν πως ο σχολικός χώρος εμπεριέχει πολλούς κινδύνους, εξαιτίας του ότι δεν δόθηκε η απαραίτητη προσοχή στη διαμόρφωση των χώρων και στην απουσία υλικοτεχνικής υποδομής, που θα είναι ικανή να εξασφαλίσει την ασφάλεια στους χώρους και στις δράσεις του σχολείου. Επιπλέον οι πρώτες βοήθειες, σύμφωνα με τους Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008), παρέχεται από μη εξειδικευμένο προσωπικό. Τέλος, πολλά από τα ατυχήματα αποδίδονται σε άτυχες στιγμές εκτός από αυτά που προέρχονται από φυσικές καταστροφές. Γενικά, πολλά ατυχήματα μπορεί να μη γίνουν αν υπάρχει καλή επικοινωνία και άρτιος σχεδιασμός. (Saitis & Saiti 2018).

4.6 Τα στάδια των κρίσεων

Έχει αποδειχθεί, ότι συχνά πριν την εκδήλωση μιας κρίσης, υπάρχουν πρώιμα σημάδια τα οποία υποδεικνύουν την εκδήλωσή της. Αν αυτά διαγνωστούν έγκαιρα, μπορεί να βοηθήσουν ώστε να αποφευχθούν οι κρίσεις αυτές. Το πρώτο στάδιο για να αποφύγουμε ή για να επιλύσουμε μια κρίση είναι να καταλάβουμε τα πιθανά προβλήματα. Ο Fink (1986) περιγράφει τα 4 στάδια των κρίσεων ως ακολούθως:

1. Το στάδιο των πρόδρομων συμπτωμάτων (Prodromal Crisis Stage): Είναι η προειδοποίηση της επερχόμενης κρίσης. Τα σημάδια μπορεί να είναι αισθητά ή όχι. Σε ορισμένες κρίσεις, το προειδοποιητικό στάδιο μπορεί να μην υπάρχει.

2. Η κορύφωση μιας κρίσης (Acute Crisis Stage): Η κρίση εκδηλώνεται σε σύντομη περίοδο. Το στάδιο αυτό ορίζεται ως "μη ανατρέψιμο σημείο" και χωρίς επιστροφή και υπάρχει δυσκολία στην ανάκαμψη του οργανισμού, χωρίς όμως επιφέρει πολύ σοβαρή απώλεια ή ζημιά. Η δυσκολία της διαχείρισης στο στάδιο αυτό είναι μεγάλη, λόγω του γρήγορου ρυθμού εξέλιξης της κρίσης, ενώ η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπισή της, εξαρτάται από το εάν όλοι οι εμπλεκόμενοι γνωρίζουν τι ακριβώς διαδραματίζεται και εάν μπορούν να έχουν ενεργή και αποφασιστική συμμετοχή.

3. Το στάδιο των επιπτώσεων (Chronic Crisis Stage): Στο στάδιο αυτό, οι συνέπειες της κρίσης είναι ορατές. Είναι η φάση της ανάλυσης, της αποκατάστασης, της έρευνας και των ευθυνών. Είναι αναγκαία η αξιοποίηση αυτού του σταδίου για τις μελλοντικές έρευνες και τους στρατηγικούς σχεδιασμούς της διαχείρισης των κρίσεων. Έτσι, ο οργανισμός μαθαίνει τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία, αναγνωρίζει τα μειονεκτήματά του και αξιοποιεί τις αποτελεσματικές πρακτικές του. (Paraskevas, 2006)

4. Το στάδιο της αποκατάστασης (Crisis Resolution Stage): Αποτελεί το τελικό στάδιο και τον στόχο όσων προηγήθηκαν. Εδώ, η κρίση τελειώνει και οι οργανισμοί προσπαθούν να επιστρέψουν στη φυσιολογική λειτουργία τους. Παράλληλα, αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις που προέκυψαν ως αφορμή για να συνεισφέρουν στην διαχείριση των επόμενων κρίσεων.

Η διάρκεια της κρίσης με τα παραπάνω στάδια μπορεί να είναι μικρή ή μεγάλη. Ο Meyers (1986) αναφέρεται σε ένα πιο απλό μοντέλο για τις κρίσεις που έχει τρεις φάσεις. 1. στάδιο προ κρίσης, με εμφανή σημάδια έναρξης, όμοιο με στάδιο πρόδρομων συμπτωμάτων του Fink. 2. στάδιο του αρχικού αντίκτυπου της κρίσης, αντίστοιχο με το στάδιο κορύφωσης του Fink. 3.στάδιο κατόπιν της κρίσης που περιλαμβάνει την ανάκαμψη και την αξιολόγηση. Στο σημείο αυτό μπορεί να εμφανιστούν ευκαιρίες ή αρνητικές συνέπειες. Αντιστοιχεί με το στάδιο επιπτώσεων του Fink.

Ο Ray (1999) διατυπώνει την άποψη, ότι το κάθε στάδιο έχει διαφορετική διάρκεια και το χαρακτηρίζουν διάφορα επίπεδα στρες, απειλής, έκπληξης και χρόνου για την κατάλληλη αντίδραση.

Ο Fink δίνει μεγάλη βαρύτητα στην επικοινωνία της κρίσης όσο διαρκεί η κορύφωση αυτής. Η επικοινωνία της κρίσης διαχωρίζεται πρώτα στον «έλεγχο του μηνύματος» και δεύτερο στη «διαχείριση των κακοπροαίρετων M.M.E».

Επιπλέον ο Fink έκανε την εισαγωγή μιας αξιολογικής μεθόδου για να προβλέπονται οι κρίσεις στο στάδιο των πρόδρομων συμπτωμάτων. Κάνει την αξιολόγηση της κρίσης ανάλογα με τις ζημιές που συμβαίνουν και εισάγει ένα δείκτη που τον ονομάζει «αξία επιπτώσεων κρίσης» (CIV, Crisis Impact Value) Χρησιμοποιεί μία κλίμακα από το 1 ως το 10. (Ray 1999). Ο δείκτης είναι ο μέσος όρος στις βαθμολογίες από το 1 ως το 10 στις εξής 5 ερωτήσεις: 1: Πόσο είναι πιθανό να κλιμακωθεί η κρίση και αν ναι πόσο σύντομα; 2: Η κρίση είναι φανερή στους εξωτερικούς παρατηρητές όπως τα M.M.E. ή στους πελάτες; 3: Υπάρχει επίδραση στην λειτουργία του οργανισμού; 4: Ο οργανισμός αποτελεί το θύμα ή είναι η αιτία; 5: Πόση είναι η ζημιά για τον οργανισμό;

Φαίνεται ενδιαφέρουσα η άποψη του Klingmann (1996) μιλάει για 4 στάδια των κρίσεων ως εξής:

1.Πριν την καταστροφή (predisaster phase) έχει σκοπό την πρόληψη της κρίσης και περιλαμβάνει τα σχέδια αντιμετώπισης της κρίσης, δηλαδή επιμορφωτικές δραστηριότητες και ασκήσεις προσομοίωσης.

2.Ο αντίκτυπος το στάδιο αυτό επικεντρώνεται στα θέματα οργάνωσης, συντονισμού και παρέμβασης στα πρώιμα σημάδια της κρίσης

3.Η βραχυπρόθεσμη προσαρμογή (short-term adaptation phase) το στάδιο αυτό επικεντρώνεται στο τραύμα και παρέχει βοήθεια σε όσους έχουν ανάγκη για να αντιμετωπίσουν την κρίση και να διαχειριστούν συνέπειές της.

4. Η μακροπρόθεσμη προσαρμογή (long-term adaptation phase) το στάδιο αυτό εστιάζει στην παροχή ψυχολογικής βοήθειας σε όσους την χρειάζονται, από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ώστε να επιστρέψουν στη κανονική ζωή. Είναι αξιοσημείωτο ότι το μοντέλο του Klingmann έχει διαμορφωθεί και εξελιχθεί σε μία διάρκεια 20 χρόνων (Klingmann 1978, 1985, 1987, 1988, 1996, Klingmann & Ben Eli 1981 όπως αναφέρεται σε Pagliocca & Nickerson 2001).

4.7 Διαχείριση της κρίσης

Έχει παρατηρηθεί, ότι σε μία περίοδο κρίσης, δεν επέρχεται μόνο μία μεμονωμένη κρίση, αλλά συνυπάρχει η πιθανότητα εμφάνισης πολλών κρίσεων. Χρειάζεται συνεπώς μεγάλη προσοχή, ώστε να μη γίνει λανθασμένη διαχείριση της αρχικής κρίσης, που πιθανά να επιφέρει αλυσιδωτά και επόμενες κρίσεις. Κατά συνέπεια οποιαδήποτε κρίση μπορεί να είναι το αίτιο αλλά και το αποτέλεσμα για επιπρόσθετες κρίσεις. Έτσι, ένας οργανισμός πρέπει να σχεδιάζει και να προετοιμάζει επαρκώς για την διαχείριση πολλαπλών κρίσεων. Όχι σπάνια η κρίση έχει σημάδια προειδοποίησης, που όμως μπορεί να αγνοούνται, λόγω της δυσκολίας στην ανίχνευσή τους. Ακόμη όμως και αν ανιχνευτούν, είναι αναπόφευκτο ορισμένες κρίσεις να γίνουν. Σκοπός των οργανισμών είναι να περιορίσουν τις συνέπειες μιας κρίσης μέσα από μια καλή διαχείριση (Pearson & Mitroff 1993). Ο Glaesser (2006) λέει ότι: Η διαχείριση μιας κρίσης περιλαμβάνει την στρατηγική, τις διαδικασίες και τα μέτρα που έχουν προγραμματιστεί και εφαρμόζονται για να υπάρξει πρόληψη και αντιμετώπιση της κρίσης. Απαιτούνται πλήρη δίκτυα υποδομών, καλή επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και ανάθεση ρόλων διαχείρισης της κρίσης. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να υπάρχουν συγκροτημένες ομάδες με σαφήνεια ρόλων και ευθυνών, για την διαχείριση των κρίσεων.

4.7.1 Τα στάδια της διαχείρισης των κρίσεων

Οι Pearson & Mitroff (1993) προσδιόρισαν 5 στάδια στη διαχείριση των κρίσεων που αποτέλεσαν την βάση για τις επόμενες έρευνες.

1. Πρώτο στάδιο είναι η ετοιμότητα, η πρόληψη και η πρώιμη ανίχνευση ενδείξεων που μπορεί να εμφανιστούν.
2. Δεύτερο είναι το στάδιο της προετοιμασίας και της αποτροπής της κρίσης. Η συστηματική προετοιμασία των οργανισμών για τις κρίσεις, περιέχει την πρώιμη ανίχνευση προβλημάτων, πριν την εξέλιξη και την διόγκωσή τους και πριν έρθει η μη αναστρέψιμη κατάσταση. Στην φάση αυτή πραγματοποιείται η απαραίτητη δημιουργία των ομάδων διαχείρισης και η εκπαίδευσή τους με ασκήσεις προσομοίωσης. Όμως δεν αποτρέπονται όλες οι κρίσεις, όσο καλή κι αν είναι η προετοιμασία. Η εμφάνισή τους δεν πρέπει να είναι πηγή κριτικής στον οργανισμό, όταν έχει κάνει ό,τι είναι δυνατό για την αποτροπή και την αντιμετώπιση των κρίσεων.
3. Στο τρίτο στάδιο γίνεται ο περιορισμός των ζημιών και των συνεπειών. Επειδή, είναι δύσκολο να περιοριστούν οι επιπτώσεις όταν συμβαίνει η κρίση, οι οργανισμοί πρέπει μετά την κρίση να βεβαιωθούν ότι διαθέτουν τους απαραίτητους περιοριστικούς μηχανισμούς για τις ζημιές και ότι οι μηχανισμοί αυτοί είναι αποτελεσματικοί.
4. Το τέταρτο στάδιο είναι η ανάκαμψη του οργανισμού. Οι οργανισμοί μπορεί να έχουν προγράμματα βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης ανάκαμψης. Στα προγράμματα αυτά υπάρχουν απαντήσεις για τις ερωτήσεις α) Τι χρειάζεται για την επαναφορά του οργανισμού στη φυσιολογική του κατάσταση; β) Πως θα γίνει η εξυπηρέτηση των πελατών;
5. Η πέμπτη φάση αφορά στην ανατροφοδότηση και στην κριτική αναθεώρηση των διδαγμάτων που εισέπραξε ο οργανισμός από την κρίση. Οι οργανισμοί που παίρνουν διδακτική εμπειρία από μια κρίση την μετατρέπουν σε ευκαιρία και γίνονται αποτελεσματικότεροι σε επόμενες κρίσεις.

4.7.2 Τα μοντέλα στην διαχείριση κρίσεων

Οι Langsey και Kaplan (1968, όπως αναφέρεται στο Poal, 1990) ταξινόμησαν τα μοντέλα διαχείρισης κρίσεων ως ακολούθως:

1. Το πρώτο μοντέλο επικεντρώνεται στην ανάρρωση των ατόμων στους οποίους συνέβη η κρίση. Γίνονται προσπάθειες, ώστε να γίνει επαναφορά στην κατάσταση προ κρίσης. Δεν χρειάζεται να δοθεί κάποια εξήγηση για την αποτυχία, ούτε για τους λόγους που οδήγησαν στην κρίση.
2. Το δεύτερο μοντέλο επικεντρώνεται στο γεγονός της κρίσης. Η παρέμβαση στοχεύει στην επίλυση της αιτίας που έφερε η την κρίση. Αναπτύσσονται στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και δομούνται οι απαραίτητες δεξιότητες για την μελλοντική προσαρμογή των ατόμων σε στρεσογόνα γεγονότα. Το μοντέλο αναπτύχθηκε αρχικά από τους Lindermann και Carlan.
3. Το τρίτο μοντέλο προσανατολίζεται στα συστήματα. Έχει την βάση του στην άποψη, ότι η εξέλιξη και το αποτέλεσμα της κρίσης συνδέονται με το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ανήκει το άτομο, που έπαθε την κρίση και για αυτό επικεντρώνεται στα κοινωνικά συστήματα.

Επιπροσθέτως, η χρονική στιγμή που συμβαίνουν οι κρίσεις μπορεί να είναι το κριτήριο για την κατάταξη των μοντέλων σε κατηγορίες (Vernberg & Vogel, 1993).

1. Το στάδιο πριν την καταστροφή (predisaster phase) εδώ συνήθως καθορίζεται ένα πλάνο ετοιμότητας και προετοιμασίας πριν έρθει η κρίση.
2. Το στάδιο του αντίκτυπου (impact phase) στο οποίο γίνεται η έναρξη της κρίσης. Εδώ χρειάζεται ο συντονισμός των δράσεων και η παροχή ψυχολογικής βοήθειας στα άτομα που πιθανώς έχουν σημάδια ψυχολογικού τραύματος.
3. Το στάδιο της βραχυπρόθεσμης φάσης προσαρμογής (short-term adaptation phase) αυτή αρχίζει την ώρα της καταστροφής ή λίγο μετά. Διαρκεί μέχρι λίγες εβδομάδες και εστιάζει στο τραυματικό γεγονός και παρέχεται βοήθεια σε όσους την χρειάζονται.
4. Το στάδιο της μεσοπρόθεσμης φάσης (long-term adaptation phase) εδώ γίνονται προσπάθειες τα άτομα να επανενταχθούν στην προηγούμενη ρουτίνα και να μειωθούν οι παράγοντες που αυξάνουν την πιθανότητα να εκδηλωθούν σημάδια υποτροπής.

Επιπλέον ο Carlan μιλάει για πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή πρόληψη και ένα μοντέλο που βασίζεται στον Carlan (1964) αποτελείται από 5 στάδια και εστιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολικών οργανισμών που βρίσκονται σε κρίση (Klingmann, 1986)

1. Στάδιο αναμονής ή πρόληψης (Anticipatory Level) είναι το στάδιο πριν τον αντίκτυπο (Impact Stage) Εδώ γίνεται ο σχεδιασμός, η εκπαίδευση και οι ασκήσεις προσομοίωσης, (που είναι το αποτέλεσμα από τη μελέτη και ανάλυση των περασμένων κρίσεων), οι παρεμβάσεις καθώς και η οργάνωση και ο συντονισμός με τις μονάδες ψυχικής υγείας.
2. Στάδιο επείγουσας οργάνωσης (Organizational Emergency Level) Εδώ γίνεται η ενεργοποίηση της διαχειριστικής ομάδας, και η αρχική αξιολόγηση της κατάστασης που διαμορφώθηκε, που είναι η αρχή για τη λήψη αποφάσεων και το συντονιστικό έλεγχο των ενεργειών.
3. Στάδιο της πρωτογενούς πρόληψης (Primary Prevention), η οποία έχει στόχο τον γενικό πληθυσμό και στην κοινωνική και προσωπική βοήθεια. Η κοινωνική βοήθεια δίνεται μέσω ορισμένων αλλαγών στην οργάνωση του οργανισμού, που σκοπεύουν να απαλύνουν τις ψυχολογικές ή κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες, ενώ η προσωπική βοήθεια περιέχει ενέργειες που διευθετούν την κρίση, με την καθοδηγητική φροντίδα του προσωπικού και της συμβουλευτικής (π.χ. διευθυντές και εκπαιδευτικοί).
4. Η δευτερογενής πρόληψη (Secondary Prevention) είναι η παρέμβαση, που στοχεύει να βοηθήσει στην αναγνώριση των δυσκολιών προσαρμογής του γενικού πληθυσμού στα πρώτα σημάδια της κρίσης. Τότε γίνεται επέμβαση για επίλυση με την χρήση ψυχολογικών πρώτων βοηθειών (Slaikeu, 1984).

5. Η τριτογενής πρόληψη έχει εφαρμογή όταν έχει εκτονωθεί η κρίση και έχει στόχο να κάνει πιο σταθερή την ψυχολογική κατάσταση όσων βίωσαν την κρίση και όσων πήραν θεραπεία και κάνουν προσπάθειες επανένταξης τους, στην προηγούμενη καθημερινή ρουτίνα.

Επιπρόσθετα, ο Poland (1994) μετά από έρευνες, πρότεινε στις σχολικές μονάδες να σχεδιάσουν την διαχείριση κρίσεων σε τρία επίπεδα ως εξής:

1. Η πρωτογενής πρόληψη αφορά στην επίλυση συγκρούσεων, σε μαθήματα για πιο ασφαλή οδική συμπεριφορά, στην ενημέρωση σχετικά με το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, την πρόληψη των αυτοκτονιών κτλ.
2. Η δευτερογενής πρόληψη αφορά στα βήματα μετά την κρίση, με στόχο την μείωση των επιδράσεών της, για παράδειγμα να βρεθεί ένα ασφαλές μέρος για τους μαθητές, να έχουν την συναισθηματική αποσυμφόρηση που χρειάζονται, να εξασφαλιστεί η σωματική τους υγεία κτλ.
3. Η τριτογενής πρόληψη αφορά στην συμβουλευτική και την βοήθεια σε μακροπρόθεσμη βάση.

4.7.3 Η συγκρότηση των ομάδων διαχείρισης κρίσης

Τα πρόσφατα χρόνια, παρατηρείται αύξηση σε γεγονότα που αναστατώνουν τη σχολική ζωή, όπως τα φαινόμενα σχολικής βίας. Γίνεται λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη για ένα νέο σχεδιασμό για την διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία. Επειδή, κάθε γεγονός έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά υπάρχει πάντα η πιθανότητα και το πιο άρτο σε οργάνωση σχέδιο διαχείρισης, να μη μπορέσει να ανταποκριθεί πλήρως στην κρίση. Πάντα βέβαια είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα καλά προετοιμασμένο σχέδιο και η ανάλογη ετοιμότητα για την καλύτερη αντιμετώπιση τραυματικών γεγονότων για μετριάσουν οι συνέπειες στα άτομα που βιώνουν τις κρίσεις (Knox & Roberts, 2005)

Οι οργανισμοί, για να είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των κρίσεων, συγκροτούν ειδικές ομάδες για τις σημαντικές στιγμές της κρίσης (King, 2002 όπως αναφέρεται σε Waller κ.ά., 2014). Ονομάζονται ομάδες διαχείρισης κρίσης και έχουν την ευθύνη του συντονισμού των αναγκαίων ενεργειών και της επικοινωνίας (Pearson & Clair, 1998 όπως αναφ. σε Waller κ.ά.2014). Επειδή, οι κρίσεις είναι απροσδόκητες, ο Mitroff (1988) ισχυρίζεται, ότι οι οργανισμοί πρέπει να συγκροτούν αυτές τις ομάδες, για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αναπάντεχων γεγονότων.

Οι Newgass και Schonfeld (2000) δημιούργησαν ένα μοντέλο με ιεραρχική δομή, που είναι διαρθρωμένο σε διάφορα επίπεδα ευθύνης. Στα επίπεδα της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, της περιφέρειας και του σχολείου. Στο επίπεδο της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στις ομάδες συμμετέχουν εκπρόσωποι της διοίκησης των σχολείων, των δομών ψυχικής υγείας, των κοινωνικών δομών και της αστυνομίας. Τουλάχιστον τρεις φορές το χρόνο οι ομάδες αυτές έχουν συναντήσεις και εξετάζουν τα προγράμματα, τα πρωτόκολλα και τις τακτικές για την διαχείριση των κρίσεων. Στο επίπεδο της περιφέρειας στις ομάδες συμμετέχουν οι κεντρικοί διοικητές και οι εκπρόσωποι των δομών ψυχικής υγείας με σκοπό να ελέγξουν τις διαδικασίες, τη διάθεση των πόρων, την επιμόρφωση του προσωπικού και την παροχή τεχνικής βοήθειας στα σχολεία κατά την διάρκεια των κρίσεων. Στο επίπεδο του σχολείου, στις ομάδες συμμετέχουν οι διευθυντές των σχολείων, οι σχολικοί νοσηλευτές/τριες, οι κοινωνικοί λειτουργοί, το βοηθητικό προσωπικό και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα παρέμβουν άμεσα στην κρίση και θα παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Το πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου, με τις τρεις ομάδες που λειτουργούν παρεμβατικά σε διαφορετικά επίπεδα της κρίσης, είναι πολύ μεγάλο, γιατί συχνά υπάρχουν ταυτόχρονες κρίσεις σε πολλά σχολεία ή ακόμα και σε ολόκληρη την περιφέρεια. (Knox & Roberts, 2005 σ. 95)

4.7.4 Ομάδες διαχείρισης κρίσης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων.

Οι κρίσεις στις σχολικές μονάδες συνεπάγονται κινδύνους, τόσο για τη σωματική, όσο και για την ψυχική υγεία των μαθητών αλλά και των εργαζομένων. Συνεπώς, η μη έγκαιρη αντιμετώπιση μιας κρίσης, πολύ πιθανό να επιδράσει στον ψυχισμό, αλλά και στη σχολική απόδοση των μαθητών. Γενικά, όταν διαταράσσεται το κλίμα σε μια σχολική μονάδα, επηρεάζεται συνολικά η λειτουργία της. Επίσης, είναι αναγκαία η επαρκής υποστήριξη προς τα παιδιά, για να μπορέσουν να προσαρμοστούν και να επανέλθουν στην πρότερη κατάσταση και στην φυσιολογική τους καθημερινότητα, όσο γίνεται πιο ομαλά. Συνεπώς, τα σχολεία είναι ανάγκη να σχεδιάζουν να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν πλάνα, ικανά να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν με επιτυχία τα πιθανά προβλήματα, που προκαλεί μία κρίση (Kline κ.ά., 1995) Δεν είναι όμως όλοι οι ερευνητές σύμφωνοι με τον τρόπο που γίνεται η σύνθεση των ομάδων διαχείρισης κρίσης στις σχολικές μονάδες. Οι Newgass και Schonfeld (2000) ισχυρίζονται ότι οι ομάδες διαχείρισης κρίσης σε επίπεδο σχολείου, πρέπει να έχουν μέλη άτομα του προσωπικού του σχολείου, για να υπάρχει πιο καλός συντονισμός σε προληπτικές και παρεμβατικές διαδικασίες. Ο Cronstedt (2002) προσθέτει σε αυτή την ομάδα και μέλη από την κοινωνία, ενώ ο Klingmann (1993) προσθέτει και μία ομάδα υπευθύνων ψυχικής υγείας, για να αναδειχθεί το σχολείο ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου γεγονός που θα βοηθήσει στην ευκολότερη προσαρμογή των μαθητών μετά την κρίση. (Wilson & Topping 2007).

Επιπρόσθετα, οι ερευνητές Knox & Roberts (2005, σ. 96) θεωρούν, ότι στόχος για την δημιουργία των ομάδων διαχείρισης κρίσης στις σχολικές μονάδες, είναι η ανάθεση ρόλων και καθηκόντων κατά τη διάρκεια, αλλά και κατόπιν της κρίσης. Προτείνουν από 4 μέχρι 8 μέλη στις ομάδες, για να είναι εύκολη η διαχείριση, η οργάνωση συναντήσεων και επιμορφώσεων, αλλά και η διευθέτηση κρίσιμων ζητημάτων. Τα μέλη μπορεί να προέρχονται από διάφορους τομείς π.χ. τον/την από διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας, σχολικούς συμβούλους, σχολικό/ή νοσηλευτή/τρια, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό.

Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες όλων, πρέπει να είναι σαφείς. Ο υπεύθυνος αρχηγός της ομάδας, πρέπει να σχεδιάζει τις δράσεις της ομάδας, είναι επικεφαλής των συναντήσεων και επιβλέπει τις λειτουργίες της. Ο αρχηγός της ομάδας μπορεί να έχει βοηθό που θα τον αντικαθιστά όταν απουσιάζει. Ο συντονιστής των μέσων μαζικής ενημέρωσης είναι ακόμη ένας πολύ σημαντικός ρόλος, που έχει την ευθύνη της επικοινωνίας. Ενώ, κάποιο άλλο μέλος της ομάδας θα είναι επιφορτισμένο με την τηλεφωνική ειδοποίηση του προσωπικού, αλλά και όσων ανθρώπων μπορεί να τους επηρεάσει η κρίση, δηλαδή μαθητές και οικογένειες. Η επικοινωνία θα γίνει αλυσιδωτά, δηλαδή ο υπεύθυνος επικοινωνίας καλεί τον διευθυντή, αυτός τον υποδιευθυντή, κι αυτός τις υπόλοιπες ομάδες για τη διαχείριση της κρίσης κ.τ.λ. Οι πληροφορίες θα πρέπει να είναι συγκεκριμένες όπως: 1) ποια γεγονότα της κρίσης έγιναν γνωστά 2) ο χώρος, ο χρόνος και ο τόπος που θα γίνει η συνάντηση του προσωπικού ή των ομάδων διαχείρισης της κρίσης 3) Θα απουσιάζουν οι υποθέσεις για την κρίση και οι πληροφορίες που δίνονται πρέπει να είναι σύντομες και σαφείς. Ακόμη, χρειάζεται να υπάρχει ένας εσωτερικός συντονιστής της επικοινωνίας στο σχολείο, ως βοηθός του συντονιστή ενημέρωσης των μελών προσωπικού και τελευταία ένας συντονιστής για το πλήθος, ως βοηθός του προσωπικό ασφαλείας του σχολείου. Έτσι, γίνεται καλύτερη επιτήρηση της εκκένωσης και του ελέγχου του πλήθους και διασφαλίζεται η οργανωμένη μετακίνηση των μαθητών και του προσωπικού με παράλληλη ελαχιστοποίηση της πιθανότητας για πρόκληση ατυχημάτων (Schonfeld κ.ά., 1994 όπως αναφ. σε Knox & Roberts 2005)

Ο Brock και οι συνεργάτες του (2005) εισάγουν το ρόλο του αξιολογητή, ο οποίος συλλέγει στοιχεία για την απόδοση των ομάδων διαχείρισης κρίσης και των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την αποσυμφόρηση των ατόμων που είχαν εμπλοκή στην κρίση. Αυτό είναι μια ατομική ή ομαδική διαδικασία. Ο ρόλος του αξιολογητή είναι να παραπέμπει κάποιους στον σύμβουλο ψυχικής υγείας αν χρειαστεί. Επίσης, τα μέλη των ομάδων κρίσης, που παρέχουν συμβουλευτική, πρέπει να έχουν ειδική εκπαίδευση και ειδικές δεξιότητες σε θέματα κρίσης. Όλοι οι ερευνητές υποστηρίζουν την σημαντικότητα των ομάδων διαχείρισης κρίσης, αλλά δεν υπάρχουν έρευνες που να αποδεικνύουν ποια ακριβώς μέλη πρέπει να έχει μια ομάδα για να είναι αποτελεσματικότερη η αντιμετώπιση της κρίσης (Pagliocca & Nickerson, 2001).

4.7.5 Τα οφέλη συγκρότησης ομάδων διαχείρισης κρίσεων

Οι Kline, Schonfeld και Lichtenstein (1995) ισχυρίζονται ότι τα οφέλη από την συγκρότηση των ομάδων διαχείρισης κρίσεων είναι πολλαπλά για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικά για όλη την κοινωνία.

Οι μαθητές, όπως είναι φυσικό, μετά από μια κρίση χρειάζονται ένα ασφαλές περιβάλλον, για να θρηνήσουν και να αποκτήσουν και πάλι την ισορροπία τους. Εφόσον τα μέλη αυτών των ομάδων διαχείρισης κρίσεων, είναι εκπαιδευμένα μπορούν και σε συνεργασία με τους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, να παρέχουν καθοδηγητικές συμβουλές.

Επιπλέον, το προσωπικό ωφελείται από την συγκρότηση των ομάδων, αφού οι διευθυντές μέσα από τις ομάδες εντάσσουν τους εργαζόμενους στη λήψη πολλών αποφάσεων. Έτσι, προάγεται η επικοινωνία και αυξάνεται η εμπιστοσύνη μεταξύ της διοίκησης και των μελών του προσωπικού. Ταυτόχρονα, οι συχνές συναντήσεις των μελών των ομάδων, δίνουν στους διευθυντές σημαντική βοήθεια. Η ωφέλεια της κοινότητας είναι εμφανής, αφού μέσα από την επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του προσωπικού του σχολείου, καλλιεργούνται στενοί δεσμοί μεταξύ τους. Η ολιστική αυτή προσέγγιση επιδρά θετικά στο σχολείο και στην κοινωνία.

4.7.6 Οι δυσκολίες στην διαδικασία συγκρότησης ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Σύμφωνα με τους ερευνητές η κύρια δυσκολία, στην διαδικασία συγκρότησης ομάδας διαχείρισης κρίσεων, είναι οι διαθέσιμοι πόροι και η έλλειψη χρόνου, που είναι εφικτό να διατεθεί από το προσωπικό ενός σχολείου, για να εκπαιδευτεί και για να συγκροτηθεί η ομάδα. Οι ερευνητές επίσης θεωρούν, ότι η πρόληψη της κρίσης, δεν σχετίζεται άμεσα με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν δείχνουν προθυμία να επιφορτιστούν και με άλλες ευθύνες.

Η υποτροπία των διευθυντών, είναι μία άλλη δυσκολία. Αυτοί επικεντρώνονται κυρίως στις διοικητικές υποχρεώσεις τους και συχνά παραγκωνίζουν το κόστος της ψυχικής υγείας που συνεπάγεται μια κρίση.

Επιπλέον παράγοντας δυσκολίας, είναι η υποβίβαση της σημασίας των κρίσιμων γεγονότων από τους διευθυντές, οι οποίοι πιστεύουν, ότι οι κρίσεις επηρεάζουν τη φήμη του σχολείου. Αυτό δυσκολεύει τη συγκρότηση ομάδων διαχείρισης κρίσεων, με συνέπεια να υπάρχει κλιμάκωση των κρίσεων. Μπορεί να συμβεί και η αντίθετη όμως περίπτωση, δηλαδή να υπάρξει υπερβολική αντίδραση σε μία απειλούμενη κρίση και από φόβο μήπως γίνει κλιμάκωση, να δημιουργηθεί άδικα διατάραξη στην σχολική ισορροπία (Kline κ.ά. 1995)

4.7.7 Παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία

Ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία είναι η δυνατότητα καλού συντονισμού των μελών στις ομάδες παρέμβασης. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει να υπάρχουν οι εξής προδιαγραφές: 1) σαφήνεια στους ρόλους των μελών 2) όλη η διαδικασία να είναι ξεκάθαρη, 3) εδραίωση της κουλτούρας της ετοιμότητας.

Επίσης, η ηγεσία πρέπει να επιτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο της, δηλαδή να φροντίζει για την επικοινωνία του οράματος, να είναι καθοδηγητική και να κινητοποιεί το προσωπικό. Η άριστη συνεργασία και επικοινωνία των διευθυντών των σχολείων, με το εκπαιδευτικό προσωπικό, δημιουργούν μία κουλτούρα ετοιμότητας σε μία κατάσταση κρίσης (Σαϊτή και Σαϊτής (2012 αναφορά σε Λαμπράκη, 2018).

Η επάρκεια των ανθρώπινων πόρων είναι άλλος ένα καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο. Για αυτό, το κράτος πρέπει να μη δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον καθήκοντα. Φυσικά, η επιμόρφωση του προσωπικού, δεν θα πρέπει να παραλείπεται, για να υπάρχει αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της κρίσης. Επίσης, η ετοιμότητα είναι ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας. Παρατηρήθηκε όμως, ότι όταν ένας οργανισμός θεωρεί ότι είναι λιγότερο επιρρεπής σε κρίσεις, κάνει και λιγότερες ενέργειες για να προετοιμαστεί για αυτές. Αυτό έχει συνέπεια να γίνει επιρρεπής και στο τέλος να επηρεάζεται άμεσα από τις κρίσεις. Αντίθετα, όταν ένας οργανισμός θεωρεί, ότι είναι περισσότερο επιρρεπής σε μια κρίση, τόσο καλύτερα προετοιμάζεται, με συνέπεια να έχει μικρότερο αντίκτυπο από την κρίση (Mitroff κ.ά. 1987).

Οι ερευνητές θεωρούν, βέβαιο ότι θα συμβαίνουν κρίσεις, αλλά τα ερωτήματα είναι πότε θα συμβούν, πόση θα είναι η διάρκειά τους, ποια θα είναι η μορφή τους και σε πόσους ανθρώπους θα έχουν συνέπειες. Σύμφωνα με τον ερευνητή Paton (1992), η διαδικασία για να είναι αποτελεσματικά τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία πρέπει : 1) Η διοίκηση του σχολείου να είναι προσηλωμένη στη διαδικασία 2) τα προβλήματα που θα προκύψουν και οι τυχόν αντιστάσεις, να επαναπροσδιοριστούν από την αρχή 3) το σχέδιο να γίνει, έτσι ώστε να δίνει την ευκαιρία για την συμμετοχή σε όλους, να είναι ρεαλιστικό και η συμμετοχή να είναι δεσμευτική 4) ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του σχεδίου δράσης να γίνεται από τα ίδια άτομα 5) να υπάρχουν οι διαθέσιμοι πόροι 6) το πλάνο να εστιάζει σε ρεαλιστικά γεγονότα που είναι πιθανόν να συμβούν 7) να αξιολογείται το ρίσκο 8) το πλάνο να προβλέπει σενάρια με πολλαπλά θύματα 9) τα χαρακτηριστικά των τραυματικών γεγονότων και τα προβλήματα που επιφέρουν, να είναι στο επίκεντρο των επιμορφωτικών δράσεων 10) να γίνονται πάντα οι απαραίτητες προσαρμογές στις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι «κλασικές» περιπτώσεις εκτάκτων αναγκών 11) οι ηγέτες να γνωρίζουν καλά τα θέματα ευθύνης τους, το σχέδιο και το ρόλο τους, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση και να έχουν γνώση των διαθέσιμων πόρων 12) το σχέδιο να προσδιορίζει τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες των οργανισμών που υπάρχει πιθανότητα να εμπλακούν 13) το πλάνο να περιλαμβάνει προβλέψεις για τις πιθανές αντιδράσεις των ατόμων στις κρίσεις.

4.8 Η επικοινωνία της κρίσης

4.8.1 Η διαχείριση των κρίσεων και ο ρόλος της επικοινωνίας

Η επικοινωνία σε μια κρίση είναι η συλλογή, η επεξεργασία και η διαχείριση των πληροφοριών, που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της επείγουσας κατάστασης. Παίζει σοβαρό ρόλο στη διαχείριση της κρίσης, ενώ όταν οι οργανισμοί δεν είναι καλοί σε αυτή, μπορεί να επιδεινώσουν περισσότερο την κρίση (Marra, 1998).

Η ερευνήτρια Marra (1998) μιλώντας για την επικοινωνία των κρίσεων, εστιάζει στις καταγιστικές ερωτήσεις που δημιουργούνται από δημοσιογράφους, εργαζόμενους, κατοίκους κ.ά.) σχετικά με τι συνέβη, σε ποιον, που, πώς και γιατί. Η διαχείριση της κρίσης με αποτελεσματικότητα περιέχει και την ταχύτητα απάντησης στα ερωτήματα αυτά. Προφανώς, είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός της επικοινωνίας στην κρίση, με οδηγίες για το τι πρέπει να γίνει κατά τη διάρκειά της, καθώς και την τακτική και την στρατηγική της επικοινωνίας. Οι ερευνητές που έχουν αντικείμενο την επικοινωνία της κρίσης, παρέχουν αναλύσεις των τρόπων, που οι οργανισμοί πρέπει να δίνουν τις εξηγήσεις και τις αιτίες των γεγονότων της κρίσης, για να επαναφέρουν την καλή εικόνα του οργανισμού. (Marsen 2020)

Ο ερευνητής Coombs (2014) κατηγοριοποιεί την επικοινωνία σε δυο ενότητες. Η πρώτη αφορά στην διαχείριση της πληροφορίας και η δεύτερη στην διαχείριση των μηνυμάτων. Η πρώτη περιέχει τη συλλογή, την ανάλυση και τη διάχυση των πληροφοριών στη διάρκεια της κρίσης, ενώ η δεύτερη εστιάζει στα μηνύματα που χρησιμοποιούνται για την διαμόρφωση της άποψης που έχουν οι άνθρωποι και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα γεγονότα της κρίσης.

Ένας άλλος τρόπος ταξινόμησης της επικοινωνίας στις κρίσεις είναι η χρονική στιγμή, που γίνεται η διαχείρισή της, δηλαδή το στάδιο πριν την κρίση, την απόκριση και μετά την κρίση (Coombs 2010).

Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στο κεφάλαιο της επικοινωνίας των κρίσεων, περισσότερο στην διάρκεια της δεκαετίας του 1990 λόγω της αύξησης των ψηφιακών μέσων και των πολλών περιστατικών κρίσεων.

4.8.2 Μοντέλα αποτελεσματικής επικοινωνίας

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για την αποτελεσματική επικοινωνία, που προήλθαν από τις παρατηρήσεις στην διαχείριση διάφορων κρίσεων και της επικοινωνίας των σχετικών περιστατικών. Η πιο γνωστή είναι οι εξής:

Θεωρία της αποκατάστασης της εικόνας (Image Repair Theory, IRT). (Benoit 1995) Σύμφωνα με αυτή υπάρχουν 5 στρατηγικές για διατήρηση της καλής φήμης του οργανισμού μετά την κρίση.

- Υπάρχει η στρατηγική της άρνησης (Denial). Ένας οργανισμός παίρνει απόσταση εντελώς από την κρίση, δεν δέχεται τις ευθύνες, αποδίδει σε άλλους το φταίξιμο, αρνείται ότι έγινε το συμβάν ή ότι ήταν επιζήμιο.

- Άλλη στρατηγική είναι η αποφυγή των ευθυνών (Evasion of Responsibility) Δηλαδή, ο οργανισμός αποδίδει στην τύχη την κρίση, ενώ ο ίδιος είχε καλή πρόθεση.

- Κατά την στρατηγική για τον περιορισμό της προσβλητικής πράξης (Reduce Offensiveness) ο οργανισμός προσπαθεί να υπερτονίσει τα καλά του γνωρίσματα και μειώνει την σοβαρότητα του γεγονότος. Έτσι, προσπαθεί να προσανατολίσει την προσοχή του κόσμου, ενώ θα δώσει στους πληγέντες αποζημίωση και θα προσπαθήσει να αποκαταστήσει το λάθος του.

- Ενώ, κατά την στρατηγική της επανόρθωσης (Corrective Action) ο οργανισμός εστιάζει στις διαδικασίες που κάνει για να δώσει λύσεις στα προβλήματα, και στις ενέργειες που δρομολογεί για να αποτρέψει επανεμφάνισή τους.

- Τέλος, η στρατηγική της απολογίας είναι το αντίθετο της στρατηγικής της άρνησης. (Mortification) Σύμφωνα με αυτή ο οργανισμός δέχεται το γεγονός, αναλαμβάνει τις ευθύνες του και ζητά συγγνώμη.

Παρόλα αυτά δεν είναι σαφές πότε και πώς πρέπει να γίνει η επιλογή της ορθότερης στρατηγικής, σε κάθε περίπτωση κρίσης.

Η θεωρία της επικοινωνίας κατά περίπτωση σε κρίση (Situational Crisis Communication Theory -SSCT) Το 1995, ο ερευνητής Coombs και οι συνεργάτες του ξεκίνησαν την ανάπτυξη αυτής της θεωρίας. Στόχος της είναι η διασαφήνιση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια κρίση, ποια αντίδραση έχουν στις στρατηγικές ανταπόκρισης στην κρίση και οι αντιδράσεις του κοινού στον οργανισμό που ζει την κρίση. Κέντρο της θεωρίας είναι η ευθύνη. Η απόδοσή της επιδρά σοβαρά στο πώς οι άνθρωποι εκλαμβάνουν τη φήμη ενός οργανισμού, που περνάει μια κρίση, αλλά και το ποια στάση θα κρατήσουν προς τον οργανισμό, μετά την κρίση.

Ο βαθμός, στον οποίο ο οργανισμός απειλείται από μία κρίση, είναι καθοριστικός παράγοντας. Οι Coombs & Holladay (2012) διατυπώνουν δύο πρακτικές, για την εκτίμηση της ζημιάς στη φήμη του οργανισμού, μετά από την κρίση.

1. Ο προσδιορισμός του τύπου κρίσεως:

α) Η κατηγορία του θύματος (victim crises). Ο οργανισμός έχει μικρή ευθύνη, δεν απειλείται η φήμη του και θεωρείται το θύμα. Σε αυτή την περίπτωση ανήκουν οι φυσικές καταστροφές, η βία και οι διάφορες φήμες.

β) Η κατηγορία των ατυχημάτων (accident crises). Όταν συμβαίνουν γεγονότα ακούσια ή που είναι αδύνατο να ελεγχθούν ή να αποφευχθούν, ο οργανισμός έχει μικρή ευθύνη και η φήμη του απειλείται σε μικρό βαθμό. Για παράδειγμα ατυχήματα εξαιτίας τεχνικού λάθους, ή κάποιας δολιοφθοράς.

γ) Η κατηγορία των σκόπιμων κρίσεων (intentional crises). Όταν οι κρίσεις προέρχονται από ατυχήματα, που οφείλονται σε ανθρώπινο λάθος ή ακατάλληλες ενέργειες του οργανισμού και θέτουν σε κίνδυνο ανθρώπινες ζωές, τότε το συμβάν υπολογίζεται ως σκόπιμο και υπάρχει μεγάλη απόδοση ευθύνης σε αυτόν.

2. Οι καθοριστικοί παράγοντες που αυξάνουν την απόδοση των ευθυνών για τις κρίσεις:

α) Το ιστορικό των κρίσεων (crisis history) στο παρελθόν, αυξάνει την απόδοση ευθύνης στον οργανισμό. β) Η προηγούμενη φήμη του (prior reputation), από την οποία φαίνεται ποια ήταν η συμπεριφορά του οργανισμού στα κοινά με ειδικά χαρακτηριστικά (stakeholders) στο παρελθόν. Όταν υπάρχει κακή φήμη για έναν οργανισμό αποδίδεται μεγαλύτερη ευθύνη για την κρίση συγκριτικά με έναν άλλο οργανισμό που είναι άγνωστος ή έχει καλή φήμη (Coombs & Holladay 2002).

Η θεωρία αυτή δεν ασχολείται με τον ρόλο των μέσων μαζικής επικοινωνίας ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία των κρίσεων (Jin & Liu, 2010).

4.9 Τραύμα

4.9.1 Σύνδεση της κρίσης με το τραύμα

Στο Νεοελληνικό λεξικό, ως τραύμα ορίζεται ο ψυχικός κλονισμός, που προκαλείται από πολύ δύσκολα γεγονότα ή καταστάσεις, που αφήνουν ίχνη στις προσωπικότητες των ατόμων. Η διαφορά της κρίσης από το τραύμα είναι ότι η κρίση συμβαίνει απροσδόκητα και επιλύεται αρκετά γρήγορα. Πολλές κρίσεις, όμως εξελίσσονται σε τραύματα, ενώ τραύματα εμφανίζονται εξαιτίας των κρίσεων. Άλλοι παράγοντες, που καθορίζουν το χρόνο που θα χρειαστεί ένα άτομο για να επιλύσει το πρόβλημα και να γυρίσει στην φυσιολογική ζωή του, είναι η κοινωνικοοικονομική του θέση, η συναισθηματική του στήριξη και η φύση ή ο τύπος της κρίσης. (Dass-Brailsford 2007)

Ο ερευνητής Caplan (1961) προσδιορίζει 4 στάδια αντίδρασης στην κρίση: 1. Αρχικά υπάρχει μεγάλη ένταση σαν αντίδραση σε ένα έκτακτο γεγονός 2. Η ένταση αυξάνεται αναστατώνεται η καθημερινότητα 3. Η συσσώρευση της έντασης οδηγεί συχνά σε κατάθλιψη 4. Η αδυναμία στην λύση του προβλήματος οδηγεί στην ψυχολογική κατάρρευση. Οι ψυχολογικές συνέπειες μπορεί να είναι άμεσες ή μακροπρόθεσμες. Άμεσες είναι οι διαταραχές άγχους, ενώ οι μακροπρόθεσμες το μετατραυματικό στρες.

Το AAETS, 1999 (American Academy of Experts in Traumatic Stress όπως αναφέρεται σε Brailsford 2007) προσδιορίζει ότι τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν προβληματικές συμπεριφορές όπως φόβο και άγχος αποχωρισμού από τους γονείς τους ή φοβία για το σχολείο. Πρέπει όμως να εξακολουθούν να ακολουθούν το πρόγραμμα του σχολείου και την καθημερινή τους ρουτίνα.

Επιπλέον, οι έφηβοι συνήθως εκδηλώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τα μικρά παιδιά. Συχνά, η αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων τους μειώνει τις επιδόσεις τους στο σχολείο και την ικανότητα να συγκεντρώνονται στα μαθήματά τους. Μπορεί ακόμη να γίνουν επιθετικοί, να είναι απογοητευμένοι, να εκδηλώνουν επαναστατικές και επικίνδυνες συμπεριφορές, να είναι ανυπάκουοι στους κανόνες και να καταφεύγουν σε χρήση ουσιών και αλκοόλ. Επιπρόσθετα, μπορεί να έχουν ένα μόνιμο αίσθημα λύπης, να χάσουν τα ενδιαφέροντά τους να είναι κυκλοθυμικοί και απομονωμένοι. Επίσης συχνά, οι έφηβοι χρησιμοποιούν σαν μηχανισμό άμυνας, την άρνηση του τραυματικού γεγονότος, προκειμένου να ανταποκριθούν στην κρίση. Σαφώς, σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει ανάγκη για επείγουσα ψυχολογική βοήθεια ώστε οι νέοι να επιστρέφουν όσο γίνεται πιο ομαλά στην ρουτίνα τους.

4.9.2 Αναγκαιότητα ψυχολογικής καθοδήγησης

Οι Tan & Baloglu (2013, αναφορά στο Ozkayran et al., 2020) ισχυρίζονται, ότι στόχος της ψυχολογικής καθοδήγησης είναι η υποστήριξη του ατόμου, για να λύσει τα προβλήματά του, να αναγνωρίσει τις ευθύνες του και να συντονιστεί με τους κανόνες της κοινωνίας. Αν η υποστήριξη αυτή θα έχει αποτέλεσμα εξαρτάται από τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, που στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν την κρίση με την μικρότερη ψυχική συνέπεια.

Ο Bakircioglu, (2005 αναφορά σε Ozkayran et al, 2020) προσδιορίζει τους στόχους της ψυχολογικής καθοδήγησης και συμβουλευτικής ώστε το άτομο να:

- γίνει ικανό να συνειδητοποιήσει τα προβλήματα που σχετίζονται με το συναίσθημά του και να ανακαλύψει λύσεις αξιοποιώντας την ελεύθερη βούλησή του, αλλά και να προσαρμόσει τη ζωή του στο περιβάλλον.

- δημιουργήσει καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους του και με άλλα άτομα και να αντιμετωπίζει θετικά τη ζωή
 - αναπτύξει νέες δεξιότητες και την αναγκαία προσαρμοστικότητα ώστε να αξιοποιήσει κατάλληλα τον χρόνο του.
- Οι Johnson & Stephens (2000) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές, με την συζήτηση και τον απολογισμό, ώστε αυτοί να εκφράσουν τα συναισθήματα που νοιώθουν και να εκτονώσουν την αντίδρασή τους στα γεγονότα. Αυτό βέβαια, απαιτεί κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην άσκηση της ψυχολογικής υποστήριξης.

5. Συγκρούσεις

5.1 Ορισμοί σύγκρουσης

Ο Kazimoto (2013) ορίζει τη σύγκρουση στο χώρο εργασίας ως «η παρουσία διαφωνίας που συμβαίνει όταν οι στόχοι, τα ενδιαφέροντα ή οι αξίες διαφορετικών ατόμων ή ομάδων είναι ασυμβίβαστες και απογοητεύουν την προσπάθεια του άλλου να επιτύχει στόχους σε έναν οργανισμό. Είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και μια αναπόφευκτη συνέπεια της συναλλακτικής σχέσης που εκδηλώνεται σε διαφωνία και αποσαφήνιση με και μεταξύ ατόμων και ομάδων στο εργασιακό περιβάλλον».

Ο Obi (2012) όρισε τη σύγκρουση στο χώρο εργασίας ως «μια πράξη δυσαρέσκειας και διαμάχης που χρησιμοποιούν είτε οι εργαζόμενοι είτε οι εργοδότες στην εργασία τους προκειμένου να ασκήσουν υπερβολική πίεση ο ένας στον άλλο για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις τους».

Οι Ajala και Oghenekohwo (2002) όρισαν τη σύγκρουση στο χώρο εργασίας ως «μια διένεξη που συμβαίνει όταν τα συμφέροντα, οι στόχοι ή αξίες διαφορετικών ατόμων ή ομάδων είναι ασυμβίβαστα μεταξύ τους». 1) Η ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict) συμβαίνει μέσα σε ένα άτομο που διαμορφώνεται από την κατάσταση του νου. Τέτοιες καταστάσεις είναι ο θυμός, η κατάθλιψη, η σύγχυση, η απογοήτευση, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επιθετικότητα, ακανόνιστη συμπεριφορά, εθισμό και σε ακραίες περιπτώσεις, αυτοκτονία. Αυτό είναι το είδος της σύγκρουσης έχει περιγραφεί ως «άνθρωπος ενάντια στον εαυτό», στην οποία ο άνθρωπος συνεχίζει να αμφισβητεί ή να πολεμά με το μυαλό και τις συνήθειές του. Το κάπνισμα, η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός, καθώς και το ψέμα είναι μερικές εθιστικές συνήθειες με τις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να αντιμετωπίζει συνεχώς, ακόμα και όταν θέλει να σταματήσει, μπορεί να συνεχίσει να το συνεχίζει.

5.2 Τύποι συγκρούσεων

Η ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict) συμβαίνει μέσα σε ένα άτομο που διαμορφώνεται από την κατάσταση του νου. Τέτοιες καταστάσεις είναι ο θυμός, η κατάθλιψη, η σύγχυση, η απογοήτευση, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε επιθετικότητα, ακανόνιστη συμπεριφορά, εθισμό και σε ακραίες περιπτώσεις, αυτοκτονία. Αυτό είναι το είδος της σύγκρουσης έχει περιγραφεί ως «άνθρωπος ενάντια στον εαυτό», στην οποία ο άνθρωπος συνεχίζει να αμφισβητεί ή να πολεμά με το μυαλό και τις συνήθειές του. Το κάπνισμα, η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός, καθώς και το ψέμα είναι μερικές εθιστικές συνήθειες με τις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να αντιμετωπίζει συνεχώς, ακόμα και όταν θέλει να σταματήσει, μπορεί να συνεχίσει να το συνεχίζει.

Η διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict) συμβαίνει όταν δύο ή περισσότερα άτομα αντιλαμβάνονται ότι η στάση τους, συμπεριφορές ή προτιμώμενοι στόχοι είναι αντίθετοι. Αυτή η σύγκρουση έχει περιγραφεί ως «άνθρωπος εναντίον του ανθρώπου». Πολλές ατομικές διαφορές οδηγούν σε διαπροσωπικές συγκρούσεις όπως: οι προσωπικότητες, αντιλήψεις, στάσεις, αξίες, συμφέροντα, ελάχιστοι πόροι κ.α.

Η ενδοομαδική σύγκρουση (intragroup conflict) συμβαίνει όταν μια ομάδα αντιμετωπίζει διενέξεις εντός της ομάδας, οι οποίες συχνά επηρεάζουν τη δυναμική και την αποτελεσματικότητα μιας ομάδας. Η ενδοομαδική χαρακτηρίζεται από «ασυμφωνία, ασυμβατότητα ή διαφωνία ανάμεσα στα περισσότερα μέλη μιας ομάδας ή τις υποομάδες της, αναφορικά με τους στόχους, τις λειτουργίες ή τις δραστηριότητες της ομάδας».

Η διαομαδική σύγκρουση (intergroup conflict) συμβαίνει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες, κοινότητες ή ομάδες συμφερόντων. Σε επίπεδο οργανισμού εμπλέκονται δύο ή περισσότερες διευθύνσεις, τμήματα ή υποσυστήματα εντός του οργανισμού, που αντιμετωπίζουν συλλογική ασυμβατότητα ή διαφωνία, όσον αφορά εργασίες, πόρους, πληροφορίες κ.α. Η επιτυχία του οργανισμού στο σύνολό του εξαρτάται από τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ όλων των αλληλεξαρτώμενων ομάδων, παρόλο που ορισμένες συγκρούσεις μεταξύ ομάδων σε οργανισμούς είναι αναπόφευκτες. Η ουσία είναι να μελετηθούν οι συμπεριφορές μεταξύ ομάδων εντός ενός οργανισμού, ώστε οποιαδήποτε σύγκρουση να μπορεί να αναγνωριστεί και να αντιμετωπιστεί από τη διοίκηση.

Οι Jehn (1995: 258) και Jehn και Mannix (2001), περιέγραψαν τη σύγκρουση σύμφωνα με δύο τύπους:

1) Η σύγκρουση σχέσεων (relationship conflict) συμβαίνει όταν «υπάρχουν διαπροσωπικές ασυμβατότητες μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία συνήθως περιλαμβάνει συναισθηματικά στοιχεία όπως ένταση, εχθρότητα και προσωπικά ζητήματα όπως, ενόχληση, αντιπάθεια μεταξύ των μελών και συναισθήματα όπως η απογοήτευση και ο ερεθισμός μέσα σε μια ομάδα».

2) Η σύγκρουση εργασιών (task conflict) συμβαίνει όταν «υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας και επίγνωση των διαφορών σχετικά με το περιεχόμενο των εργασιών που εκτελούνται, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών απόψεων, ιδεών και απόψεων».

5.3 Σύγκρουση σε οργανισμούς

Η σύγκρουση σε οργανισμούς μπορεί να συμβεί με τέσσερες μορφές:

A. Κάθετη σύγκρουση (vertical conflict) η οποία συμβαίνει σε ομάδες διαφορετικών μεταξύ ιεραρχικών επιπέδων, συχνά μεταξύ ανώτατης διοίκησης και μεσαίας διοίκησης, π.χ. όπως επόπτες και πωλητές. Οι συγκρούσεις συνήθως αφορούν:

1) ψυχολογική απόσταση: οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται ότι εμπλέκονται στον οργανισμό και πιστεύουν ότι οι ανάγκες τους δεν ικανοποιούνται. 2) δύναμη και κατάσταση: οι εργαζόμενοι αισθάνονται αδύναμοι και αποξενωμένοι. 3) διαφορές στην αξία και την ιδεολογία: αυτή η διαφορά αντιπροσωπεύει τις υποκείμενες πεποιθήσεις για τους σκοπούς και τους στόχους ενός οργανισμού και 4) μειωμένοι πόροι: διαφωνίες σχετικά με παροχές, μισθούς και συνθήκες εργασίας.

Στην κάθετη σύγκρουση, προφανώς τα άτομα σε χαμηλότερο οργανωτικό επίπεδο προσπαθούν να αποφύγουν συγκρούσεις με υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα. Στην κάθετη σύγκρουση, οι διαφορές στην κατάσταση και την ισχύ μεταξύ των ομάδων είναι γενικά μεγαλύτερες από ότι στην οριζόντια σύγκρουση.

B. Οριζόντια σύγκρουση (horizontal conflict) η οποία εμφανίζεται μεταξύ ατόμων που εργάζονται στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο εντός ενός οργανισμού. Οι συγκρούσεις συνήθως αφορούν ασυμβίβαστους στόχους, πραγματική ή αντιληπτή έλλειψη πόρων, καθώς και διαπροσωπική χημεία.

Γ. Σύγκρουση προσωπικού-γραμμής (line-staff conflict) η οποία εμφανίζεται μεταξύ ατόμων που εκτελούν διαφορετικούς τύπους εργασιών. Οι εργαζόμενοι γραμμής είναι αυτοί που συμμετέχουν άμεσα στην παραγωγή και πώληση αγαθών και υπηρεσιών, ενώ ειδικοί του προσωπικού είναι υποστηρίξεις τον οργανισμό με εξειδικευμένες συμβουλευτικές και υποστηρικτικές λειτουργίες όπως οι ανθρωπίνους πόροι, η λογιστική, οι δημόσιες σχέσεις και η νομική υπηρεσία. Είναι σύνηθες για τους υπαλλήλους γραμμής και προσωπικού να έρχονται σε σύγκρουση.

Δ. Ρόλος της σύγκρουσης (role conflict) η οποία εμφανίζεται όταν προκύπτουν παρεξηγήσεις για το τι ακριβώς πρόκειται να κάνει ένα άτομο. Αυτές οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διενέξεις μπορεί να προκληθούν από υπαλλήλους που έχουν ελλείψεις, ξεπερασμένες ή ανύπαρκτες περιγραφές θέσεων εργασίας, αναφορά σε περισσότερους από έναν διευθυντές ή επιβλέποντες, ή λαμβάνουν πολλαπλά και αντικρουόμενα αιτήματα και παραγγελίες.

Ο Ogunbameru (2006) ταξινόμησε τη σύγκρουση στο χώρο εργασίας σε δύο τύπους: άτυπες συγκρούσεις και τυπικές συγκρούσεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, η σύγκρουση στις εργασιακές σχέσεις είναι άτυπη, όταν δεν βασίζεται σε κανένα συστηματικό οργανωτικό πρόβλημα, αλλά προκύπτει άμεσα από μια πηγή καταγγελίας και υποτίθεται ότι είναι εντελώς εκφραστική. Σε αυτό το πλαίσιο, οι υποκείμενες πηγές δεν μπορούν να φανούν ανοιχτά, αλλά μπορούν να συναχθούν από ασυνείδητη μορφή διαμαρτυρίας, σαμποτάζ, απείθαρχης συμπεριφοράς και κακής εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων σε οργανισμούς. Εάν η κατάσταση είναι αρκετά διαδεδομένη, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον κύκλο εργασιών και τον αντίκτυπο στην ευημερία ενός οργανισμού και των εργαζομένων. Από την άλλη πλευρά, η τυπική σύγκρουση στο χώρο εργασίας αναφέρεται ως μια οργανωμένη έκφραση συγκρούσεων που διατυπώνεται μέσω ενός συνδικάτου ή άλλων εκπροσώπων των εργαζομένων. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης είναι ιδιαίτερα ορατός, καθώς είναι συχνά μια συνειδητή στρατηγική ή μια υπολογιζόμενη προσπάθεια να επιτευχθεί αλλαγή στη σχέση εργασίας.

Συνοψίζοντας, ο Albert (2001) έκρινε ότι υπάρχουν δύο πλευρές στη σύγκρουση στο χώρο εργασίας, είτε είναι τυπικές ή άτυπες, η μία είναι καταστροφική και ανθυγιεινή και η άλλη είναι παραγωγική και υγιής, έχοντας βάση επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, οι δύο καταστάσεις σύγκρουσης δεν είναι ούτε κακές ούτε καλές, καθώς θα προκύψουν διαφωνίες και δυσaráσκεια στις εργασιακές σχέσεις, ώστε να γίνει προσαρμογή για τη βελτίωση της συνολικής απόδοσης στο χώρο εργασίας.

5.4 Η διαδικασία της σύγκρουσης

Σύμφωνα με τον Pondy (1967) η σύγκρουση είναι ένα επεισόδιο και μια δυναμική διαδικασία που αποτελείται από πέντε στάδια:

1) η σιωπηρή σύγκρουση (latent conflict) είναι «όταν τα άτομα που βρίσκονται σε σύγκρουση δεν γνωρίζουν ακόμη ότι μπορεί να υπάρχει σύγκρουση. Η σύγκρουση μπορεί να μην γίνει εμφανής έως ότου ένα “γεγονός ενεργοποίησης” οδηγήσει στην εμφάνιση (ή αρχή) της προφανής σύγκρουσης».

2) η αντιληπτή σύγκρουση (perceived conflict) είναι «όταν τα άτομα που βρίσκονται σε σύγκρουση αντιλαμβάνονται ότι τα συμφέροντά του αντιτίθενται ή επηρεάζονται αρνητικά από ένα άλλο».

3) η αισθητή σύγκρουση (felt conflict) είναι «το στάδιο όπου χαρακτηρίζεται από συναισθήματα όπως άγχος, απογοήτευση, ένταση ή εχθρότητα και γίνονται αισθητά από έναν ή περισσότερους από τους συμμετέχοντες λόγω της σύγκρουσης».

4) η έκδηλη σύγκρουση (manifest conflict) είναι «το στάδιο όπου η σύγκρουση εκδηλώνεται μέσω της επικοινωνίας. Είναι επίσης πιθανό ότι τα μέρη θα αντιληφθούν ότι υπάρχει πρόβλημα και θα ξεκινήσουν τη συμπεριφορά επίλυσης προβλημάτων σε αυτό το σημείο, χωρίς να έχουν εμπλακεί ποτέ σε σύγκρουση».

5) Μετά το τέλος της σύγκρουσης (conflict aftermath), είναι το τελευταίο στάδιο και «περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων επίλυσης ή μείωσης της σύγκρουσης».

Η επίλυση των συγκρούσεων αφήνει μια κληρονομιά που θα επηρεάσει τις μελλοντικές σχέσεις των μερών και τη στάση τους μεταξύ τους. Όταν ένα μέρος κερδίζει και το άλλο χάνει, η ήττα μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνιστικά ή αυτοεκτιμώσιμα συναισθήματα εκ μέρους του ηττημένου».

Οι Robbins & Judge (2007:217) αναφέρουν ότι η σύγκρουση έχει πέντε στάδια:

1) Ενδεχόμενη αντίθεση ή ασυμβατότητα (potential opposition or incompatibility). Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας σύγκρουσης είναι η ύπαρξη συνθηκών που δημιουργούν ευκαιρίες για την εμφάνιση συγκρούσεων. Αυτές οι συνθήκες δεν χρειάζεται να οδηγούν άμεσα σε σύγκρουση, αλλά μία από αυτές είναι απαραίτητες για να εμφανιστεί η σύγκρουση. Οι συνθήκες (ως αιτίες ή πηγές σύγκρουσης) οφείλονται σε τρεις γενικές κατηγορίες: επικοινωνία, δομή και προσωπικές μεταβλητές

2) Επίγνωση και εξατομίκευση (cognition and personalization). Εάν οι συνθήκες που αναφέρονται στο πρώτο στάδιο επηρεάζουν αρνητικά κάτι που ενδιαφέρεται ένα μέρος, τότε η πιθανότητα αντιπαράθεσης ή ασυμβατότητας γίνεται πραγματικότητα στο δεύτερο στάδιο. Ένα ή περισσότερα από τα μέρη πρέπει να γνωρίζουν ότι υπάρχουν προϋπάρχουσες συνθήκες. Ωστόσο, επειδή μια σύγκρουση είναι μια αντιληπτή σύγκρουση δεν σημαίνει ότι είναι εξατομικευμένη. Το δεύτερο στάδιο είναι σημαντικό επειδή εκεί είναι που ορίζονται τα ζητήματα σύγκρουσης, όπου τα μέρη αποφασίζουν για ποια είναι η σύγκρουση.

3) Προθέσεις (intentions). Οι προθέσεις παρεμβαίνουν μεταξύ των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των ανθρώπων και της ανοιχτής συμπεριφοράς τους. Οι προθέσεις διαχωρίζονται ως ξεχωριστό στάδιο επειδή το ένα μέλος πρέπει να συμπεράνει την πρόθεση του άλλου για να ξέρει πώς να ανταποκρίνεται στη συμπεριφορά του. Πολλές συγκρούσεις κλιμακώνονται απλώς και μόνο επειδή το ένα μέρος αποδίδει λάθος προθέσεις στο άλλο. Συνήθως, υπάρχει επίσης μια μεγάλη απόκλιση μεταξύ προθέσεων και συμπεριφοράς, επομένως η συμπεριφορά δεν αντικατοπτρίζει πάντα με ακρίβεια τις προθέσεις ενός ατόμου. Στις προθέσεις χειρισμού της σύγκρουσης εμφανίζονται τα 5 πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (ανταγωνιστικό, συνεργατικό, συμβιβαστικό, αποφυγής και προσαρμογής)

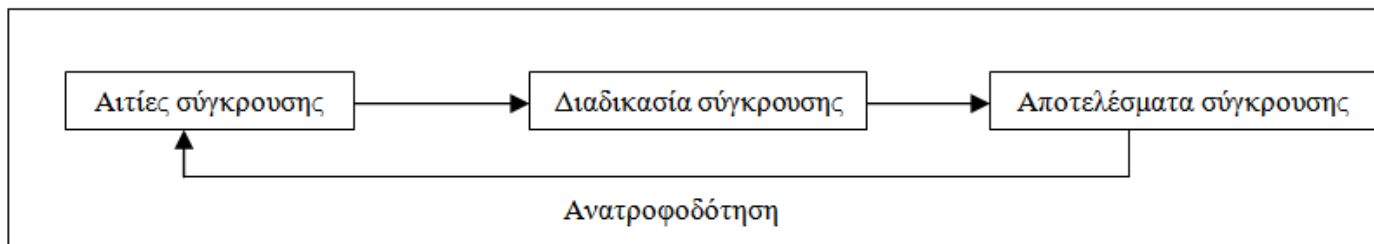
4) Συμπεριφορά (behavior). Όταν οι περισσότεροι άνθρωποι σκέφτονται καταστάσεις συγκρούσεων, τείνουν να επικεντρώνονται στο τέταρτο στάδιο, γιατί εδώ γίνονται ορατές οι συγκρούσεις. Το στάδιο συμπεριφοράς περιλαμβάνει τις δηλώσεις, τις ενέργειες και τις αντιδράσεις που έγιναν από τα αντιμαχόμενα μέρη, συνήθως ως προφανείς προσπάθειες να υλοποιηθούν τις δικές τους προθέσεις.

5) Αποτελέσματα (outcomes). Η αλληλεπίδραση δράσης-αντίδρασης μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών έχει επιπτώσεις. Τα αποτελέσματα μπορεί να είναι λειτουργικά, εάν η σύγκρουση βελτιώνει την απόδοση της ομάδας ή δυσλειτουργική, εάν εμποδίζει την απόδοση.

5.5 Μοντέλο σύγκρουσης (αίτια και αποτελέσματα)

Το μοντέλο σύγκρουσης είναι μια βασική διαδικασία, η οποία έχει την είσοδο ως αιτίες και την έξοδο ως αποτελέσματα, συν ότι υπάρχει ανατροφοδότηση για τη συνέχεια της διαδικασίας (Wall & Callister, 1995).

Πίνακας 2. Ο κύκλος των συγκρούσεων



Πηγή: Wall & Callister, 1995

Η σύγκρουση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που είναι δύσκολο να διακρίνουμε τι προκαλεί μια κατάσταση σύγκρουσης και ποια είναι τα αποτελέσματα. Θα υπήρχε ένας συνδυασμός ορισμένων στοιχείων ή απλώς το άγχος ή ο θυμός που βιώνει ένας συνάδελφος μπορεί να είναι πηγή σύγκρουσης. Ομοίως, ένα μέλος του οργανισμού που αντιμετωπίζει σύγκρουση μπορεί να αισθανθεί εχθρότητα και απογοήτευση, ή εάν υπάρχει αισθητή σύγκρουση μεταξύ των εργαζομένων, αυτό μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις με αρνητικό τρόπο. Εκτός αυτού, επίσης είναι δυνατό να περιμένουμε θετικά αποτελέσματα (δηλ. Δημιουργικότητα, ανάπτυξη, μάθηση) καθώς και αρνητικά αποτελέσματα (δηλαδή απουσία, προκατειλημμένη αντίληψη, προβλήματα στην επικοινωνία κ.λπ.).

5.6 Αιτίες σύγκρουσης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν αμέτρητες αιτίες της οργανωσιακής σύγκρουσης και η καθεμία παράγει τη δική του ποικιλία αποτελεσμάτων. Γενικά, υπάρχουν έξι σημαντικές πηγές: (Höfero et al., 2010). 1) οι διαπροσωπικές διαφωνίες που προκύπτουν όταν ένα άτομο βιώνει ατομικό άγχος. 2) τα προβλήματα που προκύπτουν από τη σύγκρουση ρόλων, μια κατάσταση που συμβαίνει όταν υπάρχει σύγκρουση για το ρόλο κάποιου στον οργανισμό. 3) η εξουσία κάνει τα άτομα και τις ομάδες να συγκρούονται μεταξύ τους για να επιτύχουν τους εγωιστικούς τους στόχους. 4) οι παρεξηγήσεις και οι διαφωνίες από τη διαφοροποίηση, δηλαδή τις συγκρούσεις που προκύπτουν επειδή οι άνθρωποι προσεγγίζουν κοινά προβλήματα από πολύ διαφορετικούς προσανατολισμούς. 5) οι απαιτήσεις αλληλεξάρτησης για συνεργασία, που εάν δεν είναι ισορροπημένες μεταξύ των μερών, προκαλούν βλάβες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οι οποίες με τη σειρά τους, εάν είναι κρίσιμες, οδηγούν σε πιο εντατικές συγκρούσεις και 6) οι εξωτερικές πιέσεις από δυνάμεις εκτός της επιχείρησης που αναπαράγουν εσωτερικές πιέσεις καθώς το σύστημα επιδιώκει να προσαρμοστεί αλλά όχι να διαταράξει την εσωτερική του τάξη.

Σύμφωνα με τον Carozzoli (1995) υπάρχουν επτά αιτίες σύγκρουσης: 1) Τα μέλη της ομάδας φέρνουν πολιτισμικά διαφορετικές αξίες στις ομάδες εργασίας τους. 2) Τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές στάσεις που οδηγούν σε διαφορετικούς στόχους για τα μέλη της ομάδας. 3) Τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές ανάγκες που δεν ικανοποιούνται, με αποτέλεσμα την απογοήτευση που επιδεινώνει τη σύγκρουση. 4) Οι διάφορες προσδοκίες των μελών της ομάδας δεν ικανοποιούνται και οδηγούν σε σύγκρουση. 5) Τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν ως αποτέλεσμα διαφορετικές ερμηνείες των ίδιων πληροφοριών. 6) Τα μέλη της ομάδας έχουν διαφορετικές προσωπικότητες που συγκρούονται μεταξύ τους. 7) Οι περιορισμένοι πόροι συχνά οδηγούν σε αύξηση των συγκρούσεων.

Ο Pettinger (1996) εντόπισε διάφορες πηγές συγκρούσεων σε οργανισμούς όπως: 1) Ανταγωνισμός για πόρους και τη βάση στην οποία διεξάγεται. 2) Έλλειψη απόλυτου επιπέδου διαφάνειας, ειλικρίνειας, αξιοπιστίας και ακεραιότητας στη γενική οργανωτική συμπεριφορά και στις συναλλαγές μεταξύ προσωπικού, τμημάτων, τμημάτων και λειτουργιών, μεταξύ διαφορετικών βαθμών προσωπικού και μεταξύ ηλικιωμένων και υφισταμένων. Έλλειψη αμοιβαίου σεβασμού. 3) Έλλειψη κοινών αξιών, δέσμευση, ενθουσιασμού, κινήτρου και χαμηλού ηθικού. 4) Αδικία, ανισότητα και ανισότητα της προσωπικής και επαγγελματικής μεταχείρισης. 5) Φυσικά και ψυχολογικά εμπόδια, ειδικά εκείνα μεταξύ ηλικιωμένων και υφισταμένων, και εκείνα μεταξύ τμημάτων, τμημάτων και λειτουργιών. 6) Αδυναμία εκπλήρωσης προσδοκιών και εκπλήρωσης υποσχέσεων. 7) Η φύση της εργασίας και το επαγγελματικό, εξειδικευμένο και τεχνικό της πλαίσιο. 8) Η δομή της εργασίας, ο καταμερισμός και η κατανομή καθηκόντων και θέσεων εργασίας. 9) Η παρουσία κεκτημένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης. 10) Οι διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις των ατόμων εξαιτίας των διαφορετικών προσωπικοτήτων.

5.7 Αποτελέσματα της σύγκρουσης (αρνητικά και θετικά)

Σύμφωνα με τους Bennet και Hermann (1999) οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων αποτελούν: 1. Η απομάκρυνση των μερών από σημαντικές προτεραιότητες 2. Η ύψωση εμποδίων που ελαττώνουν την ικανότητα αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας 3. Η μείωση της παραγωγικότητας 4. Η πτώση του ηθικού 5. η αρνητική συμπεριφορά, όπως ύβρεις, απειλές, βιαιότητες 6. Ο τραυματισμός, σωματικός και ψυχολογικός 7. Η πολυπλοκότητα των σχέσεων».

Η σύγκρουση στο χώρο εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά συναισθήματα (θυμό, εκνευρισμός, ένταση, στρες, ενοχή, απογοήτευση), τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία, μειωμένα κίνητρα και επιδόσεις, μειωμένος συντονισμός μεταξύ των ατόμων που πρέπει να εργαστούν μαζί, διακοπή της ενσυναίσθησης, κακή επικοινωνία (δυσπιστία, παρεξήγηση, μεροληπτικές αντιλήψεις), αρνητική συμπεριφορά (εκφοβισμός, απειλή-καταναγκασμό, παρενόχληση, επίθεση λεκτική ή σωματική ή τραυματισμό).

Ωστόσο, η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Μπορεί να ενισχύει τη δημιουργικότητα, την αποσαφήνιση των απόψεων, την ανάπτυξη ανθρώπινων ικανοτήτων για τον χειρισμό διαπροσωπικών αποκλίσεων, την οικοδόμηση των σχέσεων για την ευημερία τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού. Οι Bennet και Hermann (1999) αναφέρουν ως θετικά αποτελέσματα μια σύγκρουσης: η δυνατότητα να οδηγήσει σε ανοικτό διάλογο, η ευκαιρία για επίλυση προβλημάτων, η αύξηση της κατανόησης, της επικοινωνίας και του σεβασμού, η αύξηση της παραγωγικότητας, η ενίσχυση των σχέσεων-επανάσυνδεση, η βελτίωση δεξιοτήτων σε τομείς, όπως η διαπραγμάτευση, η επικοινωνία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ανακούφιση από την ένταση και το άγχος, μέσω της απελευθέρωσης καταπιεσμένων συναισθημάτων και η ανύψωση του ηθικού.

Η σύγκρουση μπορεί να έχει τέσσερα διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με την στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης: (Davis & Newstrom, 1989)

«κερδίζω-κερδίζεις» (win-win) συμβαίνει «όταν οι δύο εμπλεκόμενοι της σύγκρουσης επωφελούνται και πιστεύουν ότι είναι σε καλύτερη θέση από ότι ήταν πριν αρχίσει η σύγκρουση».

«χάνω-χάνεις» (lose-lose) συμβαίνει «όταν οι δύο εμπλεκόμενοι της σύγκρουσης ζημιώνονται και οι δύο, και πιστεύουν ότι είναι σε χειρότερη θέση από ότι ήταν πριν αρχίσει η σύγκρουση».

«κερδίζω-χάνεις» (win-lose) συμβαίνει «όταν το ένα άτομο κερδίζει και το άλλο άτομο της σύγκρουσης ηττείται».

«χάνω-κερδίζεις» (lose-win) συμβαίνει «όταν το ένα άτομο ηττείται από το άλλο άτομο της σύγκρουσης και το άλλο κερδίζει».

5.8 Διαχείριση των συγκρούσεων

Ο Pawlak (1998) προτείνει ότι η διαχείριση των συγκρούσεων έχει σημαντικό ρόλο σε ιδιωτικούς, δημόσιους και πολιτικούς οργανισμούς, καθώς και σε δικαστικές και εργασιακές διαφορές, σε στρατιωτικές επιχειρήσεις και σε πολλές άλλες καταστάσεις.

Ο Rahim (2001) αναφέρει ότι η διαχείριση συγκρούσεων είναι «η διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαία ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας, και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά»

Οι Robbins, DeCenzo και Coulter (2007) ορίζουν τη διαχείριση συγκρούσεων ως «την εφαρμογή τεχνικών επίλυσης και διέγερσης για την επίτευξη του βέλτιστου επιπέδου διενέξεων τμήματος».

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη στρατηγική διαχείρισης για κάθε σύγκρουση και ότι η αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων βασίζεται σε στυλ επικοινωνίας ανθρώπων (Besic & Stanisavljevic, 2014).

5.9 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Τα άτομα χειρίζονται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις με διάφορους τρόπους. Στην παρούσα μελέτη θα αναφερθούμε στα 5 στυλ αντιμετώπισης διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Πίνακας 3 Στυλ χειρισμού διαπροσωπικών συγκρούσεων: Μοντέλα 5 στυλ

Ερευνητές	Διάσταση 1	Διάσταση 2	Στυλ διαχείρισης σύγκρουσης
Blake & Mouton (1964)	Ανησυχία για τα αποτελέσματα- παραγωγή	Ανησυχία για τους ανθρώπους	1. Επικράτησης/Κυριαρχίας 2. Απόσυρσης 3. Εξομάλυνσης 4. Συμβιβασμός 5. Επίλυση προβλήματος
Thomas (1976)	Ανησυχία για τα προσωπικά ενδιαφέροντα	Ανησυχία για τα ενδιαφέροντα των άλλων	1. Συνεργασίας 2. Συμβιβασμός 3. Ανταγωνισμός 4. Διευκόλυνση/Εξυπηρέτησης 5. Αποφυγής
Rahim (1983)	Ανησυχία για τον εαυτό του	Ανησυχία για τους άλλους	1. Ενσωμάτωσης 2. Παραχώρησης/Συγκατάβασης 3. Επιβολής/Κυριαρχίας 4. Αποφυγής 5. Συμβιβασμός

Οι Blake και Mouton (1964) παρουσίασαν για πρώτη φορά ένα εννοιολογικό σχήμα «Το συγκρουσιακό πλέγμα» για την ταξινόμηση των τρόπων (στυλ) για τον χειρισμό διαπροσωπικών συγκρούσεων σε πέντε τύπους: κυριαρχία/επικράτηση (forcing) απόσυρση (withdrawing), 3) εξομάλυνση (smoothing) συμβιβασμός (compromising), και επίλυση προβλημάτων (problem solving) Περιέγραψαν τους πέντε τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης με βάση τις στάσεις του ηγέτη/διευθυντή: ανησυχία για την παραγωγή αποτελεσμάτων και για τους ανθρώπους.

Το σχέδιό τους ερμηνεύτηκε εκ νέου από τον Thomas (1976). Θεωρούσε ότι σε καταστάσεις διαπροσωπικής σύγκρουσης, μπορούμε να περιγράψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου σε δύο διαστάσεις: 1) συνεργασία (cooperativeness), ο βαθμός στον οποίο το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων 2) αποφασιστικότητα (assertiveness), ο βαθμός στον οποίο το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Αυτές οι δύο διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (αποφασιστικότητα και συνεργασία) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό πέντε στυλ αντιμετώπισης συγκρούσεων: «συνεργασίας (αποφασιστικός, συνεργάσιμος), ανταγωνισμού (αποφασιστικός, μη συνεργάσιμος), αποφυγής (μη αποφασιστικός, μη συνεργάσιμος), εξυπηρετικός (μη αποφασιστικός, συνεργάσιμος) και συμβιβασμός (ενδιάμεσος τόσο στη συνεργασία όσο και την αποφασιστικότητα)». Κάθε στυλ έχει κάτι να προσφέρει, ανάλογα με την κατάσταση της σύγκρουσης.

Σύμφωνα με τον Thomas (1976) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι τείνουν να έχουν 5 στυλ χειρισμού των διαπροσωπικών συγκρούσεων:

1) Συνεργασίας (Collaborating). Το συνεργατικό στυλ αναφέρεται σε υψηλά επίπεδα συνεργατικών και αποφασιστικών συμπεριφορών, και αντιπροσωπεύει μια προσέγγιση «κερδίζω – κερδίζεις» στη διαπροσωπική σύγκρουση. Το άτομο που χρησιμοποιεί τη συνεργασία επιθυμεί να μεγιστοποιήσει τα κοινά αποτελέσματα. Ένα άτομο που χρησιμοποιεί αυτό το στυλ τείνει: να βλέπει τη σύγκρουση ως φυσική, χρήσιμη και να οδηγεί σε μια πιο δημιουργική λύση εάν αντιμετωπιστεί σωστά επιδεικνύουν εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια με τους άλλους και αναγνωρίζει ότι όταν η σύγκρουση επιλύεται προς ικανοποίηση όλων, είναι πιθανή η δέσμευση για τη λύση. Ένα άτομο που χρησιμοποιεί την συνεργασία συχνά θεωρείται δυναμικό και αξιολογείται ευνοϊκά από άλλους. Με αυτό το στυλ, η σύγκρουση είναι ανοιχτή και αξιολογείται από όλους τους ενδιαφερόμενους. Η κοινή χρήση, η εξέταση και η αξιολόγηση των λόγων της σύγκρουσης θα πρέπει να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας εναλλακτικής λύσης που θα επιλύει αποτελεσματικά τη σύγκρουση και θα είναι αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους.

2) Συμβιβασμός (compromising). Το στυλ συμβιβασμού αναφέρεται σε συμπεριφορές σε ενδιάμεσο επίπεδο συνεργασίας και αποφασιστικότητας, και μπορεί να συμβεί η προσέγγιση «κερδίζω – χάνεις» & «χάνω – κερδίζεις». Το άτομο που χρησιμοποιεί αυτό το στυλ κάνει παραχωρήσεις και συμβιβάζεται. Ο συμβιβασμός χρησιμοποιείται συνήθως και είναι ευρέως αποδεκτός ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων. Το στυλ συμβιβασμού δεν πρέπει να χρησιμοποιείται νωρίς στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων για διάφορους λόγους: οι εμπλεκόμενοι άνθρωποι είναι πιθανό να συμβιβαστούν στα δηλωμένα ζητήματα παρά στα πραγματικά ζητήματα. Τα πρώτα ζητήματα που ανακύπτουν σε μια σύγκρουση συχνά δεν είναι τα πραγματικά και ο πρόωρος συμβιβασμός θα αποτρέψει την πλήρη διάγνωση ή την εξερεύνηση των πραγματικών ζητημάτων. Η αποδοχή μιας αρχικής θέσης είναι ευκολότερη από την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων που είναι πιο αποδεκτές από όλους τους εμπλεκόμενους. Ο συμβιβασμός είναι ακατάλληλος για το σύνολο ή μέρος της κατάστασης, όταν δεν είναι η καλύτερη διαθέσιμη απόφαση.

Δηλαδή, η περαιτέρω συζήτηση μπορεί να αποκαλύψει έναν καλύτερο τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης. Σε σύγκριση με το στυλ συνεργασίας, το στυλ συμβιβασμού δεν μεγιστοποιεί την αμοιβαία ικανοποίηση. Ο συμβιβασμός επιτυγχάνει μέτρια, αλλά μόνο μερική, ικανοποίηση για κάθε άτομο. Είναι το αποτέλεσμα της αντιμετώπισης της σύγκρουσης.

3) Ανταγωνισμός (competing). Το στυλ ανταγωνισμού αναφέρεται σε αποφασιστικές και μη συνεργατικές συμπεριφορές, και αντιπροσωπεύει μια προσέγγιση «κερδίζω – χάνεις» στη διαπροσωπική σύγκρουση. Θα επιλύσει την κατάσταση, αλλά δεν θα προωθήσει μια εννοποιημένη ή ομαδική προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων. Εκείνοι που χρησιμοποιούν το στυλ ανταγωνισμού προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους χωρίς να ανησυχούν για τους άλλους.

Τα άτομα που είναι επιρρεπή στη χρήση του ανταγωνιστικού στυλ υποθέτουν ότι η επίλυση συγκρούσεων σημαίνει ότι το ένα άτομο πρέπει να κερδίσει και το άλλο πρέπει να χάσει. Όταν αντιμετωπίζονται συγκρούσεις, οι διευθυντές τύπου βίας μπορεί να απειλήσουν ή να χρησιμοποιήσουν πραγματικά υποβιβασμό, απόλυση, αρνητικές αξιολογήσεις απόδοσης ή άλλες ποινές για συμμόρφωση.

Όταν συμβαίνει σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων, οι υπάλληλοι που χρησιμοποιούν το ανταγωνιστικό στυλ για να προσπαθήσουν να επιτύχουν το στόχο τους απευθυνόμενοι στον διευθυντή τους. Αυτή η προσέγγιση αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια του διευθυντή να επιβάλει την απόφαση στο αντίπαλο άτομο.

4) Διευκόλυνσης ή Εξυπηρέτησης (accommodating). Το στυλ διευκόλυνσης αναφέρεται σε συνεργατικές και μη αποφασιστικές συμπεριφορές, και αντιπροσωπεύει μια προσέγγιση «χάνω – κερδίζεις» στη διαπροσωπική σύγκρουση. Πρόκειται για το αντίθετο του ανταγωνιστικού στυλ. Η διευκόλυνση μπορεί να αντιπροσωπεύει μια ανιδιοτελή πράξη, μια μακροπρόθεσμη στρατηγική για την ενθάρρυνση της συνεργασίας από άλλους ή απλώς τη συμμόρφωση με τις επιθυμίες των άλλων. Τα άτομα που χρησιμοποιούν το στυλ διευκόλυνσης δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον ή ανησυχία για το αν θα πετύχουν ή όχι τα αποτελέσματα που επιθυμούν, ενώ δείχνουν ενδιαφέρον να πετύχει τους στόχους της ή άλλης πλευρά. Όταν ακολουθείται αυτή η στρατηγική, η μια πλευρά υποχωρεί, ώστε να ικανοποιηθεί η άλλη.

5) Αποφυγής (avoiding). Το στυλ αποφυγής αναφέρεται σε μη επιθετικές και μη συνεργατικές συμπεριφορές, και αντιπροσωπεύει μια προσέγγιση «χάνω – χάνεις» στη διαπροσωπική σύγκρουση. Η αποφυγή μπορεί να έχει τη μορφή διπλωματικής παρεμπόδισης ενός ζητήματος, αναβολής ενός ζητήματος έως μια καλύτερη στιγμή ή απλώς απομάκρυνσης από μια απειλητική κατάσταση. Όταν το άτομο αποφεύγει, δεν ακολουθεί άμεσα τις δικές του ανησυχίες ή τις ανησυχίες του άλλου ατόμου. Όταν η σύγκρουση είναι ανεπίλυτη εμποδίζει την επίτευξη των στόχων και αυτό το στυλ θα οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα για τον οργανισμό.

Ο Rahim (1983, 2001) αναφέρει πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων:

1) Ενσωμάτωσης (integrating). Το στυλ ενσωμάτωσης δείχνει μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό και για τους άλλους που εμπλέκονται στην σύγκρουση. Αυτό το στυλ είναι επίσης γνωστό ως η συνεργασία (collaborating) για την επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ των μερών που είναι πρόθυμα να βρουν μια αμοιβαία και αποδεκτή λύση μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας, της ανταλλαγής πληροφοριών, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και την εξέταση διαφορών για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής λύσης αποδεκτής και από τα δύο μέρη. Αυτό το στυλ αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να συνεργάζεται με τον υπάλληλό του / της για να βρει μια λύση που να ικανοποιεί πλήρως τις ανησυχίες και των δύο. Στην ενσωμάτωση του στυλ, κάθε μέρος θα μάθει και θα διερευνήσει τη σύγκρουση τόσο από τη δική του όσο και από την αντίληψη του άλλου. Η επίλυση των συγκρούσεων μέσω αυτού του στυλ θα ικανοποιήσει τον στόχο και των δύο μερών.

2) Παραχώρησης/Συγκατάβασης (obliging). Αυτό το στυλ δείχνει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό και υψηλή ανησυχία για τους άλλους. Αυτό είναι επίσης γνωστό ως εξυπηρέτησης/ διευκόλυνσης (accommodating). Αυτό το στυλ συνδέεται με την προσπάθεια υποβάθμισης των διαφορών και τονίζοντας κοινά σημεία για να ικανοποιήσει την ανησυχία του άλλου μέρους. Υπάρχει ένα στοιχείο αυτοθυσίας σε αυτό το στυλ. Μπορεί να έχει τη μορφή ανιδιοτελούς γενναιοδωρίας, φιλανθρωπίας ή υπακοής στην εντολή του άλλου μέρους. Ένα άτομο με παραχώρηση παραμελεί τη δική του ανησυχία για να ικανοποιήσει την ανησυχία του άλλου μέρους. Ένα τέτοιο άτομο είναι σαν απορροφητής συγκρούσεων, δηλαδή άτομο του οποίου η αντίδραση σε μια αντιληπτή εχθρική πράξη εκ μέρους ενός άλλου έχει χαμηλή εχθρότητα ή ακόμη και θετική φιλικότητα.

3) Επιβολής/Κυριαρχίας (dominating). Αυτό το στυλ δείχνει υψηλή ανησυχία για τον εαυτό και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους. Αυτό είναι επίσης γνωστό ως ανταγωνιστικό (competing). Αυτό το στυλ έχει ταυτιστεί με την προσέγγιση «κερδίζω-χάνω» ή με την εξαναγκαστική συμπεριφορά να κερδίζει τη θέση κάποιου. Ένα κυρίαρχο ή ανταγωνιστικό άτομο καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να κερδίσει τον στόχο του και, ως αποτέλεσμα, συχνά αγνοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες του άλλου μέρους.

Η κυριαρχία μπορεί να σημαίνει την υπεράσπιση των δικαιωμάτων κάποιου ή / και την υπεράσπιση μιας θέσης που το άτομο πιστεύει ότι είναι σωστή. Μερικές φορές ένα κυρίαρχο άτομο θέλει να κερδίσει με οποιοδήποτε κόστος. Ένας κυρίαρχος επόπτης είναι πιθανό να χρησιμοποιήσει τη θέση του για να επιβάλει τη θέλησή του στους υφισταμένους και να διατάξει την υπακοή τους. Ένα άτομο που δεν διαθέτει επίσημη δύναμη θέσης μπορεί να ασκεί εξουσία με εξαπάτηση, μπλόφα, κλπ.

4) Αποφυγής (avoiding). Αυτό το στυλ δείχνει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό και τους άλλους. Έχει συσχετιστεί με καταστάσεις απόσυρσης, παράκαμψης, παρακώλυσης. Μπορεί να λάβει τη μορφή αναβολής ενός ζητήματος έως μια καλύτερη στιγμή, ή απλώς να αποσυρθεί από μια απειλητική κατάσταση. Ένα άτομο που αποφεύγει δεν ικανοποιεί τη δική του ανησυχία, καθώς και την ανησυχία του άλλου μέρους. Αυτό το στυλ χαρακτηρίζεται συχνά ως αδιάφορη στάση απέναντι στα ζητήματα ή τα μέρη που εμπλέκονται σε συγκρούσεις. Ένα τέτοιο άτομο μπορεί να αρνηθεί να αναγνωρίσει δημόσια ότι υπάρχει μια σύγκρουση που πρέπει να αντιμετωπιστεί.

5) Συμβιβασμός (compromising). Αυτό το στυλ δείχνει ενδιάμεση ανησυχία για τον εαυτό και τους άλλους. Το στυλ βλέπει και τα δύο μέρη που εμπλέκονται στην παροχή και λήψη λύσεων, με την οποία και τα δύο μέρη δέχονται να εγκαταλείψουν κάτι για να λάβουν μια αμοιβαία αποδεκτή απόφαση. Το στυλ συμβιβασμού μπορεί να περιλαμβάνει διαχωρισμό της διαφοράς ή ανταλλαγή παραχωρήσεων. Ένα συμβιβαστικό άτομο εγκαταλείπει κάτι περισσότερο από ένα κυρίαρχο άτομο αλλά λιγότερο από ένα υποχρεωτικό άτομο. Ομοίως, ένα συμβιβαστικό άτομο αντιμετωπίζει ένα ζήτημα πιο ανοιχτά από ένα άτομο που αποφεύγει, αλλά δεν το διερευνά σε τόσο βάθος όσο ένα άτομο που ενσωματώνει.

Πίνακας 4. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Υψηλή ανησυχία για τον εαυτό Αποφασιστική/δυναμική συμπεριφορά	Ανταγωνισμός (competing) Επιβολής/Κυριαρχίας (dominating) Κυριαρχίας/επικράτησης (forcing)		Συνεργασίας (Collaborating) Ενσωμάτωσης (integrating) Επίλυση προβλημάτων (problem solving)
		Συμβιβασμός (compromising)	
Χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό Μη Αποφασιστική/δυναμική συμπεριφορά	Αποφυγής (avoiding) Απόσυρσης (withdrawing)		Διευκόλυνσης (accommodating) Παραχώρησης (obliging) Εξομάλυνσης (smoothing)
	Χαμηλή ανησυχία για τους άλλους Συνεργασία		Υψηλή ανησυχία για τους άλλους Μη συνεργασία

5.10 Διαφορετική στρατηγική διαχείρισης σύγκρουσης - Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Σύμφωνα με τον Lussier (2010) κάθε στυλ σύγκρουσης έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και δίδονται ως εξής:

Στυλ αποφυγής. Το πλεονέκτημα της χρήσης αυτού του στυλ είναι ότι μπορεί να διατηρήσει τη σχέση μεταξύ των διευθυντών και των υφισταμένων. Η αδυναμία αυτού του στυλ δεν επιλύει τη σύγκρουση. Η χρήση αυτού του στυλ θα βλάψει τη σχέση μιας ομάδας. Οι άνθρωποι συνήθως αφήνουν τη σύγκρουση να μειωθεί όσο περνά ο χρόνος. Στην πραγματικότητα, η αποφυγή του προβλήματος δεν το εξαφανίζει, αλλά το επιδεινώνει.

Στυλ συνεργασίας. Το πλεονέκτημα της χρήσης αυτού του στυλ είναι ότι όλα τα μέρη είναι ευχαριστημένα με την τελική απόφαση. Από την άλλη πλευρά, επειδή αφήνει όλα τα μέρη να ικανοποιήσουν την τελική απόφαση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί περισσότερος χρόνος και να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια από άλλα στυλ.

Στυλ εξαναγκασμού. Το πλεονέκτημα της χρήσης αυτού του στυλ είναι οι βελτιωμένες οργανωτικές αποφάσεις που θα επιλεγτούν εάν αυτός που εξαναγκάζει είναι σωστός. Η αδυναμία αυτού του στυλ είναι οι επιθέσεις και ο θυμός εμφανίζεται στους χρήστες του. Η έρευνα έδειξε ότι ο εξαναγκασμός είναι ένα αρνητικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που θα μειώσει την απόδοση της ομάδας.

Στυλ διευκόλυνσης. Το πλεονέκτημα της χρήσης αυτού του στυλ της χρήσης είναι ότι η σχέση διατηρείται από τους χρήστες. Οι πιο αποτελεσματικές ιδέες μπορεί να μην χρησιμοποιηθούν λόγω της προσαρμογής του στυλ. Η κακή χρήση αυτού του στυλ μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια σχέσης που προσπαθούν να διατηρήσουν.

Οι Gross και Guerro (2000) βαθμολόγησαν το στυλ ενσωμάτωσης ως το πιο αποτελεσματικό, ενώ το στυλ αποφυγής ήταν το λιγότερο αποτελεσματικό. Ο Graham (1998) υποστήριξε ότι το στυλ ενσωμάτωσης θα είναι πάντα μεγαλύτερη από τον στυλ συμβιβασμού στη διαχείριση των συγκρούσεων. Το κυρίαρχο στυλ και η επίλυση προβλημάτων συχνά συνδυάζονται ταυτόχρονα και φαίνεται να ενισχύουν την κοινή αποτελεσματικότητα των μερών του οργανισμού. Ένας οργανισμός που ενθαρρύνει τη συμμετοχή (ενσωμάτωση) και τη συμπεριφορά επίλυσης προβλημάτων (συμβιβασμός) επιτυγχάνει υψηλότερο επίπεδο απόδοσης. Η κυριαρχία και η αποφυγή είναι δύο μορφές που μπορούν να οδηγήσουν σε καταστροφικά οικονομικά αποτελέσματα και προσωπικές απώλειες εάν οδηγούνται από λιγότερο ηθικά κίνητρα. Πασχαλούδης Δ. 2022(σημειώσεις: Συναισθηματική νοημοσύνη, ΔΙΠΑΕ Σερρών)

Β.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Συλλογή δεδομένων

Η έρευνα αυτή, είναι μία πρωτογενής ποσοτική έρευνα, η οποία έγινε με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, κατασκευασμένου ειδικά για την εξυπηρέτηση των σκοπών της. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά, χρησιμοποιώντας το εργαλείο κατασκευής φορμών Google Docs. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν αυτόματα σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων.

2. Περιορισμοί

Για μια ερώτηση σύντομης ανάπτυξης (4.Αν θέλετε γράψτε άλλου είδους κρίση που αντιμετωπίσατε) δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα, αφού δόθηκε μόνον μια απάντηση.

Η μέθοδος δειγματοληψίας, που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, επειδή δεν ήταν δυνατή η δειγματοληψία με πιθανότητα και ενδιέφερε να γίνει γρήγορα, στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας στην Δημόσια Διοίκηση του ΜΠΣ του ΔΙΠΑΕ Σερρών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα και ούτε μπορούμε να υπολογίσουμε το σφάλμα εκτίμησης. Χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας-ευχέρειας, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα που ήταν διαθέσιμα και εύκολα προσεγγίσιμα, κυρίως από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε χωρίς εφαρμογή ειδικών κριτηρίων. Η μοναδική προϋπόθεση συμμετοχής ήταν τα άτομα αυτά να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και να διαθέτουν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για την παραλαβή του ερωτηματολογίου.

3. Δείγμα

Το δείγμα της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσαν 107 άτομα (N=107). Η συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί των ΕΕΕΕΚ από όλη την Ελλάδα οι οποίοι παρέλαβαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Είναι όλοι χρήστες του Διαδικτύου και κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ).

4. Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από 3 βασικά μέρη :

1. Εισαγωγικό σημείωμα: όπου αναφέρεται η αιτία διεξαγωγής της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας και ο σκοπός της έρευνας συνοπτικά. Τονίζεται τόσο η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, όσο και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων.
2. Κυρίως μέρος αποτελείται από δυο ενότητες. Η πρώτη ενότητα έχει θέμα «τις απόψεις για την ηγεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ» με μια ερώτηση σε πλέγμα (15) πολλαπλών επιλογών τύπου likert (Διαφωνώ απόλυτα... συμφωνώ απόλυτα) όπου ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας.

Η δεύτερη ενότητα έχει θέμα «τις απόψεις για την ηγεσία και τις κρίσεις στα ΕΕΕΕΚ» με μια ερώτηση σε πλέγμα (13) πολλαπλών επιλογών τύπου likert (Διαφωνώ απόλυτα... συμφωνώ απόλυτα) όπου ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας. Μια ερώτηση σε πλαίσιο ελέγχου 10 επιλογών, μια σύντομη απάντησης, μια ερώτηση σε πλέγμα (9) πολλαπλών επιλογών και μια επίσης σε πλέγμα (9) πολλαπλών επιλογών τύπου likert (καθόλου ...πέρα πολύ) όπου ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας.

3. Δημογραφικά Στοιχεία: πρόκειται για 7 ερωτήσεις που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Ο σκοπός των ερωτήσεων είναι η συλλογή στοιχείων των συμμετεχόντων σχετικά με το φύλλο, την εργασιακή κατάσταση, την ηλικία, τις σπουδές, την συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ, την συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση και την υπηρεσιακή σχέση με τα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Είναι όλες απλής επιλογής, για την επιλογή μιας απάντησης από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 54 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια σύντομη απάντησης, που είναι εύκολο και γρήγορο να απαντηθούν. Είναι όλες υποχρεωτικές. Χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διάταξης, που επιτρέπουν την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού ανοιχτού κώδικα JASP - JASP Team (2020). JASP (Version 0.12.2)[Computer software]

Γ.ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

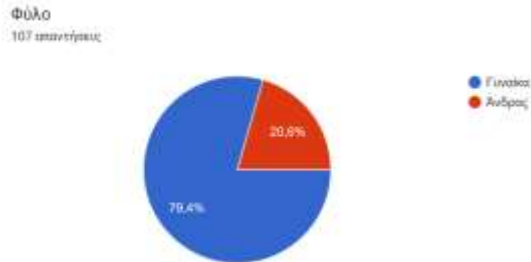
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΦΥΛΟ

Frequencies for Φύλο

Φύλο	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative	Percent
A	22	20.56	20.56	20.56
Γ	85	79.44	79.44	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Pie charts

Φύλο



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι περισσότερες γυναίκες σε ποσοστό 79,44%

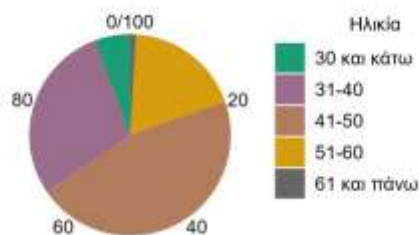
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΗΛΙΚΙΑ

Frequencies for Ηλικία

Ηλικία	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative	Percent
30 και κάτω	6	5.61	5.61	5.61
31-40	31	28.97	28.97	34.58
41-50	49	45.79	45.79	80.37
51-60	20	18.69	18.69	99.07
61 και πάνω	1	0.93	0.93	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 41 έως 50 ετών σε ποσοστό 45,49%

Pie charts



Ηλικία

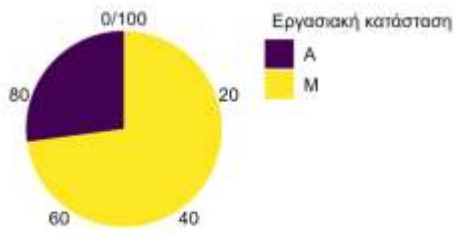
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Frequencies for Εργασιακή κατάσταση

Εργασιακή κατάσταση	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative	Percent
A	29	27.10	27.10	27.10
M	78	72.90	72.90	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Pie charts

Εργασιακή κατάσταση



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι περισσότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 72,9%

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ Descriptive Statistics

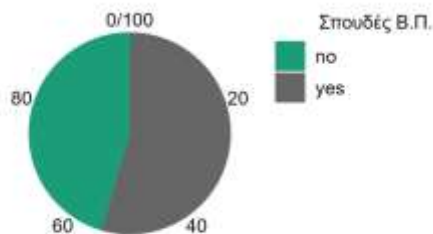
		Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Σπουδές Β.Π.	A	22	0				
Σπουδές Β.Π.	Γ	85	0				
Σπουδές Μ.Ε.Α	A	22	0				
Σπουδές Μ.Ε.Α	Γ	85	0				
Σπουδές Α.Μ	A	22	0				
Σπουδές Α.Μ	Γ	85	0				
Σπουδές Σ	A	22	0				
Σπουδές Σ	Γ	85	0				
Σπουδές Δ	A	22	0				
Σπουδές Δ	Γ	85	0				

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

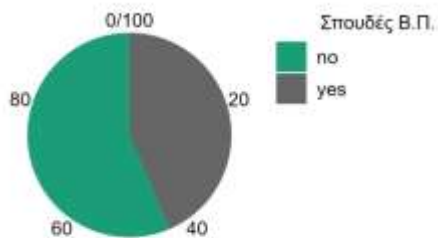
Frequencies for Σπουδές ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Φύλο	Σπουδές Β.Π.	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Α	no	10	45.45	45.45	45.45
	yes	12	54.55	54.55	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	22	100.00		
Γ	no	48	56.47	56.47	56.47
	yes	37	43.53	43.53	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	85	100.00		

Pie charts



ΑΝΔΡΕΣ



ΓΥΝΑΙΚΕΣ

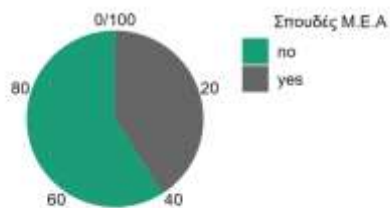
.....

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες άνδρες δήλωσαν ότι εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ με το βασικό πτυχίο σε ποσοστό 54,55%. Ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 43,53%.

Frequencies for Σπουδές ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

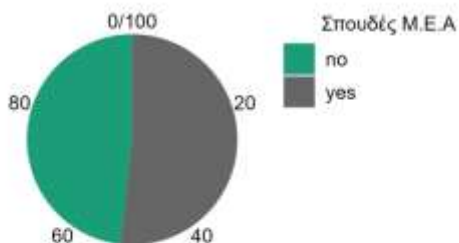
Φύλο	Σπουδές Μ.Ε.Α	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Α	no	13	59.09	59.09	59.09
	yes	9	40.91	40.91	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	22	100.00		
Γ	no	41	48.24	48.24	48.24
	yes	44	51.76	51.76	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	85	100.00		

Pie charts



ΑΝΔΡΕΣ

.....



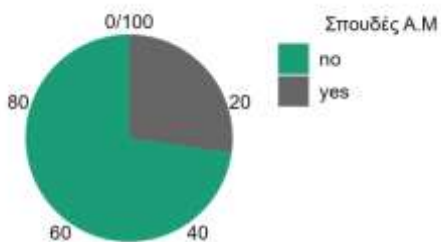
ΓΥΝΑΙΚΕΣ

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες άνδρες δήλωσαν ότι εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή σε ποσοστό 40,91%. Ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 51,76%.

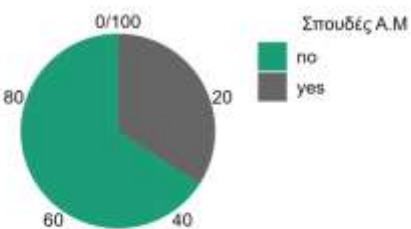
Frequencies for Σπουδές ΑΛΛΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Φύλο	Σπουδές Α.Μ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Α	no	16	72.73	72.73	72.73
	yes	6	27.27	27.27	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	22	100.00		
Γ	no	56	65.88	65.88	65.88
	yes	29	34.12	34.12	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	85	100.00		

Pie charts



ΑΝΔΡΕΣ



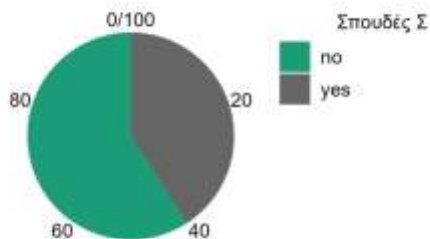
ΓΥΝΑΙΚΕΣ

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες άνδρες δήλωσαν ότι κατέχουν άλλο μεταπτυχιακό σε ποσοστό 27,27%. Ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 34,12%.

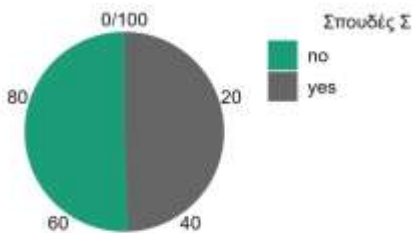
Frequencies for Σπουδές ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Φύλο	Σπουδές Σ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Α	no	13	59.09	59.09	59.09
	yes	9	40.91	40.91	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	22	100.00		
Γ	no	43	50.59	50.59	50.59
	yes	42	49.41	49.41	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	85	100.00		

Pie charts



ΑΝΔΡΕΣ



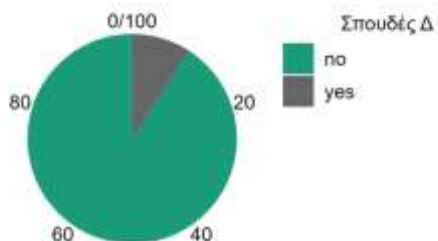
ΓΥΝΑΙΚΕΣ

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες άνδρες δήλωσαν ότι παρακολούθησαν σεμινάρια στην ειδική αγωγή σε ποσοστό 40,91%. Ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 49,41%.

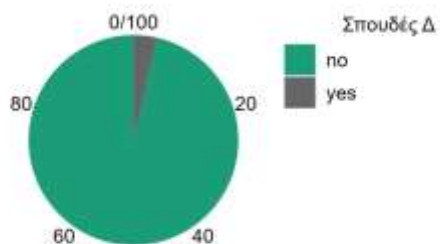
Frequencies for Σπουδές ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Φύλο	Σπουδές Δ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Α	no	20	90.91	90.91	90.91
	yes	2	9.09	9.09	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	22	100.00		
Γ	no	82	96.47	96.47	96.47
	yes	3	3.53	3.53	100.00
	Missing	0	0.00		
	Total	85	100.00		

Pie charts



ΑΝΔΡΕΣ



ΓΥΝΑΙΚΕΣ

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες άνδρες δήλωσαν ότι κατέχουν διδακτορικό σε ποσοστό 9,09%. Ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 3,53%.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

Frequencies for **Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ**

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-10 έτη	66	61.68	61.68	61.68
11-20 έτη	34	31.78	31.78	93.46
21-30 έτη	5	4.67	4.67	98.13
31 έτη και πάνω	2	1.87	1.87	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν συνολική υπηρεσία σε ΕΕΕΕΚ από 1 έως 10 έτη σε ποσοστό 61,68%. Ενώ από 11 έως 20 έτη σε ποσοστό 31,78%. Αλλιώς, οι συμμετέχοντες έχουν συνολική υπηρεσία σε ΕΕΕΕΚ από 1 έως 20 έτη σε ποσοστό 93,46%.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Frequencies for **Συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση**

Συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-10 έτη	43	40.19	40.19	40.19
11-20	49	45.79	45.79	85.98
21-30	11	10.28	10.28	96.26
31 και πάνω	4	3.74	3.74	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση από 11 έως 20 έτη σε ποσοστό 45,79%. Ενώ από 1 έως 10 έτη σε ποσοστό 40,19%. Αλλιώς, οι συμμετέχοντες έχουν συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση από 1 έως 20 έτη σε ποσοστό 85,98%.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ 1 (A1 –A15) Descriptive Statistics

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
A1	107	0	4.18	0.84	2.00	5.00
A2	107	0	3.80	0.89	1.00	5.00
A3	107	0	3.51	1.25	1.00	5.00
A4	107	0	4.00	0.95	1.00	5.00
A5	107	0	4.09	0.95	1.00	5.00
A6	107	0	3.65	1.00	1.00	5.00
A7	107	0	3.51	1.08	1.00	5.00
A8	107	0	3.88	0.91	1.00	5.00
A9	107	0	4.27	0.82	1.00	5.00
A10	107	0	4.20	0.92	1.00	5.00
A11	107	0	2.50	1.04	1.00	5.00
A12	107	0	4.30	0.83	1.00	5.00
A13	107	0	3.60	0.96	1.00	5.00
A14	107	0	4.09	0.86	1.00	5.00
A15	107	0	4.21	0.84	1.00	5.00

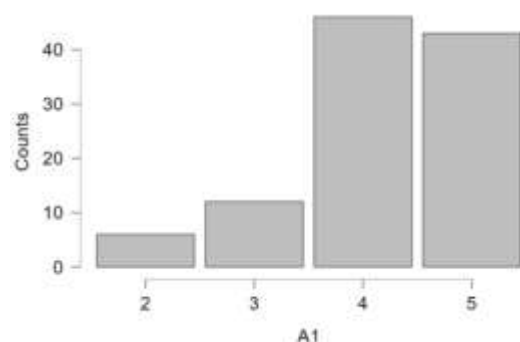
Κλίμακα LIKERT: διαφωνώ απόλυτα 1, διαφωνώ 2, ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ 3, συμφωνώ 4, συμφωνώ απόλυτα 5

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A1: Στα ΕΕΕΕΚ η ηγεσία πρέπει να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σε σχέση με άλλα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Frequencies for A1

A1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	6		5.61	5.61
3	12		11.21	16.82
4	46		42.99	59.81
5	43		40.19	100.00
Missing	0		0.00	
Total	107		100.00	

Distribution Plots A1



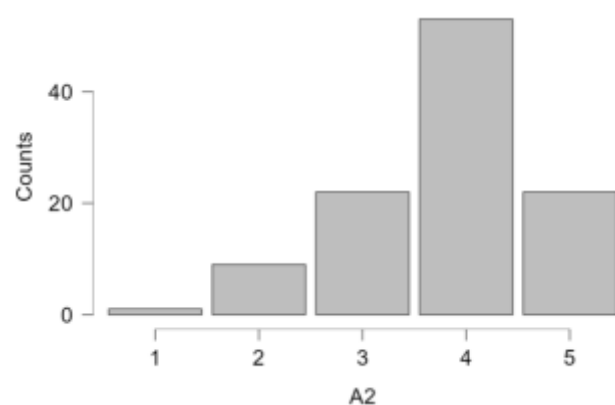
Σχόλιο: Στην ερώτηση οι συμμετέχοντες επέλεξαν την απάντηση συμφωνώ σε ποσοστό 42,99% και συμφωνώ απόλυτα σε ποσοστό 40,19%. Δηλαδή έχουν θετική άποψη σε ποσοστό 83,18%. Απουσιάζει η απάντηση διαφωνώ απόλυτα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A2: Το μεγαλύτερο προσόν στην ηγεσία των ΕΕΕΕΚ, είναι η αποτελεσματικότητα στον χειρισμό των καταστάσεων ανεξάρτητα από το κόστος.

Frequencies for A2

A2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.93	0.93	0.93
2	9	8.41	8.41	9.35
3	22	20.56	20.56	29.91
4	53	49.53	49.53	79.44
5	22	20.56	20.56	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A2



Σχόλιο: Στην ερώτηση, οι συμμετέχοντες επέλεξαν την απάντηση συμφωνώ σε ποσοστό 49,53% και συμφωνώ απόλυτα, σε ποσοστό 20,56%. Δηλαδή έχουν θετική άποψη σε ποσοστό 70,09%. Είναι άξιο προσοχής το αυξημένο ποσοστό ουδέτερης θέσης

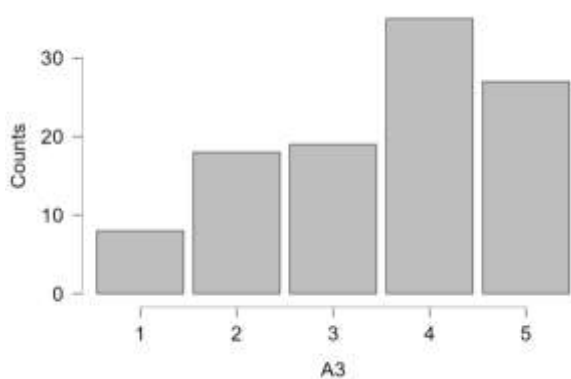
σε ποσοστό 20,56%. Ενδεχομένως, οι συμμετέχοντες να προβληματίστηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα στον χειρισμό των καταστάσεων και το κόστος, που μπορεί να προκύψει από τους χειρισμούς. Θα μπορούσε το θέμα αυτό να είναι μέρος μιας άλλης σχετικής έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A3: Τα ΕΕΕΕΚ πρέπει να έχουν έναν πυρήνα εκπαιδευτικών, που βρίσκονται κοντά στην ηγεσία, για να είναι πιο λειτουργικό το σχολείο.

Frequencies for A3

A3	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative	Percent
1	8	7.48	7.48	7.48
2	18	16.82	16.82	24.30
3	19	17.76	17.76	42.06
4	35	32.71	32.71	74.77
5	27	25.23	25.23	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A3



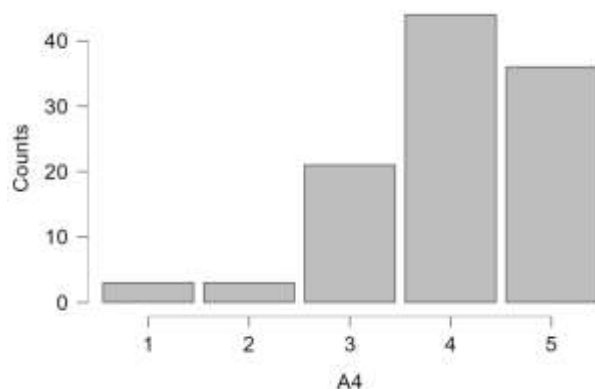
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 57,94% (συμφωνώ 32,71% και συμφωνώ απόλυτα 25,23%). Δεν υπάρχει δηλαδή ισχυρή πλειοψηφία και φαίνεται να είναι προβληματισμένοι σχετικά με την ερώτηση. Ενώ απαντούν αρνητικά σε ποσοστό 24,3% (διαφωνώ απόλυτα 7,48% και διαφωνώ 16,82%) Ουδέτερη θέση έχει το 17,76%

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A4: Το καλό επικοινωνιακό κλίμα στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία.

Frequencies for A4

A4	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative	Percent
1	3	2.80	2.80	2.80
2	3	2.80	2.80	5.61
3	21	19.63	19.63	25.23
4	44	41.12	41.12	66.36
5	36	33.64	33.64	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A4



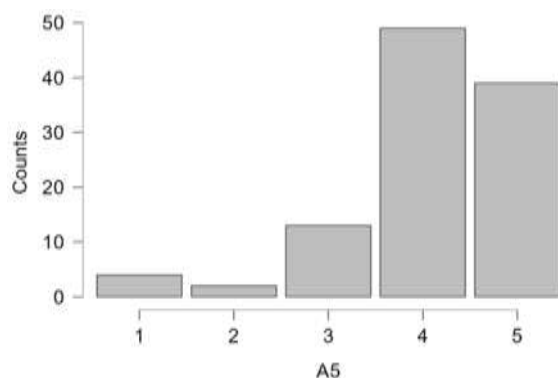
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 74,76% (συμφωνώ 41,12% και συμφωνώ απόλυτα 33,64%). Είναι μια ισχυρή πλειοψηφία που δείχνει την σπουδαιότητα της ηγεσίας στο καλό επικοινωνιακό κλίμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A5: Το ανθρώπινο πρόσωπο της ηγεσίας πρέπει να κυριαρχεί στην διοίκηση των ΕΕΕΕΚ

Frequencies for A5

A5	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	4	3.74	3.74
2	2	1.87	5.61
3	13	12.15	17.76
4	49	45.79	63.55
5	39	36.45	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A5



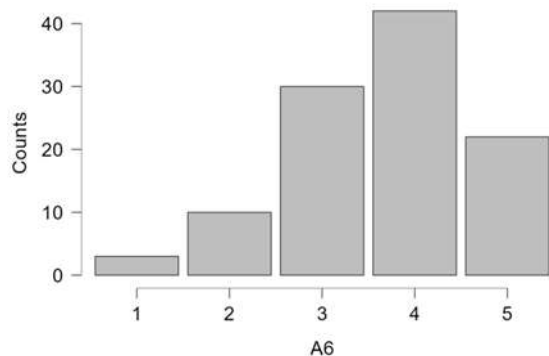
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 82,24% (συμφωνώ 45,79% και συμφωνώ απόλυτα 36,45%). Είναι μια ισχυρή πλειοψηφία που δείχνει την σπουδαιότητα του ανθρώπινου προσώπου της ηγεσίας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A6: Η ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία.

Frequencies for A6

A6	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	3	2.80	2.80
2	10	9.35	12.15
3	30	28.04	40.19
4	42	39.25	79.44
5	22	20.56	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A6



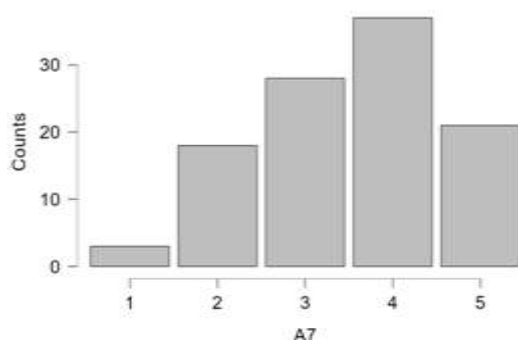
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 59,81% (συμφωνώ 39,25% και συμφωνώ απόλυτα 20,56%). Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες προβληματίστηκαν σχετικά με το αν η ικανοποίηση των εργαζομένων συνδέεται κυρίως με την ηγεσία .

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A7: Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να τηρεί το καθηκοντολόγιό του χωρίς αποκλίσεις.

Frequencies for A7

A7	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	3	2.80	2.80
2	18	16.82	19.63
3	28	26.17	45.79
4	37	34.58	80.37
5	21	19.63	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A7



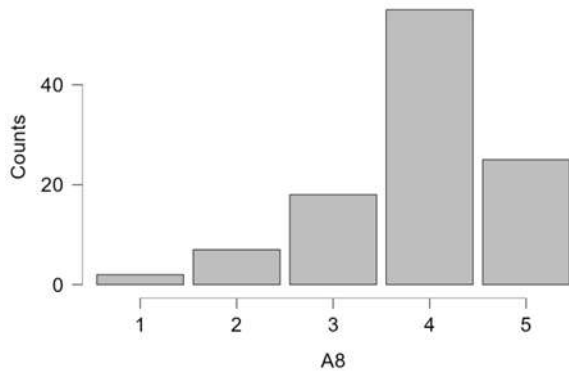
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 54,21% (συμφωνώ 34,58% και συμφωνώ απόλυτα 19,63%). Αρνητικά απαντά το 19,63% ενώ σημαντικό είναι το ποσοστό της ουδέτερης θέσης 26,17%.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A8: Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιτηρεί την εφαρμογή των καθηκοντολογίων των εργαζόμενων στην σχολική μονάδα.

Frequencies for A8

A8	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	2	1.87	1.87
2	7	6.54	8.41
3	18	16.82	25.23
4	55	51.40	76.64
5	25	23.36	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A8



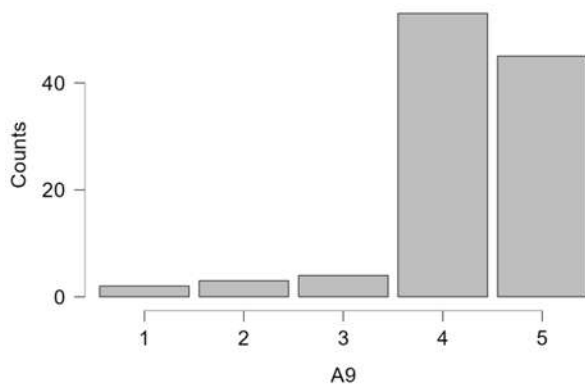
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 74,76% (συμφωνώ 51,40% και συμφωνώ απόλυτα 23,36).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A9: Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να εφαρμόζει εναλλακτικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες

Frequencies for A9

A9	Frequency	Percent Valid	Percent	Cumulative Percent
1	2	1.87	1.87	1.87
2	3	2.80	2.80	4.67
3	4	3.74	3.74	8.41
4	53	49.53	49.53	57.94
5	45	42.06	42.06	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A9



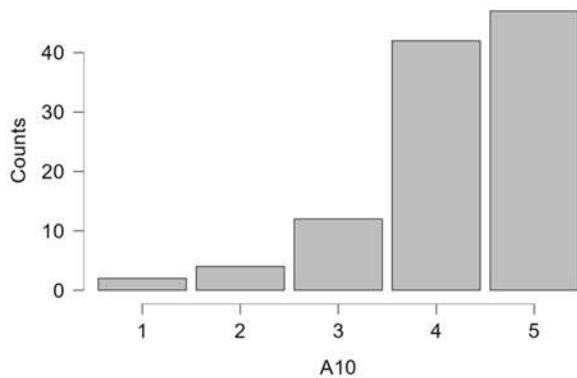
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 91,59% (συμφωνώ 49,53% και συμφωνώ απόλυτα 42,06%). Το ποσοστό είναι πολύ ισχυρό και φαίνεται μεγάλη αποδοχή των συμμετεχόντων στην ερώτηση .

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A10: Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (δεξιότητες στην επικοινωνία, χειρισμό καταστάσεων, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ευγένεια, ηρεμία, ψυχραιμία, γνώση νομοθεσίας, ευελιξία προσαρμοστικότητα κτλ)

Frequencies for A10

A10	Frequency	Percent Valid	Percent	Cumulative Percent
1	2	1.87	1.87	1.87
2	4	3.74	3.74	5.61
3	12	11.21	11.21	16.82
4	42	39.25	39.25	56.07
5	47	43.93	43.93	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A10



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 83,18% (συμφωνώ 39,25% και συμφωνώ απόλυτα 43,93%).

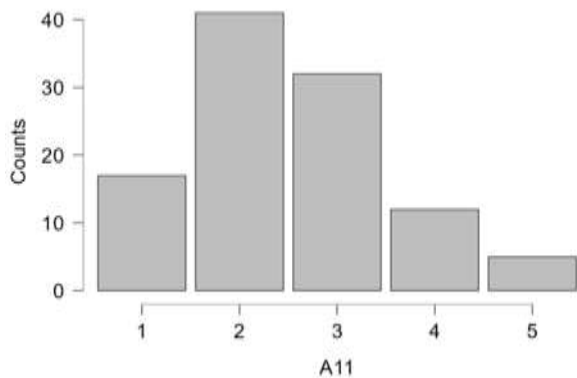
Το ποσοστό είναι πολύ ισχυρό και φαίνεται μεγάλη αποδοχή των συμμετεχόντων στην ερώτηση .

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A11: Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα τυπικά του προσόντα

Frequencies for A11

A11	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	17	15.89	15.89	15.89
2	41	38.32	38.32	54.21
3	32	29.91	29.91	84.11
4	12	11.21	11.21	95.33
5	5	4.67	4.67	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A11



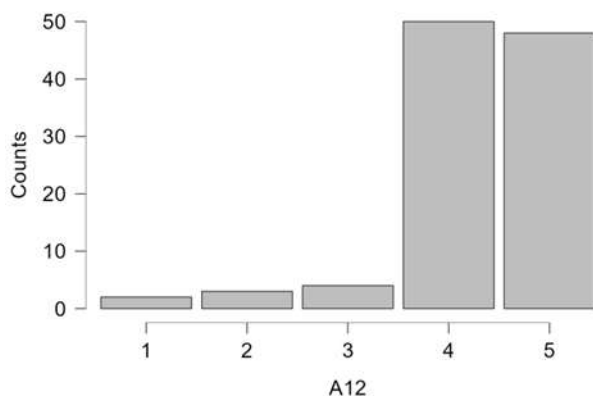
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες διαφώνησαν σε ποσοστό 54,21% (διαφωνώ απόλυτα 15,89% και διαφωνώ 38,32%). Σε ποσοστό 29,91% υιοθέτησαν την ουδέτερη θέση. Φαίνεται ότι τα τυπικά προσόντα δεν είναι αρκετά για την επιλογή των Διευθυντών σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A12: Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους εργαζόμενους και στην κοινωνία.

Frequencies for A12

A12	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	2	1.87	1.87	1.87
2	3	2.80	2.80	4.67
3	4	3.74	3.74	8.41
4	50	46.73	46.73	55.14
5	48	44.86	44.86	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots A12



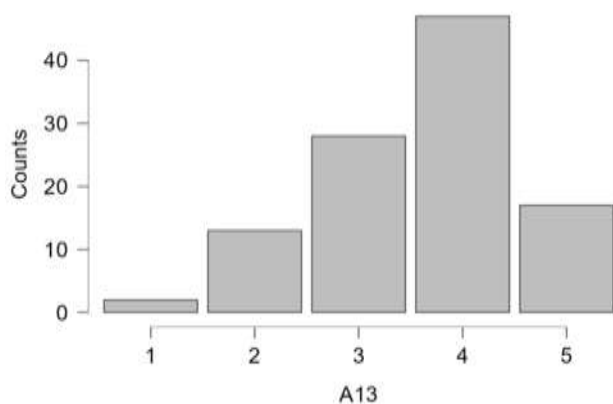
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 91,59% (συμφωνώ 46,73% και συμφωνώ απόλυτα 44,86%).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A13: Το όραμα της ηγεσίας στα ΕΕΕΕΚ συχνά ματαιώνεται λόγω της εναρμόνισης με την Εκπαιδευτική νομοθεσία.

Frequencies for A13

A13	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	2	1.87	1.87
2	13	12.15	14.02
3	28	26.17	40.19
4	47	43.93	84.11
5	17	15.89	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A13



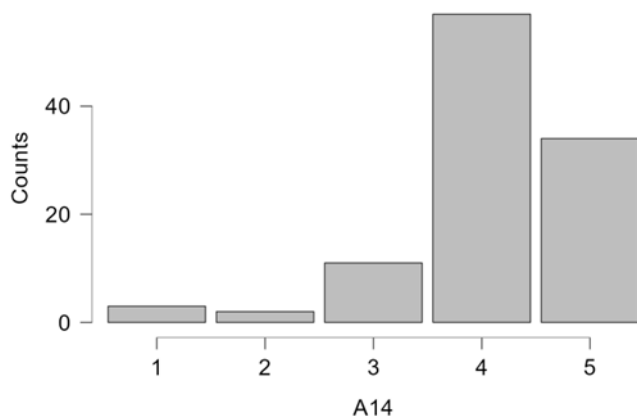
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 59,89% (συμφωνώ 43,93% και συμφωνώ απόλυτα 15,89%). Η ματαιωση του οράματος φαίνεται να προβληματίζει τους συμμετέχοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A14: Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να προβλέπει και να προσαρμόζει την εκπαιδευτική μονάδα σε αλλαγές του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος.

Frequencies for A14

A14	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	3	2.80	2.80
2	2	1.87	4.67
3	11	10.28	14.95
4	57	53.27	68.22
5	34	31.78	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A14



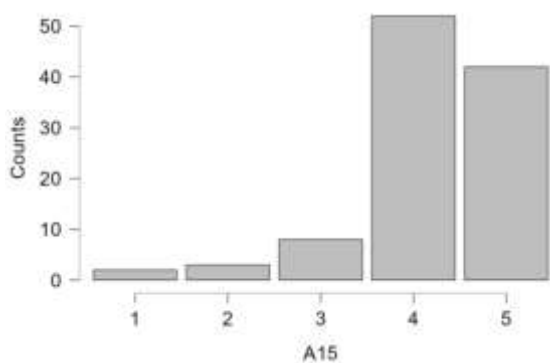
Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 85,05% (συμφωνώ 53,27% και συμφωνώ απόλυτα 31,78%).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ερώτηση A15: Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να ενδυναμώνει το προσωπικό του σχολείου, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον του προς τους μαθητές

Frequencies for A15

A15	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
1	2	1.87	1.87
2	3	2.80	4.67
3	8	7.48	12.15
4	52	48.60	60.75
5	42	39.25	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	

Distribution Plots A15



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά σε ποσοστό 87,85% (συμφωνώ 48,60% και συμφωνώ απόλυτα 39,25%).

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ Descriptive Statistics

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
B1	107	0	3.80	1.05	1.00	5.00
B2	107	0	4.06	0.93	1.00	5.00
B3	107	0	3.74	1.10	1.00	5.00
B4	107	0	3.46	1.21	1.00	5.00
B5	107	0	3.44	1.16	1.00	5.00
B6	107	0	3.75	1.10	1.00	5.00
B7	107	0	3.55	1.14	1.00	5.00
B8	107	0	3.16	1.21	1.00	5.00
B9	107	0	3.65	1.04	1.00	5.00
B10	107	0	3.52	1.19	1.00	5.00
B11	107	0	3.49	1.11	1.00	5.00
B12	107	0	3.54	1.11	1.00	5.00
B13	107	0	3.56	1.16	1.00	5.00

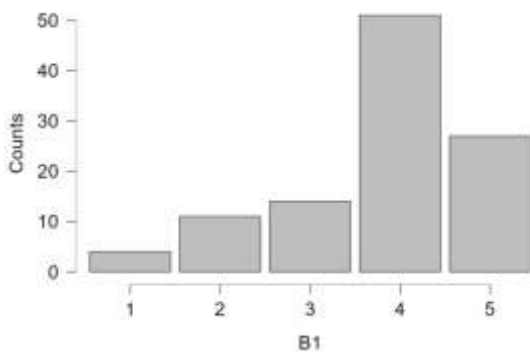
Κλίμακα LIKERT: διαφωνώ απόλυτα 1, διαφωνώ 2, ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ 3, συμφωνώ 4, συμφωνώ απόλυτα 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2 B1-B13: Στα ΕΕΕΕΚ που υπηρετείτε (ή υπηρετήσατε) η ηγεσία του σχολείου κάθε χρόνο φροντίζει για :

Frequencies for B1: τον σχηματισμό των ομάδων αντιμετώπισης κρίσεων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

B1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	3.738	3.738	3.738
2	11	10.280	10.280	14.019
3	14	13.084	13.084	27.103
4	51	47.664	47.664	74.766
5	27	25.234	25.234	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

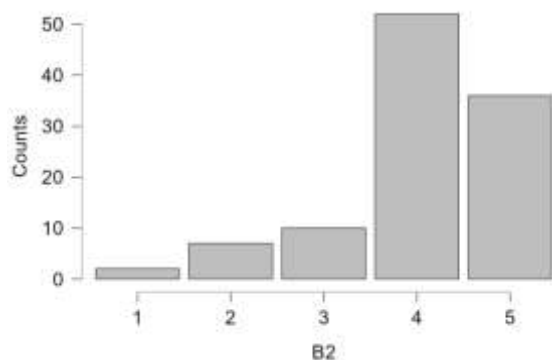


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 73,89% (συμφωνώ 47,66% και συμφωνώ απόλυτα 25,23%)

Frequencies for B2: την επικαιροποίηση του κανονισμού του σχολείου και την κοινοποίησή του στους εμπλεκόμενους

B2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	2	1.869	1.869	1.869
2	7	6.542	6.542	8.411
3	10	9.346	9.346	17.757
4	52	48.598	48.598	66.355
5	36	33.645	33.645	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

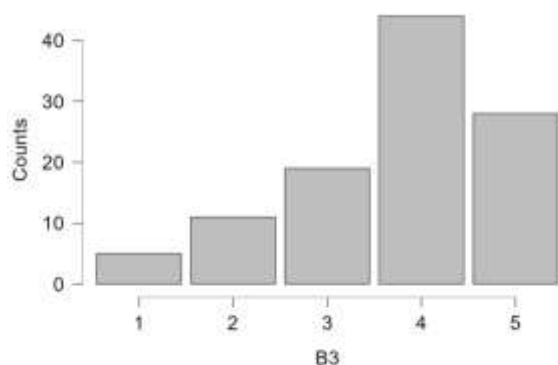


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 82,23% (συμφωνώ 48,59% και συμφωνώ απόλυτα 33,64 %)

Frequencies for B3: την δημιουργία ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων με σαφείς, ακριβείς και κατανοητές πληροφορίες

B3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	5	4.673	4.673	4.673
2	11	10.280	10.280	14.953
3	19	17.757	17.757	32.710
4	44	41.121	41.121	73.832
5	28	26.168	26.168	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

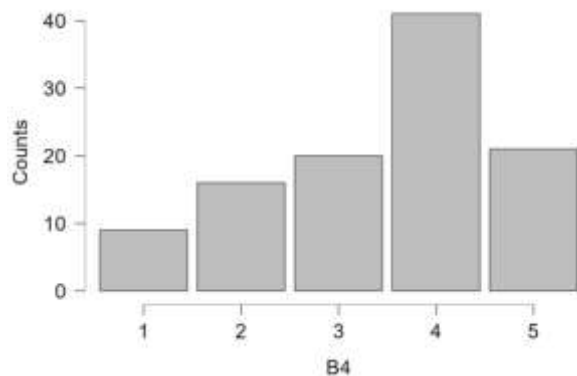


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 67,28% (συμφωνώ 41,12% και συμφωνώ απόλυτα 26,16%)

Frequencies for B4: την έγκαιρη εφαρμογή του σχεδίου αντιμετώπισης όλων των κρίσεων, με δοκιμή σε συνθήκες προσομοίωσης

B4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	9	8.411	8.411	8.411
2	16	14.953	14.953	23.364
3	20	18.692	18.692	42.056
4	41	38.318	38.318	80.374
5	21	19.626	19.626	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

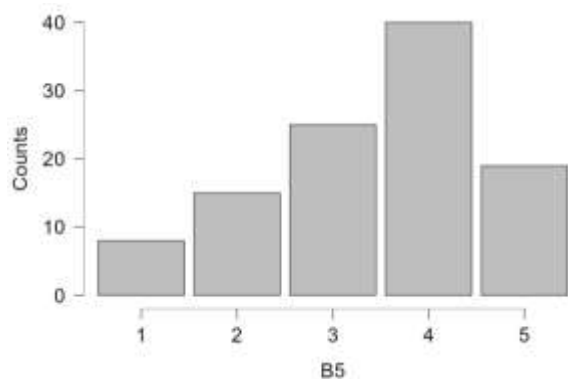


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 57,93% (συμφωνώ 38,31% και συμφωνώ απόλυτα 19,62%)

Frequencies for B5: την δημιουργία σχεδίων δράσης όχι μόνον για προβλέψιμες, αλλά και για απρόβλεπτες κρίσεις

B5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	8	7.477	7.477	7.477
2	15	14.019	14.019	21.495
3	25	23.364	23.364	44.860
4	40	37.383	37.383	82.243
5	19	17.757	17.757	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

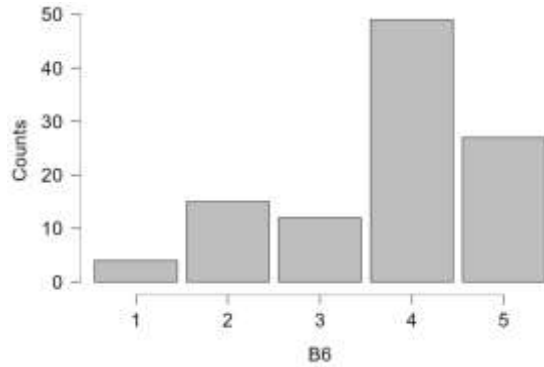


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 55,13% (συμφωνώ 37,38 % και συμφωνώ απόλυτα 17,75%)

Frequencies for B6: την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο, για τον περιορισμό του κινδύνου εμφάνισης κρίσεων

B6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	3.738	3.738	3.738
2	15	14.019	14.019	17.757
3	12	11.215	11.215	28.972
4	49	45.794	45.794	74.766
5	27	25.234	25.234	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

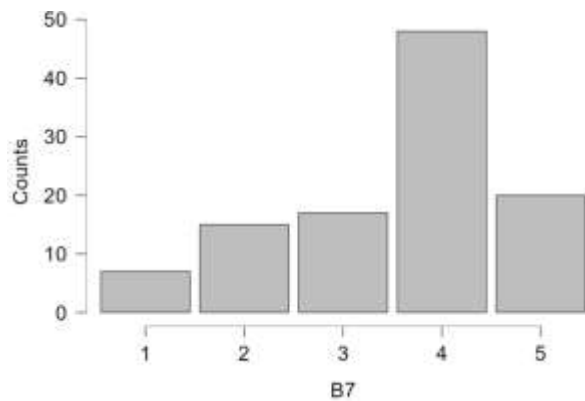


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 71,02% (συμφωνώ 45,79% και συμφωνώ απόλυτα 25,23%)

Frequencies for B7: την πρόβλεψη και αντιμετώπιση άλλων κρίσεων, που συχνά επιφέρει μια κρίση

B7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	7	6.542	6.542	6.542
2	15	14.019	14.019	20.561
3	17	15.888	15.888	36.449
4	48	44.860	44.860	81.308
5	20	18.692	18.692	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

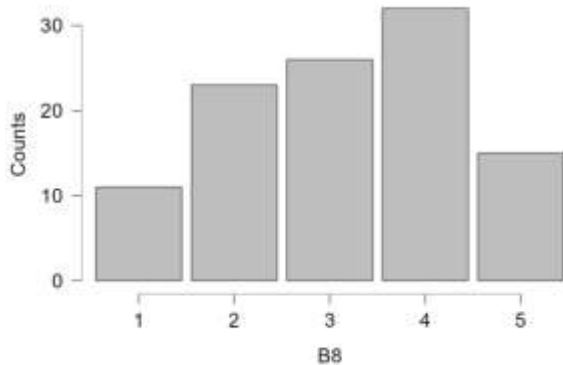


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 63,55% (συμφωνώ 44,86% και συμφωνώ απόλυτα 18,69%)

Frequencies for B8: τον τρόπο κάλυψης μιας ενδεχόμενης κρίσης από τα ΜΜΕ (ορισμός υπεύθυνου επικοινωνίας, χρόνος, τόπος, έκταση και περιεχόμενο πληροφοριών)

B8	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	11	10.280	10.280	10.280
2	23	21.495	21.495	31.776
3	26	24.299	24.299	56.075
4	32	29.907	29.907	85.981
5	15	14.019	14.019	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots



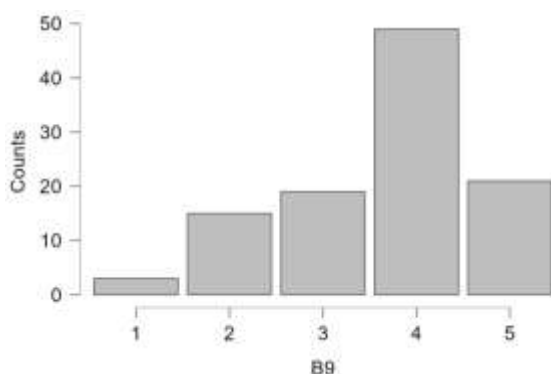
Σχόλιο: Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις μοιράζονται και δεν υπάρχει ισχυρή πλειοψηφία σε καμία. Οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να έχουν την άποψη ότι ορίζεται πάντα και σαφώς η επικοινωνία του σχολείου σε περίπτωση κρίσεων. Είναι ενδεχομένως ένα θέμα προς διερεύνηση σε νέα έρευνα.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 43,91% (συμφωνώ 29,90% και συμφωνώ απόλυτα 14,01%). Αρνητικά σε ποσοστό 31,77% (διαφωνώ απόλυτα 10,28% και διαφωνώ 21,49%)

Frequencies for B9: την απρόσκοπτη και άμεση επικοινωνία, τόσο εσωτερικά στην σχολική μονάδα, όσο και με εξωτερικές δομές (πυροσβεστική, αστυνομία, υπηρεσίες του Δήμου, ασθενοφόρα, μέσα μεταφοράς ΜΜΕ κτλ)

B9	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	3	2.804	2.804	2.804
2	15	14.019	14.019	16.822
3	19	17.757	17.757	34.579
4	49	45.794	45.794	80.374
5	21	19.626	19.626	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

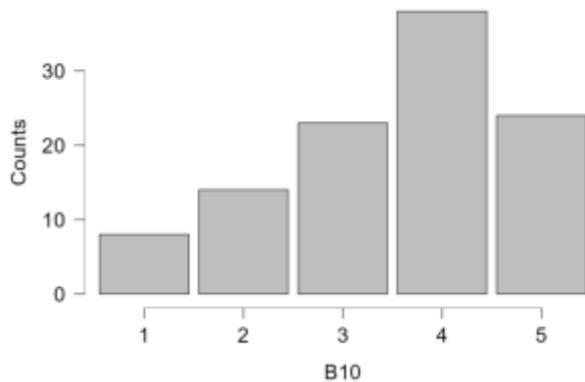


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 65,41% (συμφωνώ 45,79% και συμφωνώ απόλυτα 19,62%)

Frequencies for B10: την παρατήρηση και καταγραφή των σταδίων της κρίσης (πριν, κατά και μετά)

B10	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	8	7.477	7.477	7.477
2	14	13.084	13.084	20.561
3	23	21.495	21.495	42.056
4	38	35.514	35.514	77.570
5	24	22.430	22.430	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

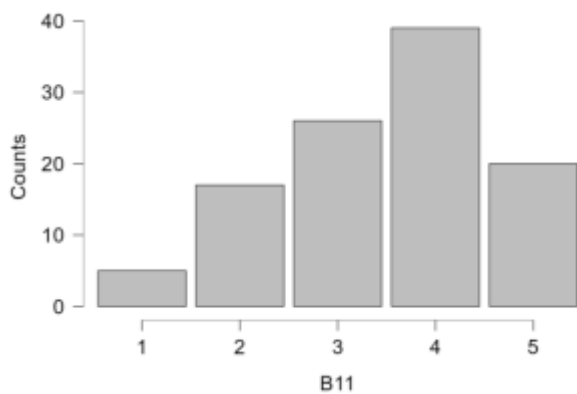


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 57,94% (συμφωνώ 35,51% και συμφωνώ απόλυτα 22,43 %)

Frequencies for B11: την αξιολόγηση του τρόπου αντιμετώπισης της κρίσης

B11	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	5	4.673	4.673	4.673
2	17	15.888	15.888	20.561
3	26	24.299	24.299	44.860
4	39	36.449	36.449	81.308
5	20	18.692	18.692	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

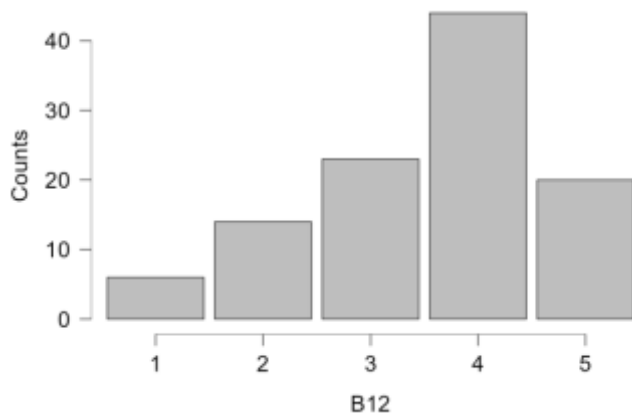


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 55,13% (συμφωνώ 36,44% και συμφωνώ απόλυτα 18,69%)

Frequencies for B12: την μείωση των συνεπειών της κρίσης

B12	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	6	5.607	5.607	5.607
2	14	13.084	13.084	18.692
3	23	21.495	21.495	40.187
4	44	41.121	41.121	81.308
5	20	18.692	18.692	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots

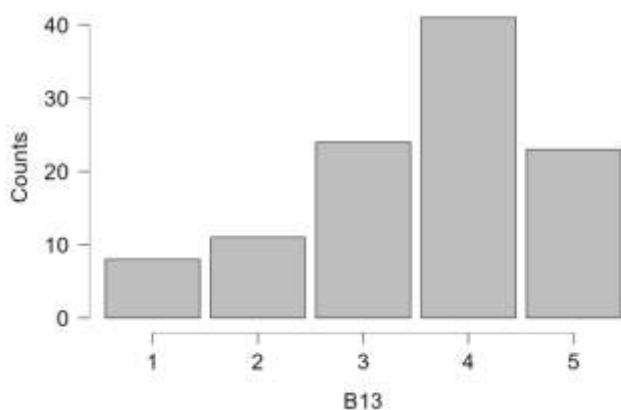


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 59,81% (συμφωνώ 41,12% και συμφωνώ απόλυτα 18,69%)

Frequencies for B13: τον επανασχεδιασμό των σχεδίων αντιμετώπισης μιας κρίσης, όταν διαπιστώνονται αδυναμίες

B13	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	8	7.477	7.477	7.477
2	11	10.280	10.280	17.757
3	24	22.430	22.430	40.187
4	41	38.318	38.318	78.505
5	23	21.495	21.495	100.000
Missing	0	0.000		
Total	107	100.000		

Distribution Plots



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 59,80% (συμφωνώ 38,31% και συμφωνώ απόλυτα 21,49%)

ΕΡΩΤΗΣΗ 3. Ποια/ες κρίση/εις αντιμετώπισατε στην διάρκεια της θητείας σας σε ΕΕΕΕΚ (Επιλογής περισσότερα από ένα)

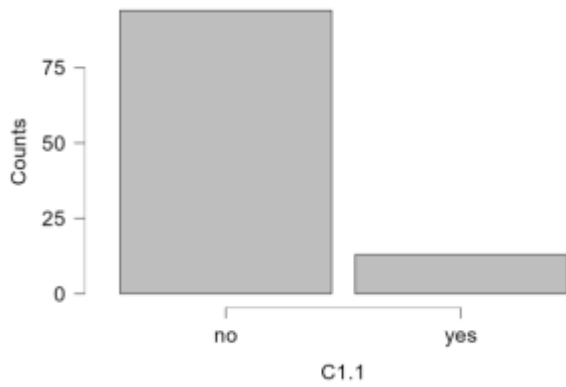
ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 C1.1-C1.10

Ποια/ες κρίση/εις αντιμετώπισατε στην διάρκεια της θητείας σας σε ΕΕΕΕΚ (Επιλογής περισσότερα από ένα)

Frequencies for C1.1 σεισμός

C1.1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	94	87.85	87.85	87.85
yes	13	12.15	12.15	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

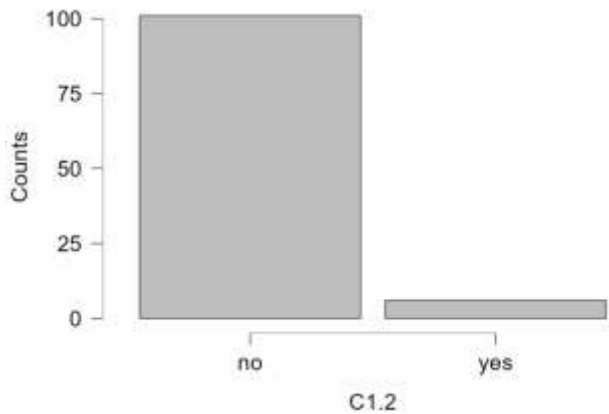


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 12,15%

Frequencies for C1.2 **πλημμύρα**

C1.2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	101	94.39	94.39	94.39
yes	6	5.61	5.61	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

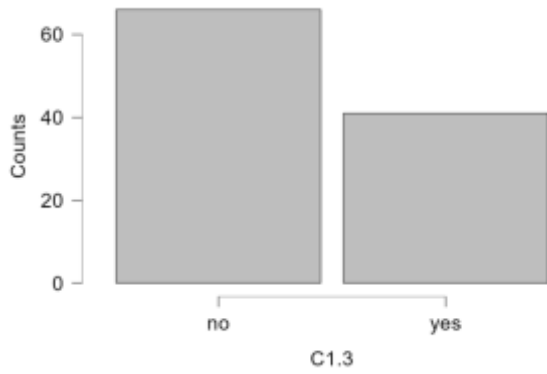


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 5,61%

Frequencies for C1.3 **σοβαρό κτιριακό πρόβλημα**

C1.3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	66	61.68	61.68	61.68
yes	41	38.32	38.32	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

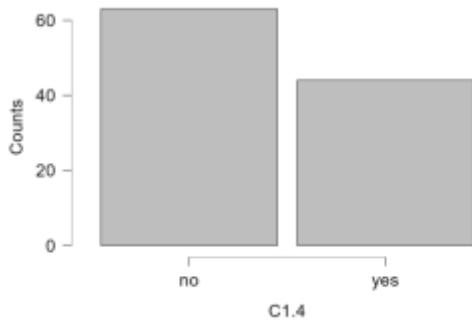


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 38,32%

Frequencies for C1.4 **σοβαρή ένταση μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου**

C1.4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	63	58.88	58.88	58.88
yes	44	41.12	41.12	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

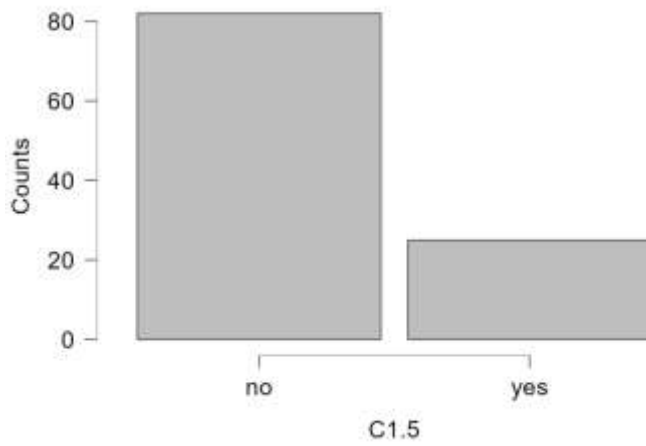


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 41,12%

Frequencies for C1.5 **σοβαρή ένταση με την Διεύθυνση του σχολείου**

C1.5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	82	76.64	76.64	76.64
yes	25	23.36	23.36	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

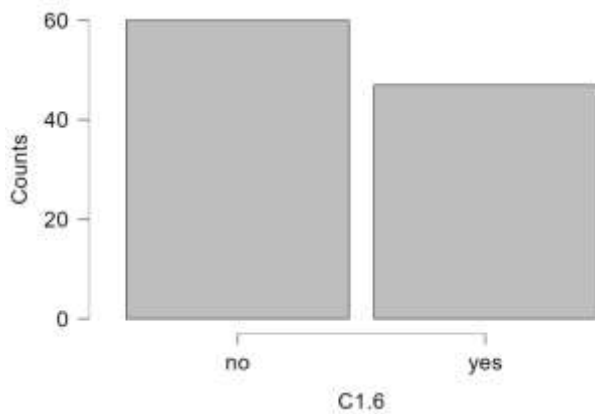


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 23,36%

Frequencies for C1.6 **σοβαρή ένταση με γονείς**

C1.6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	60	56.07	56.07	56.07
yes	47	43.93	43.93	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

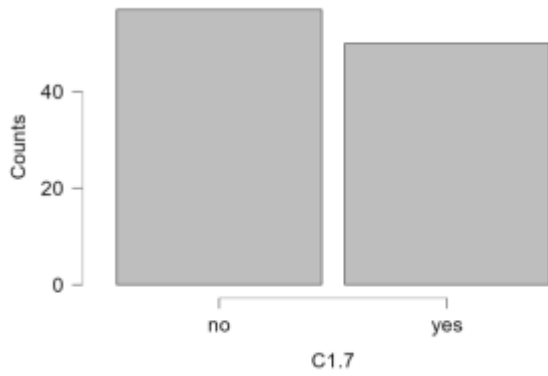


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 43,93%

Frequencies for C1.7 **οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών**

C1.7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	57	53.27	53.27	53.27
yes	50	46.73	46.73	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

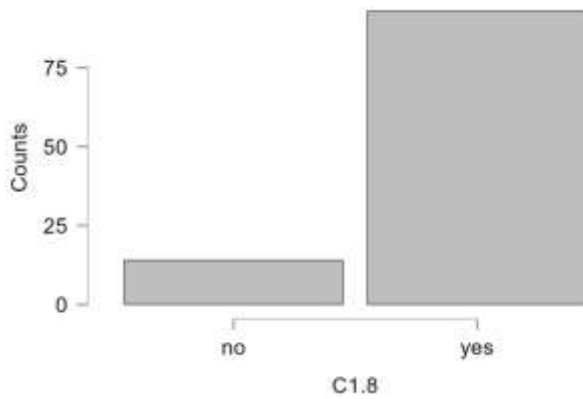


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 46,73%

Frequencies for C1.8 οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών

C1.8	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	14	13.08	13.08	13.08
yes	93	86.92	86.92	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

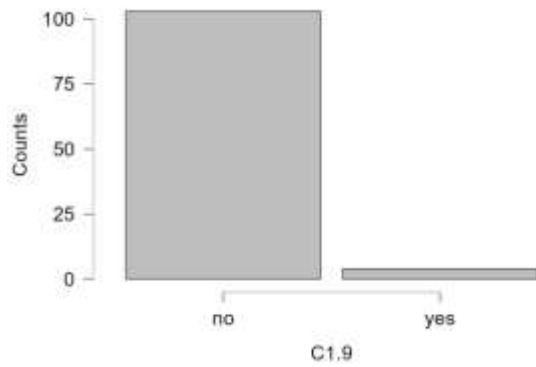


Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 86,92%

Frequencies for C1.9 καμία

C1.9	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
no	103	96.26	96.26	96.26
yes	4	3.74	3.74	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

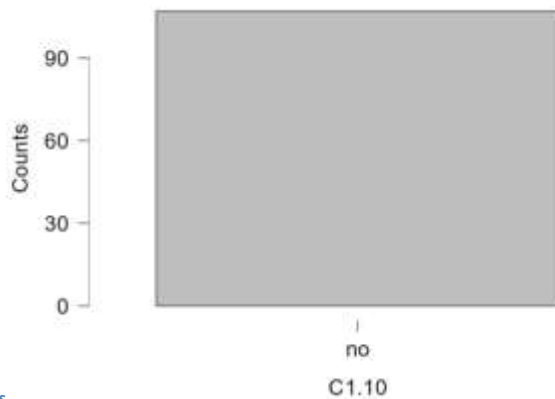
Distribution Plots



Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 3,74%

Frequencies for C1.10 **όλες**

C1.10	Frequency	Percent Valid	Percent Cumulative
no	107	100.00	100.00
Missing	0	0.00	
Total	107	100.00	



Distribution Plots

Σχόλιο: Οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε ποσοστό 0%

ΕΡΩΤΗΣΗ 5 (D1 -D9) Πως αντιμετωπίστηκε η κρίση

- 1.Τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων)
2. Έλαβε αποφάσεις μόνον η ηγεσία του σχολείου
- 3.Έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου
- 4.Χρειάστηκε εξωτερική παρέμβαση (Δήμος, μονάδες ψυχικής υγείας, πρόνοιας, νοσοκομείο, αστυνομία, πυροσβεστική κτλ)
- 5.Το θέμα επιμελήθηκε η ομάδα των ΕΕΠ του σχολείου
- 6.Δεν βρέθηκε λύση

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

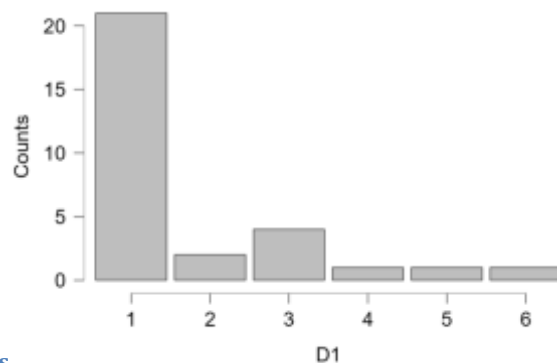
Descriptive Statistics

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
D1	30	77	1.73	1.34	1.00	6.00
D2	23	84	2.26	1.42	1.00	6.00
D3	49	58	3.45	1.72	1.00	6.00
D4	16	91	2.19	1.52	1.00	6.00
D5	53	54	3.30	1.65	1.00	6.00
D6	35	72	3.49	1.84	1.00	6.00
D7	55	52	3.40	1.33	1.00	6.00
D8	62	45	3.32	1.51	1.00	6.00
D9	93	14	3.24	1.32	1.00	6.00

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 Πως αντιμετωπίστηκε η κρίση

Frequencies for D1 **σεισμός**

D1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	21	19.63	70.00	70.00
2	2	1.87	6.67	76.67
3	4	3.74	13.33	90.00
4	1	0.93	3.33	93.33
5	1	0.93	3.33	96.67
6	1	0.93	3.33	100.00
Missing	77	71.96		
Total	107	100.00		



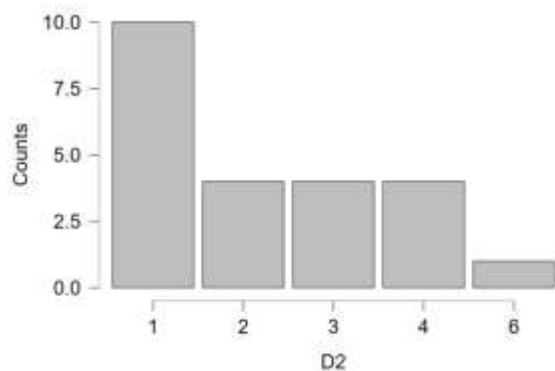
Distribution Plots

Σχόλιο: Στην περίπτωση του **σεισμού** η επικρατέστερη απάντηση είναι ότι τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων)

Frequencies for D2 **πλημμύρα**

D2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	10	9.35	43.48	43.48
2	4	3.74	17.39	60.87
3	4	3.74	17.39	78.26
4	4	3.74	17.39	95.65
6	1	0.93	4.35	100.00
Missing	84	78.50		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

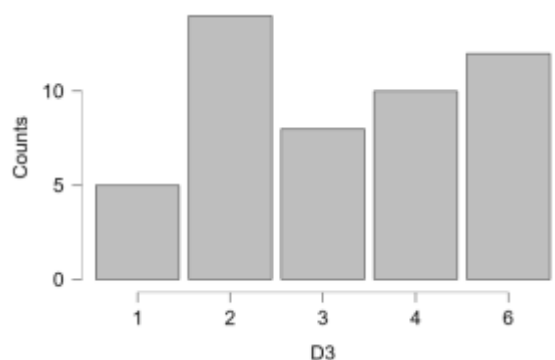


Σχόλιο: Στην περίπτωση της **πλημμύρας** η επικρατέστερη απάντηση επίσης είναι ότι τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων)

Frequencies for D3 **σοβαρό κτιριακό πρόβλημα**

D3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	5	4.67	10.20	10.20
2	14	13.08	28.57	38.78
3	8	7.48	16.33	55.10
4	10	9.35	20.41	75.51
6	12	11.21	24.49	100.00
Missing	58	54.21		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

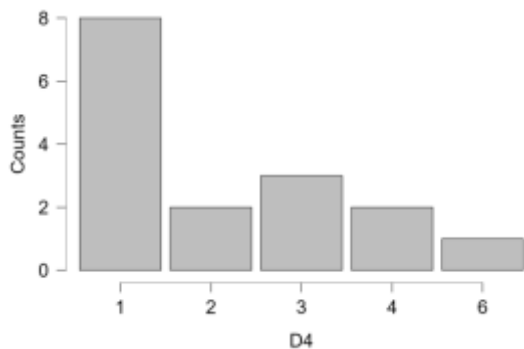


Σχόλιο: Στην περίπτωση **σοβαρού κτιριακού προβλήματος** η επικρατέστερη απάντηση είναι ότι έλαβε αποφάσεις μόνον η ηγεσία του σχολείου και αμέσως μετά η απάντηση ότι τελικά δεν βρέθηκε λύση. Ακολουθούν με φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις ότι χρειάστηκε εξωτερική παρέμβαση, μετά ότι έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου και τελευταία ότι τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων)

Frequencies for D4 **πυρκαγιά**

D4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	8	7.48	50.00	50.00
2	2	1.87	12.50	62.50
3	3	2.80	18.75	81.25
4	2	1.87	12.50	93.75
6	1	0.93	6.25	100.00
Missing	91	85.05		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

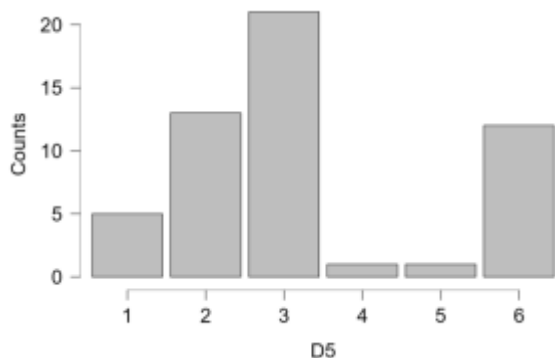


Σχόλιο: Στην περίπτωση **πυρκαγιάς επικρατεί η απάντηση ότι** τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων)

Frequencies for D5 **σοβαρή ένταση μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου**

D5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	5	4.67	9.43	9.43
2	13	12.15	24.53	33.96
3	21	19.63	39.62	73.58
4	1	0.93	1.89	75.47
5	1	0.93	1.89	77.36
6	12	11.21	22.64	100.00
Missing	54	50.47		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

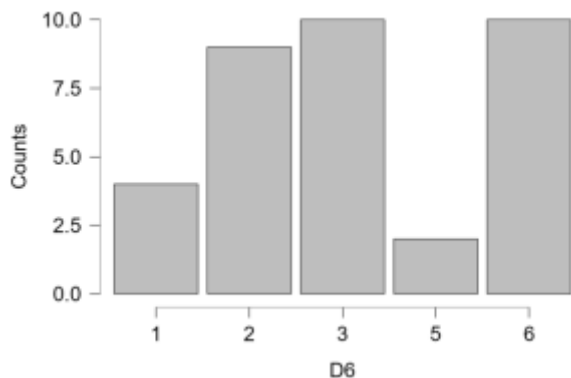


Σχόλιο: Στην περίπτωση **σοβαρής έντασης μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου** επικρατεί η απάντηση ότι έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου.

Frequencies for D6 **σοβαρή ένταση με την Διεύθυνση του σχολείου**

D6	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	3.74	11.43	11.43
2	9	8.41	25.71	37.14
3	10	9.35	28.57	65.71
5	2	1.87	5.71	71.43
6	10	9.35	28.57	100.00
Missing	72	67.29		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

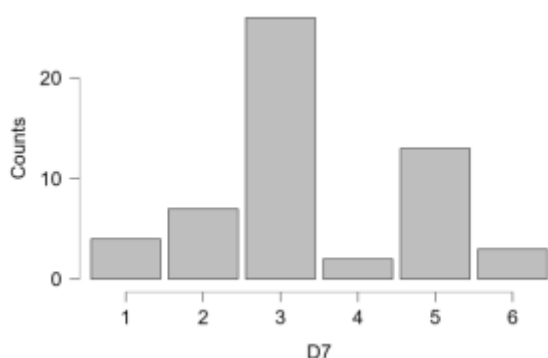


Σχόλιο: Στην περίπτωση **σοβαρής έντασης με την Διεύθυνση του σχολείου** υπάρχει ισοκατανομή των απαντήσεων στις απαντήσεις ότι έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου και ότι τελικά δεν βρέθηκε λύση.

Frequencies for D7 **σοβαρή ένταση με γονείς**

D7	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	4	3.74	7.27	7.27
2	7	6.54	12.73	20.00
3	26	24.30	47.27	67.27
4	2	1.87	3.64	70.91
5	13	12.15	23.64	94.55
6	3	2.80	5.45	100.00
Missing	52	48.60		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

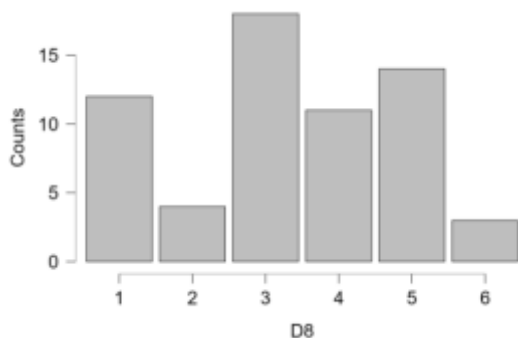


Σχόλιο: Στην περίπτωση **σοβαρής έντασης με γονείς** επικρατεί η απάντηση ότι έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου, ενώ αμέσως μετά είναι η απάντηση ότι το θέμα επιμελήθηκε η ομάδα των ΕΕΠ του σχολείου.

Frequencies for D8 **οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών**

D8	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	12	11.21	19.35	19.35
2	4	3.74	6.45	25.81
3	18	16.82	29.03	54.84
4	11	10.28	17.74	72.58
5	14	13.08	22.58	95.16
6	3	2.80	4.84	100.00
Missing	45	42.06		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

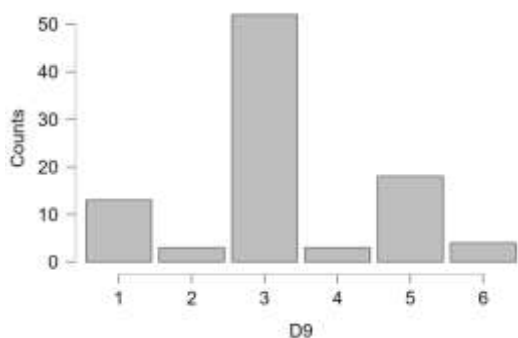


Σχόλιο: Στην περίπτωση με οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών επικρατεί η απάντηση ότι έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου, ενώ αμέσως μετά είναι η απάντηση ότι το θέμα επιμελήθηκε η ομάδα των ΕΕΠ του σχολείου.

Frequencies for D9 οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών

D9	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	13	12.15	13.98	13.98
2	3	2.80	3.23	17.20
3	52	48.60	55.91	73.12
4	3	2.80	3.23	76.34
5	18	16.82	19.35	95.70
6	4	3.74	4.30	100.00
Missing	14	13.08		
Total	107	100.00		

Distribution Plots



Σχόλιο: Στην περίπτωση με οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών επικρατεί η απάντηση ότι έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου, ενώ αμέσως μετά είναι η απάντηση ότι το θέμα επιμελήθηκε η ομάδα των ΕΕΠ του σχολείου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ακόλουθοι τύποι ηγεσίας ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαχείριση των κρίσεων στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ

Κλίμακα LIKERT: Καθόλου 1, λίγο 2, δεν γνωρίζω/δεν απαντώ 3, αρκετά 4, πάρα πολύ 5

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ Descriptive Statistics

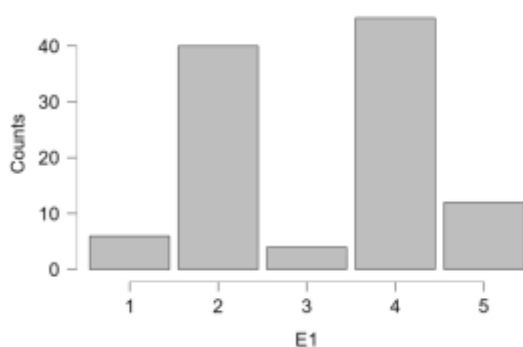
	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
E1	107	0	3.16	1.21	1.00	5.00
E2	107	0	3.95	0.93	1.00	5.00
E3	107	0	3.93	1.01	1.00	5.00
E4	107	0	3.96	0.92	1.00	5.00
E5	107	0	4.43	0.80	1.00	5.00

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Frequencies for E1: Εκπαιδευτική (εστιάζει στη διδασκαλία και στη μάθηση)

E1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	6	5.61	5.61	5.61
2	40	37.38	37.38	42.99
3	4	3.74	3.74	46.73
4	45	42.06	42.06	88.79
5	12	11.21	11.21	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

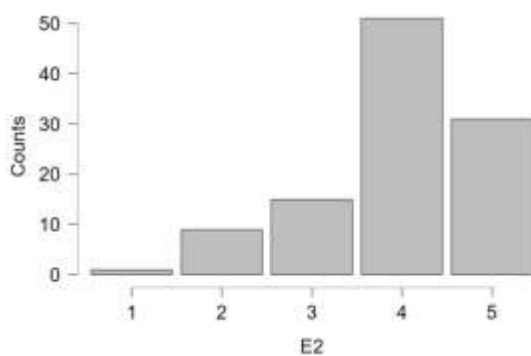


Σχόλιο: Στην ερώτηση αυτή η επικρατέστερη απάντηση είναι το «αρκετά», αλλά πολύ κοντά βρίσκεται και η απάντηση «λίγο» που δείχνει μια διχογνωμία των συμμετεχόντων.

Frequencies for E2: Μετασχηματιστική (δίνει όραμα και έχει στόχο την αλλαγή στον οργανισμό)

E2	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.93	0.93	0.93
2	9	8.41	8.41	9.35
3	15	14.02	14.02	23.36
4	51	47.66	47.66	71.03
5	31	28.97	28.97	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

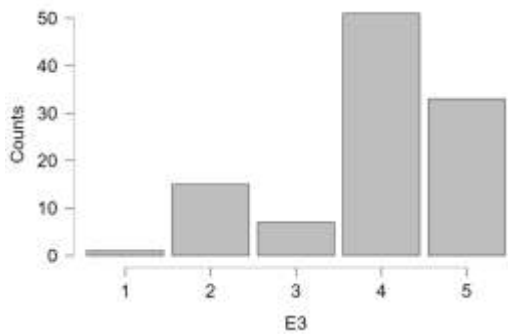


Σχόλιο: Στην ερώτηση αυτή η επικρατέστερη απάντηση είναι το «αρκετά» και το « πάρα πολύ» που σημαίνει ότι επικρατεί η θετική άποψη κατά πολύ.

Frequencies for E3: Διαπροσωπική (εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις)

E3	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.93	0.93	0.93
2	15	14.02	14.02	14.95
3	7	6.54	6.54	21.50
4	51	47.66	47.66	69.16
5	33	30.84	30.84	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

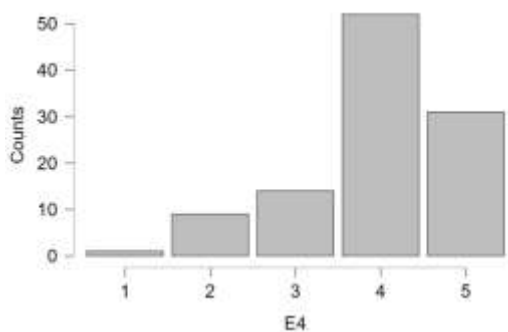


Σχόλιο: Στην ερώτηση αυτή η επικρατέστερη απάντηση είναι το «αρκετά» και το « πάρα πολύ» που σημαίνει ότι επικρατεί η θετική άποψη κατά πολύ.

Frequencies for E4: Δημοκρατική (εστιάζει στην διανεμημένη διακυβέρνηση)

E4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.93	0.93	0.93
2	9	8.41	8.41	9.35
3	14	13.08	13.08	22.43
4	52	48.60	48.60	71.03
5	31	28.97	28.97	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots

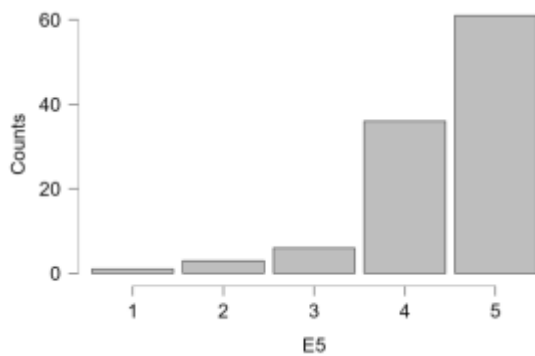


Σχόλιο: Στην ερώτηση αυτή η επικρατέστερη απάντηση είναι το «αρκετά» και το « πάρα πολύ» που σημαίνει ότι επικρατεί η θετική άποψη κατά πολύ.

Frequencies for E5: Ο συνδυασμός των παραπάνω (εναλλαγή τύπου ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση)

E5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	0.93	0.93	0.93
2	3	2.80	2.80	3.74
3	6	5.61	5.61	9.35
4	36	33.64	33.64	42.99
5	61	57.01	57.01	100.00
Missing	0	0.00		
Total	107	100.00		

Distribution Plots



Σχόλιο: Στην ερώτηση αυτή η επικρατέστερη απάντηση είναι το « πάρα πολύ» που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν τον συνδυασμό των παραπάνω τύπων ηγεσίας.

ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ Δείκτης Cronbach's α

ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡ. 1 Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.85

ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡ.2 Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.97

ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡ.5 Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.78

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used. The following items correlated negatively with the scale: D2, D4.

ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡ.6 Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.76

Σχόλιο: Οι δείκτες αξιοπιστίας για τις ερωτήσεις 1, 2, 5, 6 είναι ικανοποιητικοί, αφού όλοι είναι πάνω από το 0,7 που θεωρείται το όριο αξιοπιστίας της έρευνας.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ χ^2

Ερευνητική υπόθεση

Ερευνούμε την συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και των υποερωτημάτων Α1 έως Α15 της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορά στις απόψεις σχετικά με την ηγεσία. Εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 , αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 εφαρμόζεται για να

εξεταστεί η συνάφεια μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, με την έννοια της ανεξαρτησίας μεταξύ των γραμμών και στηλών του πίνακα διπλής εισόδου (ή συνάφειας) των δύο μεταβλητών.

x2 ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΕΕΕΚ και ΕΡ. 1 (Α1-Α15)

Contingency Tables

A1 Στα ΕΕΕΕΚ η ηγεσία πρέπει να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σε σχέση με άλλα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

	Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ				
	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	5	6	27	28	66
11-20 έτη	0	5	15	14	34
21-30 έτη	1	0	3	1	5
31 έτη και πάνω	0	1	1	0	2
Total	6	12	46	43	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	10.04	9	0.35
N	107		

Σχόλιο:

H0: Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α1

H1: Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των πιο πάνω μεταβλητών.

Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και στις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση Α1

Μέσω λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας JASP υπολογίστηκε ότι η τιμή του δείκτη p ισούται με 0,35 άρα είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας α (0,05). Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή. Δηλαδή ο παράγοντας συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ είναι ανεξάρτητος από την μεταβλητή, που σχετίζεται με την απόψεις στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ομοίως εξετάζουμε και τις άλλες ερωτήσεις ως ακολούθως:

Contingency Tables

A2 Το μεγαλύτερο προσόν στην ηγεσία των ΕΕΕΕΚ, είναι η αποτελεσματικότητα στον χειρισμό των καταστάσεων ανεξάρτητα από το κόστος.

	Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ					
	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	1	6	8	38	13	66
11-20 έτη	0	2	12	12	8	34
21-30 έτη	0	1	1	2	1	5
31 έτη και πάνω	0	0	1	1	0	2
Total	1	9	22	53	22	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	11.53	12	0.48
N	107		

Σχόλιο:

$p=0.48>0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H0: Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α2

Contingency Tables

A3 Τα ΕΕΕΕΚ πρέπει να έχουν έναν πυρήνα εκπαιδευτικών, που βρίσκονται κοντά στην ηγεσία, για να είναι πιο λειτουργικό το σχολείο. με τιμή p 0,27

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	5	11	12	24	14	66
11-20 έτη	1	5	7	10	11	34
21-30 έτη	1	2	0	0	2	5
31 έτη και πάνω	1	0	0	1	0	2
Total	8	18	19	35	27	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	14.49	12	0.27
N	107		

Σχόλιο:

$p=0.27>0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή A3

Contingency Tables

A4 Το καλό επικοινωνιακό κλίμα στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία.

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	2	15	22	25	66
11-20 έτη	1	1	4	19	9	34
21-30 έτη	0	0	2	2	1	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	1	1	2
Total	3	3	21	44	36	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	7.39	12	0.83
N	107		

Σχόλιο:

$p=0.83>0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή A4

Contingency Tables

A5 Το ανθρώπινο πρόσωπο της ηγεσίας πρέπει να κυριαρχεί στην διοίκηση των ΕΕΕΕΚ

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	3	0	9	35	19	66
11-20 έτη	1	2	3	11	17	34
21-30 έτη	0	0	1	3	1	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	0	2	2
Total	4	2	13	49	39	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	14.25	12	0.29
N	107		

Σχόλιο: $p 0,29 > 0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α5

Contingency Tables

Α6 Η ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία.

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	3	21	24	16	66
11-20 έτη	1	6	6	16	5	34
21-30 έτη	0	1	2	2	0	5
31 έτη και πάνω	0	0	1	0	1	2
Total	3	10	30	42	22	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	11.71	12	0.47
N	107		

Σχόλιο: $p 0,47 > 0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α6

Contingency Tables

Α7.Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να τηρεί το καθηκοντολόγιό του χωρίς αποκλίσεις.

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	1	11	22	21	11	66
11-20 έτη	2	7	5	11	9	34
21-30 έτη	0	0	1	4	0	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	1	1	2
Total	3	18	28	37	21	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	13.14	12	0.36
N	107		

Σχόλιο: $p 0,36 > 0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α7

Contingency Tables

Α8 Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιτηρεί την εφαρμογή των καθηκοντολογίων των εργαζόμενων στην σχολική μονάδα.

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	5	15	34	10	66
11-20 έτη	0	2	3	16	13	34
21-30 έτη	0	0	0	5	0	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	0	2	2
Total	2	7	18	55	25	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	20.44	12	0.06
N	107		

Σχόλιο: $p 0,06 > 0.05$ Οριακά Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Οριακά δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α8

Contingency Tables

A9. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να εφαρμόζει εναλλακτικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	1	3	35	25	66
11-20 έτη	0	1	1	15	17	34
21-30 έτη	0	1	0	2	2	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	1	1	2
Total	2	3	4	53	45	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	8.67	12	0.73
N	107		

Σχόλιο: $p 0,73 > 0.05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α9

Contingency Tables

A10. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (δεξιότητες στην επικοινωνία, χειρισμό καταστάσεων, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ευγένεια, ηρεμία, ψυχραιμία, γνώση νομοθεσίας, ευελιξία προσαρμοστικότητα κτλ)

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	1	5	30	28	66
11-20 έτη	0	1	7	9	17	34
21-30 έτη	0	1	0	2	2	5
31 έτη και πάνω	0	1	0	1	0	2
Total	2	4	12	42	47	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	24.72	12	0.02
N	107		

Σχόλιο: $p 0,02 < 0.05$ Συνεπώς, η εναλλακτική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_1 : υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α10

Contingency Tables

A11. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα τυπικά του προσόντα

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	12	24	17	10	3	66
11-20 έτη	4	15	12	1	2	34
21-30 έτη	1	2	2	0	0	5
31 έτη και πάνω	0	0	1	1	0	2
Total	17	41	32	12	5	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	9.90	12	0.62

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
N	107		

Σχόλιο: $p\ 0,62 > 0,05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή A11

Contingency Tables

A12. Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους εργαζόμενους και στην κοινωνία.

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	2	3	33	26	66
11-20 έτη	0	1	1	13	19	34
21-30 έτη	0	0	0	3	2	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	1	1	2
Total	2	3	4	50	48	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	4.16	12	0.98
N	107		

Σχόλιο: $p\ 0,98 > 0,05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή A12

Contingency Tables

A13. Το όραμα της ηγεσίας στα ΕΕΕΕΚ συχνά ματαιώνεται λόγω της εναρμόνισης με την Εκπαιδευτική νομοθεσία.

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	2	7	21	26	10	66
11-20 έτη	0	4	3	20	7	34
21-30 έτη	0	1	4	0	0	5
31 έτη και πάνω	0	1	0	1	0	2
Total	2	13	28	47	17	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	20.61	12	0.06
N	107		

Σχόλιο: $p\ 0,06 > 0,05$ **Οριακά** Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή A13

Contingency Tables

A14. Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να προβλέπει και να προσαρμόζει την εκπαιδευτική μονάδα σε αλλαγές του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος

Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ	1	2	3	4	5	Total
1-10 έτη	3	0	8	36	19	66
11-20 έτη	0	2	2	17	13	34

Chi-Squared Tests

	Value	df	p						
21-30 έτη				0	0	1	3	1	5
31 έτη και πάνω				0	0	0	1	1	2
Total				3	2	11	57	34	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	8.87	12	0.71
N	107		

Σχόλιο: $p\ 0,71 > 0,05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α14

Contingency Tables

A15. Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να ενδυναμώνει το προσωπικό του σχολείου, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον του προς τους μαθητές

	Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ					Total
	1	2	3	4	5	
1-10 έτη	2	0	7	33	24	66
11-20 έτη	0	3	0	16	15	34
21-30 έτη	0	0	1	2	2	5
31 έτη και πάνω	0	0	0	1	1	2
Total	2	3	8	52	42	107

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
χ^2	12.81	12	0.38
N	107		

Σχόλιο: $p\ 0,38 > 0,05$ Συνεπώς, η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή δηλαδή H_0 : Δεν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α15

T-Test ανεξάρτητων δειγμάτων

Προκειμένου να διερευνηθεί αν ισχύει η μηδενική ή η εναλλακτική υπόθεση, πραγματοποιήθηκε ο μη συσχετισμένος έλεγχος t (Independent t-test) μέσω του λογισμικού JASP. Το εν λόγω τεστ χρησιμοποιεί δεδομένα που προέρχονται από δύο ξεχωριστά δείγματα για να ελέγξει υποθέσεις που σχετίζονται με τη διαφορά των μέσων τιμών δύο υποπληθυσμών. Στην περίπτωση αυτή, η μηδενική υπόθεση δηλώνει ότι δεν υφίσταται διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές των δύο υποπληθυσμών. Στην έρευνα εξετάζουμε:

τις μέσες τιμές στις απαντήσεις της 1ης ερώτησης A1 έως A15 σε σχέση με το φύλο (1η Ερευνητική υπόθεση) και την κατοχή μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής (2η Ερευνητική υπόθεση)

και τις μέσες τιμές στην 2η ερώτηση B1 έως B13 σε σχέση με το φύλο (3η Ερευνητική υπόθεση) και την εργασιακή κατάσταση (4η Ερευνητική υπόθεση).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες και δείχνουν την τιμή πιθανότητας (p) που συγκρινόμενη με το επίπεδο σημαντικότητας ($\alpha=0,05$) καθορίζει το εύρος της περιοχής αποδοχής κι απόρριψης της ερευνητικής υπόθεσης.

1η Ερευνητική υπόθεση

Independent Samples T-Test Amean και φύλο

Independent Samples T-Test

	t	df	p
Amean	-1.913	105	0.058 ^a

Note. Student's t-test.

^a Brown-Forsythe test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the equal variance assumption

H0: Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (A1 έως A15) δηλαδή ($\mu_1=\mu_2$).

H1: Ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (A1 έως A15) δηλαδή ($\mu_1 \neq \mu_2$)

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αποτυπώνονται στον παραπάνω πίνακα και δείχνουν ότι η τιμή πιθανότητας (p) είναι 0,058 άρα είναι οριακά μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας ($\alpha=0,05$)

Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι οριακά δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στις απόψεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (A1 έως A15) σχετικά με την ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ. Επομένως, η μηδενική υπόθεση H0, γίνεται δεκτή.

2η Ερευνητική υπόθεση

Independent Samples T-Test Amean και Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής

Independent Samples T-Test

	t	df	p
Amean	0.253	105	0.801

Note. Student's t-test.

H0: Ο παράγοντας Μεταπτυχιακό Ειδ. Αγωγής δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (A1 έως A15) δηλαδή ($\mu_1=\mu_2$).

H1: Ο παράγοντας Μεταπτυχιακό Ειδ. Αγωγής επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (A1 έως A15) δηλαδή ($\mu_1 \neq \mu_2$)

Η τιμή p είναι 0,801 > 0,05 άρα γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση

3η Ερευνητική υπόθεση

Independent Samples T-Test Bmean και φύλο

Independent Samples T-Test

	t	df	p
B mean	1.115	105	0.267

Note. Student's t-test.

H0: Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 3ης ενότητας (B1 έως B13) δηλαδή ($\mu_1 = \mu_2$).

H1: Ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 3ης ενότητας (B1 έως B13) δηλαδή ($\mu_1 \neq \mu_2$)

Η τιμή p είναι $0,267 > 0,05$ άρα γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση

4η Ερευνητική υπόθεση

Independent Samples T-Test Bmean και Εργασιακή κατάσταση

Independent Samples T-Test

	t	df	p
B mean	-0.629	105	0.530

Note. Student's t-test.

H0: Ο παράγοντας Εργασιακή κατάσταση δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 3ης ενότητας (B1 έως B13) δηλαδή ($\mu_1 = \mu_2$).

H1: Ο παράγοντας Εργασιακή κατάσταση επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 3ης ενότητας (B1 έως B13) δηλαδή ($\mu_1 \neq \mu_2$)

Η τιμή p είναι $0,530 > 0,05$ άρα γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση

Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ (Α1-Α15)

1. Οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν ποσοστό άνω του 70% περιέχουν τις εξής κατευθύνσεις σχετικά με την ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ:

Στα ΕΕΕΕΚ η ηγεσία πρέπει να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, να διαθέτει αποτελεσματικότητα, ανθρώπινο πρόσωπο και να φροντίζει για το καλό επικοινωνιακό κλίμα. Επίσης πρέπει να επιτηρεί την εφαρμογή των καθηκοντολογίων των εργαζόμενων στην σχολική μονάδα, να εφαρμόζει εναλλακτικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες, να μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους εργαζόμενους και στην κοινωνία, να προσαρμόζει την εκπαιδευτική μονάδα σε αλλαγές του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος και να ενδυναμώνει το προσωπικό του σχολείου. Επιπρόσθετα πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά

2. Οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν ποσοστό μεταξύ 50% και 70% δείχνουν τον προβληματισμό των συμμετεχόντων και περιέχουν τις εξής κατευθύνσεις σχετικά με την ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ:

Τα ΕΕΕΕΚ πρέπει να έχουν έναν πυρήνα εκπαιδευτικών, που βρίσκονται κοντά στην ηγεσία, για να είναι πιο λειτουργικό το σχολείο. Η ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία. Εδώ ένα μεγάλο ποσοστό ίσως πιστεύει πως η ικανοποίηση πηγάζει και από άλλους παράγοντες. Επίσης ο/η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να τηρεί το καθηκοντολόγιό του χωρίς αποκλίσεις, να επιλέγεται κυρίως με βάση τα τυπικά του προσόντα και τέλος το όραμα της ηγεσίας στα ΕΕΕΕΚ συχνά ματαιώνεται λόγω της εναρμόνισης με την Εκπαιδευτική νομοθεσία

3. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση: Το μεγαλύτερο προσόν στην ηγεσία των ΕΕΕΕΚ, είναι η αποτελεσματικότητα στον χειρισμό των καταστάσεων ανεξάρτητα από το κόστος. Θετική άποψη έχουν οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 70,09%. Είναι άξιο προσοχής το αυξημένο ποσοστό ουδέτερης θέσης σε ποσοστό 20,56%. Ενδεχομένως, οι συμμετέχοντες να προβληματίστηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα στον χειρισμό των καταστάσεων και το κόστος, που μπορεί να προκύψει από τους χειρισμούς. Θα μπορούσε το θέμα αυτό να είναι μέρος μιας άλλης σχετικής έρευνας στην οποία μπορεί να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στο κόστος των αποφάσεων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΡΙΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Στα ΕΕΕΕΚ που υπηρετείτε (ή υπηρετήσατε) η ηγεσία του σχολείου κάθε χρόνο φροντίζει για :

1ο . Οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν ποσοστά άνω του 70% περιέχουν τις πληροφορίες ότι στα ΕΕΕΕΚ ότι η ηγεσία του σχολείου κάθε χρόνο φροντίζει για τον σχηματισμό των ομάδων αντιμετώπισης κρίσεων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, την επικαιροποίηση του κανονισμού του σχολείου και την κοινοποίησή του στους εμπλεκόμενους και την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο, για τον περιορισμό του κινδύνου εμφάνισης κρίσεων.

2ο . Οι απαντήσεις που συγκέντρωσαν ποσοστά μεταξύ 50% και 70% δείχνουν τον προβληματισμό των συμμετεχόντων και ίσως πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην εφαρμογή των εξής: την δημιουργία ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων με σαφείς, ακριβείς και κατανοητές πληροφορίες, την δημιουργία σχεδίων δράσης όχι μόνον για προβλέψιμες, αλλά και για απρόβλεπτες κρίσεις, την πρόβλεψη και αντιμετώπιση άλλων κρίσεων, που συχνά επιφέρει μια κρίση, την απρόσκοπτη και άμεση επικοινωνία, τόσο εσωτερικά στην σχολική μονάδα, όσο και με εξωτερικές δομές (πυροσβεστική, αστυνομία, υπηρεσίες του Δήμου, ασθενοφόρα, μέσα μεταφοράς ΜΜΕ κτλ), την παρατήρηση και καταγραφή των σταδίων της κρίσης (πριν, κατά και μετά), την αξιολόγηση του τρόπου αντιμετώπισης της κρίσης, την μείωση των συνεπειών της κρίσης και τέλος τον επανασχεδιασμό των σχεδίων αντιμετώπισης μιας κρίσης, όταν διαπιστώνονται αδυναμίες.

3ο . Στην ερώτηση αν στα ΕΕΕΕΚ που υπηρετείτε (ή υπηρετήσατε) η ηγεσία του σχολείου κάθε χρόνο φροντίζει για τον τρόπο κάλυψης μιας ενδεχόμενης κρίσης από τα ΜΜΕ (ορισμός υπεύθυνου επικοινωνίας, χρόνος, τόπος, έκταση και περιεχόμενο πληροφοριών) οι απαντήσεις μοιράζονται και δεν υπάρχει ισχυρή πλειοψηφία σε καμία (θετικά σε ποσοστό 43,91%). Οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να έχουν την άποψη ότι ορίζεται πάντα και σαφώς η επικοινωνία του σχολείου σε περίπτωση κρίσεων. Είναι ενδεχομένως ένα θέμα προς διερεύνηση σε νέα έρευνα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3. Ποια/ες κρίση/εις αντιμετωπίσατε στην διάρκεια της θητείας σας σε ΕΕΕΕΚ (Επιλογής περισσότερα από ένα)

Οι κρίσεις στα ΕΕΕΕΚ κατατάσσονται, σύμφωνα με τις απαντήσεις, με την εξής φθίνουσα σειρά από την περισσότερο στην λιγότερο συχνή: οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών, οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών, σοβαρή ένταση με γονείς, σοβαρή ένταση μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, σοβαρό κτιριακό πρόβλημα, σοβαρή ένταση με την Διεύθυνση του σχολείου, σεισμός, πλημμύρα, Γίνεται φανερό ότι στις τρεις πρώτες θέσεις των κρίσεων στα ΕΕΕΕΚ

αφορούν στους μαθητές και στους γονείς. Άρα πρέπει να δοθούν νέες κατευθύνσεις προς την αποκλιμάκωση αυτών των κρίσεων χωρίς να αποκλεισθεί και η σοβαρότητα των άλλων κρίσεων.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4. Αν θέλετε γράψτε άλλου είδους κρίση που αντιμετωπίσατε. (σύντομης ανάπτυξης)

Δόθηκε μόνον μια απάντηση που ανέφερε το πρόβλημα της εμφάνισης μεταδοτικής ασθένειας χωρίς απαραίτητα μέσα προφύλαξης στα ΕΕΕΕΚ

ΕΡΩΤΗΣΗ 5. Πως αντιμετωπίστηκε η κρίση (πίνακας πολλαπλών επιλογών)

Φαίνεται ότι οι απαντήσεις συνοψίζονται στα εξής:

1. τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων) στις περιπτώσεις σεισμού, πλημμύρας πυρκαγιάς
2. έλαβε αποφάσεις μόνον η ηγεσία του σχολείου στην περίπτωση σοβαρού κτιριακού προβλήματος
3. έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου στις περιπτώσεις σοβαρής έντασης μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, σοβαρής έντασης με την Διεύθυνση, σοβαρής έντασης με γονείς, σε οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών, σε οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών.

Στις περιπτώσεις κρίσεων με γονείς και μαθητές η δεύτερη σε ποσοστά απάντηση είναι ότι το θέμα επιμελήθηκε η ομάδα του Ειδικού Επιστημονικού Προσωπικού του σχολείου

ΕΡΩΤΗΣΗ 6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ακόλουθοι τύποι ηγεσίας ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαχείριση των κρίσεων στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση, δείχνουν θετική άποψη για την μετασχηματιστική, την διαπροσωπική και την δημοκρατική ηγεσία. Ο συνδυασμός όμως των παραπάνω τύπων ηγεσίας συγκεντρώνει την συντριπτική πλειοψηφία όπως ήταν αναμενόμενο. Ενώ ο τύπος ηγεσίας που επικεντρώνεται στην διδασκαλία και στην μάθηση (Εκπαιδευτική ηγεσία) δεν έχει την πλήρη αποδοχή των συμμετεχόντων

Συμπεράσματα μετά τον έλεγχο ανεξαρτησίας X^2

Κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας X^2 ο παράγοντας της συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ είναι ανεξάρτητος από τις μεταβλητές, που σχετίζονται με τις απόψεις που διατυπώθηκαν με τις απαντήσεις στην ερώτηση 1 Α1 έως Α15.

Εξαίρεση αποτελεί η υποερωτηση Α10: Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (δεξιότητες στην επικοινωνία, χειρισμό καταστάσεων, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ευγένεια, ηρεμία, ψυχραιμία, γνώση νομοθεσίας, ευελιξία προσαρμοστικότητα κτλ) στην οποία γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση ότι δηλαδή υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην μεταβλητή συνολικής υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και την μεταβλητή Α10

Σημειώνεται επίσης ότι στις υποερωτήσεις Α8 Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιτηρεί την εφαρμογή των καθηκοντολογίων των εργαζόμενων στην σχολική μονάδα, και Α13 Το όραμα της ηγεσίας στα ΕΕΕΕΚ συχνά ματαιώνεται λόγω της εναρμόνισης με την Εκπαιδευτική νομοθεσία, υπάρχει οριακή αποδοχή της ανεξαρτησίας

Συμπεράσματα ελέγχου ανεξάρτητων δειγμάτων

Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει οριακά τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (Α1 έως Α15)

Ο παράγοντας Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 2ης ενότητας (Α1 έως Α15)

Ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 3ης ενότητας (Β1 έως Β13)

Ο παράγοντας Εργασιακή κατάσταση δεν επηρεάζει τις απόψεις σε σχέση με τις ερωτήσεις της 3ης ενότητας (Β1 έως Β13)

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι περισσότερες γυναίκες, 41 έως 50 ετών και οι περισσότεροι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ με το βασικό πτυχίο και ότι κατέχουν διδακτορικό είναι περισσότεροι άνδρες. Ενώ οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι εργάζονται σε ΕΕΕΕΚ με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, ότι κατέχουν άλλο μεταπτυχιακό και ότι παρακολούθησαν σεμινάρια στην ειδική αγωγή είναι περισσότερες γυναίκες.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν συνολική υπηρεσία σε ΕΕΕΕΚ από 1 έως 10 έτη. Ενώ οι περισσότεροι έχουν συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση από 11 έως 20 έτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fontana, D. (1995). Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). Οργανωτική συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τόμος Γ' Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αλέξανδρος Χρούτας 2020. «Νομοθετικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τον ν.1143/1981 έως τον ν.4589/2019» Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ασδραχά, Χ. (2017). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Παράγοντας Επιτυχίας ενός Ηγέτη (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, (3), 92-108.
- Βάσιου, Α. Χ. (2008). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βλαχογιάννη, Α. (2019). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο και οι συνιστώσες που καθιστούν τις σχολικές μονάδες συναισθηματικά ευφείς (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βότση, Ε. (2016). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 517-523.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουριδής, Γ. (2005). Ο Διευθυντής-Ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (10), 121-129.
- Γκούβρα, Μ., Κυριδής, Α., & Μαυρικάκη, Ε. (2005). Αγωγή υγείας και Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Γουρναρόπουλος Γ. (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Δελλατόλας, Α. (2016). Συναισθηματική Νοημοσύνη & Μετασχηματιστική Ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(5B), 18-40. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.550>
- Δουγαλή, Ε. (2017). Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1.2.2014 C 30/2
- Ευστράτιος Παπάνης, Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αγνή Βίκη 2009. « Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις εύλωτες ομάδες πληθυσμού» Εκδόσεις Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζαφειρόπουλος Κωστας. Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ (2^η έκδοση 2015)
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του προϊσταμένου διευθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (σ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καλλιωντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1), 112-128. <https://doi.org/10.12681/hire.20797>
- Καμπουριδής, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραβασιλής, Ι. (2012). Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημοσίων Οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κατσαρός, Ι. (2007). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3^ο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κούλα, Β. (2011). Διαπροσωπικές Σχέσεις Διευθυντή και Εκπαιδευτικών-Θεωρίες Διοίκησης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2007). Σχολικός εγγραμμισμός. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τόμος Α'. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ,(Επιμ.), Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη, σ. 23-39. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λαμπράκης, Σ. (2018). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της περιφέρειας Ηπείρου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. <http://hdl.handle.net/11610/18710>
- Μανωλάκη Ε. (2020) Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών διπλωματική εργασία ΕΑΠ Πάτρα
- Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις, Επιστήμες Αγωγής, 3(3), 28-45.

- Μητροπούλου Θεοδώρα «Σχολικό κλίμα σε μονάδα ΣΜΕΑΕ (ειδικό σχολείο): μελέτη περίπτωσης με συστημική προσέγγιση» Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακών Σπουδών ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
- Μπάλιας, Ε. & Μπέσιος, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <https://academia.lis.upatras.gr/academia/article/view/2310/2551>
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Ηγεσία. Μάνατζμεντ. Αθήνα: εκδόσεις Μπέου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ (επιμ.) Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αφοί Σταμούλη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο -ΥΠ.Ε.Π.Θ, (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ISBN: 978-960-407-194-4
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-αποκέντρωση-αυτοτέλεια. Σκοπούμενες αλλαγές, Νέα Παιδεία, 141, 25-50.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών Μονάδων. Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα, Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασχαλούδης Δ. 2022(σημειώσεις: Συναισθηματική νοημοσύνη, ΔΙΠΑΕ Σερρών)
- Πλασιδίου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες της Αγωγής, 1, 27-39.
- Πλασιδίου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, 166-181.
- Πλασιδίου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Α. Χ. (2012). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Α. Χ., & Γουναρόπουλος, Γ. (2008). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Ελλάδας, 5 - 7 Δεκεμβρίου 2008, τόμος Β' (σ.σ. 344- 354).
- Σαΐτης Χ. (2000). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης -Θεωρία και πράξη, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης Χ. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ατρα
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.
- Στουρνάρα Γ., Λατίφης Κ.2022. «Διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες: απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων» Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την αποτελεσματική ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (1), ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΠΡΟΕΡΧΟΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΛΟΙΠΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ. Ανακτήθηκε από: shorturl.at/deiY3
- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64), 116-145.
- Τζάνη, Μ. (2004). Κοινωνιολογία Παιδείας. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φωτόπουλος, Δ. (2016). Ηγεσία δεν είναι η δύναμη και η εξουσία. Ανακτήθηκε από: shorturl.at/lqsA8
- Χαλκιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα «Κάλλιππος».
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. (2015). Διοίκηση και Ποιότητα Υπηρεσιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Χυτήρης, Λ. (1996). Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Αθήνα: Interbooks.
- Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**
- Benoit, W. L. (1995). Accounts, Excuses and Apologies: A Theory of Image Restoration Strategies. New York: State University of New York Press.
- Brock, S., E., Sandoval, J., Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός
- Caplan, G. (1961). An approach to community mental health. New York: Grune & Stratton.
- Caplan, G. (1964). Principles of preventing psychiatry. New York: Basic books
- Coombs, W. (2014). Applied crisis communication and crisis management. SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781544308531>
- Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2002). Helping crisis managers protect reputational assets initial tests of the situational crisis communication theory. Management Communication 16 (2), pp. 165-186.<https://doi.org/10.1177/089331802237233>
- Coombs, W., T., Holladay S.J. (2012). The Handbook of Crisis Communication, Blackwell Publishing Ltd.
- Coombs, W.T., Holladay, S.J. (2002). Helping crisis managers protect reputational assets: Initial tests of the situational crisis communication theory. Management Communication Quarterly, 16, 165–186.
- Coombs, W.T., Holladay, S.J. (2002). Helping crisis managers protect reputational assets:
- Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Στο ε. Τ. (μτφ. Ν. Κουβαράκου (Επιμ.)
- Dass-Brailsford, P. (2007). Crisis interventions. In A practical approach to trauma: Empowering interventions (pp. 93-114). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452204123.n5>
- Fink, S. (1986). Crisis management: Planning for the Inevitable. New York: American Management Association.
- Glaesser, D., (2006). Crisis Management in the Tourism Industry. Elsevier Burlington: MA.
- Initial tests of the situational crisis communication theory. Management Communication Quarterly, 16, 165–186.
- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας/αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication, 5, 175–189. doi: <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>

- Johnson, K. & Stephers, R. D. (2000). *School crisis management: A Hands-On guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.
- King, G. (2002). Crisis management and team effectiveness: A closer examination. *Journal of Business Ethics*, 41, 235-249.
- Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and Challenges of School-Based Crisis Response Teams. *Journal of School Health*, 65(7), 245–249. doi: 10.1111/j.1746- 1561.1995.tb07894.x
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of community Psychology*, 16(2), 205-216.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93-100. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.93>
- Knox, K. S., & Roberts, A. R.(2005). Crisis Intervention in crisis team models in schools. *Children & Schools*, 27(2), 93-100.
- Langlely, D.G. & Kaplan, D.M., (1968). *The treatment of families in crisis*. Grune & Stratton: New York.Litwin MS. How to measure survey reliability and validity. Sage Publications, London, 1995
- MacNeil, W., & Topping, K. (2007). Crisis management in schools: evidence based. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 64-94. Retrieved from: <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/49594>
- Marra, F. J. (1998). Crisis Communication Plans: Poor Predictors of Excellent Crisis Public Relations. *Public Relations Review*, 24(4).
- Marsen, S. (2020). Navigating Crisis: The Role of Communication in Organizational Crisis. *International Journal of Business Communication*, 57(2), 163–175. <https://doi.org/10.1177/2329488419882981>
- Mitroff, I. I., Shrivastava, P., & Udwadia, F. E. (1987). Effective Crisis Management. *The Academy of Management Executive* (1987-1989), 1(4), 283–292. <http://www.jstor.org/stable/4164770>
- Mitroff, I.I. (1988). Crisis management: Cutting through the confusion. *Sloan Management Review*, 29(2), 15-20. Retrieved from: <https://www.proquest.com/openview/a461194dcb38ee8e9da6c58f00c3e3bea/1?pqorigsite=gscholar&cbl=26142>
- Meyers, G. C. (1986). *When it hits the fan: Managing the nine crises of business*. New York: Mentor.92
- Newgass, S., & Schonefeld, D. (1996). A crisis in the class: Anticipating and responding to student's needs. *Educational Horizons*, 74(3), 124-129. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ526935>
- Ozkayran, S. E., Yetis Abali, A., & Abali, A. (2020). The Opinions of Teachers on Crisis Management in Guidance Services. *Educational Process: International Journal*, 9(4), 205- 220, doi: 10.22521/edupij.2020.94.2
- Pagliocca, P. M., & Nickerson, A. B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics? *Law & Policy*, 23(3), 373-407. <https://doi.org/10.1111/1467- 9930.00117>
- Paraskevas, A. (2006). Crisis management or crisis response system? A complexity science approach to organizational crises. *Management decision*, 44(7), 892-907. <https://doi.org/10.1108/00251740610680587>
- Paton, D. (1992). *Dealing with traumatic incidents in the workplace*. Coolum Beach, Queensland: Gull Publishing.
- Pearson, C. M., & Mitroff, I. I. (1993). *From Crisis Prone to Crisis Prepared: A Framework for Crisis Management*. *The Executive*, 7(1), 48–59. <http://www.jstor.org/stable/4165107>
- Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of Crisis Intervention. *Quandern de psicologia*. *International Journal of Psychology*
- Poland, S. (1994) The role of school crisis intervention teams to prevent and reduce school violence and trauma. *School Psychology Review*, 23(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.1208570593>
- Rapoport, L. (1962). The state of crisis: Some theoretical considerations. *Social Service Review*, 36(2), 211-217. Retrieved from: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/641243>
- Ray, S. J. (1999). *Strategic Communication in crisis management: Lessons from the airline industry*. Westport, Conn.: Quorum Books
- Saitis C., & Saiti A. (2018). *Crisis Management at School*. In *Initiation of Educators into Educational Management Secrets* (pp. 197-211). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47277-5_10
- Seymour M., & Moore S. (2000). *Effective crisis management: Worldwide principles and practice*, Cassell.
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis Intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.), Allyn & Bacon.
- Tan, H., & Baloglu, M. (2013). *Psikolojik Danisma ve Rehberlik/Teori ve Uygulama [Psychological Counseling and Guidance/Theory and Practice]*, Nobel.
- Taplin, J. R. (1971). Crisis theory: Critique and reformulation. *Community mental health journal*, 7(1), 13-23. <https://doi.org/10.1007/BF01434728>
- Turner, B.A. (1976). The organizational and interorganizational development of disasters. *Administrative Science Quarterly*, 21, 378-397. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/2391850>
- Vogel, J.M., & Vernberg, E. M. (1993). Psychological responses of children to natural and human made disasters: I. Children's psychological responses to disasters. *Journal of clinical child psychology*, 22(4), 464-484. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2204_7
- Waller, M. J., Lei, Z., & Pratten, R. (2014). Focusing on Teams in Crisis Management Education: An Integration and Simulation-Based Approach. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 208–221. <http://www.jstor.org/stable/43698352>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

όσοι εργάζεστε ή εργασθήκατε σε κάποιο Ε.Ε.Ε.ΕΚ της χώρας, σας παρακαλώ πολύ να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας στην ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού μου προγράμματος στην «Δημόσια Διοίκηση» του ΔΙΠΑΕ Σερρών. Η διάρκεια της συμπλήρωσης δεν ξεπερνάει τα 10 λεπτά. Είναι διασφαλισμένη η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων σας. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς για την έρευνα αυτή.

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Φωτεινή Μωραΐτου ΠΕ88.02 Ε.Ε.Ε.ΕΚ Σερρών.

fmoraitou2@gmail.com

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ: ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1.

Κλίμακα LIKERT: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα

A1. Στα ΕΕΕΕΚ η ηγεσία πρέπει να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σε σχέση με άλλα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

A2. Το μεγαλύτερο προσόν στην ηγεσία των ΕΕΕΕΚ, είναι η αποτελεσματικότητα στον χειρισμό των καταστάσεων ανεξάρτητα από το κόστος.

A3. Τα ΕΕΕΕΚ πρέπει να έχουν έναν πυρήνα εκπαιδευτικών, που βρίσκονται κοντά στην ηγεσία, για να είναι πιο λειτουργικό το σχολείο.

A4. Το καλό επικοινωνιακό κλίμα στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία.

A5. Το ανθρώπινο πρόσωπο της ηγεσίας πρέπει να κυριαρχεί στην διοίκηση των ΕΕΕΕΚ

A6. Η ικανοποίηση των εργαζομένων στα ΕΕΕΕΚ εξαρτάται κυρίως από την ηγεσία.

A7. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να τηρεί το καθηκοντολόγιό του χωρίς αποκλίσεις.

A8. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιτηρεί την εφαρμογή των καθηκοντολογίων των εργαζόμενων στην σχολική μονάδα.

A9. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να εφαρμόζει εναλλακτικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με τις συνθήκες

A10. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (δεξιότητες στην επικοινωνία, χειρισμό καταστάσεων, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ευγένεια, ηρεμία, ψυχραιμία, γνώση νομοθεσίας, ευελιξία προσαρμοστικότητα κτλ)

A11. Ο/Η Διευθυντής/τρια στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να επιλέγεται κυρίως με βάση τα τυπικά του προσόντα

A12. Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να μεταδίδει το όραμα του σχολείου στους εργαζόμενους και στην κοινωνία.

A13. Το όραμα της ηγεσίας στα ΕΕΕΕΚ συχνά ματαιώνεται λόγω της εναρμόνισης με την Εκπαιδευτική νομοθεσία.

A14. Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να προβλέπει και να προσαρμόζει την εκπαιδευτική μονάδα σε αλλαγές του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος.

A15. Η ηγεσία στα ΕΕΕΕΚ πρέπει να ενδυναμώνει το προσωπικό του σχολείου, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον του προς τους μαθητές

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ □ ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΕΕΕΕΚ

ΕΡΩΤΗΣΗ 2. Στα ΕΕΕΕΚ που υπηρετείτε (ή υπηρετήσατε) η ηγεσία του σχολείου κάθε χρόνο φροντίζει για :

Κλίμακα LIKERT: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα

B1. τον σχηματισμό των ομάδων αντιμετώπισης κρίσεων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

B2. την επικαιροποίηση του κανονισμού του σχολείου και την κοινοποίησή του στους εμπλεκόμενους

B3. την δημιουργία ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων με σαφείς, ακριβείς και κατανοητές πληροφορίες

B4. την έγκαιρη εφαρμογή του σχεδίου αντιμετώπισης όλων των κρίσεων, με δοκιμή σε συνθήκες προσομοίωσης

B5. την δημιουργία σχεδίων δράσης όχι μόνον για προβλέψιμες, αλλά και για απρόβλεπτες κρίσεις

B6. την δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος στο σχολείο, για τον περιορισμό του κινδύνου εμφάνισης κρίσεων

B7. την πρόβλεψη και αντιμετώπιση άλλων κρίσεων, που συχνά επιφέρει μια κρίση

B8. τον τρόπο κάλυψης μιας ενδεχόμενης κρίσης από τα ΜΜΕ (ορισμός υπεύθυνου επικοινωνίας, χρόνος, τόπος, έκταση και περιεχόμενο πληροφοριών)

B9. την απρόσκοπτη και άμεση επικοινωνία, τόσο εσωτερικά στην σχολική μονάδα, όσο και με εξωτερικές δομές (πυροσβεστική, αστυνομία, υπηρεσίες του Δήμου, ασθενοφόρα, μέσα μεταφοράς ΜΜΕ κτλ)

B10. την παρατήρηση και καταγραφή των σταδίων της κρίσης (πριν, κατά και μετά)

B11. την αξιολόγηση του τρόπου αντιμετώπισης της κρίσης

B12. την μείωση των συνεπειών της κρίσης

B13. τον επανασχεδιασμό των σχεδίων αντιμετώπισης μιας κρίσης, όταν διαπιστώνονται αδυναμίες

C1 ΕΡΩΤΗΣΗ 3. Ποια/ες κρίση/εις αντιμετωπίσατε στην διάρκεια της θητείας σας σε ΕΕΕΕΚ (Επιλογής περισσότερα από ένα)

C1.1 σεισμό,

C1.2 πλημμύρα,

C1.3 σοβαρό κτιριακό πρόβλημα,

- C1.4 σοβαρή ένταση μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου,
 C1.5 σοβαρή ένταση με την Διεύθυνση του σχολείου,
 C1.6 σοβαρή ένταση με γονείς,
 C1.7 οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών,
 C1.8 οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών,
 C1.9 καμία ,
 C1.10 όλες,
 ΕΡΩΤΗΣΗ 4. Αν θέλετε γράψτε άλλου είδους κρίση που αντιμετωπίσατε. (σύντομης ανάπτυξης)

	1. Τηρήθηκαν τα προβλεπόμενα από τον κανονισμό του σχολείου (ομάδες αντιμετώπισης κρίσεων)	2. Έλαβε αποφάσεις μόνον η ηγεσία του σχολείου	3. Έλαβε αποφάσεις ο σύλλογος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνεργασία με την ηγεσία του σχολείου	4. Χρειάστηκε εξωτερική παρέμβαση (Δήμος, μονάδες ψυχικής υγείας, πρόνοιας, νοσοκομείο, αστυνομία, πυροσβεστική κτλ)	5. Το θέμα επιμελήθηκε η ομάδα των ΕΕΠ του σχολείου	6. Δεν βρέθηκε λύση
D1σεισμός						
D2 πλημμύρα						
D3 σοβαρό κτιριακό πρόβλημα						
D4 πυρκαγιά						
D5 σοβαρή ένταση μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου						
D6 σοβαρή ένταση με την Διεύθυνση του σχολείου						
D7 σοβαρή ένταση με γονείς						
D8 οξύ πρόβλημα υγείας μαθητών						
D9 οξύ πρόβλημα συμπεριφοράς μαθητών						

ΕΡΩΤΗΣΗ 5. Πως αντιμετωπίστηκε η κρίση (πίνακας πολλαπλών επιλογών)

ΕΡΩΤΗΣΗ 6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ακόλουθοι τύποι ηγεσίας ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαχείριση των κρίσεων στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ

Κλίμακα LIKERT: Καθόλου, λίγο, δεν γνωρίζω/δεν απαντώ, αρκετά, πάρα πολύ

E1 Εκπαιδευτική (εστιάζει στη διδασκαλία και στη μάθηση)

E2 Μετασχηματιστική (δίνει όραμα και έχει στόχο την αλλαγή στον οργανισμό)

E3 Διαπροσωπική (εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις)

E4 Δημοκρατική (εστιάζει στην διανεμημένη διακυβέρνηση)

E5 Ο συνδυασμός των παραπάνω (εναλλαγή τύπου ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση)

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλλο: άνδρας, γυναίκα

2. Εργασιακή κατάσταση: μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια

3. Ηλικία: 30 και κάτω, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω

4. Σπουδές: βασικό πτυχίο (Β.Π.), μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (Μ.Ε.Α), άλλο μεταπτυχιακό (Α.Μ), σεμινάρια ειδικής αγωγής (Σ), διδακτορικό (Δ)

5. Συνολική υπηρεσία στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ: 1-10 έτη, 11-20, 21-30, 31 και πάνω

6. Συνολική υπηρεσία στην εκπαίδευση: 1-10 έτη, 11-20, 21-30, 31 και πάνω.

Β ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνες

Εικόνα 1. Οι σχέσεις των όρων: Ηγεσία- Διεύθυνση- Διοίκηση Πηγή: Πασιαρδής,

2014:212.....11

Εικόνα 2. Blake & Mouton - Δισδιάστατο υπόδειγμα ηγετικού στιλ Πηγή: Everard & Morris,

1999:38.....13

Πίνακες

Πίνακας 1. Βασικές διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη Πηγή: Μπουραντάς, 2002:

315.....11

Πίνακας 2. Ο κύκλος των συγκρούσεων Πηγή: Wall & Callister,

1995.....44

Πίνακας 3. Στυλ χειρισμού διαπροσωπικών συγκρούσεων: Μοντέλα 5

στυλ.....46

Πίνακας 4. Στυλ διαχείρισης

συγκρούσεων.....49