



Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος

Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η διαχείριση κρίσεων από τη σχολική ηγεσία: Η περίπτωση της πανδημίας Covid-19 και οι επιπτώσεις της στη σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Χρυσάφη Ευφροσύνη

Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Καραβασίλης

Ιούνιος, 2023

Υπεύθυνη Δήλωση

Η κάτωθι υπογράφουσα Χρυσάφη Ευφροσύνη του Αντωνίου, με αριθμό μητρώου 417, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων δηλώνω ότι η διπλωματική εργασία που εκπονήθηκε αποτελεί αποκλειστικά δικό μου έργο. Όλες οι αντλούμενες πληροφορίες από άλλες πηγές (ηλεκτρονικές και έντυπες), οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί για τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, έχουν διατυπωθεί με κατάλληλο τρόπο, με τη χρήση παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών. Τέλος, έχω λάβει γνώση ότι ο τίτλος δύναται να ανακληθεί άμεσα, εάν διαπιστωθεί παράβαση των ανωτέρω.

Η δηλούσα
Χρυσάφη Ευφροσύνη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ιωάννη Καραβασίλη για το χρόνο, που μου αφιέρωσε και την καθοδήγησή του, σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διευθυντές και όλες τις διευθύντριες των δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης, καθώς κατέγραψαν με μεγάλη προθυμία τις απόψεις τους στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Περίληψη

Η απροσδόκητη εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 διατάραξε την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι σχολικοί ηγέτες ήρθαν αντιμέτωποι με μία νέα πραγματικότητα, για τη διαχείριση της οποίας είχαν ελάχιστα χρονικά περιθώρια ανάκλασης. Πρωταρχικό τους μέλημα ήταν η διασφάλιση αφενός της υγείας των ίδιων, των παιδιών και των εκπαιδευτικών και αφετέρου της ανεμπόδιστης μαθησιακής διαδικασίας. Η παρούσα εργασία λοιπόν επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των διευθυντών/-τριών των δημόσιων δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών αλλά και τον ρόλο που επιτέλεσαν στην προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης. Επίσης, διερευνάται ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα και εξετάζονται ενδεχόμενες διορθωτικές ενέργειες για την αντιμετώπιση παρεμφερούς μελλοντικής κρίσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι σχολικοί διευθυντές απομακρύνονται από τους παραδοσιακούς τους ρόλους και από την απλή διεκπεραίωση των διαχειριστικών τους καθηκόντων. Διαφαίνεται ότι ασκούν μοντέλα ηγεσίας, βασισμένα στη συνεργατικότητα, την επικοινωνία, την ευελιξία, την ενσυναίσθηση, τα οποία προάγουν την ύπαρξη ενός θετικού και ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, από την έρευνα αναδείχθηκε ότι η έλευση της πανδημίας Covid-19, αύξησε σημαντικά το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και ανέδειξε ελλείψεις σε υποδομές και εξοπλισμό. Επιβεβαιώθηκε ωστόσο η αρχική υπόθεση, ότι η σχολική ηγεσία ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει και να υπερκεράσει τα αναδυόμενα προβλήματα, η ταχύτητα εμφάνισης των οποίων χαρακτηρίζεται ιλιγγιώδης.

Λέξεις – Κλειδιά: σχολική μονάδα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχολική ηγεσία, σχολική κρίση, διαχείριση κρίσεων, πανδημία Covid-19

Abstract

The unexpected appearance of the Covid-19 pandemic disrupted the well regulated functioning of the education system. School leaders were faced with a new reality, for its management, they had little time for reflection. Their primary concern was to ensure the health of themselves, the children and the teachers on the one hand and the unhindered learning process on the other. This paper therefore attempts to record the opinions of the principals of the public elementary school units of the Prefecture of Thessaloniki, regarding the characteristics of the school leaders' personality and the role they performed in the effort to manage the health crisis. Also, the impact of the Covid-19 pandemic on daily school life is being investigated and possible corrective actions are being considered to deal with a similar future crisis. From the analysis of the results it emerged that school principals are moving away from their traditional roles and the simple handling of their administrative tasks. It appears that they practice leadership models, based on cooperation, communication, flexibility, empathy, which promote the existence of a positive and open communication climate in the school unit. In addition, the research showed that the advent of the Covid-19 pandemic significantly increased the workload of teachers and principals and highlighted deficiencies in infrastructures and equipment. However, the initial assumption was confirmed, that the school leadership was able to face and overcome the emerging problems, the speed of their appearance is characterized as dizzying.

Keywords: school unit, primary education, school leadership, school crisis, crisis management, pandemic Covid-19

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	13
Κεφάλαιο 1° : Το εκπαιδευτικό σύστημα και η σχολική μονάδα.....	16
1.1. Η έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος.....	16
1.2. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	16
1.3. Η σχολική μονάδα.....	20
1.4. Ο σκοπός της σχολικής μονάδας.....	22
1.5. Μία αποτελεσματική σχολική μονάδα.....	24
Κεφάλαιο 2° : Η εκδήλωση κρίσεων στη σχολική μονάδα.....	28
2.1. Η έννοια της κρίσης.....	28
2.2. Τα χαρακτηριστικά των κρίσεων.....	30
2.3. Οι τύποι των κρίσεων.....	32
2.4. Η διαχείριση κρίσεων.....	34
2.5. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων.....	35
2.6. Η έννοια της σχολικής κρίσης.....	37
2.7. Είδη σχολικών κρίσεων και η διαχείρισή τους.....	38
Κεφάλαιο 3° : Η σχολική ηγεσία και ο ρόλος της.....	44
3.1. Η έννοια της ηγεσίας.....	44
3.2. Ο διαχωρισμός των εννοιών διοίκηση και ηγεσία.....	45
3.3. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας.....	48
3.4. Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	50
3.4.1. Διοικητική Ηγεσία.....	50
3.4.2. Συμμετοχική Ηγεσία.....	51
3.4.3. Μετασχηματιστική Ηγεσία.....	52
3.4.4. Διαπροσωπική Ηγεσία.....	53
3.4.5. Συναλλακτική Ηγεσία.....	54
3.4.6. Μεταμοντέρνα Ηγεσία.....	55
3.4.7. Ηθική Ηγεσία.....	55
3.4.8. Καθοδηγητική Ηγεσία.....	56
3.4.9. Ενδεχομενική Ηγεσία.....	57
3.5. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή/ηγέτη.....	59
3.6. Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή/ηγέτη.....	62
Κεφάλαιο 4° : Η σχολική ηγεσία και η πανδημία Covid-19.....	65

4.1. Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19.....	65
4.2. Η πανδημία Covid-19 στην Ελλάδα.....	66
4.3. Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	69
4.4. Η διαχείριση της πανδημίας Covid 19 από την σχολική ηγεσία.....	74
4.5. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	77
Κεφάλαιο 5° : Ερευνητικό Μέρος.....	79
5.1. Ο σκοπός της έρευνας.....	79
5.2. Οι ερευνητικές υποθέσεις.....	79
5.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	80
5.4. Η ερευνητική μέθοδος.....	80
5.5. Το δείγμα της έρευνας.....	81
5.6. Το ερευνητικό εργαλείο.....	82
5.7. Η συλλογή των δεδομένων.....	84
5.8. Η ανάλυση των δεδομένων.....	85
5.9. Ο δείκτης αξιοπιστίας.....	85
5.10. Οι περιορισμοί της έρευνας.....	86
Κεφάλαιο 6° : Ανάλυση αποτελεσμάτων – Ευρήματα.....	88
6.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	88
6.2. Η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19....	90
6.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19.....	95
6.4. Ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα.....	102
6.5. Βελτιωτικές προτάσεις για τη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων στη σχολική μονάδα.....	106
6.5. Επιμόρφωση σχολικών διευθυντών/-τριών.....	110
Κεφάλαιο 7° : Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	112
Κεφάλαιο 8° : Συμπεράσματα.....	118
Κεφάλαιο 9° : Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	120
Βιβλιογραφία.....	121
Παράρτημα.....	130

Κατάλογος Γραφημάτων

- Γράφημα 1:** Η ηλικία των διευθυντών/-τριών του δείγματος. σελ 88
- Γράφημα 2:** Το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών/-τριών του δείγματος. σελ 89
- Γράφημα 3:** Τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών/-τριών του δείγματος ως εκπαιδευτικοί. σελ 89
- Γράφημα 4:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών του δείγματος σχετικά με το βαθμό στον οποίο διασφάλισαν την απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία κατά την πανδημία Covid-19. σελ 96
- Γράφημα 5:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών του δείγματος σχετικά με το βαθμό ανάληψης πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση αναδυόμενων ζητημάτων. σελ 97
- Γράφημα 6:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών του δείγματος σχετικά με την προσπάθεια διατήρησης ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα. σελ 97
- Γράφημα 7:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό διατάραξης της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. σελ 102
- Γράφημα 8:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο οξύνθηκαν οι εντάσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. σελ 102
- Γράφημα 9:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη δημιουργία αρνητικού κλίματος στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. σελ 103
- Γράφημα 10:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό. σελ 105
- Γράφημα 11:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 σηματοδότησε την ανάγκη μεταβολής των μέχρι πρότινος διευθυντικών πρακτικών. σελ 107

Γράφημα 12: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε την ανάγκη βελτίωσης των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολικών μονάδων. σελ 108

Γράφημα 13: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε την ανάγκη εκσυγχρονισμού του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων. σελ 108

Γράφημα 14: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού για να λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. σελ 109

Γράφημα 15: Επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19. σελ 109

Γράφημα 16: Επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων μετά το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19. σελ 111

Γράφημα 17: Επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού μετά το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19. σελ 111

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1:** Διάκριση των κρίσεων. σελ 33
- Πίνακας 2:** Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. σελ 86
- Πίνακας 3:** Το φύλο των διευθυντών/-τριών του δείγματος. σελ 88
- Πίνακας 4:** Τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών/-τριών του δείγματος σε διευθυντική θέση. σελ 90
- Πίνακας 5:** Περιγραφικά αποτελέσματα απόψεων των διευθυντών/-τριών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διαχειριστεί την πανδημία Covid-19. σελ 92
- Πίνακας 6:** Περιγραφικά αποτελέσματα απόψεων των διευθυντών/-τριών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις δεξιότητες που επέδειξαν, κατά την προσπάθεια διαχείρισης της πανδημίας Covid-19. σελ 94
- Πίνακας 7:** Αποτελέσματα ελέγχου Independent T-test για το κατά πόσο υπάρχει σημαντική διαφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε σχέση με το φύλο τους. σελ 95
- Πίνακας 8:** Στατιστική ανάλυση για το κατά πόσο το φύλο επηρεάζει την προσωπικότητα των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης. σελ 95
- Πίνακας 9:** Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο παρείχαν καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. σελ 96
- Πίνακας 10:** Περιγραφικά αποτελέσματα για την επικοινωνία των σχολικών διευθυντών/-τριών με τους γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων, τοπικές αρχές. σελ 99
- Πίνακας 11:** Περιγραφικά αποτελέσματα απόψεων των διευθυντών/-τριών για την παροχή στήριξης σε παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς. σελ 100

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για τη διερεύνηση του κατά πόσο η προϋπηρεσία των σχολικών ηγετών σε διευθυντική θέση επηρέασε τον ρόλο τους στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19. σελ 100

Πίνακας 13: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. σελ 103

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου One-Sample Test για το κατά πόσο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των σχολικών διευθυντών κατά την πανδημία Covid-19. σελ 104

Πίνακας 15: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. σελ 104

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ελέγχου One-Sample Test για το κατά πόσο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. σελ 105

Πίνακας 17: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μέχρι πριν την πανδημία Covid-19 χρησιμοποιούμενες πρακτικές στάθηκαν επαρκείς για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας κατά το ξέσπασμα της κρίσης. σελ 106

Πίνακας 18: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με την άμβλυνση των περιθωρίων αυτονομίας των σχολικών ηγετών. σελ 107

Πίνακας 19: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη λήψη επιμόρφωσης για τη διαχείριση της πανδημίας Covid-19. σελ 110

Κατάλογος Συντομογραφιών και Ακρωνυμίων

Αρ.: Άρθρο

Ε.Ο.Δ.Υ.: Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας

Κ.τ.λ.: Και τα λοιπά

Ν.: Νόμος

Παρ.: Παράγραφος

Π.Ο.Υ.: Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

Υ.ΠΑΙ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Εισαγωγή

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όντας σύνθετος και πολυσχιδής, επηρεάζεται αναπόφευκτα από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Σε καθημερινή βάση, η σχολική ηγεσία καλείται να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις, είτε πρόκειται για τη διαχείριση αναμενόμενων, απλών καταστάσεων είτε αιφνίδιων, πρωτόγνωρων και πολύπλοκων συμβάντων. Η εκδήλωση της πανδημίας Covid-19, εντάσσεται στις σύγχρονες προκλήσεις της σχολικής ηγεσίας, αποτελώντας μία πρωτοφανή κρίση και μία άκρως απαιτητική κατάσταση. Για τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης, οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων είχαν ελάχιστα χρονικά περιθώρια ανάκλασης, ενώ χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν και να υπερκεράσουν αναπάντεχα εμπόδια.

Τα σχολεία ολόκληρης της χώρας τέθηκαν «εν μία νυκτί» σε προσωρινή αναστολή λειτουργίας, γεγονός που προκάλεσε σύγχυση, άγχος και αβεβαιότητα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάστηκε να αναδιαμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία και να την προσαρμόσει στην τηλεκπαίδευση, ενώ συγχρόνως κλήθηκε να αποκτήσει γνώσεις και να εξοικειωθεί με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Οι μαθητές και οι γονείς ήρθαν αντιμέτωποι με την εκμάθηση από το χώρο του σπιτιού τους, γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού και της γνώσης, ώστε να μπορεί να γίνει χρήση της διαδικτυακής, εκπαιδευτικής πλατφόρμας. Οι σχολικοί διευθυντές, με τη σειρά τους, κλήθηκαν να διαχειριστούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά την πρωτόγνωρη αυτή κατάσταση, εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ενσυναίσθηση, η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η καινοτομία. Παράλληλα, χρειάστηκε να αποτελούν πηγή έμπνευσης και καθοδήγησης τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της μαθητικής κοινότητας. Επιπλέον, ήταν απαραίτητη η συστηματική επικοινωνία τους με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, για ανταλλαγή απόψεων αλλά και για την παροχή στήριξης, σε ψυχολογικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, όποτε αυτό απαιτούνταν.

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα ήδη υπάρχοντα διαχειριστικά και οργανωτικά καθήκοντα των σχολικών ηγετών, οδήγησαν στην αύξηση του φόρτου εργασίας τους και στην ανάγκη αναπροσαρμογής τους στις νέες επικρατούσες συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, για τη διαχείριση μιας κρίσης τέτοιου βεληνεκού, είναι επιτακτική

ανάγκη ο διευθυντής να προνοεί, να είναι ευέλικτος, να καινοτομεί, να οραματίζεται κι όχι απλά να ακολουθεί τις εξελίξεις. Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών/-τριών των δημόσιων δημοτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών αλλά και τον ρόλο που επιτέλεσαν στην προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης. Επίσης, διερευνώνται οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στη σχολική κοινότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εξετάζονται ενδεχόμενες διορθωτικές ενέργειες για την αντιμετώπιση μελλοντικής κρίσης.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να διευκρινιστεί ο ρόλος της σχολικής μονάδας, ως ένας ανοικτός κοινωνικός οργανισμός, ο οποίος βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα ενδιαφερόμενα μέρη του αλλά και με ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Για την κατανόηση λοιπόν της σχολικής μονάδας κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση της έννοιας «εκπαιδευτικό σύστημα», ο τρόπος λειτουργίας του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, η διευκρίνιση του σκοπού της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και ο καθορισμός της έννοιας «αποτελεσματική» σχολική μονάδα. Έτσι, θα μπορέσει να γίνει αντιληπτή σε μεγαλύτερο βαθμό η επίδραση, που άσκησε η υγειονομική κρίση της πανδημίας Covid-19 και η ανισορροπία, που επέφερε στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, διαταράσσοντας όλα τα επιμέρους υποσυστήματα του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια ώστε να αποσαφηνιστεί ο όρος «κρίση», ο οποίος αποτελεί θεμελιώδη έννοια για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Η διευκρίνιση του όρου αλλά και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων, που τον χαρακτηρίζουν, κρίνεται αναγκαία για τη βέλτιστη κατανόηση της επίδρασης, που άσκησε η πανδημία Covid-19 στη σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, εξετάζονται οι σχολικές κρίσεις και παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα εμφάνισής τους, εστιάζοντας στον καταλυτικής σημασίας ρόλο, που διαδραματίζουν οι εκάστοτε ηγέτες, στη διαχείρισή τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, επιχειρείται η αποσαφήνιση της έννοιας της ηγεσίας και ο διαχωρισμός της από τις έννοιες της διοίκησης και της διεύθυνσης. Τονίζεται επίσης η ανάγκη συγκέντρωσης ηγετικών, διοικητικών αλλά και διευθυντικών πρακτικών στο πρόσωπο του ηγέτη, ώστε να μπορέσει να σταθεί επάξια

στο ρόλο του και να οδηγήσει, μέσω του οράματός του, στην εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού. Παρατίθενται επίσης τα πιο διαδεδομένα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη ανάδειξης του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε μία ηγετική φυσιογνωμία, η οποία εμπνέει και παρακινεί τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Τέλος, γίνεται αναφορά στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή/ηγέτη.

Το τέταρτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας εστιάζει αρχικά την προσοχή του στην εκδήλωση της υγειονομικής κρίσης, την οποία προκάλεσε η πανδημία της νόσου Covid-19. Επιχειρείται, δηλαδή μία ανασκόπηση από τη στιγμή εμφάνισης της υγειονομικής κρίσης στην πόλη Wuhan της Κίνας, μέχρι και την διασπορά του ιού στην Ελλάδα. Παρατίθενται, επίσης, τα μέτρα περιορισμού μετάδοσης της νόσου από τον Ε.Ο.Δ.Υ., αναφορικά με τη λειτουργία των δημοτικών σχολικών μονάδων της χώρας. Ακολουθεί μία απόπειρα αποτύπωσης του αντικτύπου της πανδημίας Covid-19 στη σχολική πραγματικότητα. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση των μεθόδων διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης από τη σχολική ηγεσία και με τη διατύπωση της ανάγκης μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολικού ηγέτη.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος, όπου αναλύεται ο σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους στόχοι της. Στο μεθοδολογικό αυτό κομμάτι διατυπώνονται επίσης οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο απεστάλη προς συμπλήρωση στις δημοτικές σχολικές μονάδες του Νομού Θεσσαλονίκης. Έπειτα, παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, μέσω στατιστικού προγράμματος καθώς επίσης και η αξιοπιστία της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, που πραγματοποιήθηκε για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια ακολουθεί μία συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία δομείται με βάση τα εξ αρχής τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα, όπου δίνεται έμφαση στο σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία, για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναδυόμενων κρίσεων.

Κεφάλαιο 1^ο : Το εκπαιδευτικό σύστημα και η σχολική μονάδα

1.1. Η έννοια του εκπαιδευτικού συστήματος

Η εκπαίδευση, ως κύρια κοινωνική λειτουργία, συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού, της κουλτούρας, της συνείδησης και των αξιών ενός λαού, συνδράμοντας στην πνευματική, ηθική και κοινωνική του ανέλιξη και πορεία. Η αξία μάλιστα της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της παιδείας δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να παραγκωνιστεί ή να αγνοηθεί. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν κοινωνικά συστήματα όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές μονάδες (Κατσαρός, 2008).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από ένα σύνολο συνδεδεμένων μεταξύ τους μερών, τα οποία διαδραματίζουν μεν το δικό τους έργο, κατορθώνουν δε να συνεργάζονται όλα μαζί, λειτουργώντας σαν μία συνεκτική ομάδα και επηρεάζοντας το ένα το άλλο, με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008). Τα μέρη που απαρτίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι μεταξύ άλλων οι σχολικές μονάδες, οι ίδιοι οι άνθρωποι (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς), οι διδακτικές μέθοδοι, που χρησιμοποιούνται και τα προγράμματα σπουδών, 0 που ακολουθούνται. Το εκπαιδευτικό σύστημα επίσης δέχεται επιρροές από την πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, κοινωνική κατάσταση μιας χώρας και δεν αποτελεί μία αυθύποστατη και αυτοτελή οντότητα (Ζιάκα, 2014).

1.2. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά ένα υπερσύστημα, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται τα εξής υποσυστήματα: το Υ.ΠΑΙ.Θ., οι Διευθυντές της Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Σύλλογοι Διδασκόντων, οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, οι Διευθυντές, οι Υποδιευθυντές, οι Εκπαιδευτικοί, οι Σχολικές Μονάδες (Σαΐτης, 2008). Τα υποσυστήματα αυτά βρίσκονται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση και βασική τους μέριμνα είναι η διατήρηση της ισορροπίας.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), οι σχολικές μονάδες μπορούν να χαρακτηριστούν ως η βάση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, αποτελώντας το τέταρτο και κατώτερο επίπεδο διάρθρωσης του συστήματος. Στο επίπεδο αυτό της σχολικής

μονάδας, εντάσσονται οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και ο σύλλογος διδασκόντων. Το τρίτο επίπεδο διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι το νομαρχιακό. Σε αυτό εντάσσονται οι διευθύνσεις, τα περιφερειακά και τα νομαρχιακά συμβούλια. Στο δεύτερο επίπεδο, το περιφερειακό, ανήκουν κατά τον Σαΐτη (2008), οι περιφερειακές διευθύνσεις καθώς και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια, ενώ στο ανώτατο σημείο της ηγεσίας βρίσκεται το Υ.ΠΑΙ.Θ., το οποίο εκδίδει εγκυκλίους, κοινές υπουργικές αποφάσεις και νόμους, προκειμένου να διευθετεί τα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν και παράλληλα να προσφέρει ενημέρωση και καθοδήγηση σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Το Υ.ΠΑΙ.Θ., λοιπόν, μαζί με τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και τους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης, συνιστούν το εθνικό επίπεδο, το οποίο αποτελεί το πρώτο επίπεδο διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008).

Σε γενικές γραμμές, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανελαστικό και βασιζόμενο στη γραφειοκρατία (Bush, 2008). Είναι επιπλέον συγκεντρωτικό, καθώς ακολουθεί έναν ομοιογενή σχεδιασμό που προέρχεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ, ως κεντρική υπηρεσία (Καλογιάννης, 2014). Ο Κατσαρός (2008), προσδίδει στο εκπαιδευτικό σύστημα την ύπαρξη ισχυρών γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών και την ακολουθία ενός ιεραρχικού προτύπου εξουσίας, το οποίο διέπεται από κανόνες. Η ύπαρξη κανόνων ρυθμίζει και συμμορφώνει τις συμπεριφορές, εναποθέτοντας τες σε συγκεκριμένα καλούπια και ρόλους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, ακολουθεί κατά τον Μπουραντά (2005), πυραμιδοειδή δομή, η οποία αποτυπώνει μία ιεραρχική κλιμάκωση, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαχωρίζονται τα επίπεδα της εξουσίας. Σε μία πυραμιδοειδή δομή εξουσίας, βασιζόμενη στην ιεραρχική οργάνωση, ο Μπουραντάς (2005), υποστηρίζει ότι είναι ευκολότερο να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι και οι υπευθυνότητες καθώς και το να καταλογιστούν ευθύνες, όποτε οι περιστάσεις το απαιτούν. Ακόμη, στις ιεραρχικές δομές το προσωπικό κατανοεί πως δεν μπορεί να απευθυνθεί άμεσα στο ανώτατο ιεραρχικό επίπεδο. Αντιλαμβάνεται τη θέση του μέσα στον οργανισμό και συνειδητοποιεί ότι χρειάζεται να τηρήσει την ιεραρχική πυραμίδα, ερχόμενος σε επικοινωνία αρχικά με τον προϊστάμενο του κι εκείνος, με τη σειρά του, με το αμέσως ανώτερο ιεραρχικό επίπεδο. Συνεπώς, σε κάθε ιεραρχικό επίπεδο

καταλογίζονται ευθύνες, ρόλοι και αρμοδιότητες, που κλιμακώνονται όσο οι θέσεις πλησιάζουν στο υψηλότερο σημείο, την κορυφή της πυραμίδας (Τεκτονοπούλου, 2015).

Στο πρόσωπο λοιπόν των διευθυντών των σχολικών μονάδων συγκεντρώνονται περισσότερο διεκπεραιωτικές λειτουργίες, αφού συμμορφώνονται ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, σύμφωνα με τις αποφάσεις που καθορίζονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.. Έτσι, οι διευθυντές οφείλουν να ενημερώνονται διαρκώς για τις νεότερες υπουργικές αποφάσεις και να τηρούν του νόμους και τις εγκυκλίους (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11, παρ.1). Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την έλλειψη περιθωρίων απόκλισης, αφού η δυνατότητα να παρεκκλίνουν και να σχηματίσουν τη δική τους εσωτερική κουλτούρα, αναλογιζόμενοι κάθε φορά τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε οργανισμού, δύναται να πραγματοποιηθεί σε ένα πολύ μικρό ποσοστό. Τα ελάχιστα αυτά περιθώρια απόκλισης, περιορίζονται σε θέματα, τα οποία αφορούν στην εποπτεία του διδακτικού προσωπικού, στην οργάνωση της σχολικής μονάδας και στην αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων, ώστε να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, οι αρμοδιότητες της διοίκησης τείνουν να χαρακτηρίζονται περισσότερο ως εκτελεστικές (Μπρίνια, 2008), αφού τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών ηγετών είναι περιορισμένα.

Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου και με την ραγδαία ανάδειξη πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών μεταβολών, δημιουργήθηκε η ανάγκη για τη λήψη επιπρόσθετων μέτρων και την πραγματοποίηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Έτσι, αναδύθηκε η έκδηλη ανάγκη αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και υιοθέτησης συμμετοχικών μεθόδων διοίκησης των σχολικών μονάδων (Μπρίνια, 2012). Κατά τον Μπουραντά (2005), η αποκέντρωση της εξουσίας σηματοδοτεί τη λήψη των αποφάσεων από τους ανθρώπους που πρέπει, στον κατάλληλο τόπο και χρόνο. Κι αυτό συμβαίνει γιατί οι ίδιοι οι άνθρωποι, οι οποίοι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τα προβλήματα, είναι οι πρώτοι που τα ανιχνεύουν και οι πλέον αρμόδιοι για να τα αντιμετωπίσουν, αφού τα κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με ιεραρχικά ανώτερα, αποκομμένα από τη σχολική πραγματικότητα στελέχη. Ο Bush (2008), επισημαίνει επίσης την ανάγκη περιορισμού του ρόλου του Υ.ΠΑΙ.Θ. στο σχεδιασμό και στην

παροχή εκπαίδευσης και υποστηρίζει ότι η κατεύθυνση του σχολικού οργανισμού προς την αυτονομία θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα λοιπόν με την παράγραφο 1, του άρθρου 5, του Νόμου 4823/2021, καθορίστηκαν από το Υ.ΠΑΙ.Θ συγκεκριμένες αποκεντρωμένες υπηρεσίες, με σκοπό να ρυθμίζουν, να παρακινούν και να στηρίζουν την παροχή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παράλληλα να ενισχύουν το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε αυτές ανήκουν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών, οι σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα (Νόμος 4823/2021, άρθρο 5, παρ.1).

Διαφαίνεται λοιπόν ότι ο ελληνικός κρατικός μηχανισμός της εκπαίδευσης επιχειρεί να απομακρυνθεί από τους παραδοσιακά αυταρχικούς τρόπους άσκησης της εξουσίας και σταδιακά να κάμψει τον ανελαστικό και συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. Κατά τον Κατσαρό (2008), η μεταστροφή αυτή προσδίδει διευρυμένα περιθώρια αυτονομίας στη σχολική ηγεσία, αφού η λήψη των αποφάσεων δεν λαμβάνεται πια αποκλειστικά σε κεντρικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στη σχολική ηγεσία να διαχειρίζεται διοικητικά και παιδαγωγικά ζητήματα και να διαμορφώνει μία εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, αναλογιζόμενη πάντοτε τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε σχολικού οργανισμού, τη γεωγραφική του θέση, την ιστορία και την κουλτούρα της περιοχής, στην οποία βρίσκεται. Ακόμη, η άμβλυνση των περιθωρίων της σχολικής ευελιξίας, οδηγεί στην αποτελεσματικότερη διάθεση των πόρων του, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις ανάγκες της κάθε σχολικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, οι σχολικές μονάδες βαδίζουν σε μία νέα κατεύθυνση, βασικός πυλώνας της οποίας είναι η ύπαρξη ενός βαθμού αυτονομίας. Ο Bush (2008), ορίζει αυτή τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και εξουσιών στα κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα και τη διεύρυνση της διακριτικής ευχέρειας των σχολικών διευθυντών, ως «αυτοδιαχείριση». Η απομάκρυνση λοιπόν των σχολικών μονάδων από ένα περιοριστικό και συγκεντρωτικό πλαίσιο, παρέχει σαφώς περισσότερες ευκαιρίες καινοτομίας. Παράλληλα, μεταβιβάζει στην εκπαιδευτική ηγεσία σημαντικές ευθύνες, αναφορικά με την εκπλήρωση της διδακτέας ύλης, τις σχέσεις που αναπτύσσονται

στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, τις εξωτερικές της σχέσεις με τοπικούς φορείς καθώς και την ορθή κατανομή του σχολικού προϋπολογισμού (Bush, 2008).

1.3. Η σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2005), επιχειρώντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση του όρου της σχολικής μονάδας, θα αντιληφθεί κανείς πως δε δύναται να εντοπιστεί ένας ορισμός που να είναι ευρέως χρησιμοποιούμενος και να αποδίδει με ακρίβεια τον όρο. Η δυσκολία εύρεσης μιας κοινά αποδεκτούς απόδοσης της έννοιας της σχολικής μονάδας έγκειται στην πολυπλοκότητα και την ιδιαιτερότητα που τη διέπει, καθώς πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία συγκροτείται από ένα πολυεδρικό πλήθος θεμελιωδών συστατικών. Πρόκειται για έναν οργανισμό με ξεχωριστή οντότητα, ο οποίος όμως συνιστά ταυτόχρονα ένα αναπόσπαστο κομμάτι ενός μεγαλύτερου συνόλου, ενός υπερσυστήματος. Ως υπερσύστημα νοείται το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, στη βάση του οποίου εντάσσονται οι σχολικές μονάδες (Κωνσταντίνου, 2005).

Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2013), το σχολείο συνιστά ένα ζωντανό και ευφυή οργανισμό, ο οποίος δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον, ερευνά νέες πρακτικές και μεθόδους, με απώτερο σκοπό τη διάπλαση της δικής του, ξεχωριστής πολιτικής, για να μπορέσει να επέλθει η ανάπτυξη και η εξέλιξή του. Η ανάπτυξη κάθε σχολικού οργανισμού δύναται να πραγματοποιηθεί με το δικό της ρυθμό, καθώς κατά τον Hollins (2007), οι σχολικές μονάδες, παρόλο που συνιστούν αντικατοπτρισμό των προτύπων της κοινωνίας, ενεργούν με διαφορετικές μεθόδους και σε διαφορετικούς χρόνους, ώστε να σχηματίσουν τους δικούς τους μοναδικούς σχολικούς μηχανισμούς. Η Mowat (2010), ορίζει το σχολείο, ως ένα κοινωνικό σύστημα, που απαρτίζεται από μέλη, τα οποία διαχωρίζονται στους άμεσα εμπλεκόμενους (διευθυντής, εκπαιδευτικούς, μαθητές) και στους έμμεσα εμπλεκόμενους (γονείς, εξωτερικοί φορείς).

Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος που διαδραματίζει η σχολική μονάδα είναι καθοριστικής σημασίας, αφού εναποθέτει τα θεμέλια για την ανάδειξη των μελλοντικών πολιτών. Για το λόγο αυτό η σχολική μονάδα δύναται να συμβολιστεί κατά τον Κατσαρό

(2008), ως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Σαΐτης (2008), υποστηρίζει ότι ανάλογα με την οπτική και το επιστημονικό πεδίο, στο οποίο συνδιαλέγεται κανείς, η σχολική μονάδα επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη νομική επιστήμη, το σχολείο αποτελεί έναν κρατικό οργανισμό που αποσκοπεί στην περάτωση των σκοπών που έχει θέσει. Με παρόμοιο τρόπο, υπό το πρίσμα των ατόμων με επιστημονική κατάρτιση βασισμένη στην οικονομία, το σχολείο προσδιορίζεται ως ένας κρατικός οργανισμός, ο οποίος, μέσω του παιδευτικού του χαρακτήρα, συνδράμει στην οικονομική πρόοδο και ευημερία της χώρας.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας της σχολικής μονάδας δεν θα μπορούσε να εκλείπει από τις προσπάθειες διατύπωσης των διαφόρων ορισμών. Ειδικότερα, στη στοχοθεσία του σχολείου, μαζί με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών συμπορεύεται και η κοινωνικοποίησή τους. Ο Τσαούσης (1983), χαρακτηρίζει το σχολείο ως έναν από τους κρισιμότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου, ενώ ο Bollen (1996), τονίζει τη σπουδαιότητα που έχει για την κοινωνική εξέλιξη, η διαρκής διάδραση της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό σύνολο. Ένας ακόμη χαρακτηρισμός για το σχολείο είναι εκείνος του Κωνσταντίνου (2005), ο οποίος το προσομοιάζει με ένα κοινωνικό δημιούργημα, σκοπός του οποίου είναι η εκπλήρωση των πρωταρχικών κοινωνικών αναγκών. Πρόκειται λοιπόν για ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο απαρτίζεται από μικρότερα υποσυστήματα, τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς, τους εξωτερικούς τοπικούς φορείς και καθένα από αυτά τα επιμέρους συστήματα διαμορφώνει τη δική του κουλτούρα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, το εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα και τα υποσυστήματά της, βρίσκονται σε μία σχέση διαρκούς και αμοιβαίας αλληλεξάρτησης, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της ισορροπίας και τη διεκπεραίωση των στόχων που έχουν τεθεί. Για το λόγο αυτό ο Πασιαρδής (2004), προσθέτει στην έννοια της σχολικής μονάδας ένα ακόμη χαρακτηρισμό, εκείνο ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος ή με άλλα λόγια ενός ημι-διαπερατικού συνόλου επιμέρους τμημάτων, τα σύνορα των οποίων χρειάζεται να είναι μπορούν να διαπεραστούν.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορεί να αντιληφθεί κανείς πως οι σχολικές μονάδες αναδεικνύονται ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, τα οποία επενεργούν μεταξύ τους, με τα επιμέρους συστήματά τους αλλά και με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα, συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Επιπλέον, το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, οφείλει να εκπαιδεύει τους νέους, επιμορφώνοντας τους με όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να εξελιχθούν σε ενεργούς, υπεύθυνους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να συμβαδίσουν με τις νέες εξελίξεις. Αναπτύσσεται δηλαδή μία διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας, κατά τη διάρκεια της οποίας η κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει τις δικές της σχολικές πρακτικές. Δε νοείται λοιπόν μία σχολική μονάδα να ενεργεί αυθαίρετα και αποκλεισμένα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν διαθέτει τη δική της κουλτούρα και τον δικό της χαρακτήρα. Έτσι, ακόμη κι αν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ίδιο για όλα τα σχολεία της χώρας, ακόμη κι αν δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική ηγεσία, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποδυναμωθεί η μοναδικότητα και η ιδιαιτερότητα, που διέπουν κάθε σχολική μονάδα (Κοντάκος, 2009).

1.4. Ο σκοπός της σχολικής μονάδας

Ο σκοπός της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και δη της Δημοτικής Εκπαίδευσης, που αποτελεί και το πεδίο έρευνας της παρούσας εργασίας, περιγράφεται στην παράγραφο 1, του άρθρου 4, του Νόμου 1566/1985. Πιο συγκεκριμένα, στη στοχοθεσία του δημοτικού σχολείου επαφίεται πρωτίστως η σωματική ανάπτυξη των παιδιών και η ενίσχυση της σωματικής τους υγείας, που επιτυγχάνεται μέσα από την άσκηση των κινητικών τους ικανοτήτων. Ωστόσο, η σωματική υγεία δε νοείται ολοκληρωμένη δίχως την πνευματική και διανοητική ανάπτυξη των νέων, καθώς υψίστης σημασίας εκπαιδευτικός σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη και η αρμονική συνύπαρξη του σώματος με το πνεύμα. Για το λόγο αυτό, η εξοικείωση των νέων με αξίες και ιδανικά, η καλλιέργεια ηθικής συνείδησης, η διάπλαση προσωπικοτήτων απαλλαγμένων από στερεοτυπικές πεποιθήσεις και προκαταλήψεις και γενικότερα η ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων νέων, που δίνουν αξία στην ανθρώπινη υπόσταση, αποτελούν

προϋποθέσεις για την πνευματική εξέλιξη των παιδιών κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου.

Επίσης, στη στοχοθεσία της δημοτικής εκπαίδευσης εντάσσονται παράλληλα και μαθησιακοί, γνωστικοί στόχοι, οι οποίοι σχετίζονται με την κατανόηση, από μέρους των παιδιών, εξειδικευμένων όρων και ευρύτερων εννοιών, αλλά και με την ικανότητα να γράφουν και να ομιλούν ορθά, σύμφωνα με τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την παράγραφο 1, του άρθρου 4, του Νόμου 1566/1985, είναι ανάγκη να καλλιεργηθούν νέοι, οι οποίοι κατανοούν και σέβονται την αξία των τεχνών, των επιστημών και της τεχνολογίας και να είναι σε θέση να αναδείξουν τα ιδιαίτερα χαρίσματα και τις δεξιότητές τους σε όλους τους τομείς. Τέλος, η συνεργατικότητα και η συλλογικότητα αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμφυσήσουν στους νέους από πολύ μικρή ηλικία. Κι αυτό συμβαίνει γιατί μέσω της ομαδικότητας, τα παιδιά είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιδέχονται τις ευθύνες των πεπραγμένων τους, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθητική κοινότητα και κατ' επέκταση να αναδειχθούν μελλοντικά σε ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες της κοινωνίας.

Αδιαμφισβήτητα, η σχολική μονάδα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεχώς καλείται να προσαρμόζεται στις νέες κοινωνικές, θεσμικές, πολιτικές, οικονομικές εξελίξεις, χωρίς όμως να απομακρύνεται από τους βασικούς, εκπαιδευτικούς της στόχους. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται η μετάδοση της γνώσης, όχι απλώς σαν μία στείρα διαδικασία απομνημόνευσης πληροφοριών και γεγονότων αλλά διαπαιδαγωγώντας τους νέους, μεταλαμπαδεύοντάς τους αξίες και ιδανικά. Κι αυτό συμβαίνει γιατί το σχολείο οφείλει να διδάξει στα παιδιά τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες και παράλληλα να φροντίσει να διαπλάσει το ήθος τους με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να μετεξελιχθούν σε ολόπλευρες προσωπικότητες και ολοκληρωμένους πολίτες, οι οποίοι σύμφωνα με τον Bush (2020), χρειάζεται να είναι ικανοί να υπερκεράσουν τα πιθανά μελλοντικά εμπόδια και να προσαρμόζονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Είναι επομένως ανάγκη ο σχολικός οργανισμός να διαμορφώσει τον χαρακτήρα των νέων, απαλλάσσοντας τους από κοινωνικές, θρησκευτικές, φυλετικές, εθνικές, οικονομικές διακρίσεις και τονίζοντας τους την αξία της ανθρώπινης υπόστασης.

1.5. Μία αποτελεσματική σχολική μονάδα

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ραγδαία αύξηση των ερευνών που σχετίζονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο πρόκειται για ένα πολύ λεπτό ζήτημα, δεδομένης της ιδιαιτερότητας και πολυπλοκότητας, που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και του συγκεντρωτισμού, που το χαρακτηρίζει. Σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006), τα τρία κριτήρια που συνδράμουν στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού αφορούν τα αποτελέσματα, τις δομές και τις διαδικασίες. Στην ίδια έρευνα παραθέτουν και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Σε αυτούς ανήκει η προσφορά ενός ειδικού προϋπολογισμού αποκλειστικά για το σχολείο και η ύπαρξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας επιχειρεί τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, θέτει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, ελέγχει τη σχολική πρόοδο και προτρέπει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και των γονέων στην εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα, διαπιστώθηκε πως η έννοια αυτή προσανατολίζεται κυρίως σε τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας με την πρόοδο και τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Σύμφωνα λοιπόν με τον Κοντάκος (2018), ένα αποτελεσματικό σχολείο φροντίζει για τη συνεχή εξέλιξη και την ανοδική πορεία του συνόλου των παιδιών, που το απαρτίζουν. Η πρόοδος αυτή είναι ανάγκη να επέρχεται ως επακόλουθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χρειάζεται να είναι απαλλαγμένη από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Επίσης, η πρόοδος και η ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών είναι ανάγκη να απορρέει φυσικά και να μην επηρεάζεται ή και πολλές φορές να περιορίζεται από τις προβλεπόμενες προσδοκίες, που είχαν τεθεί εξ αρχής. Στις περιπτώσεις μάλιστα που δεν κατορθώσει η σχολική κοινότητα να επιτύχει κάποιον από τους στόχους που έχει θέσει, είναι ανάγκη να εκτιμηθεί η προσπάθεια, που έχει καταβληθεί και να προβεί στις απαραίτητες βελτιωτικές ενέργειες (Κοντάκος, 2018).

Σε κάθε περίπτωση, ως αποτελεσματικό μπορεί να χαρακτηριστεί ένα σχολείο, το οποίο παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά και προσπαθεί να υπερκεράσει τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα σχολείο, το οποίο δίνει ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στη διδασκαλία, στη συνέπεια της μαθησιακής διαδικασίας και στην παροχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερης προστιθέμενης παιδευτικής αξίας (Πασιαρδής, 2014). Ένα καινοτόμο σχολείο, το οποίο δύναται να αναπτύσσει και να ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία θεμελιώδη μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα για τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες (Bush, 2020).

Η δεύτερη κατεύθυνση συσχετίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα με την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006), το σχολείο, όντας ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, συνδέεται άμεσα με την οργανωτική αποτελεσματικότητα. Ο Κατσαρός (2008), χαρακτηρίζει την οργανωτική αποτελεσματικότητα ως ένα μέγεθος, το οποίο μετράει την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων από πλευράς του οργανισμού, ώστε να μπορέσει να φέρει σε πέρας τους στόχους του, με τη λιγότερη δυνατή κατασπατάληση των πόρων του. Επιδιώκεται μάλιστα από πλευράς του οργανισμού ένας εξορθολογισμός των επιμέρους στόχων της σχολικής μονάδας καθώς και των χρησιμοποιούμενων μεθόδων, ώστε λαμβάνοντας υπόψη το ανθρώπινο δυναμικό, τις υλικοτεχνικές υποδομές και τα οικονομικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, να παρατηρηθεί σε ποιο βαθμό κατόρθωσε να επιτύχει τη στοχοθεσία της και κατ' επέκταση να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά της.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα σχολείο δύναται να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό όταν απαρτίζεται από άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θέτουν υψηλούς στόχους και αναζητούν συνεχώς πρωτοποριακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Council of the European Union, 2014). Όντας προσηλωμένοι στη μάθηση, χρησιμοποιώντας σύγχρονες και αποδοτικές παιδαγωγικές μεθόδους, δημιουργώντας καινοτόμα περιβάλλοντα διδασκαλίας και εκμεταλλευόμενοι κάθε διαθέσιμο εκπαιδευτικό πόρο και εργαλείο μάθησης, εξαλείφουν κάθε ψήγμα αποκλεισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργούν την αίσθηση της ομάδας, μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος, μέσα στο οποίο τα

παιδιά μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, λειτουργούν σαν μία συνεκτική ομάδα με κοινούς σκοπούς και προοπτικές εξέλιξης.

Στην τρίτη κατεύθυνση, η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη Ζιάκα (2014), ο διευθυντής συγκεντρώνει στο πρόσωπό του μία ευρεία γκάμα λειτουργιών, μεταξύ των οποίων υπερτερεί εκείνη που του δίνει τη δυνατότητα να λειτουργεί ως πρότυπο. Όντας λοιπόν υπόδειγμα για όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, ο διευθυντής καλείται να ξεφύγει από τα πλαίσια της παραδοσιακής διεύθυνσης του σχολείου. Χρειάζεται να αναδειχθεί σε ηγέτη, ο οποίος μεταλαμπαδεύει αξίες, ιδανικά και πρότυπα συμπεριφοράς, ώστε να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην εκπλήρωση της στοχοθεσίας της. Ο Bush (2008), χαρακτηρίζει μάλιστα τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη ως το «κλειδί» για τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας και τη διασφάλιση όσο το δυνατόν υψηλότερης ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, σύμφωνα με τη Ζιάκα (2014), η σχολική ηγεσία σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο συντρέχουν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να μπορέσει να ευδοκιμήσει η διεξαγωγή της μάθησης και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Βασική προϋπόθεση ενός δομημένου περιβάλλοντος μάθησης αποτελεί κατά τη Ζιάκα (2014), η ανάπτυξη ενός ανοιχτού και θετικού επικοινωνιακού κλίματος, βασισμένου στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (σχολική ηγεσία, εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς, τοπικές αρχές).

Ένας αποτελεσματικός λοιπόν σχολικός διευθυντής μπορεί να μετατρέψει κάθε σχολική μονάδα σε αποτελεσματική, αφού προηγουμένως εκμεταλλευτεί κάθε ευκαιρία που του δίνεται, όπως για παράδειγμα η τοποθεσία του σχολείου, η ιστορία του, οι υποδομές του κτλ και να τη μετατρέψει σε αποτέλεσμα. Επίσης, χρειάζεται να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα πλεονεκτήματα των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και να διανέμει ανάλογα ρόλους και υπευθυνότητες (Council of the European Union, 2014). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), η σχολική ηγεσία, με το ρόλο που επιτελεί και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζει την πολιτική της, μπορεί να

κατευθύνει το σχολικό οργανισμό τόσο στην αποτελεσματικότητα όσο και στην αναποτελεσματικότητα.

Συνοψίζοντας, η εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του μπορεί να επέλθει μέσω της συνύπαρξης και της αλληλεπίδρασης ενός κράματος βασικών στοιχείων και λειτουργιών. Οι Hopkins & Craig, (2011), παραθέτουν πως η επιτυχία των παιδιών και κατ' επέκταση η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνονθύλευμα μεταξύ μιας ισχυρής σχολικής ηγεσίας, ενός πρωτοποριακού και εκσυγχρονισμένου κοινού οράματος για την μελλοντική κατεύθυνση του σχολικού οργανισμού και ενός λεπτομερούς καθορισμού των επιμέρους σκοπών της σχολικής μονάδας. Η Ζιάκα (2014), προσθέτει στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν μια αποτελεσματική σχολική μονάδα το συστηματικό έλεγχο και την αξιολόγηση της εξέλιξης των παιδιών, ώστε μέσω αυτού να επιτευχθεί τόσο η αύξηση των μαθητικών επιδόσεων όσο και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός άρτια καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, που δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για όλο το μαθητικό πληθυσμό και παρέχει τον προαπαιτούμενο χώρο και χρόνο στους μαθητές για να αναπτύξουν τις βασικές τους δεξιότητες (Ζιάκα, 2014), μιας σχολικής ηγεσίας που ενθαρρύνει την καλλιέργεια θετικού και ασφαλούς κλίματος εντός του σχολικού οργανισμού και των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, μπορούν να επενεργήσουν θετικά στο δύσκολο και απαιτητικό έργο που καλείται να φέρει εις πέρας η σχολική μονάδα, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά της και να συνθέσει υψηλά και θεμελιώδη εκπαιδευτικά πρότυπα.

Κεφάλαιο 2^ο : Η εκδήλωση κρίσεων στη σχολική μονάδα

2.1. Η έννοια της κρίσης

Ο όρος κρίση σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ερμηνευτεί με μία απλή εννοιολογική αποσαφήνιση. Κι αυτό συμβαίνει γιατί πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλά επιστημονικά πλαίσια, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η ιατρική, η ψυχολογία, η οικονομία, κτλ. (Maditinos & Vassiliadis, 2008). Ανάλογα λοιπόν με τις περιστάσεις και τα συμφραζόμενα προσδίδονται στον όρο αυτό διαφορετικές σημασίες. Σε κάθε περίπτωση, συνιστά μία έννοια με διαφορετικές όψεις και διαστάσεις, η οποία συγχρόνως εκτείνεται σε πολλές πλευρές της προσωπικής, κοινωνικής, επαγγελματικής και εκπαιδευτικής ζωής.

Κατά γενική ομολογία, μία κρίση κάνει την εμφάνισή της σε ανύποπτο χρόνο και διαταράσσει τις μέχρι πρότινος ισορροπίες, προκαλώντας δυσχέρειες και αβεβαιότητα. Σύμφωνα με τον ορισμό της κρίσης, γύρω από τον οποίο επικεντρώνεται η πλειοψηφία των σκέψεων και μελετών, η κρίση ορίζεται ως μία παροδική κατάσταση αναταραχής και αποσταθεροποίησης, βασικά γνωρίσματα της οποίας είναι η αδυναμία αντιμετώπισης μιας δεδομένης κατάστασης, είτε από ένα άτομο μεμονωμένα είτε από μία ομάδα ατόμων, εάν χρησιμοποιηθούν οι συνήθεις μέθοδοι και πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, αλλά και το ενδεχόμενο μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης (Slaikeu, 1990).

Ο Carplan (1964), υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια μιας ξαφνικής κρίσης, τα άτομα ενστικτωδώς κινητοποιούνται για την εύρεση και επινόηση τρόπων, που ενδεχομένως θα οδηγήσουν στη λύση του προβλήματος. Βασική όμως προϋπόθεση αποτελεί να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Ειδάλλως, δε δύναται να επιτευχθεί ισορροπία, με άμεση συνέπεια την πρόκληση δυσλειτουργίας και την αναποτελεσματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο Carplan (1964), ορίζει την κρίση ως «μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου», και την προσομοιάζει με ένα σοβαρό πρόβλημα, το οποίο απειλεί την εύρυθμη λειτουργία της καθημερινότητας και το οποίο το άτομο δυσκολεύεται να αποφύγει ή να αντιμετωπίσει με τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και μεθόδους επίλυσης, που κατέχει.

Οι Lewis, Gottesman και Gutstein (1979), συμφωνούν με τον Caplan (1964) στο ότι οι άνθρωποι όντας ανήμποροι να αντιμετωπίσουν μία κρίση με τις μέχρι πρότινος υπάρχουσες μεθόδους και στρατηγικές, οδηγούνται στην εξεύρεση νέων λύσεων. Ιδιαίτερη μνεία κάνουν μάλιστα και στη σημασία της επιτυχίας ή της αποτυχίας, αναφορικά με την αντιμετώπιση της κρίσης. Ειδικότερα, όταν τα άτομα κατορθώσουν να υπερκεράσουν μία κρίση με επιτυχία, αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την ανάπτυξη και δημιουργία νέων τακτικών αντιμετώπισης αγχογόνων περιστάσεων. Επιπλέον, η επιτυχημένη αντιμετώπιση μίας κρίσης συνδράμει σημαντικά στην ψυχοσύνθεση των ατόμων. Αντιθέτως οι Lewis, Gottesman και Gutstein (1979), τονίζουν πως εάν συντελεστεί αποτυχία, μετά την εφαρμογή των νέων στρατηγικών, τότε το άτομο διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, το άγχος, την κατάθλιψη. Σε αυτήν την περίπτωση το άτομο θα κληθεί να αποπειραθεί για τη διερεύνηση και εφαρμογή νέων μεθόδων αντιμετώπισης, έως ότου επιτευχθεί μία αίσια έκβαση. Ωστόσο, ο κάθε άνθρωπος, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσές του, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα του, αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις καταστάσεις αναστάτωσης, που αποδιοργανώνουν τη ρουτίνα του. Ιδιαίτερα, όταν κατανοεί πως οι καταστάσεις αυτές θα μεταβάλλουν ή και θα αλλοιώσουν πολλά πράγματα στην καθημερινότητά του και ο ίδιος νιώθει ανήμπορος να ανταπεξέλθει, τότε κατακλύζεται από ψυχική δυσφορία (Lewis, Gottesman & Gutstein, 1979).

Ένας ακόμη ορισμός της κρίσης, τη συσχετίζει με μη αναμενόμενες δυσμενείς εξελίξεις, οι οποίες αξιώνουν δραστική και γρήγορη επέμβαση για την αντιμετώπισή τους (Κατσαρός, 2008). Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), μία κρίση αντικατοπτρίζει ένα οξυμένο πρόβλημα, το οποίο μπορεί να επαφίεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, τόσο σε εγχώριο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο και δύναται να επηρεάσει τις διαπροσωπικές αλλά και τις διεθνείς σχέσεις. Ο Νικολόπουλος (2005), συμπληρώνει ότι μία κρίση συνήθως δοκιμάζει τη σταθερότητα, την πιστότητα και την τακτικότητα ενός συστήματος, φτάνοντας πολλές φορές στο σημείο να το διαταράξει συθέμελα και να το καταστήσει ανεπαρκές. Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται σαφές πως μία κρίση μπορεί να ξεσπάσει οποιαδήποτε χρονική στιγμή και πως δεν μπορεί πάντοτε να αποφευχθεί. Για το λόγο αυτό κρίνεται καίριας σημασίας η ετοιμότητα του οργανισμού, ώστε να προλαμβάνει και να αντιμετωπίζει έγκαιρα τις κρίσεις που ανακύπτουν.

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2012), οι κρίσεις συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής και αποδιοργανώνουν τα άτομα, προκαλώντας τους αρνητικά συναισθήματα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η σύγχυση, η δυσαρέσκεια και η πικρία. Ωστόσο, οι άνθρωποι σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, από τη σχολική κοινότητα έως και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και την κοινωνική τους ανέλιξη, έρχονται αντιμέτωποι με κρίσεις τις οποίες υποχρεούνται να υπερκεράσουν. Συνεπώς, οι κρίσεις αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συνειδητοποιούν τον κόσμο και αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα σε αυτόν.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στον ορισμό της κρίσης σύμφωνα με τους Braden, Cooper, Klingele, Powell & Robbins (2005), οι οποίοι παρομοίασαν μία κρίση με τις τεκτονικές πλάκες που συγκρούονται. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτουν πως η μία τεκτονική πλάκα αντικατοπτρίζει την κουλτούρα, τις αξίες ενός οργανισμού, ενώ η άλλη το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Οι πλάκες αυτές αρχίζουν σταδιακά να απομακρύνονται και να προκαλούν μικρές δονήσεις, οι οποίες από τη μία πλευρά γίνονται αμυδρά αντιληπτές, αλλά από την άλλη υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός υποβόσκοντος προβλήματος. Κατά τη διάρκεια σύγκρουσης των τεκτονικών πλακών, θα επέλθει κάποια στιγμή μία δυνατή έκρηξη, η κρίση (Braden, Cooper, Klingele, Powell & Robbins, 2005).

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο ότι μία κρίση κάνει την εμφάνισή της ακαριαία, αιφνιδιάζει τους ανθρώπους, απαιτεί από αυτούς να αναζητήσουν λύσεις κάτω από συνθήκες πίεσης χρόνου ενώ τις περισσότερες φορές μία κρίση είναι άμεσα συνυφασμένη με αρνητικά συμβάντα. Μία κρίση όμως σηματοδοτεί και μία αλλαγή στην υπάρχουσα οργανωσιακή κουλτούρα, μία αλλαγή που στοχεύει στη βελτίωση, ανάπτυξη και αναβάθμιση των υπαρχόντων δομών, λειτουργιών και συστημάτων.

2.2. Τα χαρακτηριστικά των κρίσεων

Στους προαναφερθέντες ορισμούς παρατίθενται ορισμένα βασικά γνωρίσματα των κρίσεων, με κυρίαρχο όλων το αιφνίδιο και απρόσμενο κομμάτι που τη συνοδεύει. Πέραν όμως αυτών, οι Sayegh et al. (2004), διέκριναν ορισμένα κύρια

χαρακτηριστικά μιας κρίσης. Αρχικά, υποστηρίζουν πως κατά το ξέσπασμα μιας κρίσης είναι κυρίαρχη η ασάφεια, η οποία μπορεί να σχετίζεται τόσο με τα άγνωστα αίτια που οδήγησαν στην κρίση όσο και με την έλλειψη γνώσης αναφορικά με τα ενδεχόμενα μελλοντικά αποτελέσματα αυτής αλλά και με τον τρόπο διαχείρισής της (Sayegh et al., 2004). Επίσης, βασικό γνώρισμα μιας κρίσης αποτελεί η χαμηλή πιθανότητα πρόκλησής της, ενώ τις περισσότερες φορές πρόκειται για ένα ασυνήθιστο και άγνωστο μέχρι πρότινος γεγονός, το οποίο σαφώς αναστατώνει την εύρυθμη λειτουργία και ροή των πραγμάτων.

Σε κάθε περίπτωση, η εμφάνιση μιας κρίσης συνδέεται άμεσα με την απαίτηση για όσο το δυνατόν γρηγορότερη απόκριση. Η ανάγκη μάλιστα αυτή για ταχεία αντιμετώπιση με τη λήψη αποφάσεων στο ελάχιστο δυνατό χρονικό διάστημα, θα επιφέρει μελλοντικά θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Με βάση αυτών καθίσταται σαφές ότι το ξέσπασμα μιας κρίσης συνδέεται άμεσα με την πίεση χρόνου που ασκεί αλλά και με το έντονο αίσθημα αβεβαιότητας, απελπισίας ανασφάλειας και επικινδυνότητας, που επιφέρει (Gerler, 2013). Ο Νικολόπουλος (2015), συμπληρώνει στα χαρακτηριστικά που διέπουν τις κρίσεις τη μοναδικότητα της κάθε μίας καθώς και τη συγκεκριμένη δομή, που τις διέπει, ενώ εντάσσει μεταξύ των κοινών χαρακτηριστικών τους και τον παράγοντα της τύχης.

Επίσης, όπως αναφέρει ο Φαμέλης, (2011), στην πλειοψηφία των περιπτώσεων η ένταση μιας κρίσης ακολουθεί κλιμάκωση. Πρόκειται δηλαδή για μία δυναμική κατάσταση, η οποία δεν εκδηλώνεται με τη μέγιστη δυνατή ένταση αλλά λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις καθώς εξελίσσεται (Φαμέλης, 2011). Ακόμη, όπως μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό, μία κρίση συνιστά σημαντική απειλή τόσο για την επιβίωση του ίδιου του οργανισμού όσο και των ενδιαφερόμενων μερών του. Κι αυτό συμβαίνει γιατί δύναται να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στον οργανισμό, με άμεση απόρροια το πλήγμα της δημόσια, ή ακόμη και σε αρκετές περιπτώσεις, της παγκόσμιας εικόνας του. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να προστεθεί στα χαρακτηριστικά μιας κρίσης και ο έλεγχος, που πιθανότατα θα ακολουθήσει μετά την παρέλευσή της, από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς αλλά και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

2.3. Οι τύποι των κρίσεων

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατίθενται διάφοροι τύποι των κρίσεων, οι οποίοι διαχωρίζονται λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια. Η ταξινόμηση των κρίσεων μπορεί να συνδράμει στην περαιτέρω κατανόησή τους και να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη των αρμόδιων τρόπων και μεθόδων διαχείρισής τους. Οι κρίσεις λοιπόν ταξινομούνται ανάλογα με την αιτία που έχει προκαλέσει την εκδήλωσή τους, το εάν υπάρχει σκοπιμότητα ή εάν το ξέσπασμα μιας κρίσης οφείλεται σε ακούσιες ενέργειες και ανάλογα με τη χρονική στιγμή στην οποία διαδραματίζονται (Evans & Elphick, 2005). Επιπλέον, μπορούν να διακριθούν και σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το κατά πόσο μπορούν να προβλεφθούν ή όχι (Evans & Elphick, 2005).

Αναφορικά με την αιτία πρόκλησης, μία κρίση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε φυσική, εφόσον δεν υπάρχει ανθρώπινη παρέμβαση που προκάλεσε το ξέσπασμά της και σε ανθρωπογενή, όπου οφείλεται σε ανθρώπινη ενέργεια (Evans & Elphick, 2005). Στις φυσικές κρίσεις συγκαταλέγονται οι πυρκαγιές, οι σεισμοί, οι τυφώνες, οι κατολισθήσεις ενώ στις ανθρωπογενείς κρίσεις εντάσσονται η δωροδοκία, η διαφθορά, τα σκάνδαλα, οι τρομοκρατικές επιθέσεις, η σχολική βία (Hutchins, 2008, στο Harwati, 2013).

Όσον αφορά το χρόνο κατά τον οποίο εκδηλώνονται οι κρίσεις, μπορούν να διακριθούν σύμφωνα με τους Brock, Sandoval & Lewis (2005) στις «εξελικτικές» ή «αναπτυξιακές» και στις «περιστασιακές» ή «κρίσεις καταστάσεων». Η πρώτη κατηγορία συνδέεται με τη δίοδο από το ένα αναπτυξιακό στάδιο της ζωής ενός ατόμου στο άλλο. Πρόκειται για κρίσεις, οι οποίες σε γενικές γραμμές θα μπορούσαν να προβλεφθούν (Brock, Sandoval & Lewis (2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας αναπτυξιακής κρίσης αποτελεί η είσοδος των παιδιών στην εφηβεία. Σε αυτό το στάδιο της ζωής τους τα παιδιά καλούνται να διαχειριστούν τη φυσιολογική μετάβασή τους σε ένα εντελώς πρωτόγνωρο κύκλο ζωής, αυτού της εφηβείας. Σε κάθε περίπτωση όμως πρόκειται για μία αναμενόμενη κρίση, απαραίτητη για τη μεταβατική διαδικασία των νέων από παιδιά σε εφήβους και μετέπειτα σε ενήλικες.

Η δεύτερη κατηγορία, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), σχετίζεται με αιφνίδια συμβάντα, τα οποία ξεπροβάλλουν σε άυποπτο χρόνο και μπορούν να ασκήσουν επίδραση τόσο στα άτομα μεμονωμένα όσο και στο σύνολο της κοινωνίας. Τέτοιου

είδους κρίσεων είναι πολύ δύσκολο να προβλεφθούν. Ανάμεσα στις «περιστασιακές» ή «κρίσεις καταστάσεων» συγκαταλέγονται οι ασθένειες, οι τραυματισμοί και οι θάνατοι που επηρεάζουν στο μέγιστο βαθμό την προσωπική ζωή των ατόμων (Κατσαρός, 2008). Πρόκειται για καταστάσεις που εμφανίζονται ακαριαία, διαταράσσουν την ομαλή καθημερινότητα των ατόμων, τα οποία με τη σειρά τους καλούνται να διαχειριστούν την αλλαγή είτε πρόκειται για την απώλεια ενός συγγενικού προσώπου είτε για τη μετάβαση σε μία νέα πραγματικότητα γενικότερα. Σε αυτόν τον τύπο όμως των κρίσεων εντάσσονται μεταξύ άλλων και οι πολεμικές συρράξεις, τα πυρηνικά ατυχήματα, οι μολυσματικές ασθένειες, βασικό γνώρισμα των οποίων είναι επίσης η δυσκολία πρόβλεψής τους (Κατσαρός, 2008). Πρόκειται και πάλι για απροσδόκητα συμβάντα, τα οποία ωστόσο αυτή τη φορά δεν επηρεάζουν απλώς τα άτομα μεμονωμένα, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, ξεπερνώντας τα όρια του ατομικού και αγγίζοντας τα όρια του κοινωνικού και παγκόσμιου πολλές φορές συνόλου.

Πίνακας 1: Διάκριση των κρίσεων.

Διάκριση των κρίσεων		
Αιτία Πρόκλησης	Φυσικές <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τυφώνας ➤ Σεισμός ➤ Πυρκαγιά ➤ Κατολισθήσεις ➤ Ανεμοστρόβιλος 	Ανθρωπογενείς <ul style="list-style-type: none"> ➤ Διαφθορά ➤ Σκάνδαλο ➤ Τρομοκρατική Επίθεση ➤ Σχολική Βία ➤ Δωροδοκία
Χρόνος Εκδήλωσης	Εξελικτικές <ul style="list-style-type: none"> ➤ Αλλαγή Σχολείου ➤ Είσοδος στην Εφηβεία ➤ Μετακόμιση 	Περιστασιακές <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ασθένεια ➤ Θάνατος ➤ Πόλεμος ➤ Βιομηχανικά Ατυχήματα ➤ Μολυσματικές Ασθένειες
Βαθμός Πρόβλεψης	Προβλέψιμες <ul style="list-style-type: none"> ➤ Έναρξη Σχολικής Ζωής ➤ Ενηλικίωση 	Απροσδόκητες <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ληστεία ➤ Απαγωγή ➤ Πυρηνικά Ατυχήματα ➤ Συντριβή Αεροπλάνου

2.4. Η διαχείριση κρίσεων

Οι Savelides, Mihiotis, & Koutsoukis (2015), διαπιστώνουν πως από τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διαχείριση μιας κρίσης, το πιο ανησυχητικό και δυσμενές είναι η διαχείριση της κρίσης αυτή καθ' αυτή. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης, εκτός του ότι καταπραΰνει την κατάσταση και συντελεί στον περιορισμό της, έχει παρατηρηθεί πως σε πολλές περιπτώσεις επενεργεί θετικά στην ανάπτυξη και μετάδοση μιας καλής φήμης για τον οργανισμό. Έτσι, η δημιουργία σχεδίων δράσης, η ανάπτυξη συστημάτων επικοινωνίας και γενικότερα η λήψη οποιονδήποτε προληπτικών ενεργειών κρίνονται απαραίτητες, συνιστούν ανασταλτικό παράγοντα εμφάνισης κρίσεων, που θα μπορούσαν σε κάποιο βαθμό να προβλεφθούν. Η έλλειψη μάλιστα όλων των παραπάνω θεωρείται σημαντικό μειονέκτημα για κάθε οργανισμό (Savelides, Mihiotis, & Koutsoukis, 2015).

Οι Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτο (2005), ορίζουν την κρίση ως μία δυναμική, συστημική και διαρκή διαδικασία, η οποία πολλές φορές κάνει την εμφάνισή της πριν το ξέσπασμα του απρόσμενου γεγονότος, εντείνεται κατά τη διάρκεια εκδήλωσής του και ολοκληρώνεται με τη λήψη διορθωτικών ενεργειών, για την αποτροπή παρόμοιας κρίσης στο μέλλον. Συνθέτουν μάλιστα τον ορισμό της διαχείρισης κρίσεων δίνοντας έμφαση στις προληπτικές, μεσολαβητικές και συντονισμένες βελτιωτικές ενέργειες, στις οποίες προβαίνουν τα άτομα ξεχωριστά ή και συνασπισμένα σε οργανωμένες ομάδες, πριν την εμφάνιση μιας κρίσης, κατά τη διάρκειά της αλλά και μετά το πέρας της, προκειμένου να περιορίσουν στο ελάχιστο δυνατό τις αρνητικές επιπτώσεις της εκάστοτε κρίσης στον οργανισμό και στο περιβάλλον του (Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτο, 2005). Υψίστης μάλιστα σημασίας για την ορθή διαχείριση της κρίσης θεωρούν τις εμπειρίες που έχουν αποκομισθεί, από τις προσπάθειες αντιμετώπισής της, η μελέτη και ανάλυση των οποίων διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην πρόληψη εμφάνισης νέας, παρόμοιας κρίσης και στην άμβλυση των αρνητικών συνεπειών της. Η αποκτηθείσα λοιπόν εμπειρία, στις περιπτώσεις που η αντιμετώπιση των έκτακτων περιστατικών στέφθηκε με επιτυχία, έχει συμβάλει σημαντικά στις πρακτικές πρόβλεψης, περιορισμού και αναχαίτισης των κρίσεων (Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτο, 2005).

Ο Νικολόπουλος (2015), ορίζει τη διαχείριση κρίσεων ως μία οργανωμένη στρατηγική προσπάθεια, η οποία αποσκοπεί στην παρέμβαση και στην εναπόθεση εμποδίων για να μπορέσει να αποτρέψει την εκδήλωση μιας δυσμενούς και απειλητικής κατάστασης ή γεγονότος. Επιπλέον, επισημαίνει ότι εφόσον έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς, μία κρίση μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία τόσο για τη βελτίωση και ανάπτυξη του ίδιου του οργανισμού όσο και για την εικόνα του προς τα έξω (Νικολόπουλος, 2015). Η Χατζηχρήστου (2012), υποστηρίζει πως η εμφάνιση μιας κρίσης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης και πως κάποια στιγμή όλοι οι άνθρωποι καλούνται να διαμορφώσουν μία στρατηγική, ώστε να διαχειριστούν κάποιο αιφνίδιο γεγονός ή μία απροσδόκητη συνθήκη.

Συνοψίζοντας, η διαχείριση κρίσεων συνδέεται άμεσα με την ικανότητα του οργανισμού να προγραμματίζει στρατηγικές διαδικασίες αναχαίτισης κινδύνου, να φροντίζει για την ομαλή επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών που τον απαρτίζουν, να ανταποκρίνεται με ευελιξία στις εξελίξεις και να προσαρμόζεται στις αλλαγές. Τα παραπάνω συνιστούν σημαντικά εφόδια στην ατέρμονη προσπάθεια των οργανισμών να είναι προετοιμασμένοι, για να ανταποκριθούν με τις λιγότερες δυνατές απώλειες σε πιθανές απρόσμενες καταστάσεις και να αποτρέψουν τον εκτροχιασμό του οργανισμού.

2.5. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν διάφορα μοντέλα διαχείρισης των κρίσεων, με το πιο διαδεδομένο όλων, το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων του Fink. Πρόκειται για ένα μοντέλο διαχείρισης, στο οποίο ο Fink (2000), αποτυπώνοντας τη θεωρία του κύκλου ζωής μιας κρίσης, τη διαχωρίζει σε τέσσερα στάδια.

Το πρώτο στάδιο είναι εκείνο, στο οποίο εκδηλώνονται κάποια πρώτα, προειδοποιητικά σημάδια, τα οποία αποκαλύπτουν τη μελλοντική, επερχόμενη κρίση και για το λόγο αυτό ονομάζεται στάδιο προ κρίσης (Fink, 2000). Βέβαια, δεν παρουσιάζουν προειδοποιητικές ενδείξεις όλα τα απρόοπτα συμβάντα που πρόκειται να εκδηλωθούν, με αποτέλεσμα αυτό το πρόδρομο στάδιο της κρίσης να μην μπορεί να καθοριστεί με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια. Σε κάθε περίπτωση, το κομβικό σημείο του προ κρίσης σταδίου είναι η παρατήρηση των προειδοποιητικών

σημαδιών, καθώς εάν πραγματοποιηθεί η έγκαιρη ανίχνευσή τους, τότε ο οργανισμός θα μπορέσει να κινητοποιηθεί γρήγορα, να αξιολογήσει την κατάσταση και να παρέμβει, μειώνοντας αισθητά τις επερχόμενες αρνητικές συνέπειες (Fink, 2000).

Το δεύτερο στάδιο εκτείνεται σύμφωνα με τον Fink (2000), από την ανάπτυξη της κρίσης έως και την κορύφωσή της, δηλαδή το σημείο στο οποίο η κρίση παρουσιάζει την υψηλότερή της ένταση. Πρόκειται για το οξύ στάδιο, στο οποίο δεν μπορεί πλέον να αποφευχθεί η εκδήλωση της κρίσης, παρά μόνο να δοθεί έμφαση στις καταστροφές και τις επιπτώσεις, που δύναται να προκαλέσει. Λόγω του ότι οι κρίσεις δε διαρκούν τον ίδιο χρόνο και δεν εκδηλώνονται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, η διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου ποικίλει (Fink, 2000).

Κατά τον Fink (2000), στο τρίτο στάδιο γίνονται πλέον αισθητά και ορατά τα αποτελέσματα της κρίσης για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πρόκειται για το χρόνιο στάδιο της κρίσης, κατά τη διάρκεια του οποίου επιχειρείται η ανάληψη όλων των απαραίτητων μέτρων για τη ρύθμιση των συνεπειών της. Ακολουθεί το στάδιο της επίλυσης, το οποίο συνιστά και το τελικό στάδιο της κρίσης. Στη φάση αυτή, ο οργανισμός προβαίνει σε έλεγχο και αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης, ώστε να διαπιστώσει εάν είναι σε θέση να επαναφέρει τους ρυθμούς και τις λειτουργίες του και να μπορέσει να ανασυγκροτηθεί.

Μία παρόμοια διάκριση επιχείρησε και ο Mittrof (1996), όπως αναφέρεται στην Παπαδοπούλου (2019), ο οποίος διαχωρίζει την κρίση σε πέντε στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την αναγνώριση των ενδείξεων, ενώ το δεύτερο τη διερεύνηση των επιμέρους στοιχείων, τα οποία συντελούν στην εκδήλωση της κρίσης και την απόπειρα ελαχιστοποίησής τους σε όσο το δυνατόν μικρότερο βαθμό. Ακολουθεί το στάδιο της πρόληψης της ενδεχόμενης ζημίας, που δύναται να προξενήσει η κρίση και το στάδιο της επαναφοράς της κανονικότητας του οργανισμού και της αποκατάστασής του. Το τελικό στάδιο έγκειται στον απολογισμό της κρίσης. Πρόκειται για το στάδιο, στο οποίο επισημαίνονται τα λάθη και οι παραλήψεις, υποβάλλονται βελτιωτικές προτάσεις, ανταλλάσσονται απόψεις και ιδέες για τις διορθωτικές ενέργειες, στις οποίες καλείται να προβεί ο οργανισμός και γενικότερα υφίσταται μία εποικοδομητική κριτική (Παπαδοπούλου, 2019).

Ο Carlan (1964), κατηγοριοποιεί τις κρίσεις σε τρία στάδια, το πρώτο εκ των οποίων σχετίζεται με τις προληπτικές παρεμβάσεις, το δεύτερο με τη λήψη μέτρων για την

αντιμετώπιση της κρίσης, όταν αυτή έχει ήδη εκδηλωθεί, προκειμένου να μειωθούν στο ελάχιστο δυνατό οι δυσμενείς επιπτώσεις της, ενώ το τρίτο στάδιο αφορά την ανασυγκρότηση και ανάκαμψη τόσο των ατόμων που έχουν πληγεί μεμονωμένα όσο και του οργανισμού στο σύνολό του. Ο Νικολόπουλος (2015), συνοψίζει τα τέσσερα στάδια του Fink και τα αντιστοιχίζει με τις τέσσερις ακόλουθες λέξεις: 1) Πρόληψη, 2) Παρέμβαση 3) Διαχείριση 4) Αποκατάσταση. Παράλληλα τονίζει την ανάγκη έγκαιρης ανάληψης πρωτοβουλιών και παρέμβασης, πριν την εκδήλωση της κρίσης. Κατά παρόμοιο τρόπο η Χατζηχρήστου (2012), επισημαίνει τη σπουδαιότητα του πρώτου σταδίου της κρίσης, όταν δηλαδή οι πρώτες ενδείξεις, που σηματοδοτούν την εμφάνισή της, δεν είναι ακόμη έκδηλες.

Όλα τα προαναφερθέντα συνδράμουν στη μετατροπή του οργανισμού σε έναν οργανισμό που μαθαίνει από τα λάθη του, προσαρμόζεται στις εξελίξεις, διαθέτει ευελιξία και αξιοποιεί την εμπειρία, την οποία έχει αποκομίσει, προς όφελος του. Έτσι, μέσω της ανασκόπησης, ο οργανισμός είναι σε θέση να προετοιμάζεται πιο συστηματικά και οργανωμένα για την αντιμετώπιση παρόμοιας κρίσης στο μέλλον.

2.6. Η έννοια της σχολικής κρίσης

Το ξέσπασμα μιας κρίσης, καθίσταται σαφές πως μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε τομέα, οργανισμό και να διαταράξει τις υπάρχουσες ισορροπίες. Ο χώρος της εκπαίδευσης, ως αντικατοπτρισμός της κοινωνίας, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από το πεδίο εκδήλωσης των κρίσεων. Κι αυτό συμβαίνει γιατί σε πολύ συχνή βάση η εκπαιδευτική κοινότητα έρχεται αντιμέτωπη με σχολικές κρίσεις, είτε πρόκειται για μεμονωμένα περιστατικά είτε για συμβάντα και καταστάσεις που λαμβάνουν έκταση και καλύπτουν μεγαλύτερη εμβέλεια. Οι σχολικές κρίσεις επηρεάζουν στον ύψιστο βαθμό την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα.

Κατά τους Brock, Sandoval, & Lewis (2005), ως σχολική κρίση νοείται ένα απρόσμενο και αιφνίδιο γεγονός, το οποίο ασκεί σημαντική επίδραση όχι μόνο σε μεμονωμένα άτομα αλλά σε ένα ολόκληρο σύνολο, μία μαθητική κοινότητα, που απαρτίζεται τόσο από τους/τις μαθητές/-τριες όσο και από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και την ηγεσία. Πρόκειται για μία αγχογόνα κατάσταση, η

οποία ενδέχεται να διαταράξει το αίσθημα της ασφάλειας καθώς και την κανονικότητα της σχολικής μονάδας.

Επιπρόσθετα, σε περιόδους κρίσης προκαλούνται συνθήκες αστάθειας, οι οποίες σύμφωνα με τους Brock, Sandoval, & Lewis (2005), κλονίζουν τη σωματική αλλά και ψυχική υγεία των παιδιών και του προσωπικού, τη συναισθηματική ανάπτυξη αλλά και την κοινωνική εξέλιξή τους. Πέραν όμως αυτών, οι σχολικές κρίσεις εμποδίζουν την εκπλήρωση των στόχων και του οράματος του σχολικού οργανισμού. Δυσχεραίνουν, ακόμη, στο μέγιστο βαθμό τη βασική αποστολή του σχολείου, τη μετάδοση δηλαδή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και παράλληλα τη διάπλαση ολόπλευρων προσωπικοτήτων.

2.7. Είδη σχολικών κρίσεων και η διαχείρισή τους

Σύμφωνα με τη Χατζηζήστου (2012), η εμφάνιση κρίσεων στη σχολική μονάδα συνιστά ένα συχνό φαινόμενο, η διαχείρισή τους ωστόσο αποτελεί μία πολυδιάστατη και κρίσιμη διαδικασία, κυρίως λόγω της ευαλωτότητας και των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών. Οι Brock, Sandoval & Lewis (2005), επισημαίνουν την ανάγκη διασφάλισης της σωματικής, ψυχικής, διανοητικής, συναισθηματικής ασφάλειας και ακεραιότητας των παιδιών κατά το ξέσπασμα μιας κρίσης, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν πως η έλλειψη επαρκούς διαχείρισης της κρίσης οφείλεται συνήθως στην απουσία των απαραίτητων πόρων και στην ανεπάρκεια του χρόνου αντίδρασης.

Όπως προαναφέρθηκε οι κρίσεις μπορούν να διακριθούν ανάλογα με την αιτία εκδήλωσής τους σε ανθρωπογενείς και φυσικές. Ειδικότερα, στις ανθρωπογενείς σχολικές κρίσεις εντάσσεται η σχολική βία και η σχολική επιθετικότητα, τα φαινόμενα δηλαδή επαναλαμβανόμενων παραβατικών συμπεριφορών από ανήλικους σε ανήλικους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τον Farrington (1993), ο σχολικός εκφοβισμός νοείται ως οποιαδήποτε λεκτική, σωματική, ψυχολογική, σεξουαλική επίθεση, η οποία έχει ως απώτερο σκοπό να προκαλέσει φόβο, άγχος, αναταραχή, στενοχώρια και πόνο στο θύμα. Τέτοιου είδους συμπεριφορές καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας σχέσης ανισορροπίας μεταξύ ενός «δυνατότερου» και ενός «αδύναμου» παιδιού, όπου το πρώτο παιδί προκαλεί συνεχώς με τα λόγια και τις πράξεις του το

δεύτερο, λαμβάνοντας το συμβάν αυτό μία επαναλαμβανόμενη και μεγάλη χρονική διάρκεια.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο, το οποίο βρίσκεται σε έξαρση στη δεδομένη χρονική περίοδο και έχει τις ρίζες του σε μία ευρεία γκάμα παραγόντων. Λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς, που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχολική βία, οι περισσότεροι συγκλίνουν στο ότι πηγάζει από έναν συνδυασμό προσωπικών, οικογενειακών, κοινωνικών, πολιτισμικών, εθνοτικών, σχολικών αλλά και εξωσχολικών παραγόντων. Η σχολική λοιπόν βία, αν αναλογιστεί κανείς πως η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, μπορεί να ερμηνευτεί ως ο καθρέπτης της κοινωνικής βίας. Ο ρόλος επομένως της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρείται υψίστης σημασίας στην ορθή διαχείριση των φαινομένων παραβατικών συμπεριφορών, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανισοροπίες, την οικονομική ανομοιογένεια, την πολιτισμική ποικιλομορφία, την διαφορετική κουλτούρα της μαθητικής κοινότητας και να εμφυσήσουν στους νέους, μέσω της διαπαιδαγώγησης, αξίες και ιδανικά όπως ο σεβασμός, το ήθος, η αλληλεγγύη και η κατανόηση.

Πρόκειται ωστόσο για μία ατέρμονη προσπάθεια, αφού η εμφάνιση περιστατικών σχολικής επιθετικότητας εξελίσσεται ραγδαία και σε πολλές περιπτώσεις η έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διαχείριση του φαινομένου, δυσχεραίνει και επιβαρύνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Καταλυτικής σημασίας στην καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικής βίας είναι η διοργάνωση ημερίδων, από μέρους του σχολείου για την ενημέρωση των παιδιών, των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων καθώς επίσης και η παρακολούθηση σεμιναρίων και γενικότερα η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του σχολικού ηγέτη με τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να μπορούν να παρέχουν στους νέους την απαιτούμενη ηθική, συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη (Reeves et al., 2010). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και η ηγεσία της σχολικής μονάδας χρειάζεται να είναι σε θέση να διακρίνουν και να παρεμβαίνουν σε όσες καταστάσεις θεωρείται σκόπιμο. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να αναπτύξουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, η ύπαρξη του οποίου έχει συνδεθεί με την εκδήλωση λιγότερων περιστατικών σχολικής επιθετικότητας και περιστατικών οποιασδήποτε μορφής βίας (Reeves et al., 2010).

Στις ανθρωπογενείς σχολικές κρίσεις συγκαταλέγονται και τα ατυχήματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς μπορούν να δημιουργήσουν συναισθηματική ένταση και ψυχική αναστάτωση στους μαθητές, ασκώντας σημαντική επίδραση στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη μετάδοση του άυλου αγαθού της γνώσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Στην πρόκληση ατυχημάτων στο σχολικό περιβάλλον συνδράμει σε μεγάλο βαθμό και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, η εσφαλμένη σύσταση των εσωτερικών κτιριακών εγκαταστάσεων και των εξωτερικών σχολικών χώρων συνιστούν παράγοντες, που ενδεχομένως υποβοηθούν την εμφάνιση των σχολικών ατυχημάτων.

Προκειμένου λοιπόν να ελαττωθεί στο ελάχιστο δυνατό η πρόκληση ατυχημάτων λόγω των εσφαλμένων υλικοτεχνικών υποδομών, η σχολική ηγεσία σε συνεργασία με τους εκάστοτε τοπικούς φορείς επιχειρεί να προβεί στις κατάλληλες διορθωτικές ενέργειες με σκοπό τη βελτίωση τους. Σε κάθε περίπτωση, το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο διευθυντής του σχολείου οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι τόσο θεωρητικά, έχοντας τις σχετικές γνώσεις, όσο και πρακτικά, έχοντας αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες, για να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα σχολικά ατυχήματα. Για το λόγο αυτό σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει το αποκαλούμενο «κουτί πρώτων βοηθειών» ή αλλιώς «φαρμακείο», προκειμένου να παρέχεται στα παιδιά η απαραίτητη φροντίδα, στις περιπτώσεις που αυτό είναι εφικτό.

Επίσης, αρκετές σχολικές μονάδες της Ελλάδας διαθέτουν σχολικούς νοσηλευτές και σχολικές νοσηλεύτριες. Τα άτομα αυτά είναι επιστημονικά καταρτισμένα για την αντιμετώπιση τόσο των σχολικών ατυχημάτων όσο και των ενδεχόμενων προβλημάτων υγείας, που μπορούν να εμφανίσουν οι μαθητές και τα οποία προκαλούνται από παθολογικά αίτια. Ο ρόλος των σχολικών νοσηλευτών στη διαχείριση κρίσεων, συσχετιζόμενων με την υγεία και τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών στο χώρο του σχολείου, κρίνεται καταλυτικός, αφού είναι σε θέση να παράσχουν τη μέγιστη δυνατή βοήθεια στα παιδιά, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν.

Η σχολική κοινότητα έρχεται ακόμη αντιμέτωπη και με την εκδήλωση κρίσεων που πηγάζουν από φυσικά αίτια, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται οι σεισμοί και οι πυρκαγιές. Πρόκειται για σχολικές κρίσεις, για τη διαχείριση των οποίων κάθε σχολικός οργανισμός αναπτύσσει και καταστρώνει σχέδια πρόληψης και

αντιμετώπισης. Τα σχέδια αυτά στοχεύουν στην ετοιμότητα των εμπλεκόμενων μελών, δηλαδή του διευθυντή, του προσωπικού του σχολείου και των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να αντιδράσουν οργανωμένα, ψύχραιμα και βάσει σχεδίου στην περίπτωση που ξεσπάσει πυρκαγιά ή προκληθεί σεισμική δόνηση.

Οι ελληνικές σχολικές μονάδες λοιπόν αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό τους και ορίζουν για κάθε τμήμα υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, οφείλουν σε περίπτωση κάποιας φυσικής σχολικής κρίσης να είναι σε θέση να συνοδεύσουν τους μαθητές με ασφάλεια στον εξωτερικό, προαύλιο χώρο του σχολείου, την κατάλληλη χρονική στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο, ούτως ώστε να μην εμποδίζουν ταυτόχρονα την έξοδο των υπόλοιπων σχολικών τμημάτων. Έχουν επομένως την υποχρέωση να μεριμνήσουν τόσο για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών όσο και για την ψυχική και συναισθηματική τους ασφάλεια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Για το λόγο αυτό, πραγματοποιούνται σε κάθε σχολική μονάδα προσομοιωτικές ασκήσεις για σεισμό ή πυρκαγιά, προκειμένου να εξοικειωθούν τόσο τα παιδιά όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό με την διαδικασία, που είναι ανάγκη να ακολουθηθεί. Ο σχεδιασμός των ασκήσεων, ακολουθεί κατά κύρια βάση τις οδηγίες που έχει εκδώσει το Υ.ΠΑΙ.Θ. αναφορικά με την αυτοπροστασία. Κατά τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), οι σχολικοί ηγέτες προσαρμόζουν τα σχέδια με βάση τα δεδομένα και τις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε σχολικών μονάδων και καταρτίζουν ένα σχέδιο έκτακτης ανάγκης, το οποίο συνοδεύεται με την πρακτική εξάσκησή του.

Στις περισσότερες σχολικές μονάδες της χώρας, η άσκηση αυτή λαμβάνει χώρα με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, σε μία προγραμματισμένη ώρα και ημέρα, ώστε να είναι σε θέση να οργανωθούν και ουσιαστικά να κατανοήσουν οι μαθητές τις ενέργειες στις οποίες χρειάζεται να προβούν. Στη συνέχεια, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, εκτελούνται ασκήσεις προσομοίωσης σε ανύποπτο χρόνο, για να ενισχυθεί η εξοικείωση αναφορικά με τη διαχείριση των φυσικών αυτών σχολικών κρίσεων. Επιπλέον, το προσωπικό του σχολείου έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια, ώστε να επιμορφώνεται για τη διαχείριση κρίσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, που απαρτίζουν τις ελληνικές σχολικές μονάδες δεν έχει λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση στον τομέα αυτό.

Μία άλλη διάκριση των σχολικών κρίσεων σχετίζεται με το εάν εκδηλώνονται εντός ή εκτός του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας κρίσης που λαμβάνει μεν χώρα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ασκεί δε τεράστια επιρροή στην ηγεσία του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτελεί ο θάνατος κάποιου μαθητή, κάποιου γονέα μαθητή ή γενικότερα ατόμου του πολύ στενού οικογενειακού του κύκλου ή ακόμη και κάποιου μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού (Papadatou et al., 2002). Στην προκειμένη περίπτωση ο τρόπος χειρισμού της απώλειας από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μία ευαίσθητη και πολύ απαιτητική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Papadatou et al. (2002), μεγάλο ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου και της σχολικής ηγεσίας, αισθάνεται ότι δεν κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να στηρίξει τους μαθητές που βιώνουν την απώλεια. Επιπλέον, δηλώνει ότι νιώθει ανεπάρκεια να παρέχει υποστήριξη λόγω του φόβου μήπως προκαλέσουν μεγαλύτερη αναστάτωση στα παιδιά (Papadatou et al., 2002).

Πρόκειται για μία κατάσταση όπου τα μέλη της σχολικής μονάδας έρχονται αντιμέτωπα με συναισθήματα φόβου, στενοχώριας, αναταραχής και κλονίζεται φυσικά η ομαλή ροή της σχολικής καθημερινότητας. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και η στήριξη του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι οποίοι έχουν σαφώς μεγαλύτερη εξειδίκευση επί του θέματος και θα μπορέσουν να θέσουν τα θεμέλια για το χειρισμό του δυσάρεστου αυτού συμβάντος. Σε κάθε περίπτωση, η σχολική μονάδα έχει την υποχρέωση να είναι προετοιμασμένη για την αντιμετώπιση τέτοιων συμβάντων, έχοντας προνοήσει με την κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση κρίσεων, που σχετίζονται με την απώλεια.

Τέλος, το ξέσπασμα της πανδημίας COVID 19 αποτέλεσε μία πρωτοφανή κρίση, η οποία δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, τόσο της Ελλάδας όσο και των υπόλοιπων χωρών. Η υγειονομική αυτή κρίση, απείλησε την ασφάλεια και την υγεία της μαθητικής κοινότητας, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων και έβλαψε την διαδικασία της μάθησης, καθώς για ένα χρονικό διάστημα οι σχολικές μονάδες δεν μπόρεσαν να επιτελέσουν απρόσκοπτα και αδιάκοπτα το έργο τους. Πρόκειται για μία παγκόσμια κρίση, στην οποία θα εμβασύνουν περισσότερο τα επόμενα κεφάλαια, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη συμβολή του σχολικής ηγέτη στη διαχείριση και αντιμετώπισή της.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ο απαιτητικός και πολυσύνθετος ρόλος που διαδραματίζουν η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων στην αντιμετώπιση των κρίσεων (Σαΐτης, 2014). Οι σχολικές κρίσεις αδιαμφισβήτητα πλήττουν την ομαλή ροή της μαθησιακής διαδικασίας, ωστόσο μπορούν να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι και τα προβλήματα που επιφέρουν, με την κατάρτιση συστηματικών και οργανωμένων σχεδίων δράσης. Μόνο εάν η σχολική κοινότητα προνοήσει για τις ενδεχόμενες απειλές και συγκροτήσει αναλυτικά σχέδια αντιμετώπισής τους, θα μπορέσει να διατηρήσει το αίσθημα της ασφάλειας που προσφέρει στα μέλη, που την απαρτίζουν.

Κεφάλαιο 3^ο : Η σχολική ηγεσία και ο ρόλος της

3.1. Η έννοια της ηγεσίας

Κάνοντας μία έρευνα στη σχετική βιβλιογραφία μπορεί εύκολα να εντοπίσει κανείς την πληθώρα ορισμών που έχουν γραφτεί για τον όρο ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο, για το οποίο διαρκώς πραγματοποιούνται και κοινοποιούνται νέες μελέτες, ως μία προσπάθεια προσδιορισμού της. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Bennis & Townsend (1989), η ηγεσία συνιστά ένα δυναμικό φαινόμενο μείζονος σημασίας, η κατανόηση του οποίου είναι μηδαμινή, εάν αναλογιστεί κανείς πως οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή σε καθημερινή βάση με την έννοια αυτή.

Ο Bush (2008), υποστηρίζει πως η ηγεσία συνδέεται συχνά με τη σκόπιμη επιρροή, που ασκεί ένα άτομο σε ένα άλλο ή σε μία ολόκληρη ομάδα. Ωστόσο, θεωρεί πως η επιρροή, σαν μία μεμονωμένη έννοια, είναι ουδέτερη και δεν κρίνεται ικανή να περιγράψει τις ενέργειες και τους σκοπούς, τους οποίους χρειάζεται να επιτελέσει η αποτελεσματική ηγεσία. Για τον Bush (2008), λοιπόν, αποτελεσματική θεωρείται η ηγεσία, η οποία βασίζεται στο όραμα του ηγέτη, για την κατεύθυνση, στην οποία θέλει να οδηγήσει τον οργανισμό και το σημείο, στο οποίο επιθυμεί να φτάσει. Παράλληλα, επισημαίνει την επικοινωνία του οράματος στα μέλη του οργανισμού και τη δέσμευση μεταξύ τους για την επίτευξη του κοινού σκοπού, ως βασικά συστατικά στοιχεία για μία επιτυχημένη ηγεσία (Bush, 2008). Δε νοείται λοιπόν ηγεσία, χωρίς την ύπαρξη ενός ικανού ηγέτη και μιας ομάδας, η αρμονική συνύπαρξη των οποίων θα οδηγήσει στην εκπλήρωση της στοχοθεσίας του οργανισμού.

Ο Μπουραντάς (2005), ορίζει την ηγεσία ως μία διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης επηρεάζει τις απόψεις, την κοσμοαντίληψη, την ιδιοσυγκρασία, τα συναισθήματα μιας τυπικής ή άτυπης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε εθελούσια και εκούσια να τον ακολουθούν, να τον υποστηρίζουν, να προσφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, ώστε να ενδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και να πραγματοποιούν στόχους, οι οποίοι πηγάζουν από το έργο της ομάδας και από την επιδίωξη της για εξέλιξη και για ένα καλύτερο μέλλον. Σύμφωνα με τους Σαϊτή & Σαϊτής (2012), η ηγεσία νοείται ως μία διαδικασία επηρεασμού, κατά την οποία ο ηγέτης ή μία ομάδα ατόμων ασκούν επίδραση στα μέλη, που απαρτίζουν έναν

οργανισμό, με απώτερο σκοπό την εθελοντική εργασία τους για την εκπλήρωση των στόχων του. Ο Πασιαρδής (2014), υποστηρίζει πως η ηγεσία είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο επιχειρεί την άσκηση επιρροής στα μέλη ενός φορέα, ώστε να προβούν σε ενέργειες, τις οποίες εκείνος έχει ορίσει.

Ένας ακόμη ορισμός της ηγεσίας εστιάζει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, μέσω της άσκησης σκόπιμης και εθελούσιας επιρροής από τον ηγέτη στα υπόλοιπα μέλη του, με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση των επιμέρους στόχων του (Μπρίνια, 2008). Η Δαράκη (2007), προσδίδει στην ηγεσία την έννοια της προσωπικής δύναμης του ηγέτη, της ενσυναίσθησης, της πειθούς, της συνεργατικότητας και της ικανότητας εξομάλυνσης των συγκρούσεων, για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, μέσα στο οποίο ευδοκιμούν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για την εκπλήρωση του κοινού οράματος του οργανισμού.

Όλοι οι προαναφερθέντες ορισμοί συγκλίνουν στο ότι ο ρόλος του ηγέτη έγκειται στην άσκηση επιρροής στα άτομα, τα οποία όμως τον ακολουθούν εθελοντικά και ακούσια λόγω της πειθούς, των υψηλών προσδοκιών του και της διαβεβαίωσης ότι οι πράξεις τους αποσκοπούν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό, ο ηγέτης οφείλει να είναι οραματιστής, να προνοεί και να εργάζεται συνεχώς για την πρόοδο του οργανισμού τόσο στο σήμερα όσο και σε βάθος χρόνου. Έτσι λοιπόν ένα ακόμη κοινό χαρακτηριστικό του ηγέτη στους παραπάνω ορισμούς είναι η επιδίωξη για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, επιχειρώντας να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερο εαυτό όλων των εργαζομένων. Συνεπώς, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία, η οποία ασκεί επίδραση στη δράση μίας ομάδας ανθρώπων, με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση του κοινού οφέλους και συμφέροντος (Men, Yue & Liu, 2020).

3.2. Ο διαχωρισμός των εννοιών διοίκηση και ηγεσία

Σε πολλές περιπτώσεις, η ηγεσία συγχέεται με το ανώτερο σημείο σε κάθε διοικητικό σύστημα ενός οργανισμού ή ενός φορέα. Η πεποίθηση αυτή χαρακτηρίζεται

εσφαλμένη, λαμβάνοντας υπόψη πως η ηγεσία και ο εκάστοτε ηγέτης δεν είναι καταναγκαστικό να ταυτίζεται με τον προϊστάμενο ή τον διευθυντή, οι οποίοι με τη σειρά τους δεν μπορούν να θεωρούνται ηγέτες, εφόσον δεν διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δεξιότητες. Ειδικότερα, κατά τον Μπουραντά (2005), διοίκηση ασκεί το άτομο που κατέχει μία συγκεκριμένη υψηλή, τυπική θέση μέσα σε έναν οργανισμό, χρησιμοποιώντας νόμιμη δύναμη, ενώ ηγεσία μπορεί να ασκήσει οποιοδήποτε άτομο, σε οποιαδήποτε ιεραρχική θέση, αρκεί να μπορεί να ενδυναμώσει τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στον οργανισμό, να ασκήσει επιρροή, να εμπνεύσει και φυσικά να κινητοποιήσει τους εργαζόμενους. Έτσι, ένας οργανισμός που υφίσταται διοίκηση αποτελείται από τον προϊστάμενο και τους υφισταμένους. Εν αντιθέσει, ένας οργανισμός στον οποίο ασκείται ηγεσία διακρίνεται στον ηγέτη και στους οπαδούς του (Μπουραντάς, 2005).

Επίσης, κατά τον Πασιαρδή (2014), η διοίκηση σχετίζεται με τη διοικητική περάτωση των εργασιών, που αφορούν την καθημερινή λειτουργία ενός οργανισμού, αξιοποιώντας όλα τα υπάρχοντα μέσα. Πρόκειται δηλαδή για έναν προϊστάμενο, που εφιστά την προσοχή του στα συστήματα και στις διαδικασίες και δραστηριοποιείται μεταξύ αυστηρά ορισμένων πλαισίων και προτύπων (Πασιαρδής, 2014). Ωστόσο, η διοίκηση χάνει την ουσία και μετατρέπεται σε απλή διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας, όταν δε συνοδεύεται από μία επαρκή αυτοβουλία.

Στον αντίποδα βρίσκεται ο ηγέτης, ο οποίος πορεύεται με γνώμονα τη διαίσθηση και τα συναισθήματά του, ξεφεύγοντας από τα κανονιστικά πλαίσια και τα «κουτάκια των πρέπει» και διευρύνοντας τους ορίζοντες των συναδέλφων του αλλά και ολόκληρου του οργανισμού. Πρόκειται για έναν τρόπο άσκησης της ηγεσίας, ο οποίος σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), στοχεύει στην πρόκληση του κατεστημένου, στην καινοτομία και στην πραγματοποίηση αλλαγών, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Σε γενικές γραμμές, η διοίκηση αποδέχεται την υφιστάμενη κατάσταση και αποσκοπεί στην παραγωγή ικανοποιητικού έργου μέσα σε συγκεκριμένα και επιτρεπτά χρονικά πλαίσια, ώστε να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πασιαρδής, 2014). Στην υλοποίηση αυτού του στόχου καθοριστικής σημασίας παράγοντας είναι η συλλογική προσπάθεια, η οποία ενδυναμώνεται με την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων μέσων και στρατηγικών, που διαθέτει ο

οργανισμός. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται κατά τον Μπουραντά (2005), ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η αξιολόγηση, ο συντονισμός, η μεθοδικότητα και ο έλεγχος. Θα μπορούσε λοιπόν να αντιληφθεί κανείς πως η διοίκηση εστιάζει στο παρόν, στο σήμερα και αποσκοπεί στην επίλυση και διευθέτηση των βραχυπρόθεσμων στόχων του εκάστοτε φορέα.

Εντούτοις, ο ηγέτης σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), δεν ενστερνίζεται άκριτα τη δεδομένη πραγματικότητα, αλλά τη διερευνά, ώστε να προβεί σε μεταβολές και καινοτομίες. Είναι ένας άνθρωπος οραματιστής, ο οποίος δεν επικεντρώνεται στο παρόν αλλά με τα λόγια και τις πράξεις του προσπαθεί να προβλέψει το μέλλον, να χαράξει μία πολιτική και να δημιουργήσει μία συνεκτική ομάδα ατόμων, ώστε να προβούν συλλογικά στις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου ο οργανισμός να σταθεί επάξια στις επερχόμενες εξελίξεις. Υποστηρίζει λοιπόν μία μακροπρόθεσμη πολιτική, κινητοποιώντας τους ανθρώπους για το σχεδιασμό ενός καλύτερου μέλλοντος, ενός μέλλοντος που ο ίδιος έχει οραματιστεί (Μπουραντάς, 2005).

Στην πραγματικότητα, η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εντάσσεται ταυτόχρονα και στη στοχοθεσία της ηγεσίας. Κι αυτό συμβαίνει γιατί ο εκάστοτε ηγέτης αποσκοπεί σαφώς στη βελτίωση της αποδοτικότητας και στην ενδυνάμωση της ισχύς του φορέα. Όπως επίσης, στις αρμοδιότητες του ηγέτη συμπεριλαμβάνεται η διεκπεραίωση των διοικητικών λειτουργιών, δηλαδή το να προγραμματίζει, να κατευθύνει, να αξιολογεί, να προβαίνει σε επανέλεγχο (Μπουραντάς, 2005). Κάτω λοιπόν από την ομπρέλα της έννοιας της ηγεσίας συμπεριλαμβάνονται βασικές αρμοδιότητες της διοίκησης, καθώς η διεκπεραίωση τους κρίνεται απαραίτητη για την ανοδική πορεία και τη βελτίωση της θέσης του οργανισμού. Επομένως, οι έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης ενδέχεται πολλές φορές να μην έχουν μεταξύ τους σαφή και διακριτά όρια (Μπουραντάς, 2005). Ωστόσο είναι απαραίτητο να τονιστεί η αλληλοεπικάλυψη των δύο αυτών εννοιών, καθώς λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη για την επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών του οργανισμού.

3.3. Η έννοια της σχολικής ηγεσίας

Όπως η έννοια της ηγεσίας συγχέεται πολύ συχνά με την έννοια της διοίκησης, με παρόμοιο τρόπο και τα όρια μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής διοίκησης είναι κάποιες φορές συγκεχυμένα. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η σχολική διοίκηση έγκειται στην προσπάθεια περάτωσης των σκοπών της εκπαίδευσης, εκμεταλλευόμενη όλα τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και τους πόρους, υλικούς και άυλους, χρησιμοποιώντας λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η διευθέτηση, η κατανομή, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Η σχολική διοίκηση δηλαδή έρχεται αντιμέτωπη με εκπαιδευτικές και διοικητικές διεργασίες, με πρωταρχικό της μέλημα τη μέγιστη δυνατή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008), ενώ κατά τον Πασιαρδή (2014), προσδίδει κατεύθυνση στη σχολική μονάδα αλλά για μικρό χρονικό ορίζοντα, ο οποίος κυμαίνεται από μερικούς μήνες έως δύο χρόνια.

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όντας σύνθετος και πολυδιάστατος και επηρεαζόμενος από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές εξελίξεις, οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα. Είναι επιτακτική ανάγκη ο διευθυντής να προνοεί, να οραματίζεται κι όχι απλά να ακολουθεί τις εξελίξεις. Χρειάζεται ακόμη να καταρτίζει σχέδια δράσης, προκειμένου ο σχολικός οργανισμός να σταθεί επάξια στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Για το λόγο αυτό είναι ανάγκη να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τόσο διαχειριστικές όσο και ηγετικές ικανότητες και να αναδεικνύεται σε μία ηγετική φυσιογνωμία.

Πέραν λοιπόν της υλοποίησης των διοικητικών διαδικασιών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως ηγέτης, ως οραματιστής ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο του, με απώτερο σκοπό την παροχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερης προστιθέμενης παιδευτικής αξίας και την ενίσχυση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Έτσι, δεν ασκεί απλώς διοίκηση αλλά εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία διαθέτει μία μακροπρόθεσμη πολιτική, διευρύνει τους ορίζοντες του σχολικού οργανισμού και εστιάζει την προσοχή της στο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με την ανακοίνωση της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο «Άνοιγμα της εκπαίδευσης», η σχολική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον ορθό καταμερισμό αρμοδιοτήτων, την παροχή κινήτρων, την παρότρυνση και την ανάπτυξη και συστημική προώθηση ενός κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα

(Council of the European Union, 2014). Ο Κατσαρός (2008), υποστηρίζει ότι καθοριστικής σημασίας αρμοδιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι η μεταβίβαση εξουσίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική ηγεσία αποσυμφορίζεται από τον υπερβολικά υψηλό φόρτο εργασίας και διανέμει ισάξια καθήκοντα στην εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε κι εκείνη με τη σειρά της να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο Σαϊτής (2008), υποστηρίζει πως δε νοείται εκπαιδευτική ηγεσία, δίχως την αίσθηση της ευθύνης και την ύπαρξη καθοδήγησης, με μοναδικό μέσο την πειθώ κι όχι μέσω της επιβολής εξουσίας λόγω θέσης. Η σχολική ηγεσία λοιπόν κινητοποιεί, παροτρύνει και επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις στάσεις όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2014), αποσκοπώντας με τη συναναστροφή αυτή, στην εκπλήρωση των στόχων, που έχουν τεθεί και στην ενίσχυση και διατήρηση της ευημερίας της σχολικής μονάδας (Triantari, 2020).

Η Τεκτονοπούλου (2015), ορίζει τη σχολική ηγεσία ως μία διαδικασία επιρροής, η οποία διέπεται από καθορισμένες ατομικές, επαγγελματικές και κοινωνικές αξίες των εκάστοτε ηγετών και στοχεύει στη δημιουργία ενός οράματος, το οποίο σχετίζεται με την προσπάθεια διασφάλισης ενός καλύτερου μέλλοντος τόσο για τη σχολική μονάδα όσο και για τα μέλη που την απαρτίζουν. Στην υλοποίηση αυτού του οράματος είναι καταλυτικής σημασίας η εθελούσια δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις επιδιώξεις του ηγέτη, ώστε να καταβάλλουν από κοινού κάθε δυνατή ενέργεια, για την παροχή προστιθέμενης αξίας στην παιδευτική διαδικασία.

Εν κατακλείδι, η σχολική ηγεσία κρίνεται επιτυχημένη, αφενός όταν συνδυάζει διοικητικές, διαχειριστικές καθώς και ηγετικές λειτουργίες και αφετέρου όταν ο σχολικός ηγέτης, λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για όλη τη σχολική κοινότητα, αλληλεπιδρά με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, εμπνέει και παρακινεί τους συναδέλφους του, πρωτίστως για τη δική τους προσωπική ανάπτυξη, η οποία αναπόφευκτα με τη σειρά της θα επιφέρει την ανάπτυξη και την πρόοδο ολόκληρου του οργανισμού και κατ' επέκταση την ευδοκίμηση της σχολικής του κουλτούρας. Ο Bush (2020) μάλιστα, δίνει ιδιαίτερη σημασία στην άρτια και πολύπλευρη κατάρτιση των σχολικών ηγετών, καθώς λειτουργώντας ως πρότυπα, οι εκάστοτε σχολικοί ηγέτες μπορούν να διαπλάσουν μελλοντικούς πολίτες, με

ολοκληρωμένες προσωπικότητες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

3.4. Μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση

Μία ηγετική συμπεριφορά για να χαρακτηριστεί αποτελεσματική χρειάζεται να διέπεται από ένα συνονθύλευμα μεταξύ των ρόλων, στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί ο εκάστοτε ηγέτης και της επιλογής του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας, για να φέρει σε πέρας το σκοπό του. Κατά τον Μπουραντά (2005), δεν υφίσταται σωστό ή λανθασμένο στυλ ηγεσίας, αφού υποστηρίζει πως ένα στυλ ηγεσίας μπορεί να χαρακτηριστεί κατάλληλο ή μη, μόνο εάν αναλογιστεί κανείς τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται, το σχολικό κλίμα, που επικρατεί καθώς και τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι, η επιλογή του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας επηρεάζεται από το περιβάλλον, μέσα στο οποίο πρόκειται να ασκηθεί, αλλά και από τον σκοπό, για τον οποίο χρησιμοποιείται.

Όπως αναφέρεται στο Bush (2008), οι Leithwood et al. (1999), ερευνώντας 121 άρθρα διεθνών και έγκριτων επιστημονικών περιοδικών, διέκριναν έξι μοντέλα ηγεσίας. Ο Bush (2008), επέκτεινε τα μοντέλα ηγεσίας, προσθέτοντας στα ήδη υπάρχοντα ακόμη τρία. Τα εννέα αυτά στυλ ηγεσίας, κατά τον Bush (2008), είναι τα εξής:

3.4.1. Διοικητική Ηγεσία

Σύμφωνα με τον Bush (2008), τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού, πληρούν τις προϋποθέσεις, ώστε να ασκείται από τους ηγέτες το μοντέλο εξουσίας, το οποίο σχετίζεται με τη διοίκηση. Την άποψη αυτή ενστερνίζεται και ο Κατσαρός (2008), ο οποίος υποστηρίζει πως η διοικητική ηγεσία τείνει να εξομοιώνεται με την απλή διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας. Ο σχολικός διευθυντής, ο οποίος εφαρμόζει διοικητική ηγεσία, στοχεύει περισσότερο στο αποτέλεσμα και δεν εφιστά την προσοχή του στους τρόπους, με τους οποίους ασκεί επιρροή στα μέλη της σχολικής μονάδας.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η διοίκηση έγκειται στην περάτωση των διαχειριστικών και διεκπεραιωτικών διαδικασιών της

εκπαίδευσης. Έτσι, η διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση εστιάζει κυρίως στην οργάνωση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας, το οποίο σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), δίνει έμφαση στο παρόν, στοχεύει στην εκπλήρωση βραχυπρόθεσμων στόχων, μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της εποπτείας και του ελέγχου. Καθίσταται επομένως σαφές πως στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας, ο διευθυντής ταυτίζεται με το συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος εκτελεί τις προβλεπόμενες λειτουργίες, δίχως περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων μεθόδων.

3.4.2. Συμμετοχική Ηγεσία

Η συμμετοχική ηγεσία, εμπεριέχει τη δημιουργία δημοκρατικών συνθηκών, μέσα από τις οποίες ο ηγέτης είναι δεκτικός στις απόψεις των μελών που απαρτίζουν έναν οργανισμό, ακόμη κι αν αυτές αντιτίθενται στις δικές του προσωπικές πεποιθήσεις. Ο Κατσαρός (2008), προσδίδει στα χαρακτηριστικά της συμμετοχικής ηγεσίας τη διαλογική επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, για τη λήψη των αποφάσεων. Πρόκειται για έναν ηγέτη, ο οποίος σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), προτρέπει την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών, την ελευθερία έκφρασης όλων των ιδεών, μέσα από την εγκαθίδρυση και εκτέλεση δημοκρατικών διαδικασιών. Ο Bush (2020), υποστηρίζει πως η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών δηλώνει την ύπαρξη ενός διευθυντή, ο οποίος διακατέχεται από ατομική ηθική ιδιοσυγκρασία και αποπνέει δημοκρατικό χαρακτήρα.

Πρόκειται για ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, κατά την άσκηση του οποίου τόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όσο και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό αντιμετωπίζονται ισότιμα. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική ηγεσία τείνει να απομακρύνεται από τις αυστηρές διακρίσεις, που θέτει η ιεραρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κατανομή αρμοδιοτήτων και το διαμοιρασμό της ηγεσίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τέλος, σύμφωνα με τον Bush (2020), η υιοθέτηση και η εκτέλεση της συμμετοχικής ηγεσίας στην εκπαίδευση ενισχύει σημαντικά την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς πραγματοποιείται η εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να

εξευρεθεί η καταλληλότερη και αποδοτικότερη κάθε φορά λύση για το εκάστοτε πρόβλημα που ανακύπτει.

3.4.3. Μετασχηματιστική Ηγεσία

Ο Κατσαρός (2008), παραθέτει την επιρροή που άσκησαν οι Burns και Bass στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αναφερόμενοι στην έννοια της εμπλοκής του σχολικού διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και της δέσμευσής τους, προκειμένου να τελεσφορήσουν οι επιδιωκόμενοι σκοποί, που έχουν τεθεί. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας, ο σχολικός διευθυντής εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς, κατανοεί τις διαφορετικές τους ανάγκες, δέχεται και λαμβάνει υπόψη τις εκάστοτε ιδιαιτερότητες και από κοινού θέτουν ηθικούς στόχους, για την επίτευξη των οποίων κρίνεται αναγκαία η δέσμευση όλων (Κατσαρός, 2008). Κύριο, λοιπόν, χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, συνιστά η συνδιάδραση του σχολικού διευθυντή με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο με τη σειρά του παρακινείται να εμπλέκεται δυναμικά και ουσιαστικά στη λήψη των αποφάσεων, ώστε να αναπτύσσεται ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Ο Bush (2020), αναφέρει τις παραμέτρους, οι οποίες σύμφωνα με τον Leithwood (1994), αποτελούν τα βασικά γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στις θεμελιώδεις αυτές παραμέτρους εντάσσεται η δημιουργία ενός κοινού σχολικού οράματος, για την επίτευξη του οποίου απαραίτητη προϋπόθεση καθίσταται η θέσπιση συγκεκριμένων και υλοποιήσιμων σχολικών στόχων (Bush, 2020). Ο διευθυντής, λοιπόν, που ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία, οφείλει να αναπτύξει ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα, να διαμορφώσει θετική σχολική κουλτούρα, να δημιουργήσει συνεκτικές συναδελφικές σχέσεις. Ο Κατσαρός (2008), μάλιστα, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη και τη διασφάλιση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όταν οι παραπάνω προϋποθέσεις βρίσκουν τον χώρο και τον χρόνο να αναπτυχθούν και να ευδοκιμήσουν, τότε φυσικό επακόλουθο θεωρείται και η ευδοκίμηση ολόκληρου του σχολικού οργανισμού, η αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητάς του.

Ο Σαΐτης (2014), επισημαίνει πως στη μετασχηματιστική ηγεσία πραγματοποιείται ένας κατακερματισμός της ηγεσίας, ο οποίος στοχεύει στην ενίσχυση της εμπλοκής του συνόλου των μελών, που απαρτίζουν το σχολικό οργανισμό καθώς και στην όξυνση του ενδιαφέροντος και της δέσμευσής τους, για την εκπλήρωση κοινών στόχων. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του ηγέτη στη μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται καταλυτικός για τη βελτίωση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας, διότι σύμφωνα με τον Bush (2020), δεν εστιάζει την προσοχή του στο αποτέλεσμα, αλλά στις μεθόδους, με τις οποίες ασκεί επίδραση στα ενδιαφερόμενα μέρη. Καθίσταται επομένως σαφές πως ο σχολικός διευθυντής, ο οποίος ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία, χρειάζεται να διαθέτει ορισμένα χαρίσματα και προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ισχυρή προσωπικότητα, η ικανότητα να λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση και ως πηγή έμπνευσης, η ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών, η πραγματοποίηση αλλαγών, όποτε οι περιστάσεις το απαιτούν. Για το λόγο αυτό, ο Καλογιάννης (2014), υποστηρίζει ότι ένα σημείο, στο οποίο μπορεί να ασκηθεί κριτική, αναφορικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, είναι το γεγονός πως πολλές φορές δύναται να μετεξελιχθεί σε δεσποτεία.

3.4.4. Διαπροσωπική Ηγεσία

Κατά τον Bush (2020), ο σχολικός διευθυντής, ο οποίος ασκεί διαπροσωπική ηγεσία, χρειάζεται να επιστήσει την προσοχή του στις σχέσεις που διαμορφώνονται και εξελίσσονται εντός της σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο σε εκείνες που δημιουργούνται μεταξύ του σχολικού ηγέτη, των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Αντιθέτως, επεκτείνονται σε όλα τα άτομα, τα οποία αλληλεπιδρούν είτε άμεσα είτε έμμεσα με τα μέλη, που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι, τοπικές αρχές). Για το λόγο αυτό, ο Bush (2020), συσχετίζει τη διαπροσωπική ηγεσία με τη συνεργατικότητα και τη συλλογικότητα.

Για να μπορέσουν όμως να καλλιεργηθούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, είναι ανάγκη ο διευθυντής να αναπτύξει ισχυρές σχέσεις και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Αυτό συνεπάγεται πως ο σχολικός ηγέτης χρειάζεται να έχει αυτεπίγνωση και να διακατέχεται από διαπροσωπική νοημοσύνη, καθώς συνδιαλέγεται σε καθημερινή βάση με πληθώρα

ανθρώπων, καθένας από τους οποίους διαθέτει μοναδικά ατομικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές ιδιαιτερότητες. Η διαπροσωπική λοιπόν νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Checkley (1997), σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους γύρω του και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις που προκύπτουν, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη του το χαρακτήρα, τη διάθεση και τις επιδιώξεις του συνδιαλεγόμενου του. Τέλος, η διαπροσωπική νοημοσύνη θεωρείται επιτυχημένη, όταν συνδυάζεται με την ενσυναίσθηση, η οποία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση τόσο των σχέσεων, ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, όσο και σε καταστάσεις σχολικών συγκρούσεων και κρίσεων.

3.4.5. Συναλλακτική Ηγεσία

Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι η συναλλακτική ηγεσία σχετίζεται με την έννοια της ανταλλαγής, μεταξύ του σχολικού διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο Πασιαρδής (2014), χαρακτηρίζει τους ηγέτες ως παρατηρητές των αναγκών και των επιθυμιών του προσωπικού. Με παρόμοιο τρόπο και οι σχολικοί ηγέτες εντοπίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και επιχειρούν να τις ικανοποιήσουν, περιμένοντας όμως από εκείνους να τους ανταποδώσουν την εξυπηρέτηση παρέχοντας κάποιο έργο. Το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης καλλιεργεί ένα κλίμα δέσμευσης, βασισμένο στην αμφίδρομη ανταλλαγή κι όχι στην εκπλήρωση ενός κοινού σκοπού (Πασιαρδής, (2014).

Ο Καλογιάννης (2014), υποστηρίζει ότι η συναλλακτική ηγεσία στην εκπαίδευση είναι ανάλογη με τα πολιτικά μοντέλα της διοίκησης, τα οποία στηρίζονται στις συναλλαγές. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά, οι υφιστάμενοι ενεργούν με βάση τις ενδεχόμενες ανταμοιβές, τους επαίνους, τις απειλές, τις επιπτώσεις, που έχουν υποσχεθεί οι ηγέτες, οι οποίοι με τη σειρά τους σταθμίζουν το έργο των υφισταμένων, ελέγχουν εάν έχουν πραγματώσει όλα εκείνα για τα οποία είχαν δεσμευτεί και πράττουν ανάλογα (Καλογιάννης, 2014). Ωστόσο, η συναλλακτική ηγεσία δεν δημιουργεί μακροπρόθεσμες και ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των μελών, που απαρτίζουν έναν οργανισμό. Κατά τον Bush (2020), δημιουργούνται περιοδικές και περιορισμένες σχέσεις, οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν είναι σε θέση να διαμορφώσουν μακροχρόνιες αξίες και ισχυρούς δεσμούς.

3.4.6. Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία προστέθηκε από τον Bush (2008) στα ήδη υπάρχοντα μοντέλα ηγεσίας και εστιάζει την προσοχή της στην υποκειμενικότητα και την προσωπική κρίση των ηγετών. Ο Bush (2008), προσθέτει ότι λόγω της μη ύπαρξης μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, ο σχολικός διευθυντής διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, καθώς αυτές επηρεάζονται από την υποκειμενική του κρίση και την προσωπική του εμπειρία.

Οι πολυάριθμες ερμηνείες που αποδίδονται στα γεγονότα, τα οποία εκτυλίσσονται στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας, καθιστούν αδύνατη την ύπαρξη μιας κοινά αποδεκτής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό, οι σχολικοί ηγέτες στο μεταμοντέρνο μοντέλο ηγεσίας, οφείλουν να σέβονται τις απόψεις και τις ιδέες όλων των μελών του σχολικού οργανισμού. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στον καθορισμό του οράματος της σχολικής μονάδας (Bush, 2008). Αντίστοιχα, τα εμπλεκόμενα μέλη χρειάζεται να αισθάνονται ελεύθερα να εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους. Εν κατακλείδι, πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας, το οποίο εστιάζει την προσοχή του στις διαφορετικές απόψεις, οι οποίες χρειάζεται να βρίσκουν εύφορο έδαφος, για να μπορέσουν να εκφραστούν.

3.4.7. Ηθική Ηγεσία

Η άσκηση ηθικής ηγεσίας προσδίδει αναπόφευκτα στο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως η αμεροληψία, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη. Κατά τον Bush (2020), ο ηθικός ηγέτης ασκεί ηγεσία, η οποία προέρχεται από τις προσωπικές του ηθικές αξίες και τα ατομικά του πιστεύω, τα οποία επιχειρεί να μεταλαμπαδεύσει στο λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, ο ηθικός ηγέτης φροντίζει να διαμοιράζει ισάξια σε όλους τους εκπαιδευτικούς αρμοδιότητες και να παρέχει ίσες ευκαιρίες ανέλιξης (Bush, 2020). Με αυτόν τον τρόπο προάγει την ομαδικότητα και την αμοιβαία υποστήριξη, ενώ παράλληλα μεριμνά για τη δέσμευση του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη σύνθεση και υλοποίηση ενός κοινού οράματος για το μέλλον του σχολικού

οργανισμού. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή και την ουσιαστική συνεργασία, μεταξύ όλων των μελών που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα.

Ο σχολικός ηγέτης, λοιπόν, που ασκεί εξουσία βασισμένη στο ηθικό μοντέλο, διαθέτει αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και λαμβάνει αποφάσεις στηριζόμενες στις αρχές και τις προσωπικές του πεποιθήσεις, αναφορικά με το τι είναι ηθικό και τι όχι. Οι Argyropoulou & Symeonidis (2017), μελετώντας την ηθική ηγεσία, την ανάγουν ως το καταλληλότερο και πιο σύγχρονο μέσο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Η ηθική ηγεσία, όντας άμεσα συνδεδεμένη με τις ηθικές αξίες, επηρεάζει άμεσα τη σχολική κοινότητα και συνιστά μία ισχυρή δυνατότητα μεταβολής του ισχύοντος συστήματος (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με αμεροληψία και δικαιοσύνη διάφορα σχολικά ζητήματα που ανακύπτουν, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η διαχείριση και η προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες και με μαθησιακές δυσκολίες (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Η άσκηση ηθικής ηγεσίας, μέσω της προώθησης ηθικών αξιών, χρειάζεται να λαμβάνει χώρα σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται, να προσδιορίζει και σε πολλές περιπτώσεις να αναθεωρεί και να επανεξετάζει τον κοινωνικό της ρόλο. Ωστόσο, δεδομένου του ότι η ηθική συνιστά μία ρευστή έννοια, η οποία ενέχει δυσκολία στο να καθοριστεί με ακρίβεια, καθίσταται σαφές πως τα όρια της είναι συγκεχυμένα και εξαρτώνται από τα πιστεύω και τις αξίες του εκάστοτε ηγέτη. Σύμφωνα με τον Γιασεμή (2016), αυτή η δυσκολία προσδιορισμού της ηθικής μπορεί να αποτελέσει πηγή συγκρούσεων, τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας. Οι συγκρούσεις με τη σειρά τους ενδέχεται να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στο σχολικό κλίμα και να επηρεάσουν την εύρυθμη λειτουργία το σχολικού οργανισμού (Γιασεμής, 2016).

3.4.8. Καθοδηγητική Ηγεσία

Η καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία σχετίζεται με τη στοχοπροσήλωση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία και στη μάθηση. Ειδικότερα, ο

σχολικός διευθυντής, ο οποίος ασκεί καθοδηγητική ηγεσία, χρησιμοποιεί μέσα και μεθόδους, που έχουν ως απώτερο σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Κατσαρός (2008), μάλιστα, προσομοιάζει το σχολικό διευθυντή με υπηρέτη της διδαχής, ο οποίος επιχειρεί να επιτύχει την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ της μαθητικής κοινότητας. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στο καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας έγκειται στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, στην ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών, στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης, στη σύνταξη σχεδίων διδασκαλίας, στον έλεγχο και στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού προσωπικού (Bush, 2020).

Ο Bush (2020), προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην κουλτούρα μάθησης, η οποία καλλιεργείται κατά την καθοδηγητική ηγεσία στην εκπαίδευση, καθώς και στο σχολικό κλίμα που αναπτύσσεται, το οποίο παρακινεί τα παιδιά να ακολουθήσουν την πορεία της μάθησης. Ακόμη, στην καθοδηγητική εξουσία, ο σχολικός διευθυντής απομακρύνεται από την απλή διεκπεραίωση διαχειριστικών διαδικασιών και εστιάζει την προσοχή του στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό όμως αποτελεί και το σημείο, στο οποίο της ασκείται κριτική. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η υπέρμετρη εστίαση της προσοχής στη διδασκαλία, ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τον οργανωτικό προγραμματισμό του σχολείου.

3.4.9. Ενδεχομενική Ηγεσία

Απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση ενδεχομενικής ηγεσίας είναι η ύπαρξη ενός ηγέτη, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Κατσαρός, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικές μονάδες, όντας σύνθετα και πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα, καθιστούν δύσκολη την υιοθέτηση ενός και μόνο μοντέλου σχολικής ηγεσίας για την διοίκηση και οργάνωσή τους. Ο Bush (2008), ενστερνίζεται την παραπάνω άποψη και υποστηρίζει πως ένα συμβατικό μοντέλο ηγεσίας δεν θεωρείται ικανό να οδηγήσει σε μία επιτυχημένη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό, εστιάζει το ενδιαφέρον του στη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων κάθε σχολικού οργανισμού και θεωρεί πως τα διαφορετικά αυτά γνωρίσματα συνιστούν τον σημαντικότερο παράγοντα, για την επιλογή του καταλληλότερου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ενδεχομενική λοιπόν ηγεσία συνίσταται σε αυτή ακριβώς

την ικανότητα του ηγέτη να ασκεί το μοντέλο ηγεσίας, που θεωρείται κατάλληλο για κάθε περίπτωση (Bush, 2008).

Εκτός από τις ιδιαιτερότητες του σχολικού οργανισμού, ο ηγέτης, ο οποίος ασκεί ενδεχομενική ηγεσία, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μελών της σχολικής κοινότητας. Έτσι, οφείλει να είναι σε θέση να εφαρμόζει διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας σε κάθε περίπτωση και να τα μεταβάλλει, με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητές τους στο έπακρο (Κατσαρός, 2008). Η έννοια λοιπόν της ενδεχομενικής ηγεσίας έγκειται στην ικανότητα του ηγέτη να αναγνωρίζει όχι μόνο την διαφορετικότητα της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά και την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας των ατόμων που την απαρτίζουν, ώστε να ασκεί ηγεσία, υιοθετώντας το κατάλληλο κάθε φορά μοντέλο (Κατσαρός, 2008). Συνοψίζοντας, η ενδεχομενική ηγεσία καταδεικνύει την ανάγκη προσαρμογής του καταλληλότερου μοντέλου ηγεσίας στην ανάλογη περίπτωση και προασπίζει την πεποίθηση, πως τα μοντέλα ηγεσίας μεμονωμένα δεν μπορούν να φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, το οποίο δύναται να επιτευχθεί μόνο μέσω του συνδυασμού τους.

Στα παραπάνω μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας προστίθεται και η κατανεμημένη ηγεσία, η οποία σύμφωνα με τον Bush (2020), αποτελεί ένα ισχυρό και δυναμικά ανερχόμενο μοντέλο, αναφορικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση. Ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος ασκεί κατανεμημένη ηγεσία, κατανοεί την πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας και αντιλαμβάνεται πως οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις, που επιφέρει η θέση του ηγέτη, έχουν αυξηθεί. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), φροντίζει να απομακρύνεται από το συγκεντρωτισμό της εξουσίας και να διανέμει αρμοδιότητες και εργασίες σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποδεικνύοντας έμπρακτα την εμπιστοσύνη προς τις ικανότητές τους. Μέσω της υιοθέτησης δημοκρατικών διαδικασιών, ο σχολικός ηγέτης φροντίζει να δημιουργήσει το κατάλληλο συνεργατικό κλίμα, ώστε να ενδυναμώσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και να παρακινήσει για την ενεργή συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο Κατσαρός (2008), συγχέει την κατανεμημένη ηγεσία με την έννοια του καταμερισμού. Ειδικότερα, υποστηρίζει πως ο σχολικός ηγέτης, κατέχοντας μία θέση εξουσίας, μεταθέτει ορισμένη από την εξουσία αυτή, σε άλλα μέλη της σχολικής

μονάδας, ώστε να επιτευχθεί γρηγορότερα και με μεγαλύτερη επιτυχία ο κοινός στόχος που έχει τεθεί (Κατσαρός, 2008). Στο σημείο αυτό παρατηρείται ένα ακόμη χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο αφορά την από κοινού δημιουργία και ανάπτυξη των επιδιωκόμενων σχολικών στόχων. Είναι επομένως απαραίτητη η αρμονική συνύπαρξη και η αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ της ηγεσίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού, για την χάραξη ανοδικής πορείας για τη σχολική μονάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω μπορεί εύκολα να αντιληφθεί κανείς πως κανένα από τα προαναφερθέντα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν μπορεί να εφαρμοστεί μεμονωμένα. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), για να κατορθώσει η σχολική μονάδα να ανταποκριθεί με επιτυχία στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σχολική πραγματικότητα, είναι ανάγκη ο σχολικός διευθυντής να επιλέγει το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας ή και συνδυασμούς αυτών, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις καταστάσεις που ανακύπτουν, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, τις γνώσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα γενικότερα. Τέλος, καθοριστικής σημασίας στην εύρεση και εφαρμογή του καταλληλότερου μοντέλου ηγεσίας είναι και η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη, το σύστημα αξιών του, οι γνώσεις και η εμπειρία του (Σαΐτης, 2014).

3.5. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή/ηγέτη

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διττός, καθώς τοποθετείται στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, αλλά ταυτόχρονα βρίσκεται στην κορυφή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών των ελληνικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθορίζονται με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002. Σύμφωνα με την απόφαση αυτή, το έργο των σχολικών διευθυντών, όπως αναφέρεται στο άρθρο 27, αποτελεί ένα συνονθύλευμα διοικητικών, επιστημονικών και παιδαγωγικών λειτουργιών.

Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να προάγει τη μάθηση, να ενθαρρύνει την

καινοτομία, να δίνει έμφαση σε βελτιωτικές ενέργειες και να μην επαναπαύεται. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να θέτει σαφείς, ακριβείς, υλοποιήσιμους και με συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα στόχους, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Men, Yue, & Liu, 2020). Βασικό λοιπόν μέλημα του σχολικού διευθυντή/ηγέτη καθίσταται η εκπλήρωση υψηλών στόχων (Ζιάκα, 2014) και παράλληλα η δημιουργία και η προώθηση ενός κοινού οράματος για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να μετουσιωθεί η σχολική μονάδα σε ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο προάγει αξίες και ιδανικά, όπως η ελευθερία του λόγου και της έκφρασης, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η αποδοχή στη διαφορετικότητα. Για να μπορέσουν όμως να εκπληρωθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι, είναι ανάγκη να έχει κατοχυρωθεί η ύπαρξη των κατάλληλων συνθηκών, ώστε μέσω αυτών να ευδοκιμήσει ο σχολικός οργανισμός.

Μεταξύ των «κατάλληλων» συνθηκών συγκαταλέγεται η καθοδήγηση του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, η ενθάρρυνση για δια βίου μάθηση και συνεχή επιμόρφωση σε παιδαγωγικά, επιστημονικά, διοικητικά ζητήματα, η παροχή συμβουλών, η παρακίνηση για ανάληψη πρωτοβουλιών, η προτροπή για ελεύθερη έκφραση όλων των απόψεων, ακόμη κι αν αυτές αντιβαίνουν των απόψεων της πλειοψηφίας (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται μία εμπεριστατωμένη προσπάθεια να καλλιεργηθεί ένα ανοικτό κλίμα επικοινωνίας. Σε ένα τέτοιο κλίμα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική κοινότητα ισότιμα, καλλιεργεί την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη και το σεβασμό και παρέχει κίνητρα στα μέλη, που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και να προτείνουν βελτιωτικές προτάσεις, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μία αμφίδρομη και διαλογική επικοινωνία μεταξύ αυτών και του σχολικού ηγέτη, ο οποίος εμπνέοντας και κινητοποιώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό, συνδράμει στην επιτυχή περάτωση των έργων, που έχει κληθεί να αναλάβει. Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θεωρείται ο συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με τα λόγια και τις πράξεις του επιχειρεί την καθοδήγηση, την εποπτεία, τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η παροχή στα παιδιά όσο το δυνατόν υψηλότερης ποιότητας στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Στις αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή εντάσσονται επίσης οι διοικητικές, διεκπεραιωτικές διαδικασίες. Έτσι, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμόν Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας, την οποία οργανώνει σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, τη διεύθυνση εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο γραφείου και τους σχολικούς συμβούλους. Ακόμη, χρειάζεται να είναι ενημερωμένος και ορθά πληροφορημένος για τις αποφάσεις, τις εγκυκλίους και γενικότερα τη νομοθεσία του κράτους, που άπτεται τον τομέα της εκπαίδευσης, οφείλοντας να τηρεί και να εφαρμόζει όλα τα προβλεπόμενα και ταυτόχρονα να τα γνωστοποιεί σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Στην ενημέρωση του διευθυντή συμβάλει και η μελέτη από πλευράς του της αλληλογραφίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, που λαμβάνει η σχολική μονάδα (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002).

Ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας φροντίζει επίσης για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, την κάλυψη των κενών στις διδακτικές ώρες, όταν αυτά δημιουργούνται (λόγω απουσίας κάποιου μέλους του εκπαιδευτικού προσωπικού) αλλά και για την σύνταξη και κοινοποίηση του προγράμματος ενημέρωσης γονέων και κηδεμόνων (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002). Επίσης, είναι υπεύθυνος για την έγκαιρη δήλωση των κενών διδακτικών θέσεων στη διεύθυνση εκπαίδευσης, για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και ημερίδων για το διδακτικό προσωπικό, τη μαθητική κοινότητα καθώς και τους γονείς. Τέλος, μεταξύ των διεκπεραιωτικών λειτουργιών του σχολικού διευθυντή συγκαταλέγονται ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων, εκτός ωραρίου διδασκαλίας, η μέριμνα για τη συντήρηση των σχολικών υποδομών, ο ανεφοδιασμός των απαραίτητων εποπτικών μέσων, η αρωγή για την τήρηση των κανόνων υγιεινής και καθαριότητας αλλά και η λήψη μέτρων για την ενίσχυση της ασφάλειας στο χώρο της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002).

Καθίσταται επομένως σαφές πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, καλούμενοι να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις, να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να κατορθώσουν να μετατρέψουν το σχολείο σε έναν οργανισμό μάθησης, χρειάζεται να αναδειχθούν σε ηγετικές φυσιογνωμίες. Ο σχολικός ηγέτης λοιπόν για να μπορεί να ασκεί επιρροή στα μέλη της σχολικής κοινότητας και εκείνα με τη σειρά τους να μπορούν να δέχονται εθελούσια την παρακίνησή του, χρειάζεται προηγουμένως να έχει δημιουργήσει μία κουλτούρα στη σχολική μονάδα, βασιζόμενη στη

συνεργατικότητα. Η διάπλαση μάλιστα ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, σε συνδυασμό με τη διεκπεραίωση των διοικητικών διαδικασιών και την αμφίδρομη επικοινωνία με τους διευθυντές εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους γραφείου, τους σχολικούς συμβούλους, προσδίδουν στο διευθυντή/ηγέτη της σχολικής μονάδας μία θέση «κλειδί» και μία θέση ισορροπίας μεταξύ των μελών, που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και του εκπαιδευτικού κρατικού μηχανισμού.

3.6. Οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή/ηγέτη

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), ένας σχολικός ηγέτης ασκεί επιρροή και σε καμία περίπτωση δεν ασκεί πίεση και εξαναγκασμό στη σχολική κοινότητα. Για να μπορέσει λοιπόν να παρακινήσει τα μέλη, που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, να εργαστούν, για να φέρουν σε πέρας τους στόχους, που από κοινού έχουν τεθεί είναι ανάγκη να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα γνωρίσματα αυτά, έμφυτα ή επίκτητα, εμφανίζονται σε κάθε μορφή συνδιαλλαγής και επικοινωνίας του σχολικού ηγέτη με τα μέλη της σχολικής μονάδας και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο αν ο εκάστοτε ηγέτης θα κατορθώσει να κινητοποιήσει και να εμπνεύσει.

Οι Argyropoulou & Symeonidis (2017), ταξινομήσαν σε τέσσερις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τα μετρήσιμα προσόντα, δηλαδή τη διδακτική εμπειρία, την εμπειρία σε αντίστοιχη θέση ευθύνης, την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, βασισμένου τόσο σε παιδαγωγικά ζητήματα όσο και σε θέματα που άπτονται την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τη συμμετοχή σε σεμινάρια για την παροχή θεωρητικής κατάρτισης, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο, τα πτυχία ξένων γλωσσών, η πιστοποίηση καλής γνώσης πληροφορικής. Πρόκειται για μετρήσιμα, τυπικά προσόντα, τα οποία στην ουσία θεωρούνται και προ απαιτούμενα για να μπορέσει κανείς να θέσει υποψηφιότητα στη διαδικασία επιλογής διευθυντών (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Η δεύτερη κατηγορία σύμφωνα με τους Argyropoulou & Symeonidis (2017), αφορά τις δεξιότητες που διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης. Ανάμεσα στις δεξιότητες αυτές συγκαταλέγονται η ανάληψη πρωτοβουλιών, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο, η

δημιουργία και συντήρηση ενός ανοιχτού και θετικού επικοινωνιακού κλίματος μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν, η προώθηση της συνεργατικότητας και της συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη των σχολικών στόχων, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία και η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και η καινοτομία, η οποία κατά τον Bush (2020), συνιστά βασικό συστατικό για τον χαρακτηρισμό ενός ηγέτη ως επιτυχημένο.

Η τρίτη κατηγορία που διέκριναν οι Argyropoulou & Symeonidis (2017), περιλαμβάνει τα προσωπικά γνωρίσματα του χαρακτήρα των ηγετών. Επαφίεται δηλαδή σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους, όπως η κοινωνικότητα, οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές ικανότητες, η ταπεινότητα, η ακεραιότητα, η αντικειμενικότητα, η τιμιότητα, ο κώδικας εσωτερικών ηθικών αξιών και πεποιθήσεων, η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Μπουραντάς (2005), μάλιστα, υποστηρίζει ότι η ακεραιότητα του σχολικού ηγέτη και η δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και των μελών της σχολικής κοινότητας, αποτελούν κύριες προϋποθέσεις αποδοχής του σχολικού ηγέτη. Στην τέταρτη κατηγορία, ανήκουν όλα τα υπόλοιπα προσόντα των σχολικών ηγετικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων των σχολικών ηγετών πραγματοποιήθηκε από τους Makri & Vlachopoulos (2019), σύμφωνα με τους οποίους οι δεξιότητες διαχωρίζονται σε ψυχοσυναισθηματικές, διαπροσωπικές-κοινωνικές, προσωπικές, οργανωτικές και ψηφιακές. Οι ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τον αυτοσεβασμό, την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση. Οι διαπροσωπικές-κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανότητα, τη συνεργατικότητα, την αντίληψη, τη διαχείριση συγκρούσεων. Στις προσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνεται η κριτική σκέψη και ικανότητα, η ευγλωττία, η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, η ανεύρεση δημιουργικών τρόπων για την επίλυση προβλημάτων. Στις οργανωτικές δεξιότητες συγκαταλέγονται η ηγετική ικανότητα, η καθοδήγηση, ο συντονισμός, η ευελιξία, η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, η δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων (Makri & Vlachopoulos, 2019). Τέλος, οι Makri & Vlachopoulos (2019), εντάσσουν τις ψηφιακές δεξιότητες στην

τελευταία κατηγορία και επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της καλής χρήσης των νέων τεχνολογιών για τη διευκόλυνση του έργου των σχολικών ηγετών.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απαιτείται από τους σχολικούς ηγέτες να διέπονται από ανεπτυγμένες ικανότητες και να θέτουν πάντοτε ως γνώμονα για τις επιλογές τους το ηθικά ορθό (Council of the European Union, 2014). Συνοψίζοντας, οι δεξιότητες του σχολικού ηγέτη μπορούν κατά τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), να εξυψώσουν ένα σχολικό οργανισμό ή να τον φθείρουν. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται η σχολική ηγεσία να στελεχώνεται με άτομα με ήθος, που διακατέχονται από αξίες και ιδανικά, όπως η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η συναδελφικότητα, η φιλανθρωπία, η αλληλοεκτίμηση. Επίσης, η φυσιογνωμία ενός ηγέτη, ο οποίος διακατέχεται από συγκεκριμένες αξίες και σταθερά πιστεύω, τα οποία εφαρμόζει πιστά και ευλαβικά σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας του, προσδίδει στο πρόσωπό του σχολικού ηγέτη κατά τον Μπουραντά (2005), συνέπεια, αντικειμενικότητα και ακεραιότητα. Όταν τα παιδιά συνδιαλέγονται με τέτοιας ποιότητας ανθρώπους, εναποθέτονται τα θεμέλια για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία και για την διάπλαση κριτικά σκεπτόμενων μελλοντικών πολιτών (Κατσαρός, 2008).

Κεφάλαιο 4^ο : Η σχολική ηγεσία και η πανδημία Covid-19

4.1. Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19

Τις τελευταίες δεκαετίες, η παγκόσμια κοινότητα έχει αντιμετωπίσει και συνεχίζει να αντιμετωπίζει μία σειρά νέων, ανέγνωρων παθογόνων μικροοργανισμών, οι οποίοι αναπτύσσονται ραγδαία, πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες μετάδοσής τους στον άνθρωπο και δημιουργώντας κατά καιρούς επιδημικές εξάρσεις. Η εμφάνιση, συνεπώς, μίας πανδημίας δεν αποτελούσε έναν απρόβλεπτο κίνδυνο (Κονδύλης κα., 2020).

Ο Δεκέμβριος του 2019 υπήρξε ο μήνας, κατά τον οποίο ανιχνεύτηκαν στην πόλη, Wuhan, της Κίνας οι πρώτοι ασθενείς με συμπτώματα πνευμονίας (Morens, Daszak, Markel & Taubenberger, 2020). Ο Π.Ο.Υ. ενημερώθηκε για τα κρούσματα, τα οποία εμφάνιζαν αναπνευστικά προβλήματα και λίγες ημέρες αργότερα, ανακοίνωσε πως πρόκειται για έναν ιό, ο οποίος υπάγεται στην ομάδα των κορωνοϊών (World Health Organization, 2020). Το νέο στέλεχος του κορωνοϊού ονομάστηκε Severe Acute Respiratory Syndrome - Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) και χρησιμοποιείται ευρέως με την ονομασία COVID-19, δηλαδή Corona Virus Disease-2019 (World Health Organization, 2020). Λόγω της ραγδαίας εξάπλωσης του κορωνοϊού και της ιδιομορφίας του, η οποία έγκειται στη γρήγορη μεταδοτικότητά του και στην νόσηση, δίχως απαραίτητα την εμφάνιση συμπτωμάτων (Κονδύλης κα., 2020), η νόσος COVID-19 χαρακτηρίστηκε στις 30 Ιανουαρίου του 2020, από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ως παγκόσμιος κίνδυνος για τη δημόσια υγεία, ενώ στις 11 Μαρτίου του 2020, ανακηρύχθηκε ως παγκόσμια πανδημία (World Health Organization, 2020).

Στην αρχή της εμφάνισης του ιού, ο δυτικός πληθυσμός υπέθετε πως η νόσος COVID-19 ήταν ένας κίνδυνος, ο οποίος εκτυλίσσονταν όμως σε πολύ μακρινή απόσταση. Για το λόγο αυτό, πολλές φορές τα μέτρα πρόληψης διασποράς του κορωνοϊού, τα οποία επέβαλε η Κίνα στους πολίτες της, φάνταζαν εξωπραγματικά στο δυτικό κόσμο. Ωστόσο, πολύ σύντομα, σύσσωμη η παγκόσμια κοινότητα αντιλήφθηκε πως η εξάπλωση του κορωνοϊού γίνεται ραγδαία, καθώς, παρόλα τα μέτρα που λήφθηκαν στην ευρύτερη περιοχή της πόλης Wuhan της Κίνας, για τη

μείωση της διασποράς, η νόσος Covid-19, εξαπλώθηκε, λόγω των εισερχόμενων και εξερχόμενων μετακινήσεων (Wu, Leung & Leung, 2020).

Αποδείχθηκε λοιπόν πως τα αυστηρά μέτρα για τον περιορισμό της μόλυνσης, με την επιβολή καραντίνας σε όλα τα επιβεβαιωμένα κρούσματα καθώς και στα άτομα, με τα οποία είχαν έρθει σε στενή επαφή, ακόμη και με τον αποκλεισμό της Wuhan, στην οποία διέμεναν 11 εκατομμύρια κάτοικοι, δε στάθηκαν επαρκή (Liu et al., 2020). Έτσι, σε καθημερινή βάση ανιχνεύονταν κρούσματα της νόσου Covid-19 σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, με το πρώτο κρούσμα της στην Ελλάδα, να ανιχνεύεται και να γνωστοποιείται, στις 26 Φεβρουαρίου του 2020.

Ανάμεσα στη συμπτωματολογία του ιού Covid-19 εντάσσονται σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2020), ο πυρετός, ο πόνος στο λαιμό, ο ξηρός βήχας, η κόπωση, οι πόνοι στο σώμα και στα κόκαλα, ο έντονος πονοκέφαλος, η ζάλη, η απώλεια γεύσης ή και όσφρησης, η διάρροια, η εμφάνιση δερματικού εξανθήματος, η δυσκολία στην αναπνοή, ο πόνος στο στήθος, η απώλεια ομιλίας ή και κίνησης, η πνευμονία, η οξεία λοίμωξη του αναπνευστικού συστήματος ακόμη και ο θάνατος (World Health Organization, 2020). Τα παραπάνω συμπτώματα ποικίλουν και εμφανίζονται με διαφορετικούς τρόπους στα νοσούντα άτομα, ανάλογα με το αν ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού (ηλικιωμένοι, άτομα με υποκείμενα νοσήματα κτλ.) ή όχι. Έτσι, ένα θετικό κρούσμα της νόσου Covid-19 ενδέχεται να περάσει τη μόλυνση εμφανίζοντας μηδαμινά, ήπια, μέτρια, ή και έντονα, ανησυχητικά συμπτώματα.

Σε κάθε περίπτωση, η πανδημία Covid-19 δοκίμασε και έφερε στα όριά του το παγκόσμιο σύστημα υγείας. Η έλλειψη μάλιστα των απαραίτητων ιατρικών εξοπλισμών και υποδομών, σε συνδυασμό με την έλλειψη σε ιατρικό και παραϊατρικό προσωπικό, επέφεραν στο προσωπικό των οργανισμών υγείας όλων των χωρών, εξαντλητικά ωράρια εργασίας, υπερωρίες, άγχος και πίεση, σωματική, ψυχολογική, συναισθηματική.

4.2. Η πανδημία Covid-19 στην Ελλάδα

Η Ελλάδα συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πρώτες χώρες, οι οποίες ανακοίνωσαν, σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, τη λήψη μέτρων για τον περιορισμό της διασποράς της

νόσου Covid-19. Ωστόσο, προτού παρατεθούν τα μέτρα που έλαβε η ελληνική κυβέρνηση, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στις παρεμβατικές διαδικασίες διαχείρισης των επιδημιών, όπως αυτές διακρίνονται, σύμφωνα με τους Κονδύλης κα. (2020), σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι φαρμακευτικές παρεμβάσεις, η διεκπεραίωση δηλαδή εκτεταμένων και αναλυτικών ερευνών για τον παθογόνο οργανισμό καθώς επίσης η δημιουργία και η ευρεία διάθεση, σε όλο τον πληθυσμό, νέων φαρμάκων και εμβολίων, για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της διασποράς (Κονδύλης κα., 2020).

Την δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι μη-φαρμακευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόζονται, όταν δεν έχουν ανευρεθεί τα ανάλογα εμβόλια και οι κατάλληλες φαρμακευτικές αγωγές (Κονδύλης κα., 2020). Σε αυτές, εστίασε την προσοχή της και η ελληνική κυβέρνηση, καθώς κατά το πρώτο χρονικό διάστημα έξαρσης την πανδημίας, δεν υπήρχαν αποτελεσματικές μέθοδοι αντιμετώπισης της νόσου Covid-19. Οι μη φαρμακευτικές παρεμβάσεις, διαιρούνται κατά τους Κονδύλης κα. (2020), σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες, η πρώτη εκ των οποίων είναι η απομόνωση. Η απομόνωση συνίσταται στον εντοπισμό των ατόμων με συμπτωματολογία παρεμφερή, με εκείνη της νόσου Covid-19 καθώς και των επιβεβαιωμένων κρουσμάτων, που έχουν προκύψει μετά από εργαστηριακό έλεγχο, ώστε να απομονωθούν κατ' οίκον ή σε προκαθορισμένους, από τους ειδικούς της δημόσιας υγείας, χώρους. Έτσι λοιπόν και στην Ελλάδα, τις πρώτες ημέρες, εφαρμόστηκε ο εντοπισμός, η διάγνωση των θετικών κρουσμάτων και η απομόνωσή τους σε συγκεκριμένους θαλάμους (Κονδύλης κα., 2020).

Το μέτρο αυτό, συνδυάστηκε με την δεύτερη κατηγορία μη φαρμακευτικών παρεμβάσεων, την καραντίνα. Ο Ε.Ο.Δ.Υ., φρόντιζε τόσο για την ιχνηλάτηση των θετικών κρουσμάτων όσο και των στενών επαφών τους, προκειμένου να απομονωθούν εγκαίρως, κατ' οίκον ή σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. Η διαδικασία αυτή αποτελεί ουσιαστικά το περιεχόμενο του μέτρου της καραντίνας (Κονδύλης κα., 2020).

Η τρίτη κατηγορία των μη φαρμακευτικών παρεμβάσεων σχετίζεται με την κοινωνική αποστασιοποίηση, η οποία στοχεύει στην ελάττωση των διαπροσωπικών επαφών και συναντήσεων σε κοινοτικό επίπεδο (Κονδύλης κα., 2020). Η ελληνική κυβέρνηση, με την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου της 25-2-2020 (ΦΕΚ 42/Α/25-2-2020), με

τίτλο «Κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορωνοϊού», ανακοίνωσε μία σειρά μέτρων για τον περιορισμό μετάδοσης της νόσου, τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία της κοινωνικής αποστασιοποίησης (Νόμος 4682/2020). Ανάμεσα στα μέτρα αυτά συγκαταλέγονται η αναστολή λειτουργίας των εμπορικών καταστημάτων, των εμπορικών κέντρων, των καταστημάτων εστίασης, των χωρών θεάτρου, κινηματογράφου, αθλητικών εκδηλώσεων. Ο προσωρινός αυτός περιορισμός της λειτουργίας δημοσίων αλλά και ιδιωτικών εγκαταστάσεων αποσκοπούσε, σύμφωνα με τους Κονδύλης κα. (2020), στον περιορισμό των ομαδικών συγκεντρώσεων, ώστε να μην έρχονται σε επαφή άτομα, που νοσούν με τον κορωνοϊό ασυμπτωματικά και τον μεταδώσουν εν αγνοία τους σε άλλα υγιή άτομα.

Αναφορικά με την τέταρτη κατηγορία μη φαρμακευτικών παρεμβάσεων, την κοινωνική απομόνωση, αυτή εφαρμόστηκε με τη δημοσίευση της Κοινής Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 986/Β/22-3-2020), με τίτλο «Επιβολή του μέτρου του προσωρινού περιορισμού της κυκλοφορίας των πολιτών προς αντιμετώπιση του κινδύνου διασποράς του κορωνοϊού COVID-19». Πρόκειται για ένα μέτρο που αποσκοπούσε στον αυστηρό περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας, επιτρέποντας τη μετακίνηση των πολιτών μόνο για αυστηρά καθορισμένες συναλλαγές και επείγουσας σημασίας δραστηριότητες (Κονδύλης κα., 2020).

Τέλος, ακολουθεί η τελευταία κατηγορία παρεμβατικών διαδικασιών διαχείρισης των επιδημιών, η επιδημιολογική επιτήρηση των λοιμωδών νοσημάτων, η οποία σύμφωνα με τους Κονδύλης κα. (2020), προϋποθέτει την ύπαρξη σταθερού μηχανισμού επιδημιολογικής επιτήρησης. Ο σκοπός ύπαρξης του συγκεκριμένου μηχανισμού είναι η ενημέρωση των αρμόδιων φορέων, σε πραγματικό χρόνο, για τα νέα δεδομένα στην παγκόσμια υγειονομική κοινότητα, ο συνεχής και οργανωμένος εντοπισμός κρουσμάτων μολυσματικών ασθενειών, ο αποκλεισμός των κρουσμάτων, όποτε οι περιστάσεις το απαιτούν και τέλος η αξιολόγηση της λειτουργίας του και ο επανέλεγχος (Κονδύλης κα., 2020).

Παρατηρείται λοιπόν πως η ελληνική κυβέρνηση έλαβε μία σειρά κλιμακούμενων μέτρων, προκειμένου να περιορίσει της διαπροσωπικές επαφές και τις ομαδικές συναθροίσεις, με απώτερο σκοπό την καθυστέρηση στο μέγιστο δυνατό της έξαρσης των θετικών κρουσμάτων με κορωνοϊό. Το μέτρο του περιορισμού της προσωρινής

κυκλοφορίας των πολιτών άρθηκε τον Μάιο του 2020 και ακολούθησε η σταδιακή άρση και των υπολοίπων μέτρων, ως μία απόπειρα επαναφοράς της, προ Covid-19 κοινωνικής, οικονομικής, εκπαιδευτικής, πολιτικής, πραγματικότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Κονδύλης κα. (2020), η Ελλάδα δεν διακατέχονταν από επαρκή επιδημική ετοιμότητα. Έτσι, το Νοέμβριο του ίδιου έτους η ελληνική κυβέρνηση επανέφερε μία σειρά μέτρων αποκλεισμού των πολιτών, με την εξ αποστάσεως εργασία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να βρίσκονται στο επίκεντρο όλων. Λίγους μήνες αργότερα, το πρώτο εξάμηνο του 2021, η ελληνική κυβέρνηση άρχισε να εξετάζει τη σταδιακή άρση των περιοριστικών μέτρων, επεκτείνοντας την υποχρεωτικότητα χρήσης μάσκας προστασίας και διενέργειας αυτοδιαγνωστικού ελέγχου νόσησης από τον κορωνοϊό.

4.3. Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η υγειονομική κρίση της πανδημίας Covid-19, πέρα από τις σωματικές της επιπτώσεις στα νοσούντα άτομα, όπως αυτές προκαλούνται από την πιθανή συμπτωματολογία της νόσου, τη δύσπνοια, τον πόνο στα κόκαλα, το βήχα, τον πυρετό κτλ, επηρέασε, αδιαμφισβήτητα, την ψυχική και πνευματική υγεία των ατόμων σε παγκόσμιο επίπεδο και διατάραξε το συναισθηματικό τους κόσμο. Σύμφωνα με την Τριανταφυλλίδου (2020), η ανησυχητική συμπτωματολογία της νόσου, η υψηλή μεταδοτικότητά της, τα μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας, η απομόνωση των θετικών κρουσμάτων, οδήγησαν σε υψηλά επίπεδα άγχους, αναφορικά με την εξέλιξη των συμπτωμάτων καθώς και σε έντονη ανησυχία για την έλλειψη της υγείας των ίδιων των ατόμων και των κοντινών τους προσώπων. Τα προαναφερθέντα αποτελούν ορισμένες ανθρώπινες αντενέργειες, που προκλήθηκαν από το ξέσπασμα της κρίσης, οι οποίες μπορούν να ενταθούν, ανάλογα με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ατόμων και να προκαλέσουν από ανία, έλλειψη ενδιαφέροντος, δυσφορία και επιθετικότητα έως κατάθλιψη και μακροπρόθεσμα ψυχιατρικά νοσήματα (Τριανταφυλλίδου, 2020).

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της η παρούσα εργασία, από το ξέσπασμα της πανδημίας, το 2020, έως και σήμερα, εκδόθηκαν μία σειρά εγκυκλίων και κοινών υπουργικών αποφάσεων, που καθόριζαν τα μέτρα περιορισμού μετάδοσης του κορωνοϊού Covid-19, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις εισηγήσεις του Ε.Ο.Δ.Υ. Σαφώς, η λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων, εν μέσω της πανδημίας Covid-19, διαταράχτηκε ολοκληρωτικά.

Σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση Δ1α/ΓΠ.οικ. 16838/2020 (ΦΕΚ 783/Β' 10.3.2020), επιβλήθηκε το μέτρο της προσωρινής απαγόρευσης της λειτουργίας των σχολικών μονάδων ολόκληρης της χώρας, το οποίο τέθηκε σε εφαρμογή στις 11 Μαρτίου του 2020. Λίγες ημέρες αργότερα, στις 16/03/2020 ξεκίνησε η παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους μαθητές των Λυκείων της Ελλάδας. Ακολούθησε από τις 24/03/2020 έως και τις 31/03/2020 η σταδιακή ένταξη των μαθητών Γυμνασίων και Δημοτικών της χώρας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Υ.ΠΑΙ.Θ, 2020). Η πλατφόρμα, η οποία προτάθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ (2020), για την σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία των παιδιών, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι το Webex. Πρόκειται για την επίσημη πλατφόρμα εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ., η οποία διατίθεται δωρεάν σε όλη τη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ελληνική κυβέρνηση, ανακοινώνοντας την προσωρινή διακοπή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όλων των βαθμίδων της χώρας, ευελπιστούσε στον μέγιστο δυνατό περιορισμό της διασποράς της πανδημίας Covid-19. Πρωταρχικό μέλημα της κυβέρνησης και του Υ.ΠΑΙ.Θ., ήταν η προστασία του μαθητικού πληθυσμού ολόκληρης της χώρας, της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και του περίγυρού τους. Πρόκειται ωστόσο για ένα μέτρο, το οποίο ταρακούνησε συθέμελα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επέφερε μία σειρά αλλαγών στη σχολική κοινότητα, στον τρόπο λειτουργίας της καθώς και στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Chitpin & Karoui (2022), το αιφνίδιο ξέσπασμα της πανδημίας Covid 19 ανέδειξε την έλλειψη ετοιμότητας και προετοιμασίας από μέρους των εκπαιδευτικών φορέων, για τις επερχόμενες συνέπειες της απροσδόκητης υγειονομικής κρίσης. Η ανακοίνωση της κυβέρνησης για το προσωρινό κλείσιμο των σχολικών μονάδων της χώρας, επέφερε στα μέλη, που απαρτίζουν τη σχολική

κοινότητα, μία σειρά αρνητικών συναισθημάτων, με κυρίαρχα όλων το άγχος και τη σύγχυση, αναφορικά με την πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η διεύθυνση των σχολικών μονάδων, η μαθητική και η εκπαιδευτική κοινότητα, κλήθηκαν να προσαρμοστούν, μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, στις νέες συνθήκες και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η παραδοσιακή λοιπόν εκπαίδευση αντικαθίσταται, για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την διαδικτυακή, εξ αποστάσεως διδασκαλία από το σπίτι. Σύμφωνα με τον Harris (2020), η εκπαίδευση έλαβε μία νέα μορφή, στηριζόμενη στις νέες τεχνολογίες επικοινωνιών και πληροφοριών.

Η μετάβαση αυτή από την παραδοσιακή, με φυσική παρουσία εκπαίδευση, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, επηρέασε σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO (2020), περισσότερους από 1,5 δισεκατομμύρια μαθητές, σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μεταστροφή της εκπαίδευσης, έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να βρίσκονται στο χώρο του σπιτιού τους, προστατευόμενα από την μετάδοση του ιού, η οποία θα μπορούσε ευκολότερα να επέλθει, λόγω των συναθροίσεων στη σχολική μονάδα και συνάμα να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη μαθησιακή διαδικασία. Βασικές προϋποθέσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αφενός η πρόσβαση στο διαδίκτυο και αφετέρου η ύπαρξη ενός κατάλληλου και λειτουργικού τεχνολογικού εξοπλισμού, tablet, σταθερού υπολογιστή, laptop ή smartphone. Ωστόσο, η ύπαρξη και των δύο παραπάνω προϋποθέσεων δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη για όλο το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Πράγματι, ήδη από τις πρώτες κιόλας ημέρες ανακοίνωσης του μέτρου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, άρχισε να διαφαίνεται σε σημαντικό βαθμό το υπάρχον ψηφιακό χάσμα (Chitpin & Karoui, 2022).

Πολλά παιδιά δεν μπορούσαν να αποκτήσουν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κυρίως λόγω της έλλειψης άρτιου τεχνολογικού εξοπλισμού. Επίσης, σε αρκετές πολύτεχνες οικογένειες, στάθηκε αδύνατη η ύπαρξη και η διάθεση ηλεκτρονικών μέσων, υπολογιστή, tablet ή smartphone σε κάθε παιδί ξεχωριστά, ώστε να παρακολουθεί το διαδικτυακό μάθημα. Ακόμη, σε ορισμένες περιοχές της χώρας, κυρίως απομακρυσμένες, παρατηρήθηκαν προβλήματα και δυσκολίες πρόσβασης στο διαδίκτυο (Harris, 2020), ενώ σε άλλες η σταθερότητα της σύνδεσης ήταν μηδαμινή, με αποτέλεσμα να καθίσταται σχεδόν αδύνατη η παρακολούθηση του μαθήματος από τα παιδιά και σε πολλές περιπτώσεις και η διεκπεραίωσή του από τους εκπαιδευτικούς.

Ως άμεσο επακόλουθο όλων των παραπάνω, υπήρξε η ανάδειξη κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, οι οποίες προϋπήρχαν μεν, εντάθηκαν δε και έγιναν εμφανέστερες, κατά την εκδήλωση και εξέλιξη της πανδημίας Covid-19 (Harris, 2020). Σύμφωνα με την Harris (2020), απαιτεί ηθικό καθήκον της εκάστοτε κυβέρνησης, να λάβει τα απαιτούμενα μέτρα και να επενδύσει στη συνδεσιμότητα του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να έχουν όλα τα παιδιά ισάξια πρόσβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Επιπλέον, η ομαλή διεκπεραίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έλαβε χώρα ευκολότερα από παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία ήταν εξοικειωμένα στη χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου. Οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, που είναι σαφώς μικρότεροι ηλικιακά, αντιμετώπισαν αρχικά δυσκολίες στον χειρισμό της πλατφόρμας Webex και στην εξοικείωση με το διαδικτυακό μάθημα, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη από γονείς ή μεγαλύτερα αδέρφια. Η Harris (2020), συμπληρώνει πως η καθοδήγηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αναφορικά με τον τρόπο πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, κρίνεται καταλυτική για την ομαλή και ουσιαστική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τις πρώτες ημέρες μετά την ανακοίνωση της κυβέρνησης, για την εφαρμογή διαδικτυακής διδασκαλίας, μέσω της λειτουργίας της διαδικτυακής, εκπαιδευτικής πλατφόρμας Webex, η εκπαιδευτική κοινότητα ήρθε αντιμέτωπη με αρνητικά συναισθήματα, όπως σύγχυση, άγχος και φόβο, τα οποία πηγάζουν κυρίως από την νέα, αιφνίδια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η έναρξη της διαδικτυακής διδασκαλίας σηματοδότησε την ανάγκη κατανόησης και εξοικείωσής τους με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Χρειάστηκε λοιπόν να προετοιμαστούν επαρκώς, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, για να αποκτήσουν την απαραίτητη τεχνογνωσία και να είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν την καθημερινή διδασκαλία τους (Harris, 2020). Ακόμη, όφειλαν να ενημερώνονται διαρκώς για τις νέες υπουργικές διατάξεις και τις κατευθυντήριες γραμμές από το Υ.ΠΑΙ.Θ. και τον Ε.Ο.Δ.Υ., προσαρμόζοντας κάθε φορά το μάθημα σύμφωνα με τις ισχύουσες αποφάσεις.

Ωστόσο, ανασταλτικός παράγοντας στο έργο της διαδικτυακής εκπαίδευσης στάθηκε η έλλειψη του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, από την πλευρά των σχολικών

μονάδων (Chitpin & Karoui, 2022). Αναλυτικότερα, τα τεχνολογικά μέσα και η συνδεσιμότητα των σχολικών μονάδων με το διαδίκτυο, αναδείχθηκαν, σε αρκετές περιπτώσεις, ανεπαρκή, για να μπορέσουν να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών και της σχολικής διεύθυνσης. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί, όντας παράλληλα και γονείς, με παιδιά που χρειάζονταν πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα, για την παρακολούθηση της διαδικτυακής διδασκαλίας, αντιμετώπισαν δυσχέρειες, αναφορικά με την εξεύρεση μέσων σύνδεσης στη διαδικτυακή πλατφόρμα. Το αρχικό εγχείρημα του κράτους να παράσχει ηλεκτρονικό εξοπλισμό, μέσω δωρεών, τόσο σε μαθητές όσο και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, φάνηκε πως δεν στάθηκε ικανό να άρει τα εμπόδια για ισότιμη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Καθίσταται σαφές πως τόσο η ελληνική όσο και η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, κλήθηκε να διαχειριστεί μία σειρά πρωτόγνωρων καταστάσεων, οι οποίες επέφεραν σαφώς αύξηση του φόρτου εργασίας (Harris, 2020). Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, να εξοικειωθούν στη χρήση των διαδικτυακών, εκπαιδευτικών πλατφορμών, να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στα νέα δεδομένα, να διαχειριστούν το προσωπικό τους άγχος για την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, να διατηρήσουν το θετικό κλίμα επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και φυσικά να προχωρήσουν σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να συνεχιστεί αδιάκοπα η διαδικασία της μάθησης.

Εκτός από τις μεταβολές στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, άμεση επιρροή δέχθηκε και η ηγεσία των σχολικών μονάδων, η οποία κλήθηκε σύμφωνα με τους Chitpin & Karoui (2022), να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί επάξια, στις εξελίξεις. Ο φόρτος εργασίας της σχολικής ηγεσίας αυξήθηκε σημαντικά, ενώ οι σχολικοί διευθυντές, καλούμενοι να διαχειριστούν την αναπάντεχη κρίση της πανδημίας Covid-19, βρισκόνταν σε διαρκή επικοινωνία με τους γονείς, την εκπαιδευτική κοινότητα και τους τοπικούς φορείς. Σε καθημερινή βάση ενημερώνονταν για τις επερχόμενες εξελίξεις και τις νέες κατευθυντήριες γραμμές από το Υ.ΠΑΙ.Θ. και προέβαιναν στις απαραίτητες ενέργειες, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις εισηγήσεις του Ε.Ο.Δ.Υ. Σύμφωνα με την Harris (2020), οι σχολικοί διευθυντές ανέδειξαν γνώρισμα και δεξιότητες, όπως η καινοτομία και η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, αφού χρειάστηκε να συντονίσουν την διαδικασία της μάθησης και να την μετασχηματίσουν σε διαδικτυακή εκπαίδευση, στηριζόμενη στις Τ.Π.Ε..

Οι νέοι ρόλοι των σχολικών διευθυντών και ο τρόπος διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης θα αναλυθούν εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα της παρούσας εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, τόσο κατά τη διάρκεια του προσωρινού κλεισίματος των σχολικών μονάδων της Ελλάδας, όσο και κατά την επαναλειτουργία της παραδοσιακής εκπαίδευσης, με φυσική παρουσία στις αίθουσες διδασκαλίας, οι Chitpin & Karoui (2022), παραθέτουν τα αρνητικά συναισθήματα, που προκλήθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται το στρες, η ανησυχία, η πίεση και ο φόβος. Ακόμη και κατά την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων, η μαθησιακή διαδικασία δεν επανήλθε στην προ Covid-19, σχολική πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και η μαθητική κοινότητα καθώς και η σχολική ηγεσία κλήθηκαν να προσαρμοστούν στα νέα μέτρα περιορισμού μετάδοσης της νόσου, τηρώντας με ακρίβεια τους κανόνες προσωπικής υγιεινής, φορώντας διαρκώς τις μάσκες προστασίας και αποφεύγοντας τις συναθροίσεις (Harris, 2020).

4.4. Η διαχείριση της πανδημίας Covid 19 από την σχολική ηγεσία

Η εκδήλωση της πανδημίας Covid-19 συνιστά μία πρωτόγνωρη κρίση και μία άκρως απαιτητική κατάσταση, για τη διαχείριση της οποίας η σχολική ηγεσία είχε ελάχιστα χρονικά περιθώρια ανάκλασης. Οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και να υπερκεράσουν αναπάντεχα εμπόδια, η ταχύτητα εμφάνισης των οποίων χαρακτηρίζεται ιλιγγιώδης.

Η σχολική ηγεσία, διέθετε ανέκαθεν ένα σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο, ο οποίος, με την έλευση της πανδημίας, χρειάστηκε να αναβαθμιστεί, να επεκταθεί σε νέα επίπεδα και να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί διευθυντές άρχισαν να πραγματοποιούν τις εκτελεστικές τους αρμοδιότητες, χρησιμοποιώντας νέα εργαλεία και μέσα, όπως το διαδίκτυο και η τεχνολογία (Harris, 2020). Η εφαρμογή των προαναφερθέντων μέσων υπήρξε μάλιστα καθοριστικής σημασίας για την επικοινωνία του σχολικού διευθυντή με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, με τους γονείς των παιδιών και συνάμα με τους αρμόδιους τοπικούς φορείς. Η έλευση της πανδημίας Covid-19 περιόρισε σημαντικά την πρόσωπο με πρόσωπο συναναστροφή και επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτό ήταν ακριβώς και το εμπόδιο, το οποίο όφειλαν να

υπερκεράσουν οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, ώστε να κατορθώσουν να συντονίσουν και να διατηρήσουν μία ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών και να διαφυλάξουν τόσο την υγεία τους όσο και το μέχρι πρότινος θετικό σχολικό κλίμα. Έτσι, η Harris (2020), υποστηρίζει πως οι σχολικοί ηγέτες απομακρύνθηκαν από τους παραδοσιακούς τους ρόλους και μετεξελίχθηκαν σε ηγέτες που ασκούν απομακρυσμένη, εξ αποστάσεως ηγεσία, κάνοντας παράλληλα χρήση δικτυακών πρακτικών.

Για τη διαχείριση της πανδημίας Covid-19 και για τη διατήρηση ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα, καθίσταται σαφές ότι οι σχολικοί ηγέτες χρειάστηκε να επιδείξουν δεξιότητες όπως η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων και η ανάληψη δράσεων (Harris, 2020). Σύμφωνα με τον Bush (2020), στις παραπάνω δεξιότητες εντάσσεται και η συνεργατικότητα, στην οποία μάλιστα προσδίδει ιδιαίτερη σημασία, θεωρώντας την ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μελών που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα. Επιπλέον, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία και η ενημέρωσή τους, σχετικά με τις νέες εγκυκλίους, που αποστέλλονταν από το Υ.ΠΑΙ.Θ., συναποτελούσαν αρμοδιότητες των σχολικών ηγετών. Κατά τον Πασιαρδή (2004), η συχνή επικοινωνία των σχολικών ηγετών με τους εκπαιδευτικούς και ο διαμοιρασμός όλων των απαραίτητων πληροφοριών, που αφορούν την διεκπεραίωση της εργασίας τους, αυξάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Έτσι, η πανδημία ανέδειξε την ανάγκη εδραίωσης μίας συνεργατικής εργασίας μεταξύ των σχολικών ηγετών και της εκπαιδευτικής κοινότητας (Harris, 2020), η οποία προάγει την εμπιστοσύνη, την κατανόηση και το σεβασμό.

Οι διευθυντές λοιπόν των σχολικών μονάδων χρειάστηκε να αναπτύξουν νέους μηχανισμούς ηγεσίας και να καλλιεργήσουν χαρακτηριστικά και δεξιότητες, τα οποία θα λειτουργούσαν ως αρωγοί στην προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης. Συνεπώς, καθίσταται σαφές πως ο φόρτος εργασίας της σχολικής ηγεσίας αυξήθηκε σημαντικά, καθώς προστέθηκαν νέες αρμοδιότητες στις ήδη υπάρχουσες, για την διεκπεραίωση των οποίων θεωρείται καταλυτική η εξεύρεση καινούριων μεθόδων και η ανάδειξη στοιχείων του χαρακτήρα των σχολικών διευθυντών, όπως η συλλογικότητα, η ευελιξία, η καινοτομία. Ως άμεσο επακόλουθο θεωρείται κατά την

Harris (2020), ο ανασχηματισμός της σχολικής ηγεσίας, η οποία, κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, κάνει χρήση καταναμημένων και συνεργατικών μεθόδων.

Η συνεχής και ουσιαστική ενημέρωση των γονέων, κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης, αποτέλεσε μία ακόμη βασική αρμοδιότητα των σχολικών ηγετών. Ειδικότερα, οι γονείς, όντας άμεσα εμπλεκόμενα μέλη, συνδράμουν καταλυτικά στη διασφάλιση και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Για το λόγο αυτό, ιδιαίτερα κατά την πανδημία Covid-19, κρίθηκε αναγκαία η συνεχής επικοινωνία των σχολικών ηγετών με τους γονείς των παιδιών. Σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006), μία αποτελεσματική και αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στους γονείς, ενισχύει την πραγματοποίηση των μαθησιακών στόχων, θέτει ισχυρές βάσεις και εξαλείφει ενδεχόμενους προβληματισμούς, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης.

Η σχολική ηγεσία όφειλε, λοιπόν, να διαφυλάξει την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά του (Bush, 2020). Πρωταρχικό μέλημα των ηγετών, του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας, κατά τη διάρκεια της περιόδου της υγειονομικής κρίσης, αποτέλεσε η προστασία της υγείας των ίδιων, του μαθητικού πληθυσμού, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων. Η έννοια της υγείας εμπεριέχει κατά την Harris (2020), όχι μόνο τη σωματική αλλά και την ψυχική, συναισθηματική και πνευματική ευημερία όλων των μελών, που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τους Chitpin & Karoui (2022), η σχολική ηγεσία χρειάστηκε να καταπολεμήσει τα αρνητικά συναισθήματα, που προκλήθηκαν, λόγω της αιφνίδιας εκδήλωσης της υγειονομικής κρίσης και να αποβάλλει το άγχος και την πίεση, ώστε να διατηρήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα και να παράσχει επαρκή στήριξη, οποιασδήποτε μορφής (συναισθηματική, ψυχολογική, κοινωνική κ.α.), κάθε φορά που αυτό κρινόταν αναγκαίο. Οι σχολικοί διευθυντές, αναλαμβάνοντας τεράστιες ευθύνες κατά την πανδημία Covid-19, επικέντρωσαν την προσοχή τους στην υγεία και στην διατήρηση της καλής ψυχολογίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, θέτοντας σε δεύτερο επίπεδο τους διδακτικούς στόχους.

4.5. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη και της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Γενικότερα, η πρωτόγνωρη κατάσταση που δημιουργήθηκε με την εκδήλωση της πανδημίας Covid-19, διατάραξε τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και προκάλεσε αισθήματα φόβου και άγχους στη σχολική κοινότητα (Chitpin & Karoui, 2022). Η σχολική ηγεσία και με τη σειρά της η εκπαιδευτική κοινότητα, όφειλαν να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του διαδικτυακού μαθήματος, να καθοδηγήσουν τους μαθητές και να τους παρέχουν υποστήριξη, όποτε αυτό κρινόταν αναγκαίο. Σε κάθε περίπτωση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και το παγκόσμιο, δεν μπόρεσε να μείνει ανεπηρέαστο από τις συνέπειες, που επέφερε η υγειονομική κρίση (Harris, 2020). Παρόλα αυτά, η πανδημία Covid-19, μπορεί να δημιούργησε δυσκολίες στο να συνεχιστεί αδιάκοπα η μαθησιακή διαδικασία, αποτέλεσε ωστόσο το έναυσμα για αναστοχασμό, αξιολόγηση και μελλοντικό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και του ρόλου των σχολικών ηγετών.

Η καινούρια εποχή, που επέφερε η έλευση της πανδημίας Covid-19, επαναπροσδιόρισε τη μαθησιακή διαδικασία, θέτοντας στο επίκεντρο τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Η εκπαιδευτική κοινότητα και η σχολική ηγεσία καλούνται να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό και διαχειριστικό τους έργο και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολικών μονάδων καθώς επίσης και ο εκσυγχρονισμός τους, αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες, που διαθέτουν. Αναφορικά με τον ρόλο των σχολικών ηγετών, διαφαίνεται πως η αποτελεσματικότητα του σχολείου ενισχύεται όταν ο ηγέτης διαθέτει συμμετοχικό χαρακτήρα και όταν διακατέχεται από ενσυναίσθηση. Έτσι, η σχολική μονάδα τείνει να μετασχηματιστεί σε έναν οργανισμό, ο οποίος προάγει μία κουλτούρα συνεργασίας και απομακρύνεται από τις μέχρι πρότινος αυστηρές και ιεραρχικές δομές, που τον χαρακτήριζαν. Η Harris (2020), επισημαίνει τη σπουδαιότητα των κατανεμημένων και συνεργατικών μορφών άσκησης εξουσίας, τις οποίες μάλιστα θεωρεί ενδεδειγμένες για την μετά Covid-19 εποχή.

Η Harris (2020), συμπληρώνει πως οι μέθοδοι άσκησης ηγεσίας ακολουθούν μια διαδικτυωμένες πρακτικές, οι οποίες εξελίσσονται συνεχώς και εξαπλώνονται σε νέα δίκτυα. Οι σχολικοί διευθυντές είναι πλέον σε θέση να εφαρμόσουν το μέτρο της τηλεκπαίδευσης εν μία νυκτί και να καθοδηγήσουν τη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω διαφόρων πλατφορμών και δικτύων. Έως και σήμερα, τρία χρόνια σχεδόν από το αρχικό προσωρινό κλείσιμο των σχολικών μονάδων της Ελλάδας, λόγω του ιού Covid-19, παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις εκδήλωσης κρίσεων, η προσωρινή αναστολή λειτουργίας των σχολείων και η πραγματοποίηση τηλεκπαίδευσης. Το μέτρο αυτό εφαρμόστηκε σε περιπτώσεις σεισμών, έντονων και επικίνδυνων καιρικών φαινομένων, προκειμένου να προστατευτεί τόσο ο μαθητικός όσο και ο εκπαιδευτικός πληθυσμός των σχολικών μονάδων, οι οποίες βρίσκονται σε περιοχές που επλήγησαν. Επίσης, στις περιπτώσεις των καταλήψεων των σχολείων από τους μαθητές, υλοποιείται και πάλι η τηλεκπαίδευση, προκειμένου να μην χαθούν διδακτικές ώρες και να μην διακοπεί η εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας πάντοτε ως γνώμονα το συμφέρον της μαθητικής κοινότητας.

Διαφαίνεται λοιπόν πως η πανδημία Covid-19, ως μία πρωτοφανής κρίση, μπορεί να επέφερε το βίαιο και αιφνίδιο κλείσιμο των σχολικών μονάδων της χώρας, έθεσε όμως τις βάσεις για την οργανωμένη και συστηματική χρήση της τηλεκπαίδευσης, στις αναδυόμενες κρίσεις που κατά καιρούς προκύπτουν, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο της απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, δεν τροποποιήθηκε απλά η έννοια της εκπαίδευσης αλλά μετασχηματίστηκε σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των παιδιών, των γονέων και των τοπικών αρχών, αναπτύσσοντας αμφίδρομες και διαδραστικές σχέσεις. Το σύγχρονο λοιπόν σχολείο, ως ένας οργανισμός που μαθαίνει, αναπτύσσει συνεχώς νέες μεθόδους και διαμορφώνει νέες στρατηγικές, προκειμένου να βελτιωθεί και να επέλθει η ανάπτυξή του.

Κεφάλαιο 5^ο : Ερευνητικό Μέρος

5.1. Ο σκοπός της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση, που έχει προηγηθεί, γίνεται αντιληπτό πως η εκδήλωση κρίσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στη βάση της, στις σχολικές μονάδες, συνιστά ένα συνηθισμένο φαινόμενο. Οι κρίσεις διαφέρουν ως προς τη σημαντικότητά τους, το επείγον του χαρακτήρα τους, την επίδραση, που ασκούν στην σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς τις επιπτώσεις, που επιφέρουν στη σχολική πραγματικότητα γενικότερα. Για τη διαχείρισή τους καίριας σημασίας είναι ο ρόλος, που πρόκειται να διαδραματίσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να είναι προσαρμοστικός και καθοδηγητικός σε όλη τη διάρκεια της κρίσης.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας λοιπόν είναι να καταγράψει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών αλλά και των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων, που χρειάζεται δυνητικά να διαθέτει κάθε σχολικός ηγέτης, για την αντιμετώπιση της πανδημίας Covid-19. Επιχειρείται επίσης να ανιχνευτεί ο ρόλος που οι διευθυντές/-τριες των δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης επιτέλεσαν στην προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης, οι αρμοδιότητες και τα έκτακτα καθήκοντα που ανέλαβαν. Τέλος, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του αντικτύπου της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στην εξέταση ενδεχόμενων παραγόντων, οι οποίοι ασκούν σημαντική επίδραση στην άσκηση αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας κατά την εμφάνιση μιας κρίσης.

5.2. Οι ερευνητικές υποθέσεις

- 1.** Οι σχολικοί διευθυντές είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις αναδυόμενες κρίσεις.
- 2.** Οι σχολικοί διευθυντές δεν ασκούν απλά τα εκτελεστικά τους καθήκοντα, αλλά αναλαμβάνουν δράσεις, καινοτομούν και διαθέτουν όραμα, προκειμένου να σταθούν επάξια στους ρόλους τους.
- 3.** Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα χαρακτηριστικά που ανέδειξαν οι σχολικοί ηγέτες, κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, σε σχέση με το φύλο τους.

4. Η πανδημία Covid-19 αύξησε το φόρτο εργασίας τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της σχολικής ηγεσίας.

5.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά χρειάζεται να αποτελούν κομμάτι της προσωπικότητας του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πανδημία Covid-19;
2. Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά ανέδειξαν οι σχολικοί διευθυντές κατά την προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19;
4. Ποιος είναι ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα;
5. Ποιες είναι οι βελτιωτικές προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση μελλοντικής κρίσης;

5.4. Η ερευνητική μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, η οποία σύμφωνα με τον Creswell (2011), εξετάζει τις τάσεις των ατόμων, συγκρίνει πληθυσμιακές ομάδες και βρίσκει συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών. Πρόκειται δηλαδή για μία ερευνητική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί συγκεκριμένα, μετρήσιμα, σχετικά και ακριβή ερευνητικά ερωτήματα, απευθυνόμενα σε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Ο τρόπος διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων επιτρέπει κατά τον Creswell (2011), τη συλλογή, μέτρηση και ανάλυση πληθώρας αριθμητικών δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τις δοσμένες απαντήσεις ενός μεγάλου μεγέθους του πληθυσμού (δείγματος). Για το λόγο αυτό, το δείγμα της έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματά της επιδέχονται γενικεύσεις, αφού προκύπτουν μέσω μιας αντικειμενικής αριθμητικής ανάλυσης (Creswell, 2011). Έτσι, μέσω μιας αμερόληπτης προσέγγισης, ερευνώνται και αναλύονται ποικίλα και πολυάριθμα δεδομένα, τα οποία οδηγούν στην ανάδειξη των επικρατέστερων τάσεων και προσεγγίσεων, αναφορικά με το αντικείμενο που ερευνάται.

Επιπρόσθετα, η ποσοτική ερευνητική μέθοδος μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μικρό χρονικό διάστημα και παράλληλα το κόστος της είναι πολύ χαμηλό. Η Παπαγεωργίου (2016), επισημαίνει την επαναληψιμότητα της διαδικασίας κατά τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής, δειγματοληπτικής έρευνας, ως ένα βασικό προτέρημα. Στα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας συγκαταλέγεται ακόμη η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η οποία μάλιστα τονίζεται από την ερευνήτρια στο εισαγωγικό σημείωμα των απεσταλμένων ερωτηματολογίων. Η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων σε συνδυασμό με την αποστασιοποίηση της ερευνήτριας συνδράμει στην ελαχιστοποίηση του ενδεχόμενου άγχους και φόβου του δείγματος της έρευνας και ενθαρρύνει την αμεροληψία και την ειλικρίνεια στις απαντήσεις (Creswell, 2011).

5.5. Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός σε μία έρευνα ορίζεται ως το άθροισμα των ατόμων, τα οποία διακατέχονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και για τα οποία επιθυμούμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα (Παπαγεωργίου, 2016). Το δείγμα μιας έρευνας συνιστά ένα τμήμα του υπό μελέτη πληθυσμού, τον οποίο στην παρούσα έρευνα αποτελούν οι διευθυντές/-τριες όλων των δημοσίων δημοτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Το δείγμα λοιπόν της έρευνας αποτελείται από διευθυντές/-τριες, που υπηρετούν κατά το τρέχον σχολικό έτος (2022-2023) σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης. Στο δείγμα δεν υπάρχουν περιορισμοί αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, τον ανώτερο τίτλο σπουδών τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους σε θέση εκπαιδευτικού ή διευθυντή.

Αναφορικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, χωρίς επανατοποθέτηση, η οποία είναι δειγματοληψία με πιθανότητες. Κατά την Παπαγεωργίου (2016), κάθε μέλος του πληθυσμού διαθέτει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί ως δείγμα της έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται σε περιπτώσεις, όπου ο πληθυσμός της έρευνας περιορίζεται σε μία συγκεκριμένη, οριοθετημένη γεωγραφική περιοχή και δίνει τη δυνατότητα να γενικευτούν τα εξαγόμενα συμπεράσματα (Παπαγεωργίου, 2016).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας με την απλή τυχαία δειγματοληψία, ως απαραίτητη προϋπόθεση ορίζεται η κατάρτιση μιας εκτενούς λίστας με όλα τα απαραίτητα στοιχεία των μελών του υπό μελέτη πληθυσμού. Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια μία ενιαία λίστα, σε αρχείο excel, η οποία περιείχε το σύνολο των δημοσίων δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης. Τα αναλυτικά στοιχεία των σχολείων, με τα e-mail και τα τηλέφωνα επικοινωνίας τους, ανευρέθηκαν από την ερευνήτρια στις επίσημες ηλεκτρονικές σελίδες των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης, αντίστοιχα.

Ειδικότερα, για την υλοποίηση της απλής τυχαία δειγματοληψίας, κάθε σχολική μονάδα της λίστας αντιστοιχήθηκε με έναν αριθμό από το 1 έως το 327 (N=327). Έπειτα, με μία διαδικασία παραγωγής τυχαίων αριθμών (Παπαγεωργίου, 2016), επιλέχθηκαν 300 τυχαίοι αριθμοί (n=300). Τα σχολεία λοιπόν που αντιστοιχούν στα 300, με τυχαίο τρόπο, επιλεγμένα νούμερα, αποτελούν και το δείγμα της παρούσας έρευνας. Απεστάλησαν λοιπόν 300 ερωτηματολόγια στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των επιλεγμένων σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων απαντήθηκαν τα 143. Το δείγμα της παρούσας έρευνας θεωρείται αντιπροσωπευτικό, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι απαντήσεις, που έχουν συγκεντρωθεί, ανταποκρίνονται στο 47,66% του πληθυσμού των διευθυντών/-τριών των δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Creswell (2011), όσο πιο πολυπληθές και ευρύ είναι το δείγμα μιας έρευνας, τόσο ήσσονος σημασίας είναι το σφάλμα εκτίμησης.

5.6. Το ερευνητικό εργαλείο

Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης και κατά τη συγγραφή του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, ξεκίνησε η καταγραφή σημειώσεων και πιθανών ερωτήσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να απαρτίσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Με την αποπεράτωση του θεωρητικού μέρους, εκκινήθηκε η διαδικασία κατασκευής του ερωτηματολογίου, το οποίο μόλις ολοκληρώθηκε απεστάλη σε μία ομάδα ατόμων. Η προκαταρκτική χορήγηση του ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στο να ελεγχθεί η εγκυρότητά του και να εντοπιστούν ενδεχόμενα προβλήματα ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και το νόημα των ερωτήσεων. Στη συνέχεια, ακολούθησε η

αποστολή του ερωτηματολογίου στον επιβλέποντα καθηγητή, με σκοπό να προταθούν ενδεχόμενες διορθωτικές ενέργειες, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η ανατροφοδότηση, που έλαβε η ερευνήτρια, από την προκαταρκτική χορήγηση του ερωτηματολογίου κρίνεται μεγίστης σημασίας.

Η παρούσα ποσοτική έρευνα διεξήχθη τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2023. Πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε για την εξυπηρέτηση των σκοπών της. Το ερωτηματολόγιο, αποτελείται συνολικά από 46 κλειστού τύπου ερωτήσεις και δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά, χρησιμοποιώντας το ελεύθερης πρόσβασης εργαλείο κατασκευής φορμών της Google. Διαιρείται στα 7 ακόλουθα βασικά τμήματα:

1. Εισαγωγικό σημείωμα, όπου αναφέρεται η αιτία διεξαγωγής της έρευνας, η ιδιότητα της ερευνήτριας και ο σκοπός της έρευνας, συνοπτικά. Στο σημείο αυτό τονίζεται η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων αλλά και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των ερωτώμενων, τα οποία χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας.

2. Δημογραφικά στοιχεία, στα οποία εμπεριέχονται πέντε ερωτήσεις γενικού χαρακτήρα, οι οποίες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Ο σκοπός των ερωτήσεων αυτών είναι η συλλογή στοιχείων των συμμετεχόντων σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τον ανώτερο τίτλο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση. Χρησιμοποιήθηκαν λοιπόν 5 κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα για την επιλογή μίας απάντησης από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων.

3. Κυρίως μέρος, που αποτελείται από την πρώτη διάσταση, η οποία διερευνά την προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις αξιολόγησης επιλογών, οι οποίες εντάσσονται στις πενταβάθμιες κλίμακες αξιολόγησης τύπου Likert. Ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε μία κλίμακα 5 τιμών, στην οποία 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ.

4. Κυρίως μέρος, που αποτελείται από την δεύτερη διάσταση, η οποία μελετά, με 11 ερωτήσεις, το ρόλο που επιτέλεσε ο σχολικός ηγέτης στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19. Χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες αξιολόγησης τύπου Likert, όπου ο

ερωτώμενος καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε μία κλίμακα 5 τιμών, στην οποία 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ.

5. Κυρίως μέρος, που αποτελείται από την τρίτη διάσταση, στην οποία ερευνάται ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα και περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις αξιολόγησης επιλογών τύπου Likert, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ.

6. Κυρίως μέρος, που αποτελείται από την τέταρτη διάσταση, στην οποία επιχειρείται η διερεύνηση βελτιωτικών προτάσεων για τη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων στη σχολική μονάδα. Στη διάσταση αυτή εμπεριέχονται 6 ερωτήσεις αξιολογικής κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ και 1 διχοτομική ερώτηση, για την επιλογή μίας από δύο δυνατές τιμές (Ναι/Όχι). Ανάλογα με την απάντηση των συμμετεχόντων στη διχοτομική ερώτηση, ο ερωτώμενος μπορεί είτε να κατευθυνθεί στην επόμενη διάσταση του ερωτηματολογίου (εφόσον έχει προηγηθεί η απάντηση: Όχι), είτε να ολοκληρώσει την παρούσα έρευνα πατώντας υποβολή (εφόσον έχει προηγηθεί η απάντηση: Ναι).

7. Κυρίως μέρος, που αποτελείται από την πέμπτη διάσταση, στην οποία κατευθύνονται μόνο οι ερωτώμενοι, που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων. Ειδικότερα, εξετάζεται η πιθανότητα μελλοντικής επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών/-ντριών, με 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων 1 ερώτηση είναι αξιολογικής κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα και 2 είναι διχοτομικές ερωτήσεις, για την επιλογή μίας από δύο δυνατές τιμές (Ναι/Όχι).

5.7. Η συλλογή των δεδομένων

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, απεστάλη στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) των δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης, υπόψη των σχολικών διευθυντών και συνοδευόμενο από μία επιστολή. Σε αυτή αναφέρονται οι σκοποί της παρούσας έρευνας και πραγματοποιείται η ενημέρωση των συμμετεχόντων, αναφορικά με τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και τη διατήρηση της

ανωνυμίας τους. Στη συνοδευτική επιστολή παρατίθενται ακόμη τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, ώστε να καθίσταται δυνατή η επικοινωνία μαζί της, σε περίπτωση που δημιουργηθούν σε κάποιους συμμετέχοντες απορίες ή προβλήματα, σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά την αποστολή των ερωτηματολογίων, επιδιώχθηκε και η τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, ώστε να ενημερωθούν αμεσότερα και να αναπτυχθεί μία οικειότητα, η οποία ενδεχομένως μπορεί να συμβάλλει στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις, που συλλέχτηκαν, καταγράφηκαν αυτόματα σε μία ηλεκτρονική βάση δεδομένων.

5.8. Η ανάλυση των δεδομένων

Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής των απαντήσεων στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων, ξεκίνησε η ποσοτικοποίηση των δεδομένων, ώστε να καταστεί δυνατή η στατιστική ανάλυσή τους. Ακολούθησε η χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 16.0, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τα οποία αποτυπώνονται στους πίνακες και τα γραφήματα του 6^{ου} κεφαλαίου.

5.9. Ο δείκτης αξιοπιστίας

Κατά την εκπόνηση μιας ποσοτικής έρευνας κρίνεται υψίστης σημασίας ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής και της ομοιογένειας, μεταξύ των ερωτήσεων, που περιλαμβάνει το ερευνητικό εργαλείο. Επιπλέον, για την διεκπεραίωση μιας αποτελεσματικής έρευνας, ως βασική προϋπόθεση έγκειται ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Ο Creswell (2011), θεωρεί μία έρευνα αποτελεσματική, μόνο όταν οι μετρήσεις που περιέχει είναι έγκυρες και αξιόπιστες. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι το επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία μιας έρευνας (Creswell, 2011).

Αναφορικά με την αξιοπιστία, οι Cohen, Manion & Morrison (2007), την αντιπαραβάλλουν με την έννοια της συνέπειας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως

η αξιοπιστία σε μία ποσοτική έρευνα διασφαλίζει ότι όσες επαναληπτικές μετρήσεις γίνουν και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, οι ληφθείσες απαντήσεις θα πρέπει είναι παρόμοιες (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η εγκυρότητα μιας ποσοτικής έρευνας σχετίζεται με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και μετρά το κατά πόσο οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί εξ αρχής και το κατά πόσο επιτυχής είναι η μέτρηση αυτή. Επίσης, οι Cohen, Manion & Morrison (2007), θεωρούν μία ποσοτική έρευνα έγκυρη, όταν τα αποτελέσματά της δύναται να γενικευτούν.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας ποσοτικής έρευνας ελέγχθηκε, ως προς την αξιοπιστία του, με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Για να θεωρείται αποδεκτή, η τιμή του Cronbach's Alpha χρειάζεται να είναι μεγαλύτερη του 0,70, δηλαδή της ελάχιστης αποδεκτής τιμής. Ειδικότερα, αξιολογήθηκαν συνολικά 40 ερωτήσεις, οι οποίες απαρτίζουν τις 5 διαστάσεις του ερωτηματολογίου (εκτός των δημογραφικών στοιχείων) και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα, ανέρχεται σε 0,893. Πρόκειται για μία πολύ ικανοποιητική τιμή, η οποία δηλώνει την ύπαρξη εσωτερικής συνάφειας στο ερευνητικό εργαλείο και το καθιστά αποτελεσματικό και αξιόπιστο.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,898	,893	40

5.10. Οι περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διέπεται από τρεις περιορισμούς. Αρχικά, η διεξαγωγή της έρευνας περιορίστηκε σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, αυτή του Νομού Θεσσαλονίκης και αφορά αποκλειστικά τις δημοτικές σχολικές μονάδες, οι οποίες εντάσσονται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα που έχει συλλεχθεί θεωρείται μεν ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό, ώστε να μπορεί να επέλθει η διεξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Πρόκειται ωστόσο για μία γεωγραφικά περιορισμένη έρευνα, τα

αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να ενισχυθούν με περισσότερες απόψεις σχολικών διευθυντών και να γενικευτούν, εάν πραγματοποιηθούν κι άλλες παρόμοιες έρευνες σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και σε διαφορετικές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, η διεξαγωγή της έρευνας περιορίστηκε στην καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης. Θα μπορούσε μελλοντικά να ερευνηθούν και οι απόψεις των διευθυντών ιδιωτικών δημοτικών σχολικών μονάδων.

Τέλος, η παρούσα έρευνα μελέτησε μία συγκεκριμένη κρίση, αυτή της υγειονομικής κρίσης, την οποία προκάλεσε η εκδήλωση της πανδημίας Covid-19. Ερευνήθηκε λοιπόν ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και ο ρόλος των σχολικών ηγετών, αναφορικά με τη διαχείρισή της. Πρόκειται δηλαδή για μία έρευνα, η οποία βασίζεται σε μία συγκεκριμένη μορφή κρίσης. Για το λόγο αυτό, η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών, οι οποίες εστιάζουν την προσοχή τους σε άλλες μορφές κρίσεων, που επηρεάζουν τη σχολική ζωή, καθίσταται απαραίτητη, για να εξαχθούν αποτελέσματα, αναφορικά με τη διαχείριση των κρίσεων από την εκάστοτε σχολική ηγεσία, τα οποία να μπορούν να γενικευτούν.

Κεφάλαιο 6^ο : Ανάλυση αποτελεσμάτων – Ευρήματα

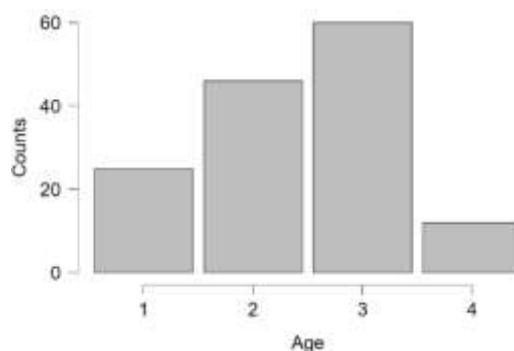
6.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, όπως διαφαίνεται από τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων, έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα συνολικά 143 άτομα, εκ των οποίων οι 66 ήταν άντρες, με ποσοστό 46,2% και οι 77 γυναίκες, με ποσοστό 53,8%.

Πίνακας 3: Το φύλο των διευθυντών/-τριών του δείγματος.

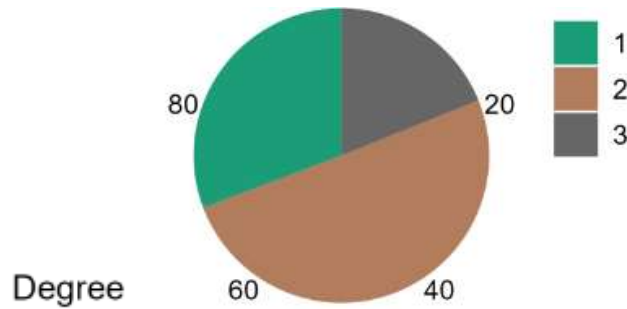
		Gender			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	66	46,2	46,2	46,2
	Γυναίκα	77	53,8	53,8	100,0
Total		143	100,0	100,0	

Η επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα των διευθυντών/-τριών είναι μεταξύ 51 και 60 ετών, συγκεντρώνοντας το 41,9% του δείγματος (60 άτομα). Ακολουθούν οι ηλικίες 41-50 με 32,1%, οι ηλικίες 31-40 με 17,4% και τέλος οι άνω των 60, οι οποίοι συγκεντρώνουν το 8,3%.



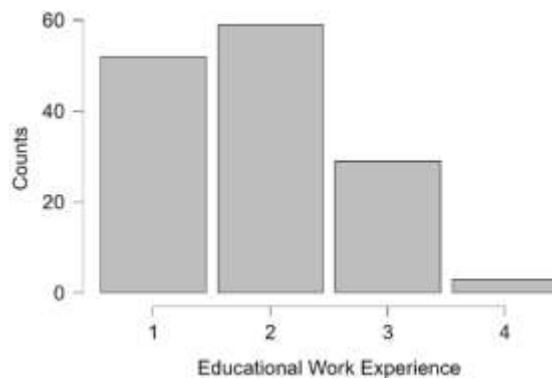
Γράφημα 1: Η ηλικία των διευθυντών/-τριών του δείγματος.

Σύμφωνα με το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί, η πλειοψηφία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με ποσοστό 50,3% (72 άτομα). Ακολουθούν οι απόφοιτοι ΑΕΙ με ποσοστό 30,7% και οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με ποσοστό 18,8%.



Γράφημα 2: Το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών/-τριών του δείγματος.

Όσον αφορά τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, 59 άτομα εκ των συμμετεχόντων είχαν προϋπηρεσία 21-30 έτη και συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 41,2%. Έπειτα, το 36,3% είχε 10-20 έτη προϋπηρεσία σε εκπαιδευτική θέση, το 20,2% είχε 31-40 έτη και μόλις το 2% είχε προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 40 έτη.



Γράφημα 3: Τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών/-τριών του δείγματος ως εκπαιδευτικοί.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (55 άτομα) διέθετε 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση, συγκεντρώνοντας το 38,5% του δείγματος. Ακολουθεί, το 31,5% με 6-10 έτη προϋπηρεσίας, το 16,8% με 11-15 έτη, το 7% με 16-20 έτη και τέλος το 6,3% με περισσότερα από 20 έτη στη θέση αυτή.

Πίνακας 4: Τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών/-τριών του δείγματος σε διευθυντική θέση.

Leadership Experience					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	55	38,5	38,5	38,5
	6-10	45	31,5	31,5	69,9
	11-15	24	16,8	16,8	86,7
	16-20	10	7,0	7,0	93,7
	>20	9	6,3	6,3	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

6.2. Η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19

Παρουσιάζονται παρακάτω τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων της πρώτης διάστασης του ερωτηματολογίου. Διευκρινίζεται ότι στους πίνακες 5 και 6 οι αριθμοί αντιστοιχίζονται με: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά 4=Πολύ και 5=Πάρα Πολύ.

Στον πίνακα 5 λοιπόν αποτυπώνονται συνολικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης, η οποία είχε ως σκοπό να καταγράψει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις δεξιότητες, που χρειάζεται να διαθέτει ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διαχειριστεί την υγειονομική κρίση. Από την ανάλυση των συλλεχθέντων απαντήσεων προέκυψε ότι η συνεργατικότητα και η ενσυναίσθηση θεωρούνται από τους σχολικούς ηγέτες ως οι σπουδαιότερες δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση της πανδημίας Covid-19.

Πιο συγκεκριμένα, το 55,2% των συμμετεχόντων απάντησαν πως θεωρούν «Πάρα Πολύ» τη συνεργατικότητα ως μία εκ των δεξιοτήτων, που χρειάζεται να διαθέτουν οι σχολικοί διευθυντές, το 34,3% απάντησαν «Πολύ», το 10,5% «Αρκετά», ενώ τα «Καθόλου» και «Λίγο» δεν συγκέντρωσαν καμία απάντηση. Πρόκειται μάλιστα για τη μεταβλητή, η οποία έχει τη μικρότερη τυπική απόκλιση (0,67), το δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο (4,45). Η διάμεσος ισούται με 5, γεγονός που υποδηλώνει μικρή διασπορά μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση φανερώνει μία σύγκλιση των απαντήσεων του συνόλου, στη συνεργατικότητα, ως κατεξοχήν δεξιότητα των σχολικών ηγετών.

Αναφορικά με την ενσυναίσθηση, το 58,0% του δείγματος απάντησαν «Πάρα Πολύ», το 34,3% «Πολύ», το 7,0% «Αρκετά», το 0,7% «Καθόλου» ενώ η επιλογή «Λίγο» δεν έλαβε καμία απάντηση. Από τη στατιστική ανάλυση της συγκεκριμένη ερώτησης διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος συγκλίνει από «Αρκετά» έως και «Πάρα Πολύ» ($\Delta=5$), συγκεντρώνοντας τη μεγαλύτερη μέση τιμή (4,49) και τη δεύτερη μικρότερη τυπική απόκλιση (0,69). Υποδηλώνεται επομένως πολύ μικρή διασπορά μεταξύ των απαντήσεων.

Έπεται η ευελιξία, στην οποία το 52,4% των συμμετεχόντων απάντησαν «Πάρα Πολύ», το 32,9% «Πολύ», το 10,0% «Αρκετά», το 0,7% «Λίγο», ενώ το «Καθόλου» δεν συγκέντρωσε καμία απάντηση. Η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει μέση τιμή 4,37, διάμεσο 5 και τυπική απόκλιση 0,74, γεγονός που φανερώνει την προτίμηση του δείγματος στην ύπαρξη της ευελιξίας, ως στοιχείο της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών.

Ακολουθεί, η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, όπου οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν από «Αρκετά» (10,5%), «Πολύ» (33,6%) έως και «Πάρα Πολύ» (53,1%), όπως μάλιστα διαφαίνεται και από τη διάμεσο, η οποία ισούται με 5. Επιπλέον, ο μέσος όρος της συγκεκριμένης μεταβλητής (4,37) και η τυπική απόκλισή της (0,78) υποδηλώνουν μικρή διασπορά μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με το όραμα, η επιλογή «Καθόλου» δεν συγκέντρωσε καμία απάντηση. Το 2,8% των συμμετεχόντων απάντησαν «Λίγο», το 18,9% «Αρκετά», το 34,3% «Πολύ» και το 44,1% «Πάρα Πολύ». Η μέση τιμή της μεταβλητής αυτής ανέρχεται σε 4,20, η διάμεσος ισούται με 4, το εύρος με 3 και η τυπική απόκλιση με 0,84. Ωστόσο και πάλι η πλειοψηφία του δείγματος τείνει να συμφωνεί στην ύπαρξη του οράματος ως απαραίτητο στοιχείο της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών για τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης.

Η παροχή κινήτρων συγκέντρωσε μέση τιμή 4,08, διάμεσο και εύρος 4 και τυπική απόκλιση 0,84. Οι απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση υποδηλώνουν μεγαλύτερη διασπορά σε σχέση με τις προηγούμενες μεταβλητές. Η πλειοψηφία μάλιστα των απαντήσεων με ποσοστό 43,4% απάντησε «Πολύ», έπειτα ακολουθεί το «Πάρα Πολύ» με 34,3%, το «Αρκετά» με 18,9%, το «Λίγο» με 2,8% και τέλος το «Καθόλου» με 0,7%.

Οι απόψεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων της έρευνας (44,8%), αναφορικά με την καινοτομία, συγκλίνουν στην απάντηση «Πολύ». Έπεται η απάντηση «Πάρα Πολύ» με 32,2% και η απάντηση «Αρκετά» με 18,9%. Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» συγκέντρωσαν 0,7% και 3,5% αντίστοιχα. Η μέση τιμή ανέρχεται σε 4,04, το εύρος και η διάμεσος ισούται με 4 και η τυπική απόκλιση με 0,84. Οι απαντήσεις υποδηλώνουν μεγαλύτερη διασπορά σε σχέση με τις προηγούμενες μεταβλητές. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει ότι η καινοτομία χρειάζεται να αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας ενός σχολικού ηγέτη.

Πίνακας 5: Περιγραφικά αποτελέσματα απόψεων των διευθυντών/-τριών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διαχειριστεί την πανδημία Covid-19.

	1	2	3	4	5	M.T.	Δ	E	T.A.
Συνεργατικότητα	0,0%	0,0%	10,5%	34,3%	55,2%	4,45	5	2	0,67
Ευελιξία	0,0%	0,7%	14,0%	32,9%	52,4%	4,37	5	3	0,74
Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων	0,0%	2,8%	10,5%	33,6%	53,1%	4,37	5	3	0,78
Ενσυναίσθηση	0,7%	0,0%	7,0%	34,3%	58,0%	4,49	5	4	0,69
Όραμα	0,0%	2,8%	18,9%	34,3%	44,1%	4,20	4	3	0,84
Παροχή Κινήτρων	0,7%	2,8%	18,9%	43,4%	34,3%	4,08	4	4	0,84
Καινοτομία	0,7%	3,5%	18,9%	44,8%	32,2%	4,04	4	4	0,84

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος της πρώτης διάστασης του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται παρακάτω τα αποτελέσματα της ανάλυσης σχετικά με το βαθμό, στον οποίο οι σχολικοί διευθυντές και διευθύντριες θεωρούν ότι επέδειξαν τις ακόλουθες δεξιότητες και ότι ανέδειξαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, κατά την προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης.

Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη μέση τιμή (3,98) και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (0,78). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 45,5% υποστηρίζει ότι έδρασε με ενσυναίσθηση κατά την πανδημία Covid-19 «Πολύ». Ακολουθεί το 27,3% με «Πάρα Πολύ», το 25,2% με «Αρκετά», το 2,1% με «Λίγο», ενώ κανείς εκ του δείγματος δεν απάντησε «Καθόλου». Διαφαίνεται λοιπόν

μία πολύ μικρή διασπορά μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση φανερώνεται μία σύγκλιση των απαντήσεων του συνόλου.

Η συνεργατικότητα συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις μεταξύ του «Αρκετά» (40,6%), του «Πολύ» (32,9%) και του «Πάρα Πολύ» (24,5%), ενώ η τυπική απόκλιση ανέρχεται σε 0,83. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μικρή διασπορά, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί πως επέδειξε σε μεγάλο βαθμό συνεργατικότητα, κατά τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης.

Ακόμη, το 42,7% του δείγματος υποστηρίζει πως διαθέτε ευελιξία «Πολύ», το 28,7% «Αρκετά», το 22,4% «Πάρα Πολύ», και το 6,3% «Λίγο». Δεδομένου του ότι το «Καθόλου» δεν συγκέντρωσε καμία απάντηση και λαμβάνοντας υπόψη τον μέσο όρο (3,81) και την τυπική απόκλιση (0,85), μπορεί να αντιληφθεί κανείς πως υπάρχει σύγκλιση των απαντήσεων του δείγματος της έρευνας.

Ακολουθεί η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, με διάμεσο 4, μέση τιμή 3,73 και τυπική απόκλιση 0,90. Δεν διαφαίνεται λοιπόν μεγάλη διασπορά στις απόψεις των συμμετεχόντων, γεγονός που ενισχύεται με τη σύγκλιση των περισσότερων απαντήσεων στο «Πολύ» με ποσοστό 35,0%, στο «Αρκετά» με 34,3% και στο «Πάρα Πολύ» με 23,1%.

Το 37,8% του δείγματος θεωρεί πως διαχειρίστηκε την υγειονομική κρίση διαθέτοντας όραμα για τη σχολική μονάδα σε βαθμό «Αρκετά». Έπεται, δίχως ιδιαίτερες αποκλίσεις το 37,1% σε βαθμό «Πολύ». Στη συνέχεια το 14,7% σε βαθμό «Πάρα Πολύ», το 9,1% σε βαθμό «Λίγο» και το 1,4% «Καθόλου». Η πλειοψηφία των απαντήσεων λοιπόν συγκλίνει ανάμεσα στο «Πολύ» και «Αρκετά» και συνεπώς δεν υπάρχει μεγάλη διασπορά.

Αναφορικά με την παροχή κινήτρων, η μεταβλητή αυτή συγκέντρωσε τη μικρότερη μέση τιμή (3,37) και τυπική απόκλιση 0,92. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων με ποσοστό 41,3% πιστεύει ότι παρείχε κίνητρα «Αρκετά», το 30,8% «Πολύ», το 14,7% «Λίγο», το 11,9% «Πάρα Πολύ» και το 1,4% «Καθόλου».

Η καινοτομία συγκέντρωσε μέσο όρο 3,40, διάμεσο και εύρος 3 και την μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (0,94) σε σχέση με τις προηγούμενες μεταβλητές. Υπάρχει μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η οποία κυμαίνεται ως

εξής: «Λίγο» με 18,9%, «Αρκετά» με 35,7%, «Πολύ» με 32,2% και «Πάρα Πολύ με 13,3%.

Πίνακας 6: Περιγραφικά αποτελέσματα απόψεων των διευθυντών/-τριών για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις δεξιότητες που επέδειξαν, κατά την προσπάθεια διαχείρισης της πανδημίας Covid-19.

	1	2	3	4	5	M.T.	Δ	Ε	T.A.
Συνεργατικότητα	0,0%	2,1%	40,6%	32,9%	24,5%	3,80	4	3	0,83
Ευελιξία	0,0%	6,3%	28,7%	42,7%	22,4%	3,81	4	3	0,85
Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων	0,0%	7,7%	34,3%	35,0%	23,1%	3,73	4	3	0,90
Ενσυναίσθηση	0,0%	2,1%	25,2%	45,5%	27,3%	3,98	4	3	0,78
Όραμα	1,4%	9,1%	37,8%	37,1%	14,7%	3,55	4	4	0,90
Παροχή Κινήτρων	1,4%	14,7%	41,3%	30,8%	11,9%	3,37	3	4	0,92
Καινοτομία	0,0%	18,9%	35,7%	32,2%	13,3%	3,40	3	3	0,94

Εφόσον έχει ολοκληρωθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση όλων των ερωτήσεων της πρώτης διάστασης, κρίνεται σκόπιμο να διενεργηθεί ο μη συσχετισμένος έλεγχος t (Independent t-test), προκειμένου να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχει σημαντική διαφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών, κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, σε σχέση με το φύλο τους. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να γίνουν οι δύο ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση (H₀): Το φύλο δεν επηρεάζει την προσωπικότητα των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης ($\mu_1 = \mu_2$).

Εναλλακτική Υπόθεση (H_a): Το φύλο επηρεάζει την προσωπικότητα των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης ($\mu_1 \neq \mu_2$).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 7, αναδεικνύουν πως το φύλο δεν επηρεάζει την προσωπικότητα των σχολικών ηγετών κατά την πανδημία Covid-19, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερο του 0,05 (α). Έτσι, $\text{sig}=0,113 > 0,05=\alpha$ και κατ' επέκταση η μηδενική υπόθεση γίνεται δεκτή, καθώς δεν υπάρχει στατιστικά μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων (άντρες/ γυναίκες) ως προς την προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη. Το

γεγονός αυτό διαφαίνεται και στον πίνακα 8, σύμφωνα με τον οποίο οι μέσες τιμές των δύο ομάδων, δηλαδή των αντρών (μ_1) και των γυναικών (μ_2), δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά, αφού ανέρχονται σε 4,00 και 3,94 αντίστοιχα. Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα χαρακτηριστικά που ανέδειξαν οι σχολικοί ηγέτες, κατά την υγειονομική κρίση, σε σχέση με το φύλο τους.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου Independent T-test για το κατά πόσο υπάρχει σημαντική διαφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε σχέση με το φύλο τους.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Amean	Equal variances assumed	2,537	,113	,698	141	,486	,05921	,08485	-,10853	,22696
	Equal variances not assumed			,709	140,541	,479	,05921	,08348	-,10583	,22426

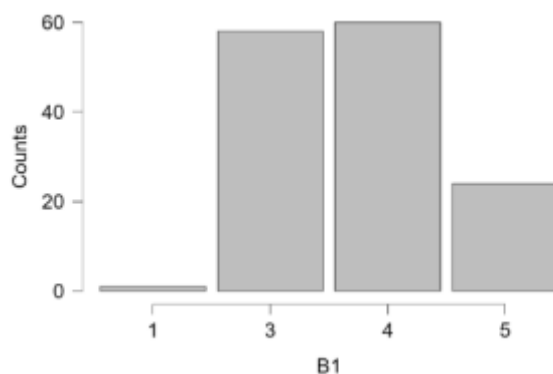
Πίνακας 8: Στατιστική ανάλυση για το κατά πόσο το φύλο επηρεάζει την προσωπικότητα των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης.

Gender		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Amean	Άντρας	66	4,0054	,44604	,05490
	Γυναίκα	77	3,9462	,55184	,06289

6.3. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19

Η πρώτη ερώτηση αφορά το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κατόρθωσαν να διασφαλίσουν την απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Σύμφωνα με το σχήμα, διαφαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 42% θεωρεί ότι διασφάλισε τη συνέχιση της διαδικασίας της μάθησης «Πολύ». Ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά το 40,6% των

ερωτηθέντων, οι οποίοι απάντησαν «Αρκετά», το 16,8% που απάντησαν «Πάρα Πολύ» και μόλις 1 συμμετέχοντας με ποσοστό 0,7%, ο οποίος απάντησε «Καθόλου».



Γράφημα 4: Απόψεις των διευθυντών/-τριών του δείγματος σχετικά με το βαθμό στον οποίο διασφάλισαν την απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία κατά την πανδημία Covid-19.

Η δεύτερη ερώτηση μετρά το βαθμό, στον οποίο οι σχολικοί ηγέτες μερίμνησαν για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Από τους 143 ερωτώμενους, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, οι 69 (48,3%) θεωρούν ότι φρόντισαν «Πολύ» για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οι 41 εκ των συμμετεχόντων, συγκεντρώνοντας ποσοστό 28,7% θεωρούν «Αρκετά», οι 32 (22,4%) «Πάρα Πολύ». Τέλος, μόλις 1 συμμετέχων υποστήριξε πως δεν παρείχε καθόλου καθοδήγηση στην εκπαιδευτική κοινότητα, αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

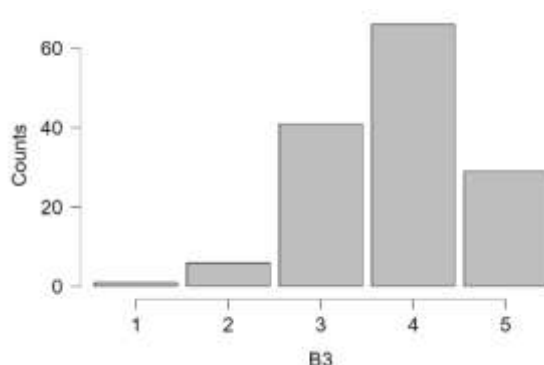
Πίνακας 9: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο παρείχαν καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

B2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,7	,7	,7
Αρκετά	41	28,7	28,7	29,4
Πολύ	69	48,3	48,3	77,6
Πάρα Πολύ	32	22,4	22,4	100,0
Total	143	100,0	100,0	

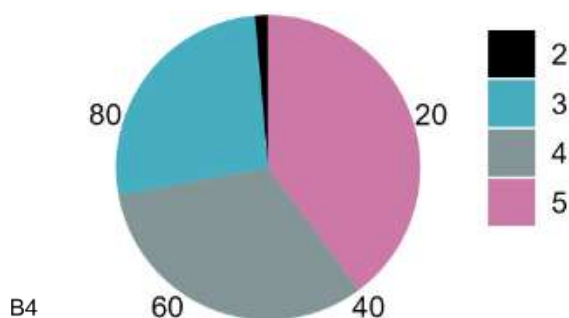
Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των απόψεων των διευθυντών, που σχετίζονται με τον βαθμό, στον οποίο ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση ζητημάτων

που τυχόν προέκυψαν (Λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθυντήριες γραμμές του Υ.ΠΑΙ.Θ. και των αρμόδιων φορέων). Το 46,2%, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (66 άτομα) υποστηρίζει πως ανέλαβε πρωτοβουλίες «Πολύ», το 28,7% (41 άτομα) «Αρκετά» και το 20,3% (29 άτομα) «Πάρα Πολύ». Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» συγκέντρωσαν 0,7% και 4,2% αντίστοιχα.



Γράφημα 5: Απόψεις των διευθυντών/-τριών του δείγματος σχετικά με το βαθμό ανάληψης πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση αναδυόμενων ζητημάτων.

Η τέταρτη ερώτηση της διάστασης εξετάζει το βαθμό, στον οποίο οι διευθυντές επιχείρησαν να διατηρήσουν ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα. Όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα οι απαντήσεις των 143 συμμετεχόντων κατανέμονται ως εξής: 57 ερωτώμενοι δήλωσαν ότι προσπάθησαν «Πάρα Πολύ» να εξασφαλίσουν την ύπαρξη ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος, 46 ερωτώμενοι δήλωσαν «Πολύ», 38 «Αρκετά» και 2 «Λίγο». Η επιλογή «Καθόλου» δεν έλαβε καμία απάντηση.



Γράφημα 6: Απόψεις των διευθυντών/-τριών του δείγματος σχετικά με την προσπάθεια διατήρησης ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα.

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις διερευνούν το βαθμό, στον οποίο οι σχολικοί ηγέτες επιδίωξαν την επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους/τις διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων και τις τοπικές αρχές.

Αναλυτικότερα, από τον πίνακα διαφαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολικών διευθυντών (39,9%) θεωρεί πως επιχείρησε «Αρκετά» να επικοινωνήσει για να ανταλλάξει απόψεις με τους γονείς, το 35,0% επιχείρησε «Πολύ», το 19,6% «Πάρα Πολύ» και μόλις το 5,6% «Λίγο». Ο μέσος όρος της συγκεκριμένης ερώτησης ανέρχεται σε 3,69 και η τυπική απόκλιση ισούται με 0,85.

Αναφορικά με την επικοινωνία της σχολικής ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών με ποσοστό 49,0% υποστηρίζει πως την επιδίωξε «Πολύ». Ακολουθεί το 34,3% των συμμετεχόντων με «Πάρα Πολύ», το 15,4% με «Αρκετά» και το 1,4% με «Λίγο». Στην ερώτηση αυτή δεν λήφθηκε καμία απάντηση «Καθόλου». Πρόκειται για την ερώτηση, η οποία συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη μέση τιμή (4,16) και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (0,72), η οποία φανερώνει ότι υπάρχει μικρή διασπορά.

Ακολουθεί η ανάλυση της ερώτησης, η οποία σχετίζεται με την επικοινωνία των σχολικών διευθυντών, για ανταλλαγή απόψεων, με τους διευθυντές και τις διευθύντριες άλλων σχολείων. Το 37,8% του δείγματος δήλωσε πως πραγματοποίησε την συγκεκριμένη πρακτική «Πολύ», το 33,6% «Αρκετά», το 19,6% «Πάρα Πολύ», το 8,4% «Λίγο» και το 0,7% «Καθόλου». Το εύρος όπως και η διάμεσος της ερώτησης αυτής είναι 4, η μέση τιμή 3,67 και η τυπική απόκλιση 0,91.

Η ερώτηση που διερευνά την επικοινωνία των διευθυντών με τις τοπικές αρχές συγκέντρωσε τη χαμηλότερη μέση τιμή (3,48) και τη μεγαλύτερη τυπική απόκλιση (1,0). Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας υποδηλώνουν μεγάλη διασπορά. Το 32,9% του δείγματος επιδίωξε την επικοινωνία με τις τοπικές αρχές «Αρκετά», το 30,8% «Πολύ», το 18,9% «Πάρα Πολύ», το 14,7% «Λίγο» και το 2,8% «Καθόλου».

Πίνακας 10: Περιγραφικά αποτελέσματα για την επικοινωνία των σχολικών διευθυντών/-τριών με τους γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων, τοπικές αρχές.

Επικοινωνία με:	1	2	3	4	5	M.T.	Δ	Ε	T.A.
γονείς	0,0%	5,6%	39,9%	35,0%	19,6%	3,69	4	3	0,85
εκπαιδευτικούς	0,0%	1,4%	15,4%	49,0%	34,3%	4,16	4	3	0,72
διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων	0,7%	8,4%	33,6%	37,8%	19,6%	3,67	4	4	0,91
τοπικές αρχές	2,8%	14,7%	32,9%	30,8%	18,9%	3,48	3	4	1,0

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων που εξετάζουν το βαθμό, στον οποίο οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν πως παρείχαν στήριξη στους/στις μαθητές/-τριες, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς. Το σύνολο των τριών ερωτήσεων, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα 11, εμφανίζει την ίδια διάμεσο (4) και το ίδιο εύρος (4).

Αρχικά, στην ερώτηση που σχετίζεται με τους μαθητές/-τριες, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων, με ποσοστό 39,9% θεωρεί ότι τους παρείχε «Πολύ» στήριξη. Ακολουθεί το 35%, που υποστηρίζει πως παρείχε στήριξη «Αρκετά», το 23,1%, το οποίο πιστεύει πως παρείχε «Πάρα Πολύ» στήριξη στα παιδιά, το 1,4% «Λίγο» και το 0,7% «Καθόλου». Η συγκεκριμένη ερώτηση εμφανίζει μέσο όρο 3,83 και τη μικρότερη τυπική απόκλιση, η οποία ισούται με 0,82.

Αναφορικά με την παροχή στήριξης στους γονείς, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (42%) συγκεντρώθηκε στην απάντηση «Αρκετά». Το 33,6% θεωρεί πως παρείχε «Πολύ» στήριξη στους γονείς, το 16,8% «Πάρα Πολύ», το 7% «Λίγο» και το 0,7% «Καθόλου». Ο μέσος όρος της συγκεκριμένης ερώτησης ανέρχεται σε 3,59.

Τέλος, η πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών, με ποσοστό 38,5% υποστηρίζει ότι πρόσφερε στήριξη στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας «Πολύ». Ακολουθεί το 31,5%, θεωρώντας πως παρείχε στήριξη «Πάρα Πολύ» και το 27,3% «Αρκετά». Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δόθηκαν από μόλις 4 συμμετέχοντες και συγκέντρωσαν αμφότερες το 1,4%. Η τελευταία ερώτηση παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μέση τιμή, η οποία ισούται με 3,97.

Πίνακας 11: Περιγραφικά αποτελέσματα απόψεων των διευθυντών/-τριών για την παροχή στήριξης σε παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς.

Στήριξη σε:	1	2	3	4	5	M.T.	Δ	E	T.A.
μαθητές/-τριες	0,7%	1,4%	35,0%	39,9%	23,1%	3,83	4	4	0,82
γονείς	0,7%	7,0%	42,0%	33,6%	16,8%	3,59	4	4	0,87
εκπαιδευτικούς	1,4%	1,4%	27,3%	38,5%	31,5%	3,97	4	4	0,88

Αναφορικά με την επίδραση που ενδεχομένως άσκησαν τα έτη προϋπηρεσίας των σχολικών διευθυντών σε αντίστοιχη θέση, στην υλοποίηση των ρόλων τους για τη διαχείριση της πανδημίας Covid-19, διενεργήθηκε ο έλεγχος one-way ANOVA. Συμπεριλήφθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα 12 όλες οι ερωτήσεις της δεύτερης διάστασης του ερωτηματολογίου, η οποία αφορά το ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης καθώς και η ερώτηση, που αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των σχολικών ηγετών σε διευθυντική θέση. Ελέγχθηκε λοιπόν το κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο, με τον οποίο οι σχολικοί διευθυντές άσκησαν τα καθήκοντά τους, ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους σε αντίστοιχη θέση. Από τη διενέργεια του ελέγχου προέκυψε ότι δεν υφίσταται στατιστικώς σημαντική διαφορά, αφού σε κάθε ερώτηση το επίπεδο σημαντικότητας (p-value) είναι μεγαλύτερο από το 0,05 (α). Διαφαίνεται συνεπώς ότι οι τρόποι με τους οποίους ασκούνται οι ρόλοι των σχολικών ηγετών για τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης, δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση.

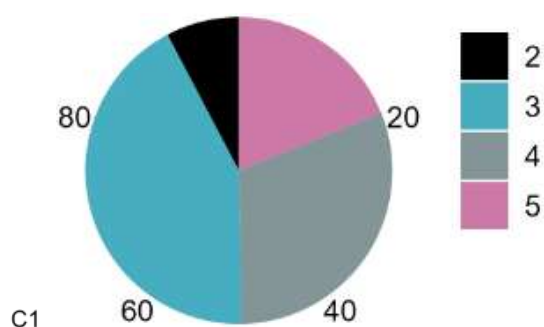
Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου one-way ANOVA για τη διερεύνηση του κατά πόσο η προϋπηρεσία των σχολικών ηγετών σε διευθυντική θέση επηρέασε τον ρόλο τους στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19.

	Έτη προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή	M.O	T.A	p-value
Διασφάλιση της απρόσκοπτης μαθησιακής διαδικασίας	1-5	3,64	0,825	0,050
	6-10	3,60	0,618	
	11-15	3,96	0,751	
	16-20	4,00	0,816	
	>20	4,22	0,667	
Καθοδήγηση των	1-5	3,91	0,823	0,408

εκπαιδευτικών σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία	6-10	3,80	0,694	
	11-15	3,96	0,624	
	16-20	4,00	0,816	
	>20	4,33	0,866	
Ανάληψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση αναδυόμενων ζητημάτων	1-5	3,89	0,832	
	6-10	3,56	0,867	
	11-15	3,96	0,690	0,100
	16-20	3,80	0,919	
Διατήρηση ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική μονάδα	>20	4,22	0,667	
	1-5	4,15	0,826	
	6-10	3,89	0,859	
	11-15	4,25	0,847	0,254
Επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τους γονείς	16-20	4,20	0,919	
	>20	4,44	0,726	
	1-5	3,56	0,856	
	6-10	3,62	0,806	
Επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	11-15	3,67	0,868	0,069
	16-20	4,20	0,919	
	>20	4,22	0,667	
	1-5	4,05	0,780	
Επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	6-10	4,11	0,745	
	11-15	4,42	0,584	0,217
	16-20	4,10	0,738	
	>20	4,44	0,527	
Επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τους/τις διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων	1-5	3,51	0,998	
	6-10	3,67	0,853	
	11-15	3,71	0,859	0,171
	16-20	4,00	0,943	
Επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τις τοπικές αρχές	>20	4,22	0,441	
	1-5	3,36	1,128	
	6-10	3,36	1,004	
	11-15	3,50	0,978	0,079
Παροχή στήριξης στους/στις μαθητές/-τριες	16-20	4,00	1,054	
	>20	4,22	0,441	
	1-5	3,91	0,867	
	6-10	3,64	0,802	
Παροχή στήριξης στους γονείς	11-15	3,88	0,741	0,410
	16-20	3,90	0,876	
	>20	4,11	0,782	
	1-5	3,55	0,959	
Παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς	6-10	3,49	0,757	
	11-15	3,58	0,830	0,411
	16-20	4,00	1,054	
	>20	3,89	0,782	
Παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς	1-5	3,95	0,951	
	6-10	3,93	0,889	
	11-15	4,04	0,806	0,900
	16-20	3,90	0,876	
	>20	4,22	0,667	

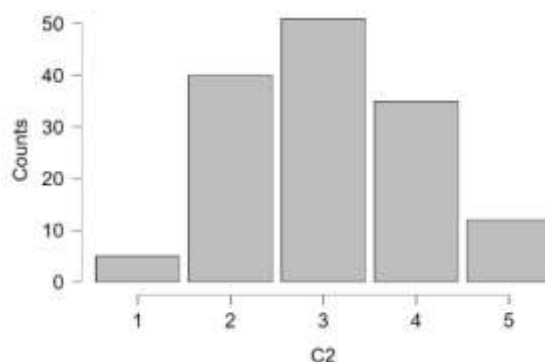
6.4. Ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα

Η πρώτη ερώτηση της τρίτης διάστασης του ερωτηματολογίου αφορά το βαθμό, στον οποίο θεωρεί η σχολική ηγεσία πως η υγειονομική κρίση διατάραξε την ομαλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το κυκλικό διάγραμμα, τις περισσότερες απαντήσεις, με ποσοστό 42,7% (61 συμμετέχοντες) συγκέντρωσε η επιλογή «Αρκετά». Το 30,8% των σχολικών ηγετών απάντησε πως η ομαλή επικοινωνία στη σχολική μονάδα επηρεάστηκε από την πανδημία Covid-19 «Πολύ», το 18,9% «Πάρα Πολύ» και το 7,7% «Λίγο».



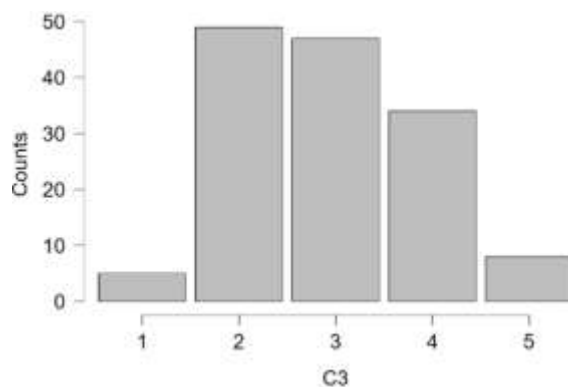
Γράφημα 7: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό διατάραξης της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Στη δεύτερη ερώτηση διερευνάται το κατά πόσο η πανδημία Covid-19 όξυνε τις εντάσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Όπως διαφαίνεται στο σχήμα, 51 συμμετέχοντες, η πλειοψηφία δηλαδή του δείγματος, θεωρούν πως οι εντάσεις αυξήθηκαν «Αρκετά», κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης. Οι 40 εκ των συμμετεχόντων πιστεύουν ότι οξύνθηκαν «Λίγο», οι 35 «Πολύ», οι 12 «Πάρα Πολύ» και οι 5 «Καθόλου».



Γράφημα 8: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο οξύνθηκαν οι εντάσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Στην τρίτη ερώτηση εξετάζεται σε ποιο βαθμό, σύμφωνα με τις απόψεις των σχολικών ηγετών, η υγειονομική κρίση οδήγησε στη δημιουργία αρνητικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπάρχει διασπορά στις απαντήσεις του δείγματος (T.A.=0,97), οι οποίες είναι κατανεμημένες μεταξύ των πέντε διαθέσιμων επιλογών ως εξής: 49 εκ των συμμετεχόντων απάντησαν πως η πανδημία Covid-19 διαμόρφωσε αρνητικό κλίμα «Λίγο», 47 «Αρκετά», 34 «Πολύ», 8 «Πάρα Πολύ» και 5 «Καθόλου».



Γράφημα 9: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη δημιουργία αρνητικού κλίματος στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

Η τέταρτη ερώτηση επιχειρεί να εξετάσει σε ποιο βαθμό θεωρεί η σχολική ηγεσία πως η υγειονομική κρίση συνετέλεσε στην αύξηση του φόρτου εργασίας της. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, δηλαδή 63 άτομα από τα 143, με ποσοστό 44,1%, υποστηρίζει πως μεγιστοποιήθηκε ο φόρτος εργασίας τους «Πολύ». Ακολουθούν οι επιλογές «Αρκετά» και «Πάρα Πολύ», οι οποίες ισοβάθησαν, αφού η κάθε μία επιλέχθηκε από 35 συμμετέχοντες. Τέλος, η επιλογή «Λίγο» συγκέντρωσε μόλις 10 απαντήσεις.

Πίνακας 13: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

C4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	10	7,0	7,0	7,0
	Αρκετά	35	24,5	24,5	31,5
	Πολύ	63	44,1	44,1	75,5
	Πάρα Πολύ	35	24,5	24,5	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Προκειμένου να ερευνηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος One-Sample Test. Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι η πλειονότητα του δείγματος θα απαντούσε 4, στην πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Σύμφωνα λοιπόν με τον πίνακα 14, οι σχολικοί διευθυντές, που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι ο φόρτος εργασίας τους αυξήθηκε πολύ κατά την πανδημία Covid-19. Ειδικότερα, το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερο του 0,05 (α). Δεδομένου ότι $\text{sig}=0,056 > 0,05=\alpha$, τότε η ερευνητική υπόθεση γίνεται δεκτή.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα ελέγχου One-Sample Test για το κατά πόσο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των σχολικών διευθυντών κατά την πανδημία Covid-19.

One-Sample Test						
Test Value = 4						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
C4	-1,925	142	,056	-,140	-,28	,00

Στην επόμενη ερώτηση ερευνάται το κατά πόσο η πανδημία Covid-19 συνετέλεσε στην αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Στον παρακάτω πίνακα διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών, 61 δηλαδή εκ των συμμετεχόντων, θεωρεί πως όντως η υγειονομική κρίση διόγκωσε «Πολύ» τον φόρτο εργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακολουθούν οι 43 ερωτώμενοι, οι οποίοι υποστηρίζουν πως αύξησε τον φόρτο εργασίας «Πάρα Πολύ», οι 29 «Αρκετά» ενώ μόλις 10 απάντησαν «Λίγο».

Πίνακας 15: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

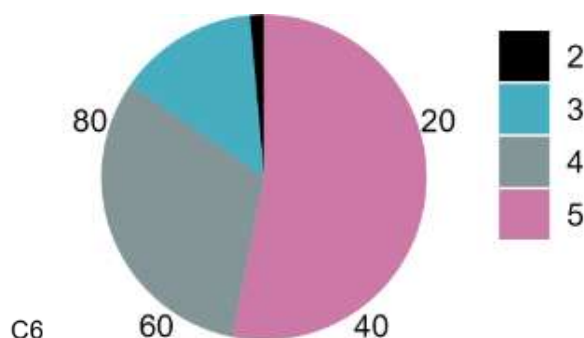
C5					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	10	7,0	7,0	7,0
	Αρκετά	29	20,3	20,3	27,3
	Πολύ	61	42,7	42,7	69,9
	Πάρα Πολύ	43	30,1	30,1	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Προκειμένου να ερευνηθεί η συγκεκριμένη ερώτηση και να ελεγχθεί εάν ισχύει η ερευνητική υπόθεση, ότι ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών αυξήθηκε, πραγματοποιήθηκε έλεγχος One-Sample Test. Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι η πλειονότητα του δείγματος θα απαντούσε 4, στην πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Σύμφωνα λοιπόν με τον πίνακα 16, οι σχολικοί διευθυντές, που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι ο φόρτος εργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας αυξήθηκε πολύ κατά την πανδημία Covid-19. Αναλυτικότερα, το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας (sig) είναι μεγαλύτερο του 0,05 (α). Δεδομένου ότι $\text{sig}=0,573 > 0,05=\alpha$, τότε η ερευνητική υπόθεση δεν απορρίπτεται.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα ελέγχου One-Sample Test για το κατά πόσο αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19.

One-Sample Test						
Test Value = 4						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
C5	-,566	142	,573	-,042	-,19	,10

Η τελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης διάστασης εξετάζει τον βαθμό, στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές με ποσοστό 53,1% θεωρούν πως η υγειονομική κρίση έφερε «Πάρα Πολύ» στην επιφάνεια προϋπάρχουσες ελλείψεις υλικών και υποδομών. Το 31,5% του δείγματος υποστηρίζει πως η πανδημία τόνισε «Πολύ» τις ελλείψεις στη σχολική κοινότητα, το 14% «Αρκετά», ενώ μόλις το 1,4% των συμμετεχόντων επέλεξε «Λίγο».



Γράφημα 10: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

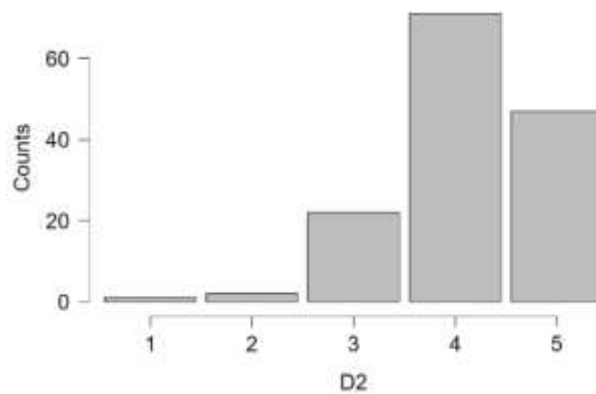
6.5. Βελτιωτικές προτάσεις για τη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων στη σχολική μονάδα

Η τέταρτη διάσταση ξεκινά με τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τον βαθμό, στον οποίο θεωρούν ότι οι μέχρι πριν την πανδημία Covid-19 χρησιμοποιούμενες πρακτικές στάθηκαν επαρκείς για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας κατά το ξέσπασμα της κρίσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, το 46,2%, πιστεύει ότι υπήρξαν «Αρκετά» ικανοποιητικές. Έπεται το 27,3% που επέλεξε «Πολύ» επαρκείς, το 21% «Λίγο», το 3,5% «Πάρα Πολύ» και μόλις το 2,1% «Καθόλου».

Πίνακας 17: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μέχρι πριν την πανδημία Covid-19 χρησιμοποιούμενες πρακτικές στάθηκαν επαρκείς για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας κατά το ξέσπασμα της κρίσης.

D1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,1	2,1	2,1
	Λίγο	30	21,0	21,0	23,1
	Αρκετά	66	46,2	46,2	69,2
	Πολύ	39	27,3	27,3	96,5
	Πάρα Πολύ	5	3,5	3,5	100,0
	Total	143	100,0	100,0	

Στη δεύτερη ερώτηση επιχειρείται να αποσαφηνιστεί σε ποιο βαθμό η έλευση της πανδημίας Covid-19 σηματοδότησε την ανάγκη μεταβολής των μέχρι πρότινος διευθυντικών πρακτικών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του σχήματος, οι 71 συμμετέχοντες πιστεύουν «Πολύ» ότι χρειάζεται μία αλλαγή στις υπάρχουσες πρακτικές της διοίκησης. Ακολουθούν οι 47, οι οποίοι υποστηρίζουν «Πάρα Πολύ» την πραγματοποίηση μεταβολών, οι 22 «Αρκετά», οι 2 «Λίγο» και μόλις 1 εκ των ερωτηθέντων «Καθόλου».



Γράφημα 11: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 σηματοδότησε την ανάγκη μεταβολής των μέχρι πρότινος διευθυντικών πρακτικών.

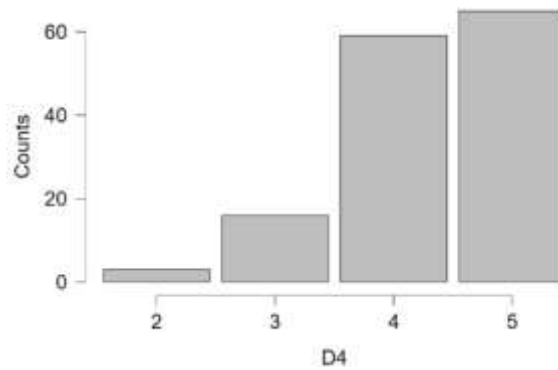
Η τρίτη ερώτηση εξετάζει τις απόψεις των σχολικών διευθυντών, σχετικά με την άμβλυνση των περιθωρίων αυτονομίας τους. Ειδικότερα, το 44,1% του δείγματος πιστεύει ότι χρειάζεται να επεκταθεί «Αρκετά» η αυτονομία της σχολικής ηγεσίας, το 39,2%, υποστηρίζει ότι είναι ανάγκη να αμβλυνθεί «Πολύ», το 7,7% «Πάρα Πολύ», το 7% «Λίγο» και το 2,1% «Καθόλου».

Πίνακας 18: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με την άμβλυνση των περιθωρίων αυτονομίας των σχολικών ηγετών.

D3

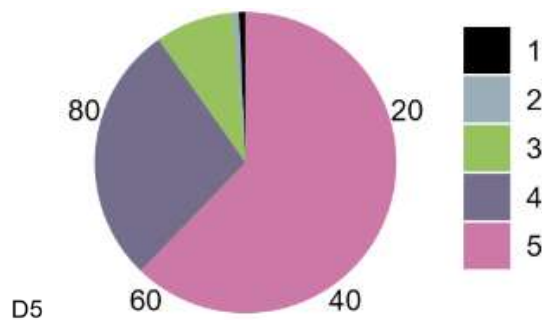
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	2,1	2,1	2,1
Λίγο	10	7,0	7,0	9,1
Αρκετά	63	44,1	44,1	53,1
Πολύ	56	39,2	39,2	92,3
Πάρα Πολύ	11	7,7	7,7	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Η επόμενη ερώτηση της διάστασης διερευνά το βαθμό, στον οποίο οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν πως χρειάζεται να βελτιωθούν οι υλικοτεχνικές υποδομές των σχολικών μονάδων. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει πως υπάρχει έντονη ανάγκη βελτίωσής τους, με τους 65 ερωτώμενους να επιλέγουν «Πάρα Πολύ» και τους 59 «Πολύ». Ακολουθούν οι απαντήσεις «Αρκετά» και «Λίγο», τις οποίες επέλεξαν 16 και 3 συμμετέχοντες, αντίστοιχα.



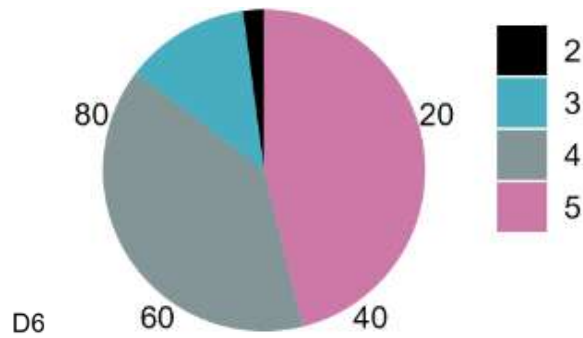
Γράφημα 12: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε την ανάγκη βελτίωσης των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων, το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολικών διευθυντών εξέφρασε την επιθυμία βελτίωσής του. Αναλυτικότερα, το 62,2% των ερωτηθέντων επέλεξε πως χρειάζεται «Πάρα Πολύ» να εκσυγχρονιστεί ο τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων, το 28% «Πολύ» και το 8,4% «Αρκετά». Οι απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου» συγκέντρωσαν έκαστες μόλις το 0,7% του δείγματος.



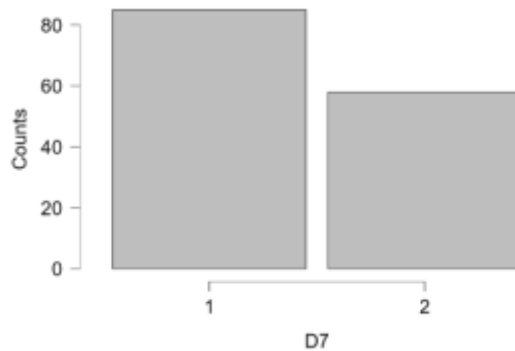
Γράφημα 13: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο η πανδημία Covid-19 ανέδειξε την ανάγκη εκσυγχρονισμού του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων.

Η ερώτηση που σχετίζεται με την παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για να λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων συγκέντρωσε και πάλι τα μεγαλύτερα ποσοστά στις επιλογές που υποστηρίζουν ότι χρειάζεται η παρακίνηση. Πιο συγκεκριμένα, το 46,2% επέλεξε «Πάρα Πολύ», το 39,2% «Πολύ», το 12,6% «Αρκετά» και το 2,1% «Λίγο».



Γράφημα 14: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με το βαθμό παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού για να λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων.

Η τελευταία ερώτηση της τέταρτης διάστασης του ερωτηματολογίου διερευνά το ποσοστό των σχολικών ηγετών που είχαν λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19. Οι 85 συμμετέχοντες, δηλαδή η πλειονότητα του δείγματος, με ποσοστό 59,4%, είχαν ήδη λάβει σχετική επιμόρφωση, προτού εκδηλωθεί η υγειονομική κρίση. Οι υπόλοιποι 58 συμμετέχοντες, με ποσοστό 40,6% δεν είχαν λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων πριν την έλευση της πανδημίας Covid-19.



Γράφημα 15: Επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19.

Η ερώτηση αυτή οδηγεί στην υποβολή του ερωτηματολογίου τους 85 σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι απάντησαν «Ναι», στο ότι έχουν λάβει δηλαδή επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων πριν την έλευση της υγειονομικής κρίσης. Οι υπόλοιποι 58 συμμετέχοντες, εκείνοι δηλαδή που στην παρούσα ερώτηση απάντησαν «Όχι», οδηγούνται στην πέμπτη διάσταση του ερωτηματολογίου.

6.5. Επιμόρφωση σχολικών διευθυντών/-τριών

Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης διάστασης αφορούν τους σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι δεν είχαν λάβει επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, πριν το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19. Η περιγραφική ανάλυση λοιπόν των παρακάτω ερωτήσεων έχει ως δείγμα 58 διευθυντές/-τριες σχολικών μονάδων.

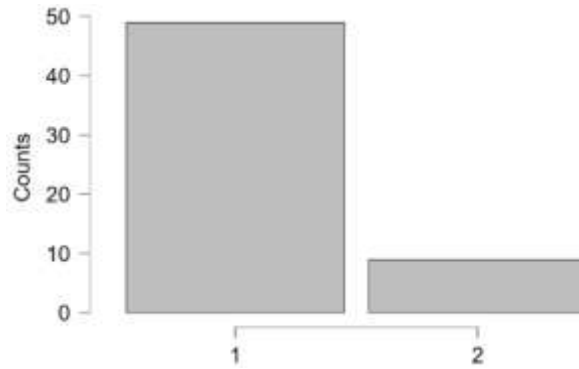
Η τελευταία ενότητα ξεκινά με τη διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των σχολικών ηγετών στην εξής ερώτηση: Θεωρείτε ότι εάν είχατε λάβει σχετική επιμόρφωση θα διαχειριζόσασταν καλύτερα την υγειονομική κρίση; Οι 30 συμμετέχοντες συμφώνησαν στην παραπάνω ερώτηση, οι 21 συμφώνησαν απόλυτα, οι 2 διαφώνησαν και οι 5 εκ των συμμετεχόντων διατήρησαν ουδέτερη στάση. Επομένως, οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες επέλεξαν «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ Απόλυτα» στο ότι θεωρούν πως ενδεχομένως η αποπεράτωση μιας επιμόρφωσης, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, πριν το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19, θα μπορούσε να είχε συμβάλει στην καλύτερη διαχείρισή της.

Πίνακας 19: Απόψεις των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη λήψη επιμόρφωσης για τη διαχείριση της πανδημίας Covid-19.

E1

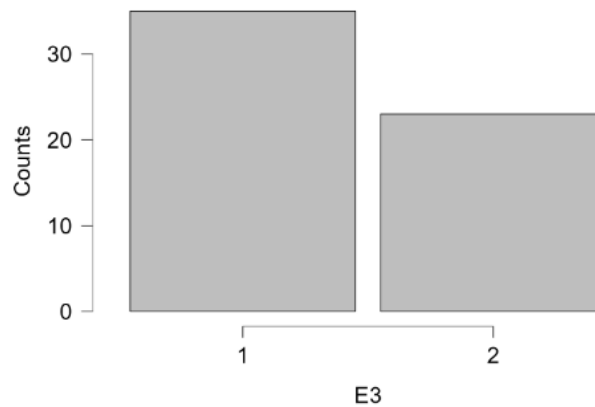
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	2	1,4	3,4	3,4
Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	5	3,5	8,6	12,1
Συμφωνώ	30	21,0	51,7	63,8
Συμφωνώ Απόλυτα	21	14,7	36,2	100,0
Total	58	40,6	100,0	
Missing 6	85	59,4		
Total	143	100,0		

Στη συνέχεια, οι σχολικοί διευθυντές ρωτήθηκαν εάν, μετά την εκδήλωση της πανδημίας Covid-19, επεδίωξαν την παρακολούθηση επιμόρφωσης, για τη διαχείριση κρίσεων. Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, οι 49 εκ των συμμετεχόντων απάντησαν ότι παρακολούθησαν σχετική επιμόρφωση, ενώ μόλις οι 9 δεν προέβησαν σε αντίστοιχη ενέργεια.



Γράφημα 16: Επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων μετά το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19.

Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων της τελευταίας ερώτησης, αναφορικά με το εάν οι διευθυντές επεδίωξαν, μετά την εμφάνιση της πανδημίας Covid-19, την παρακολούθηση επιμόρφωσης για τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οι 35 συμμετέχοντες επέλεξαν «Ναι» και οι 23 «Όχι».



Γράφημα 17: Επιμόρφωση των διευθυντών/-τριών σχετικά με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού μετά το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19.

Κεφάλαιο 7^ο : Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας, μπορούν να αναδειχθούν κάποια γενικότερα συμπεράσματα, να ελεγχθούν οι εξ αρχής τιθέμενες ερευνητικές υποθέσεις και να δοθούν απαντήσεις, σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ειδικότερα, αναφορικά με τα δημογραφικά δεδομένα του ερωτηματολογίου, διαφαίνεται πως η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στο γυναικείο φύλο με ποσοστό 53,8% (77 γυναίκες), ενώ το υπόλοιπο 46,2% ανήκει στο ανδρικό φύλο (66 άντρες). Το συνολικό μέγεθος του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό, δεδομένου ότι σε διαδικτυακές έρευνες το ποσοστό απόκρισης είναι συνήθως χαμηλό. Η επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων είναι μεταξύ 51 και 60 ετών (41,9%), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (41,2%) διέθετε εκπαιδευτική προϋπηρεσία 21-30 έτη και το 20,2% είχε 31-40 έτη προϋπηρεσίας. Διαφαίνεται λοιπόν πως η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σχολικών διευθυντών ως εκπαιδευτικοί, είναι μεγάλη. Αντίστοιχα, μεγάλη θεωρείται και η προϋπηρεσία του δείγματος σε διευθυντική θέση, αφού το 38,5% διέθετε 1-5 έτη, ενώ το υπόλοιπο 61,5% διέθετε από 6 έως και περισσότερα των 20 έτη. Επιπλέον, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως η πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών, με ποσοστό 50,3% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 30,7% διαθέτει το βασικό τίτλο σπουδών ενώ το 18,8% έχει αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα.

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας («Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά χρειάζεται να αποτελούν κομμάτι της προσωπικότητας του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πανδημία Covid-19;») επιχειρεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο την υγειονομική κρίση. Η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών, με ποσοστά άνω του 50% του δείγματος, αποφάνθηκε ότι η ενσυναίσθηση (58%), η συνεργατικότητα (55,2%), η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων (53,1%) και η ευελιξία (52,4%) συνιστούν «Πάρα Πολύ» τα χαρακτηριστικά εκείνα, τα οποία είναι ανάγκη να συναποτελούν κομμάτι της προσωπικότητας ενός σχολικού ηγέτη για την αντιμετώπιση της πανδημίας Covid-19. Ακολουθούν, το όραμα (44,1%), η παροχή κινήτρων (34,3%) και η καινοτομία (32,2%).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά ανέδειξαν οι σχολικοί διευθυντές κατά την προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης;») επιχειρεί να εξετάσει τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που επέδειξαν οι σχολικοί ηγέτες κατά την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την πανδημία Covid-19. Στην πρώτη θέση βρίσκεται, όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, η ενσυναίσθηση, την οποία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί πως επέδειξε «Πολύ» (45,5%) και συγκέντρωσε το μεγαλύτερο μέσο όρο (3,98). Ακολουθούν, δίχως ιδιαίτερες αποκλίσεις μεταξύ τους, η ευελιξία με μέση τιμή 3,81 και η συνεργατικότητα με 3,80. Την τέταρτη θέση καταλαμβάνει η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων με μέσο όρο 3,73. Το όραμα, η καινοτομία και η παροχή κινήτρων υπολείπονται ελάχιστα σε σημασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών, που οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι χρειάζεται δυνητικά σε μεγάλο βαθμό να διαθέτουν κι εκείνων, που επέδειξαν κατά την προσπάθειά τους να διαχειριστούν την πανδημία Covid-19. Παράλληλα, μέσω του ελέγχου, που πραγματοποιήθηκε, αποδεικνύεται ότι το φύλο των συμμετεχόντων δεν επηρεάζει την προσωπικότητα των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης. Έτσι λοιπόν η πλειοψηφία του δείγματος, ανεξαρτήτως φύλου, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενσυναίσθηση και τη συνεργατικότητα, ως απαραίτητα συστατικά στοιχεία της ηγεσίας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την κλίση τους προς υιοθέτηση και εφαρμογή ενός διαπροσωπικού μοντέλου ηγεσίας, το οποίο όμως βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την άσκηση ενδεχομενικής ηγεσίας, η οποία προάγει την ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων και την ευελιξία, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσαρμογή στις νέες, αναδυόμενες συνθήκες.

Επιπλέον, τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν την ερευνητική υπόθεση ότι οι σχολικοί διευθυντές δεν περιορίζονται μόνο στην αποπεράτωση των διαχειριστικών και οργανωτικών τους αρμοδιοτήτων. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η σχολική ηγεσία απομακρύνεται από την απλή διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και καταβάλλει προσπάθειες να καλλιεργήσει ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, βασισμένες στη συλλογικότητα και στην επικοινωνία.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη, κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19;») εξετάζει τους διάφορους ρόλους, που οι

σχολικοί ηγέτες κλήθηκαν να αναλάβουν, προκειμένου να διαχειριστούν τη σχολική μονάδα κατά την υγειονομική κρίση. Πιο συγκεκριμένα, πρωταρχικό μέλημα των διευθυντών κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 ήταν η διασφάλιση της απρόσκοπτης μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η πλειοψηφία του δείγματος (42%) υποστηρίζει πως εξασφάλισε «Πολύ» τη συνέχιση της μάθησης και μερίμνησε «Πολύ» για την ουσιαστική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, σχετικά με τη διαδικτυακή διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα, εάν αναλογιστεί κανείς ότι στις βασικές αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών συγκαταλέγεται η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για να ευδοκιμήσει αδιάκοπα η μάθηση και να διαφυλαχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Bush, 2020). Επιπλέον, η παροχή κατευθυντήριων γραμμών και συμβουλών στην εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο προβλέπεται στα καθήκοντα των σχολικών διευθυντών (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002).

Παρατηρείται επίσης πως οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες (46,2%) ανέλαβαν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρωτοβουλίες, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν και να υπερκεράσουν αναδυόμενα ζητήματα, γεγονός που συνάδει με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σύμφωνα μάλιστα με την Harris (2020), οι σχολικοί ηγέτες έδρασαν με ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ενώ παράλληλα ανέλαβαν δράσεις και πρωτοβουλίες, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανέκυπταν. Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (103 άτομα) θεωρεί πως κατέβαλε «πολύ» και «πάρα πολύ» μεγάλες προσπάθειες, ώστε να διατηρηθεί ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημασία, που αποδίδουν οι σχολικοί ηγέτες, στην αξία της διαλογικής επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών.

Στις αρμοδιότητες των σχολικών ηγετών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης εντάσσεται και η επικοινωνία τους με τα λοιπά μέλη της σχολικής μονάδας, με συναδέλφους καθώς και με τους αρμόδιους φορείς. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών υποστηρίζει ότι επιδίωκε επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε πολύ μεγάλο βαθμό (το 49% «Πολύ» και το 34,3% «Πάρα Πολύ»). Η επικοινωνία των σχολικών διευθυντών για ανταλλαγή απόψεων με τους γονείς φαίνεται πως πραγματοποιήθηκε «Αρκετά» (39,9%), με τους διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων «Πολύ» (37,8%) και με τις τοπικές αρχές

«Αρκετά» (32,9%). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τη μελέτη της βιβλιογραφίας, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι μία αποτελεσματική και αμφίδρομη επικοινωνία, μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, θέτει ισχυρές βάσεις και εξαλείφει ενδεχόμενους προβληματισμούς, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή της πανδημίας Covid-19 (Chitpin & Karoui, 2022).

Επιπλέον, προέκυψε ότι η σχολική ηγεσία χρειάστηκε να παρέχει σε μεγάλο βαθμό στήριξη στην εκπαιδευτική κοινότητα, δεδομένου ότι το 38,5% απάντησε «Πολύ» και το 31,5% «Πάρα Πολύ». Αντίστοιχα, η παροχή στήριξης στους μαθητές κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, αφού το 39,9% απάντησε «Πολύ» και το 23,1% «Πάρα Πολύ». Αναφορικά με τους γονείς, η πλειονότητα των διευθυντών (42%) θεωρεί πως τους παρείχε στήριξη «Αρκετά». Σε κάθε περίπτωση αναδεικνύεται ότι σπουδαίο ρόλο στα καθήκοντα των διευθυντών διαδραματίζει η μέριμνα και η στήριξη όλων των μελών, ώστε να διατηρηθεί θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Ένα τέτοιο κλίμα βοηθά τα εμπλεκόμενα μέλη να επιτελέσουν εναργέστερα το ρόλο τους και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Chitpin & Karoui, 2022). Τέλος, επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση ότι οι σχολικοί διευθυντές έχουν απομακρυνθεί από τους παραδοσιακούς τους ρόλους και ασκούν κατά την Harris (2020), συνεργατική ηγεσία, βασισμένη στην κατανόηση, το σεβασμό και το όραμα.

Το τέταρτο ερώτημα («Ποιος είναι ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα;») επιχειρεί να ερευνήσει τις επιπτώσεις που επέφερε η υγειονομική κρίση στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αρχικά, οι περισσότεροι σχολικοί ηγέτες θεωρούν ότι κατά την πανδημία Covid-19 διαταράχθηκε σε μεγάλο βαθμό η ομαλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι το 42,7% απάντησε «Αρκετά» και το 30,8% «Πολύ». Το γεγονός αυτό επισημαίνεται και από την Harris (2020), σύμφωνα με την οποία η μετάβαση από την παραδοσιακή στην απομακρυσμένη, δικτυακή ηγεσία, χρειάστηκε χώρο και χρόνο να ευδοκιμήσει. Επιπλέον, οξύνθηκαν «Αρκετά» οι εντάσεις στη σχολική κοινότητα, ενώ η διαμόρφωση αρνητικού κλίματος δεν επήλθε σε μεγάλο βαθμό.

Αναφορικά με την αύξηση των καθηκόντων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών, η πλειονότητα του δείγματος εύλογα υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης ο φόρτος εργασίας αυξήθηκε σημαντικά. Σύμφωνα με τα

στοιχεία της έρευνας η σχολική ηγεσία θεωρεί πως προκλήθηκε μεγέθυνση των εργασιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών «Πολύ» με 44,1% και «Πάρα Πολύ» με 24,5%. Για την αύξηση των εργασιακών καθηκόντων των διευθυντών, το δείγμα της έρευνας υποστηρίζει πως αυτή επήλθε σε μεγάλο βαθμό, αφού το 46,2% απάντησε «Αρκετά» και το 27,3% «Πολύ». Τα παραπάνω δεδομένα, σε συνδυασμό με τον έλεγχο που διεξήχθη στα δύο αυτά ερωτήματα, επαληθεύουν την ερευνητική υπόθεση ότι η έλευση της υγειονομικής κρίσης αύξησε τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τόσο της σχολικής ηγεσίας όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο πολλαπλασιασμός του διοικητικού αλλά και εκπαιδευτικού φόρτου εργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, συνίσταται κυρίως στην αναδιάρθρωση της μαθησιακής διαδικασίας, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων και εμπειρίας στη χρήση των Τ.Π.Ε. (Harris, 2020). Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η έλευση της υγειονομικής κρίσης ανέδειξε σε πάρα πολύ μεγάλο (53,1%) και σε πολύ μεγάλο (31,5%) βαθμό προϋπάρχουσες ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, γεγονός που συνάδει και με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες είναι οι βελτιωτικές προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση μελλοντικής κρίσης;») επιχειρεί να αναδείξει τους τρόπους, με τους οποίους η σχολική κοινότητα μπορεί να προετοιμαστεί, ώστε να διαχειριστεί στο μέλλον μία παρόμοια κρίση. Οι περισσότεροι διευθυντές (71 άτομα) υποστήριξαν ότι είναι ανάγκη να μεταβληθούν σημαντικά οι υπάρχουσες πρακτικές της διοίκησης, ώστε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι χρειάζεται να επέλθει σε μεγάλο βαθμό άμβλυνση των περιθωρίων αυτονομίας τους, δεδομένου ότι το 44,1% απάντησε «Αρκετά» και το 39,2% «Πολύ». Με αυτόν τον τρόπο η σχολική ηγεσία θα διαθέτει την διακριτική ευχέρεια να αυτοδιαχειρίζεται τη σχολική μονάδα και θα έχει μεγαλύτερες ευκαιρίες για καινοτομία και προσαρμογή των εκτελεστικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Το εύρημα αυτό συνάδει και με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, σύμφωνα με την οποία γίνονται συνεχώς προσπάθειες για να απομακρυνθούν οι σχολικές μονάδες από τον περιορισμό και τον συγκεντρωτισμό του συστήματος, ώστε να προαχθεί η καινοτομία και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητά τους (Harris, 2020).

Στις βελτιωτικές προτάσεις εντάσσεται επίσης η βελτίωση των σχολικών υλικοτεχνικών υποδομών, αφού η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (65 άτομα)

υποστηρίζει ότι είναι πάρα πολύ μεγάλη ανάγκη αναδιαμόρφωσης τους. Ο εκσυγχρονισμός του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων συνιστά ένα ακόμη μέτρο πρόληψης για την εκδήλωση παρόμοιας κρίσης, καθώς το 62,2% των ερωτηθέντων απάντησε πως χρειάζεται να αναβαθμιστούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα και με τον Bush (2020), η έλλειψη των κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού αποτελεί σημαντικό τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, πόσο μάλλον όταν επιχειρείται αυτή να επέλθει εν μέσω κρίσης. Επιπλέον, οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές (46,2%) θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ μεγάλη ανάγκη να παρακινηθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό για την παρακολούθηση επιμόρφωσης, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα διάφορα περιστατικά που ανακύπτουν.

Κεφάλαιο 8^ο : Συμπεράσματα

Από την έρευνα που διεξήχθη, προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών είναι επαρκώς καταρτισμένη με επιμορφώσεις, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και διαφαίνεται ότι διαχειρίστηκαν αποτελεσματικά τη νέα πραγματικότητα, την οποία επέφερε η πανδημία Covid-19, επιδείχνοντας προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, ενσυναίσθηση και συνεργατικότητα και αξιοποιώντας παράλληλα όλες τις διαθέσιμες πρακτικές. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να είναι επιδέξιος, ευπροσάρμοστος, να διακατέχεται από διαπροσωπική νοημοσύνη και συναισθηματική ευφυΐα, ώστε να ασκεί κάθε φορά ηγεσία αντιλαμβανόμενος τις ιδιαιτερότητες των εμπλεκόμενων μελών και λαμβάνοντας υπόψη τις επικρατούσες συνθήκες και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα.

Σε κάθε περίπτωση η πανδημία Covid-19 αναδιαμόρφωσε τους ρόλους των σχολικών ηγετών, θέτοντας ως πρωταρχικό μέλημά τους, τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής υγείας των ίδιων, των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων. Για το λόγο αυτό η συχνή επικοινωνία των διευθυντών με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, τόσο για την αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων όσο και για την παροχή συναισθηματικής στήριξης, κρίθηκε αναγκαία για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης. Η ουσιαστική επικοινωνία και η στενή συνεργασία όλων των μελών σε συνδυασμό με την καθοδήγηση των διευθυντών, συνετέλεσαν στην ενίσχυση του θετικού επικοινωνιακού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, το οποίο καλλιεργεί το αίσθημα της αισιοδοξίας και περιορίζει τα αρνητικά συναισθήματα που ενδεχομένως ανέκυψαν, λόγω της φυσικής αποστασιοποίησης και της έκδηλης αβεβαιότητας, που επέφερε η υγειονομική κρίση. Επίσης, η διαρκής ενημέρωση και υποστήριξη, που παρείχαν οι διευθυντές στην εκπαιδευτική κοινότητα, σχετικά με την υιοθέτηση της τηλεεκπαίδευσης οδήγησε στην επίτευξη, στο μέγιστο βαθμό, της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Μέσω λοιπόν των νέων συνθηκών, που επέβαλε η πανδημία Covid-19, η καταβολή προσπαθειών για τη διατήρηση της αδιάκοπης μαθησιακής διαδικασίας, βρέθηκε μεταξύ των βασικών και μεγίστης σημασίας επιδιώξεων της σχολικής ηγεσίας. Η διαμόρφωση μιας νέας καθημερινότητας, με την εκπαιδευτική διαδικασία να λαμβάνει χώρα από το σπίτι, οδήγησε σε αύξηση του φόρτου εργασίας των

εκπαιδευτικών και προστέθηκε μεταξύ των διοικητικών και οργανωτικών ρόλων των διευθυντών, επιβαρύνοντας σημαντικά τα καθήκοντά τους. Επιπλέον, η έλλειψη του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού και των απαραίτητων γνώσεων για τη λειτουργία της διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας, τόσο από πλευράς διευθυντών και εκπαιδευτικών όσο και από πλευράς μαθητών, δυσχέρανε την εύρυθμη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, η υγειονομική κρίση που ξέσπασε, μπορεί να διατάραξε στιγμιαία την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της χώρας, διαμόρφωσε ωστόσο νέες μεθόδους και στρατηγικές για την ανάπτυξή τους. Τα μέλη του σχολικού οργανισμού προσαρμόστηκαν στις νέες συνθήκες, κινητοποιήθηκαν, άντλησαν τις απαραίτητες γνώσεις και ανέδειξαν δεξιότητες, που συνέβαλαν στη διάπλαση μιας αναβαθμισμένης κατάστασης λειτουργίας του. Οι σχολικοί ηγέτες άλλωστε, διοικώντας ζωντανές και ευφυείς σχολικές μονάδες, καλούνται συνεχώς να επαναπροσδιορίζουν τους ρόλους τους και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις.

Κεφάλαιο 9^ο : Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών, τον ρόλο που οι διευθυντές/-τριες των δημοτικών σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης επιτέλεσαν στην προσπάθεια διαχείρισης της πανδημίας Covid-19 αλλά και τον αντίκτυπο της υγειονομικής κρίσης στη σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανέδειξε, ωστόσο, νέα ερωτήματα και έθεσε νέους προβληματισμούς, που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την διεξαγωγή νέων ερευνών.

Δεδομένου του γεωγραφικού περιορισμού της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσε μία παρόμοια μελέτη να επεκταθεί σε εκτενέστερη γεωγραφική περιοχή, καλύπτοντας περισσότερους νομούς της χώρας. Έτσι, θα αυξηθεί ο πληθυσμός της έρευνας και θα επιλεγεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο όμως θα είναι διάσπαρτο σε μεγαλύτερη έκταση.

Ακόμη, θα μπορούσε να διεξαχθεί μία ποιοτική έρευνα με παρόμοιο περιεχόμενο. Η πραγματοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας, περιορίζει μεν τον αριθμό των συμμετεχόντων, μπορεί να μελετήσει δε εκτενέστερα τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην σχολική καθημερινότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, άλλη μία πρόταση για μελλοντική έρευνα σχετίζεται με την μελέτη της σημασίας των επιμορφώσεων των σχολικών διευθυντών, αναφορικά με τη διαχείριση των κρίσεων και του ανθρώπινου δυναμικού. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να αναδειχθεί το κατά πόσο τελεσφόρα και καρποφόρα είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα παρεμφερούς θεματολογίας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναδυόμενων κρίσεων, που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των σχολικών διευθυντών με τους μαθητές και τους γονείς τους, για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των σχολικών κρίσεων, προτείνεται η μελλοντική διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, σχετικά με τις υιοθετούμενες μεθόδους αντιμετώπισης της πανδημίας Covid-19, από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>.

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Πέτρου και Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σ.37-73). Αθήνα: Διάδραση.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον*. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Κονδύλης, Η., Παντουλάρης, Ι., Μακρίδου, Ε., Rotulo, Α., Σερέτης, Σ., & Μπένος, Α. (2020, April). Κριτική αποτίμηση της ετοιμότητας και των πολιτικών αντιμετώπισης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού (SARS – CoV-2): διεθνής και ελληνική εμπειρία. (20.2). ΚΕΠΥ: Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης στη Δημόσια Υγεία, την Πολιτική Υγείας και την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας.

Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 3. Αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Κοντάκος, Α. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Νίκλας Λούμαν. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.),

Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6. Κοινωνικά Δίκτυα και Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα. Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α., (2018). *Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση.* Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Παιδαγωγικό τμήμα εκπαίδευσης. Π.Μ.Σ: Σχολική συμβουλευτική και καθοδήγηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Κωνσταντίνου Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου.* Λευκωσία: Καντζηλάρη.

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

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης.* Αθήνα: Σταμούλης.

Νικολόπουλος, Β. (2015). *Διαχείριση κρίσεων από φυσικούς κινδύνους στο σχολικό περιβάλλον: αξιολόγηση επιμορφωτικών δράσεων* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Θετικών Επιστημών. Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος).

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Παπαγεωργίου, Ι. (2016). *Θεωρία δειγματοληψίας.*

Παπαδοπούλου, Μ. (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων για την αποτελεσματική θωράκιση των σχολείων.*

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικό Σχολείο – Πραγματικότητα ή ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Σαΐτη, Ά. & Σαΐτης, Αθ., Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). Η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Θεωρία και έρευνα.

Τριανταφυλλίδου, Μ. (2020). Οι επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στην ψυχική υγεία. *Rostrum of Asclepius/Vima tou Asklipeiou*, 19(4).

Τσαούσης, Δ. Γ. (1983). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Οδηγίες και Σχετική Ενημέρωση*. Ανακτήθηκε στις 19/01/2023 από: <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpaideftikon-monadon/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>

Φαμέλης, Θ. (2011). Συσχέτιση crisis management και risk management και χρήση των προτύπων ως εργαλείων αξιολόγησης (Master's thesis).

Φιλολία, Α., Παπαγεωργίου Η. & Στεφανάτος Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων και ανθρώπινος παράγοντας: Παραδείγματα εφαρμογής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δάρδανος.

Νόμοι

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α΄/30-9-1985).

Νόμος 4662/2020, Εθνικός Μηχανισμός Διαχείρισης Κρίσεων και Αντιμετώπισης Κινδύνων, αναδιάρθρωση της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας, αναβάθμιση συστήματος εθελοντισμού πολιτικής προστασίας, αναδιοργάνωση του Πυροσβεστικού και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 27/Α΄/7-2-2020).

Νόμος 4682/2020, άρθρο 12, Κύρωση: α) της από 25.2.2020 Π.Ν.Π. «Κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορωνοϊού» (Α΄ 42), β) της από 11.3.2020 Π.Ν.Π. «Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορωνοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του» (Α΄ 55) και γ) της από 14.3.2020 Π.Ν.Π. «Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης της ανάγκης περιορισμού της διασποράς του κορωνοϊού COVID-19» (Α΄ 64) και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 76/Α΄/3-4-2020).

Νόμος 4823/2021, άρθρο 5, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α΄/3-8-2021).

Νόμος 4871/2021, άρθρο 88, Μεταρρυθμίσεις στο νομοθετικό πλαίσιο της Εθνικής Σχολής Δικαστικών Λειτουργών και άλλες επείγουσες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 246/Α΄/10-12-2021).

Νόμος 4957/2022, άρθρο 63, παρ. 1, Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 141/Α΄/21-7-2022).

Υπουργικές Αποφάσεις

Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Δ1 α/Γ.Π οικ 20036/2020 (ΦΕΚ 986/Β/22-3-2020): «Επιβολή του μέτρου του προσωρινού περιορισμού της κυκλοφορίας των πολιτών προς αντιμετώπιση του κινδύνου διασποράς του κορωνοϊού COVID-19». Ανακτήθηκε την 18/012023 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-agp-oik-20036-2020.html>

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Δ1 α/Γ.Π. οικ. 16838/2020 (ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020): «Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020». Ανακτήθηκε την 18/012023 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-dia-gpoik-16838-2020.html>

Ξενογλώσση

Bennis, W. G., & Townsend, R. (1989). *On becoming a leader* (Vol. 36). Reading, MA: Addison-Wesley.

Bollen, R. (1996). School Effectiveness and Improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Greemers et al. (eds.), *Linking school effectiveness and school improvement*, London: Routledge.

Braden, V., Cooper, J. I., Klingele, M., Powell, J., & Robbins, M. (2005). *Crisis - a Leader-ship Opportunity*. John F. Kennedy School of Government National Security Program. Harvard University.

Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of educational management*.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. (2η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. *Leadership and Management Development in Education*, 1-184.

Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Checkley, K., (1997). The First Seven...and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.

Chitpin, S. & Karoui, O. (2022). Educational decision -making during COVID -19 in Ontario: Lessons for Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 3(2), 122 -142. Doi: <https://dx.doi.org/10.52547/johepal.3.2.122>

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. London: Routledge.

Council of the European Union. (2014). Council conclusions on effective leadership in education. *Official journal of the European Union*, C 30/2. Retrieved 19/12/2022 from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(01)&from=EN).

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Evans, N., & Elphick, S. (2005). Models of crisis management: An evaluation of their value for strategic planning in the international travel industry. *International journal of tourism research*, 7(3).

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.

Fink, S. (2000). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, US: American Management Association.

Gerler, R. E. (2013). *Handbook of School Violence*. New York: Routledge.

Harris, A. (2020). COVID-19—school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*.

Harwati, L. N. (2013). Crisis management: Determining specific strategies and leadership style for effective outcomes. *Crisis*, 2(2), 170-181.

Hollins, E. R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hopkins, D., & Craig, W. (2011). Powerful learning: taking education reform to scale. *Teacher*, (221).

Lewis, M.S., Gottesman, D. & Gutstein, S. (1979). The course and duration of crisis. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 47.

Liu, J., Zhou, J., Yao, J., Zhang, X., Li, L., Xu, X., ... & Zhang, K. (2020). Impact of meteorological factors on the COVID-19 transmission: A multi-city study in China. *Science of the total environment*, 726, 138513.

Maditinos, Z., & Vassiliadis, C. (2008, July). Crises and disasters in tourism industry: happen locally, affect globally. In *Management of International Business and Economics Systems, MIBES Conference* (pp. 67-76).

Makri A. & Vlachopoulos, D. (2019). Professional development for school leaders: A focus on soft and digital skills. *11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. 1-3 July 2019: EDULEARN19 Proceedings (pp. 6200-6209). Palma, Spain: IATED.

Men, L. R., Yue, C. A., & Liu, Y. (2020). “Vision, passion, and care:” The impact of charismatic executive leadership communication on employee trust and support for organizational change. *Public Relations Review*, 46(3), 101927.

Morens, D. M., Daszak, P., Markel, H., & Taubenberger, J. K. (2020). Pandemic COVID-19 joins history’s pandemic legion. *MBio*, 11(3), e00812-20.

Mowat, J. G. (2010). ‘He comes to talk to me about things’: supporting pupils experiencing social and emotional behavioural difficulties—a focus upon interpersonal relationships. *Pastoral Care in Education*, 28:3, 163-180, DOI: [10.1080/02643944.2010.504218](https://doi.org/10.1080/02643944.2010.504218)

Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339.

Reeves, S., Zwarenstein, M., Goldman, J., Barr, H., Freeth, D., Koppel, I., & Hammick, M. (2010). The effectiveness of interprofessional education: Key findings from a new systematic review. *Journal of interprofessional care*, 24(3), 230-241.

Savelides, S., Mihiotis, A., & Koutsoukis, N.-S. (2015). Crisis management for secondary education: a survey of secondary education directors in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1).

Sayegh, L., anthony, W. P., & Perrewew, P. L. (2004). Managerial decision making under crisis: The role of emotion in an intuitive decision process. *Human Resource Management Review*, 14, 179-199.

Slaikou, K.A. (1990). *Crisis intervention: a handbook for practice and research*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Triantari, S. A. (2020). Leadership Theories. *From the Aristotelian Orator to the Modern Leader, 1st ed., KM Stamoulis, I. Arch. Harbantidis, Thessaloniki*.

UNESCO (2020). Education: from school closure to recovery. Retrieved 03/02/2023 from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

World Health Organization Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. 2020. Retrieved 17/01/2023 from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Wu, J. T., Leung, K., & Leung, G. M. (2020). Nowcasting and forecasting the potential domestic and international spread of the 2019-nCoV outbreak originating in Wuhan, China: a modelling study. *The Lancet*, 395(10225), 689-697.

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Ερωτηματολόγιο για τη διαχείριση της πανδημίας Covid-19 από τη σχολική ηγεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ονομάζομαι Χρυσάφη Ευφροσύνη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση, του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα: «Η διαχείριση κρίσεων από τη σχολική ηγεσία: Η περίπτωση της πανδημίας Covid-19 και οι επιπτώσεις της στη σχολική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», διεξάγεται η παρούσα έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους/στις διευθυντές/-τριες των δημοτικών σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών αλλά και τον ρόλο που οι διευθυντές/-τριες των δημοτικών σχολείων επιτέλεσαν στην προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης. Επίσης, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του αντικτύπου της πανδημίας Covid-19 στη σχολική κοινότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στην εξέταση ενδεχόμενων διορθωτικών ενεργειών για την αντιμετώπιση μελλοντικής κρίσης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Τέλος, είναι σύντομο και μπορεί να απαντηθεί μέσα σε 5 λεπτά. Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

Χρυσάφη Ευφροσύνη

email: efi.hrisafi@gmail.com

Δημογραφικά Στοιχεία

Γενικά Στοιχεία Ερωτώμενου

Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα
- Άλλο

Ηλικία

- 30-40
- 41-50
- 51-60
- >60

Ανώτερος Τίτλος Σπουδών

- Απόφοιτος/-η ΑΕΙ
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος Διδακτορικού

Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

- 10-20
- 21-30
- 31-40
- >40

Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- >20

Η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ακόλουθες δεξιότητες και χαρακτηριστικά χρειάζεται να αποτελούν κομμάτι της προσωπικότητας του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διαχειριστεί την υγειονομική κρίση;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συνεργατικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευελιξία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενσυναίσθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Όραμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παροχή Κινήτρων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καινοτομία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επιδείξατε τις ακόλουθες δεξιότητες και ότι αναδείχθηκαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σας, κατά την προσπάθεια διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Συνεργατικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευελιξία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενσυναίσθηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Όραμα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παροχή Κινήτρων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καινοτομία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της πανδημίας Covid-19

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
διασφαλίσατε την απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
φροντίσατε για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

αναλάβετε πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση ζητημάτων που τυχόν προέκυψαν (Λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθυντήριες γραμμές του Υ.ΠΑΙ.Θ. και των αρμόδιων φορέων);

επιχειρήσατε να διατηρήσετε ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα;

Σε ποιο βαθμό επιδιώξατε την επικοινωνία για ανταλλαγή απόψεων με

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
τους γονείς;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τους εκπαιδευτικούς;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
διευθυντές/-τριες άλλων σχολείων;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τις τοπικές αρχές;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως παρείχατε στήριξη

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
στους/στις μαθητές/-τριες;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στους γονείς;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στους εκπαιδευτικούς;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ο αντίκτυπος της πανδημίας Covid-19 στη σχολική καθημερινότητα

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η υγειονομική κρίση

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
διατάραξε την ομαλή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
όξυνε τις εντάσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
οδήγησε στη δημιουργία αρνητικού κλίματος στη σχολική κοινότητα;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

συνετέλεσε
στην αύξηση
του φόρτου
εργασίας σας;

συνετέλεσε
στην αύξηση
του φόρτου
εργασίας των
εκπαιδευτικών
της σχολικής
μονάδας;

ανέδειξε
ελλείψεις σε
υλικοτεχνικό
εξοπλισμό

Βελτιωτικές προτάσεις για τη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων στη σχολική μονάδα

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι μέχρι πριν την πανδημία Covid-19 χρησιμοποιούμενες πρακτικές στάθηκαν επαρκείς για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας κατά το ξέσπασμα της κρίσης;

1

2

3

4

5

Καθόλου

Πάρα Πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η έλευση της πανδημίας Covid-19 σηματοδότησε την ανάγκη μεταβολής των μέχρι πρότινος διευθυντικών πρακτικών;

1

2

3

4

5

Καθόλου

Πάρα Πολύ

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι χρειάζεται να

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα Πολύ

αμβλυνθούν τα
περιθώρια
αυτονομίας του
σχολικού
διευθυντή/ της
σχολικής
διευθύντριας;

βελτιωθούν οι
υλικοτεχνικές
υποδομές των
σχολικών
μονάδων;

εκσυγχρονιστεί
ο τεχνολογικός
εξοπλισμός των
σχολικών
μονάδων;

παρακινηθεί το
εκπαιδευτικό
προσωπικό για
να λάβει
επιμόρφωση
σχετικά με τη
διαχείριση
κρίσεων;

Πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19 είχατε λάβει επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων;

Ναι

Όχι

Επιμόρφωση σχολικών διευθυντών/-τριών

Θεωρείτε ότι εάν είχατε λάβει σχετική επιμόρφωση θα διαχειριζόσασταν καλύτερα την υγειονομική κρίση;

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Μετά την εκδήλωση της πανδημίας Covid-19 επιδιώξατε την παρακολούθηση επιμόρφωσης για

	Ναι	Όχι
τη διαχείριση κρίσεων;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

[Εκκαθάριση φόρμας](#)