



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΔΙΕΘΝΕΙΣ & ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,  
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ  
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΥ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ  
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ  
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

του

Παναγιώτη Μαξούρη του Γεωργίου

(Αριθμός Μητρώου: ΜΠ19011)

ΠΕΙΡΑΙΑΣ – ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

The intellectual work fulfilled and submitted based on the delivered master thesis is exclusive property of mine personally. Appropriate credit has been given in this diploma thesis regarding any information and material included in it that have been derived from other sources. I am also fully aware that any misrepresentation in connection with this declaration may at any time result in immediate revocation of the degree title.

Ημερομηνία: Πειραιάς, 16 Ιουνίου 2021

Ο Δηλών: Παναγιώτης Μαξούρης

Ο απαισιόδοξος παραπονιέται για τον άνεμο.

Ο αισιόδοξος περιμένει να αλλάξει.

Ο ηγέτης ρυθμίζει τα πανιά.

John Maxwell

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα Καθηγητή, κ. Νικόλαο Γεωργόπουλο, για την αμέριστη συμπαράσταση και τη συνεχή καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Σε μια άκρως απαιτητική και ιδιαίτερων συνθηκών περίοδο, όπως αυτή του εγκλεισμού και της φυσικής αποστασιοποίησης λόγω της πανδημίας COVID-19, οι πολύτιμες συμβουλές του συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τα λοιπά μέλη της Επιτροπής, τους Καθηγητές κ. Ιωάννη Παραβάντη και κ. Σπυρίδωνα Ρουκανά, για την άψογη συνεργασία όσο και τους υπόλοιπους Καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τη νέα οπτική θεώρηση που απέκτησα σε πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι στην Ελλάδα, αλλά ακόμη σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές των Γυμνασίων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας, οι οποίοι πρόθυμα κατέγραψαν τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα βιώματά τους στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

# ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΥ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19 ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Παναγιώτης Μαξούρης

**Σημαντικοί όροι:** Σχολική ηγεσία, σχολική μονάδα, διαχείριση κρίσεων, πανδημία COVID-19

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ξέσπασμα της πανδημίας λόγω της νόσου COVID-19 επέφερε πρωτοφανείς συνέπειες στον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος βρέθηκε αντιμέτωπος με μια σειρά από προκλήσεις που αφορούσαν πρωτίστως τη διαφύλαξη της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και την απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα όσον αφορά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, οι σχολικοί ηγέτες τέθηκαν ενώπιον νέων, πρωτόγνωρων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων, οι οποίες επέδρασαν σε μεγάλο βαθμό στις μέχρι τότε ασκούμενες διευθυντικές πρακτικές, επηρεάζοντας καθοριστικά τον ρόλο τους.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων και εμπειριών 16 διευθυντών Γυμνασίων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Β' Αθήνας, με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της άσκησης της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Από την καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν νέες προσεγγίσεις εκ μέρους των διευθυντών, όπως η συνεργατικότητα και η προσαρμοστικότητα, αλλά και νέα δεδομένα για τις επιμέρους δράσεις τους, την αδιάλειπτη προσπάθειά τους για τη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πλέον, η διαχείριση κρίσεων και αλλαγών αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική δεξιότητα για έναν σχολικό ηγέτη.

**SCHOOL LEADERSHIP AND CRISIS MANAGEMENT:  
RESEARCHING THE IMPACT OF THE PANDEMIC COVID-19  
ON THE SCHOOL REALITY AND WAYS OF HANDLING FROM  
DIRECTORS OF SCHOOL UNITIES**

Panagiotis Maxouris

**Keywords:** School leadership, school unit, crisis management, pandemic COVID-19

**ABSTRACT**

The outbreak of the pandemic due to the COVID-19 disease induced unprecedented consequences in the field of education, which was confronted with a series of challenges concerning primarily the preservation of the students and educators' health, as well as the unencumbered implementation of the educational process. Moreover, new standards were generated in respect to the administration of school unities. Consequently, school leaders were called to face new, unexampled and adversely manageable situations, which influenced the current exercised administrative practices to a large extent, affecting definitively their role.

The present thesis attempts to record the opinions and the experiences of 16 school directors, who direct Greek high-schools belonging to the Directorate of Secondary Education of the second periphery of Athens. The purpose is to research the factors which influence the effectiveness of school leadership during the period of the COVID-19 pandemic.

From the results of the research that have been recorded new approaches, such as the cooperativeness and the adaptability, emerge on the part of the directors, as well as new facts that concern their specific actions, their constant effort for the conservation of positive school climate and the successful outcome of the undertaking of distance education. From now on, the management of the crisis and the consequent changes constitute an extremely important competence for a school leader.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ .....	i
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iv
ABSTRACT .....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	vi
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	x
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ» .....	4
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική μονάδα» .....	4
1.2 Αποτελεσματική σχολική μονάδα .....	8
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 1 .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ» .....	13
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία», «διοίκηση» και «διεύθυνση» ..	13
2.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας .....	21
2.3 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη .....	25
2.4 Ρόλος σχολικού ηγέτη .....	28
2.4.1 Αποτελεσματικότητα σχολικού ηγέτη .....	30
2.5 Αρμοδιότητες σχολικού ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών .....	34
2.5.1 Συγκεντρωτισμός ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος .....	34
2.5.2 Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση εθνικών πολιτικών .....	35
2.5.3 Συστάσεις ΟΟΣΑ προς την Ελλάδα για τη σχολική ηγεσία .....	39
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2 .....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ».....	46
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση».....	46
3.1.1 Σχολική κρίση.....	48
3.2 Τύποι κρίσεων.....	49
3.2.1 Κρίσεις και ανθρώπινος παράγοντας.....	49
3.2.2 Εξελικτικές και περιστασιακές κρίσεις.....	50
3.2.3 Εσωτερικές και εξωτερικές κρίσεις – Αντιμετώπιση.....	51
3.3 Συνέπειες κρίσεων.....	52
3.3.1 Τραυματικά γεγονότα.....	52
3.3.2 Ευαλωτότητα και ψυχική ανθεκτικότητα.....	53
3.4 Χαρακτηριστικά των κρίσεων.....	53
3.5 Σχολικό κλίμα σε περίοδο κρίσης.....	54
3.5.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα.....	55
3.6 Ηγεσία σε περίοδο κρίσεων.....	57
3.7 Συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων.....	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 3.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19».....	70
4.1 Πανδημία COVID-19 στον κόσμο και την Ελλάδα.....	70
4.1.1 Συνέπειες για την εκπαίδευση.....	72
4.2 Νέες προκλήσεις για τη σχολική ηγεσία.....	75
4.2.1 Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη.....	79
4.2.2 Υγεία και ασφάλεια.....	82
4.2.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	84
4.2.4 Επικοινωνία με μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς.....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4.....	91



B' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	95
B1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	96
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	96
1.2 Υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα.....	96
1.3 Μέθοδος της έρευνας.....	97
1.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	101
1.4.1 Σχεδιασμός και κατασκευή ερωτηματολογίου.....	101
1.4.2 Ποιοτική αξιολόγηση ερωτηματολογίου - Πιλοτική εφαρμογή.....	102
1.4.3 Επικύρωση και διανομή ερωτηματολογίου.....	103
1.5 Δείγμα.....	104
1.5.1 Διαδικασία δειγματοληψίας.....	105
1.6 Πρωτοτυπία έρευνας.....	106
1.7 Περιορισμοί έρευνας.....	106
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ Β' ΜΕΡΟΥΣ (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ).....	108
B2. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	110
2.1 Αποτελέσματα της έρευνας.....	110
2.1.1 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	110
2.1.2 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	115
2.1.3 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.....	117
2.1.4 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	119
2.2 Συμπεράσματα.....	123
2.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	128
2.4 Επίλογος.....	128
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	130
Ελληνόγλωσση.....	130

Ξενόγλωσση .....	134
Ιστολόγια (blog) .....	140
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	142
I. Σύντομες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου .....	142
II. Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου .....	142
III. Φόρμα ερωτηματολογίου .....	143
IV. Δημογραφικά στοιχεία ερωτηματολογίου .....	156
V. Συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου .....	158

## **ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 2.1: Διαφορές Διοίκησης - Ηγεσίας (Πηγή: Καλογιάννης, 2014)

σελ. 21

## ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Πεδίο 1 – Ερώτηση 3	σελ. 111
Διάγραμμα 2: Πεδίο 1 – Ερώτηση 4	σελ. 111
Διάγραμμα 3: Πεδίο 2 – Ερώτηση 1	σελ. 111
Διάγραμμα 4: Πεδίο 1 – Ερώτηση 3	σελ. 112
Διάγραμμα 5: Πεδίο 3 – Ερώτηση 2	σελ. 112
Διάγραμμα 6: Πεδίο 3 – Ερώτηση 3	σελ. 113
Διάγραμμα 7: Πεδίο 3 – Ερώτηση 8	σελ. 113
Διάγραμμα 8: Πεδίο 3 – Ερώτηση 9	σελ. 113
Διάγραμμα 9: Πεδίο 3 – Ερώτηση 12	σελ. 114
Διάγραμμα 10: Πεδίο 3 – Ερώτηση 13	σελ. 114
Διάγραμμα 11: Πεδίο 3 – Ερώτηση 16	σελ. 114
Διάγραμμα 12: Πεδίο 3 – Ερώτηση 17	σελ. 115
Διάγραμμα 13: Πεδίο 3 – Ερώτηση 18	σελ. 115
Διάγραμμα 14: Πεδίο 2 - Ερώτηση 4	σελ. 116
Διάγραμμα 15: Πεδίο 2 - Ερώτηση 5	σελ. 116
Διάγραμμα 16: Πεδίο 3 – Ερώτηση 4	σελ. 117
Διάγραμμα 17: Πεδίο 3 – Ερώτηση 14	σελ. 117
Διάγραμμα 18: Πεδίο 1 – Ερώτηση 2	σελ. 118
Διάγραμμα 19: Πεδίο 1 – Ερώτηση 5	σελ. 118
Διάγραμμα 20: Πεδίο 3 – Ερώτηση 6	σελ. 118
Διάγραμμα 21: Πεδίο 1 – Ερώτηση 1	σελ. 119
Διάγραμμα 22: Πεδίο 2 – Ερώτηση 2	σελ. 119
Διάγραμμα 23: Πεδίο 2 – Ερώτηση 6	σελ. 120
Διάγραμμα 24: Πεδίο 2 – Ερώτηση 7	σελ. 120
Διάγραμμα 25: Πεδίο 2 – Ερώτηση 8	σελ. 121

Διάγραμμα 26: Πεδίο 3 – Ερώτηση 1	σελ. 121
Διάγραμμα 27: Πεδίο 3 – Ερώτηση 5	σελ. 121
Διάγραμμα 28: Πεδίο 3 – Ερώτηση 7	σελ. 122
Διάγραμμα 29: Πεδίο 3 – Ερώτηση 10	σελ. 122
Διάγραμμα 30: Πεδίο 3 – Ερώτηση 11	σελ. 122
Διάγραμμα 31: Πεδίο 3 – Ερώτηση 15	σελ. 123

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο κομβικός ρόλος που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης<sup>1</sup> στο σύγχρονο σχολείο αναδείχθηκε με εναργή τρόπο μετά τις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας, καθώς και τον οικονομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό που επέφερε η παγκοσμιοποίηση. Ωστόσο, οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά ο σχολικός ηγέτης είναι πολλαπλές και πολυεπίπεδες, ενίοτε και πρωτόγνωρες. Μια τέτοια πρωτοφανής πρόκληση είναι και η άσκηση ηγεσίας κατά την υγειονομική κρίση της COVID-19. Η κρίση αυτή αποτέλεσε ύψιστη πρόκληση για όλες τις κοινωνίες και τις επιμέρους δομές τους, ακόμη και για τις πιο προηγμένες. Ασφαλώς, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Συγκεκριμένα, λόγω της πανδημίας COVID-19 διαταράχθηκε πλήρως η εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι επηρεάστηκε η σχολική καθημερινότητα περίπου 1,6 δισ. εκπαιδευόμενων σε όλη την υφήλιο. Κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους, κατέστη σαφές ότι η νόσος COVID-19 συνιστά τη μεγαλύτερη πρόκληση που έχουν ποτέ αντιμετωπίσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός ηγέτης καλείται να διαχειριστεί δυσμενείς και αβέβαιες καταστάσεις, οι οποίες εντέλει επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο του και απαιτούν την ενεργοποίηση πολλών δεξιοτήτων του, όπως η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η αποφασιστικότητα, η συνεργατικότητα και ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών διευθυντών σχολικών μονάδων με τη χορήγηση ερωτηματολογίου, με απώτερο στόχο να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε μια περίοδο κρίσης.

Προς τούτο, η ανά χείρας εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό, στο οποίο πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση διαφόρων όρων, απαραίτητων για την κατανόηση του αντικειμένου της εργασίας, και το ερευνητικό, στο οποίο διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ευρημάτων που απαιτούνταν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

---

<sup>1</sup> Η αναφορά στο αρσενικό γένος («ο ηγέτης», «ο διευθυντής», «ο εκπαιδευτικός», «ο καθηγητής», «ο μαθητής», ο «γονέας» κ.λπ.), είτε στον ενικό είτε στον πληθυντικό αριθμό, γίνεται στην παρούσα εργασία για λόγους αναγνωριστικής διευκόλυνσης. Κάθε αναφορά σε πρόσωπο γένους αρσενικού νοείται ως εξίσου υποδηλώνουσα πρόσωπο γένους θηλυκού, και το αντίστροφο.

Το πρώτο μέρος είναι διαρθρωμένο σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική μονάδα», η οποία αποτελεί το ζωτικό κύτταρο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται αφενός η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της «ηγεσίας», της «διοίκησης» και της «διεύθυνσης» και αφετέρου η ανάδειξη του ρόλου που πρέπει να διαδραματίζει ένας σχολικός ηγέτης στο σύγχρονο σχολείο. Επίσης, αναφέρονται διάφορα μοντέλα ηγεσίας, καθώς και τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση». Μολονότι το ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται μια συνήθης και εν πολλοίς φυσιολογική διαδικασία, ωστόσο η παρούσα πανδημία ήλθε να αναδείξει πτυχές της πραγματικότητας που δεν είχαν μέχρι σήμερα βιώσει οι σχολικοί ηγέτες. Αυτά τα ζητήματα αναδεικνύονται στο τέταρτο κεφάλαιο, όπου αναλύονται διεξοδικά οι τομείς, οι οποίοι επαναπροσδιορίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη, όπως ενδεικτικά είναι η υγεία και η ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η επικοινωνία του σχολικού ηγέτη με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τις αρμόδιες αρχές.

Ακολούθως, στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε διευθυντές Γυμνασίων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας της Β' Αθήνας και εν συνεχεία εξάγονται τα σχετικά συμπεράσματα.

Είναι γεγονός ότι η κρίση της COVID-19 αποτέλεσε την αφορμή προκειμένου υπογραμμιστεί ακόμη περισσότερο η σημασία του ρόλου του σχολικού ηγέτη. Οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και η ίδια η σχολική κοινότητα αντιλαμβάνονται πλέον ότι πρέπει να ισχυροποιήσουν και να υποστηρίξουν τον σχολικό ηγέτη στο έργο του, καθώς αυτό θα τους βοηθήσει στη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και την εξομάλυνση των συνεπειών από διάφορων ειδών κρίσεις.

## **Α' ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που πραγματεύεται η ανά χείρας εργασία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να προσδιοριστεί επακριβώς το πλαίσιο της έρευνας. Προς τούτο, στο πρώτο μέρος επιχειρείται η αποσαφήνιση των όρων «σχολική μονάδα», «σχολική ηγεσία» και «διοίκηση», «κρίση» και «διαχείριση κρίσεων», καθώς και της νόσου COVID-19 και της πανδημίας που προκάλεσε.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ»

### 1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική μονάδα»

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική μονάδα» – «σχολείο», κυρίως υπό το πρίσμα της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων.

Κατ' αρχάς η εκπαίδευση, ως βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί σημαντικότατο στοιχείο του πολιτισμού ενός λαού που συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και – εντέλει – εθνική του πρόοδο (Πετρίδου, 2000, σ. 49). Για την παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης διαμορφώθηκαν κοινωνικοί σχηματισμοί, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές μονάδες (Κατσαρός, 2008, σ. 18).

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πλήθος στοιχείων (άνθρωποι, σχολικές μονάδες, προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι κ.λπ.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2008β, σ. 31-32). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μια αυθύπαρκτη και αυτάρκης οντότητα, αλλά υπάρχει και λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον που διαμορφώνεται από τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά και δημογραφικά δεδομένα μιας χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990 όπως αναφέρεται στη Ζιάκα, 2014, σ. 47).

Συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχολική μονάδα. Οι όροι «σχολική μονάδα» και «σχολείο» συχνά ταυτίζονται. Στην ανά χείρας εργασία χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

Η εκπαίδευση οργανώνεται σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα σχολεία, τα οποία παρέχουν τα μέσα και τις συνθήκες προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να επιτελέσει, όσο το δυνατόν πιο συστηματικά, τον σκοπό της (Πετρίδου, 2000, σ. 49). Επομένως, το σχολείο ως υποσύστημα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990 όπως αναφέρεται στη Ζιάκα, 2014, σ. 47) και έχει εύστοχα χαρακτηριστεί ως το βασικό του κύτταρο (Κατσαρός, 2008, σ. 70).

Ως θεσμός, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας και συντίθεται από πολλά στοιχεία που βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης, δημιουργώντας ένα σύνθετο και πολύπλοκο περιβάλλον (Παπαλόη, 2012, σ. 167· Ζαβλανός, 2003 όπως αναφέρεται στη Ζιάκα, 2014, σ. 46· Αθανασούλα-

Ρέππα, 2008, σ.72). Το περιβάλλον, το οποίο επηρεάζεται από πολλούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Saitis & Saiti, 2018, σ. 164), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις επιμέρους λειτουργίες ενός συστήματος (Πασιαρδής, 2004, σ. 20). Έτσι και το σχολείο, ως κοινωνική οργάνωση, χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση των επιμέρους στοιχείων της, με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση των λειτουργιών που αυτό έχει αναλάβει να εκτελέσει (Σαΐτης, 2008α, σ. 17). Θεωρείται μάλιστα ότι το σχολείο, ως ανοικτό σύστημα, δεν μπορεί να επιβιώσει χωρίς την ανταλλαγή πληροφοριών με το ευρύτερο σύστημα στο οποίο ανήκει (Σαΐτης, 2008β, σ. 31-32).

Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι η σχολική μονάδα δεν λειτουργεί εν κενώ. Τα σχολεία, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, δεν νοείται να λειτουργούν απομονωμένα από το ευρύτερο συγκείμενο που τα περιβάλλει. Τα σύνορά τους πρέπει να είναι ημιδιαπερατά, εφόσον σκοπός τους είναι να ευημερούν, να αναπτύσσονται και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2004, σ. 31). Κατά τον Κατσαρό (2008, σ. 19) το σχολείο συνιστά έναν κοινωνικό θεσμό – με έντονη παρουσία σε τοπικό επίπεδο, αλλά και ευρύτερα, σε επίπεδο κοινωνίας – που αναπτύσσει σχέσεις με άλλους θεσμούς και διαμορφώνεται από τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επίδραση ιδιαίτερων τοπικά προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Οι σύγχρονες εξελίξεις σε διάφορα επίπεδα – κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό – δημιουργούν ένα περιβάλλον εξαιρετικά απαιτητικό για το σημερινό σχολείο το οποίο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και να επιβιώσει, θα πρέπει να αναπτύξει μηχανισμούς ευελιξίας, συνεχούς μάθησης, καινοτομίας, συνέργειας και αλλαγής, αλλά και την ικανότητα να απαντά με ταχύτητα στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, υιοθετώντας νέες λογικές (Παπαλόη, 2012, σ. 167-169).

Αυτό που επιδιώκει το σχολείο είναι η υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων προκειμένου να επιτευχθεί το άυλο αγαθό της γνώσης και να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των ανθρώπων και δη των νέων (Πετρίδου, 2000, σ. 49). Όπως επισημαίνει ο Κουτούζης (2012, σ. 219) το σχολείο αναδεικνύεται σε «εποικοδομητική και μαθητοκεντρική κοινότητα μάθησης». Συνεπώς, το έργο που επιτελεί, εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και τη διοικητική (Σαΐτης, 2008α).

Οι σχολικές μονάδες διέπονται από μια ιδιαίτερη διάρθρωση, ενώ ο σκοπός που επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία των οργανώσεων, το σχολείο εμφανίζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας οργανωμένης κοινωνικής οντότητας, δηλαδή έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα, στηρίζεται σε μια συγκεκριμένη δομή και οργάνωση και επιτελεί έναν κοινωνικό σκοπό μέσω των ανθρώπων που το στελεχώνουν (Gray, 1985 όπως αναφέρεται στη Ζιάκα, 2014, σ. 47· Σαΐτης, 2008α). Κύρια χαρακτηριστικά του, όπως και εν γένει των εκπαιδευτικών μονάδων, είναι η οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και η επιβολή τυπικών δομών συντονισμού που στηρίζονται στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων (Κατσαρός, 2008, σ. 18).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία – μια από τις βασικότερες θεωρίες στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Πασιαρδής, 2004, σ. 18) – κάθε σχολική μονάδα θεωρείται επιμέρους σύστημα όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του, π.χ. άλλα σχολεία, κοινωνικούς οργανισμούς, ομάδες ατόμων, θεσμούς κ.λπ. (Πετρίδου, 2000, σ. 50). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Πασιαρδής (2004, σ. 123-124) ορίζει τη σχολική μονάδα ως ένα «κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και διαποτίζονται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών». Επίσης, επισημαίνει ότι στη σχολική μονάδα υπάρχουν διάφορα υποσυστήματα, όπως η δομή του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές κ.λπ., που καλούνται να επιτελέσουν τη δική τους λειτουργία και όλα μαζί να συνεργήσουν ώστε να υπάρχει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004, σ. 123-124· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ.14). Ως εκ τούτου, η σχολική μονάδα αποτελεί στην ουσία ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα (Σαΐτης, 2008α, σ. 16) που δημιουργείται για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Σαΐτης, 2008α, σ. 12).

Κάθε σχολική μονάδα είναι ένας κοινωνικός οργανισμός ή ένα κοινωνικό σύστημα που έχει δημιουργηθεί για να εξυπηρετεί τις επιδιώξεις και τους στόχους του προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Διάφοροι παράγοντες συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας, μεταξύ των οποίων είναι και ο ανθρώπινος παράγοντας, τα υλικά μέσα, ο χώρος και ο χρόνος. Οι παράγοντες αυτοί συνδυάζονται, δομούνται και ενεργοποιούνται με τη διαδικασία της διοίκησης (Saitis & Saiti, 2018, σ. 2).

Κατά τον Κατσαρό (2008, σ. 19) η σχολική μονάδα συνιστά έναν διοικητικό θεσμό, μια αποκεντρωμένη δημόσια ή ιδιωτική υπηρεσία που διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, της οποίας η λειτουργία προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, ενώ η οργάνωσή της ακολουθεί ένα ιεραρχικό πρότυπο και στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων και στη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένα καθήκοντα.

Τα σχολεία, ως κοινωνικοί οργανισμοί, έχουν μια αποστολή και μια δέσμη στόχων που δικαιολογούν την ύπαρξή τους και κατά συνέπεια τη λειτουργία τους. Οι λειτουργίες ενός τυπικού οργανισμού διακρίνονται σε παραγωγικές (αυτές που επικεντρώνονται στην παροχή υπηρεσιών) και σε συμπληρωματικές (που διασφαλίζουν την ύπαρξη των πρώτων). Σε μια εκπαιδευτική μονάδα όπως το σχολείο, η γνωστική λειτουργία (μάθηση) συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, ενώ η παιδαγωγική λειτουργία διαμορφώνει αξίες, συμπεριφορές, στάσεις. Και οι δύο αυτές λειτουργίες συγκαταλέγονται στην πρώτη κατηγορία. Η διαχειριστική λειτουργία περιλαμβάνεται στη δεύτερη κατηγορία, δεδομένου ότι η σχολική ηγεσία, με τις υπηρεσίες της, διασφαλίζει την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Saitis & Saiti, 2018, σ. 3).

Στις διοικητικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται οι ακόλουθες διαδικασίες (Μπρίνια, 2012, σ. 92-95):

α) ο προγραμματισμός: πρόκειται για την πρόβλεψη μελλοντικών κινήσεων σε ζητήματα που αφορούν χρηματοδοτικούς πόρους της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού κ.λπ. Ο προγραμματισμός, ως διαδικασία της διοίκησης, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ορθή λειτουργία και οργάνωση ενός συστήματος,

β) η διοίκηση: πρόκειται για την καθοδήγηση και δραστηριοποίηση του οργανισμού με απώτερο σκοπό την επιτυχία των στόχων του συστήματος,

γ) η λογοδοσία: η διαδικασία αυτή βοηθά στη διαρκή στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου, καθώς και στην προώθηση καινοτομιών.

Στο πλαίσιο μιας γραφειοκρατικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο να αναπτύξει η σχολική μονάδα εκείνους τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που θα της επιτρέψουν να αποτελέσει το ζωτικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλοντας πρωτίστως στην ποιοτική μετεξέλιξή της και στη συνέχεια, στον ποιοτικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαλόη, 2012, σ. 179). Κατά συνέπεια, έχει αναδειχθεί

και στην Ελλάδα το μείζον ζήτημα της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας και του σταδιακού μετασχηματισμού της από φορέα υποδοχής, σε φορέα διαμόρφωσης και προσαρμογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Κατσαρός, 2008, σ. 70).

## 1.2 Αποτελεσματική σχολική μονάδα

Μια από τις βασικές έννοιες στη θεωρία των ανοιχτών συστημάτων, όπως το σχολείο, είναι η οργανωτική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 15). Η αποτελεσματικότητα ως έννοια συνιστά ένα μέγεθος που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητα ενός οργανισμού να υλοποιεί τον σκοπό του (Κατσαρός, 2008, σ. 21).

Ευθύς εξαρχής, θα πρέπει να υπάρξει σαφής αναφορά στη διαφοροποίηση δύο συναφών εννοιών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: στην έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και στην έννοια της αποδοτικότητας (efficiency) (Μπουραντάς, 2005). Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος θεσμός (Παπαλόη, 2012, σ. 173).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την επίτευξη στόχων με όσο το δυνατόν μικρότερη σπατάλη πόρων και αποτελεί βασικό λόγο δημιουργίας και επιβίωσης των οργανώσεων (Παπαλόη, 2012, σ. 173· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 15). Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και το «άνοιγμα» στις ανάγκες του ευρύτερου περιβάλλοντος (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012, σ. 163).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ. 22), ως αποδοτικότητα ορίζεται η ικανότητα και δυνατότητα ενός οργανισμού να πραγματοποιεί κατά τρόπο απόλυτα αποτελεσματικό τον σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Επομένως, η έννοια της αποδοτικότητας αφορά κυρίως την εσωτερική λειτουργία και τις θυσίες που γίνονται για την επίτευξη ενός αποτελέσματος (Παπαλόη, 2012, σ. 173-174). Μάλιστα, για την επίτευξη της αποδοτικότητας, η δημόσια διοίκηση και η διοίκηση στην εκπαίδευση επιδιώκουν τον εξορθολογισμό των στόχων, των προγραμμάτων, των ακολουθούμενων πρακτικών και της διαχείρισης των διατιθέμενων οικονομικών, υλικών και ανθρώπινων πόρων, υιοθετώντας αρχές και πρακτικές από τον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης (Κατσαρός, 2008, σ. 23).

Κατά συνέπεια, η συνολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας (Παπαλόη, 2012, σ. 173-174).

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι τα εξής (Ζιάκα, 2014, σ. 45):

α) ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης, το οποίο είναι επιβοηθητικό και διευκολύνει τη διεξαγωγή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης,

β) διδακτική καθοδήγηση από έναν διευθυντή, ο οποίος κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας,

γ) κοινό όραμα του σχολείου, μέσω του οποίου δεσμεύεται όλο το προσωπικό για την κατανομή και την ανάληψη ευθυνών, για τις διδακτικές προτεραιότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης,

δ) κλίμα υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές με την προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες,

ε) διάθεση επαρκούς χρόνου για να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές βασικές δεξιότητες,

στ) συχνό και συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση της ατομικής επίδοσης αλλά και της διδασκαλίας και

ζ) θετικό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

Σύμφωνα με το «συνδυαστικό μοντέλο» που προέκυψε τα τελευταία χρόνια, η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από διάφορα κριτήρια: α) κριτήρια για τα αποτελέσματα, β) κριτήρια για τις δομές και γ) κριτήρια για τις διαδικασίες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 16). Ωστόσο, μελέτη ορόσημο στο συγκεκριμένο ζήτημα ήταν εκείνη του Edmonds (1979), στην οποία παρουσιάστηκαν πέντε παράγοντες που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο: α) ισχυρή διοίκηση του σχολείου, β) σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, γ) υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, δ) σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και ε) έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων από τον μαθητή. Το αποτελεσματικό σχολείο είναι ικανό να εξασφαλίσει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα να αποδώσει τα μέγιστα και να ενισχύσει τις δυνατότητες και τις ικανότητές του και να συνδράμει στη θετική εξέλιξή του ως μελλοντικό μέλος του κοινωνικού συνόλου (Ζιάκα, 2014, σ. 44).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η αναφορά των Πασιαρδή & Πασιαρδή (2006, σ. 20-21) για την ίδια μελέτη, αναδεικνύοντας επτά σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας: α) εκπαιδευτική ηγεσία, β) υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, γ) έμφαση στη διδασκαλία, δ) σχολικό κλίμα ε) αξιολόγηση της επίδοσης, στ) συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και ζ) ξεχωριστός προϋπολογισμός για το σχολείο.

Οι παράγοντες που ενδιαφέρουν την ανά χειράς εργασία και σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας κατά την περίοδο της πανδημίας της COVID-19 αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα και την ενεργό συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου.

Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζει σε ύψιστο βαθμό τόσο την οργανωτική και διοικητική της λειτουργία, αλλά πρωτίστως τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Κατά τη Χατζηπαναγιώτου (2012, σ. 201) κάθε σχολική μονάδα δημιουργεί το δικό της κλίμα, το οποίο καθορίζεται σε έναν βαθμό από γενικότερα στοιχεία του περιβάλλοντος, αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή. Βασική συμβολή σε αυτό έχουν τα πρόσωπα που συνθέτουν τα μέλη μιας σχολικής μονάδας και αναλαμβάνουν ρόλους μέσα σε αυτήν για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Σε αυτήν τη διαδικασία, ο διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 15).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 1

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων-Πρακτικές Ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των



- Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 153-165). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

### **Ξενόγλωσση**

- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. doi:10.1007/978-3-319-47277-5

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ»

### 2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία», «διοίκηση» και «διεύθυνση»

Στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης κυριαρχούν τρεις όροι που επιχειρούν να περιγράψουν τις λειτουργίες που επιτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας: πρόκειται για τις έννοιες-όρους της «ηγεσίας», της «διοίκησης» και της «διεύθυνσης» (Καλογιάννης, 2014, σ. 41). Ο διαχωρισμός των εν λόγω όρων και των αντίστοιχων που έχουν επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία, ήτοι ηγεσία/leadership, διοίκηση/administration και διεύθυνση/management απασχολεί τους ερευνητές της διοικητικής επιστήμης. Μολονότι κατά το παρελθόν υπήρχε μια τάση να θεωρούνται οι ανωτέρω έννοιες συνώνυμες, σήμερα διαπιστώνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Πασιαρδής, 2004, σ. 72-73). Όπως επισημαίνει ο Bush, από τους πλέον διαπρεπείς εκπροσώπους της εκπαιδευτικής διοίκησης, η έννοια του management αλληλεπικαλύπτεται με τους όρους leadership και administration (Καλογιάννης, 2014, σ. 41).

Όπως προαναφέρθηκε, η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός οργανισμού και περιλαμβάνει ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008, σ. 23). Κατά τον Πασιαρδή (2004, σ. 73), ο οποίος επιχειρεί να αποδώσει τους προαναφερθέντες όρους στα ελληνικά, ο όρος διοίκηση (administration) σχετίζεται με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών που αφορούν τη λειτουργία ενός οργανισμού ως γραφειοκρατίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Θεοφανίδη (1989, σ. 64), ο οποίος έχει διατυπώσει τον πλέον διαδεδομένο και περιεκτικό ορισμό, η διοίκηση ορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που εκδηλώνεται στο πλαίσιο κάθε οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας – είτε πρόκειται για δημόσιο οργανισμό είτε για επιχείρηση – και επιδιώκει τη βέλτιστη υλοποίηση κάποιου κοινού σκοπού, αξιοποιώντας ορθολογικά τα διαθέσιμα μέσα, καθώς και λειτουργικές διαδικασίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2006, σ. 15· Καλογιάννης, 2014, σ. 43· Ζιάκα, 2014, σ. 48). Σύμφωνα μάλιστα με τον Καλογιάννη (2014, σ. 43), ο συγκεκριμένος ορισμός δύναται με ορισμένες τροποποιήσεις να υιοθετηθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης.

Μια ενδιαφέρουσα παράμετρος που αφορά την έννοια της «διοίκησης» ενός οργανισμού επισημαίνεται από τον Κουτούζη (2012, σ. 213), ο οποίος θεωρεί ότι η διοίκηση έχει νόημα όταν υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Σε περίπτωση που τα περιθώρια αυτά είναι περιορισμένα, κυρίως σε συγκεντρωτικά συστήματα, τότε η διοίκηση του οργανισμού εκφυλίζεται σε μια τυπική διεκπεραίωση τυπικών διαδικασιών. Σε κάθε περίπτωση, απώτερος στόχος της διοίκησης είναι η αποτελεσματικότητα. Κατά τον Πασιαρδή (2004, σ. 1) η διοίκηση στοχεύει στην υποκίνηση και προώθηση του προσωπικού και των επιμέρους ομάδων ενός οργανισμού, ούτως ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα και να παράγεται ικανοποιητικό έργο σε καθορισμένα και εύλογα χρονικά διαστήματα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η εκπαιδευτική διοίκηση εφαρμόζει τις διαδικασίες της διοίκησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στοχεύει στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Μεταφέροντας τον ανωτέρω ορισμό της διοίκησης στον εκπαιδευτικό τομέα, ο Κατσαρός (2008, σ. 16) ορίζει τη διοίκηση ως μια *«εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*. Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση των σχολικών μονάδων αναφέρεται στη λήψη των αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο κάθε λειτουργίας του σχολείου, ήτοι των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων του (Πετρίδου, 2000, σ. 51). Κατά συνέπεια, πρωταρχικός σκοπός της σχολικής διοίκησης είναι η ποιοτική αναβάθμιση της διαδικασίας μάθησης και διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής μονάδας, καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού στη λειτουργία της. Σε αυτά πρέπει να στοχεύουν όλες οι δραστηριότητες του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2012, σ. 90-91).

Πριν γίνει αναφορά στον ορισμό της ηγεσίας και σε επιμέρους χαρακτηριστικές πτυχές του, είναι απαραίτητο να επισημανθεί η δυσκολία που υπάρχει για την απόδοση του συγκεκριμένου ορισμού. Κατά τον Grace (όπως αναφέρεται στον Καλογιάννη, 2014, σ. 43) η ηγεσία είναι μια άυλη έννοια που δεν επιδέχεται εύκολα ανάλυσης.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Yukl (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008, σ. 96 και τον Καλογιάννη, 2014, σ. 43), ο ορισμός που δίδεται στην ηγεσία είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Μολονότι υπάρχουν ορισμοί που είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, δεν υπάρχει ένας και μόνο «σωστός» ορισμός.

Ωστόσο, είναι γεγονός πανθομολογούμενο ότι η ηγεσία αποτελεί μια από τις βασικότερες έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης και καθοριστική συνιστώσα για την επιτυχία ή την αποτυχία μιας κοινωνικής οργάνωσης (Κατσαρός, 2008, σ. 96). Κατά τον Stogdill (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008, σ. 96) η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, προκειμένου να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Μπουραντάς (2005, σ. 197) διατύπωσε τον πλέον διαδεδομένο ορισμό στην ελληνική βιβλιογραφία σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία αναφέρεται στη *«διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον»*. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται πολλοί ερευνητές στον ορισμό που δίνουν, εστιάζοντας πρωτίστως στο στοιχείο της επιρροής. Για τους Saitis & Saiti (2018, σ. 82· Hudson et al., 2020) ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού που ασκείται από ένα άτομο ή μια υποομάδα προκειμένου να πειστούν τα μέλη ενός οργανισμού να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για τον Πασιαρδή (2004, σ. 71) είναι το πλέγμα των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί η ηγεσία, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά άλλων. Εν προκειμένω, ο ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να πράξουν αυτό που εκείνος θέλει. Κατά τους Yukl & Mahsud (2010, σ. 84) ενδέχεται να είναι απαραίτητο ο ηγέτης να επηρεάσει ανθρώπους προκειμένου αυτοί να μεταβάλουν τις ιδέες και τα πιστεύω τους. Πρόκειται ασφαλώς για μια σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή στο πλαίσιο ενός οργανισμού, η οποία ασκείται από κάποιο άτομο προς άλλα άτομα, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον οργανισμό, για να επιτευχθούν οι στόχοι του (Κουτούζης, 2012, σ. 217), με όχημα τη διαπροσωπική επιρροή μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας (Μπρίνια, 2008, σ. 159).

Κοινή συνισταμένη όλων των ανωτέρω ορισμών είναι ότι η ηγεσία αφορά την επιρροή που ασκείται σε άλλα άτομα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η επιρροή είναι η δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης. Όπως μάλιστα διευκρινίζει ο Μπουραντάς (2012, σ. 149), ο ηγέτης είναι το πρόσωπο που ασκεί επιρροή – και όχι εξουσία –, εμπνέει, κινητοποιεί, καθοδηγεί και ενώνει τους ανθρώπους μέσω ενός κοινού οράματος και αξιών, προκειμένου αυτοί να προσφέρουν αυτοβούλως και πρόθυμα τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις για το κοινό καλό. Η επιρροή που ασκείται δεν περιορίζεται μονάχα στους ηγέτες που κατέχουν τυπικά ηγετικές θέσεις σε έναν οργανισμό, καθώς περιλαμβάνει και τους ηγέτες που έχουν αναδειχθεί μέσα στον φορέα χωρίς να κατέχουν κάποια τυπική θέση, αλλά επηρεάζουν την ομάδα ή κάποια μέλη της, τα οποία και αποδέχονται την επιρροή τους (Northouse, 2019 όπως αναφέρεται στους Hudson et al., 2020). Σε πιο πρόσφατους μάλιστα ορισμούς αναδεικνύεται και η σημασία των συναισθημάτων. Κατά τον Πασιαρδή (2004, σ. 71-72) ο ηγέτης αξιοποιεί τη συναισθηματική επιρροή του, με στόχο να εμπνεύσει τους υφισταμένους του.

Εξειδικεύοντας τις ανωτέρω επισημάνσεις, οι Vroom & Jago (2007, σ. 18) ορίζουν την ηγεσία ως μια διαδικασία παροχής κινήτρων σε ανθρώπους για να εργαστούν συλλογικά προκειμένου να επιτύχουν μεγάλα πράγματα: α) η ηγεσία είναι διαδικασία, όχι κάποια ιδιότητα κάποιου ατόμου, β) η διαδικασία εμπεριέχει μια ιδιαίτερη μορφή επηρεασμού, η οποία ονομάζεται παροχή κινήτρων, γ) συνέπεια του επηρεασμού είναι η συνεργασία με στόχο την επίτευξη ενός κοινού στόχου, δ) τα μεγάλα πράγματα είναι στο μυαλό του ηγέτη, αλλά και των ακολούθων του και δεν είναι κατ' ανάγκην επιθυμητά από αμφότερα τα μέρη.

Επίσης, ο όρος της ηγεσίας εμπερικλείει την έννοια του οράματος, πράγμα που σημαίνει ότι ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να οραματιστεί πώς θα είναι ο οργανισμός στον οποίο προΐσταται (Πασιαρδής, 2004, σ. 74). Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία συνδέεται με τη δημιουργία προοπτικής σε έναν οργανισμό, κυρίως όταν αυτός καλείται να λειτουργήσει σε ένα σχετικά ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Κουτούζης, 2012, σ. 218).

Τέλος, σημαντική παράμετρος είναι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Χάρη σε αυτήν επιτυγχάνεται το άνοιγμα της οπτικής των μελών ενός οργανισμού σε υψηλότερες βλέψεις, η ανύψωση των επιδόσεών τους και η οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους πέρα από τα φυσιολογικά τους όρια (Μπρίνια, 2008, σ. 159). Ως αποτελεσματική και καλή νοείται μια ηγεσία που συνεπάγεται την ορθή διαχείριση των μελών του οργανισμού, την καθοδήγησή τους με τρόπο που να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ τους και να τους δίνει κίνητρα να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Saitis & Saiti, 2018, σ. 16). Ικανοί είναι οι ηγέτες που δημιουργούν αποτελεσματική οργανωτική δομή, καθορίζουν λεπτομερή προγράμματα δράσης και επιβλέπουν τις καθημερινές λειτουργίες της διοίκησης (Saitis & Saiti, 2018, σ. 82).

Ουσιαστικά, όλοι οι ορισμοί για την ηγεσία συμπεριλαμβάνουν την άποψη ότι η ηγεσία εμπεριέχει τη διαδικασία του επηρεασμού. Επίσης, κοινό στοιχείο όλων των ηγετών είναι ότι έχουν έναν ή περισσότερους ακολούθους. Εάν ο ηγέτης δεν ακολουθείται από κάποιον, τότε δεν μπορεί να ηγηθεί (Vroom & Jago, 2007, σ. 17· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 207).

Κατά τον Μπουραντά (2005) τα βασικά στοιχεία που νοηματοδοτούν την έννοια της ηγεσίας συνοψίζονται ως εξής:

- ο ηγέτης, δηλαδή το πρόσωπο (ή ακόμη και η ομάδα) που ασκεί την ηγεσία,
- οι υφιστάμενοι, οι συνεργάτες, οι οπαδοί, δηλαδή τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους υπό τις οδηγίες του ηγέτη,
- το έργο, δηλαδή αυτό που επιδιώκει να φέρει εις πέρας ο ηγέτης,
- η πηγή ισχύος, δηλαδή από πού πηγάζει η δύναμη εξουσίας του,
- η κουλτούρα, που περιλαμβάνει τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες του και
- το περιβάλλον μέσα στο οποίο καλούνται να αλληλεπιδράσουν ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι του.

Εν κατακλείδι, όπως επισημαίνει και ο Netolicky (2020, σ. 2) η ηγεσία δεν είναι ένας τίτλος, αλλά δράση, συμπεριφορά, πρακτική. Είναι πράξεις και ένας συγκεκριμένος τρόπος εργασίας. Άλλωστε, με το να είναι το επίκεντρο στην ηγεσία – και όχι στον ηγέτη – δίνεται η δυνατότητα στην πρακτική της ηγεσίας να έλθει στο προσκήνιο.

Αναπόσπαστο κομμάτι της απανταχού εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ο ηγέτης εκπαιδευτικών οργανισμών, ο διευθυντής σχολικών μονάδων. Ο όρος «σχολική

ηγεσία» δεν θεωρείται επιστημονικός, δεν υφίσταται ως επίσημος, τυποποιημένος ορισμός (Vroom & Jago, 2007, σ. 17). Γενικά, ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε άτομα ή ομάδες που διοικούν, διαχειρίζονται ή ηγούνται εκπαιδευτικών οργανισμών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pont, 2020, 155).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χαρακτηρίζει ως σχολικό ηγέτη το άτομο που διοικεί ένα σχολείο και είναι υπεύθυνο για τη σχολική διοίκηση. Ανάλογα με τις περιστάσεις, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να οργανώσουν το πρόγραμμα, να εφαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών, τυχόν εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς (Pont, 2020, 156).

Επισημαίνεται ότι η χρήση του όρου «σχολική ηγεσία» αντανακλά αλλαγές όσον αφορά τον ρόλο των ηγετών τις τελευταίες δεκαετίες. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται μετατόπιση από έναν πιο διοικητικό και γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας προς έναν τρόπο που θα εμπλέκει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Η αλλαγή αυτή στον ρόλο του ηγέτη έλαβε χώρα με διαφορετικούς τρόπους στις εκάστοτε χώρες. Ωστόσο, γίνεται η εξής διάκριση: στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι σχολικοί ηγέτες ήταν κυρίως εκπαιδευτικοί που αναλάμβαναν διοικητικό ρόλο. Στη δεκαετία του 1990, εξελίχθηκαν σταδιακά σε διαχειριστές που ασχολούνταν με τα αποτελέσματα του σχολείου. Ο ρόλος του ηγέτη μετατοπίστηκε από το 2000–2015 από την ηγεσία των σχολείων με καθεστώς περισσότερης ελευθερίας και υψηλής λογοδοσίας σε ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από συνεργασία και υπευθυνότητα (Pont, 2020, 156).

Οι σχολικές δραστηριότητες που υλοποιεί η σχολική ηγεσία είναι οι εξής: παιδαγωγικές, διοικητικές, διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον (Saitis & Saiti, 2018, σ. 18). Η νέα αντίληψη για τη σχολική ηγεσία συνεπάγεται την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, τη διάρρηξη των παραδοσιακών στεγανών και την κατάρριψη μύθων, πιο ενεργό συμμετοχή (Κουτούζης, 2012, σ. 219).

Ο σχολικός ηγέτης αποτελεί ανεξάρτητο τμήμα ενός συλλογικού σώματος. Η ηγεσία στα σχολεία συνεπάγεται συχνά διαρκή καθοδήγηση και εξουσιοδότηση, διαπερατότητα και μη διαπερατότητα (Netolicky, 2020, σ. 2). Δεδομένου ότι ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας σχεδιάζει την εργασία του και είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και τη λειτουργία της μονάδας αυτής, καθώς και για την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, θεωρείται από

ορισμένους μελετητές ότι το έργο του ταυτίζεται με εκείνο του manager (Saitis & Saiti, 2018, σ. 5). Για τον λόγο αυτόν, για ορισμένους η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή αρχών και μεθόδων του σύγχρονου management (Μπρίνια, 2012, σ. 92). Ωστόσο, κατά άλλους τα συγκεκριμένα πρόσωπα πρέπει να λειτουργούν περισσότερο ως ηγέτες και λιγότερο ως manager (Παπαλόη, 2012, σ. 180).

Γενικά, το management αποτελεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη ειδικών καθηκόντων (Saitis & Saiti, 2018, σ. 2). Το management στην εκπαίδευση ορίζεται ως ένα σύστημα δράσεων που συνίσταται στην ορθολογική χρήση διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – για την πραγμάτωση των στόχων που διάφοροι τύποι εκπαιδευτικών οργανισμών προσπαθούν να επιτύχουν. Το management συντονίζει τις προσπάθειες των ανθρώπων και τη χρήση των υλικών πόρων, αναπτύσσοντας παράλληλα αποτελεσματικά κριτήρια και συστήματα ελέγχου για αποτελεσματικές επιδόσεις των σχολείων (Saitis & Saiti, 2018, σ. 3). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ. 73), ο όρος διεύθυνση σχετίζεται με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και την παροχή κατεύθυνσης στον οργανισμό για χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο ετών. Ο συγκεκριμένος μελετητής αποδίδει τον όρο management ως διεύθυνση και τον θεωρεί ευρύτερο του όρου administration/διοίκηση (όπως αναφέρεται στον Καλογιάννη, 2014, σ. 42). Κατά την Μπρίνια (2008, σ. 18) ο όρος management χαρακτηρίζει τη μέθοδο για την καλύτερη διαχείριση πόρων και στόχων, με άλλα λόγια να υλοποιούνται όλα πιο καλά, πιο σωστά και πιο γρήγορα.

Σε κάθε περίπτωση όλες οι εξετασθείσες έννοιες διασυνδέονται κατά κάποιον τρόπο. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ. 76-77), η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και σχετίζεται με την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών να ενεργοποιήσουν και να καθοδηγήσουν τη δράση του ανθρώπινου δυναμικού, στοχεύοντας στην αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού. Τούτο αφορά κυρίως την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και σχετίζεται με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Ωστόσο, η διεύθυνση ως έννοια περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών και με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο.

Κατά τον Πασιαρδή (2004, σ. 73) ο όρος «ηγεσία» θεωρείται όρος-ομπρέλα, όπου υπάγονται οι όροι «διοίκηση» και «διεύθυνση». Κατά την άποψή του, ναι μεν ο όρος



ηγεσία είναι πάνω από τους άλλους δύο, αλλά ταυτόχρονα υπογραμμίζει ότι για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Σύμφωνα με τον Kotter, ηγεσία και management θεωρούνται λειτουργίες συμπληρωματικές και αλληλοεπηρεαζόμενες (όπως αναφέρεται στον Μπουραντά, 2005, σ. 201). Κατά τους Saitis & Saiti (2018, σ. 84) ένα πρόσωπο μπορεί να είναι manager χωρίς να είναι ηγέτης (δηλ. όταν προσπαθεί να ηγηθεί χωρίς να εξασκεί εξουσία). Ωστόσο, ένας καλός ηγέτης πρέπει απαραίτητως να είναι και ένας ικανός και επιτυχημένος manager. Τούτο καθιστά την ηγεσία και το management έναν ιδανικό συνδυασμό στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ένας ηγέτης είναι ταυτόχρονα ηγέτης και manager.

Στον διαχωρισμό των ρόλων που επιχειρεί ο Πασιαρδής (2004, σ. 72) αναδεικνύεται η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στον διευθυντή (manager) και τον ηγέτη (leader). Ο διευθυντής/manager σέβεται το σύστημα και ακολουθεί πιστά τη νομοθεσία και τις κείμενες διαδικασίες, ενώ ο ηγέτης/leader είναι οραματιστής. Ο ηγέτης ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στους υφισταμένους του και αναζητά από κοινού λύσεις. Αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά ότι έχει ανάγκη όλων. Επομένως, δεν αρκεί να είναι μόνο ικανός διευθυντής με γνώσεις και ικανότητες, αλλά θα πρέπει συγχρόνως να είναι και ηγέτης (Μπρίνια, 2008 σ. 159). Ο ένας όρος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον άλλον, χωρίς ο καθένας να αποδίδει από μόνος του αυτό που πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης. (Ζιάκα, 2014, σ. 50). Η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή, με τον καθορισμό και την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων σύμφωνα με το όραμα, τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και τις ικανότητες του ηγέτη, ενώ η διοίκηση αφορά πρωτίστως τις ενέργειες που αποσκοπούν στην αποτελεσματική διαχείριση των οργανωτικών δράσεων και δομών (Παπαλόη, 2012, σ. 168).

Εξαιρετικά διαδεδομένη είναι η φράση των Bennis & Nanus (όπως αναφέρεται στον Μπουραντά, 2005, σ. 201· Καλογιάννης, 2014, σ. 46) ότι οι manager είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα. Στον πίνακα που ακολουθεί (Καλογιάννης, 2014, σ. 46) αναφέρονται συνοπτικά οι διαφορές Ηγεσίας-Διοίκησης:

## Πίνακας 2.1: Διαφορές Διοίκησης - Ηγεσίας

(Πηγή: Καλογιάννης, 2014, σ. 46)

	<b>ΔΙΟΙΚΗΣΗ</b>	<b>ΗΓΕΣΙΑ</b>
• <b>Ιδιότητα</b>	Απτή	Άυλη
• <b>Σκοπός</b>	Συντήρηση της οργανωσιακής δομής	Μετασχηματισμός της Οργάνωσης
• <b>Προσανατολισμός</b>	Επίτευξη των οργανωσιακών στόχων	Διατύπωση και επικοινωνία οράματος
• <b>Λειτουργία</b>	Εκτελεστική (προγραμματισμός, οργάνωση, έλεγχος, αξιολόγηση)	Στρατηγική (χάραξη πολιτικής)
• <b>Αξιακό σύστημα</b>	Συστημικές – Οργανωσιακές αξίες	Δημοκρατικές και Ανθρωπιστικές αξίες
• <b>Εξουσία</b>	Διαβίβαση εντολών	Άσκηση επιρροής
• <b>Προοπτική</b>	Παρόν	Μέλλον
• <b>Ικανότητα</b>	Να κάνει τα πράγματα σωστά	Να κάνει τα σωστά πράγματα

Εν κατακλείδι, η ηγεσία είναι «*προικισμένη με το ταλέντο του οραματισμού*», ενώ η διοίκηση χαρακτηρίζεται ως «*εκτελεστική-εφαρμοστική λειτουργία*» (Καλογιάννης, 2014, σ. 46). Αυτός είναι και ο λόγος που πολλοί θεωρούν ότι η διοίκηση/διεύθυνση διδάσκεται, ενώ η ηγεσία είναι χάρισμα και στηρίζεται κυρίως στην προσωπικότητα του ατόμου (Ζιάκα, 2014, σ. 50).

### 2.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Ο τρόπος με τον οποίο επιδρά η σχολική ηγεσία στα σχολικά αποτελέσματα ή στις συνθήκες οργάνωσης του σχολείου, οδήγησαν πολλούς ερευνητές στη διατύπωση διαφορετικών μοντέλων (ή ειδών) σχολικής ηγεσίας.

Κατά τον Κουτούζη (2012, σ. 219) τα μοντέλα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τους στρατηγικούς στόχους, τις ακολουθούμενες διαδικασίες για την επίτευξη των τεθέντων στόχων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, τον ρόλο των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές, καθώς και την κουλτούρα που διαμορφώνεται στη σχολική μονάδα.

Ο Καλογιάννης (2014, σ. 49-61·Κουτούζης, 2012, σ. 219) σταχυολογεί, με ευσύνοπτο τρόπο, την τυπολογία των μοντέλων σχολικής ηγεσίας που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολουθώς, παρατίθεται η συγκεκριμένη τυπολογία των μοντέλων ηγεσίας με τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους:

α) Διδακτική ή ηγεσία της διδασκαλίας και της μάθησης (instructional leadership): σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ηγεσία δίνει έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, δηλαδή τις δύο βασικότερες δραστηριότητες μιας σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008, σ. 107). Αυτό επιτυγχάνεται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των μαθητών.

β) Ηθική ηγεσία (moral leadership): σύμφωνα με τη βασική προσέγγιση αυτού του μοντέλου, η σχολική ηγεσία εστιάζει στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τον ηθικό κώδικα του σχολικού ηγέτη (Κατσαρός, 2008, σ. 109), καθώς αυτός αποτελεί από παράδειγμα των επιθυμητών κοινωνικών και προσωπικών αξιών που πρέπει να μεταλαμπαδευθούν στους μαθητές.

γ) Συμμετοχική ηγεσία (participative leadership): στο συγκεκριμένο μοντέλο ο σχολικός ηγέτης θεωρείται κυρίως συνάδελφος, «πρώτος μεταξύ ίσων», ο οποίος λειτουργεί με δημοκρατικό τρόπο και στοχεύει στη δημιουργία συναίνεσης.

Κατά την Μπρίνια (2012, σ. 94-95) στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ασκείται συμμετοχική διοίκηση. Ο σύλλογος διδασκόντων λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του σχολείου. Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η ανάθεση σε αυτούς ηγετικών ρόλων συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εκείνος που καλείται να ενεργοποιήσει αυτές τις διαδικασίες είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος, καλλιεργώντας πνεύμα ομαδικότητας, αναγνωρίζει τις δυνατότητες που διαθέτει κάθε υφιστάμενος και τι μπορεί να προσφέρει ξεχωριστά. Έτσι, αποδεικνύει εμπράκτως την πρόθεσή του να εμπεδωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής στο σχολείο.

δ) Διοικητική ηγεσία (managerial leadership): στο παρόν μοντέλο θεωρείται ότι ο ηγέτης πρέπει να εστιάζει σε καθήκοντα και λειτουργίες που, όταν εκτελούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, διευκολύνεται το έργο όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Leithwood & Duke όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008, σ. 107· Καλογιάννης, 2014, σ. 58).

ε) Ενδεχομενική ηγεσία (contingent leadership): σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρείται αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές απρόβλεπτες και περίπλοκες καταστάσεις που χρήζουν διαφορετικού χειρισμού και αντιμετώπισης και όχι μιας τυποποιημένης λύσης. Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008, σ. 111), οι ηγέτες καλούνται να αλλάζουν

στυλ ηγεσίας και να αξιοποιούν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι ηγετικές τους πρακτικές.

στ) Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership): σύμφωνα με τον Bush (όπως αναφέρεται στον Καλογιάννη, 2014, σ. 60) πρόκειται για μια ηγεσία κατά την οποία οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς βασίζονται σε μια μορφή συναλλαγής με απώτερο σκοπό την αποκόμιση κάποιου οφέλους. Οι συναλλακτικοί ηγέτες προσεγγίζουν τους υφισταμένους τους με σκοπό να ανταλλάξουν ένα πράγμα με κάτι άλλο.

ζ) Μετανεωτερική ηγεσία (post-modern leadership): σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση καταργείται πρακτικά η ιεραρχία, καθώς δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις υποκειμενικές αλήθειες, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η σημασία της εξουσίας. Με βάση αυτό το μοντέλο, ένας οργανισμός δεν είναι τίποτε άλλο από ένα δημιούργημα των μελών του, που κατασκευάζεται σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες.

η) Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership): η εν λόγω ηγεσία επιδρά έμμεσα μέσα από δραστηριότητες που επηρεάζουν την πράξη, δημιουργώντας οργανωσιακές συνθήκες που συμβάλλουν στη θετική αλλαγή. Όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008, σ. 108), η ισχύς του ηγέτη δεν προέρχεται από τη διοικητική του θέση, αλλά από τα μέλη του οργανισμού, τα οποία με την ενεργοποίηση των προσωπικών και συλλογικών τους ικανοτήτων συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Θεωρείται ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας ταιριάζει καλύτερα σε οργανισμούς που επιδιώκουν την αλλαγή και την καινοτομία, αλλά παράλληλα διαθέτουν και τον απαραίτητο βαθμό αυτονομίας. Κατά τους Καλλιοντζή & Ιορδανίδη (2019, σ. 114) πρόκειται ουσιαστικά για μια δυναμική διαδικασία που δύναται να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Θεωρείται μάλιστα ότι εμπερικλείει μια μορφή επιρροής που ενεργοποιεί διανοητικά το προσωπικό να πετύχει περισσότερο από ό,τι συνήθως αναμένεται από αυτό.

Σύμφωνα με τους Καλλιοντζή & Ιορδανίδη (2019, σ. 116) η συγκεκριμένη ηγεσία στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και δημιουργεί όραμα για το σχολείο. Ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από τον ηγέτη να ενθαρρύνει την πίστη στην αλλαγή, να υποστηρίξει την αλλαγή και να έχει την ικανότητα να ηγηθεί της αλλαγής.

Κατά τον Σαΐτη (2014, σ. 123) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αξιοποιούν την εξουσία που διαθέτουν από κοινού με υφισταμένους τους, παρά ασκούν έλεγχο επάνω

τους. Είναι οι ηγέτες που μεριμνούν για την οργανωσιακή κουλτούρα, φροντίζουν να καλλιεργηθεί ένα σαφές όραμα και αποστολή της σχολικής μονάδας. Χάρη σε αυτή τη μορφή ηγεσίας οικοδομείται το σχολικό όραμα και δημιουργείται θετική σχολική κουλτούρα.

θ) Κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership): πρόκειται για μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Κατά την Harris (2008, σ. 173-174) η ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας επικαλύπτεται εν πολλοίς με την επιμερισμένη, συνεργατική, δημοκρατική και συμμετοχική ηγεσία. Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιείται για να περιγράψει κοντολογίς οποιαδήποτε μορφή ηγεσίας έχει ανατεθεί, έχει διανεμηθεί. Ωστόσο, είναι προφανές ότι κάθε τύπος ηγεσίας εμπερικλείει σε έναν βαθμό κάποιου είδους κατανομή, δεδομένου ότι η ηγεσία αποτελεί ουσιαστικά ένα είδος οργανωτικής επιρροής και καθοδήγησης.

Η κατανεμημένη ηγεσία, ωστόσο, επιφέρει στην πράξη αποδυνάμωση του παραδοσιακού ηγετικού ρόλου και συνεπάγεται έναν πιο αποκεντρωμένο, διαδικτυακό τρόπο άσκησης ηγεσίας (Harris, 2012, σ. 15-16). Εμπεριέχει περισσότερο διάδραση παρά δράση. Αποσκοπεί πολύ περισσότερο στην οικοδόμηση ικανοτήτων και την κινητοποίηση των άλλων, παρά στον έλεγχό τους (Harris, 2020a, σ. 4).

Επομένως, η κατανεμημένη ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο συνίσταται στην αλληλεπίδραση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών με την κατάσταση. Η πρακτική της ηγεσίας κατανέμεται μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Στη προκειμένη περίπτωση, η οργανωσιακή επιρροή και λήψη αποφάσεων διέπεται από την αλληλεπίδραση ατόμων παρά από τις κατευθύνσεις ενός ατόμου. Πρόκειται για μια συλλογή ρόλων και συμπεριφορών που μπορούν να διαχωριστούν και να κατανεμηθούν. Ευθύνη όσων κατέχουν επίσημο ρόλο εντός του σχολείου είναι να διασφαλίσουν ότι όλοι θα έχουν την ευκαιρία, τον ενδεδειγμένο χρόνο, αλλά και την απαραίτητη στήριξη να προβούν σε αλλαγές και να καινοτομήσουν. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι, στο πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας, η επίσημη ηγεσία σχολείου καθίσταται περιττή (Harris, 2008, σ. 174).

Κατά τους Solvason & Kington (2019, σ. 2-3) η ισχυρή σχολική ηγεσία είναι κομβικής σημασίας για ένα επιτυχημένο σχολείο, ωστόσο η μορφή που πρέπει να έχει η ηγεσία έχει αλλάξει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια. Η ευθύνη της διοίκησης ενός σχολείου δεν βαρύνει πλέον μόνο τον διευθυντή, αλλά το φορτίο

μοιράζεται, κατανέμεται. Η επίτευξη αποτελεσμάτων από άλλους αποτελεί πλέον την ουσία της ηγεσίας.

Χάρη σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας παρέχονται μεγαλύτερες ευκαιρίες στα μέλη της μονάδας να μάθουν ο ένας από τον άλλον (Harris, 2008, σ. 177). Τα μέλη έχουν καλύτερα τη δυνατότητα να προβλέπουν και να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις του οργανωσιακού τους περιβάλλοντος. Μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας δίνονται λύσεις σε προκλήσεις που θα ήταν απίθανο να προκύψουν μόνο από κάποιο μεμονωμένο άτομο (Harris, 2008, σ. 178). Η οικοδόμηση της κοινότητας του σχολείου δεν θα επιτευχθεί με μοντέλα αλλαγής και βελτίωσης που βασίζονται σε ατομικές και μεμονωμένες πρακτικές ηγεσίας, αλλά στην εμπλοκή και τη συνεργασία όλων (Harris, 2002, σ. 24).

### 2.3 Χαρακτηριστικά προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των σχολικών ηγετών αποτελούν την κινητήρια δύναμη πίσω από κάθε επιτυχημένη σχολική μονάδα (Solvason & Kington, 2019, σ. 3). Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς μελετητές και ερευνητές σε μια προσπάθεια να σφυρηλατήσουν την ταυτότητα του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Η βιβλιογραφία βρήκε από μελέτες που επιχειρούν να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές εκείνου του ηγέτη που θα τον καταστήσει αποτελεσματικό στην επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας. Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τις αρχές, τις αξίες και τα πρότυπα που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα κάθε κράτους, κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε βασικές μόνο πτυχές του προφίλ ενός σύγχρονου σχολικού ηγέτη και δεν επιδιώκει να καταγράψει εξαντλητικά το σύνολο των χαρακτηριστικών που μπορεί να συνθέτουν την προσωπικότητά του.

Αρχικά, είχε επικρατήσει το μοντέλο του ηγέτη-ήρωα, που με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς, ασκούσε τον ηγετικό του ρόλο, ανεξάρτητα από το συγκείμενο (Vroom & Jago, 2007, σ. 18).

Κατά τη δεκαετία του 1950-1960 αναγνωρίστηκε ο ρόλος της κατάστασης και του συγκείμενου στην ηγεσία. Η συμπεριφορά δεν επηρεάζεται μόνο από την προδιάθεση και τις αντιλήψεις του ηγέτη, αλλά επίσης από τις καταστάσεις με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι ηγέτες (Vroom & Jago, 2007, σ. 19).

Κατά τη δεκαετία 1970 αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα του χαρακτήρα και της προσωπικής σφραγίδας στην ταυτότητα του ηγέτη (Καλογιάννης, 2014, σ. 65). Ωστόσο, κατά άλλους μελετητές, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας οφείλεται κυρίως στα δομικά χαρακτηριστικά, παρά στα χαρακτηριστικά των ατόμων που ηγούνται ενός οργανισμού. Τα χαρακτηριστικά των ηγετών αντικατοπτρίζουν τους μηχανισμούς επιλογής τους. Η συμπεριφορά τους περιορίζεται από τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Η ηγεσία θα πρέπει να ιδωθεί ως εξαρτημένη παρά ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Ήτοι, τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά των ηγετών είναι ενδιάμεσες μεταβλητές ανάμεσα στις δομές και τα οργανωτικά αποτελέσματα (Vroom & Jago, 2007, σ. 19).

Τα τελευταία χρόνια διαμορφώθηκε ένα πολύ πιο περίπλοκο και απαιτητικό περιβάλλον για τους σχολικούς ηγέτες, με αποτέλεσμα να διευρυνθούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν έναν επιτυχημένο και αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη.

Κατά τους Saitis & Saiti (2018, σ. 88) για να επιτύχει στο έργο του πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες: επαγγελματισμό, ικανότητα για συνεργασία, αντίληψη, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, κίνητρο, καθώς και μια σειρά από δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Yukl (2012, σ. 77) οι δεξιότητες αυτές είναι οι εξής: τεχνικές που αφορούν κυρίως πράγματα, διαπροσωπικές που αφορούν κυρίως ανθρώπους και νοητικές που αφορούν κυρίως ιδέες και αντιλήψεις. Άλλοι τύποι δεξιοτήτων είναι οι πολιτικές, οι διοικητικές, καθώς και ικανότητες που αφορούν τη δυνατότητα εφαρμογής ειδικών συμπεριφορών, όπως ο σχεδιασμός και η καθοδήγηση. Οι δεξιότητες βοηθούν να κατανοήσουμε γιατί ορισμένοι ηγέτες επιλέγουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και τις χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά.

Τις σημαντικότερες ικανότητες για την άσκηση ηγεσίας σταχυολογεί και ο Σαΐτης (2014), ο οποίος αναφέρεται στη δημιουργική λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων, στη συστημική σκέψη, δηλαδή τη δυνατότητα να βλέπει τα επιμέρους στοιχεία ως ολότητα και όχι ως άθροισμα των μερών, στην ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, σ. 261-262), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα είδος μετα-ικανότητας, δεδομένου ότι συμβάλλει στο να αναπτυχθούν άλλες ικανότητες ή αποτελεί βασικό στοιχείο άλλων ικανοτήτων. Καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη και την ικανότητά του να επικοινωνεί, να λαμβάνει αποφάσεις, να επιλύει προβλήματα, να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, και κυρίως να

χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο συναισθήματα, τα δικά του και των άλλων. Ο Μπουραντάς ισχυρίζεται ότι η συγκεκριμένη ικανότητα βοηθά να γνωρίσει ο ηγέτης καλύτερα των εαυτό του, καθώς και να αντιληφθεί τις ανάγκες των άλλων, με στόχο να διαχειριστεί με βέλτιστο τρόπο συναισθήματα, κυρίως σε περιόδους κρίσεων, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα και περιορίζοντας τα μειονεκτήματα.

Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι ανθρώπινοι και να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση (Solvason & Kington, 2019, σ. 3). Κατά τον Μπουραντά (2005, σ. 261-262) η συγκεκριμένη ικανότητα σχετίζεται με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τα προβλήματα, τις ανησυχίες των άλλων και να τα χειρίζεται με σωστό τρόπο. Το ζητούμενο δεν είναι απλά να συμπάσχει, αλλά να μπαίνει στη θέση του άλλου. Η συγκεκριμένη ικανότητα είναι ιδιαίτερος σημαντική κατά τη διαχείριση κρίσεων. Όπως μάλιστα επισημαίνουν οι Solvason & Kington (2019, σ. 4), η ηγεσία έχει εξελιχθεί σταδιακά σε μια συναισθηματική εργασία, δηλαδή οι διευθυντές δίνουν την ψυχή τους προκειμένου να κάνουν τη διαφορά στις ζωές των μαθητών τους.

Για να καταστεί τούτο εφικτό, απαιτείται η διατύπωση οράματος. Η έρευνα έχει καταδείξει ότι στις αρχές της καλής ηγεσίας συγκαταλέγεται ένα σαφές όραμα, το οποίο θα συμβάλει στην εξέλιξη των άλλων, τη διαχείριση και την οικοδόμηση των ικανοτήτων τους (Harris & Jones, 2020, σ. 245). Το όραμα τους για τη σχολική μονάδα και τα ανθρώπινα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να καθοδηγούν άλλους και να δημιουργούν ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης στους άλλους. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν με άλλους συνιστά τον κοινό παρονομαστή της επιτυχίας τους (Harris, 2002, σ. 19). Κατά τον Μπουραντά (2005, σ. 198) ο ηγέτης, χάρη στο όραμά του, έχει τη δυνατότητα να επιδράσει καταλυτικά στις στάσεις (όπως το πάθος, ο ενθουσιασμός, το κέφι, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η έμπνευση, η δέσμευση, η αφοσίωση, η πίστη), τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων.

Μια κομβική δεξιότητα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι η προσπάθειά του να επιλύει προβλήματα που προκύπτουν μέσα από την καθημερινότητα του σχολείου. Καλείται να αξιολογεί γεγονότα και καταστάσεις, να κάνει σωστές προβλέψεις και κυρίως να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μπρίνια, 2012, σ. 102). Τούτο εξαρτάται, κατά τον Μπουραντά (2005, σ. 230), από τον βαθμό εξουσίας που ασκεί ο ηγέτης στους



συνεργάτες του και αντίστροφα από τον βαθμό ανάληψης πρωτοβουλιών, αυτονομίας σκέψης και δράσης που αυτός επιτρέπει στους υφισταμένους του. Βάσει αυτών των επιλογών, η ηγετική συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως αυταρχική ή ως πιο δημοκρατική-συμμετοχική.

Εάν θα μπορούσε κάποιος να διατυπώσει ορισμένα θεμελιώδη και μοναδικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη σύγχρονη ταυτότητα ενός σχολικού ηγέτη θα μπορούσε να καταλήξει στα εξής: α) ακεραιότητα, δηλαδή συνέπεια μεταξύ λόγων και πράξεων, τήρηση υποσχέσεων, τήρηση αξιών, ειλικρίνεια και διαφάνεια, ευθύτητα και εντιμότητα, ανάληψη προσωπικής ευθύνης, β) ευαισθησία για τους ανθρώπους, συνεπώς αξιοπρεπής μεταχείριση και σεβασμός προς τον άλλον, ενσυναίσθηση, φροντίδα, προστασία, υποστήριξη και γνήσιο ενδιαφέρον, γ) αυστηρότητα με τις ανέντιμες συμπεριφορές, δ) ταπεινότητα, δηλαδή αναγνώριση των δυνατοτήτων των άλλων, αναγνώριση λαθών και προσωπικών ευθυνών, αποφυγή αλαζονείας (Μπουραντάς, 2012, σ. 150).

## 2.4 Ρόλος σχολικού ηγέτη

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, οι ριζικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που επέφερε το άνοιγμα των αγορών και η παγκοσμιοποίηση, διαμόρφωσαν νέες αντιλήψεις τόσο στα κράτη όσο και στους διεθνείς οργανισμούς σχετικά με τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Παρεπόμενο αυτής της νέας προσέγγισης ήταν η διείσδυση μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων για την προσέλκυση πελατών-χρηστών (ανάλογα με την ιδεολογική και ενίοτε πολιτική τοποθέτηση), η κοινωνική απαίτηση για μετρήσιμα αποτελέσματα, καθώς και η λογοδοσία προς τους πελάτες-χρήστες και την κοινωνία.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας εξελίχθηκε με την παγκοσμιοποίηση της νέας δημόσιας διοίκησης (Pont, 2020, 159). Σε χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία, ο ρόλος των σχολικών διευθυντών επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από τις εξελίξεις αυτές και διευρύνθηκε ο βαθμός αυτονομίας τους, το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων τους και η απαίτηση για λογοδοσία (Κουτούζης, 2012, σ. 218).

Με βάση τη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να σταχυολογήσει πλήθος αρμοδιοτήτων που διαμορφώνουν το προφίλ μιας πολυδιάστατης ηγετικής μορφής. Οι σχολικοί ηγέτες

διαδραματίζουν κομβικό ρόλο σε τομείς, όπως η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η μεταρρύθμιση και η βελτίωση υφιστάμενων πολιτικών, η ενίσχυση της σχολικής μονάδας, η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, η ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης και της διδασκαλίας, η επαφή με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, η ικανοποίηση των απαιτήσεων του διοικητικού περιβάλλοντος και η απόκριση σε επείγουσες καταστάσεις και εξελίξεις, συμπεριλαμβανομένων κρίσεων και διαταραχών στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Hooge & Pont, 2020, σ. 136).

Ο διευθυντής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Ζιάκα, 2014, σ. 48). Επομένως, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο, ο τρόπος που ασκείται η σχολική ηγεσία εξαρτάται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και το συγκείμενο της εκάστοτε πολιτικής (Pont, 2020, 166).

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας καλύπτει ένα φάσμα αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και δικαιωμάτων: είναι πρωτίστως παιδαγωγικός (Μπρίνια, 2012, σ. 101), καθώς επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση στη σχολική τάξη (Κουτούζης, 2012, σ. 219). Επίσης, θέτει στόχους, λαμβάνει και εφαρμόζει αποφάσεις, ενώ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μπρίνια, 2012, σ. 100-101), βελτιώνοντας με έμμεσο τρόπο τη διαδικασία παρακίνησης των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες εργασίας τους (Κουτούζης, 2012, σ. 219). Ο ρόλος του συνδέεται με την παροχή βοήθειας για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν μέσα από την καθημερινότητα του σχολείου, τόσο σε επίπεδο διαχείρισης τάξης όσο και σε επίπεδο διοίκησης, συνεργασίας και παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012, σ. 158). Σύμφωνα με την Pont (2020, 157), ο ρόλος του σχολικού ηγέτη μετατοπίζεται από την καθοδήγηση όσον αφορά τα μαθησιακά προγράμματα εντός του σχολείου σε μια πιο περίπλοκη και εκλεπτυσμένη προσέγγιση ως διευκολυντή της συλλογικής εργασίας επαγγελματιών που σχετίζονται με το σχολείο. Συνεπώς, επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Κατά τον Μπουραντά (2012, σ. 149) έχει την ευθύνη για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, όπως ο σωστός προγραμματισμός, ο έλεγχος, ο συντονισμός, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, αλλά και η ανάθεση καθηκόντων στους ανθρώπους της, η επίβλεψη και η αξιολόγησή τους.

Απώτερος στόχος του σχολικού ηγέτη είναι να παρουσιάσει με διαυγή τρόπο το όραμά του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο, δεδομένου ότι ο καθορισμός

οράματος και ο σχεδιασμός για τη μελλοντική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι ενδεχομένως η πρώτιστη αποστολή του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 21). Με τη μετουσίωση αξιών σε δράσεις και οραμάτων σε πραγματικότητες, επιδιώκει τον επηρεασμό του τρόπου που σκέπτονται, αισθάνονται και συμπεριφέρονται οι άλλοι (Smith & Riley, 2012, σ. 57). Σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώνει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 21), δεδομένου ότι η επίδραση της ηγεσίας του είναι ισχυρότερη όταν είναι ευρέως κατανοημένη (Κουτούζης, 2012, σ. 219).

Κατά βάση, η ισχυρή σχολική ηγεσία επιδιώκει να προετοιμάσει το σχολείο για το μέλλον και να δώσει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να επιδιώξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Smith & Riley, 2012, σ. 57). Έχει έναν σύνθετο και απαιτητικό ρόλο, ήτοι να παράσχει καθοδήγηση εν μέσω αβέβαιων εποχών, που χαρακτηρίζονται από μεγάλες προκλήσεις και ανάγκη λήψης δύσκολων αποφάσεων. Η οικοδόμηση ισχυρών και ουσιαστικών σχέσεων με το προσωπικό, τους μαθητές και τις λοιπές σχολικές κοινότητες είναι ένα χαρακτηριστικό που αποδίδεται σε εξαιρετικά αποτελεσματικούς ηγέτες (Earp, 2020).

#### 2.4.1 Αποτελεσματικότητα σχολικού ηγέτη

Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική μονάδα συνιστά ένα δύσκολο και σύνθετο πρόβλημα για τους ερευνητές, οι οποίοι ωστόσο συμφωνούν ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια (Ζιάκα, 2014, σ. 44· Παπαλόη, 2012, σ. 173). Στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι ευρέως διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλει καθοριστικά στην πορεία του σχολείου προς την επιτυχία (Bush, 2008 όπως αναφέρεται στο Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019, σ. 114). Την ίδια άποψη πρεσβεύει και η Harris (2002, σ. 15), η οποία θεωρεί την αποτελεσματική ηγεσία βασική παράμετρο για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Σε αυτό κατατείνει και ο Κατσαρός (2008, σ. 96), ο οποίος υποστηρίζει ότι *«τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών»*. Η ουσία της ηγεσίας έγκειται στον επηρεασμό και τη διευκόλυνση ατομικών και συλλογικών προσπαθειών για την επίτευξη κοινών στόχων. Οι ηγέτες μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις μιας ομάδας ή ενός οργανισμού, επηρεάζοντας τη διαδικασία που καθορίζει τις επιδόσεις (Yukl, 2012, σ. 66). Συνεπώς,

ο ηγετικός ρόλος που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 21· Πασιαρδής, 2004, σ. 134-135), δεδομένου ότι θεωρείται το κλειδί για τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που προωθούν την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Pont, 2020, 162).

Οι ενέργειες που αναλαμβάνει ο σχολικός ηγέτης είναι πολύπλευρες και καλύπτουν ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων στη σχολική μονάδα. Ανατρέχοντας στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, σταχυολογήθηκαν ορισμένοι κομβικοί τομείς στους οποίους η σχολική ηγεσία ασκεί μεγαλύτερη επίδραση.

Κατ' αρχάς, ισχυρός είναι ο αντίκτυπος της αποτελεσματικής ηγεσίας στη διασφάλιση της ανάπτυξης και αλλαγής στο σχολείο (Harris, 2002, σ. 15). Η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να επιτύχει την κατάλληλη ισορροπία σε στόχους που συνεπάγονται δύσκολους συμβιβασμούς, όπως είναι η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητα έναντι της ανάγκης για προσαρμογή στις αναδυόμενες απειλές και ευκαιρίες (Yukl & Mahsud, 2010, σ. 82). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Κουτούζης (2012, σ. 217) αναφερόμενος κατά βάση στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με αυτόν, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που αξιοποιεί τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας που έχει για να καθορίσει στόχους, σε συνδυασμό ή συμπληρωματικά με τους στόχους της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, να οργανώσει και να αξιοποιήσει τις υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή του. Πρωτίστως, σε περιόδους με υψηλές προκλήσεις (Harris, 2002). Ο αποτελεσματικός ηγέτης αναλύει την κατάσταση και εντοπίζει τις συμπεριφορές που είναι σημαντικές. Η ικανότητα εντοπισμού των κατάλληλων συμπεριφορών και η προσαρμογή του στην εκάστοτε κατάσταση αποκαλείται «συμπεριφορική ευελιξία» και σχετίζεται με την αποτελεσματική ηγεσία (Yukl, 2012, σ. 77).

Επίσης, αποτελεσματικός και επιτυχημένος είναι εκείνος ο σχολικός ηγέτης που κατορθώνει να ευθυγραμμίσει το προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές με το όραμά του (Harris, 2002, σ. 18). Είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά και με δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές (Πασιαρδής, 2004, σ. 83). Η αποτελεσματική, ηγετική και ταυτόχρονα διοικητική συμπεριφορά του διευθυντή συνίσταται στην άσκηση συγκεκριμένων ρόλων. Η άσκηση αυτών των ρόλων προϋποθέτει την

ενστέρνιση ενός κοινού οράματος, το οποίο περιγράφει το ιδανικό σχολείο. Ένα όραμα που μιλά στο μυαλό, στην ψυχή και στην καρδιά των ανθρώπων. Προϋποθέτει ο ηγέτης να κερδίσει την εμπιστοσύνη των ανθρώπων του (Μπουραντάς, 2012, σ. 150). Με τη συμπεριφορά και δράση του, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία δημιουργεί το εργασιακό εκείνο κλίμα που ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Πασιαρδής, 2004, σ. 134-135). Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που γνωρίζει πώς να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν το έργο τους, να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές προκειμένου να βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους (Πασιαρδής, 2004, σ. 84). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι σημαντική η δημιουργία ενός ζεστού και θετικού κλίματος μάθησης στη σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια, το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός μέσα στο σχολείο» (Πασιαρδής, 2004, σ. 83-84), καλλιεργώντας ένα σχολικό κλίμα στο οποίο θα υπάρξει στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αλληλοϋποστήριξη στην πορεία προς τη βελτίωση και την αλλαγή (Χατζηπαναγιώτου, 2012, σ. 208).

Ένας επιπλέον παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη είναι τα χαρακτηριστικά της ηγετικής του ταυτότητας. Όπως μάλιστα εξειδικεύει ο Σαΐτης (2014), η αποτελεσματικότητα δεν βασίζεται μόνο στο άθροισμα των ικανοτήτων ενός ηγέτη, αλλά απορρέει από το σύνολο της προσωπικότητάς του. Για να είναι αποτελεσματικός χρειάζονται διάφορες δεξιότητες πέραν του χαρακτήρα του. Χρειάζεται αυτό που ο Καλογιάννης (2016, σ. 124-125) αποκαλεί «ιδιογραφική διάσταση του διευθυντικού ρόλου» που περιλαμβάνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας διευθυντή, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που διαθέτει, τις αξίες που ενστερνίζεται, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει. Επιπρόσθετα, ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης διακρίνεται για τη φιλομάθειά του. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ. 85) είναι διά βίου μαθητής και προσπαθεί διαρκώς να προσθέτει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στις ήδη υπάρχουσες, προσπαθεί δηλαδή πάντα να βελτιώνεται. Κατά τους Yukl & Mahsud (2010, σ. 88) το να είναι ανοιχτός στη μάθηση και σε νέες ιδέες είναι σημαντικό για τους ηγέτες που καλούνται να προσαρμοστούν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Σε αυτό το χαρακτηριστικό συγκαταλέγεται και η ικανότητά του να αποδέχεται την ανατροφοδότηση σχετικά με

τον αντίκτυπο των ενεργειών του στους άλλους και την ικανότητα να μαθαίνει και να υιοθετεί καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Αυτό είναι ιδιαίτερος κρίσιμο τα τελευταία χρόνια που ο κόσμος είναι πιο περίπλοκος, μη γραμμικός και τα προβλήματα βαθύτερα. Οι μορφές ηγεσίας που απαιτούνται είναι πιο δυναμικές και διαδραστικές. Οι ηγέτες καλούνται να ηγηθούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις, σε ένα συγκείμενο που μεταβάλλεται, την ώρα που περισσότερα προβλήματα απειλούν το μέλλον της κοινωνίας (Fullan, 2020, σ. 139). Σε μια τέτοια κατάσταση, η απάντηση είναι μια πιο ευέλικτη και προσαρμοστική ηγεσία, η οποία θα προσαρμόζει τη συμπεριφορά της στην εκάστοτε μεταβαλλόμενη κατάσταση (Yukl & Mahsud 2010, σ. 81). Μάλιστα κατά τον Fullan (2020, σ. 140), όσοι καταλαμβάνουν μια ηγετική θέση χάνουν σε έναν βαθμό τις δεξιότητές τους. Ναι μεν διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες κατά την πρόσληψή τους, αλλά δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν το νέο συγκείμενο, το νέο περιβάλλον στο οποίο θα κληθούν να ηγηθούν, σε όλες του τις λεπτομέρειες. Για τον λόγο αυτόν, πρέπει οι ηγέτες να γίνουν «*μαθητές του συγκείμενου*». Ο βαθμός κατανόησης του συγκείμενου αποτελεί πλέον ένδειξη για την αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ειδήμονες σε αυτό που εισφέρουν στον εκάστοτε οργανισμό και μαθητευόμενοι σε σχέση με τις δυναμικές αλλαγές που συντελούνται στο συγκείμενο.

Επίσης, μια ευέλικτη και προσαρμοστική απάντηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, όταν μια στρατηγική ή ένα σχέδιο δεν λειτουργεί, όπως αναμενόταν. Ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να εξηγεί για ποιον λόγο είναι απαραίτητη μια αλλαγή και να δημιουργεί εμπιστοσύνη και αφοσίωση στη νέα στρατηγική ή πρωτοβουλία. Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης για μια μεγάλη αλλαγή είναι πιο δύσκολη, όταν δεν υπάρχει εμφανής απειλή ή κρίση. Για να είναι επιτυχής η αλλαγή ηγεσίας, οι ηγέτες πρέπει διαρκώς να αξιολογούν την πρόοδο, να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους και να προβαίνουν στην απαιτούμενη αναθεώρηση στρατηγικών και σχεδίων. Οι πρακτικές κατευθύνσεις που δίνονται για τον σκοπό αυτόν είναι οι εξής: α) εντοπισμός απειλών και ευκαιριών, β) οικοδόμηση αισιοδοξίας, γ) παρακολούθηση προόδου, δ) συνεχής ενημέρωση (Yukl & Mahsud 2010, σ. 87).

Η οργανωτική αποτελεσματικότητα θεωρείται ενίοτε ισχυρή ένδειξη αποτελεσματικής ηγεσίας. Ωστόσο, υποστηρίζεται πλέον ότι η ηγεσία συμβάλλει στην οργανωτική αποτελεσματικότητα, αλλά δεν είναι ούτε απαραίτητη ούτε επαρκής για την επίτευξή της (Vroom & Jago, 2007, σ. 18).

Πολύ περισσότερο, η αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου επιτυγχάνεται όταν υπάρχει η κουλτούρα της σχολικής συνοχής και της συνεργασίας, όταν υπάρχει κατανεμημένη ηγεσία (Pont, 2020, 162). Για να είναι επιτυχής η προσαρμογή στις εξωτερικές αλλαγές απαιτείται συνήθως συνεργασία πολλών μελών του οργανισμού και ηγέτες που θα ενθαρρύνουν και θα διευκολύνουν αυτές τις διαδικασίες (Yukl & Mahsud 2010, σ. 86-87). Άλλωστε κατά την άποψη πολλών ερευνητών, η ηγεσία είναι ένα συλλογικό φαινόμενο, το οποίο κατανέμεται ή διαμοιράζεται μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Teo, Lee & Lim, 2017, σ. 138).

## 2.5 Αρμοδιότητες σχολικού ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών

### 2.5.1 Συγκεντρωτισμός ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Αποτελεί κοινό τόπο ότι τα χαρακτηριστικά που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο συγκεντρωτισμός, οι σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, η εκτεταμένη νομοθεσία, η πολυνομία (Κουτούζης, 2012, σ. 212). Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται συχνά λόγος για μια επιχειρούμενη αποκέντρωση και αυτονομία, μετά από επανειλημμένες υποδείξεις και παραινέσεις διαφόρων διεθνών οργανισμών, κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ο συγκεντρωτισμός εξακολουθεί να αποτελεί εν πολλοίς βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος. Όπως επισημαίνει η Μπρίνια (2012, σ. 91), η σχολική μονάδα στην Ελλάδα εξακολουθεί ως σήμερα να χαρακτηρίζεται κυρίως από τον διαχειριστικό - διεκπεραιωτικό της ρόλο, δηλαδή εξακολουθεί να υλοποιεί αποφάσεις προειλημμένες από τα κεντρικά όργανα διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας.

Σε χώρες με πιο γραφειοκρατική και κρατικοκεντρική παράδοση – όπως είναι η Ελλάδα – οι διευθυντές έχουν έναν πιο διοικητικό και γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας (Pont, 2020, 157). Σε ένα τέτοιο σύστημα, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με τη θέση στην ιεραρχία του συστήματος. Η έμφαση δεν δίνεται στη διαδικασία επιρροής που ασκεί η ηγεσία, αλλά στις ορθολογικές διαδικασίες και διαχειριστικές πρακτικές που καλείται να ακολουθήσει. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ηγεσία αφορούσε μέχρι πρόσφατα τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ηγείτο εκ της θέσεως του. Θεωρείτο το πρόσωπο που ήλεγχε τις γραφειοκρατικές-διαχειριστικές διαδικασίες

(Κουτούζης, 2012, σ. 221). Στις αρμοδιότητές του περιλαμβάνονται η ερμηνεία, αποκωδικοποίηση και εφαρμογή των κυβερνητικών οδηγιών, των ιατρικών υποδείξεων και συμβουλών, δηλαδή όλων εκείνων των στοιχείων που ανέκυσαν κατά την παρούσα υγειονομική κρίση (Fotheringham et al., 2020, σ. 3).

Παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα, λόγω του εξαιρετικά συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, η συζήτηση για τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας περιοριζόταν μέχρι πρόσφατα στις γραφειοκρατικές-διεκπεραιωτικές διαδικασίες που ακολουθούσε για να επιτελέσει το έργο του (Κουτούζης, 2012, σ. 213), παρατηρείται πλέον μια μεταστροφή τα τελευταία χρόνια και μια τάση απομάκρυνσης από αυταρχικούς τρόπους άσκησης εξουσίας και υιοθέτησης περισσότερο δημοκρατικών και συμμετοχικών τρόπων διοίκησης των σχολικών μονάδων (Μπρίνια, 2012, σ. 91). Αυτή η τάση που εξακολουθεί να διαμορφώνεται, αναμένεται να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής, καθώς τα περιθώρια δεν θα είναι τόσο στενά, δεδομένου ότι οι αποφάσεις που θα λαμβάνονται δεν θα καθορίζονται αποκλειστικά σε κεντρικό επίπεδο (Κατσαρός, 2008, σ. 70).

#### 2.5.2 Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση εθνικών πολιτικών

Η εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους βασικούς πυλώνες ανάπτυξης ενός εθνικού κράτους (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015, σ. 20). Ο ΟΟΣΑ, υιοθετώντας την ιδέα της στενής σχέσης μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και επιστήμης-τεχνολογίας (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015, σ. 20), θεωρεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικότερο μηχανισμό ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου που συμβάλλει αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και την οικονομική μεγέθυνση (Καλογιάννης, 2014).

Ο ΟΟΣΑ διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών στρατηγικών, δίνοντας σαφώς έμφαση στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος του είναι μια νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει την παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης αγοράς (Ζμας, 2007, σ. 31).

Προτεραιότητα στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ αποτελεί η σχολική ηγεσία (Pont et al., 2008, σ. 9). Ο όρος ηγεσία είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς, δεδομένου ότι είναι μια έννοια άυλη και, ως εκ τούτου, αρκετά υποκειμενική (Καλογιάννης, 2014, σ. 43). Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ επιχειρεί να καθορίσει τον



ρόλο του σχολικού ηγέτη, δηλαδή ένα πλήθος από προσδοκώμενες συμπεριφορές που αποδίδονται σε μια κομβικού χαρακτήρα θέση (Berkovich & Benoliel, 2020, σ. 2). Είναι πανθομολογούμενο ότι η σχολική ηγεσία συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι διαμορφώνει το σχολικό κλίμα και επηρεάζει τα κίνητρα, τις δυνατότητες και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Pont et al., 2008).

Οι ειδικοί του ΟΟΣΑ επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα είδος ισομορφίας στον τομέα της εκπαίδευσης και δη όσον αφορά τη σχολική ηγεσία (Berkovich & Benoliel, 2020, σ. 2). Προκειμένου λοιπόν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, καλούνται να επανακαθορίσουν τον ρόλο και τις αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας, προσδίδοντάς της έναν χαρακτήρα περισσότερο αποκεντρωμένο και αυτόνομο.

Όπως προκύπτει από την έκθεση των Pont et al. (2008), ο ΟΟΣΑ έχει καθορίσει τέσσερις βασικούς άξονες πολιτικής που μπορούν να βελτιώσουν τις πρακτικές της σχολικής ηγεσίας:

#### 1. Επανακαθορισμός αρμοδιοτήτων της σχολικής ηγεσίας.

Η συγκεκριμένη έκθεση του ΟΟΣΑ καταδεικνύει τη σημασία τόσο της αυτονομίας του σχολικού ηγέτη στη λήψη αποφάσεων όσο και του σαφούς καθορισμού των αρμοδιοτήτων του. Συγκεκριμένα, απαιτείται:

- Παροχή μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας, που θα συνδυάζεται με νέα μοντέλα διανεμητικής ηγεσίας, νέους τύπους λογοδοσίας και κατάρτισης του σχολικού ηγέτη.
- Επανακαθορισμός των αρμοδιοτήτων της σχολικής ηγεσίας που διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στη βελτίωση της σχολικής μάθησης, οι οποίες εστιάζονται στους εξής τομείς:
  - Υποστήριξη, αξιολόγηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζουν το διδακτικό πρόγραμμα στις τοπικές ανάγκες, να προωθούν την ομαδική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να εμπλέκονται στην παρακολούθηση, αξιολόγηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
  - Θέση στόχων, αξιολόγηση και λογοδοσία. Έγκειται στη διακριτική ευχέρεια των σχολικών ηγετών να θέτουν στρατηγικούς στόχους, να εκπονούν σχέδια και να παρακολουθούν την υλοποίησή τους.

- Διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων. Στο πλαίσιο αυτό, προβλέπεται βελτίωση των διαχειριστικών δεξιοτήτων των σχολικών ηγετών και ενίσχυση του ρόλου τους ως οικονομικών διαχειριστών.
- Ενίσχυση της συνεργασίας με άλλα σχολεία.

## 2. Διανεμητική σχολική ηγεσία

- Ενθάρρυνση κατανομής αρμοδιοτήτων σε διαφορετικούς ανθρώπους και οργανωτικές δομές προκειμένου να υποστηριχθεί ο ηγέτης στη διεκπεραίωση των αυξημένων αρμοδιοτήτων του και να βελτιωθεί η σχολική αποτελεσματικότητα.
- Στήριξη της διανεμητικής ηγεσίας με:
  - Ενίσχυση της ιδέας των ομάδων ηγεσίας.
  - Παροχή κινήτρων για να ανταμειφθεί η συμμετοχή και η απόδοση στις ομάδες αυτές.
  - Εκπαίδευση και ανάπτυξη ηγεσίας για εν δυνάμει μελλοντικούς σχολικούς ηγέτες.
  - Θέσπιση μηχανισμών λογοδοσίας που τροποποιούνται για να ταιριάζουν στις δομές της διανεμητικής ηγεσίας.

## 3. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για αποτελεσματική σχολική ηγεσία.

Ανάπτυξη και ενίσχυση ηγετικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν καθοριστικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Προς τούτο, απαιτείται:

- Ανάπτυξη ηγεσίας με ενθάρρυνση της εισαγωγικής επιμόρφωσης σε θέματα ηγεσίας, οργάνωση εισαγωγικών προγραμμάτων που συνδυάζουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, δημιουργία δικτύων διευθυντών για ανταλλαγή εμπειριών, διασφάλιση πρακτικής εξάσκησης.
- Διασφάλιση συνοχής στις παρεχόμενες υπηρεσίες από διαφορετικούς οργανισμούς:
  - Η επιμόρφωση μπορεί να παρέχεται από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας ή την εκάστοτε τοπική κυβέρνηση ή να ανατίθεται σε εξωτερικούς, εξειδικευμένους φορείς, σε φορείς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ή σε έναν εξειδικευμένο φορέα που θα εστιάζει σε θέματα εκπαίδευσης σχολικής ηγεσίας ή σε πανεπιστήμια.
  - Ανάπτυξη εθνικών φορέων σχολικής ηγεσίας προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση, η γνώση και η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης ηγεσίας σε χώρες χωρίς παρόμοιους φορείς.

- Έμφαση σε τοπικές ή περιφερειακές ανάγκες, καθορισμός σαφών προτύπων σωστής ηγεσίας.
  - Αναζήτηση τρόπων για συνεργασία με τον ιδιωτικό τομέα όσον αφορά την ανάπτυξη της ηγεσίας.
- Διασφάλιση της κατάλληλης ποικιλίας με στόχο την αποτελεσματική εκπαίδευση με τις εξής πρακτικές: παροχή συνεκτικών προγραμμάτων, εμπειρίες σε πραγματικό περιβάλλον, θεσμός μέντορα, καθοδήγηση και εκπαίδευση από ομότιμους, δομές για συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ σχολείων.
4. Ελκυστικότητα του επαγγέλματος του σχολικού ηγέτη.
- Πρόκληση αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας της ηγεσίας και η μελλοντική της βιωσιμότητα. Προτείνεται μια σειρά μέτρων για να καταστεί το επάγγελμα του διευθυντή ελκυστικότερο:
- α) Επαγγελματοποίηση των προσλήψεων.
- Οι διαδικασίες πρόσληψης και τα κριτήρια επιλεξιμότητας έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Πρέπει να είναι αποτελεσματικά, διαφανή και συνεκτικά.
- Σχέδιο για διαδοχή της ηγεσίας με προληπτικό καθορισμό των δυνητικών ηγετών και ενθάρρυνσή τους για να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες:
- Με παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα που φιλοδοξούν να αναλάβουν ηγετικές θέσεις.
  - Επαφή μεταξύ νέων εκπαιδευτικών και νυν ηγετών.
  - Συμπερίληψη θεμάτων που άπτονται της ηγεσίας στην αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Παροχή περισσότερων στοιχείων για την αξιολόγηση των υποψηφίων, όπως το προφίλ των ικανοτήτων τους ή ηγετικό προφίλ, μικρότερη σημασία στην παλαιότητα.
- β) Μεγαλύτερη ελκυστικότητα του μισθού των σχολικών ηγετών.
- Σύγκριση του μισθού των σχολικών ηγετών με παρόμοιους βαθμούς στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα και διατήρηση του επαγγέλματος σε ανταγωνιστικό επίπεδο προκειμένου να προσελκύνονται οι πλέον καταρτισμένοι.
- Θεσμοθέτηση ξεχωριστών μισθολογικών κλιμακίων για εκπαιδευτικούς και διευθυντές.

- Θεσμοθέτηση μισθολογικών κλιμακίων που θα αντικατοπτρίζουν τις δομές ηγεσίας για να βελτιωθεί η κατανομή αρμοδιοτήτων σε μια ηγετική ομάδα σε επίπεδο σχολείου και αμοιβή των διευθυντών με ικανοποιητικό επιπλέον μισθό σε σχέση με το άλλο προσωπικό, για να αποζημιωθούν για τον πρόσθετο φόρτο εργασίας.
  - Αμοιβές ανάλογα με την απόδοση, ανάπτυξη αξιόπιστων δεικτών και σαφών κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον εργασίας των διευθυντών.
- γ) Αναγνώριση του ρόλου των επαγγελματικών οργανώσεων των σχολικών ηγετών, οι οποίες παρέχουν ένα φόρουμ διαλόγου, επιμερισμού της γνώσης και διάχυσης ορθών πρακτικών τόσο μεταξύ των επαγγελματιών όσο και μεταξύ επαγγελματιών και φορέων χάραξης πολιτικής.
- δ) Παροχή ευκαιριών και υποστήριξη για επαγγελματική ανέλιξη.
- Παροχή ανανεώσιμων συμβάσεων με σταθερούς όρους για διευθυντές, οι οποίες θα επανεκτιμώνται περιοδικά και θα αναγνωρίζουν τις καλές επιδόσεις των διευθυντών, ενώ θα τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν διαρκώς τις δεξιότητές τους και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους.
  - Σχεδιασμός και παροχή ευκαιριών για διευθυντές για νέες ευκαιρίες όπως θέσεις εργασίας στην εκπαιδευτική διοίκηση.

### 2.5.3 Συστάσεις ΟΟΣΑ προς την Ελλάδα για τη σχολική ηγεσία

Οι δύο πιο πρόσφατες εκθέσεις του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα, του 2011 και του 2018, συγκλίνουν στις συστάσεις τους ως προς το θέμα της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την έκθεση του 2011, η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο κεντρικά ελεγχόμενα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Όσον αφορά τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, οι διευθυντές σχολείων στην Ελλάδα διαθέτουν τη μικρότερη εξουσία σε σύγκριση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Η ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας αποτέλεσε μια από τις πιο κομβικές προκλήσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μολονότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση «Νέο Σχολείο» επεχείρησε να υιοθετήσει πτυχές των συστάσεων από την έκθεση του ΟΟΣΑ για τη σχολική ηγεσία, η μεταρρύθμιση δεν ήταν αρκετά τολμηρή ώστε να ενισχύσει ουσιαστικά την εξουσία και τις αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών των σχολείων. Επίσης, ο ρόλος του διευθυντή παραμένει περιορισμένος σε ζητήματα που

αφορούν την υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Μια ακόμη σημαντική σύσταση της έκθεσης του 2011 αφορά τα προγράμματα επιμόρφωσης για τους διευθυντές προκειμένου να αποκτήσουν πρακτικές διαχειριστικές δεξιότητες. Επίσης, η έκθεση τάσσεται αναφανδόν υπέρ της μεγαλύτερης αυτονομίας των διευθυντών ως προς τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ενώ τονίζει τον καίριο ρόλο τους στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, σημειώνεται η ελλιπής προετοιμασία των σχολικών μονάδων στο ζήτημα της αυτοαξιολόγησής τους και επισημαίνεται η καθοριστική συμβολή των διευθυντών στη διαδικασία αυτή.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2018. Τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν σε περιβάλλον χαμηλής αυτονομίας σύμφωνα με συγκριτικά στοιχεία του ΟΟΣΑ και PISA. Άνω του 80% των αποφάσεων για το σχολείο λαμβάνονται από την εθνική κυβέρνηση, σε σχέση με το 35% στις χώρες του ΟΟΣΑ. Αυτό καταδεικνύει τη δομή του συστήματος στην Ελλάδα, με την κεντρική κυβέρνηση να λαμβάνει τις αποφάσεις. Οι διευθυντές έχουν περιορισμένη ελευθερία και διαδραματίζουν παραδοσιακά διαχειριστικό κυρίως ρόλο. Κατά συνέπεια, τονίζεται εκ νέου ότι δεν μπορούν να προβούν οι ίδιοι σε επιλογή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διευθύνουν, γεγονός που – σύμφωνα με την έκθεση – θα διασφάλιζε καλύτερο ταίριασμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς θα λαμβάνονταν υπόψη οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και των γονέων τους. Επισημαίνεται επίσης η μη δυνατότητα του διευθυντή να επισκέπτεται τις τάξεις προκειμένου να αξιολογεί την παιδαγωγική διαδικασία. Η πρακτική αυτή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται μοναδική και αποτελεί εξαίρεση μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με την έκθεση, είναι υποχρέωση του διευθυντή να παρακολουθεί και να αξιολογεί την παιδαγωγική πρακτική των συναδέλφων του εκπαιδευτικών. Τέλος, τονίζεται η σημασία της επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών για τη σωστή διεκπεραίωση του πολυσύνθετου ρόλου τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφανίδης, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματικής της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 149-151). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων-Πρακτικές Ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 153-165). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

### **Ξενόγλωσση**

Berkovich, I. & Benoliel, P. (2020). *Framing the role of the school leader in OECD documents: A critical analysis. Globalisation, Societies and Education. 1-14.*  
doi:10.1080/14767724.2020.1807917

Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., McGill, R. & Wilson, E. (2020). Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19.  
doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3642919>

Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education, 55* (2), 139-142. doi: 10.1111/ejed.12388

Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 22* (1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a

Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration, 46* (2), 172-188. doi: 10.1108/09578230810863253

Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *The Journal of Management Development, 31* (1), 7-17.

Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management, 40*. doi: 243-247.  
10.1080/13632434.2020.1811479



- Harris, A. (2020a). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0045
- Hooge, E. & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education*, 55 (2), 135-138. doi: 10.1111/ejed.12397
- Hudson, L., Mahendrarajah, S., Walton, M., Pascaris, M., Melim, S. & Ruttenberg-Rozen, R. (2020). Leadership in education during COVID-19: Learning and growth through a crisis. *Journal of Digital Teaching & Technology*.
- Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0017
- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. Paris.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*. doi: 10.1111/ejed.12398
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. doi:10.1007/978-3-319-47277-5
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 32 (1), 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941
- Solvason, C. & Kington, A. (2019). Collaborations: providing emotional support to senior leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2019-0010

- Teo, W. L., Lee, M., & Lim, W.-S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 25 (3), 136–147. doi: 10.1111/1468-5973.12179
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 17-24
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (2), 81-93. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019835>
- Yukl, G. (2012). *Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention*. *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66–85. doi: 10.5465/amp.2012.0088

### **Ιστολόγια (blog)**

- Earp, J., (2020, Αυγούστου). Changing school leadership during COVID-19 - Teacher Magazine. Ανακτήθηκε από: [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19) (2020, 2 Δεκεμβρίου)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ»

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση», μια από τις βασικές έννοιες της ανά χείρας εργασίας. Ο σαφής προσδιορισμός του συγκεκριμένου όρου κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να γίνει κατανοητή η επίδραση της πανδημίας COVID-19 στη σχολική κοινότητα. Πέραν της εννοιολογικής αποσαφήνισης του εν λόγω όρου, το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας τον κομβικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός ηγέτης στη διαχείριση της παρούσας πρωτοφανούς υγειονομικής κρίσης.

### 3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση»

Η ακριβής εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση» δεν είναι απλή, δεδομένου ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια, με εφαρμογή σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Ο όρος κρίση μπορεί να λάβει διαφορετική σημασία, ανάλογα με τα συμφραζόμενα (Κατσαρός, 2008, σ. 171). Για τον λόγο αυτόν, η ερευνητική κοινότητα έχει επιχειρήσει να προσδώσει διάφορους ορισμούς στη συγκεκριμένη έννοια.

Σύμφωνα με τον πιο διαδεδομένο ορισμό που υιοθετείται από πολλούς μελετητές, η κρίση είναι μια *«προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης η οποία χαρακτηρίζεται από την αδυναμία αντιμετώπισης μίας συγκεκριμένης κατάστασης εκ μέρους ενός ατόμου, εάν χρησιμοποιήσει συνήθεις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων»* (Slaikeu, 1990, σ. 15). Η κρίση θεωρείται μέρος της ζωής, που αναστατώνει τον φυσιολογικό ρυθμό ζωής ενός ατόμου και όλοι θα κληθούν – αργά ή γρήγορα – να αντιμετωπίσουν (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 29). Η Rapoport (όπως αναφέρεται στην Poal, 1990, σ. 124) προσδιορίζει την κρίση ως μια αναστάτωση σε μια σταθερή κατάσταση, κατά την οποία το άτομο θεωρεί ότι βρίσκεται σε μια επικίνδυνη κατάσταση. Επισημαίνει ότι η κρίση προκαλεί πρόβλημα που εκλαμβάνεται ως απειλή, απώλεια ή πρόκληση. Άλλωστε, κρίσεις δεν υφίστανται, εάν τα φαινόμενα δεν επιφέρουν δυσμενείς συνέπειες (Μπρίνια, 2008, σ. 214).

Ως εκ τούτου, η έννοια της κρίσης συνδέεται συνήθως *«με απροσδόκητες δυσμενείς εξελίξεις που απαιτούν άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους»* (Κατσαρός, 2008, σ. 171). Δεδομένου ότι πρόκειται για μια κατάσταση που

διαταράσσει τις συνήθεις διαδικασίες, απαιτούνται άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις, με στόχο τον περιορισμό των βλαβών που ενδέχεται να προκληθούν σε πρόσωπα, περιουσίες και περιβάλλον (Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτος, 2005, σ. 35). Μάλιστα, τυχόν αδυναμία χειρισμού της κατάστασης που ανακύπτει ενδέχεται να προκαλέσει ένα ριζικά διαφορετικό αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 27· Μπρίνια, 2008, σ. 214). Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι οι κρίσεις, ως γεγονότα, επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο ή τοποθετούμαστε απέναντι σε αυτόν, με αποτέλεσμα να υπάρχει ισχυρή πιθανότητα για ριζικές αλλαγές σε περίπτωση που η προκληθείσα κρίση είναι μεγάλη, δεδομένου μάλιστα ότι οι άμυνες του ατόμου μειώνονται και η διάθεσή του για νέες προσεγγίσεις σε προβλήματα αυξάνεται (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 27-28). Ο France (όπως αναφέρεται στην Roal, 1990, σ. 125) θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία συμβάντων που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως δυνητικοί κίνδυνοι. Ακόμη και γεγονότα που γενικά εκλαμβάνονται ως θετικά ενδέχεται να αποβούν στρεσογόνα. Αυτό σημαίνει ότι άτομα που είναι αντιμέτωπα με παρόμοιες καταστάσεις και προκλήσεις μπορεί να αντιδράσουν διαφορετικά ενώπιον ενός επικίνδυνου συμβάντος, καθότι υπάρχει ένα υποκειμενικό αξιολογικό στοιχείο, το οποίο εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την ιδιοσυγκρασία του καθενός.

Κρίσεις εκδηλώνονται παντού. Με αυτόν τον όρο αποδίδονται προβλήματα που βρίσκονται σε φάση όξυνσης και είναι – μεταξύ άλλων – κοινωνικής, οικονομικής, περιβαλλοντικής, εκπαιδευτικής και προσωπικής φύσεως ή διεθνών και διαπροσωπικών σχέσεων (Κατσαρός, 2008, σ. 171). Η κρίση δεν είναι χρονικά και ποσοτικά προσδιορισμένη, ούτε αναπόφευκτη (Μπρίνια, 2005, σ. 223). Υπάρχει πιθανότητα μια κρίση να γενικευθεί, να έχει αντίκτυπο στο κοινό αίσθημα και να προκαλέσει μια αίσθηση ανεπάρκειας, ακαταλληλότητας και γενικευμένου κινδύνου (Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτος, 2005, σ. 35).

Κατά συνέπεια, η κρίση είναι «*μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου*», κάθε φορά που αυτό καλείται να αντιμετωπίσει μια απειλητική κατάσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα και αδυνατεί – τη δεδομένη τουλάχιστον στιγμή – να αποφύγει ή να επιλύσει με τις συνήθεις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να διαθέτει (Caplan, 1964, σ. 53· Roal, 1990, σ. 123). Όπως επισημαίνει η Roal (1990, σ. 124), ο Caplan θεωρεί ότι ο παράγοντας που καθορίζει ουσιαστικά την εκδήλωση μιας κρίσης είναι η ανισορροπία ανάμεσα αφενός στο πώς

αντιλαμβάνεται κανείς τις δυσκολίες και τον βαθμό επικινδυνότητας που απορρέουν από αυτές και αφετέρου στις δυνατότητες που έχει άμεσα στη διάθεσή του να τις αντιμετωπίσει. Η κρίση σχετίζεται με τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου και όχι με την απειλητική κατάσταση αυτή καθ' εαυτή.

Ως έννοια, η κρίση διέπεται από κάποια σαφή και διακριτά χαρακτηριστικά. Δεδομένου ότι αποτελεί εκτροπή από μια κατάσταση κανονικότητας, θεωρείται κρίσιμη, δύσκολη και επικίνδυνη. Κάθε φορά προσλαμβάνει διαφορετική ένταση, ταχύτητα και αιτιολογία, με αποτέλεσμα να παράγεται μια καινούργια κατάσταση, δυναμική, ασταθής, ρευστή, δύσκολα ελεγχόμενη και επικίνδυνη, που πρέπει να αντιμετωπιστεί για να επανέλθει η κατάσταση της κανονικότητας (Μπρίνια, 2008, σ. 213). Ως εκ τούτου, η κρίση χαρακτηρίζεται ως ένα συμβάν με υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας, υψηλό διακύβευμα και μεγάλη πίεση χρόνου (Teo, Lee & Lim, 2017, σ. 139).

### 3.1.1 Σχολική κρίση

Η κρίση δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο μεμονωμένα άτομα. Αφορά επίσης μια ομάδα, ένα σύνολο, μια συνθήκη, μια διαδικασία, μια λειτουργία, μια οργάνωση (Μπρίνια, 2008, σ. 213). Κατά τον Coombs (2007) η κρίση, ως απρόβλεπτο γεγονός, μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στις επιδόσεις ενός οργανισμού και να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, απειλώντας τις προσδοκίες των ενδιαφερομένων μερών (Smith & Riley, 2012, σ. 58). Οι Pearson & Clair (2008) μάλιστα θεωρούν ότι η κρίση μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στη βιωσιμότητα ενός οργανισμού (Smith & Riley, 2012, σ. 58; Teo, Lee & Lim, 2017, σ. 137). Συνεπώς, η κρίση απαιτεί άμεση και αποφασιστική δράση εκ μέρους του οργανισμού και δη από τους ηγέτες του (Smith & Riley, 2012, σ. 57). Ιδίως μάλιστα όταν ενσκήπτουν κρίσεις που, λόγω του απρόβλεπτου χαρακτήρα τους και του μεγέθους της επιρροής που ασκούν σε όλη την κοινότητα όπως είναι η σχολική, παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τη διαχείρισή τους (Κατσαρός, 2008, σ. 173).

Ο τομέας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών οργανισμών εν γένει δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από φαινόμενα κρίσεων. Οι σχολικές μονάδες, ως αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας (Παπαλόη, 2012, σ. 167), βρίσκονται αντιμέτωπες με διάφορων ειδών κρίσεις.

Ως σχολική κρίση ορίζεται ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός που μπορεί να επηρεάσει μεγάλο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού (Brock, Sandoval & Lewis, 2005, σ. 57). Χαρακτηρίζεται ως μια προσωρινή κατάσταση που έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αναστάτωση στην κανονική λειτουργία του σχολείου, θέτοντας σε κίνδυνο τη συναισθηματική ασφάλεια και την πρόοδο των μαθητών του σχολείου (Κατσαρός, 2008, σ. 173· Saitis & Saiti, 2018, σ. 199). Κατά συνέπεια, κρίσεις διαφόρων μορφών συμβαίνουν αναπόφευκτα σε όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από το πόσο καλά διοικούνται. Μάλιστα, αρκετές εξ αυτών συμβαίνουν χωρίς προειδοποίηση (Smith & Riley, 2012, σ. 58).

Ωστόσο, ως ασυνήθιστο γεγονός μια κρίση μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις και να περιλαμβάνει – μεταξύ άλλων – έκτακτες υγειονομικές καταστάσεις (Yukl & Mahsud 2010, σ. 86). Υπάρχουν κρίσεις που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Brock, Sandoval & Lewis, 2005, σ. 57). Μια τέτοιου είδους κρίση είναι η πανδημία της COVID-19. Σε παρόμοιου τύπου κρίσεις, το πρόσωπο που καλείται να αναλάβει ταχεία και αποφασιστική δράση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση επειγουσών καταστάσεων είναι ο σχολικός ηγέτης (Smith & Riley, 2012, σ. 58).

### 3.2 Τύποι κρίσεων

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα είδη κρίσεων, τα οποία ταξινομούνται ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται κάθε φορά για τον χαρακτηρισμό τους. Οι κρίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν – μεταξύ άλλων – με βάση την αιτία που τις προκαλεί, τη χρονική στιγμή που λαμβάνουν χώρα, το εάν συντελούνται στο πλαίσιο ενός οργανισμού ή εκτός αυτού, το κατά πόσον σχετίζονται με τραυματικά γεγονότα ή εάν επιδρούν στο άτομο που τις υφίσταται. Λόγω της θεματικής που πραγματεύεται η ανά χείρας εργασία, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε κρίσεις που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και κυρίως των σχολικών μονάδων.

#### 3.2.1 Κρίσεις και ανθρώπινος παράγοντας

Στην προκειμένη περίπτωση, το κριτήριο ταξινόμησης για μια κρίση είναι ο ανθρώπινος παράγοντας. Σύμφωνα με τον Τασούλα (2016, σ. 12) οι κρίσεις διακρίνονται σε δύο γενικές κατηγορίες: εκείνες που προκαλούνται από ανθρώπινη ενέργεια και εκείνες που δεν οφείλονται σε ανθρώπινη ενέργεια, αλλά σε φυσικά

φαινόμενα ή ανυπέρβλητους παράγοντες. Ως παράδειγμα για τις πρώτες αναφέρεται ο σχολικός εκφοβισμός ή τυχόν παραβατικές συμπεριφορές ατόμων εντός της σχολικής μονάδας, ενώ στις δεύτερες περιλαμβάνονται κρίσεις, όπως οι φυσικές καταστροφές, ασθένειες, καθώς και περιπτώσεις επαπειλούμενων επιδημιών, όπως η γρίπη των πουλερικών (Κατσαρός, 2008, σ. 173).

### 3.2.2 Εξελικτικές και περιστασιακές κρίσεις

Η βασικότερη και πλέον διαδεδομένη διάκριση αφορά τη χρονική στιγμή εκδήλωσης μιας κρίσης. Η διάκριση που γίνεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι μεταξύ εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων (Brock et al., 2005, σ. 15). Η συγκεκριμένη ορολογία υιοθετείται από την πλειονότητα της ελληνικής βιβλιογραφίας (Κατσαρός, 2008, σ. 171-172· Σαϊτής, 2008α, σ. 108· Saitis & Saiti, 2018, σ. 199), ωστόσο χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι με το ίδιο όμως νοηματικό περιεχόμενο (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 29-30).

Οι εξελικτικές κρίσεις συνδέονται με κομβικά σημεία στη μετάβαση των ατόμων από ένα εξελικτικό στάδιο ωρίμανσής τους σε άλλο, όπως για παράδειγμα την είσοδο στην εφηβεία, ή με τη μετάβαση από μια φάση ζωής σε άλλη, όπως την έναρξη της σχολικής ζωής (Κατσαρός, 2008, σ. 172). Παρόμοια διατύπωση χρησιμοποιεί και ο Σαϊτής (2008α, σ. 108) αναφερόμενος στις εξελικτικές κρίσεις, οι οποίες θεωρεί ότι σχετίζονται με τη μετάβαση από ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής σε άλλο. Στο ίδιο μήκος κύματος και η Χατζηχρήστου (2012, σ. 29· Rapoport, 1967), η οποία χαρακτηρίζει αυτού του είδους τις κρίσεις ως αναπτυξιακές και επισημαίνει ότι αφορούν γεγονότα που σχετίζονται με συμβάντα του κύκλου ζωής και με τη μετάβαση του ατόμου από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο. Οι συγκεκριμένες κρίσεις θεωρούνται προβλέψιμες και αναμενόμενες, με το σκεπτικό ότι αναμένεται να συμβούν κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου (Κατσαρός, 2008, σ. 172· Χατζηχρήστου, 2012, σ. 29). Για τον λόγο αυτό, οι Harper & Peterson (όπως αναφέρεται στην Poal, 1990, σ. 128) αποκαλούν τις κρίσεις αυτές προβλέψιμες.

Αντιθέτως, οι περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις είναι αναπάντεχα γεγονότα (Σαϊτής, 2008α, σ. 108· Rapoport, 1967). Χαρακτηρίζονται ξεκάθαρα ως «γεγονότα με απροσδόκητη φύση» (Brock et al., 2005, σ. 16). Άρα, οι περιστασιακές κρίσεις συνδέονται με απροσδόκητα περιστατικά που μπορούν να επηρεάσουν ευρύτερα την κοινωνία και ασφαλώς ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Δυνητικά μπορούν να πλήξουν

τον καθένα (Κατσαρός,2008). Η Χατζηχρήστου (2012, σ. 30) χαρακτηρίζει αυτού του είδους τις κρίσεις ως κρίσεις καταστάσεων, ήτοι ως γεγονότα που συμβαίνουν αναπάντεχα, ξεκινούν ξαφνικά, ενώ η αντιμετώπισή τους έχει επείγοντα χαρακτήρα. Αυτός είναι και ο λόγος που οι Harper & Peterson (όπως αναφέρεται στην Poal, 1990, σ. 128) αποκαλούν τις κρίσεις αυτές απρόβλεπτες. Οι περιστασιακές κρίσεις είναι πιο δύσκολα αντιμετωπίσιμες, λόγω της απρόσμενης φύσης τους, καθιστώντας δυσχερέστερη την αντιμετώπισή τους από τους διαχειριστές αυτών των κρίσεων, δεδομένου ότι δεν εφαρμόζουν πάντοτε τις ενδεδειγμένες στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους (Saitis & Saiti, 2018, σ. 199).

Και τα δύο αυτά είδη κρίσεων αποτελούν κομμάτι της ζωής που θα κληθούν όλοι να αντιμετωπίσουν. Πόσω μάλλον οι σχολικές μονάδες οι οποίες οφείλουν να είναι προετοιμασμένες για κάθε τύπο κρίσης (Saitis & Saiti, 2018, σ. 199).

### 3.2.3 Εσωτερικές και εξωτερικές κρίσεις – Αντιμετώπιση

Σύμφωνα με τον Metzgar (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008, σ. 173), μια άλλη διάκριση των κρίσεων είναι αυτή μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κρίσεων.

Ως εσωτερική χαρακτηρίζεται μια κρίση που οφείλεται σε γεγονότα που συμβαίνουν στο εσωτερικό μιας σχολικής κοινότητας. Αντιθέτως, εξωτερική χαρακτηρίζεται μια κρίση που βασίζεται σε γεγονότα που εμφανίζονται εκτός σχολείου. Τα στελέχη της διοίκησης και δη οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να αντιμετωπίσουν και τις δύο μορφές κρίσεων. Σύμφωνα μάλιστα με την άποψη που εκφράζει ο Κατσαρός (2008, σ. 173), για την αντιμετώπιση αυτών των κρίσεων επιβάλλεται η δραστηριοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική κοινότητα, ενώ ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να δοθεί, πρωτίστως στις εσωτερικές κρίσεις, με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αιτιών που προκάλεσαν τη συγκεκριμένη κρίση.

Σε κάθε περίπτωση, η αντιμετώπιση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον χρήζει ιδιαίτερων χειρισμών. Βάσει πολλών ενδείξεων, οι κρίσεις δεν είναι απομονωμένα συμβάντα σε κάποιο σχολείο, αλλά εμφανίζονται και επηρεάζουν το μαθησιακό περιβάλλον και τις σχετικές του δομές και δραστηριότητες. Κατά συνέπεια, για την αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης απαιτούνται συστήματα σκέψης που συνδέονται άρρηκτα με την εκπαιδευτική στρατηγική του σχολείου (Smith & Riley, 2012, σ. 59).



Κάθε σχολική κοινότητα, αλλά και πιο συγκεκριμένα κάθε σχολική μονάδα, οφείλει να εκπονεί ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, το οποίο κατά την Μπρίνια (2008, σ. 223) οφείλει να διασφαλίζει τα εξής:

- α) ελαχιστοποίηση των ζημιών που συνεπάγεται μια κρίση,
- β) παρεμπόδιση της εκδήλωσης δευτερογενών κρίσεων και παρενεργειών της κύριας κρίσης,
- γ) έλεγχος της κρίσης μετά την εκδήλωσή της,
- δ) αποτροπή του αιφνιδιασμού των διαχειριστών της κρίσης και της δημιουργίας δυσχερών, ακόμα και χαοτικών καταστάσεων, ιδίως όταν οι κρίσεις είναι απρόβλεπτες ή αιφνίδιες και
- ε) έγκαιρη αντίδραση στη δράση της κρίσης, δηλαδή την υιοθέτηση μιας περισσότερο ενεργητικής αντί μιας παθητικής στάσης απέναντι στην κρίση.

### 3.3 Συνέπειες κρίσεων

#### 3.3.1 Τραυματικά γεγονότα

Όπως επισημάνθηκε ήδη, οι περιστασιακές κρίσεις οφείλονται σε απροσδόκητα γεγονότα που ενδέχεται να επηρεάσουν τα άτομα μεμονωμένα, αλλά και τη σχολική κοινότητα ευρύτερα.

Οι Brock et al. (2005, σ. 16) ταξινομούν τα πιθανά τραυματικά γεγονότα κρίσης σε έξι κατηγορίες (Κατσαρός, 2008, σ. 172· Χατζηχρήστου, 2012, σ. 30):

- α) απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή τραυματισμός,
- β) βίαιος ή/και απροσδόκητος θάνατος,
- γ) επαπειλούμενος θάνατος ή τραυματισμός,
- δ) πράξεις πολέμου ή τρομοκρατίας,
- ε) φυσικές καταστροφές και
- στ) προκαλούμενες από τον άνθρωπο/βιομηχανικές καταστροφές.

Κατά άλλους θεωρητικούς και ερευνητές, η κατηγοριοποίηση των κρίσεων θα πρέπει να έχει ως γνώμονα την επίδραση που υφίσταται εξαιτίας τους το άτομο και όχι τόσο το είδος του κινδύνου που εγκυμονεί.

Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, ο Baldwin (όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2012, σ. 30) προτείνει τις ακόλουθες κατηγορίες κρίσεων:

- α) κρίσεις που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ατόμου,
- β) κρίσεις που οφείλονται σε αναμενόμενες μεταβάσεις του κύκλου ζωής,

- γ) κρίσεις που προκύπτουν από τραυματικά γεγονότα,
- δ) αναπτυξιακές κρίσεις – κρίσεις ωρίμανσης,
- ε) κρίσεις που σχετίζονται με ψυχοπαθολογία και
- στ) επείγουσες ψυχιατρικές καταστάσεις.

### 3.3.2 Ευαλωτότητα και ψυχική ανθεκτικότητα

Βασική παράμετρος σε όλα τα είδη κρίσεων είναι η αντίδραση των ατόμων σε αυτές. Οι σχετικές έννοιες που αναδύονται στη βιβλιογραφία είναι η ευαλωτότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα σε καταστάσεις κρίσεων, όποια μορφή και ένταση και εάν έχουν αυτές.

Με τον όρο «ευαλωτότητα» περιγράφεται η μειωμένη ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει σε μια κατάσταση κρίσης, καθώς και στο σοβαρό ενδεχόμενο να επηρεαστεί σημαντικά από αυτήν. Αντιθέτως, με τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται θετικά σε αντίξοες συνθήκες και να παραμένει αλώβητο σε σοβαρές δυσκολίες και αρνητικές εμπειρίες (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 37).

### 3.4 Χαρακτηριστικά των κρίσεων

Πέραν των χαρακτηριστικών που αναφέρονται στους εκάστοτε ορισμούς του όρου «κρίση», υπάρχουν ακόμη ορισμένα αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά.

Σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η χρονική παράμετρος. Οι αντιδράσεις στην κρίση είναι χρονικά περιορισμένες. Η έκβαση μιας κρίσης δεν καθορίζεται από προηγούμενους παράγοντες, όπως η φύση του προβλήματος, η προσωπικότητα ή οι εμπειρίες του κάθε ατόμου, μολονότι οι παράγοντες αυτοί ασκούν σημαντική επιρροή στην έκβασή της. Το τι πρόκειται να συμβεί εξαρτάται από την αλληλεπίδραση εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων κατά τη διάρκεια της κρίσης, από τις ενέργειες του ατόμου και την επέμβαση τρίτων (Poal, 1990, σ. 126).

Τα χαρακτηριστικά μιας κρίσης συνοψίζονται ως εξής:

- α) η επικινδυνότητα,
- β) οι έκτακτες ανάγκες,
- γ) η ανεπάρκεια χρόνου για την έγκαιρη αντιμετώπισή της,
- δ) η ανάγκη για μεγάλη ικανότητα προσαρμογής,
- ε) η πίεση που ασκεί,
- στ) το ξαφνικό και απρόβλεπτο στοιχείο που τη συνοδεύει,

- ζ) η σύγχυση και η αβεβαιότητα που προκαλεί,
- η) η διαφορετικότητα ανά είδος κινδύνου που συνεπάγεται και
- θ) ο ρόλος της τύχης (Μπρίνια, 2008, σ. 214· Τασούλας, 2016).

### 3.5 Σχολικό κλίμα σε περίοδο κρίσης

Το σχολικό κλίμα αφορά ουσιαστικά την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 25). Περιγράφεται συχνά ως η «καρδιά του σχολείου», ως το στοιχείο που κάνει μαθητές και εκπαιδευτικούς να αγαπούν το σχολείο και να θέλουν να αποτελούν μέρος του (Χατζηπαναγιώτου, 2012, σ. 201). Από πολλούς ερευνητές χαρακτηρίζεται ως η προσωπικότητα του σχολείου, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα για το άτομο, είναι το κλίμα για την οργάνωση του σχολείου (Σαΐτης, 2008α, σ. 159· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 26). Σε κάθε περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ως η περιρρέουσα ατμόσφαιρα που προσλαμβάνεται αβίαστα και σχεδόν ταυτόχρονα με την είσοδο στην εκάστοτε σχολική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2012, σ. 202).

Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του συγκεκριμένου σχολείου (Ζιάκα, 2014, σ. 48). Βασική επιδίωξη είναι η διαμόρφωση θετικού κλίματος, το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 25· Ζιάκα, 2014, σ. 48). Το σχολικό κλίμα, ως βασικός παράγοντας του αποτελεσματικού σχολείου, ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2004, σ. 173).

Ένα ζήτημα αιχμής που σχετίζεται άμεσα με το εξωτερικό περιβάλλον και τις επιδράσεις που αυτό ασκεί στη σχολική κοινότητα εν γένει, αλλά και στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα στους μαθητές είναι αυτό της εμφάνισης περιστατικών κρίσης (Κατσαρός, 2008, σ. 171). Πολλές φορές, η ζωή της σχολικής τάξης, του σχολείου ή της ευρύτερης κοινότητας διαταράσσεται από αναπάντεχα γεγονότα που αναστατώνουν τον συνήθη ρυθμό της και δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στη διαχείρισή τους (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 97). Αυτοί είναι που καλούνται, μαζί με τη σχολική ηγεσία, να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο στην υπέρβαση τυχόν προβλημάτων. Όπως επισημαίνουν οι Teo, Lee & Lim (2017, σ. 136), η επιβίωση ενός οργανισμού κατά τη διάρκεια μιας κρίσης εξαρτάται από την αντοχή των μελών και της ηγεσίας του.

Κρίσεις κάθε είδους επηρεάζουν τη ζωή της σχολικής μονάδας με αιφνίδιο τρόπο, υποχρεώνοντας τα μέλη της να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις που προκαλούν ψυχική αναστάτωση στα παιδιά όλων των ηλικιών. Δεν είναι μόνο στελέχη της εκπαίδευσης που καλούνται όλο και συχνότερα να διαχειριστούν κρίσεις (Κατσαρός, 2008, σ. 171), αλλά και σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έρχονται καθημερινά σε επαφή με παιδιά, οφείλουν να γνωρίζουν τον τρόπο διαχείρισης κρίσεων. Κατά τον Mutch (2014, σ. 12) τα παιδιά αναζητούν σε σημαντικά πρόσωπα καθοδήγηση για το πώς θα διαχειριστούν καταστάσεις που απειλούν την κανονικότητα της ζωής τους. Τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, παρέχοντας ένα σταθερό και οικείο περιβάλλον. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι μαθητές μπορούν να επανέλθουν στις φυσιολογικές τους δραστηριότητες.

Για την επιτυχή αντιμετώπιση αναπάντεχων γεγονότων απαιτείται η δημιουργία μιας κουλτούρας ετοιμότητας. Απαιτείται προετοιμασία και ένα ολοκληρωμένο σχέδιο που θα περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν για να αντιμετωπιστεί επιτυχώς μια κρίση (Μπρίνια, 2008, σ. 224).

### 3.5.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες, όπως η άρτια οργάνωση, η αγαστή συνεργασία και ανοιχτή επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων σε μια σχολική μονάδα, οι οποίοι είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία στη σχολική μονάδα. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από επίσημες και ανεπίσημες συμπεριφορές, καθώς και από την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων, αλλά κυρίως από την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2012, σ. 203). Στους ανωτέρω παράγοντες προστίθεται ακόμη το περιβάλλον στο οποίο πραγματώνεται η μαθησιακή διαδικασία, είτε πρόκειται για τα πιο ορατά στοιχεία της σχολικής μονάδας, όπως η δομή της, τα προγράμματά της, οι σκοποί και οι στόχοι της (Χατζηπαναγιώτου, 2012, σ. 201), είτε το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο που καλείται να λειτουργήσει η σχολική μονάδα με τις ιδιαιτερότητες και τη μοναδικότητά του.

Κεντρικό ρόλο κατέχει η σχολική ηγεσία. Η Χατζηχρήστου (2012, σ. 26) αναδεικνύει την καθοριστική συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε αυτήν. Κατά τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2006,

σ. 22) οφείλει να καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον. Για την επίτευξη αυτού του στόχου επιβάλλεται όχι μόνο να έχει ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, αλλά και να το διαμοιράζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2012, σ. 208). Άλλωστε, οι επιδόσεις ενός οργανισμού – όπως η σχολική μονάδα – εξαρτώνται από τον βαθμό συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων (Yukl, 2012, σ. 78). Την ίδια άποψη συμμαρτίζεται και ο Πασιαρδής (2004, σ. 138· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 26), σύμφωνα με την οποία η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Και η επίτευξη αυτού του θετικού κλίματος εξαρτάται από την αρμονική συνεργασία του διευθυντή με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη.

Από τα ανωτέρω συνάγεται ο κομβικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Κατά την Μπρίνια (2012, σ. 102) το καλό σχολικό κλίμα είναι ένα από τα βασικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων που ακολουθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης. Ναι μεν τον κύριο συντονισμό των παραγόντων που δρουν στη σχολική μονάδα επωμίζεται ο διευθυντής, αλλά η συνολική ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου έγκειται σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Και τούτο διότι ο ανθρώπινος παράγοντας αναγνωρίζεται ως το κύριο στοιχείο κάθε οργανισμού που επηρεάζει καθοριστικά τη λειτουργία του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 54-63).

Ωστόσο, η συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα δεν περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό του σχολείου, αλλά και σε ανθρώπους εκτός αυτού. Οι γονείς που είναι ενεργά αναμεμειγμένοι σε θέματα του σχολείου και είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν, συνεισφέρουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητά του (Πασιαρδή, 2004, σ. 131). Επίσης, ο διάλογος με τους γονείς, καθώς και η διασύνδεση με τις τοπικές αρχές συμβάλλουν στην εμπέδωση ενός κλίματος συνεργασίας και στη δέσμευση για από κοινού εργασία (Harris, 2002, σ. 22).

Το μέσον για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η επικοινωνία. Κατά την Ζιάκα (2014, σ. 49) ο διευθυντής θεωρείται ως το πιο σημαντικό μέλος του σχολείου για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Η ανταλλαγή μηνυμάτων και απόψεων μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, των εμπλεκόμενων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και την εκπαιδευτική πολιτική

της χώρας καθορίζουν ουσιαστικά την επίτευξη των στόχων του σχολείου και της τάξης.

Ωστόσο, όλα αυτά δεν είναι εφικτά εάν δεν υπάρχει ασφάλεια στη σχολική μονάδα. Κατά τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2006, σ. 19) το υγιές κλίμα οργάνωσης και το αίσθημα ασφάλειας είναι από τους κυριότερους παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου και βοηθούν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η συνύπαρξη όλων των παραπάνω στοιχείων βοηθά στην οργάνωση και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας, καθώς και στην επίτευξη ενός ευχάριστου και άνετου σχολικού κλίματος. Η επικοινωνία, η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μιας σχολικής μονάδας και η οργάνωση του σχολείου αποτελούν εκ των ων ουκ άνευ προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδής, 2004, σ. 174).

### 3.6 Ηγεσία σε περίοδο κρίσεων

Δεν είναι λίγες οι φορές που ένας φορέας, ένας οργανισμός καλείται να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί κάποια κρίση. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση, με τα πλέον ζωντανά κομμάτια του: τις σχολικές μονάδες.

Όταν ένα ξαφνικό, αναπάντεχο ή ασυνήθιστο γεγονός απειλεί να διαταράξει την κανονική λειτουργία ή να βλάψει κάποια άτομα, απαιτείται άμεση και κατάλληλη απάντηση προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις για τον οργανισμό (Yukl & Mahsud 2010, σ. 82). Τον ρόλο αυτόν αναλαμβάνει η ηγεσία. Η ηγεσία σε περίοδο κρίσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία (Hudson et al., 2020). Πολύ συχνά οι ηγέτες καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις περίπλοκες και ενίοτε παράδοξες και αντιφατικές (Παπαλόη, 2012, σ. 170). Η ηγεσία σε καιρούς κρίσης συνεπάγεται αντιμετώπιση συμβάντων, συναισθημάτων και επιπτώσεων στο άμεσο παρόν με τρόπους που ελαχιστοποιούν την πρόκληση δυσάρεστων εξελίξεων για το προσωπικό, την οργανωτική δομή του σχολείου αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Smith & Riley, 2012, σ. 57). Επομένως, οι παρεμβάσεις της ηγεσίας σε μια σοβαρή κρίση θεωρούνται διαδικασίες άσκησης κοινωνικής επιρροής. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης, οι ηγέτες καλούνται να εκπληρώνουν τη συμβολική ανάγκη των μελών του φορέα που διευθύνουν για κατεύθυνση και καθοδήγηση (Teo, Lee & Lim, 2017, σ. 136).

Κάποιες κρίσεις χαρακτηρίζονται συχνά ως πρωτόγνωρες, ως πρωτοφανείς, όπως η πανδημία της COVID-19. Επομένως, όταν ασυνήθιστα γεγονότα διαταράσσουν το έργο ή προκαλούν άμεσο πρόβλημα που απαιτεί την προσοχή του ηγέτη, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του ηγέτη είναι σημαντική (Yukl & Mahsud 2010, σ. 85). Το πόσο καλά διαχειρίζεται τις άμεσες κρίσεις αποτελεί ένδειξη ευέλικτης και προσαρμοστικής ηγεσίας. Αλλαγές μεγαλύτερης κλίμακας στο εξωτερικό περιβάλλον δημιουργούν απειλές, αλλά και ευκαιρίες για έναν οργανισμό. Κατά συνέπεια, απαιτούνται αλλαγές στις ακολουθούμενες στρατηγικές ή τακτικές προκειμένου να διασφαλιστεί η αποδοτικότητα και η επιβίωση του οργανισμού (Yukl & Mahsud 2010, σ. 82). Για την επίτευξη αυτών των χαρακτηριστικών απαιτείται και φρόνηση. Σύμφωνα με τους Παπαλόη & Μπουραντά (2012, σ. 155), η φρόνηση συμβάλλει στην ορθή αντιμετώπιση των απρόοπτων και αναπάντεχων γεγονότων της ζωής, παρέχοντας στο άτομο την απαιτούμενη ευελιξία και προσαρμοστικότητα προκειμένου να ανταποκριθεί σε δυσμενείς καταστάσεις. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις τους, η φρόνηση χρειάζεται σε περιπτώσεις στις οποίες δεν υφίσταται εκ των προτέρων κάποιο σχέδιο δράσης και στις οποίες απαιτείται η ανάληψη δράσης κατά τον ορθό λόγο, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σοφία σε επίπεδο ηγετικών στελεχών συνδέει ικανότητες έγκαιρης και σωστής δράσης σε μια κρίσιμη κατάσταση (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012, σ. 157).

Το μεγαλύτερο λάθος που μπορεί να διαπράξει ένας ηγέτης σε περίοδο κρίσης είναι η ακινησία. Τυχόν παράλυση από τον φόβο της αποτυχίας είναι η χειρότερη αντίδραση. Κατά τον Netolicky (2020, σ. 2) οι ηγέτες – σε περίοδο κρίσης – πρέπει να δρουν γρήγορα και προνοητικά αλλά και προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη τις επιλογές, τις συνέπειες και τις παράπλευρες συνέπειες των ενεργειών τους. Πρέπει να καθιστούν σαφή τον σκοπό τους και να λειτουργούν με ενσυναίσθηση. Ο Kahneman (2011) εξετάζει πώς σκεφτόμαστε «γρήγορα και αργά»: είτε αυτόματα και γρήγορα με ελάχιστη ή καμία προσπάθεια και ασυνείδητα ή με μεθοδικότητα και συγκέντρωση. Κατά τη διάρκεια της παρούσας πανδημίας, οι ηγέτες είναι ταυτόχρονα γρήγοροι και αργοί (Netolicky, 2020, σ. 2).

### 3.7 Συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η εκδήλωση κρίσεων διαφόρων ειδών αποτελεί αναπόδραστο γεγονός, το οποίο με απόλυτη βεβαιότητα θα κληθεί να

αντιμετωπίσει κάθε σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2012, σ. 70), μια βασικότατη αρχή όσον αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων είναι ότι η κρίση θεωρείται μέρος της ζωής μας και ένα γεγονός που θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε, χωρίς να γνωρίζουμε ακριβώς πότε.

Σε περίπτωση κρίσης, καθοριστικής σημασίας είναι οι παρεμβάσεις στις οποίες αναμένεται να προβούν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε μια σχολική μονάδα, πρωτίστως ο σχολικός ηγέτης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Αντικείμενο της ανά χείρας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός ηγέτης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας κατά τη διαχείριση κρίσεων, όπως αυτή της πανδημίας COVID-19.

Γενικά, οι κρίσεις θεωρούνται απροσδόκητα και απρόβλεπτα συμβάντα, τα οποία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας χρήζουν διαχείρισης. Κατ' αρχάς, θα πρέπει να οριστεί τι είναι διαχείριση κρίσεων. Σύμφωνα με τους Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτο (2005, σ. 46) ως διαχείριση κρίσεων ορίζεται το σύνολο των προληπτικών, παρεμβατικών και συντονιστικών ενεργειών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μία ανεπιθύμητη κατάσταση, από μεμονωμένα άτομα ή συγκροτημένες μονάδες και επιδιώκουν να αμβλύνουν τα δυσμενή αποτελέσματα και τις συνέπειές της στον εκάστοτε οργανισμό, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Κατά την άποψη των ιδίων ερευνητών, η διαχείριση κρίσεων θεωρείται εξ ορισμού μια δυναμική και συνεχής διαδικασία, η οποία ενίοτε αρχίζει πριν την εμφάνιση του ανεπιθύμητου γεγονότος, συνεχίζεται κατά τη διάρκεια του περιστατικού και περατώνεται με την εκπόνηση ή αναθεώρηση των σχεδίων διαχείρισης, αφού προηγουμένως ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες από την τρέχουσα κρίση, με αντικειμενικό σκοπό να αποφευχθεί η επανάληψή της ή να περιοριστούν οι επιπτώσεις της σε ενδεχόμενη επανεμφάνισή της. Όπως επισημαίνει η Χατζηχρήστου (2012, σ. 58) η διαχείριση μιας κρίσης ειδικά στη σχολική μονάδα συνιστά μια πολυσύνθετη και απαιτητική διαδικασία, καθώς οι ανάγκες των παιδιών που βίωσαν μια κρίση δημιουργούν αυξημένες δυσκολίες στη φροντίδα και τη στήριξή τους.

Όσον αφορά την κρίση και τη διαχείρισή της, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με επιμέρους στάδια της. Σύμφωνα με τη θεωρία του κύκλου ζωής μιας κρίσης του Fink (2000, σ. 20-28) η κρίση διακρίνεται σε τέσσερα στάδια:

α) Το πρόδρομο στάδιο, κατά το οποίο εμφανίζονται οι πρώτες προειδοποιητικές ενδείξεις της επερχόμενης κρίσης. Η διάρκεια του εν λόγω σταδίου δεν μπορεί να



προσδιοριστεί με ακρίβεια, δεδομένου ότι υπάρχουν φαινόμενα που δεν εκπέμπουν καθόλου προειδοποιητικά σημάδια, ενώ άλλα εκπέμπουν. Ενδεικτικά, στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται φαινόμενα όπως ασθένειες και πανδημίες.

β) Το οξύ στάδιο της κρίσης, κατά το οποίο εκτυλίσσεται και κορυφώνεται η κρίση. Η κρίση δεν μπορεί πλέον να αποφευχθεί, ενώ η αποτροπή επιβλαβών συνεπειών έγκειται στον τρόπο διαχείρισής της. Οι τρόποι εκδήλωσης της κρίσης ποικίλουν: η εκδήλωση της κρίσης μπορεί να είναι απότομη, προοδευτική ή αργή.

γ) Το χρόνιο στάδιο της κρίσης, κατά το οποίο εμφανίζονται και εμπεδώνονται οι επιπτώσεις της κρίσης.

δ) Το στάδιο της επίλυσης, κατά το οποίο ο εκάστοτε οργανισμός βρίσκεται σε διαδικασία επίλυσης του κρίσιμου περιστατικού και αρχίζει να ανακτά τους κανονικούς ρυθμούς του και να αποκαθιστά την κανονικότητά του μετά τον τερματισμό της κρίσης.

Για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στο σχολείο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προετοιμασία της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 65) με την ύπαρξη σχεδίου δράσης, το οποίο θα περιλαμβάνει τις προκαθορισμένες ενέργειες που τίθενται σε εφαρμογή σε καταστάσεις κρίσεων (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 71). Επίσης, απαιτούνται δράσεις σε προληπτικό επίπεδο με την εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων παρέμβασης (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 65). Όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2014), στο ελληνικό σχολείο υπάρχει πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων, το οποίο σχεδιάζεται από την κεντρική διοίκηση, προκειμένου να βοηθηθούν τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αναπάντεχα συμβάντα με σοβαρές επιπτώσεις, οι οποίες απειλούν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, στην πλειονότητα των χωρών του ΟΟΣΑ, όπου τα σχολεία διαθέτουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας όσον αφορά τη λήψη των αποφάσεων και την παροχή μόρφωσης, οι σχολικοί ηγέτες βρίσκονται στο επίκεντρο των στρατηγικών που εκπονούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αποσκοπούν στην αντιμετώπιση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Gouédard, Pont & Viennet, 2020, σ. 14).

Σε κάθε περίπτωση, είναι εξαιρετικά σημαντικό να δοθεί η αίσθηση στους μαθητές ότι διευθυντής και εκπαιδευτικοί δεν αγνοούν σημαντικά γεγονότα της ζωής τους – όπως είναι οι κρίσεις – και ότι τους παρέχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να αντλήσουν στήριξη τόσο από τους συμμαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 98). Είναι σαφές ότι η ανταλλαγή εμπειριών

μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση των συναισθημάτων και των αντιδράσεων που προκαλεί η εκάστοτε κρίση (Χατζηχρήστου, 2012, σ. 62).

Ένας σχολικός ηγέτης, ως συντονιστής σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, είναι απαραίτητο να διαθέτει ειδικές διοικητικές ικανότητες, ειδικές γνώσεις και ειδικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Μπρίνια, 2008, σ. 230).

Στη διεθνή βιβλιογραφία σταχυολογούνται ορισμένες σημαντικές πτυχές της προσωπικότητας, καθώς και δεξιότητες του ηγέτη που θεωρούνται ότι συμβάλλουν καταλυτικά στη διαχείριση κρίσεων:

α) Κατ' αρχάς, ζητούμενο είναι η προσαρμοστικότητα. Η αβεβαιότητα που προκαλείται εξαιτίας μιας κρίσης, απαιτεί ηγέτες που θα προσαρμόζονται γρήγορα στις ραγδαία μεταβαλλόμενες καταστάσεις και θα αξιοποιούν διάφορες δεξιότητες και μοντέλα ηγεσίας. Η δεξιότητα αυτή επιτυγχάνεται με την εμπειρία. Οι ηγέτες μαθαίνουν διαρκώς, εξελίσσονται και μεταβάλλουν τη στάση τους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, καθώς καλούνται να εργαστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και διαφορετικά συγκείμενα (Earp, 2020). Ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να επεξηγεί για ποιον λόγο απαιτείται αλλαγή, ούτως ώστε να οικοδομείται εμπιστοσύνη και αφοσίωση σε κάθε νέα πρωτοβουλία. Η παροχή στήριξης σε μια μεγάλη αλλαγή είναι ευκολότερη όταν υπάρχει μια εμφανής κρίση. Για να είναι επιτυχής μια αλλαγή, οι ηγέτες πρέπει διαρκώς να αξιολογούν τη διαδικασία, να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους και να προβαίνουν στην απαραίτητη αναθεώρηση στρατηγικών και σχεδίων (Yukl & Mahsud 2010, σ. 7). Ειδικά, η προσαρμογή στα εκάστοτε δεδομένα, ιδίως όταν μια νέα στρατηγική ή κάποιο σχέδιο δεν λειτουργεί όπως αναμενόταν, είναι εξαιρετικά σημαντική (Yukl & Mahsud 2010, σ. 7).

β) Ευελιξία, επιμονή και διάθεση για απόκτηση νέας γνώσης. Υπό αντίξοες και δυσχερείς συνθήκες, οι πιο επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που διαθέτουν ανοικτό πνεύμα, είναι ανοιχτόμυαλοι και είναι έτοιμοι να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Είναι επίσης ευέλικτοι και όχι δογματικοί στον τρόπο σκέψης τους, άλλα και επίμονοι και προσηλωμένοι, π.χ. όσον αφορά την προσπάθεια εκπλήρωσης των υψηλών προσδοκιών των μελών του οργανισμού (Solvason & Kington, 2019, σ. 3). Οι ηγέτες πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη και να πράττουν ό,τι είναι απαραίτητο να γίνει. Οι παγιωμένοι κανόνες προορίζονται για τις κανονικές εποχές. Σε περιόδους κρίσεων, πρέπει να πράττουν ό,τι είναι απαραίτητο όσο το δυνατόν ταχύτερα (Smith & Riley, 2012, σ. 64).

γ) Σε περιόδους κρίσεων, η σχολική ηγεσία πρέπει να παρέχει βεβαιότητα, να δημιουργεί ελπίδα, να είναι αποτελεσματική (κυρίως κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την κρίση) (Smith & Riley, 2012, σ. 57).

δ) Δημιουργική ευφυΐα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αντιμετώπισης εντελώς νέων συμβάντων κρίσης που δεν έχουν συμβεί στο παρελθόν και για τα οποία δεν υπάρχει η παραμικρή προετοιμασία (Smith & Riley, 2012, σ. 67). Για τον λόγο αυτόν, είναι σημαντική η μετάβαση από τη στατική εικόνα του διευθυντή, ο οποίος παραμένει προσκολλημένος σε ξεπερασμένες προσεγγίσεις, προς ένα νέο πρότυπο ηγέτη σχολικής μονάδας, ο οποίος θα αξιοποιεί τα μέσα που έχει στη διάθεσή του για να διαχειριστεί αστάθμητους παράγοντες του περιβάλλοντος, οι οποίοι απειλούν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008 σ. 158).

ε) Πνεύμα συνεργασίας. Για την επιτυχή προσαρμογή στις αλλαγές και τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος απαιτείται συνήθως συνεργασία πολλών μελών του οργανισμού. Έργο των ηγετών είναι να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν αυτές τις διαδικασίες (Yukl & Mahsud 2010, σ. 86-87). Όπως επισημαίνει η Harris (2020a, σ. 4), σε περιόδους κρίσεων οι ηγέτες πρέπει να καλλιεργούν και να συντηρούν τη συνεργατική κουλτούρα, αξιοποιώντας τη χρήση δικτύων μεταξύ ανθρώπων.

στ) Ο ηγέτης παρακολουθείται διαρκώς για τον τόνο της φωνής του, τις λέξεις που επιλέγει να χρησιμοποιήσει, τη γλώσσα του σώματος (Forster et al., 2020, σ. 1). Η διαφάνεια είναι μια εξαιρετικά σημαντική αρχή στη διαχείριση κρίσεων. Ο ηγέτης πρέπει να είναι σαφής σχετικά με το τι γνωρίζει και τι όχι. Η τακτική και ακριβής ενημέρωση είναι ουσιαστικής σημασίας σε μια κρίση – όπως αυτή της πανδημίας – και αποσοβεί τον κίνδυνο εξάπλωσης αρνητικών φημών και παραπληροφόρησης (Forster et al., 2020, σ. 1). Απαιτείται να διασφαλίζει την ανοικτή και αξιόπιστη επικοινωνία για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας (Smith & Riley, 2012, σ. 57).

ζ) Σε περίοδο υψηλής αβεβαιότητας, η χαρισματική ηγεσία θα πρέπει να εκπέμπει αποφασιστικότητα, να παρέχει όραμα και να διατυπώνει υψηλές προσδοκίες απόδοσης. (Teo, Lee & Lim, 2017, σ. 138). Να διατηρεί την ψυχραιμία του, να εντοπίζει τους κινδύνους και να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις (Μπρίνια 2008, σ. 230). Να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, ρεαλισμό και αισιοδοξία (Forster et al., 2020, σ. 1· Solvason & Kington, 2019, σ. 3).

Πέραν των ανωτέρω χαρακτηριστικών, πολύς λόγος γίνεται για το ενδεδειγμένο μοντέλο ηγεσίας που θα πρέπει να ακολουθείται εν γένει και πρωτίστως σε περίοδο κρίσεων.

Κατά τον Bass (1998) η εμφάνιση των μετασχηματιστών ηγετών σε χρόνους κρίσης, αλλαγής και ανάπτυξης είναι περισσότερο πιθανή (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019, σ. 123). Το στυλ ηγεσίας που προκρίνει ο Μπουραντάς (2005, σ. 233) κατά τη διαχείριση κρίσεων πρέπει να είναι περισσότερο αυταρχικό, αφού απαιτούνται ταχύτητα, εμπιστοσύνη, δύσκολες αποφάσεις, έλεγχος και συντονισμός. Ωστόσο, οι κρίσεις απαιτούν δημοκρατικές δομές και όχι γραφειοκρατικές, έτσι ώστε να φέρουν την ευθύνη όσοι βρίσκονται σε καλύτερη θέση για να επιλύσουν την κρίση (Smith & Riley, 2012, σ. 66). Σύμφωνα με τους Hudson et al. (2020), οι απότομες μεταβολές σε περίοδο κρίσης ενδέχεται να επιτρέψουν στους ηγέτες να ενσωματώσουν το πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν πολλαπλά ζητήματα γρήγορα, γεγονός που συνεπάγεται ένα στυλ δημοκρατικής ηγεσίας που δημιουργεί σταθερότητα μετά την αρχική κρίση. Οι τυπικοί ηγέτες μπορούν να αξιοποιήσουν το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας για να καθοδηγήσουν εν μέσω απρόσμενων καταστάσεων ως ομάδα παρά ως άτομο. Η μέθοδος προσέγγισης των ζητημάτων που ανακύπτουν κατά την κρίση, ανάμεσα στους τυπικούς και άτυπους ηγέτες, είναι η κατανεμημένη ηγεσία. Το στυλ της δημοκρατικής ηγεσίας που εφαρμόζεται σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως ηγεσίας, περιλαμβάνει ηγέτες που είναι πρόθυμοι να παράσχουν στήριξη δικτύωσης σε προσωπικό και μαθητές. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Χατζηχρήστου (2012, σ. 58), η αναζήτηση στήριξης και βοήθειας σε συναδέλφους που συμμετέχουν στη διαδικασία διαχείρισης μιας κρίσης είναι καθοριστική, καθώς προσφέρει μια αίσθηση κοινής προσπάθειας σε μια δύσκολη κατάσταση. Η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, αλλά κυρίως η αίσθηση ότι υπάρχει μια υποστηρικτική ομάδα συναδέλφων είναι ανακουφιστική και μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας κρίσης.

Ακολουθούν ορισμένες πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές προς τους ηγέτες για τον χειρισμό άμεσων κρίσεων (Yukl & Mahsud 2010, σ. 86):

- Να αναγνωρίζουν έγκαιρα τις προειδοποιητικές ενδείξεις για μια επικείμενη κρίση που μπορεί να επηρεάσει τον οργανισμό τους. Να αποφεύγουν τη συνήθη τάση να αγνοούν ή να υποτιμούν τα προειδοποιητικά σημάδια.

- Να προβαίνουν σε γρήγορη, αλλά συστηματική ανάλυση προκειμένου να κατανοήσουν το πρόβλημα ή την κρίση.
- Να επικοινωνούν την απάντησή τους στην ομάδα με αποφασιστικό τρόπο, αλλά ταυτόχρονα να είναι ανοιχτοί σε πληροφορίες και ιδέες από άλλους για πράγματα που μπορεί να μην έχουν αντιληφθεί.
- Να απαντούν στην κρίση με συνεκτικό τρόπο, τηρώντας τις αξίες του οργανισμού.
- Να σχεδιάζουν εκ των προτέρων πώς μπορούν να αποφεύγουν σοβαρά προβλήματα.
- Να κρατούν τους ανθρώπους ενήμερους σχετικά με τη φύση του προβλήματος.
- Να οργανώσουν μια συνάντηση ανασκόπησης μετά την κρίση για να διαπιστώσουν τι έπραξαν σωστά, ποια λάθη έγιναν και να αντλήσουν μαθήματα για το μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 3

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων-Πρακτικές Ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 153-165). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τασούλας, Β. (2016). Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37733>
- Φιλολία, Α., Παπαγεωργίου Η. & Στεφανάτος Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων και ανθρώπινος παράγοντας: Παραδείγματα εφαρμογής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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

### **Ξενόγλωσση**

- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Forster, B. B., Patlas, M. N. & Lexa, F. J. (2020). Crisis Leadership During and Following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 71 (4), 421-422. doi: <https://doi.org/10.1177/0846537120926752>
- Gouédard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*. No. 224. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Fink, S. (2000). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, US: American Management Association.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22 (1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a
- Harris, A. (2020a). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0045
- Hudson, L., Mahendrarajah, S., Walton, M., Pascaris, M., Melim, S. & Ruttenberg-Rozen, R. (2020). Leadership in education during COVID-19: Learning and growth through a crisis. *Journal of Digital Teaching & Technology*.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32 (1), 5-22. doi:10.1080/02643944.2014.880123
- Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0017



- Poal, P. (1990). Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention. *Quaderns de Psicologia, 10*, 121-140. doi: 10.5565/rev/psicologia.609.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. doi:10.1007/978-3-319-47277-5
- Slaikue, K.A. (1990). *Crisis intervention: a handbook for practice and research*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 32 (1)*, 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941
- Solvason, C. & Kington, A. (2019). Collaborations: providing emotional support to senior leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2019-0010
- Teo, W. L., Lee, M., & Lim, W.-S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management, 25 (3)*, 136–147. doi: 10.1111/1468-5973.12179
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62 (2)*, 81-93. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019835>
- Yukl, G. (2012). *Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention*. *Academy of Management Perspectives, 26 (4)*, 66–85. doi: 10.5465/amp.2012.0088

### **Ιστολόγια (blog)**

- Earp, J., (2020, Αυγούστου). Changing school leadership during COVID-19 - Teacher Magazine. Ανακτήθηκε από:

[https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19) (2020, 2 Δεκεμβρίου)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: «ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19»

### 4.1 Πανδημία COVID-19 στον κόσμο και την Ελλάδα

Τα πρώτα κρούσματα άτυπης πνευμονίας εντοπίστηκαν τον Δεκέμβριο του 2019 στην πόλη Wuhan της Κίνας. Η ταυτοποίηση του νέου ιού πραγματοποιήθηκε εντός 7 ημερών και ενημερώθηκε άμεσα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) (Κονδύλης, Παντουλάρης, Μακρίδου, Rotulo, Σερέτης & Μπένος, 2020, σ. 8), ο οποίος αποφάνθηκε ότι ανήκει στην οικογένεια των κορωνοϊών (World Health Organization [WHO], 2020) Luo et al., 2020, σ. 1). Το νέο αυτό στέλεχος κορωνοϊού (SARS-CoV2), το οποίο έγινε ευρύτερα γνωστό ως νόσος COVID-19, πυροδότησε μια πανδημία ως αποτέλεσμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, δηλαδή τα υψηλά ποσοστά ασυμπτωματικής νόσησης και την ταχεία μεταδοτικότητα του (Κονδύλης κά., 2020, σ. 3). Η πανδημία αυτή εξελίχθηκε γρήγορα σε παγκόσμια (Luo et al., 2020, σ. 1), υποχρεώνοντας τον Π.Ο.Υ. να την χαρακτηρίσει από τις 30 Ιανουαρίου του 2020 ως παγκόσμια απειλή για τη δημόσια υγεία (Κονδύλης κά., 2020, σ. 13).

Στην Ελλάδα τα πρώτα κρούσματα COVID-19 εισήχθησαν από την Ιταλία και το Ισραήλ από μεμονωμένους Έλληνες ταξιδιώτες ή μέλη οργανωμένων εκδρομών. Δεδομένου ότι το πρώτο διάστημα των δύο εβδομάδων δεν υπήρξαν ενδείξεις διασποράς της COVID-19 στην κοινότητα, ακολουθήθηκε η κλασική μέθοδος της εργαστηριακής διάγνωσης, απομόνωσης των θετικών κρουσμάτων και ιχνηλάτησης των επαφών τους με παράλληλη απομόνωσή τους κατ' οίκον. Η πολιτική αυτή εγκαταλείφθηκε τη 15η ημέρα της επιδημίας, όταν εντοπίστηκαν κρούσματα άγνωστης επιδημιολογικής συσχέτισης (τα αποκαλούμενα «ορφανά»), γεγονός που αποτέλεσε σαφή ένδειξη για έναρξη της διασποράς του ιού στην κοινότητα (Κονδύλης κά., 2020, σ. 10). Προκειμένου να επιβραδυνθεί η εξάπλωση της επιδημίας υιοθετήθηκαν σταδιακά κλιμακούμενα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης (Κονδύλης κά., 2020, σ. 10).

Για τη διαχείριση των επιδημιών ακολουθούνται δύο ειδών παρεμβάσεις: οι φαρμακευτικές και οι μη-φαρμακευτικές.

Οι φαρμακευτικές περιλαμβάνουν την έρευνα και παραγωγή νέων φαρμάκων, τη μαζική παραγωγή και διακίνηση εμβολίων, καθώς και τον καθολικό εμβολιασμό του πληθυσμού.

Δεδομένης της απουσίας φαρμάκων και εμβολίων κατά το πρώτο διάστημα της πανδημίας, τα μόνα αποτελεσματικά μέσα για την αντιμετώπισή της ήταν οι μη-φαρμακευτικές παρεμβάσεις που διακρίνονται στις εξής τέσσερις κατηγορίες:

(α) την απομόνωση, η οποία αναφέρεται στον εντοπισμό συμπτωματικών ή επιβεβαιωμένων κρουσμάτων και στην απομόνωσή τους είτε κατ' οίκον είτε σε χώρους νοσηλείας,

(β) την καραντίνα, η οποία αναφέρεται στην ιχνηλάτηση των θετικών κρουσμάτων και την απομόνωση των ύποπτων επαφών τους,

(γ) την κοινωνική αποστασιοποίηση, η οποία αφορά τον περιορισμό των διαπροσωπικών επαφών σε επίπεδο κοινότητας για την αποφυγή επαφής ασυμπτωματικών ατόμων με υγιείς και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το κλείσιμο σχολείων, αγορών, εργασιακών χώρων κ.λπ. και

(δ) την κοινωνική απομόνωση, η οποία εφαρμόζεται σε επίπεδο κοινότητας και αποβλέπει στην ελαχιστοποίηση των διαπροσωπικών επαφών και τον αυστηρό περιορισμό της κινητικότητας των πολιτών, επιτρέποντας μόνο ζωτικής σημασίας συναλλαγές και δραστηριότητες (Κονδύλης κά., 2020, σ. 5-6).

Ως εκ τούτου, γίνεται σαφώς αντιληπτό ότι ο νέος κορωνοϊός και η ασθένεια που προκαλεί επηρέασαν πρακτικά τις περισσότερες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής σε όλη την υφήλιο (Fernandez & Shaw, 2020· Harris, 2020a). Αφενός προκάλεσαν μεγάλες απώλειες ανθρώπινων ζώων σε όλον τον πλανήτη, αλλά ταυτόχρονα διέκοψαν τον ρυθμό ζωής και τη ρουτίνα πλήθους ανθρώπων, κλόνισαν πρότυπα και κανόνες και αποκάλυψαν τις θετικές και αρνητικές πλευρές πολλών θεσμών. Σε αυτούς τους θεσμούς συγκαταλέγεται και η εκπαίδευση (Zhao, 2020, σ. 1), καθώς η υγειονομική κατάσταση έκτακτης ανάγκης είχε σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, προκαλώντας μάλιστα επικίνδυνες καταστάσεις για πολλά παιδιά και τους γονείς τους (Hooge & Pont, 2020, σ. 135).

Η νόσος COVID-19 αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση που έχουν ποτέ αντιμετωπίσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, δεδομένου ότι επέφερε απρόβλεπτες και ευρείες ανατροπές στον τομέα αυτόν. Ο όρος «πρωτοφανής», με τον οποίο περιγράφεται η πανδημία της COVID-19, χρησιμοποιείται εύστοχα και ευρέως, ωστόσο η κοινωνική αποστασιοποίηση και το κλείσιμο των σχολείων αποτελούν μέρος των παραδοσιακών μέτρων δημόσιας υγείας σε περιόδους πανδημίας (Fotheringham et al., 2020, σ. 3).

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μια κρίση τεράστιας κλίμακας που εξαπλώνεται ταχύτατα, προκαλώντας ένα αίσθημα απώλειας, αποπροσανατολισμού και σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές (Forster et al., 2020, σ. 1). Η αδυναμία πρόβλεψης όσον αφορά την έκβασή της, σημαίνει ότι δεν υπάρχουν πλέον σταθερές και βεβαιότητες στην καθημερινή ζωή.

Εξειδικεύοντας τα τεκταινόμενα στον τομέα της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι προς το παρόν, δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα προκειμένου να αποφασιστεί κατά πόσον υφίσταται μια νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση ή ο παλιός τρόπος εκπαίδευσης απλά βρίσκεται σε προσωρινή αναστολή (Harris, 2020a, σ. 2). Πολύ δε περισσότερο όταν η επάνοδος στην κανονικότητα δεν θα είναι μια απλή διαδικασία, καθώς θα χρειαστεί να ληφθούν επίσης προληπτικά μέτρα κατά του δεύτερου και τρίτου κύματος της πανδημίας της COVID-19 (Daniel, 2020, σ. 5-6).

#### 4.1.1 Συνέπειες για την εκπαίδευση

Η παγκόσμια κρίση που προκλήθηκε ως συνέπεια της πανδημίας της COVID-19 αποτέλεσε ύψιστη πρόκληση για τη δομή των σύγχρονων κοινωνιών (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 7). Πρόκειται για ένα απρόβλεπτο και ιδιαίτερα επιβαρυντικό γεγονός που επηρέασε καθοριστικά πολλούς ανθρώπους και φορείς (Luo et al., 2020, σ. 1), πρωτίστως όσους εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό τομέα (Luo et al., 2020, σ. 5· Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 7). Σε διάστημα ολίγων μηνών, η πανδημία της COVID-19, ως άλλο «*supernova*» (Azorín), προκάλεσε «*αδιαμφισβήτητο χάος*» (Hargreaves & Fullan), συνταράσσοντας συθέμελα τη δομή της εκπαίδευσης (Harris & Jones, 2020, σ. 243· Harris, 2020a, σ. 2) και υποχρεώνοντας πολλούς φορείς να προβούν σε εκτεταμένες αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και κατάρτισης (Luo et al., 2020, σ. 1).

Καμία χώρα και κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατάφερε να αποφύγει τις επιπτώσεις της COVID-19 (Harris, 2020a, σ. 2). Συγκεκριμένα, η πανδημία COVID-19 προκάλεσε τη μεγαλύτερη διαταραχή στα εκπαιδευτικά συστήματα στην ιστορία, επηρεάζοντας περίπου 1,6 δισ. εκπαιδευόμενους σε περισσότερες από 190 χώρες σε όλες τις ηπείρους (United Nations, 2020, σ. 2· Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 7).

Δεδομένου ότι η πανδημία αυτή αποτελεί μια άνευ προηγουμένου κατάσταση, πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς ήταν απροετοίμαστοι για τις επακόλουθες συνέπειες,

προκαλώντας μεγάλη σύγχυση και χάος, καθώς και πολύ στρες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και υπηρεσιακά στελέχη (Luo et al., 2020, σ. 2).

Το μερικό ή καθολικό, προσωρινό κλείσιμο των σχολείων (Azorín, 2020, σ. 2) φαινόταν ως μια απαραίτητη ενέργεια προκειμένου να επιβραδυνθεί η επιδημία και να προστατευθούν τα παιδιά και οι γύρω τους (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 7). Οι περισσότεροι νέοι άνθρωποι παγκοσμίως δεν μπορούσαν να έχουν φυσική παρουσία στα σχολεία (Stone-Johnson & Weiner, 2020, σ. 1), γεγονός που επηρέασε περίπου το 94% του μαθητικού πληθυσμού (United Nations, 2020, σ. 2). Για να περιοριστεί η επέκταση του ιού, έκλεισαν πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Luo et al., 2020, σ. 1·D' Orville, 2020, σ. 11).

Μολονότι οι συνθήκες που προκλήθηκαν ήταν πρωτόγνωρες και εξαιρετικά δύσκολες, οι σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους κλήθηκαν να εφαρμόσουν ευέλικτους τρόπους προκειμένου να επανορθώσουν τη ζημιά που προκλήθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία (Daniel, 2020, σ. 6).

Οι κυβερνήσεις των περισσότερων χωρών προέβησαν σε διακοπή της διά ζώσης διδασκαλίας για τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών τους, καλώντας τους να περάσουν εν μια νυκτί στη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Daniel, 2020). Οι εκπαιδευτικές τους ηγεσίες κλήθηκαν να επινοήσουν εκ νέου, να επανασχεδιάσουν και να επανεκκινήσουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μια διαδικτυακή δραστηριότητα από το σπίτι με βάση τις νέες τεχνολογίες (Harris, 2020a).

Συνεπώς, μπορεί η πανδημία να απορρύθμισε τη σχολική εκπαίδευση, αλλά δεν αποδιοργάνωσε τη μάθηση. Ναι μεν η εκπαιδευτική αρχιτεκτονική των σχολείων αντικαταστάθηκε – έστω και προσωρινά – αλλά η διδασκαλία και η μάθηση συνεχίστηκαν (Harris, 2020a, σ. 3). Η μάθηση επαναπροσδιορίστηκε ως μια εξ αποστάσεως διαδικασία, μέσω οθόνης, με τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών να εξαρτάται από τη διαδικτυακή βοήθεια των εκπαιδευτικών τους (Harris & Jones, 2020, σ. 243). Αυτό είχε ως συνέπεια, αφενός, οι μαθητές να παραμείνουν στο σπίτι και να κληθούν να προσαρμοστούν πλήρως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αξιοποιώντας τη διαδικτυακή μάθηση (Sahlberg, 2020, σ. 1) και αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί να κληθούν να εξοικειωθούν με τη χρήση των ΤΠΕ ως μέσο διδασκαλίας για τους μαθητές τους στα εκάστοτε διδακτικά αντικείμενα (Luo et al., 2020, σ. 2). Εντούτοις, η μετάβαση σε αυτή τη νέα μορφή εκπαίδευσης δεν ήταν ανέφελη. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η παροχή

πρόσβασης σε ψηφιακές συσκευές και στο Διαδίκτυο, γεγονός που ανέδειξε πολλές διαφορές, κυρίως οικονομικής και κοινωνικής φύσης (Harris, 2020a, σ. 3). Ωστόσο, οι ανισότητες που αποκαλύφθηκαν δεν είναι νέες, αλλά ήδη υπάρχουσες που κατέστησαν πιο ευκρινείς (Sahlberg, 2020, σ. 2). Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το σπίτι ανάγκασε πολλές οικογένειες να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά την υποστήριξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gouédard, Pont & Viennet, 2020, σ. 7), καθώς η μορφή αυτή εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα παντού, στις κουζίνες, στους κήπους, στα παιδικά δωμάτια (Harris, 2020a, σ. 3).

Είναι προφανές ότι το αναπάντεχο γεγονός της νόσου COVID-19 κατέλαβε εξαπίνης την πλειονότητα των πληγέντων κρατών και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, τα οποία δεν είχαν άλλη επιλογή από το να αποδεχθούν την ψηφιακή κυριαρχία, υιοθετώντας μεθόδους τηλεεκπαίδευσης οι οποίες επιβλήθηκαν λόγω της υποχρεωτικής κοινωνικής αποστασιοποίησης (Fotheringham et al., 2020, σ. 3).

Η συντριπτική πλειονότητα των πολιτικών ηγεσιών και κυβερνητικών αρχών υιοθέτησαν μια στρατηγική διαχείρισης της κρίσης που βασιζόταν σε μεγάλο βαθμό στις υποδείξεις των ιατρών. Στις περισσότερες χώρες, η επαναλειτουργία των σχολείων – με τους μαθητές παρόντες – έπρεπε να γίνει σύμφωνα με τις συμβουλές των ειδικών ιολόγων και λοιμωξιολόγων (Sahlberg, 2020, σ. 4). Η επάνοδος των μαθητών στα σχολεία συνιστά ένα εν εξελίξει ζήτημα και αφορμή για τριβή και πολλές αντιπαραθέσεις (Harris & Jones, 2020, σ. 243). Είναι σαφές ότι απαιτείται τεράστια προσοχή κατά την επαναλειτουργία των σχολείων, δεδομένου ότι η πρόοδος που επετεύχθη όσον αφορά τον περιορισμό της μετάδοσης του ιού επιβάλλεται να διατηρηθεί (Luo et al., 2020, σ. 2).

Κατά την επαναλειτουργία τους, τα σχολεία ήρθαν αντιμέτωπα με σημαντικές προκλήσεις όσον αφορά την κοινωνική αποστασιοποίηση, τη σχολαστική τήρηση των κανόνων υγιεινής και του προσεκτικού συντονισμού όλων των κινήσεων που σχετίζονται με την εν γένει λειτουργία τους (Harris & Jones, 2020, σ. 243).

Συμπερασματικά, είναι προφανές ότι η έλευση της πανδημίας προσφέρει μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης προς όφελος όλων (Azorín, 2020, σ. 1). Ναι μεν η νόσος COVID-19 διατάραξε τη λειτουργία εκατομμυρίων σχολικών μονάδων, υποχρεώνοντάς τες να κλείσουν προσωρινά, ωστόσο το κλείσιμο αυτό έδωσε το έναυσμα για καινοτομίες και θεσμικό αναστοχασμό και παράλληλα την ευκαιρία για μακροπρόθεσμες και μεγάλης κλίμακας αλλαγές, οι οποίες

εξαρτώνται κυρίως από το πώς θα αντιμετωπιστεί η COVID-19 στον τομέα της εκπαίδευσης (Zhao, 2020, σ. 1). Σύμφωνα με την Azorín (2020, σ. 1) η σχολική πραγματικότητα μετά την επιδημία έχει δύο δυνατότητες: είτε να επιστρέψει στην παραδοσιακή εκπαίδευση ή να μετασχηματιστεί σε μια άλλου τύπου εκπαίδευση. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουμε δεν είναι εάν θα πορευτούμε όπως κατά το παρελθόν, αλλά να στοχαστούμε όσα βιώσαμε και να πραγματοποιήσουμε μια μείζονα μεταστροφή στην εκπαίδευση και την κοινωνία προς το καλύτερο. Εάν η τρέχουσα πανδημία αντιμετωπιστεί ως μια βραχυπρόθεσμη κρίση, τότε οποιαδήποτε ενέργεια πραγματοποιήσουμε για να υποστηριχθεί η μάθηση (όταν τα σχολεία είναι κλειστά) θα είναι προσωρινή. Μόλις επαναλειτουργήσουν τα σχολεία, θα επανέλθει η προηγούμενη κατάσταση. Σύμφωνα με μια πρώτη ανάγνωση, αυτή φαίνεται να είναι η επικρατούσα άποψη και στάση στα περισσότερα σχολεία παγκοσμίως (Zhao, 2020, σ. 1), μολονότι υπάρχουν φωνές που καλούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναλογιστούν περισσότερο τον ανθρώπινο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και όχι τα εκάστοτε μετρήσιμα αποτελέσματα (Netolicky, 2020, σ. 2).

#### 4.2 Νέες προκλήσεις για τη σχολική ηγεσία

Η πανδημία της νόσου COVID-19 θεωρείται μια μεγάλη και άνευ προηγουμένου πρόκληση για τον θεσμό της ηγεσίας (Harris, 2020a, σ. 3). Πολλές ανισότητες που αποκαλύφθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της πανδημίας ασκούν μεγάλη πίεση στους σχολικούς ηγέτες (Stone-Johnson & Weiner, 2020, σ. 2). Τίθεται σε δοκιμασία η ικανότητά τους να είναι σταθεροί και ευέλικτοι, ρεαλιστικοί αλλά και με ενσυναίσθηση, συμπονετικοί, καθοδηγητικοί και εμπνευστικοί, πρόθυμοι να πρωτοπορήσουν και να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα που ανέκυψε (Giustiniano et al., 2020, σ. 3).

Στην πρωτοφανή αυτή κρίση για τα σχολεία όλων των βαθμίδων παγκοσμίως, οι σχολικοί διευθυντές βρίσκονται στο μάτι του κυκλώνα, δεδομένου ότι καλούνται να διευθύνουν τα σχολεία τους σε μια δυσμενή κατάσταση (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 1). Και τούτο διότι πρέπει να διεκπεραιώσουν την εργασία τους σε άκρως απαιτητικές και ενίοτε χαοτικές περιστάσεις με περιορισμένες επιλογές (Harris & Jones, 2020, σ. 244), να παραμείνουν – υπό καθεστώς μεγάλης πίεσης – προσηλωμένοι στον ρόλο τους και να ανταποκριθούν σε αυτόν με επιτυχία (Stone-Johnson & Weiner, 2020, σ. 1).



Πριν από την πανδημία της COVID-19, ο τύπος της ηγεσίας που κυριαρχούσε κυρίως στα σχολεία θα μπορούσε να περιγραφεί ως παραδοσιακός, κυρίως όσον αφορά το πλαίσιο του ρόλου και της θέσης. Βασική αποστολή του διευθυντή ήταν η διοίκηση της σχολικής μονάδας και η διασφάλιση μιας παραγωγικής μάθησης και διδασκαλίας (Harris, 2020a).

Ωστόσο, οι προκλήσεις που καλούνται πλέον να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί ηγέτες ποικίλλουν και περιπλέκονται έτι περαιτέρω λόγω των ανησυχιών κάθε κοινωνίας, των διαφορετικών υποδομών, των μοναδικών περιστάσεων, καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών και μαθητών (Fotheringham et al., 2020, σ. 5).

Η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης πολιτικής για την αντιμετώπιση της όποιας κρίσης συνιστούσε ανέκαθεν – και εξακολουθεί να συνιστά – μέγιστη πρόκληση εξαιτίας του αβέβαιου περιβάλλοντος που διαμορφώνει (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 8). Επομένως, η πιο σημαντική πρόκληση για τους σχολικούς ηγέτες στην παρούσα πανδημική κρίση είναι η προϊούσα αβεβαιότητα. Η εξέλιξη της πανδημίας της COVID-19 είναι εξαιρετικά άδηλη, ως εκ τούτου συνιστά μια απρόβλεπτη παράμετρο του συγκείμενου μέσα στο οποίο οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να διοικήσουν τα σχολεία τους (Hooge & Pont, 2020, σ. 135). Ουδείς γνωρίζει επακριβώς ούτε μπορεί με ασφάλεια να προβλέψει ποιες είναι οι ιδανικές λύσεις και ποιες οι καλύτερες δράσεις που πρέπει να αναληφθούν σε αυτήν την κρίση. Οι σχολικοί ηγέτες schoinoβατούν στο κενό, χωρίς δίχτυ ασφαλείας. Δεν υπάρχει προηγούμενο και κατευθυντήριες γραμμές για το πώς θα ηγηθεί κανείς σε ένα σχολείο εν μέσω πανδημίας (Harris & Jones, 2020, σ. 244).

Για την επιτυχή καθοδήγηση από τους σχολικούς ηγέτες σε αυτή τη δυσχερή περίοδο, απαιτείται προσαρμοστικότητα, με δεδομένο μάλιστα ότι δεν υπάρχει κάποιο εγχειρίδιο ορθής στρατηγικής για την COVID-19 και ουδείς δύναται να προβλέψει τι μέλλει γενέσθαι (Earp, 2020).

Το έργο των σχολικών ηγετών ήταν ανέκαθεν σύνθετο. Εμπεριέχει στρατηγική, κουλτούρα, σχέσεις, διοίκηση, σύνθετη λήψη αποφάσεων σε ένα ρευστό περιβάλλον με αντικρουόμενες απόψεις. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας της COVID-19, τα σχολεία καλούνται να ανταπεξέλθουν σε διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Netolicky, 2020, σ. 1), αποτελώντας στην ουσία μια διαρκή δοκιμασία αντοχής για όσους κατέχουν ηγετικές θέσεις (Giustiniano et al., 2020).

Οι νέες προκλήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί η σχολική ηγεσία μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α) Κατ' αρχάς, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η ακεραιότητα της σχολικής μονάδας και η εύρυθμη λειτουργία της. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η σχολική ηγεσία παραμένει μια κρίσιμη παράμετρος και μια θετική δύναμη, η οποία διατηρεί το σύστημα σε εγρήγορση και η συμβολή της είναι απαραίτητη περισσότερο από ποτέ (Harris, 2020a, σ. 4). Άλλωστε, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν οφείλουν απλά και μόνο να παρέχουν καθοδήγηση όσον αφορά την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, αλλά να εντατικοποιήσουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να διατηρήσουν ακέραιη τη δομή του σχολείου (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 15). Έχουν καθήκον να διασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του. Άλλωστε, είναι τυπικά υπεύθυνοι για όλες τις δράσεις που επιτελούνται σε αυτό (Harris, 2020a, σ. 4). Πρωτίστως όμως είναι υπεύθυνοι να διασφαλίσουν την ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών τους, καθώς και να βεβαιωθούν ότι οι μαθητές μαθαίνουν κατά την περίοδο που δεν πραγματοποιούνται διά ζώσης μαθήματα (Nannyonjo et al, 2020).

β) Ωστόσο, εκτός από την ομαλότητα σε μαθησιακό επίπεδο, είναι απαραίτητο οι σχολικοί ηγέτες να εργάζονται ακατάπαυστα προκειμένου να διασφαλίζεται σε μόνιμη βάση η συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ευημερία των μαθητών τους (Harris, 2020a, σ. 2). Στην ταραχώδη αυτή περίοδο, προτεραιότητα έχει η ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα (Harris & Jones, 2020, σ. 243).

γ) Ένα από τα βασικότερα όπλα για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού είναι η κοινωνική αποστασιοποίηση. Η επιβολή μακροπρόθεσμων μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης αναμένεται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη συνολική πνευματική και ψυχική υγεία (Luo et al., 2020, σ. 4), γεγονός που συνεπάγεται πρόσθετη εργασία και πίεση για το προσωπικό του σχολείου και δη για τους σχολικούς ηγέτες (Harris & Jones, 2020, σ. 244).

Επιπλέον, οι σχολικοί ηγέτες είναι αντιμέτωποι με ρευστές και μεταβαλλόμενες καταστάσεις όσον αφορά το προσωπικό που υπηρετεί στη σχολική τους μονάδα, γεγονός που σημαίνει ότι πρέπει να επιτύχουν περισσότερα πράγματα με λιγότερα μέσα. Άπαντες, είτε είναι προϊστάμενοι είτε υφιστάμενοι, τρέφουν μεγαλύτερες

προσδοκίες από τους σχολικούς ηγέτες τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Harris & Jones, 2020, σ. 244).

δ) Η ηγεσία σε περιόδους κρίσεων είναι εκ των πραγμάτων ατελής. Ναι μεν τα λάθη σε τέτοιες περιόδους μπορεί να θεωρούνται φυσιολογικό επακόλουθο, ωστόσο η εν γένει δυναμική είναι αυτή που θεωρείται η κρίσιμη παράμετρος, ούτως ώστε ένας οργανισμός να μπορεί να πορεύεται με επιτυχία σε μια εποχή προκλήσεων (Harris, 2020a, σ. 2). Στην προκειμένη περίπτωση, άλλωστε, γίνεται λόγος για την τέλεια καταγίδα, κατά την οποία αναμένεται να υπάρχουν ατελείς απαντήσεις εκ μέρους της ηγεσίας (Harris & Jones, 2020, σ. 244). Καθοριστική παράμετρος σε αυτό το δυσμενές πλαίσιο συνιστά ο χρόνος αντίδρασης και η ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων και την ανάληψη των δράσεων. Τα στοιχεία αυτά αποτελούσαν ανέκαθεν σημαντικά χαρακτηριστικά μιας ηγετικής προσωπικότητας. Σε περιόδους κρίσεων, οι ηγέτες επιβάλλεται να ενεργούν γρήγορα και προνοητικά, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους, τις συνέπειες και τυχόν παρενέργειες των πράξεών τους (Netolicky, 2020, σ. 2). Κατά συνέπεια, ο χρόνος αποτελεί σημαντικό παράγοντα και σε αυτή την κρίση. Οι δύσκολες αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται τάχιστα, με τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες τη δεδομένη στιγμή. Η συνήθης πρακτική με μακρές περιόδους διαβούλευσης δεν είναι πλέον δυνατές, όταν π.χ. τα σχολεία καλούνται να μεταβούν από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως μάθηση εν μια νυκτί (Earp, 2020). Το ζητούμενο πλέον είναι η ταχεία ανάληψη δράσης, καθώς η ταχύτητα υπερτερεί της τελειότητας. Η τελειότητα θεωρείται στην παρούσα κρίση εχθρός της προόδου (Netolicky, 2020, σ. 1).

ε) Λόγω του κλεισίματος των σχολείων διαταράχθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών, αφού το σύνολο της διδασκαλίας πραγματοποιείται διαδικτυακά. Οι σχολικοί ηγέτες υποχρεώθηκαν να ξανασκεφθούν τη φύση και το βαθμό της απαιτούμενης αλλαγής για να υποστηρίξουν εκπαιδευτικούς και μαθητές στην υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών και στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων προκειμένου να λειτουργούν σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον. Επιπλέον, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να υποστηρίξουν συναισθηματικά εκπαιδευτικούς και μαθητές που είναι αγχωμένοι και ανήσυχοι για το μέλλον τους στο σχολείο όσο διαρκεί η πανδημία. Στο συγκεκριμένο πεδίο, οι σχολικοί ηγέτες δοκιμάζονται πλέον με τρόπους που δεν υπήρχαν στο παρελθόν (Bagwell, 2020, σ. 1).

στ) Η COVID-19 μετέβαλε άρδην τις πρακτικές της διοίκησης. Η διοίκηση βασιζόταν κατά κύριο λόγο στη συνεχή και καθημερινή επικοινωνία των εμπλεκόμενων

μερών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο στην παρούσα κατάσταση, απαιτείται κατά την Harris (2020a, σ. 4) πρόσθετη προσπάθεια, ούτως ώστε η επικοινωνία και η επαφή να διατηρηθούν απρόσκοπτα μέσω άλλων διόδων. Αυτό οδήγησε τους διευθυντές να διοικούν πλέον από έναν φορητό υπολογιστή, από ένα κτήριο με περιορισμένο αριθμό μαθητών, με την ενεργό εμπλοκή των γονέων. Μετατράπηκαν σε εξ αποστάσεως ηγέτες, απομακρυσμένοι και αποκομμένοι από αυτούς που καλούνται να διοικήσουν, αποξενωμένοι από τους μαθητές τους. Πρόκειται για παράξενες, αγχωτικές και απρόβλεπτες εποχές για τους ηγέτες εν γένει, και ειδικά για τους σχολικούς ηγέτες, οι οποίοι βιώνουν τραυματικά τον διαχωρισμό τους από τους μαθητές τους (Harris, 2020a, σ. 4).

ζ) Οι σχολικοί διευθυντές, οι οποίοι ασπάζονταν τον συνεργατικό τρόπο στη λήψη των αποφάσεων, υποχρεώθηκαν – κατά την πανδημία της COVID-19 – να αλλάξουν εν μια νυκτί το *modus operandi* που ακολουθούσαν και να λαμβάνουν τις αποφάσεις ταχύτερα, με ελάχιστη ή καθόλου διαβούλευση (Earp, 2020). Για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σε περιόδους κρίσης απαιτείται μια μη παραδοσιακή προσέγγιση και η εφαρμογή διαδικασιών που δεν θα έχουν την αυστηρή ιεραρχική δομή, αλλά θα διαπνέονται από απόλυτη ευελιξία (Soleman, 2020, σ. 91).

η) Τέλος, η κρίση της COVID-19 έθεσε νέες προκλήσεις για τα παραδοσιακά εργαλεία άσκησης διοίκησης σε περιόδους έκτακτης ανάγκης, η οποία χαρακτηριζόταν από ιεραρχικές και κεντρικά ελεγχόμενες μεθόδους και πολιτικές, δίνοντας πλέον μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγκη συνεργασίας και αποκέντρωσης (Soleman, 2020, σ. 91). Οι διευθυντές καλούνται να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν προκειμένου να ισορροπήσουν ανάμεσα στις απαιτήσεις των μαθητών, του προσωπικού και στις εντολές και υποδείξεις της κυβερνητικής πολιτικής (Earp, 2020). Οι σχολικοί ηγέτες εξαρτώνται από την άνωθεν καθοδήγηση όσον αφορά τις διαδικασίες που καλούνται να ακολουθήσουν, τις επεμβάσεις στις οποίες πρέπει να προβούν και τα πρωτόκολλα για την COVID-19 που πρέπει να εφαρμόσουν (Harris & Jones, 2020, σ. 244).

#### 4.2.1 Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη επαναπροσδιορίζεται, καθώς καλείται να προσαρμοστεί στην ευρύτερη κοινωνική και υγειονομική πραγματικότητα της πανδημίας COVID-19. Κατά τον Starr (2020, σ. 60) ακόμη και αν έχει καταρτιστεί σχετικώς, δεν μπορεί να γνωρίζει με ακρίβεια πώς να αντιμετωπίσει μια κρίση έως ότου

αυτή εμφανιστεί. Άλλωστε, η πανδημία, όπως αυτή της νόσου COVID-19, είναι κάτι που ουδείς έχει κληθεί να διαχειριστεί εδώ και πολλές δεκαετίες.

Το προσεχές διάστημα, οι σχολικοί ηγέτες θα αναγκαστούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα που θα προκύψουν από δυναμικές και απρόβλεπτες καταστάσεις (Harris, 2020a, σ. 5). Επομένως, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η ανταπόκριση της ηγεσίας στο συγκείμενο, στις παρούσες προκλήσεις, γεγονός που θα επιφέρει ουσιαστική μεταστροφή στις μέχρι τούδε ακολουθούμενες πρακτικές της ηγεσίας εξαιτίας της νόσου COVID-19 (Harris & Jones, 2020, σ. 245). Όπως έχει επανειλημμένα επισημανθεί, ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που έχει επίγνωση ότι οι κρίσεις αποτελούν κομμάτι της καθημερινής ζωής και θεωρούνται φυσιολογικές (Πασιαρδής, 2004, σ. 85). Θα πρέπει επομένως να είναι σε θέση να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις εκάστοτε περιστάσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Πόσω μάλλον όταν πρόκειται για μια διαρκώς εξελισσόμενη κατάσταση που μεταβάλλεται ώρα με την ώρα και η τελική της έκβαση είναι άγνωστη, πράγμα που σημαίνει ότι οι σχολικοί ηγέτες όχι μόνο οφείλουν να ικανοποιούν τις άμεσες ανάγκες μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και προσωπικού, αλλά και να σχεδιάζουν τι μέλλει γενέσθαι τις εβδομάδες ή τους μήνες κλεισίματος των σχολείων (Starr, 2020, σ. 60). Ως εκ τούτου, με την υιοθέτηση μιας προσαρμοστικής προσέγγισης, οι σχολικοί ηγέτες θα κατορθώσουν να αποκτήσουν την αντοχή, αλλά και να ενισχύσουν την ικανότητα των σχολείων τους να αντιμετωπίζουν τις διαταραχές που επέφερε η πανδημία (Bagwell, 2020, σ. 2).

Μέχρι πρότινος, υπήρχε παγκοσμίως μια τάση για αποκέντρωση της σχολικής διοίκησης. Η κατανομή της διοίκησης σε εκπαιδευτικούς και γονείς θεωρήθηκε ότι αποτελεί την πιο αποτελεσματική στρατηγική για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Soleman, 2020, σ. 91-92). Σύμφωνα με τους Παπαλόη & Μπουραντά (2012, σ. 161) είναι ανάγκη η σχολική μονάδα να μη λειτουργεί συγκεντρωτικά και με όρους ιεραρχικών και αυταρχικών σχέσεων, αλλά να προωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μελών της, στοχεύοντας στην αποτελεσματική διαχείριση και στην παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών.

Ωστόσο, εξαιτίας των αχαρτογράφητων υδάτων της πανδημίας και των κινδύνων ασφαλείας, είναι λογικό, σε πρώτη φάση, οι αποφάσεις να λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, όπως επί παραδείγματι το κλείσιμο των σχολείων. Εντούτοις, όσο προετοιμαζόμαστε για το μέλλον, θα ήταν σκόπιμο να εξεταστεί ο ρόλος των

διευθυντών σε αυτή τη διαδικασία. Οι διευθυντές καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα ολοένα και πιο αβέβαιο περιβάλλον υπό τρομερή πίεση, με περιορισμένους πόρους. Πολλές από τις τρέχουσες δομές μπορεί να μην είναι κατάλληλες να ενισχύσουν το έργο των διευθυντών, απειλώντας μάλιστα να υποβαθμίσουν την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις (Stone-Johnson & Weiner, 2020, σ. 2). Είναι χρήσιμο στη φάση αυτή οι σχολικοί ηγέτες να αντιληφθούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με το τι σημαίνει να παρέχεται μια αποτελεσματική ηγεσία σε αυτό το ρευστό περιβάλλον (Starr, 2020, σ. 60). Όπως επισημαίνει η Harris (2020a, σ. 5), ο θεσμός της ηγεσίας πρέπει να είναι περισσότερο καταναμημένος, συνεργατικός και δικτυωμένος. Η παγκόσμια απάντηση στη νόσο COVID-19 συνεπάγεται την εξάπλωση νέων δικτύων και πρακτικών δικτύωσης. Στην παρούσα φάση, οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν άλλους και ασκούν ηγεσία μέσα από πολλές πλατφόρμες, fora και δίκτυα. Αυτή η διαδικτυωμένη πρακτική ηγεσίας είναι ευρέως καταναμημένη και εγγενώς συνεργατική. Περισσότερο εξ ανάγκης παρά σκοπίμως, η καταναμημένη ηγεσία έχει αναδειχθεί στον μοναδικό λειτουργικό τρόπο άσκησης εξουσίας (Harris, 2020a, σ. 4). Την ίδια άποψη συμμαρτίζεται και η Azorín (2020, σ. 8) η οποία ισχυρίζεται ότι το παραδοσιακό σχολικό μοντέλο απεβίωσε με την έλευση της COVID-19. Συνεπώς, δεν επήλθε μόνο τροποποίηση στην έννοια της εκπαίδευσης, όπως τη γνωρίζαμε μέχρι τώρα, αλλά και μετατόπιση προς ένα παιδαγωγικό μοντέλο με συνεργατικά χαρακτηριστικά, καθώς και εναλλακτικά μοντέλα ηγεσίας, όπως η καταναμημένη ηγεσία. Στο εν λόγω μοντέλο, καταλυτικής σημασίας είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας. Πρόκειται για σχέσεις αμφίδρομες, διαδραστικές, στις οποίες οι στάσεις και οι συμπεριφορές όλων αλληλεπιδρούν σε έντονο βαθμό. Κατά τον Trombly (2020, σ. 2) εναπόκειται στους σχολικούς ηγέτες να συμβάλουν στη διαμόρφωση νοοτροπιών, σύμφωνα με τις οποίες τα μέλη του διδακτικού προσωπικού θα διαμοιράζονται την ηγεσία στα σχολεία που υπηρετούν. Αυτό θα επιτευχθεί αρχικά εφόσον ο ηγέτης καταφέρει να κάνει τους άλλους να πιστέψουν στους εαυτούς τους και να τους πείσει ότι μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη στόχων που δεν θεωρούσαν εφικτούς, σε περίπτωση που δρούσαν μεμονωμένα (Forster et al., 2020, σ. 2). Σε περιόδους κρίσεων, διευθυντές και εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν ηρεμία και αυτοπεποίθηση, ακόμη και εάν δεν την αισθάνονται απόλυτα, δεδομένου ότι μαθητές και γονείς προσβλέπουν στη σχολική ηγεσία για καθοδήγηση (Mutch, 2014, σ. 13). Από την άλλη, όσοι

ηγούνται έχουν ανάγκη τη βοήθεια γονέων και τοπικών αρχών για να διατηρήσουν ζωντανό τον οργανισμό που διευθύνουν (Harris, 2020a, σ. 5). Εν προκειμένω, κατά τους Kaul, VanGronigen & Simon (2020, σ. 7) οι διευθυντές των σχολείων χρειάζονται τη στήριξη του δήμου και των περιφερειακών διευθύνσεων προκειμένου να μην ασχολούνται αποκλειστικά με τεχνικά προβλήματα και επιβαρύνονται υπερβολικά λόγω της κρίσης. Η στήριξή τους στην αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων μπορεί να τους επιτρέψει να εστιάσουν τον περιορισμένο χρόνο τους στην επίλυση των προκλήσεων προσαρμογής, οι οποίες απαιτούν από τους διευθυντές να οικοδομήσουν νέους τρόπους αντιμετώπισης που εκτείνονται πέρα από τις συνήθεις μεθόδους και διαδικασίες. Κατά συνέπεια, καλούνται να εξεύρουν νέους τρόπους και να καινοτομήσουν, προκειμένου να δημιουργήσουν καλύτερες και περισσότερες ευκαιρίες για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Stone-Johnson & Weiner, 2020, σ. 2).

Ασφαλώς, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι καθοριστικός επίσης κατά την επαναλειτουργία των σχολείων. Βασική του επιδίωξη είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ηρεμίας και καθησύχησης, καθώς και ταχείας επανεκκίνησης των κανονικών δραστηριοτήτων (Mutch, 2014, σ. 13). Θα πρέπει ενδεχομένως να διευρύνει τις ηγετικές του δεξιότητες και να εφαρμόσει πρακτικές που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού λόγω της πανδημίας (Harris, 2020a, σ. 5). Άλλωστε, η ανάκαμψη του σχολείου είναι μια συνεχής διαδικασία. Μετά τη σχετική αποκατάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, μπορεί να αρχίσει η επάνοδος στην κανονικότητα. Απαιτούνται στρατηγικές για την κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάκαμψη μαθητών και εκπαιδευτικών κατά την επάνοδο στο σχολείο. Ο υποστηρικτικός ρόλος των σχολείων καθίσταται ακόμη πιο σημαντικός (Mutch, 2014, σ. 13). Σε μια περίοδο που όλη η σχολική διαδικασία έχει ανατραπεί άρδην, είναι σημαντικό οι διευθυντές να ελαφρυνθούν κατά το δυνατόν από διοικητικού χαρακτήρα εργασίες, ούτως ώστε να επικεντρωθούν στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Η κύρια προστιθέμενη αξία των σχολείων και των διευθυντών τους πρέπει να παραμείνει εστιασμένη στην εκπαίδευση της επόμενης γενιάς (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 7).

#### 4.2.2 Υγεία και ασφάλεια

Μια από τις πλέον καθοριστικές πτυχές της πανδημίας της COVID-19 αφορά την υγεία και την ασφάλεια των μελών της σχολικής μονάδας.

Βασική επιδίωξη όλων των κυβερνητικών αρχών, σε όλες τις χώρες του κόσμου, είναι να αποτρέψουν τη μετατροπή των σχολείων σε εστίες μόλυνσης και ταυτόχρονα να προστατεύσουν μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Azorín, 2020, σ. 6).

Γενικά, το ζήτημα της υγείας και της ασφάλειας στο εργασιακό περιβάλλον είναι υψίστης σημασίας για τη λειτουργία ενός οργανισμού. Τούτο οφείλει να είναι βασική προτεραιότητα μιας διεύθυνσης. Τα σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση. Η κατάσταση μάλιστα σε αυτά είναι πιο ευαίσθητη, δεδομένου ότι πρόκειται για την υγεία και την ασφάλεια παιδιών (Saitis & Saiti, 2018, σ. 200).

Η πρώτη μέριμνα των διευθυντών είναι να εστιάσουν στην καλή ψυχοσωματική κατάσταση του προσωπικού, των μαθητών και των οικογενειών τους. Έργο τους είναι η οικοδόμηση ενός ασφαλούς και αξιόπιστου περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ικανοποίηση των ευρύτερων αναγκών της σχολικής κοινότητας (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 2).

Σε μια υγειονομική κρίση, όπως αυτή της νόσου COVID-19, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τις σχολικές μονάδες είναι η υγεία και η ευημερία των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής κοινότητας εν γένει. Βασικό μέλημα είναι η διαφύλαξη της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών. Εξίσου σημαντική επιδίωξη είναι η διασφάλιση της ψυχικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Σε μια περίοδο που σίγουρα όλοι είναι ψυχικά κουρασμένοι, καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια για να αμβλυνθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της κρίσης και να λειτουργούν ομαλά τα σχολεία (Earp, 2020).

Η ευθύνη για την ασφάλεια και τη φροντίδα των μαθητών έγκειται πρωτίστως στους σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι οφείλουν να ερμηνεύουν, να εξηγούν και να εφαρμόζουν τις οδηγίες που διασφαλίζουν την ευημερία των μαθητών και την ισότιμη και ασφαλή τους πρόσβαση στο μαθησιακό περιβάλλον (Fotheringham et al. 2020, σ. 5). Ωστόσο, θα πρέπει να προστατεύουν και τους εαυτούς τους, ούτως ώστε να παραμείνουν υγιείς και να στηρίζουν τους άλλους (Harris, 2020a, σ. 5). Συγκεκριμένα, οι σχολικοί διευθυντές ανέλαβαν εν μέσω αυτής της πανδημίας τεράστιες ευθύνες που υπερβαίνουν κατά πολύ το διδακτικό έργο των σχολείων. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς εστίασαν πρωτίστως στην υγεία και τις ψυχολογικές ανάγκες της σχολικής τους κοινότητας και κατόπιν σε διδακτικά ζητήματα. Γεγονός είναι ότι οι διευθυντές θα πρέπει να αντιληφθούν τη μάθηση ως κοινωνική, συναισθηματική και



παιδαγωγική διαδικασία και να συντονίσουν αναλόγως τις ενέργειες του σχολείου τους απέναντι στην πανδημία (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 6).

Η επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων μετά το πρώτο κύμα της πανδημίας φορτίζει με άγχος και ανησυχία κυβερνητικές και υγειονομικές αρχές. Στο πλαίσιο αυτό, το πιο σημαντικό βήμα για όλες τις χώρες προκειμένου να επισπεύσουν το άνοιγμα των σχολείων είναι να συγκρατήσουν τη μετάδοση του ιού. Οδηγός τους πρέπει να είναι η ασφάλεια όλων, λαμβάνοντας υπόψη τις υποδείξεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων και της ιατρικής κοινότητας (United Nations, 2020, σ. 3).

Η πιο προφανής ανησυχία σχετίζεται με την επιστροφή στη διά ζώσης τάξη, καθώς αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για εκ νέου εξάπλωση της COVID-19. Σε περίπτωση που δεν τηρηθούν απαρέγκλιτα τα πρωτόκολλα και τα μέτρα ασφαλείας, ο μεγάλος συγχρωτισμός μαθητών αναμένεται να οδηγήσει σε ταχεία μετάδοση του ιού (Luo et al., 2020, σ. 8-9).

Μολονότι είναι δύσκολο να φορά κανείς μάσκα για μεγάλο χρονικό διάστημα, φαίνεται ότι αυτό αντισταθμίζεται από το γεγονός ότι φορώντας την θα μπορέσουν οι μαθητές να επιστρέψουν στην τάξη. Δεδομένου ότι η μάθηση συντελείται καλύτερα στη διά ζώσης τάξη, οι μάσκες θα επιτρέψουν στα παιδιά να συμμετέχουν με ασφάλεια στον φυσικό τους χώρο μαζί με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους (Luo et al., 2020, σ. 48).

#### 4.2.3 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 υποχρέωσε όλες σχεδόν τις πληττόμενες χώρες παγκοσμίως να υιοθετήσουν αυστηρά μέτρα προκειμένου να περιορίσουν τη διασπορά του ιού στον γενικό πληθυσμό.

Το πλέον διαδεδομένο, μη φαρμακευτικό, μέτρο ήταν η κοινωνική αποστασιοποίηση, η οποία απέβλεπε στην ελαχιστοποίηση των διαπροσωπικών επαφών και τον αυστηρό περιορισμό της κινητικότητας των πολιτών. Στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μέτρου οφείλεται το προσωρινό κλείσιμο των σχολικών μονάδων (Κονδύλης κ.α., 2020, σ. 5-6).

Μολονότι είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η πανδημία διατάραξε την ομαλή διά ζώσης διδασκαλία στο σχολείο, ωστόσο δεν διέκοψε τη διαδικασία της μάθησης (Sahlberg, 2020, σ. 3). Ο σχεδιασμός για την αντιμετώπιση της πανδημίας – σε παγκόσμιο επίπεδο – περιελάμβανε την εκπόνηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης για τη

διασφάλιση της μάθησης σε περίπτωση κλεισίματος των σχολείων (Soleman, 2020, σ. 91). Κατά μία έννοια, η κρίση της COVID-19 ευνόησε την καινοτομία στον εκπαιδευτικό τομέα με καινοτόμες προσεγγίσεις μέσω της τηλεόρασης ή του ραδιοφώνου, αλλά κυρίως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (United Nations, 2020, σ. 2).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική συνέχεια κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, πολλές κυβερνήσεις ανά την υφήλιο έθεσαν ως πρώτη προτεραιότητά τους τη διαδικτυακή παράδοση μαθημάτων και ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς τους να αξιοποιήσουν για τον σκοπό αυτόν τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (United Nations, 2020, σ. 12). Μετά την εμφάνιση της πανδημίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατέστη εξαιρετικά δημοφιλής (Luo et al., 2020, σ. 59), γεγονός που κατά τον Yang οδήγησε στη μεγαλύτερη πρακτική τηλεεκπαίδευσης στην ανθρώπινη ιστορία (Soleman, 2020, σ. 91).

Η επιλογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι καινοφανής (Luo et al., 2020, σ. 6). Πριν από την COVID-19, υφίστατο ως σύσταση και επιδίωξη, παρά ως αναγκαιότητα, δηλαδή μέχρι πρότινος αποτελούσε επιλογή και ζήτημα μεταρρύθμισης και καινοτομίας. Σήμερα πλέον έχει εξελιχθεί σε μια αναπόφευκτη πραγματικότητα, σε ένα αναπόδραστο γεγονός, το οποίο επιβλήθηκε από τις πρωτοφανείς συνθήκες της πανδημίας (Soleman, 2020, σ. 91). Αποτελεί τη μόνη επιλογή για τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας (Luo et al., 2020, σ. 6).

Η εικονική τάξη, μια νέα εμπειρία για τους περισσότερους, παρουσιάζει πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα (Luo et al., 2020, σ. 74).

Κατ' αρχάς, λόγω της COVID-19 σήμανε η ώρα της αλήθειας για τις ΤΠΕ και την εφαρμογή τους, ασκώντας τεράστια πίεση σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να τις υιοθετήσουν και να αφομοιώσουν τη χρήση τους (Soleman, 2020, σ. 93).

Εδώ ακριβώς έγκειται και ο κομβικός ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι σχολικοί ηγέτες σε μια πρωτόγνωρη και γεμάτη προκλήσεις κατάσταση, όπως η σημερινή. Ο ρόλος που αναλαμβάνουν πλέον είναι να καθοδηγούν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να παράσχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και να διατηρούν συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές τους (Hooge & Pont, 2020, σ. 135). Και τούτο διότι είναι έκδηλη η ανησυχία ότι η εκπαιδευτική εμπειρία των διαδικτυακών μαθημάτων δεν θα είναι της ίδιας ακριβώς ποιότητας με τη διά ζώσης τάξη. Η έλλειψη

κινήτρου συνιστά μια από τις μεγαλύτερες ανησυχίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεδομένου ότι το οικιακό περιβάλλον μπορεί να αποσπά περισσότερο την προσοχή από ό,τι το σχολικό (Luo et al., 2020, σ. 59).

Επιπλέον, οι σχολικές μονάδες είχαν ελάχιστο χρόνο να προετοιμαστούν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Daniel, 2020, σ. 2). Βασική αποστολή των διευθυντών είναι να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους θα έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο, τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα, καθώς και επαρκή καθοδήγηση κατά τη διδασκαλία των μαθητών τους (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 3). Το έργο των διευθυντών εξαρτάται εν πολλοίς στον τομέα αυτόν από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που διοικούν. Σχολεία σε περιοχές και υψηλότερο κατά κεφαλήν εισόδημα διέθεταν την υποδομή για να πραγματοποιηθεί η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε περιβάλλον διδασκαλίας 1:1, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διέθεταν ήδη τις δικές τους συσκευές με πρόσβαση στο Διαδίκτυο (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 4).

#### 4.2.4 Επικοινωνία με μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς

Η επικοινωνία αποτελεί το βασικό συστατικό στοιχείο όλων των οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 277) και ορίζεται ως μια διαδραστική διαδικασία ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας κατανόησης και αποδοτικών διαπροσωπικών σχέσεων (Saitis & Saiti, 2018, σ. 110). Η διαδικασία αυτή δεν αφορά μόνο την απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά επηρεάζει – θετικά ή αρνητικά – τις σκέψεις, τα πιστεύω και τις στάσεις των μελών μιας ομάδας και ενυπάρχει σε κάθε κοινωνικό οργανισμό, έχοντας ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη των στόχων του (Saitis & Saiti, 2018, σ. 111). Βασικό ζητούμενο είναι η πληροφόρηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον σχολικό οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:286).

Για τις σχολικές μονάδες, η επικοινωνία έχει ιδιαίτερη σημασία λόγω της φύσης του έργου που επιτελείται σε αυτήν. Δεδομένου ότι η διδασκαλία λαμβάνει χώρα μέσω λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτούν λεπτομερή πληροφόρηση από τη διεύθυνση του σχολείου. Ιδίως, μέσω αλληλεπίδρασης μεταξύ εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος η διεύθυνση της εκπαίδευσης καθίσταται πιο αποτελεσματική (Saitis & Saiti, 2018, σ. 111).

Γενικότερα, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό – και δη σε μια σχολική μονάδα – υπάρχει η επίσημη (τυπική) και η ανεπίσημη (άτυπη) μορφή επικοινωνίας. Η πρώτη ακολουθεί την επίσημη διαδικασία στο πλαίσιο της οργανωτικής δομής, ακολουθεί τις διαδικασίες που ορίζονται από τη διοίκηση, με τις ιεραρχικές δομές, συμβάλλοντας στη ροή της επικοινωνίας και προσδίδοντας ομοιομορφία στην κατανομή της πληροφορίας και του ελέγχου. Η δεύτερη δεν ακολουθεί τα επίσημα κανάλια επικοινωνίας, τις γραμμές του οργανογράμματος (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008), αλλά αφορά όλες εκείνες τις άτυπες, σημαντικές στιγμές στο σχολείο, κατά τις οποίες οικοδομούνται οι κοινωνικές σχέσεις (Harris & Jones, 2020, σ. 244).

Το παν σε κάθε σχολική μονάδα είναι να υπάρχει επικοινωνία για να δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα ειλικρίνειας, αξιοπρέπειας και ευαισθησίας που θα συμβάλει στην επιτυχία όλων των στόχων και σκοπών που έχουν τεθεί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Σαΐτης (2014, σ. 168), ο οποίος επισημαίνει ότι η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, αφού χάρη σε αυτήν την εμπιστοσύνη διευκολύνεται η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων και ενισχύεται η συνεργατική προσπάθεια των μελών της σχολικής κοινότητας. Το γεγονός αυτό ενδυναμώνει ακόμη περισσότερο τις συναδελφικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Ένα από τα βασικά καθήκοντα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της κρίσης είναι να παράσχει συνεχή και ορθή πληροφόρηση στη σχολική του κοινότητα. Αυτό συνιστά μια νέα λειτουργία της σχολικής μονάδας στην παρούσα κρίση. Απαιτείται η συμβολή πολλών παραγόντων προκειμένου να φτάσει το μήνυμα σε όλους τους μαθητές και γονείς. Ο διευθυντής καθοδηγεί την κοινότητά του, συντονίζοντας μια συνεκτική επικοινωνιακή στρατηγική και εμπλέκοντας σχεδόν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για να παρασχεθεί αυτή η πληροφόρηση, αξιοποιεί τις υπάρχουσες υποδομές επικοινωνίας, δημιουργεί νέες ή αυξάνει τη συχνότητα των καθημερινών ενημερώσεων (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020, σ. 4). Η επικοινωνία δεν διευκολύνει μόνο την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Κατά τους Harris & Jones (2020, σ. 243) συμβάλλει καθοριστικά στην πνευματική και ψυχική υγεία των μαθητών, οι οποίοι είναι περιορισμένοι στα σπίτια τους, γεγονός το οποίο ενδέχεται να εξελιχθεί σε μεγαλύτερο πρόβλημα από εκείνο της πανδημίας.

Κατ' αρχάς, ο διευθυντής οφείλει να διατηρεί αδιάλειπτη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, δηλαδή να μοιράζεται με το προσωπικό οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους (Πασιαρδής, 2004, σ. 83). Το ζητούμενο είναι πρωτίστως η διασφάλιση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών προκειμένου να αναπτυχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις (Saitis & Saiti, 2018, σ. 120). Από τις συναντήσεις τους και τη συνεργατική εργασία θα εμποδωθεί η μεταξύ τους εμπιστοσύνη, θα εμβαθύνουν τις σχέσεις τους και έτσι θα προκύψει σημαντική στήριξη για τους σχολικούς διευθυντές (Solvason & Kington, 2019, σ. 10).

Μια δεύτερη σημαντική παράμετρος αφορά την επικοινωνία με τους γονείς. Οι γονείς που εμπλέκονται ενεργά στη σχολική κοινότητα και θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν, συνιστούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 19). Για τον λόγο αυτόν, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς και η ενημέρωσή τους αποτελεί ένα ακόμα επιπρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 28 ·Πασιαρδής, 2004, σ. 140). Ο σεβασμός που απολαμβάνει ο σχολικός ηγέτης από την εκάστοτε σχολική κοινότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με μαθητές και γονείς, του προσφέρουν το μοναδικό προνόμιο να λειτουργεί καθοδηγητικά και να επηρεάζει από πολλές απόψεις πολλές οικογένειες (Nannyonjo et al, 2020). Αυτή η προνομιακή σχέση έχει ευεργετικές συνέπειες για τους μαθητές. Εφόσον υπάρχει καλή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ γονιών και σχολείου θα αναδειχθούν τρόποι, με τους οποίους οι γονείς θα καταφέρουν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σ. 29· Πασιαρδής, 2004, σ. 141).

Τούτο καθίσταται ακόμη πιο κρίσιμο κατά την παρούσα υγειονομική κρίση. Λόγω της πανδημίας της COVID-19, η εκπαίδευση μετατράπηκε πλήρως σε εξ αποστάσεως και επηρέασε γονείς και παιδιά, τα οποία είναι πλέον υποχρεωμένα να ζουν και να μαθαίνουν από το σπίτι (Luo et al, 2020, σ. 3). Ως εκ τούτου, ο ρόλος των γονέων είναι καίριος όσον αφορά τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι. Η στήριξη των γονέων σχετίζεται πλέον με την ουσιαστική επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Κατά συνέπεια, ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει αφενός να ενημερώνει την κοινότητά του και αφετέρου να επιδιώκει και να προωθεί τη διαρκή εμπλοκή των γονέων (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020, σ. 18). Μολονότι η πανδημία

αυτή έχει τραγικές συνέπειες, προσφέρει την ευκαιρία στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας – και κυρίως στον σχολικό ηγέτη – να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με οικογένειες των μαθητών τους και να ισχυροποιήσουν τους μαθησιακούς τους στόχους και τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις (Trombly, 2020, σ. 8).

Πριν από την κρίση της COVID-19, οι πρακτικές που ακολουθούσαν οι σχολικοί ηγέτες και οι σχέσεις που ανέπτυσαν ήταν σημαντικές, τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κοινότητας. Αυτές ακριβώς οι σχέσεις, η αξιοπιστία και η εμπιστοσύνη που υπήρχαν κατά το παρελθόν αποτέλεσαν πολύτιμα εργαλεία κατά την περίοδο της κρίσης (Earp, 2020). Σήμερα, μεσούσης της πανδημίας, καλούνται να συνεχίσουν τις ίδιες προσπάθειες, αντιμετωπίζοντας πρωτοφανείς καταστάσεις που προκλήθηκαν για το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Οι σχολικοί ηγέτες υπηρετούν στην πρώτη γραμμή και προσπαθούν να διατηρήσουν το ηθικό των μαθητών υψηλό μέσα από τη διαρκή επικοινωνία και την αποστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προς τους γονείς (Stone-Johnson & Weiner, 2020, σ. 1). Χάρη σε αυτήν την τακτική και ειλικρινή επικοινωνία, στοχεύουν να τους καθησυχάσουν και να τους στηρίξουν ηθικά. Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετούν μια θετική, αισιόδοξη και ανθεκτική προσέγγιση, καθώς γνωρίζουν ότι όλοι έχουν στραμμένο το βλέμμα τους σε αυτούς, επιζητώντας μια ηγετική μορφή να τους καθοδηγήσει εν μέσω της παρούσας σύγχυσης και αβεβαιότητας (Earp, 2020).

Η κρίση της COVID-19 υπογραμμίζει την ανάγκη να αναπτυχθούν δίκτυα σχολικών κοινοτήτων και να δημιουργηθεί ένας ισχυρότερος εκπαιδευτικός σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και σπιτιού (Azorín, 2020, σ. 3). Η επιδίωξη της ευημερίας του μαθητή και της οικογένειάς του συνεπάγεται την παροχή σαφούς επικοινωνίας στους μαθητές και τις οικογένειές τους σχετικά με τις μεταβαλλόμενες περιστάσεις και προσδοκίες (Netolicky, 2020, σ. 3). Ενώ λοιπόν πριν την πανδημία, η δικτύωση ήταν προαιρετική, τώρα πλέον καθίσταται αναγκαία (Azorín, 2020, σ. 7). Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια της παρούσας υγειονομικής κρίσης, περισσότερο από ποτέ, είναι κεφαλαιώδους σημασίας οι ηγέτες να αποφεύγουν το στυλ ηγεσίας που χαρακτηρίζεται από άνωθεν εντολές. Καλούνται να δημιουργήσουν ένα δίκτυο από ομάδες ανθρώπων, να τους εμπυχώνουν, να ευνοούν τις ανοικτές συζητήσεις, στις οποίες θα δίνεται η δυνατότητα για ανταλλαγή εποικοδομητικών ιδεών χωρίς να υπάρχει ο φόβος της απόρριψης (Forster et al., 2020, σ. 1). Όπως επισημαίνει η Azorín (2020, σ. 3) η κρίση οδήγησε στην εμφάνιση συνεργατικών, μη τυπικών δικτύων. Επομένως, εάν τα σχολεία

έχουν ως στόχο να λειτουργήσουν ως πραγματικές κοινότητες μάθησης, αυτό δεν θα επιτευχθεί με μοντέλα αλλαγής και βελτίωσης που βασίζονται σε ατομικές και μεμονωμένες πρακτικές ηγεσίας. Στόχος είναι η οικοδόμηση της κοινότητας του σχολείου υπό την ευρύτερη έννοια, δηλ. με την ανάπτυξη και την εμπλοκή άλλων (Harris, 2002, σ. 24). Είναι σημαντικό να υπάρχει η αίσθηση στους μαθητές ότι ανήκουν στην κοινότητα του σχολείου, να μην χάσουν τον σύνδεσμο με το σχολείο (Azorín, 2020, σ. 8). Πόσω μάλλον όταν υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με το πότε θα επιστρέψει η ζωή σε μια κανονικότητα, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα άγχους μαθητών και γονέων (Daniel, 2020, σ. 3).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 4

### Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Κονδύλης, Η., Παντουλάρης, Ι., Μακρίδου, Ε., Rotulo, Α., Σερέτης, Σ. & Μπένος, Α. (2020). *Κριτική αποτίμηση της ετοιμότητας και των πολιτικών αντιμετώπισης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού (SARS – CoV-2): διεθνής και ελληνική εμπειρία. Έκθεση 2020.2*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΠΥ - Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης στη Δημόσια Υγεία, την Πολιτική Υγείας και την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας.

Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 153-165). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

### Ξενόγλωσση

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPC-05-2020-0019



- Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- D' Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *PROSPECTS*, 11-15. doi:10.1007/s11125-020-09475-0
- Fernandez, A. & Shaw, G. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19: Academic leadership in a time of crisis. *Journal of Leadership Studies*. doi: 14. 10.1002/jls.21684
- Forster, B. B., Patlas, M. N. & Lexa, F. J. (2020). Crisis Leadership During and Following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 71 (4), 421-422. doi: <https://doi.org/10.1177/0846537120926752>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., McGill, R. & Wilson, E. (2020). Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3642919>
- Giustiniano, L., Cunha, M., Simpson, A., Rego, A. & Clegg, S. (2020). Resilient leadership as paradox work: Notes from COVID-19. *Management and Organization Review*. *Forthcoming*. doi:10.1017/mor.2020.57
- Gouédard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*. No. 224. OECD Publishing. Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Daniel, S. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22 (1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a

- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40. doi: 243-247. 10.1080/13632434.2020.1811479
- Harris, A. (2020a). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0045
- Hooge, E. & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education*, 55 (2), 135-138. doi: 10.1111/ejed.12397
- Kaul, M., VanGronigen, B. & Simon, N. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Ανακτήθηκε από:[https://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/89](https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/89) (2020, 30 Δεκεμβρίου).
- Luo, J., Rajendra, J., Roberts, M., Rapallo, N., Khan, F., Mardon, A. & Mardon, C. (2020). *Education During COVID-19*. Edmonton: Golden Meteorite Press Book.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32 (1), 5-22. doi:10.1080/02643944.2014.880123
- Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0017
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0026
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. doi:10.1007/978-3-319-47277-5
- Soleman, H. (2020). COVID-19 as the Catalyst of E-leadership and ICT Implementation in Israeli Arab Sector Elementary Schools. *Journal of Education and Culture Studies*, 4 (2), 90-96. doi: 10.22158/jecs.v4n2p90

Starr, J. P. (2020). On Leadership: Responding to COVID-19: Short- and long-term challenges. *Phi Delta Kappan*, 101 (8), 60–61.  
<https://doi.org/10.1177/0031721720923796>

Stone-Johnson, C. & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0020

Trombly, C. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0016

United Nations, (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. doi: 10.1007/s11125-020-09477-y

### **Ιστολόγια (blog)**

Earp, J., (2020, Αυγούστου). Changing school leadership during COVID-19 - Teacher Magazine. Ανακτήθηκε από:  
[https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19) (2020, 2 Δεκεμβρίου)

Nannyonjo, H., Fernando, C., Oommen, A. & Sampat, S. (2020, 8 Ιουνίου). School leadership in uncertain times. Ανακτήθηκε από:  
<https://blogs.worldbank.org/education/school-leadership-uncertain-times> (2020, 12 Νοεμβρίου)

## **Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας διατυπώνεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, ενώ τίθενται και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, περιγράφεται η διαδικασία διενέργειας της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνασιακή βαθμίδα) της Β' Αθήνας.

## **B1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **1.1. Σκοπός της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο ηγέτης/διευθυντής της σχολικής μονάδας στη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης της COVID-19. Από τη θεωρητική ανάλυση και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκαν στο πρώτο μέρος, προκύπτει ότι στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και δη στο μικρότερο κύτταρό της, τη σχολική μονάδα, ανακύπτουν διαρκώς σημαντικά προβλήματα και κρίσεις. Ορισμένες καταστάσεις κρίσεων χαρακτηρίζονται ως επείγουσες και πρωτοφανείς και η άμεση διαχείρισή τους κρίνεται εξόχως σημαντική. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για κρίσεις που επιδρούν καταλυτικά στη σχολική ζωή και πραγματικότητα, παρακωλύοντας εντέλει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας με τα αρνητικά αποτελέσματα που παράγουν για τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία.

Καίρια ευθύνη στη διαχείριση κρίσεων και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας κατέχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, πρωτίστως όμως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος λειτουργεί συντονιστικά και καθοδηγητικά. Κατά συνέπεια, η ανά χειρας εργασία εστιάζει πρωτίστως στον ρόλο του σχολικού ηγέτη κατά την υγειονομική κρίση της πανδημίας της COVID-19 που εκδηλώθηκε μετά τον Νοέμβριο του 2019 σε όλη την υφήλιο και εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να ταλανίζει την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων και στάσεων διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γυμνασιακή βαθμίδα) προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της άσκησης της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας της COVID-19.

### **1.2 Υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα**

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του πρώτου μέρους της εργασίας προκύπτει σαφώς ότι το ζήτημα της ηγεσίας και της διαχείρισης κρίσεων απασχολεί επί πολλά έτη την ερευνητική κοινότητα. Ως εκ τούτου, έχουν διερευνηθεί και αναλυθεί σε μεγάλο εύρος τόσο διάφορες πτυχές του θεσμού της σχολικής ηγεσίας, όσο και της έννοιας της διαχείρισης κρίσεων. Ωστόσο, καθώς η κρίση της πανδημίας της COVID-19 συνιστά μια πρωτοφανή και άνευ προηγούμενου κρίση –διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα– είναι

φυσικό οι συνέπειες μιας υγειονομικής κρίσης αυτής της κλίμακας να μην έχουν διερευνηθεί σε όλη τους της έκταση. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί για τις επιπτώσεις της πανδημίας είναι ελάχιστες, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα πρόσφατο φαινόμενο, το οποίο εξακολουθεί ακόμη και αυτή τη στιγμή που γράφεται η συγκεκριμένη εργασία, να παράγει αποτελέσματα.

Η υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι εντέλει σε θέση να διαχειρίζεται τις κρίσεις που ανακύπτουν κατά τη θητεία του και δεν περιορίζεται στην εκτέλεση των καθηκόντων του, αλλά δύναται να αναπτύξει περαιτέρω δράση προκειμένου να ανταποκριθεί στον ρόλο του.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, καταβλήθηκε προσπάθεια να διατυπωθούν κατά το δυνατόν με μεγάλη σαφήνεια, ώστε να περιοριστεί στο μέγιστο το εύρος της έρευνας. Επομένως, καλύπτουν το ζητούμενο της μεθοδολογικής προσέγγισης για «*συγκεκριμένα και περιορισμένα*» ερωτήματα (Creswell, 2016, σ.14). Ως εκ τούτου, τίθενται τα ακόλουθα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη κατά την περίοδο της πανδημίας της COVID-19 και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον ρόλο αυτόν;
- 2) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας προκειμένου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά μια κρίση;
- 3) Ποιο ρόλο διαδραμάτισαν οι αρμόδιες αρχές στο έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας;
- 4) Ποια κατάσταση διαμόρφωσε στα σχολεία η πανδημία της COVID-19 και ποιες οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία;

### 1.3 Μέθοδος της έρευνας

Ως έρευνα ορίζεται μια συστηματική, επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που αποσκοπεί στην εξεύρεση νέων γνώσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ. 2) Συγκεκριμένα, η διαδικασία αυτή υλοποιείται σε διάφορα στάδια και συμβάλλει στη βέλτιστη κατανόηση ενός θέματος μετά από τη συλλογή και ανάλυση διαφόρων πληροφοριών (Creswell, 2016, σ. 3).

Έρευνες διενεργούνται σε όλες τις επιστήμες και σε διάφορα πεδία που καλύπτουν πολλές πτυχές της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Ένα τέτοιο πεδίο είναι και η εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια μορφή έρευνας που

επιδιώκει την επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής φύσεως με την προσθήκη νέων γνώσεων στο γενικότερο σύνολο επιστημονικών γνώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ. 13).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι της εκάστοτε έρευνας, ο ερευνητής υιοθετεί διαφορετικές προσεγγίσεις διερεύνησης, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο, τον σκοπό της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Οι δύο σημαντικότερες και πλέον διαδεδομένες μέθοδοι έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, στόχος του ερευνητή είναι να εξερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις στάσεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες συγκεκριμένων ατόμων σε σχέση με ένα φαινόμενο, αποκτώντας έτσι μια πληρέστερη και πιο εμπειριστατωμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο. Άρα, επιδιώκει να αντιληφθεί την ποιότητα των λεγομένων και των πράξεων των ερωτώμενων και έτσι να κατανοήσει τους παράγοντες που τους επηρεάζουν σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας (Μαντζούκας, 2007, σ. 89). Επικεντρώνεται στη ζωή των ατόμων, αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες προοπτικές τους και παρέχοντας τη δυνατότητα να ακουστούν οι ιστορίες και οι φωνές τους (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 45).

Ο ερευνητής που υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την κοινωνική ζωή ως μια ρέουσα πραγματικότητα και προσπαθεί να αντιληφθεί τις διαστάσεις της (Τσιώλης, 2013, σ. 3). Αυτός είναι και ο λόγος που επιχειρεί να καταγράψει και να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος δραστηριοποιείται προκειμένου να αντιμετωπίσει διάφορα φαινόμενα ή προκλήσεις του περιβάλλοντός του (Shmerling, Schattner & Piterman, 1993, σ. 619). Επομένως, η ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκει να συλλάβει το γενικό και το αντικειμενικό, αλλά το ειδικό και το συγκεκριμένο (Μαντζούκας, 2007, σ. 93). Όχι μόνο μέσα από την καταγραφή των βιωμάτων και των απόψεων ορισμένων ανθρώπων για φαινόμενα που αντιμετώπισαν (Shmerling, Schattner & Piterman, 1993, σ. 619), αλλά και από την κατανόηση των συγκεκριμένων βιωμάτων (Haq, 2015, σ. 5).

Επειδή κατά την ποιοτική έρευνα δίνεται έμφαση στη σημασία των δεδομένων (Shmerling, Schattner & Piterman, 1993, σ. 619), ο ερευνητής επικεντρώνεται στην ανάλυση λέξεων, ούτως ώστε να ομαδοποιήσει τα δεδομένα σε ευρύτερα νοήματα προς κατανόηση, όπως κώδικες, κατηγορίες ή θέματα (Creswell, 2016, σ. 20). Το δείγμα από το οποίο θα προκύψουν τα ανωτέρω δεδομένα, δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο

για να είναι έγκυρη μια τέτοια έρευνα (Μαντζούκας, 2007, σ. 93). Ως εκ τούτου, η επεξεργασία των δεδομένων είναι μάλλον περιγραφική και όχι αριθμητική (Shmerling, Schattner & Piterman, 1993, σ. 619).

Στον αντίποδα βρίσκεται η ποσοτική έρευνα. Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας, ο ερευνητής επιδιώκει να συλλέξει αντικειμενικά και γενικά δεδομένα για ένα φαινόμενο και να τα μετατρέψει σε στατιστικά στοιχεία. Απώτερος στόχος του είναι η σύγκριση διαφόρων μεταβλητών και η παροχή αντικειμενικών επεξηγήσεων για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, που θα οδηγήσουν εντέλει σε μια αντικειμενική και γενική θεωρία για το φαινόμενο της έρευνας (Μαντζούκας, 2007, σ. 89). Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιείται πρωτίστως για να μετρηθεί πόσοι επιλέγουν μια συγκεκριμένη θέση ή άποψη (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 79). Όλα τα δεδομένα της έρευνας μετατρέπονται σε στατιστική γλώσσα, ούτως ώστε να είναι δυνατή η προσμέτρησή τους με μαθηματική ακρίβεια (Μαντζούκας, 2007, σ. 89). Χάρη στην ποσοτική μέθοδο προσδιορίζονται τάσεις σε επιστημονικά πεδία, όπως ο χώρος της εκπαιδευτικής έρευνας, και καθίσταται δυνατή η ερμηνεία συμπεριφορών, η γενίκευση των συλλεχθέντων πληροφοριών και, κατά συνέπεια, η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων (Creswell, 2011, σ. 83). Επομένως, και η ποσοτική κοινωνική έρευνα επιδιώκει τη συλλογή ποσοτικών στοιχείων και στη συνέχεια η ανάλυσή τους με στατιστικές μεθόδους για την επεξήγηση ενός φαινομένου (Haq, 2015, σ. 5).

Το δείγμα που απαιτείται για την πραγματοποίηση ποσοτικών ερευνών είναι συνήθως μεγάλο (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 80). Κατά την ποσοτική συγκέντρωση δεδομένων, το εργαλείο που χρησιμοποιείται κυρίως για να μετρηθούν οι μεταβλητές της έρευνας και να τεκμηριωθούν ποσοτικά δεδομένα είναι το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2016, σ. 15).

Τα τελευταία χρόνια δεν υφίσταται πλέον τόσο έντονη διαμάχη στις τάξεις των ερευνητών για το είδος της έρευνας που καλούνται να επιλέξουν, αλλά πολύ περισσότερο μια ισχυρή τάση για αξιοποίηση μεικτών ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 47). Οι δύο αυτοί τύποι έρευνας δεν αποκλείουν ο ένας τον άλλον και δύνανται συχνά να χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό συμπληρωματικά στο πλαίσιο μιας έρευνας (Shmerling, Schattner & Piterman, 1993, σ. 620). Έτσι, διαμορφώνεται ένα μεικτό είδος έρευνας που συνδυάζει τις δύο αυτές μεθόδους και προσφέρει στον ερευνητή μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων που με τη σειρά της οδηγεί σε μια



πιο ολοκληρωμένη και σφαιρικότερη γνώση (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 47-48). Με τη χρήση μεικτών μεθόδων αυξάνεται η ακρίβεια και η εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων, παράγεται νέα γνώση μέσα από τη σύνθεση των ευρημάτων που προέκυψαν από διαφορετικές προσεγγίσεις και αναδεικνύονται διαφορετικές οπτικές για το ίδιο φαινόμενο (Τσιώλης, 2013, σ. 8-9). Κατά συνέπεια, με τον συνδυασμό και των δύο μορφών έρευνας εξασφαλίζεται καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος από ό,τι με τα ποσοτικά ή τα ποιοτικά δεδομένα ξεχωριστά (Creswell, 2016, σ. 22). Αυτό συμβαίνει πρωτίστως στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, όπου θεωρείται ότι η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή με την αξιοποίηση τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων στην ίδια έρευνα (Haq, 2015, σ. 2).

Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα δεν θεωρούνται πλέον τα δύο άκρα μιας διχοτόμησης, αλλά πολύ περισσότερο διαφορετικά σημεία πάνω σε ένα συνεχές. Αυτό συνεπάγεται ότι οι δύο αυτοί τύποι έρευνας δύνανται να χρησιμοποιούν παρόμοιες προσεγγίσεις, δηλαδή να περιλαμβάνουν ορισμένα στοιχεία της ποσοτικής και ορισμένα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2016, σ. 20). Μάλιστα, η ποιοτική έρευνα, ως μια οιονεί επιστημονική δραστηριότητα, μπορεί να προηγείται της ποσοτικής, προκειμένου να αναδειχθούν πρωτοφανείς εκφάνσεις ενός φαινομένου, κυρίως κατά τη διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων (Τσιώλης, 2013, σ. 5).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι καταρχάς περιγραφική. Ασχολείται με την απεικόνιση ενός επίκαιρου φαινομένου, δηλαδή το πώς παρουσιάζεται κατά την τρέχουσα συγκυρία (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 41). Προκειμένου δε να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα, επελέγη η μεικτή μέθοδος, ήτοι η πρωτογενής ποιοτική, αλλά και ποσοτική έρευνα. Ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για την ερευνητική διαδικασία και τη συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών επιλέχθηκε το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο κρίθηκε ότι ενδείκνυται για τη διεξαγωγή της παρούσας ποσοτικής-ποιοτικής έρευνας, καθώς δύναται να διεξαχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα και να διασφαλιστούν σημαντικές παράμετροι, όπως η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα.

## 1.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ένα εξαιρετικά διαδεδομένο εργαλείο για τη συλλογή και επεξεργασία μεγάλου αριθμού περιπτώσεων, εντός μιας καθορισμένης χρονικής περιόδου, είναι οι λεγόμενες επισκοπήσεις. Στο πλαίσιο των επισκοπήσεων αξιοποιούνται ποικίλες τεχνικές συλλογής πληροφοριών, μεταξύ των οποίων δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια (Cohen & Manion, 1994 όπως αναφέρεται στους Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, σ. 41· Gillhamb, 2000, σ. 6).

Επομένως, εάν σκοπός του ερευνητή είναι να καταγράψει και να περιγράψει κάποιες τάσεις ενός πληθυσμού ατόμων, τότε η δημοσκοπική μελέτη αποτελεί μια καλή ερευνητική μέθοδο. Στην περίπτωση αυτή, χορηγείται ένα ερωτηματολόγιο σε μια μικρή ομάδα ατόμων –που αποκαλείται δείγμα– για να προσδιοριστούν οι στάσεις, οι γνώμες και οι συμπεριφορές μιας μεγάλης ομάδας ανθρώπων, η οποία αποκαλείται πληθυσμός (Creswell, 2016, σ. 22). Με το ερωτηματολόγιο τίθενται μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με το υπό διερεύνηση φαινόμενο, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν γραπτά, με σκοπό τη συλλογή των απαιτούμενων ερευνητικών πληροφοριών. Το ερωτηματολόγιο θεωρείται ως το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ. 115· Gillhamb, 2000, σ. 6).

Βασικό ζητούμενο από ένα ερωτηματολόγιο είναι η εγκυρότητά του, δηλαδή κατά πόσον οι ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου απεικονίζουν επαρκώς το περιεχόμενο του φαινομένου που το ερωτηματολόγιο καλείται να διερευνήσει (Ζαφειρόπουλος, 2005, σ. 119· Cohen , Manion & Morrison, 2007, σ. 137). Σύμφωνα με τους Benson & Clark (όπως αναφέρεται στον Creswell, 2016, 158), για την εκπόνηση ενός αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου ακολουθούνται τέσσερα στάδια: α) ο σχεδιασμός, β) η κατασκευή γ) η ποιοτική αξιολόγηση και δ) η επικύρωση.

### 1.4.1 Σχεδιασμός και κατασκευή ερωτηματολογίου

Η φάση του σχεδιασμού ξεκίνησε κατά το στάδιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, οπότε και ελήφθησαν οι πρώτες σημειώσεις για πιθανές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να περιληφθούν στο ερωτηματολόγιο. Αυτό έγινε με γνώμονα τον διατυπωμένο σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση του θεωρητικού πλαισίου, ακολούθησε το δεύτερο στάδιο που αφορούσε την κατασκευή και ανάπτυξη του ερωτηματολογίου. Καταρτίστηκε μετά την

ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής επισκόπησης, προκειμένου να υπάρχει μια πιο συνεκτική και σφαιρική άποψη για τις επιμέρους πτυχές του θέματος. Η εκπόνησή του χωρίστηκε σε δύο σκέλη: το πρώτο σκέλος περιλαμβάνει ερωτήσεις που καταγράφουν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, δηλαδή το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία, την ειδικότητα, τις σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας. Το δεύτερο σκέλος αφορά το κατεξοχήν αντικείμενο της έρευνας, δηλαδή περιλαμβάνει ερωτήσεις με τις οποίες επιχειρείται να προσδιοριστούν οι στάσεις, οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους την περίοδο της πανδημίας της COVID-19.

Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει συνολικά 43 ερωτήσεις. Πέραν των 6 ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία, αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα: 5 ερωτήσεις ΝΑΙ / ΟΧΙ, 8 ερωτήσεις με πολλές επιλογές, 18 ερωτήσεις αξιολόγησης επιλογών (πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert) και 6 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

#### 1.4.2 Ποιοτική αξιολόγηση ερωτηματολογίου - Πιλοτική εφαρμογή

Τα μέσα συλλογής δεδομένων θα πρέπει να χορηγούνται προκαταρκτικά σε κάποια άτομα πριν από την τελική χορήγηση, προκειμένου να ελεγχθεί εάν είναι κατανοητά, τόσο οι οδηγίες όσο και οι ερωτήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ. 129). Ως πιλοτική εφαρμογή στο πλαίσιο μιας έρευνας νοούνται κάποιες μικρού εύρους δοκιμαστικές έρευνες που πραγματοποιούνται πριν την κατεξοχήν διεξαγωγή της κύριας έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 366). Απώτερος στόχος της πιλοτικής εφαρμογής είναι ο εντοπισμός τυχόν προβλημάτων ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων και το νόημά τους. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή βοηθούν τον ερευνητή να αντιληφθεί καλύτερα τον βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 102).

Επομένως, κατά το τρίτο στάδιο της ποιοτικής αξιολόγησης, το ερωτηματολόγιο εστάλη στον επιβλέποντα καθηγητή για ανατροφοδότηση. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε ορισμένους από τους εν δυνάμει ερωτώμενους, ούτως ώστε να διαπιστωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεών του, ο βαθμός κατανόησής του και, ως εκ τούτου, να υπάρξουν οι απαιτούμενες προσαρμογές.

#### 1.4.3 Επικύρωση και διανομή ερωτηματολογίου

Ύστερα από επιμέρους βελτιώσεις των ερωτημάτων που διενεργήθηκαν κατά τα προηγούμενα βήματα, πραγματοποιήθηκε το επόμενο και τελευταίο στάδιο που αφορούσε την επικύρωση και τελική του διανομή του στους ερωτώμενους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2021. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να τους περιγραφεί εν συντομία ο σκοπός της έρευνας και να τους ζητηθεί και σε προσωπικό επίπεδο η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τούτο κρίθηκε σκόπιμο δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν τη δεδομένη στιγμή στις σχολικές μονάδες του νομού Αττικής, οι οποίες από τις 8 Φεβρουαρίου τελούσαν υπό καθεστώς καραντίνας και υποχρεωτικού κλεισίματος, συνεπεία του αποκαλούμενου τρίτου κύματος της πανδημίας.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μαζί με μια συνοδευτική επιστολή, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, υπόψη των σχολικών διευθυντών. Η συνοδευτική επιστολή περιελάμβανε τα στοιχεία του ερευνητή, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας (σκοπός, στόχοι, φορέας κ.λπ.) και αποσκοπούσε στο να δημιουργηθεί μια θετική στάση στον παραλήπτη της σε σχέση με την έρευνα. Για τον λόγο αυτόν, η επιστολή συνιστάται να είναι σύντομη και ευπαρουσίαστη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005, σ. 130). Επίσης, ως μέθοδος επελέγη η ηλεκτρονική συγκέντρωση των δεδομένων μέσω Διαδικτύου, διότι ο συγκεκριμένος τρόπος προσφέρει ευκολία, ταχύτητα και συμβάλλει στην επίτευξη μεγάλης γεωγραφικής εμβέλειας στην έρευνα (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 81 ·Creswell, 2016, σ. 156).

Δεδομένου ότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι συγκεκριμένο και έχει κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά, η διαδικτυακή έρευνα θεωρείται ενδεδειγμένη. Συνήθως, τέτοιου τύπου έρευνες πραγματοποιούνται σε μέλη φορέων που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά και μοιράζονται μια κοινή επαγγελματική ή άλλη ιδιότητα (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 84).

Με τη βοήθεια του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου επιχειρείται η διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας COVID-19 στην ελληνική σχολική πραγματικότητα από την οπτική των σχολικών διευθυντών. Ανιχνεύονται οι απόψεις τους, οι εμπειρίες τους, οι έκτακτες αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους που ανέλαβαν προκειμένου να ανταπεξέλθουν καλύτερα στον ρόλο τους σε ένα περιβάλλον γεμάτο

προκλήσεις, όπως αυτό που διαμόρφωσε η πανδημία. Επιπλέον, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά που δυνητικά θα πρέπει να διαθέτει μια τέτοια ηγετική μορφή για τη βέλτιστη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου σε διάφορους τομείς ενδιαφέροντος όπως είναι η υγεία και η ασφάλεια, η επικοινωνία με μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.λπ.

### 1.5 Δείγμα

Το δείγμα μιας ποιοτικής έρευνας είναι συνήθως μικρό (Haq, 2015, σ. 6) και είθισται να ανέρχεται σε διψήφιο ή ακόμη και μονοψήφιο αριθμό (Μαντζούκας, 2007, σ. 94). Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από διευθυντές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας κατά το τρέχον σχολικό έτος (2020-2021), ανεξαρτήτως φύλου, ετών προϋπηρεσίας ή προηγούμενης θητείας τους σε διευθυντική θέση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε γυμνάσια της εν λόγω Περιφερειακής Διεύθυνσης και συμμετείχαν 16 διευθυντές Δημόσιων Γυμνασίων επί συνόλου 56 (ποσοστό 28,6%), απαντώντας συνολικά σε 37 ερωτήσεις. Ήταν ανώνυμη, πράγμα που σημαίνει ότι δεν καταγράφηκαν τα προσωπικά στοιχεία και τα στοιχεία ταυτοποίησης των ερωτώμενων (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 92), καθώς είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ανώνυμη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ωθεί τους ερωτώμενους σε ειλικρινείς απαντήσεις (Cohen et al., 2007, σ. 219).

Κατά τον Μαντζούκα (2007, σ. 93) εκείνο που προέχει κατά την επιλογή του δείγματος είναι να διαθέτει τα στοιχεία εκείνα που ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει, δηλαδή να έχει την απαιτούμενη γνώση και εμπειρίες, καθώς και τη θέληση να συμμετάσχει στην έρευνα. Ένα τέτοιο δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας. Επιλέγεται σκόπιμα και όχι τυχαία από τον ερευνητή, δεδομένου ότι το εν λόγω δείγμα διαθέτει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα φωτίσουν με πιο ολοκληρωμένο και σφαιρικό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα. Επομένως, η επιλογή τους γίνεται με το σκεπτικό ότι θεωρούνται ειδικοί στο υπό έρευνα φαινόμενο (Haq, 2015, σ. 6). Άλλωστε, στο πλαίσιο μιας κατά βάση ποιοτικής έρευνας το δείγμα δεν είναι απαραίτητο να είναι αντιπροσωπευτικό, αφού απώτερος στόχος δεν είναι τα γενικά και αντικειμενικά χαρακτηριστικά. Το σημαντικό κατά τον Creswell (2016, σ. 22) είναι οι ποιοτικές διαδικασίες που θα χρησιμοποιήσει ο ερευνητής να συμβάλουν στην καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων με στόχο να ερμηνευθεί μια διαδικασία, μια πράξη, ένα φαινόμενο.

Το δείγμα θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό, δεδομένου ότι ανταποκρίθηκε το 28,6% του συνολικού πληθυσμού των διευθυντών γυμνασίων της εν λόγω Διεύθυνσης. Όπως μάλιστα προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα μιας έρευνας, τόσο λιγότερο πιθανό είναι το σφάλμα να είναι διαφορετικό στον γενικότερο πληθυσμό (Creswell, 2016, σ.146).

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Αρχικά, ενημερώθηκαν τηλεφωνικά από τον ερευνητή για το σκοπό της έρευνας. Εν συνεχεία, εστάλη με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε 56 σχολικές μονάδες ο υπερσύνδεσμος που τους οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο σε μορφή Google forms. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν μόνοι τους, ανώνυμα και ηλεκτρονικά, το ερωτηματολόγιο, χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή ή οποιουδήποτε τρίτου προσώπου. Εντούτοις, είχαν ενημερωθεί ότι, σε περίπτωση δυσκολίας, θα μπορούσαν να απευθυνθούν ανά πάσα στιγμή στον ερευνητή για τις τυχόν διευκρινίσεις.

Ελήφθησαν συνολικά 16 απαντήσεις. Ο αριθμός ανταπόκρισης κρίνεται άκρως ικανοποιητικός, δεδομένου ότι σε παρόμοιες διαδικτυακές έρευνες καταγράφονται ποσοστά που κυμαίνονται μόλις στο 4%, όταν πραγματοποιούνται έρευνες με αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προς τον ερωτώμενο (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 84). Χάρη στη δειγματοληπτική έρευνα, μπορεί ο ερευνητής να προσεγγίσει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα κίνητρα των ερωτώμενων με σχετικά απλό, άμεσο και οικονομικό τρόπο και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού (Robson, 2010).

#### 1.5.1 Διαδικασία δειγματοληψίας

Σύμφωνα με τους Bryman & Bell (2007) δύο είναι τα βασικά είδη δειγματοληψίας: η πιθανολογική και η μη πιθανολογική. Κατά την πιθανολογική, κάθε μονάδα του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα της έρευνας.

Αντίθετα, στη μη πιθανολογική εντάσσεται η επιλογή δείγματος ευκολίας, αλλά και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με τη δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), τα μέλη του δείγματος επιλέγονται για τον σκοπό της έρευνας με πρακτικά κριτήρια που αφορούν την ευκολία συλλογής δεδομένων, όπως μεταξύ

άλλων η προθυμία και η διαθεσιμότητα για συμμετοχή στην έρευνα, η εύκολη προσβασιμότητα (Farrokhi & Mahmoudi, 2012, σ. 785).

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε η μη πιθανολογική δειγματοληψία και δη η εύρεση δείγματος ευκολίας, ανάλογα με την προθυμία των μελών της ομάδας-στόχου να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η ομάδα των σχολικών διευθυντών θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη και επαρκής για να παράσχει τις απαιτούμενες πληροφορίες για τους παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Ο ερευνητής απευθύνθηκε σε διευθυντές των γυμνασίων της εν λόγω Διεύθυνσης και το τελικό δείγμα ανέρχεται σε 16 διευθυντές. Επομένως, αξιοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, δεδομένου ότι η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε επιλεγμένους διευθυντές με κριτήριο τη γνωριμία του ερευνητή με αυτούς. Ο παρατεινόμενος εγκλεισμός του πληθυσμού και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας, κατέστησαν απαραίτητη την άμεση και προσωπική επαφή με τους ερωτώμενους.

## 1.6 Πρωτοτυπία έρευνας

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάδειξη του κομβικού ρόλου που διαδραματίζει αποδεδειγμένα πλέον ο σχολικός ηγέτης σε περιόδους κρίσεων, και δη κατά τη διάρκεια μιας πρωτόγνωρης υγειονομικής κρίσης, όπως αυτή της COVID-19.

## 1.7 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διέπεται από ορισμένους περιορισμούς.

Αφενός, η έρευνα περιορίστηκε στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας. Ναι μεν το δείγμα που αξιοποιήθηκε θεωρείται αντιπροσωπευτικό και συνιστά μια σημαντική πηγή πληροφόρησης, ωστόσο κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή περαιτέρω παρόμοιων ερευνών σε αντίστοιχες Διευθύνσεις της χώρας, προκειμένου να καταγραφούν και άλλες απόψεις που θα ενισχύσουν και να γενικεύσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκε μία μορφή κρίσης, ήτοι η πρωτοφανής υγειονομική κρίση που προκλήθηκε από την εξάπλωση του νέου κορωνοϊού (COVID-19) και η επίδρασή της στη σχολική μονάδα και τη σχολική

ηγεσία. Προκειμένου να εξαχθούν γενικότερα αποτελέσματα, τα οποία θα αφορούν την εν γένει διαχείριση των κρίσεων, θα πρέπει η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες μορφές κρίσεων.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ Β' ΜΕΡΟΥΣ (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ)

### Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.

Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*. 46 (1) σ. 88-98.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers Ltd.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2nd ed.)*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Ίων. 271-292.

## Ξενογλώσση

Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research methods*. Oxford University Press.

Farrokhi, F. & Mahmoudi, A. (2012). Rethinking Convenience Sampling: Defining Quality Criteria. *Theory and Practice in Language Studies*. DOI: 2.10.4304/tpls.2.4.784-792.

Gillhamb, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. Continuum Publications, σ. 6.

Haq, M. (2015). A Comparative Analysis of Qualitative and Quantitative Research Methods and a Justification for Adopting Mixed Methods in Social Research. DOI: 10.13140/RG.2.1.1945.8640.

Shmerling, A., Schattner, P., & Piterman, L. (1993). *Qualitative Research in Medical Practice*. *Medical Journal of Australia*, 158(8), 619–622. doi:10.5694/j.1326-5377.1993.tb137632.x

## **B2. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

### **2.1 Αποτελέσματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε τριών τύπων ερωτήσεις: 5 ερωτήσεις ΝΑΙ/ΟΧΙ (κλειστού τύπου), 8 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών (κλειστού τύπου, κυρίως με ταξινόμηση κατά σειρά προτεραιότητας), 18 ερωτήσεις κλίμακας Likert (κλειστού τύπου) και 6 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 16 διευθυντές (9 άνδρες - 7 γυναίκες), ηλικίας άνω των 50 ετών, με τους περισσότερους εξ αυτών να είναι μεταξύ 51-60. Όσον αφορά τη συνολική εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία, το 37,5% είχε 26-30 έτη, ενώ το 62,5% περισσότερα από 30 έτη. Επίσης, το δείγμα των ερωτώμενων διέθετε πολλά έτη προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το 50% είχε 5-9 έτη προϋπηρεσίας στη θέση αυτή, ενώ το 37,5% 6 έτη και μόλις το 12,5% 1-4 έτη. Η πλειονότητα (62,5%) έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ ένα ποσοστό 18,8% διέθετε διδακτορικό τίτλο.

Η αποδελτίωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με βάση τα 4 ερευνητικά ερωτήματα. Προκειμένου να παρουσιαστούν με εναργέστερο τρόπο τα ευρήματα της έρευνας, κρίθηκε σκόπιμη η ομαδοποίηση των ερωτήσεων κλειστού τύπου σε 4 ομάδες, οι οποίες αντιστοιχούν στα 4 ερευνητικά ερωτήματα. Σε κάθε διάγραμμα αναφέρεται το εκάστοτε πεδίο του ερωτηματολογίου με τον αντίστοιχο αριθμό της ερώτησης.

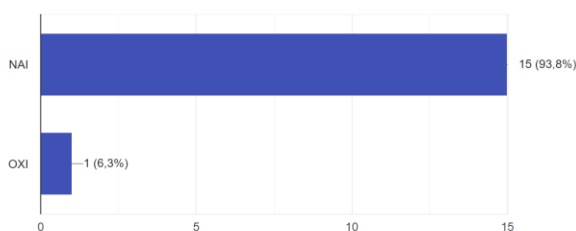
#### **2.1.1 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, καθώς και οι παράγοντες που επηρέασαν τον ρόλο αυτόν. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναδεικνύουν τον ρόλο του είναι οι ακόλουθες:

### Διάγραμμα 1: Πεδίο 1 – Ερώτηση 3

3) Οργανώσατε συναντήσεις με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID-19;

16 απαντήσεις

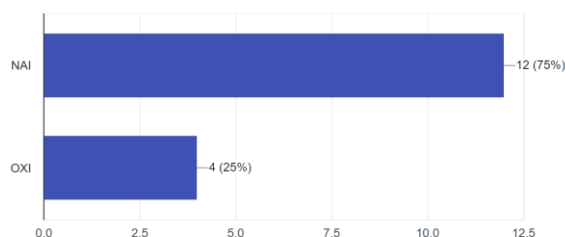


Η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών οργάνωσε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να υπάρξει ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων όσον αφορά τη διαχείριση της εν λόγω κρίσης.

### Διάγραμμα 2: Πεδίο 1 – Ερώτηση 4

4) Κατανείματε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19;

16 απαντήσεις



Κατά την περίοδο της πανδημίας ένα ποσοστό της τάξης του 75% των ερωτώμενων επέλεξε να κατανείμει πρόσθετες αρμοδιότητες στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς.

### Διάγραμμα 3: Πεδίο 2 – Ερώτηση 1

1) Τι θεωρείτε ότι έχει προτεραιότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

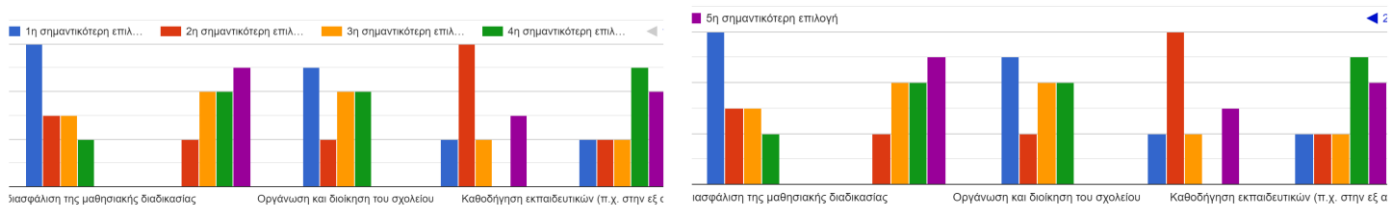


Κατά την άσκηση των καθηκόντων τους η απόλυτη προτεραιότητα των σχολικών διευθυντών (σε ποσοστό 100%) ήταν η διασφάλιση της υγείας των μαθητών και των

εκπαιδευτικών από τον κορωνοϊό. Έπονται η επικοινωνία με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μαζί με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χαμηλότερης βαρύτητας ζήτημα θεωρήθηκε η ψυχολογική στήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με τις λοιπές προτεραιότητες, η επικοινωνία με τους γονείς θεωρήθηκε από τους μισούς ερωτώμενους ως η τελευταία προτεραιότητά τους.

Διάγραμμα 4: Πεδίο 1 – Ερώτηση 3

3) Ποιες πτυχές του ρόλου σας ως διευθυντή αναδείχθηκαν περισσότερο κατά την πανδημία COVID-19;

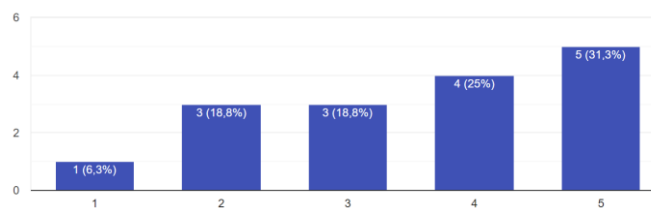


Ως σημαντικές πτυχές του ρόλου που διαδραμάτισαν οι διευθυντές κατά την πανδημία αναδεικνύονται πρωτίστως η επιδίωξη διασφάλισης της μαθησιακής διαδικασίας και δευτερευόντως με ελάχιστη διαφορά η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Αρκετά σημαντική θεωρείται επίσης η κατοχύρωση μιας άρτια οργανωμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ακολουθούν η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και η επικοινωνία με τους γονείς και τις τοπικές αρχές.

Διάγραμμα 5: Πεδίο 3 – Ερώτηση 2

2) ... επηρεάστηκαν οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσατε συνήθως;

16 απαντήσεις

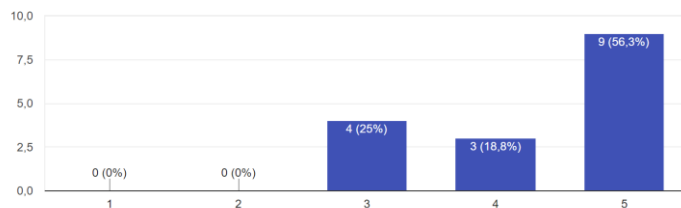


Οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσαν συνήθως δεν επηρεάστηκαν από την πανδημία για όλους στον ίδιο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα (56,3%) ισχυρίζεται αθροιστικά ότι οι πρακτικές του επηρεάστηκαν «πολύ» ή και «πάρα πολύ», ενώ ένα ποσοστό της τάξης αθροιστικά του 37,6% από «αρκετά» έως «λίγο».

### Διάγραμμα 6: Πεδίο 3 – Ερώτηση 3

3) ... αυξήθηκε ο διοικητικός-διαχειριστικός φόρτος της εργασίας σας;

16 απαντήσεις

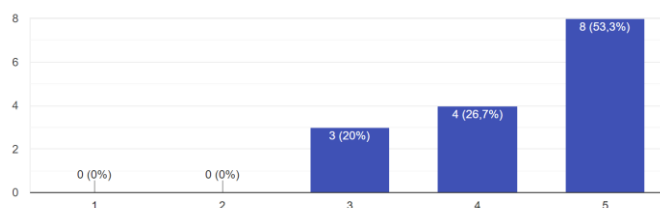


Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, προκύπτει ότι στο ίδιο ακριβώς ποσοστό (56,3%) αυξήθηκε ο διοικητικός-διαχειριστικός φόρτος εργασίας των διευθυντών, γεγονός που καταδεικνύει μια ουσιαστική μεταβολή των συγκεκριμένων διευθυντικών πρακτικών σε σχέση με το παρελθόν.

### Διάγραμμα 7: Πεδίο 3 – Ερώτηση 8

8) ... επιχείρησατε να επιλύσετε προβλήματα που ανέκυψαν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις συναδέλφων σας εκπαιδευτικών;

15 απαντήσεις

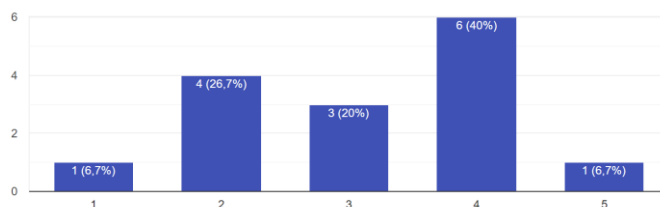


Η πλειονότητα (53,3%), δίνοντας πάντα το προβάδισμα στο συνεργατικό πνεύμα, επιχείρησε με αυτόν τον τρόπο να επιλύσει προβλήματα που τυχόν ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

### Διάγραμμα 8: Πεδίο 3 – Ερώτηση 9

9) ... χρειάστηκε να παράσχετε συναισθηματική στήριξη στους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς;

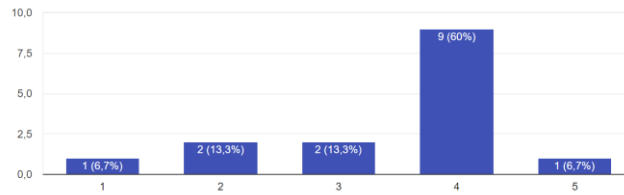
15 απαντήσεις



Ένα ποσοστό της τάξης του 40% χρειάστηκε να παράσχει σε μεγάλο βαθμό συναισθηματική στήριξη στους συναδέλφους του, ενώ ένα χαμηλότερο ποσοστό της τάξης του 26,7% δεν χρειάστηκε να ενεργήσει αναλόγως.

### Διάγραμμα 9: Πεδίο 3 – Ερώτηση 12

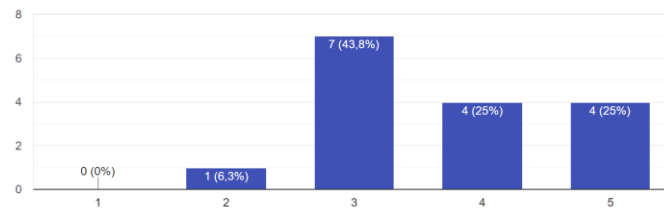
12) ... υπήρξε ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του διευθυντή;  
15 απαντήσεις



Στο ερώτημα αυτό καταγράφεται έντονα η ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών διευθυντών σε σχέση με τη διαχείριση κρίσεων εν γένει.

### Διάγραμμα 10: Πεδίο 3 – Ερώτηση 13

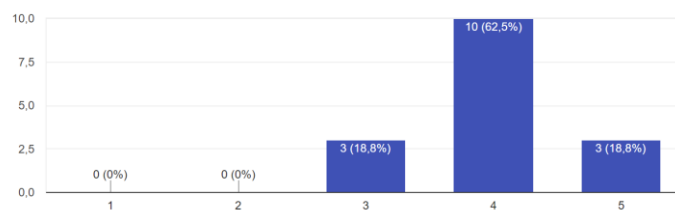
13) ... ανταλλάξατε ορθές πρακτικές με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων;  
16 απαντήσεις



Ναι μεν πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή ορθών πρακτικών με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων, ωστόσο όχι σε απόλυτα ικανοποιητικό βαθμό, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 43,8% απάντησε «αρκετά», ενώ ένα 1 στους 4 μοιράστηκαν μεταξύ του «πολύ» και «πάρα πολύ».

### Διάγραμμα 11: Πεδίο 3 – Ερώτηση 16

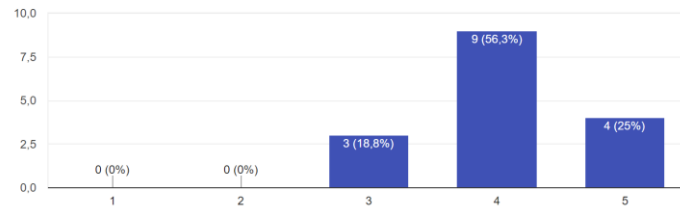
16) ... επιδιώξατε τη στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών σας;  
16 απαντήσεις



Επιδιώχθηκε σε μεγάλο ποσοστό η στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών, δεδομένου ότι το 62,5% απάντησε «πολύ» και το 18,8% «πάρα πολύ».

### Διάγραμμα 12: Πεδίο 3 – Ερώτηση 17

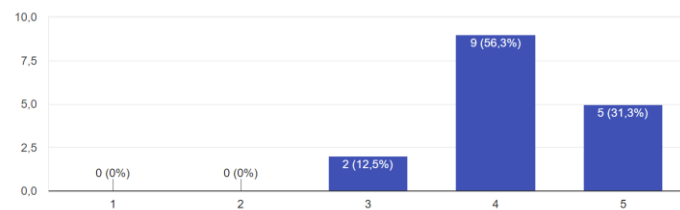
17) ... λειτουργήσατε καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών σας;  
16 απαντήσεις



Η πλειονότητα των διευθυντών ενήργησε καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών, καθώς το 56,3% απάντησε «πολύ» και το 25% «πάρα πολύ».

### Διάγραμμα 13: Πεδίο 3 – Ερώτηση 18

18) ... χρειάστηκε να καθοδηγήσετε και να ενθαρρύνετε τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τον πρώτο εγκλεισμό λόγω της πανδημίας;  
16 απαντήσεις



Περίπου οι 9 στους 10 διευθυντές σχολείων χρειάστηκε να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδίως κατά τον πρώτο εγκλεισμό όπου αυτού του είδους η μορφή διδασκαλίας δεν είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα από το ΥΠΑΙΘ.

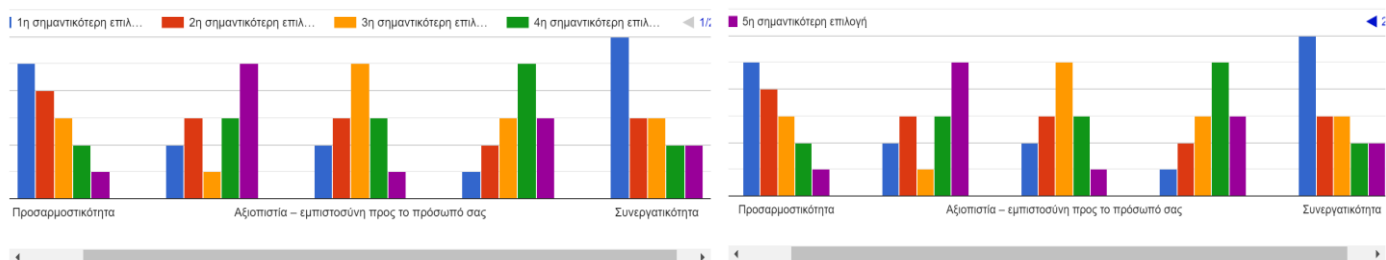
#### 2.1.2 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας προκειμένου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά μια κρίση. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναδεικνύουν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι οι ακόλουθες:



### Διάγραμμα 14: Πεδίο 2 - Ερώτηση 4

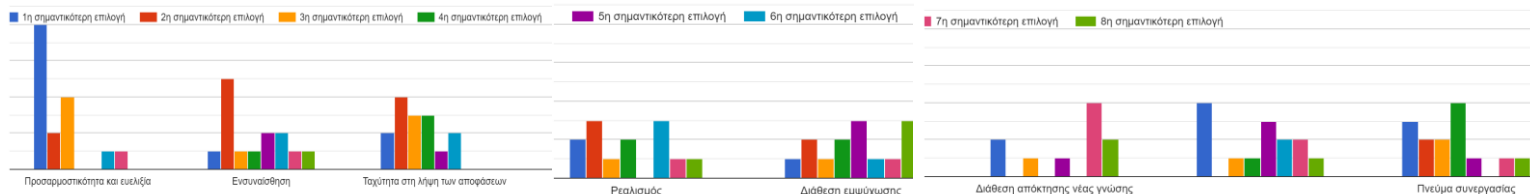
4) Ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σας θεωρείτε, βάσει της πρόσφατης εμπειρίας σας με την COVID-19, ότι ενδείκνυνται περισσότερο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ανάλογης κρίσης στο μέλλον;



Η συνεργατικότητα και η προσαρμοστικότητα θεωρήθηκαν από τους ερωτώμενους ως τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για την αντιμετώπιση ανάλογων κρίσεων. Ακολουθούν, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις μεταξύ τους, η αξιοπιστία και η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του διευθυντή, η αισιοδοξία και η θετική ενέργεια που αποπνέει και τέλος η φιλομάθεια και η προσπάθεια του διευθυντή για τη διαρκή βελτίωση των ικανοτήτων του.

### Διάγραμμα 15: Πεδίο 2 - Ερώτηση 5

5) Ποια από τα παρακάτω στοιχεία – με σειρά σπουδαιότητας – θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να επιδεικνύει ένας σχολικός ηγέτης κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

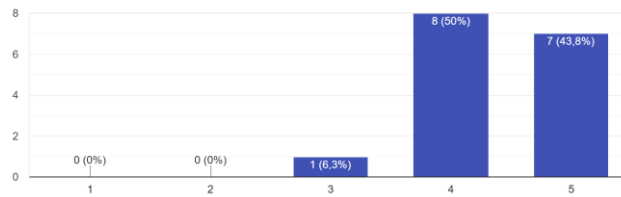


Ως προς τα σημαντικά στοιχεία του σχολικού ηγέτη που αναδεικνύονται κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19, πρώτα σε σειρά σπουδαιότητας θεωρήθηκαν η προσαρμοστικότητα μαζί με την ευελιξία. Ελάχιστα υπολείπονται σε σημασία η ενσυναίσθηση και η συνεργατικότητα, ενώ στοιχεία όπως η διάθεση εμφύγχωσης μαζί με τη δημιουργική ευφυΐα, ο ρεαλισμός και η διάθεση για απόκτηση νέας γνώσης θεωρήθηκαν λιγότερο σημαντικά.

### Διάγραμμα 16: Πεδίο 3 – Ερώτηση 4

4) ... επιδείξατε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις κρίσης;

16 απαντήσεις

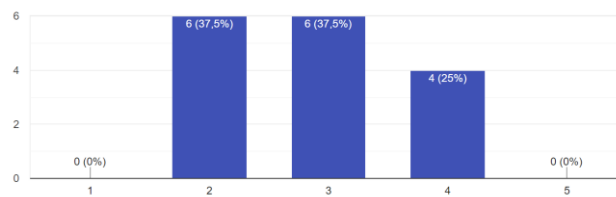


Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαφαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες επέδειξαν στη συντριπτική τους πλειονότητα ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε μεγάλο βαθμό (50% «καλά» και 43,8% «πολύ καλά») στις συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις της συγκεκριμένης κρίσης.

### Διάγραμμα 17: Πεδίο 3 – Ερώτηση 14

14) ... Θεωρείτε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι άρτια καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν παρόμοιες κρίσεις;

16 απαντήσεις



Οι 2 στους 3 διευθυντές σχολικών μονάδων θεωρούν τον εαυτό τους μη επαρκώς ή ελάχιστα καταρτισμένο για τη διαχείριση παρόμοιων κρίσεων.

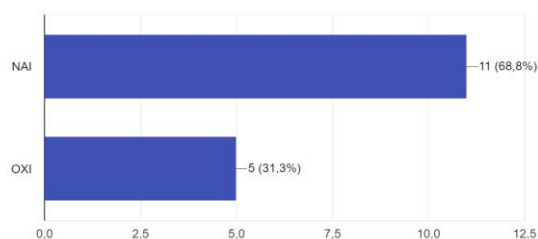
#### 2.1.3 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι αρμόδιες αρχές στο έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναδεικνύουν τον ρόλο του είναι οι ακόλουθες:

### Διάγραμμα 18: Πεδίο 1 – Ερώτηση 2

2) Θεωρείτε ότι λάβατε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας;

16 απαντήσεις

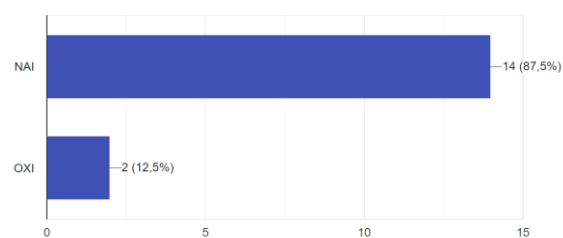


Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι κατά την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας οι αρμόδιες αρχές παρείχαν στους διευθυντές σχολικών μονάδων την απαιτούμενη στήριξη και καθοδήγηση.

### Διάγραμμα 19: Πεδίο 1 – Ερώτηση 5

5) Διατηρείτε συστηματική επικοινωνία με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

16 απαντήσεις

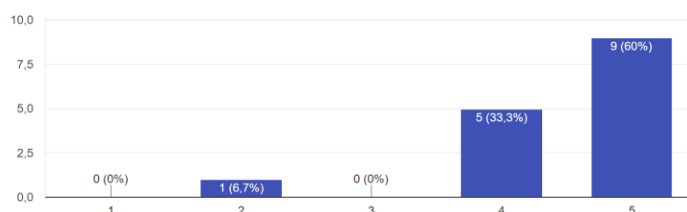


Παρόλα αυτά, η επικοινωνία με τους εκπροσώπους των αρμόδιων αρχών για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού ήταν συστηματική, γεγονός που προκύπτει από το σχεδόν καθολικό ποσοστό των ερωτώμενων (σχεδόν οι 9 στους 10).

### Διάγραμμα 20: Πεδίο 3 – Ερώτηση 6

6) ... ενεργήσατε προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (π.χ. ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ);

15 απαντήσεις



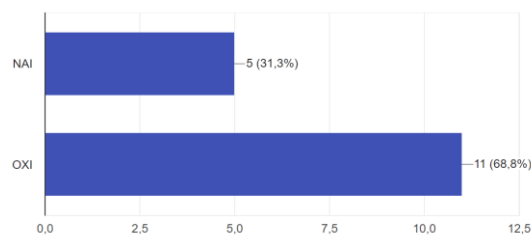
Σε πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό οι διευθυντές επέλεξαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενεργώντας προνοητικά και ενισχύοντας τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών, καθώς το 60% απάντησε «πάρα πολύ» και το 33,3% «πολύ».

#### 2.1.4 Ανάλυση ευρημάτων με βάση το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται να διερευνηθεί η κατάσταση που διαμόρφωσε στα σχολεία η πανδημία COVID-19 και οι νέες προκλήσεις που ανέκυψαν για τη σχολική ηγεσία. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναδεικνύουν τις συγκεκριμένες παραμέτρους είναι οι ακόλουθες:

*Διάγραμμα 21: Πεδίο 1 – Ερώτηση 1*

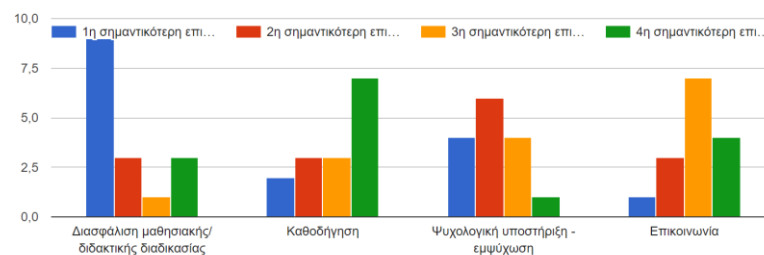
1) Οι συνήθειες πρακτικές που ακολουθούσατε πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID-19:  
16 απαντήσεις



Οι συνήθειες πρακτικές των διευθυντών πριν από την πανδημία αναδεικνύονται ανεπαρκείς για ένα μεγάλο ποσοστό (68,8%) στην αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων.

*Διάγραμμα 22: Πεδίο 2 – Ερώτηση 2*

2) Η πρωτοφανής υγειονομική κρίση της COVID-19 καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς). Ποιο στοιχείο προέχει κατά την άποψή σας;



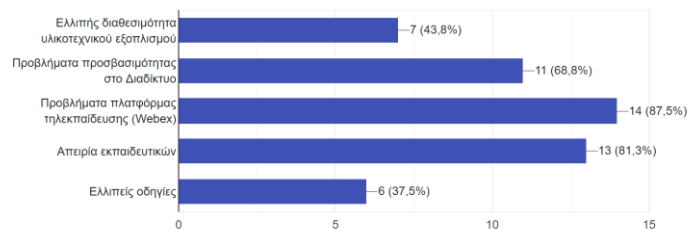
Καθώς η πρωτοφανής υγειονομική κρίση κατέστησε ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, το στοιχείο που προκύπτει ως το πιο σημαντικό για την

αντιμετώπιση της κρίσης είναι η διασφάλιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ακολουθεί η ψυχολογική υποστήριξη και εμπύχωση, ενώ έπονται η επικοινωνία και τέλος η καθοδήγηση.

*Διάγραμμα 23: Πεδίο 2 – Ερώτηση 6*

6) Τι είδους προβλήματα αντιμετωπίσατε ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης; (μπορείτε να επιλέξετε ένα ή περισσότερα)

16 απαντήσεις

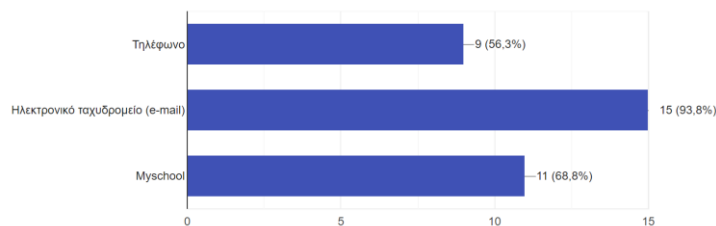


Κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης, ως λύση για την αντιμετώπιση της πανδημίας, το σημαντικότερο εμπόδιο εντοπίζεται σε προβλήματα που σχετίζονται με την πλατφόρμα Webex (87,5%). Λοιπά προβλήματα που ανέκυψαν – με σειρά σπουδαιότητας που καθόρισαν οι ερωτώμενοι σύμφωνα με τις απαντήσεις τους – είναι τα εξής: η απειρία των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο, η ελλιπής διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού και σε ένα μικρότερο ποσοστό οι ελλιπείς οδηγίες που δόθηκαν (37,5%).

*Διάγραμμα 24: Πεδίο 2 – Ερώτηση 7*

7) Ποιον τρόπο επιλέξατε για τη συστηματική επικοινωνία σας με τους γονείς κατά τη διάρκεια αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων; (μπορείτε να επιλέξετε έναν ή περισσότερους)

16 απαντήσεις

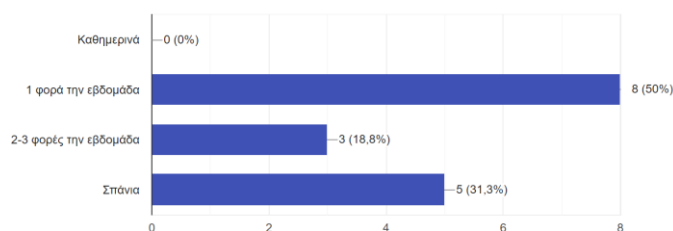


Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, άνω του 90%, οι διευθυντές επέλεξαν την επικοινωνία με τους γονείς μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και σε μικρότερο ποσοστό (68,8%) μέσω του ενιαίου πληροφοριακού συστήματος Myschool και του τηλεφώνου (56,3%).

### Διάγραμμα 25: Πεδίο 2 – Ερώτηση 8

8) Με τι συχνότητα ερχόταν σε επαφή μαζί σας η πλειονότητα των γονέων (με δική τους πρωτοβουλία); (Μία μόνο επιλογή)

16 απαντήσεις

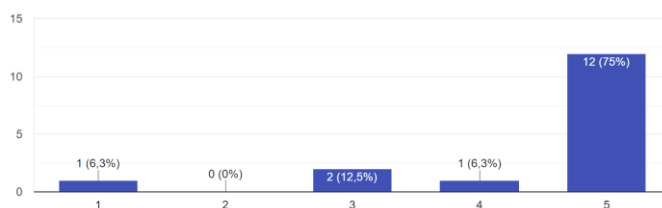


Οι γονείς έρχονται σε επαφή με τον διευθυντή τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα σε ποσοστό 50%, ενώ κάποιοι εξ αυτών επικοινωνούσαν συχνότερα μέχρι 3 φορές την εβδομάδα (18,8%). Βέβαια, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 31,3% ερχόταν σπάνια σε επικοινωνία με τον διευθυντή.

### Διάγραμμα 26: Πεδίο 3 – Ερώτηση 1

1) ... πιστεύετε ότι επηρεάστηκε η ζωή στη σχολική σας κοινότητα (μαθητές/εκπαιδευτικούς/γονείς);

16 απαντήσεις

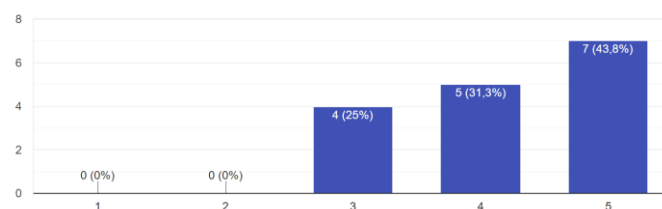


Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η πανδημία επηρέασε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (σε ποσοστό 75%) τη ζωή στη σχολική κοινότητα.

### Διάγραμμα 27: Πεδίο 3 – Ερώτηση 5

5) ... επιταχύνετε τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

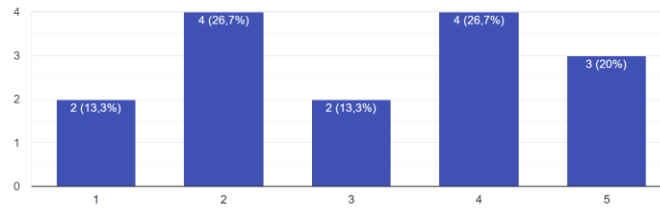
16 απαντήσεις



Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 43,8% λόγω των δύσκολων συνθηκών που επεκράτησαν χρειάστηκε να επιταχύνει πάρα πολύ τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που αφορούσαν τη σχολική μονάδα.

### Διάγραμμα 28: Πεδίο 3 – Ερώτηση 7

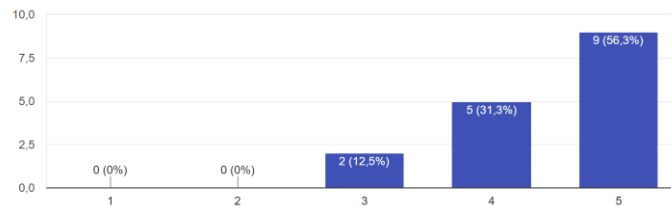
7) ... η αβεβαιότητα που προκαλεί η πανδημία επηρέασε το έργο σας;  
15 απαντήσεις



Στην ερώτηση σε ποιον βαθμό η αβεβαιότητα που προκάλεσε η πανδημία επηρέασε το έργο των διευθυντών οι απαντήσεις τους ποικίλουν και καλύπτουν όλη την κλίμακα από «καθόλου» έως «πάρα πολύ». Η πλειοψηφία μοιράζεται ανάμεσα στο «αρκετά» και το «πολύ» (ποσοστό 26,7%), με το «πάρα πολύ» να ακολουθεί με ποσοστό 20%.

### Διάγραμμα 29: Πεδίο 3 – Ερώτηση 10

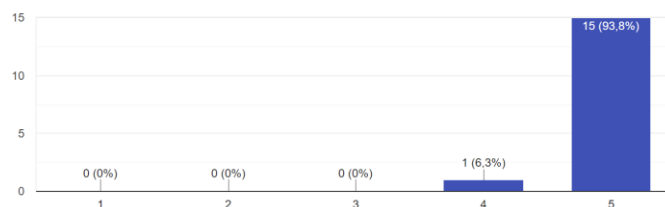
10) ... Θεωρείτε ότι η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε στην εύρυθμη λειτουργία της;  
16 απαντήσεις



Η συνεχής ενημέρωση των μελών της σχολικής μονάδας βοήθησε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στη σωστή λειτουργία της, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, ήτοι 56,3% «πάρα πολύ» και 31,3% «πολύ».

### Διάγραμμα 30: Πεδίο 3 – Ερώτηση 11

11) ... Θεωρείτε σημαντική την ανοιχτή και διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας;  
16 απαντήσεις

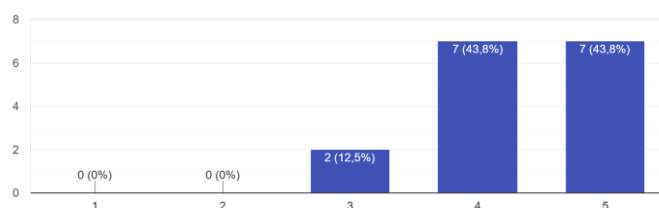


Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί εξαιρετικά σημαντική τη συστηματική επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας προκειμένου να αποδειχθεί αποτελεσματική η οργάνωσή της.

### Διάγραμμα 31: Πεδίο 3 – Ερώτηση 15

15) ... σας βοήθησαν οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα;

16 απαντήσεις



Οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού αποδείχθηκαν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» χρήσιμες για την αντιμετώπιση παρόμοιων προβλημάτων και κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα της πανδημίας (αθροιστικά σε ποσοστό 87,6%).

## 2.2 Συμπεράσματα

Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διεξαχθείσας έρευνας κατεβλήθη προσπάθεια να αναδειχθεί και να αξιολογηθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς επίσης και οι παράγοντες που τον επηρέασαν. Ο απώτερος στόχος ήταν να σκιαγραφηθούν τα χαρακτηριστικά και οι πτυχές της προσωπικότητας που ιδανικά θα πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης κάθε φορά που βρίσκεται αντιμέτωπος με κρίσεις παρόμοιου βεληνεκούς και με τόσο εκτεταμένο εύρος συνεπειών. Ακολούθως, κατά την παρουσίαση των συμπερασμάτων, γίνεται απόπειρα να αναζητηθεί η μελλοντική ενίσχυση του ρόλου του σύμφωνα με τη νέα διαμορφωθείσα κατάσταση συνεπεία της πανδημίας, τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός διευθυντή για την αντιμετώπιση μιας ανάλογης κρίσης είναι το πνεύμα συνεργασίας και η ικανότητα προσαρμογής. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι εξαιρετικά ευέλικτος και να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και δημιουργική ευφυΐα, ούτως ώστε να μπορεί να εμψυχώνει και να καθοδηγεί τα μέλη του σχολείου. Παρόλο που οι διευθυντές που ερωτήθηκαν δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι για τη διαχείριση παρόμοιων κρίσεων, διαπιστώθηκε ότι αντιμετώπισαν την κατάσταση που επέβαλε η πανδημία με ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Είναι σαφές ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη κατά την περίοδο της πανδημίας επηρεάστηκε από πολλούς καθοριστικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες για τη διαμόρφωση του ρόλου ενός διευθυντή, όπως προκύπτει από τα ευρήματα του



ερωτηματολογίου, είναι η ικανότητα συνεργασίας που μπορεί να τους διακρίνει, καθώς επίσης και η παροχή συναισθηματικής στήριξης προς τους συναδέλφους τους. Αξίζει να τονιστεί ότι υπήρξε σε μεγάλο βαθμό ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, καθώς και μια σαφής τάση στους ερωτώμενους να κατανεύμουν πρόσθετες αρμοδιότητες στο σύνολο των διδασκόντων, ενώ υπήρξαν αρκετοί συναδέλφοι εκπαιδευτικοί που χρειάστηκαν συναισθηματική στήριξη, παράγοντας βασικός για τη διατήρηση του ηθικού σε κοινωνικές ομάδες.

Ωστόσο, το κυριότερο είναι ότι το πρώτιστο μέλημα των σχολικών διευθυντών καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας παρέμεινε η διασφάλιση της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, διατηρώντας πάντα την επικοινωνία μαζί τους προκειμένου να υπάρχει διαρκής ενημέρωση σε θέματα που αφορούν την προστασία της υγείας όλων.

Μολαταύτα, η πρωτοφανής υγειονομική κρίση της COVID-19 κατέστησε ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς), συνεπώς οι διευθυντές των σχολείων έριξαν πρωτίστως το βάρος στη διασφάλιση της μαθησιακής – διδακτικής διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να υποβαθμίζεται ο οργανωτικός και διοικητικός ρόλος τους, ο οποίος στη συγκεκριμένη συγκυρία ήταν ιδιαιτέρως επιβαρυσμένος. Ασφαλώς, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η ψυχολογική υποστήριξη και καθοδήγηση των μελών της σχολικής μονάδας.

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι διευθυντικές πρακτικές δεν επηρεάστηκαν για όλους κατά τον ίδιο τρόπο, ενώ από τα δεδομένα προκύπτει ότι αφορούν αύξηση κυρίως του διοικητικού και διαχειριστικού φόρτου εργασίας σε σχέση με το παρελθόν. Από τη συνεξέταση μάλιστα των δημογραφικών στοιχείων παρατηρείται ότι επήλθε σημαντική αλλαγή σε αυτούς τους τομείς ακόμα και για διευθυντές με μεγάλη προϋπηρεσία – άνω των 10 ετών – σε θέση ευθύνης.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι επισημαίνεται έντονα η ανάγκη ύπαρξης μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας σχετικά με τη διαχείριση παρόμοιων κρίσεων, ενώ ο ρόλος του σχολικού ηγέτη φαίνεται να ενισχύθηκε και από ορθές πρακτικές που προτάθηκαν από συναδέλφους διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων, αλλά και από τη στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Επιπλέον, έδρασαν καθοδηγητικά και ενθαρρυντικά τόσο προς τους συναδέλφους τους, ώστε να επιτευχθεί στον βέλτιστο βαθμό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όσο και προς τους γονείς ώστε να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία από το σπίτι.

Αναφορικά με τον ρόλο των αρμόδιων αρχών στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας προκύπτει από την έρευνα ότι ήταν υποστηρικτικός και επαρκώς καθοδηγητικός προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία με τις εκάστοτε δημοτικές αρχές πραγματοποιούνταν σε συστηματική βάση με το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων, με απώτερο στόχο τον συντονισμό των ενεργειών τους. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι διευθυντές ανέλαβαν πρωτοβουλίες και προέβησαν σε πρόσθετες δράσεις, ενεργώντας προνοητικά και ενισχύοντας το έργο τους.

Σχετικά με την κατάσταση που διαμόρφωσε η πανδημία, η πλειονότητα των διευθυντών θεώρησε ανεπαρκείς τις συνήθεις πρακτικές που ακολουθούνταν πριν από την κρίση της COVID-19. Επιπρόσθετα, κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης, οι διευθυντές βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια σειρά σοβαρών προβλημάτων, τα οποία σχετίζονταν κυρίως με τη λειτουργία της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης και την απειρία των εκπαιδευτικών τόσο στη χρήση της εν λόγω πλατφόρμας όσο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γενικότερα.

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμόρφωσε η αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων και η φυσική αποστασιοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας, προέκυψε η ανάγκη μιας πιο συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι, πέραν του παραδοσιακού τρόπου της τηλεφωνικής επικοινωνίας, η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών κατέφυγε στη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς και στην αξιοποίηση του ενιαίου πληροφοριακού συστήματος Myschool. Παρατηρείται επίσης ότι οι περισσότεροι γονείς επικοινωνούσαν με τους διευθυντές τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα με σκοπό την επίλυση προβλημάτων που προέκυπταν από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ζωή στη σχολική κοινότητα επηρεάστηκε σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, τόσο κατά την αναστολή λειτουργίας της σχολικής μονάδας όσο και κατά τη διά ζώσης διδασκαλία. Η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών θεώρησε αναγκαίο να επιταχύνει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης, η αβεβαιότητα που προκλήθηκε από την πανδημία επηρέασε σε σημαντικό βαθμό το έργο τους, ακόμα και στους έχοντες μεγάλη εμπειρία λόγω της μακροχρόνιας θητείας τους στη συγκεκριμένη θέση.

Η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε καθοριστικά στην εύρυθμη λειτουργία της. Προς επίρρωση του προηγούμενου ευρήματος, σχεδόν όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η ανοικτή και διαρκής επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής συμβάλλει τα μέγιστα στην αποτελεσματική διαχείριση της μονάδας.

Όσον αφορά τις εμπειρίες που απέκτησαν από τον πρώτο εγκλεισμό, ούτως ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και το τρίτο κύμα της πανδημίας, οι διευθυντές αναγνωρίζουν στο έπακρο τη χρησιμότητά τους, καθώς ακόμα και όσοι είχαν πραγματοποιήσει διδακτορικές σπουδές θεωρούσαν τον εαυτό τους ανεπαρκώς καταρτισμένο για τη διαχείριση παρόμοιων δύσκολων καταστάσεων.

Σχετικά λοιπόν με τα κέρδη που οι ερωτηθέντες διευθυντές απεκόμισαν για τον εαυτό τους και την εργασία τους σε μια περίοδο τόσο μεγάλης αβεβαιότητας προέκυψαν τα εξής ευρήματα:

- α) απέκτησαν εξοικείωση με νέες διοικητικές πρακτικές,
- β) εστίασαν κυρίως σε χαρακτηριστικά που θα πρέπει ιδανικά να επιδεικνύει ένας αποτελεσματικός διευθυντής σε περίοδο κρίσης, όπως υπομονή, ευελιξία, ενσυναίσθηση, διορατικότητα, ψυχραιμία, προσαρμοστικότητα, συνεργατικότητα, ανοχή, ενδιαφέρον για τις δυσκολίες εκπαιδευτικών και μαθητών, αισιοδοξία, θετική ενέργεια,
- γ) ενίσχυσαν τον καθοδηγητικό, συνδετικό και υποστηρικτικό τους ρόλο,
- δ) εντόπισαν την έντονη ανάγκη για επιμόρφωση στην τηλεδιδασκαλία. καθώς και για ανάπτυξη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και των εποπτικών μέσων διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Κάποιοι διευθυντές έλαβαν πρωτοβουλίες και υιοθέτησαν πρόσθετα μέτρα, πέραν όσων υπαγορεύτηκαν από τις αρμόδιες αρχές. Ένας κάλεσε γιατρό για να ενημερώσει τους μαθητές, άλλος όρισε διαφορετικές εισόδους, εξόδους και χώρους προαυλισμού, ένας άλλος σχεδίασε κύκλους στον αύλειο χώρο για την τήρηση αποστάσεων και κάποιος άλλος έφτιαξε ανέπαφες βρύσες. Υπάρχει όμως ένα ποσοστό 30% το οποίο δεν έλαβε πρόσθετα μέτρα.

Ο στόχος της διατήρησης του θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικός κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19 για όλους τους ερωτώμενους. Οι περισσότεροι εξ αυτών, προκειμένου να τον πετύχουν, επικεντρώθηκαν στη σπουδαιότητα της επικοινωνίας με μαθητές, γονείς και

εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί επί παραδείγματι μέσω συχνών τηλεδιασκέψεων, αλλά και με τη διασφάλιση των δημοκρατικών διαδικασιών, τη συνεχή διαθεσιμότητα υποστήριξης και την προσπάθεια επίλυσης πάσης φύσεως προβλημάτων. Με τη διαρκή επικοινωνία θεωρούν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί αίσθημα αισιοδοξίας και θετικής προσέγγισης στα μέλη της σχολικής μονάδας, καθώς δεν θα υπολείπεται η αδιάλειπτη ενημέρωση και ενθάρρυνσή τους. Το θετικό κλίμα θα επιτευχθεί, κατά την άποψη ορισμένων ερωτώμενων, μέσω ενσυναίσθησης και συνεργατικότητας καθώς και με την παροχή συμβουλών και βοήθειας προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε πρόκειται για ζητήματα τεχνικής φύσεως είτε για τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Τέλος, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και τη λήψη αποφάσεων με αξιολογική διαβάθμιση κριτηρίων και έλεγχο αποτελεσματικότητας, καθώς επίσης και η ψυχολογική στήριξη των παιδιών, με τη βοήθεια ειδικών, για την αντιμετώπιση των συνεπειών του εγκλεισμού, θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικοί τρόποι διατήρησης της θετικής ενέργειας για τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ως επιπλέον δράσεις-πηγές έμπνευσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές προτείνονται οι κάθε είδους ενημερώσεις, οι παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων, η ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών, με κάθε τρόπο, αλλά και η στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δεν μπορούσαν εύκολα να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, η επίλυση προβλημάτων στον τεχνολογικό εξοπλισμό του σχολείου, αλλά και των μαθητών κατέστη άκρως αναγκαία και πολύτιμη προσφορά.

Αναφορικά με την παροχή βοήθειας ή τη συνεργασία που τυχόν υπήρξε με την τοπική κοινωνία και τις δημοτικές αρχές παρέμεινε σε επίπεδο διοργάνωσης ενημερωτικών διαδικτυακών ημερίδων, προμήθειας ειδών υγιεινής και απολύμανσης και σε κάποιες περιπτώσεις, τεχνολογικής στήριξης και προμήθειας εξοπλισμού.

Εν κατακλείδι, με βάση τις απόψεις και τις εμπειρίες που καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια εξήχθησαν χρήσιμα και διαφωτιστικά συμπεράσματα για τις νέες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί ηγέτες και για την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους στις νέες αυτές συνθήκες.

### 2.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας κρίνεται σκόπιμη η διατύπωση των εξής προτάσεων για μελλοντική έρευνα:

Η αδήριτη ανάγκη για τη διαχείριση των αναδύομενων κρίσεων και οι διαρκώς αυξανόμενες προσδοκίες για την επιτυχή διαχείρισή τους επιτάσσει τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης για τη διαχείριση κρίσεων, πρωτίστως των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αλλά και των εκπαιδευτικών συνολικότερα. Προτείνεται λοιπόν η εκπόνηση ενημερωτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχετικά με τη διαχείριση παρόμοιων κρίσεων.

Δεδομένου ότι η συνεργασία των διευθυντών των σχολικών μονάδων θεωρείται με τους μαθητές και τις οικογένειές τους σημαντική, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση σε μελλοντική έρευνα των απόψεων των γονέων για τον τρόπο που διαχειρίστηκε η σχολική κοινότητα την κρίση.

### 2.4 Επίλογος

Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των σημαντικότερων συμπερασμάτων της έρευνας έγινε η προσπάθεια αναζήτησης του ρόλου του σχολικού ηγέτη κατά το χρονικό διάστημα της πανδημίας COVID-19, διαπιστώθηκε η ανάγκη ενίσχυσής του και το εύρος εφαρμογής των εργαλείων που του παρέχονται ή που ο ίδιος αναζητά προκειμένου να επιτελέσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το έργο του. Ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου θεωρεί επιτακτική ανάγκη να αυτονομηθεί περισσότερο και ταυτόχρονα εκφράζει έντονα την επιθυμία να είναι δημιουργικός, εφαρμόζοντας νέους τύπους διοίκησης. Επιδιώκει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Δημιουργεί συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης και θέλει να αναγνωρίζεται η ικανότητα και η προσφορά του στον σχολικό οργανισμό. Εξάλλου, πάντα υπάρχουν περιθώρια αυτενέργειας, όταν στη σχολική μονάδα έχουν καλλιεργηθεί σχέσεις συνεργασίας και έχει αναπτυχθεί ένα θετικό κλίμα στο οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνονται και, κατά συνέπεια, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις συνέπειες των πράξεών τους.

Ο νευραλγικός τομέας της εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα ευαίσθητος στο πλαίσιο ενός οργανωμένου κράτους. Η σχολική ηγεσία προϋποθέτει ένα ολοκληρωμένο συνεκτικό και αποτελεσματικό μοντέλο που χρήζει διαρκούς παρακολούθησης και

αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός ηγέτης καλείται να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητά του, εστιάζοντας στις εμπειρίες και την ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Με αυτόν τον τρόπο αποτυπώνεται η σημασία του ρόλου του, η ικανότητά του να χειρίζεται σωστά τα εργαλεία που του παρέχονται, αλλά και να οργανώνει με βέλτιστο τρόπο τη διαδικασία της μάθησης.

Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας, θα λέγαμε ότι αξίζει να διερευνηθούν σε βάθος οι κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει, ώστε να βελτιώσει τις επιδόσεις του με γνώμονα πάντα την επικοινωνία με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και με τους γονείς, τη συνεχή επιμόρφωση, αλλά και τον σεβασμό στη χρήση των δημόσιων πόρων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή, και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφανίδης, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματικής της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλογιάννης, Δ. (2016). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε τροχιά επαγγελματικοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσμισης ενός νέου επαγγέλματος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Κατσαρός, Ι. (2006). Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το Διευθυντή-Σύγχρονο Ηγέτη. (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13575#page/1/mode/2up>
- 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). *Κριτική αποτίμηση της ετοιμότητας και των πολιτικών αντιμετώπισης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού (SARS – CoV-2): διεθνής και ελληνική εμπειρία. Έκθεση 2020.2*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΠΥ - Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης στη Δημόσια Υγεία, την Πολιτική Υγείας και την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι, και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*. 46 (1) σ. 88-98.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 149-151). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.



- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων-Πρακτικές Ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 167-182). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 153-165). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers Ltd.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010). Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2nd ed.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Τασούλας, Β. (2016). Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37733>
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Ίων. 271-292.

- Φιλολία, Α., Παπαγεωργίου Η. & Στεφανάτος Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης κρίσεων και ανθρώπινος παράγοντας: Παραδείγματα εφαρμογής*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 201-210). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### **Ξενόγλωσση**

- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0019
- Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- Berkovich, I. & Benoliel, P. (2020). *Framing the role of the school leader in OECD documents: A critical analysis. Globalisation, Societies and Education*. 1-14. doi:10.1080/14767724.2020.1807917
- Bredeson, P., Klar, H. & Johansson, O. (2011). Context-Responsive Leadership: Examining Superintendent Leadership in Context. *education policy analysis archives*. doi: 19. 10.14507/epaa.v19n18.2011
- Bryman, A., & Bell, E. (2007). *Business research methods*. Oxford University Press.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Daniel, S. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3

- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z. & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2760/126686, JRC121071
- D' Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *PROSPECTS*, 11-15. doi:10.1007/s11125-020-09475-0
- Farrokhi, F. & Mahmoudi, A. (2012). Rethinking Convenience Sampling: Defining Quality Criteria. *Theory and Practice in Language Studies*. DOI: 2.10.4304/tpls.2.4.784-792.
- Fernandez, A. & Shaw, G. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19: Academic leadership in a time of crisis. *Journal of Leadership Studies*. doi: 14. 10.1002/jls.21684
- Fink, S. (2000). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, US: American Management Association.
- Forster, B. B., Patlas, M. N. & Lexa, F. J. (2020). Crisis Leadership During and Following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 71 (4), 421-422. doi: <https://doi.org/10.1177/0846537120926752>
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., McGill, R. & Wilson, E. (2020). Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3642919>
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55 (2), 139-142. doi: 10.1111/ejed.12388
- Gillhamb, B. (2000). *Developing a Questionnaire*. Continuum Publications, σ. 6.

- Giustiniano, L., Cunha, M., Simpson, A., Rego, A. & Clegg, S. (2020). Resilient leadership as paradox work: Notes from COVID-19. *Management and Organization Review*. *Forthcoming*. doi:10.1017/mor.2020.57
- Gouëdard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*. No. 224. OECD Publishing. Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Haq, M. (2015). A Comparative Analysis of Qualitative and Quantitative Research Methods and a Justification for Adopting Mixed Methods in Social Research. DOI: 10.13140/RG.2.1.1945.8640.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22 (1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188. doi: 10.1108/09578230810863253
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *The Journal of Management Development*, 31 (1), 7-17.
- Harris, A. & Jones, M. (2019). Leading for equity. *School Leadership & Management*, 39, 391-393. doi: 10.1080/13632434.2019.1669788
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40. doi: 243-247. 10.1080/13632434.2020.1811479
- Harris, A. (2020a). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-06-2020-0045

- Harris, A. (2020b). Leading a school during lockdown. available at: <https://my.chartered.college/2020/04/leading-a-school-during-lockdown/> (accessed 16 April 2020).
- Harris, A. (2020c). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55, 143-145. doi: 10.1111/ejed.12393
- Hooge, E. & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education*, 55 (2), 135-138. doi: 10.1111/ejed.12397
- Hudson, L., Mahendrarajah, S., Walton, M., Pascaris, M., Melim, S. & Ruttenberg-Rozen, R. (2020). Leadership in education during COVID-19: Learning and growth through a crisis. *Journal of Digital Teaching & Technology*.
- Kaul, M., VanGronigen, B. & Simon, N. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Ανακτήθηκε από:[https://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/89](https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/89) (2020, 30 Δεκεμβρίου).
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22.
- Luo, J., Rajendra, J., Roberts, M., Rapallo, N., Khan, F., Mardon, A. & Mardon, C. (2020). Education During COVID-19. Edmonton: Golden Meteorite Press Book.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32 (1), 5-22. doi:10.1080/02643944.2014.880123
- Mustajab, D., Bauw, A., Irawan, A., Rasyid, A., Akbar, M. & Amin, H. (2020). Covid-19 Pandemic What are the Challenges and Opportunities for e-Leadership. *Fiscaoeconomia*, 4, 483-497. doi: 10.25295fsecon.2020.02.011

- Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0017
- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece*. Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece*. Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing. Paris.
- Poal, P. (1990). Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention. *Quaderns de Psicologia*, 10, 121-140. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.609
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*. doi: 10.1111/ejed.12398
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0026
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. doi:10.1007/978-3-319-47277-5
- Slaikue, K.A. (1990). *Crisis intervention: a handbook for practice and research*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Shmerling, A., Schattner, P., & Piterman, L. (1993). *Qualitative Research in Medical Practice*. *Medical Journal of Australia*, 158(8), 619–622. doi:10.5694/j.1326-5377.1993.tb137632.x
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 32 (1), 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941

- Soleman, H. (2020). COVID-19 as the Catalyst of E-leadership and ICT Implementation in Israeli Arab Sector Elementary Schools. *Journal of Education and Culture Studies*, 4 (2), 90-96. doi: 10.22158/jecs.v4n2p90
- Solvason, C. & Kington, A. (2019). Collaborations: providing emotional support to senior leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2019-0010
- Starr, J. P. (2020). On Leadership: Responding to COVID-19: Short- and long-term challenges. *Phi Delta Kappan*, 101 (8), 60–61. <https://doi.org/10.1177/0031721720923796>
- Stoller, J. (2020). Reflections on leadership in the time of COVID-19. *BMJ Leader*, 4. leader-2020. doi: 10.1136/leader-2020-000244
- Stone-Johnson, C. & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0020
- Stroud Stasel, R. (2020). Learning to walk all over again Insights from some international school educators and school leaders in south, southeast, and east Asia during the COVID crisis. *International Studies in Educational Administration*, 48 (3), 95-101
- Teo, W. L., Lee, M., & Lim, W.-S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 25 (3), 136–147. doi: 10.1111/1468-5973.12179
- Trombly, C. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0016



- United Nations, (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 17-24
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (2), 81-93. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019835>
- Yukl, G. (2012). *Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66–85. doi: 10.5465/amp.2012.0088
- World Bank. (2020). Guidance Note on Remote Learning and COVID-19. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/Guidance-No...>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. doi: 10.1007/s11125-020-09477-y

### **Ιστολόγια (blog)**

- Earp, J., (2020, Αυγούστου). Changing school leadership during COVID-19 - Teacher Magazine. Ανακτήθηκε από: [https://www.teachermagazine.com/au\\_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19](https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19) (2020, 2 Δεκεμβρίου)
- Hargreaves, A. What's next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities. Ανακτήθηκε από: <https://theconversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004> (2020, 2 Δεκεμβρίου)
- Nannyonjo, H., Fernando, C., Oommen, A. & Sampat, S. (2020, 8 Ιουνίου). School leadership in uncertain times. Ανακτήθηκε από:

<https://blogs.worldbank.org/education/school-leadership-uncertain-times> (2020, 12  
Νοεμβρίου)

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## I. Σύντομες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων: Διευρεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας COVID-19 στη σχολική πραγματικότητα και τρόποι διαχείρισης από διευθυντές σχολικών μονάδων

#### ΣΥΝΤΟΜΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 5 ενότητες.

Παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.  
Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος ερωτήσεις. Επιλέξτε αυθόρμητα την ερώτηση που θεωρείτε καταλληλότερη και ταιριάζει σε εσάς.

Το ερωτηματολόγιο είναι απολύτως εμπιστευτικό και είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

## II. Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου

### ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Παναγιώτης Μαξούρης και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα» στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, διενεργώ έρευνα, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Γεωργόπουλου Νικολάου, με στόχο την καταγραφή των απόψεων και στάσεων διευθυντών σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας (γυμνασιακή βαθμίδα) προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της άσκησης της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανέρχεται περίπου σε 20 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ακολουθεί τους κανόνες της Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας. Δεν απαιτούνται πληροφορίες ταυτοποίησης, όπως όνομα ή ημερομηνία γέννησης. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από το σύνολο των απαντήσεων, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Παρακαλώ, αφού διαβάσετε προσεκτικά τις σύντομες οδηγίες, όπως προχωρήσετε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Για οποιαδήποτε απορία, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην εξής διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: [panmax1467@gmail.com](mailto:panmax1467@gmail.com).

Ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συμμετοχή σας!  
Με εκτίμηση

Παναγιώτης Μαξούρης  
Μεταπτυχιακός φοιτητής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα» του Πανεπιστημίου Πειραιώς

### III. Φόρμα ερωτηματολογίου

Πεδίο 1 (συνολικά 5 ερωτήσεις)

1) Οι συνήθειες πρακτικές που ακολουθούσατε πριν από την πανδημία για τη διεύθυνση του σχολείου, ήταν επαρκείς για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η κρίση της COVID-19;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

2) Θεωρείτε ότι λάβατε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές την κρίσιμη περίοδο της πανδημίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

3) Οργανώσατε συναντήσεις με τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων σχετικά με τη διαχείριση της κρίσης COVID-19;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

4) Καταλείψατε σε συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς τυχόν πρόσθετες αρμοδιότητες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

5) Διατηρείτε συστηματική επικοινωνία με εκπροσώπους της δημοτικής αρχής για λόγους ενημέρωσης και συντονισμού κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Επόμενο

Σελίδα 1 από 5

## Πεδίο 2 (συνολικά 8 ερωτήσεις)

### Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις 1-5 αυτής της ενότητας με σειρά σπουδαιότητας. Διαβάστε αρχικά τις προτάσεις που παρατίθενται στην αριστερή στήλη και επιλέξτε κάθε απάντηση μόνο μία φορά, ταξινομώντας τις με σειρά προτεραιότητας (ποια θεωρείτε σημαντικότερη επιλογή).

1) Τι θεωρείτε ότι έχει προτεραιότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων σας στο σχολείο καθ' όλη την περίοδο της πανδημίας;

	1η σημαντικότερη επιλογή	2η σημαντικότερη επιλογή	3η σημαντικότερη επιλογή	4η σημαντικότερη επιλογή	σημαν επ
Προστασία της υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών από τον κορωνοϊό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Επικοινωνία με μαθητές/ εκπαιδευτικούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Επικοινωνία με γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ψυχολογική στήριξη μαθητών/ εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2) Η πρωτοφανής υγειονομική κρίση της COVID-19 καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα τα μέλη της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς). Ποιο στοιχείο προέχει κατά την άποψή σας;

	1η σημαντικότερη επιλογή	2η σημαντικότερη επιλογή	3η σημαντικότερη επιλογή	4η σημαντικότερη επιλογή
Διασφάλιση μαθησιακής/ διδασκτικής διαδικασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθοδήγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψυχολογική υποστήριξη - εμφύχωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) Ποιες πτυχές του ρόλου σας ως διευθυντή αναδείχθηκαν περισσότερο κατά την πανδημία COVID-19;

	1η σημαντικότερη επιλογή	2η σημαντικότερη επιλογή	3η σημαντικότερη επιλογή	4η σημαντικότερη επιλογή	5η σημαντικότερη επιλογή
Επιδίωξη για διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επικοινωνία με γονείς και τοπικές αρχές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διασφάλιση άρτιας εξ αποστάσεως διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθοδήγηση εκπαιδευτικών (π.χ. στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) Ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σας θεωρείτε, βάσει της πρόσφατης εμπειρίας σας με την COVID-19, ότι ενδείκνυνται περισσότερο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ανάλογης κρίσης στο μέλλον;

	1η σημαντικότερη επιλογή	2η σημαντικότερη επιλογή	3η σημαντικότερη επιλογή	4η σημαντικότερη επιλογή
Προσαρμοστικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Φιλομάθεια - Προσπάθεια διαρκούς βελτίωσης των ικανοτήτων σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιοπιστία – εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό σας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισιοδοξία – θετική ενέργεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργατικότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



5) Ποια από τα παρακάτω στοιχεία – με σειρά σπουδαιότητας – θα έπρεπε κατά τη γνώμη σας να επιδεικνύει ένας σχολικός ηγέτης κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

	1η σημαντικότερη επιλογή	2η σημαντικότερη επιλογή	3η σημαντικότερη επιλογή	4η σημαντικότερη επιλογή
Προσαρμοστικότητα και ευελιξία	<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"/>
Ταχύτητα στη λήψη των αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ρεαλισμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διάθεση εμπύχωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διάθεση απόκτησης νέας γνώσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργική ευφυΐα (π.χ. στην αξιοποίηση διαθέσιμων μέσων)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πνεύμα συνεργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Τι είδους προβλήματα αντιμετωπίσατε ως σχολική μονάδα κατά την υιοθέτηση της τηλεκπαίδευσης; (μπορείτε να επιλέξετε ένα ή περισσότερα)

- Ελλιπής διαθεσιμότητα υλικοτεχνικού εξοπλισμού
- Προβλήματα προσβασιμότητας στο Διαδίκτυο
- Προβλήματα πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (Webex)
- Απειρία εκπαιδευτικών
- Ελλιπείς οδηγίες

7) Ποιον τρόπο επιλέξατε για τη συστηματική επικοινωνία σας με τους γονείς κατά τη διάρκεια αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων; (μπορείτε να επιλέξετε έναν ή περισσότερους)

- Τηλέφωνο
- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail)
- Myschool

8) Με τι συχνότητα ερχόταν σε επαφή μαζί σας η πλειονότητα των γονέων (με δική τους πρωτοβουλία); (Μία μόνο επιλογή)

- Καθημερινά
- 1 φορά την εβδομάδα
- 2-3 φορές την εβδομάδα
- Σπάνια

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Σελίδα 2 από 5

Πεδίο 3 (συνολικά 18 ερωτήσεις)

Καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, τόσο κατά την αναστολή λειτουργίας της σχολικής μονάδας όσο και κατά τη διά ζώσης διδασκαλία, σε ποιον βαθμό...

1) ... πιστεύετε ότι επηρεάστηκε η ζωή στη σχολική σας κοινότητα (μαθητές/ εκπαιδευτικούς/γονείς);

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2) ... επηρεάστηκαν οι διευθυντικές πρακτικές που ακολουθούσατε συνήθως;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3) ... αυξήθηκε ο διοικητικός-διαχειριστικός φόρτος της εργασίας σας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4) ... επιδείξατε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις κρίσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

5) ... επιταχύνετε τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

6) ... ενεργήσατε προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (π.χ. ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ);

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

7) ... η αβεβαιότητα που προκαλεί η πανδημία επηρέασε το έργο σας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

8) ... επιχειρήσατε να επιλύσετε προβλήματα που ανέκυψαν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις συναδέλφων σας εκπαιδευτικών;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

9) ... χρειάστηκε να παράσχετε συναισθηματική στήριξη στους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

10) ... Θεωρείτε ότι η συνεχής πληροφόρηση των μελών της σχολικής μονάδας συνέβαλε στην εύρυθμη λειτουργία της;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

11) ... Θεωρείτε σημαντική την ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

12) ... υπήρξε ανάγκη για μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας του διευθυντή;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

13) ... ανταλλάξατε ορθές πρακτικές με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

14) ... Θεωρείτε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι άρτια καταρτισμένοι ώστε να διαχειριστούν παρόμοιες κρίσεις;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

15) ... σας βοήθησαν οι εμπειρίες του πρώτου εγκλεισμού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν κατά το δεύτερο και τρίτο κύμα;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

16) ... επιδιώξατε τη στενή συνεργασία και επαφή με τους γονείς των μαθητών σας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

17) ... λειτουργήσατε καθοδηγητικά προς τους γονείς των μαθητών σας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

18) ... χρειάστηκε να καθοδηγήσετε και να ενθαρρύνετε τους συναδέλφους σας εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τον πρώτο εγκλεισμό λόγω της πανδημίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Σελίδα 3 από 5

## Πεδίο 4 (συνολικά 6 ερωτήσεις)

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου
Παρακαλώ αναφερθείτε επιγραμματικά
1) Κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης, λάβατε κάποια επιπλέον μέτρα, πέραν όσων υπαγορεύτηκαν από τις αρμόδιες αρχές, και εάν ναι, ποια;
Η απάντησή σας _____
2) Τι κερδίσατε ως εμπειρία – για τον εαυτό σας και τη δουλειά σας – σε μια περίοδο τόσο μεγάλης αβεβαιότητας, όπως αυτή της COVID-19;
Η απάντησή σας _____
3) Με ποιο τρόπο προσπαθήσατε να διατηρήσετε θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;
Η απάντησή σας _____
4) Θεωρείτε ότι κατά την παρούσα κρίση της COVID-19 ενισχύθηκε ο ρόλος του διευθυντή στη χάραξη πολιτικής στη σχολική του μονάδα; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;
Η απάντησή σας _____
5) Αναλάβετε δράσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς; Εάν ναι, αναφέρετε κάποιες σημαντικές εξ αυτών.
Η απάντησή σας _____
6) Υπήρξε συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τη δημοτική αρχή; Εάν ναι, τι είδους;
Η απάντησή σας _____

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Σελίδα 4 από 5



#### IV. Δημογραφικά στοιχεία ερωτηματολογίου

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - Πανεπιστήμιο Πειραιώς

\* Απαιτείται

### Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο \*

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικιακή κατηγορία \*

<40

41-50

51-60

>61

Ειδικότητα \*

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας \*

- <20
- 21-25
- 26-30
- >30

Έτη προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας \*

- 1-4
- 5-9
- 10-14
- >15

Σπουδές \*

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

Σελίδα 5 από 5

## V. Συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

### Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

1) Κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης, λάβατε κάποια επιπλέον μέτρα, πέραν όσων υπαγορεύτηκαν από τις αρμόδιες αρχές, και εάν ναι, ποια;

13 απαντήσεις

ΝΑΙ.ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΑΡΧΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΤΗΚΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΑΤΡΟΣ ΠΟΥ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Τα προβλεπόμενα και συχνές ηλεκτρονικές ενημερώσεις.

Υποδείξαμε με κύκλους στον αύλειο χώρο θέσεις ορθίων ,για να τηρούνται οι αποστάσεις.

Όχι σχετικά με την πανδημία

ΑΝΕΠΑΦΕΣ ΒΡΥΣΕΣ

Όχι

Διαφορετικοί είσοδοι έξοδοι και χώροι προαυλισμού ανά τάξη

ΟΧΙ

ΑΠΟΛΥΜΑΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΕ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΒΑΣΗ

2) Τι κερδίσατε ως εμπειρία – για τον εαυτό σας και τη δουλειά σας – σε μια περίοδο τόσο μεγάλης αβεβαιότητας, όπως αυτή της COVID-19;

14 απαντήσεις

ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΑ ΟΤΙ ΑΝ ΕΧΕΙΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ, ΠΑΙΡΝΕΙΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙΣ ΜΕ ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΑ ΠΑΝΤΑ ,ΔΕΙΧΝΟΝΤΑΣ ΠΝΕΥΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ,ΘΑ ΞΕΠΕΡΑΣΕΙΣ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΕ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

Ενσυναίσθηση, διορατικότητα

Εξοικείωση με νέες διοικητικές πρακτικές

Την ανάγκη της προσαρμοστικότητας,την ευελιξία 'την επιμόρφωση στην τηλεδιδασκαλία την ενσυναίσθηση στις δυσκολίες γονέων και μαθητών.

Την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και εποπτικών μέσων διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

υπομονή, ευελιξία,προτεραιότητα στην υγεία

ΨΥΧΡΑΙΜΙΑ

Πρέπει να είμαστε ευέλικτοι γιατί όλα είναι ρευστά και απροσδόκητα...

Απαιτείται ανοχή και συνεργατικό κλίμα, καθοδήγηση και πραγματικό ενδιαφέρον για τις δυσκολίες και των εκπ/κων και των μαθητών. Τότε η ανταπόκριση θα είναι θετική.

Αύξηση του καθοδηγητικού, συνδετικού & υποστηρικτικού ρόλου

ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΥΓΕΙΝΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ

Τη διαχείριση της αβεβαιότητας εντός της σχολικής μονάδας χωρίς την απαιτούμενη συνδρομή του ΥΠΑΙΘ

ΕΥΕΛΙΞΙΑ

ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΝΟΙΑΣ

3) Με ποιο τρόπο προσπαθήσατε να διατηρήσετε θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα κατά την περίοδο της κρίσης COVID-19;

13 απαντήσεις

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΟΝΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΕ ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Με την καθόλα σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας

Ενσυναίσθηση - Ενημέρωση- Συνεργατικότητα

Με συχνές τηλεδιασκέψεις.Με ενθάρρυνση και αισιοδοξία και κατανόηση.

Με εγρήγορση, διατήρηση των δημοκρατικών διαδικασιών, διαθεσιμότητα υποστήριξης σε 24ωρη βάση, σε ώρες και μέρες, προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων κάθε είδους από τεχνικό εξοπλισμό μέχρι ψυχολογικές δυσκολίες

επικοινωνία και συνεργασία με συναδέλφους, μαθητές, γονείς

ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ

Με συμβουλές-προτροπές-βοήθεια και ανοχή σε συναδέλφους αρνητικούς στην εξ αποστάσεως εκπ/ση

Ενθάρρυνση συναδέλφων που αισθάνονταν αβέβαιοι για τις ψηφιακές δεξιότητες τους, διαρκής επικοινωνία με γονείς που αντιμετώπιζαν προβλήματα με πρόσβαση και υλικό καθώς και ψυχολογική στήριξη μέσω της Ψυχολόγου σε παιδιά που πήγαιναν να αναπτύξουν σύνδρομο εγκλεισμού.

ΣΥΧΝΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΑ ΜΕΛΗ. ΣΥΧΝΗ ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ ΜΕΤΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των αποφάσεων. Με συνεχή επικοινωνία με τους γονείς.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΔΙΑΛΟΓΟ ΔΗΛΑΔΗ ΜΕ ΠΑΓΙΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΟΠΩΣ ΚΑΙ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ

4) Θεωρείτε ότι κατά την παρούσα κρίση της COVID-19 ενισχύθηκε ο ρόλος του διευθυντή στη χάραξη πολιτικής στη σχολική του μονάδα; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

14 απαντήσεις

ΟΧΙ

ΟΧΙ(Ο ΔΝΤΗΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)

Δεν νομίζω

Θεωρώ ότι επιβαρύνθηκε ο διοικητικός του φόρτος και αναδείχθηκε η σημασία του έργου του.

Ναι .Νομίζω ότι αυτονομήθηκα.

Ναι ως συνδετικός κρίκος, εφόσον ενήργησε με αυτό το ρόλο

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει όραμα και στόχους για τη σχολική μονάδα. Για να είναι αποτελεσματικός απαιτείται η συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς

Διαρκής ενημέρωση και καθοδήγηση...

οχι

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι ανά πάσα στιγμή(με κρίση ή όχι) να είναι αρωγός σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Αν πέρασε δε την κρίση όσον το δυνατόν πιο ανώδυνα έχει την ηθική ικανοποίηση ότι έδωσε εξετάσεις και τα κατάφερε.

Όχι.

ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ

ΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΕΙΧΑΝ ΑΝΑΓΚΗ ΑΠΟ ΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ

5) Αναλάβετε δράσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς; Εάν ναι, αναφέρετε κάποιες σημαντικές εξ αυτών.

14 απαντήσεις

οχι

ΟΧΙ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΟΠΟΥ ΥΠΗΡΞΕ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ-ΤΡΙΕΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΑΚΤΙΚΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ

Κυρίως δράσεις ενημέρωσης και ψυχοκοινωνικής στήριξης

Τηλεδιασκέψεις με τη σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης κα Μακρή.

φροντίδα μαθητών και εκπαιδευτικών που δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στη διαδικτυακή επικοινωνία

Εγκατάσταση τεχνολογικού εξοπλισμού στη σχολική μονάδα ώστε να γίνεται ομαλά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.Τηλεδιασκέψεις με τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας, τηλεδιασκέψεις με τους γονείς, ψυχολογική στήριξη των μαθητών κ.ά.

Θεματικές ενότητες δράσεων και ενημέρωσης στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Διοργάνωση σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς για διάχυση της γνώσης & της εμπειρίας στις ψηφιακές πλατφόρμες. Αναγκαίες ρυθμίσεις σε φορητές συσκευές μαθητών.

Ενδοσχολική επιμόρφωση διάχυση καλών πρακτικών.

ΝΑΙ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΡΟΠΗ ΣΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΤΗΛΗΜΕΡΗΔΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ

δ) Υπήρξε συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τη δημοτική αρχή; Εάν ναι, τι είδους;

14 απαντήσεις

ΔΙΟΡΓΑΝΩΘΗΚΑΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΕΙΣ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

στο επίπεδο της πληροφόρησης

Ναι, σε επίπεδο προμήθειας ειδών υγιεινής, διενέργειας απολυμάνσεων & καθαριότητας

Υπήρξε. Προμήθεια αντισηπτικών υλικών, μασκών, τάμπλετ για 4 παιδιά και 2 λαπτοτ για συναδέλφους. Επικοινωνία γονέων με την ψυχολόγο του δήμου για την στήριξη των παιδιών την περίοδο του εγκλεισμού.

προμήθεια εξοπλισμού, ενημέρωση σχετικά με μέτρα προστασίας

Άψογη συνεργασία με τον Δήμο. Τεχνολογική στήριξη, βελτίωση της γραμμής ίντερνετ, καθαριότητα. απολυμάνσεις κ.α.

ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ

Βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής, υγειονομική πρόληψη...

Αύξηση των κονδυλίων καθαριότητας. Ενημέρωση Δήμου για κρουσματα covid-19 στο σχολείο.

Παραλαβή νέου υλικού για πολύτεχνους & άπορους μαθητές, προώθηση μηνυμάτων για σημεία διενέργειας γρήγορων τεστ & εξασφάλισης έκπτωσης σε κλινική για μοριακά τεστ.

ΝΑΙ. ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΥΓΕΙΝΗΣ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ ΓΙΑ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ναι. Για την απολύμανση, την καθαριότητα και την ενίσχυση σε ηλεκτρονικό εξοπλισμό.

ΝΑΙ (ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ ΑΓΟΡΑΣΕ ΣΥΣΚΕΥΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΔΟΘΟΥΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ)

ΚΥΡΙΩΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΥΩΝ