

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**  
**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ**  
**ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ-ΗΓΕΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ**  
**ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΡΟΥΣΣΟΥ ΜΑΡΙΑ**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Οκτώβριος 2021**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND**  
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**THE ROLE AND CHARACTERISTICS OF**  
**HEADTEACHER-LEADER DURING THE PANDEMIC**  
**PERIOD IN THE EDUCATION**  
**THE CASE OF SPECIAL EDUCATION**

**By**  
**ROUSSOU MARIA**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, October 2021**

*Στον Ιάσονα, στη Μαίρη και στη Σίσσυ*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που με καθοδήγησαν και βοήθησαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Πρόκειται για τους επιβλέποντες της εργασίας αυτής, καθηγητές του Πανεπιστημίου Πειραιά, την κ. Κοτταρίδη, τον κ. Καρκαλάκο, τον κ. Χλέτσο και τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν. Επίσης όλους τους καθηγητές μου κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος, οι οποίοι μετέφεραν γνώσεις και εμπειρίες τους.

# **Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΗΓΕΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Σημαντικοί όροι:** Ηγεσία, Ηγεσία κρίσης, Πανδημία covid-19, Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

## **Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με την προσπάθεια των διευθύνσεων να ανταπεξέλθουν στην κρίση που δημιούργησε η πανδημία covid- 19. Μέσα από την προσπάθεια αυτή αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος τους.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης γίνεται αναφορά στην έννοια της ηγεσίας, στα μοντέλα της ηγεσίας αλλά και στην έννοια της κρίσης και του τρόπου αντιμετώπισής της.

Σκοπός της μελέτης είναι να επικεντρωθεί στην περίπτωση των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ειδικής αγωγής. Πρόκειται για εξέταση μελέτης περίπτωσης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η μελέτη έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης και οι διευθυντές απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Οι συνεντεύξεις έγιναν διαζώσης τον Ιούνιο του 2021 και ολοκληρώθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2021.

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι διευθύνσεις, προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τις οδηγίες της Πολιτείας, οι οποίες όμως ήταν γενικές για όλες τις σχολικές μονάδες. Έπρεπε να προσαρμόσουν τις οδηγίες στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους αλλά και να αντιμετωπίσουν τον επιπλέον φόρτο εργασίας λόγω πανδημίας. Όλα αυτά με εξαιρετικά μειωμένο προσωπικό σε κάποιες περιπτώσεις, λόγω ειδικών αδειών προσωπικού που ανήκε σε ευαίσθητες ομάδες. Επίσης ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών ήταν συμβασιούχοι που για πρώτη φορά εργάζονταν στα συγκεκριμένα σχολεία. Αργότερα, όταν τα σχολεία ειδικής αγωγής δεν ανέστειλαν τη λειτουργία τους, προστέθηκε ο φόβος της μετάδοσης της ασθένειας εξαιτίας του ότι τα μέτρα ενάντια στην πανδημία covid-19 δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν απόλυτα αλλά και αποτελεσματικά στους μαθητές της ειδικής αγωγής. Ο χώρος της ειδικής αγωγής χρειάζεται περαιτέρω έρευνα.

# **THE ROLE AND CHARACTERISTICS OF HEADTEACHER-LEADER DURING THE PANDEMIC PERIOD IN THE EDUCATION**

## **THE CASE OF SPECIAL EDUCATION**

**Keywords:** School Leadership, School leadership in crisis, Pandemic covid-19 , Special education school

### **Abstract**

The present study deals with the effort of the head of teachers to cope with the crisis created by the pandemic of covid- 19. Through this effort, their characteristics and role are highlighted.

In the theoretical part of the present study, reference is made to the concept of leadership, to the models of leadership but also to the concept of crisis and how to deal with it. The purpose of the study is to focus on the case of secondary schools of special education. This is a case study of the secondary special education in Greece .

The study was conducted using the interview method and head of teachers answered a series of open-ended questions. The interviews were conducted live in June 2021 and completed in September 2021.

The results of the interviews show that the head of teachers tried to implement the instructions of the government, which, however, were general for all school units. They had to adapt the instructions to the specifics of their students but also to deal with the extra workload due to a pandemic. All these with extremely reduced staff in some cases, due to special purpose leave that belonged to sensitive groups. Also, the largest numbers of teachers were contract employees who worked in the specific schools for the first time. Later, when special education schools did not suspend their operation, the fear of transmitting the disease was added due to the fact that the measures against the pandemic could not be fully implemented and therefore effective in the students of special schools. The area of special education needs further research.

## Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	vi

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### Ηγεσία

1.1 Ηγεσία και επιτυχημένη σχολική ηγεσία	1
1.2 Σχολική ηγεσία με αξίες, όραμα και επιρροή	2
1.3 Μοντέλα ηγεσίας	6
1.3.1 Το μοντέλο της Εκπαιδευτικής ηγεσίας	7
1.3.2 Το μοντέλο της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής Ηγεσίας	7
1.3.3 Το μοντέλο της ηθικής της ηγεσίας	9
1.3.4 Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας	11
1.3.5 Το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας	12
1.3.6 Το μοντέλο της μεταμοντέρνας ηγεσίας	12
1.3.7 Το μοντέλο της διαπροσωπικής ηγεσίας	13
1.4 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα	13

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

#### Σχολική ηγεσία σε περιπτώσεις κρίσης

2.1 Σχολική κρίση	15
2.2. Κατηγοριοποίηση των κρίσεων	16
2.3 Περιπτώσεις κρίσης	16
2.4 Ηγεσία κρίσης	19
2.5 Χαρακτηριστικά των ηγετών κρίσης	19
2.6 Διαχείριση κρίσης	20
2.6.1 Γραμμικό μοντέλο διαχείρισης κρίσης	20

<b>2.6.2 Κυκλικό μοντέλο στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων</b>	<b>21</b>
<b>2.7 Στάδια κρίσης</b>	<b>21</b>
<b>2.7.1 Εντοπισμός κρίσης</b>	<b>21</b>
<b>2.7.2 Προετοιμασία για κρίση</b>	<b>23</b>
<b>2.7.3 Αντιμετώπιση κρίσεων</b>	<b>23</b>
<b>2.7.4 Ανάκαμψη του σχολικού οργανισμού μετά από κρίση</b>	<b>24</b>
<b>2.8 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα</b>	<b>25</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Η κρίση της πανδημίας**

<b>3.1 Ηγεσία και πανδημία covid-19</b>	<b>26</b>
<b>3.2 Χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Η αντιμετώπιση της πανδημίας σε άλλες χώρες</b>	<b>29</b>
<b>3.3.1 Ηνωμένο Βασίλειο</b>	<b>29</b>
<b>3.3.2 Τέξας</b>	<b>31</b>
<b>3.3.3 Δανία</b>	<b>31</b>
<b>3.3.4 Φιλανδία</b>	<b>32</b>
<b>3.3.5 Γερμανία</b>	<b>33</b>
<b>3.3.6 Ιταλία</b>	<b>34</b>
<b>3.3.7 Πολωνία</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα</b>	<b>35</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **Η πανδημία και η ελληνική σχολική πραγματικότητα**

<b>4.1 Γενικά για την πανδημία στην Ελλάδα</b>	<b>37</b>
--	-----------



<b>4.2 Θεσμικό πλαίσιο για την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων</b>	<b>38</b>
<b>4.3 Συνθήκες εφαρμογής των οδηγιών</b>	<b>38</b>
<b>4.4 Υποδομές και διαδικασίες</b>	<b>39</b>
<b>4.5 Δεξιότητες και ψυχολογία και εμπλεκόμενων μερών</b>	<b>39</b>
<b>4.6 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα</b>	<b>41</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **Η περίπτωση της ειδικής αγωγής**

<b>5.1 Στοιχεία μελέτης</b>	<b>42</b>
<b>5.2 Πριν την πανδημία</b>	<b>43</b>
<b>5.2.1 Βασικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων</b>	<b>43</b>
<b>5.2.2 Διοικητική λειτουργία των σχολείων</b>	<b>43</b>
<b>5.2.3 Σχέσεις της διεύθυνσης με τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής μονάδας</b>	<b>47</b>
<b>5.2.3.1 Η σχέση της διεύθυνσης με το προσωπικό</b>	<b>47</b>
<b>5.2.3.2 Η σχέση της διεύθυνσης με τους μαθητές και τους γονείς</b>	<b>49</b>
<b>5.2.4 Η σχέση της διεύθυνσης με το Υπουργείο Παιδείας</b>	<b>51</b>
<b>5.2.5 Διεύθυνση και περιπτώσεις κρίσεων</b>	<b>53</b>
<b>5.3 Μετά την εκδήλωση της πανδημίας covid-19</b>	<b>55</b>
<b>5.3.1 Τρόπος λειτουργίας του σχολείου</b>	<b>56</b>
<b>5.3.1.1 Όταν εμφανίστηκε η πανδημία</b>	<b>56</b>
<b>5.3.1.2 Ένα μήνα μετά τη βίαιη λήξη της δια ζώσης εκπαίδευσης</b>	<b>56</b>
<b>5.3.1.3 Επιστροφή στη δια ζώσης εκπαίδευση</b>	<b>58</b>
<b>5.3.1.4 Επόμενο σχολικό έτος. Η αρχή</b>	<b>58</b>

<b>5.3.1.5</b>	<b>Επόμενο σχολικό έτος. Περίπου δύο μήνες αργότερα...</b>	<b>59</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Σχέσεις προσωπικού, μαθητών και γονέων με τη διεύθυνση</b>	<b>59</b>
<b>5.3.2.1</b>	<b>Προσωπικό</b>	<b>60</b>
<b>5.3.2.2</b>	<b>Γονείς μαθητές</b>	<b>61</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Σχέση με το Υπουργείο παιδείας</b>	<b>62</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Η εμπειρία των διευθύνσεων</b>	<b>63</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

<b>6.1</b>	<b>Συμπεράσματα</b>	<b>65</b>
<b>6.2</b>	<b>Προτάσεις</b>	<b>67</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης</b>	<b>69</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Νομοθετικές πράξεις και νόμοι</b>	<b>72</b>
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>73</b>

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΗΓΕΣΙΑ

### 1.1 Ηγεσία και επιτυχημένη σχολική ηγεσία

Η Σχολική ηγεσία αναφέρεται στο άτομο που ηγείται της σχολικής μονάδας και καθοδηγεί αλλά και αντιμετωπίζει το σχολικό οργανισμό ως μια κοινωνία, στην οποία πρέπει να υπάρχει μια δεδομένη οργάνωση. Αφορά κυρίως τον Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του, την εφαρμογή των κανονισμών από την Πολιτεία με απώτερο σκοπό την μάθηση και την ευημερία των μαθητών. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό της ηγεσίας και ως εκ τούτου έχουν προκύψει διάφορες απόψεις, οι οποίες δεν θα έλεγε κανείς ότι είναι εντελώς διαφοροποιημένες μεταξύ τους αλλά ο καθένας δίνει έμφαση στα συστατικά που αποτελούν την ηγεσία, που θεωρεί πιο σημαντικά.

Έτσι λοιπόν διατυπώνονται πολλοί ορισμοί για την ηγεσία. Συνολικά η σχολική ηγεσία αναφέρεται στις γνώσεις που πρέπει να έχει ο ηγέτης-διευθυντής αλλά και στα χαρακτηριστικά που έχουν απόλυτη σχέση με την ιδιοσυγκρασία του (Leithwood et al., 2006). Δίνεται ένας ορισμός στους ηγέτες του σχολείου ως τα άτομα, που έχουν διάφορους ρόλους, που συνεργάζονται με το υπόλοιπο προσωπικό για να παρέχουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις και που ασκούν επιρροή στα εμπλεκόμενα άτομα προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της σχολικής μονάδας που έχουν θέσει. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η ηγεσία είναι το ακριβώς επόμενο σημαντικό μετά τη διδασκαλία στην τάξη ως προς τον αντίκτυπο στη μάθηση. Η «ηγεσία δρα ως καταλύτης» με ευεργετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης των μαθητών (Leithwood & Riehl, 2003). Οι ίδιοι αναφέρουν επίσης ότι δεν έχει υπάρξει αποδεδειγμένα επιτυχημένο σχολείο, το οποίο δεν έχει ταλαντούχο ηγέτη-διευθυντή. Η άμεση εμπλοκή του ηγέτη στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών έχει απόλυτη σχέση με μέτρια ή / και εξαιρετικά αποτελέσματα ηγεσίας. Φαίνεται ότι όσο πιο κοντά βρίσκονται οι ηγέτες στη βασική δραστηριότητα του σχολείου που είναι η διδασκαλία και η μάθηση, τόσο πιο πιθανό είναι να παρατηρηθεί μεγάλη διαφορά με εξαιρετικά αποτελέσματα στους μαθητές (Robinson, 2007). Κατά γενική ομολογία ισχύει ότι οι εξαιρετικοί ηγέτες υποστηρίζουν εξαιρετικά σχολεία.

Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Για μια επιτυχημένη ηγεσία κύριες πηγές είναι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί

της σχολικής μονάδας. Προτείνεται ως καλύτερη, η καταναεμητική ηγεσία που εκτός των εκπαιδευτικών, κατανέμεται σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας. Οι πρακτικές της σχολικής ηγεσίας μπορούν να περιλαμβάνουν καθορισμό κατευθύνσεων, τρόπους και πρακτικές ώστε τα εμπλεκόμενα μέρη να αναπτύσσονται ως άνθρωποι αλλά και ως επαγγελματίες και συνεχή επαναπροσδιορισμό του Οργανισμού, που μπορεί κατά καιρούς να συνεπάγεται αλλαγές ως αποτέλεσμα διορθωτικών ενεργειών με στόχο πάντα το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι επιτυχημένοι ηγέτες λειτουργούν αποδεχόμενοι τις ευθύνες τους και όταν πρόκειται να υπηρετήσουν ένα σχολείο με πολυπολιτισμικούς μαθητικούς πληθυσμούς εφαρμόζουν πρακτικές όπως η προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης για να αναδείξουν την καλή ποιότητα της σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την δημιουργία ισχυρών μορφών διδασκαλίας και μάθησης, ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο.

## **1.2 Σχολική ηγεσία με αξίες, όραμα και επιρροή**

Η ηγεσία ξεκινά με τον «χαρακτήρα» των ηγετών, που εκφράζεται με βάση τις προσωπικές αξίες, την αυτογνωσία και τη συναισθηματική και ηθική ικανότητά τους. (Schreiber C, Carley KM, 2006). Οι ηγέτες στηρίζουν τις πρακτικές τους με βάση τις προσωπικές και τις επαγγελματικές αξίες τους. Υποστηρίζεται ότι «ο πρωταρχικός ρόλος οποιουδήποτε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από βασικές αξίες» (Simms JR, 2003). Ο ίδιος ερευνητής, ως διευθυντής στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρει τις βασικές αξίες οι οποίες συνοψίζονται στα παρακάτω:

Όλα τα σχολεία απαρτίζονται από μαθητές και ασχολούνται με την μάθηση αυτών. Ο κάθε μαθητής είναι σημαντικός και είναι μέλος της σχολικής κοινότητας και εκτιμάται ως άτομο. Στόχος του σχολείου είναι η εξυπηρέτηση των μαθητών και η μάθηση αλλά και η ολοκλήρωση του ατόμου μέσα και έξω από την σχολική τάξη. Οι άνθρωποι ευημερούν με ενθάρρυνση, εμπιστοσύνη και επαίνους. Οι καλοί ηγέτες ενημερώνονται και επικοινωνούν σύμφωνα με τις προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες που αντιπροσωπεύουν και τους ηθικούς τους σκοπούς για το σχολείο (Baldrige, J.V. et al, 1978).

Στα σχολεία οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους με κύριους εκπροσώπους το πάθος τους, την ειλικρίνεια, την ενσυναίσθηση και τη δέσμευση. Αρχές τους είναι το ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, όλοι οι μαθητές είναι σημαντικοί. Η δημόσια εκπαίδευση πρέπει πάντα να διέπεται από

δικαιοσύνη και ως παροχή ευκαιρίας στους μαθητές (Gunter H, 2003). Οι ηγέτες μπορεί να διαφέρουν ως προς το στυλ της ηγεσίας αλλά και ως την προσωπικότητά τους όμως έχουν κοινές αξίες που διέπονταν από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά. Οι γνώμες δίστανται για το αν το όραμα ενός ηγέτη είναι πάντα ευεργετικό ή όχι, απαραίτητο ή όχι για την επιτυχία της ηγεσίας του στο σχολείο. Ανεξάρτητα όμως από αυτή τη διάσταση των απόψεων υπάρχει σύγκλιση ότι το όραμα θεωρείται όλο και πιο σημαντικό συστατικό της σχολικής ηγεσίας. Οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν όραμα για τα σχολεία τους που το μοιράζονται με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Ένα όραμα – στόχο (Bush, T., 1986).

Το όραμα ενός ηγέτη για το σχολείο του είναι ουσιαστικό συστατικό για την εξαιρετική ηγεσία του και πρέπει να μοιράζεται με όλη τη σχολική κοινότητα. Θα πρέπει να γίνεται γνωστό έτσι ώστε κατά κάποιο τρόπο να δεσμεύει τα μέλη του οργανισμού. Επίσης πρέπει να είναι συναρπαστικό. Αυτά τα δύο συστατικά η ένταση του συναρπαστικού και η δέσμευση λειτουργεί σαν μαγνήτης και καθιστά τα μέλη του οργανισμού συμμάχους στην πραγματοποίηση του οράματος. Βασικό συστατικό επίσης είναι η επικοινωνία του οράματος, η οποία αν δεν γίνει σωστά οδηγεί στην αναποτελεσματική ηγεσία (Smith ACT, Humphries CE, 2004). Ο διευθυντής θα πρέπει να συνεργαστεί με άλλους για να «σπείρει» το όραμα στις δομές και τις διαδικασίες του σχολείου, κάτι που απαιτεί ιδιαίτερες τεχνικές και ανθρώπινες δεξιότητες χάραξης πολιτικής και σχεδιασμού. Ενώ μπορούμε να παραδεχτούμε γενικά ότι ένας επιτυχημένος ηγέτης χρειάζεται να έχει όραμα, μελέτες έχουν δείξει ότι στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας δεν είναι πάντα έτσι. Η δημιουργία οράματος από τον Διευθυντή του σχολείου πρέπει να είναι σαφής στο προσωπικό του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται σ' αυτό (Hallinger, P. and Heck, R., 1997).

Πολλές φορές ο Διευθυντής δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο, το οποίο καλύπτει περισσότερο τις δικές του φιλοδοξίες, δεν είναι απολύτως σαφές στην σχολική κοινότητα και τελικά αποτυγχάνει. Επίσης η δημιουργία ενός οράματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις οδηγίες που δίνονται από την Πολιτεία για την λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετέχουν στην υλοποίηση του οράματος πρέπει να πιστέψουν σ' αυτό και δεν είναι πάντα έτοιμοι να αγνοήσουν τις επιταγές της Πολιτείας, ώστε να το ακολουθήσουν (Bottery, M., 2001). Οι οραματιστές ηγέτες μπορεί να βλάψουν το σχολείο αντί να το βελτιώσουν. Ακούγεται εξαιρετικό, όταν ο ηγέτης έχει οραματιστεί να μεταμορφώσει το σχολείο. Αν όμως το όραμα δεν έχει τα συστατικά που πρέπει, είναι πιθανό μετά από κάποιο

διάστημα το σχολείο να έχει επηρεαστεί αρνητικά με αποτέλεσμα και ο ηγέτης να παραιτηθεί από τις προσδοκίες του. Στην πραγματικότητα ακατάλληλοι χειρισμοί ίσως των εκπαιδευτικών οδηγήσουν στη μη εκπλήρωση του οράματος και στη μη θετική μεταμόρφωση του σχολείου.

Έχει συμβεί, κάποιιοι Διευθυντές να έχουν μιλήσει για το όραμά τους, όμως αυτό σε κάποιες περιπτώσεις ήταν περισσότερο προσωπικό και αποδείχθηκε ότι δεν είχε σχέση τόσο όσο έπρεπε με το σχολείο (Gunter H., 1997)). Επίσης δεν είχε διασφαλιστεί ότι είχε επικοινωνηθεί πλήρως στα εμπλεκόμενα μέρη ώστε να μοιραστούν το όραμα όπως θα έπρεπε προκειμένου να γίνει πράξη. Σε άλλα σχολεία υπήρξε η παρατήρηση ότι οι Διευθυντές δε φάνηκε συνειδητά να θέλουν να μοιραστούν το όραμα τους με τους εκπαιδευτικούς (Fullan M., 2001). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στοιχεία από άλλες έρευνες έχουν αντίθετα αποτελέσματα. Σε αγροτικές περιοχές και μικρές κοινότητες, φάνηκε να υποστηρίζεται ισχυρά η ιδέα ότι υπήρχε ένα σαφές όραμα για το σχολείο. Ήταν όμως σαφώς και καλά διατυπωμένο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να συμφωνούν ότι οι διευθυντές τους είχαν ένα όραμα για το τι θα έπρεπε να γίνει στο σχολείο και ότι ήταν προς το συμφέρον των μαθητών τους.

Επιπλέον, θεώρησαν ότι οι Διευθυντές τους ήταν σχετικά αποτελεσματικοί στην προώθηση αυτού του οράματος (Ball S., 1994). Αδιαμφισβήτητα το όραμα είναι συστατικό του επιτυχημένου ηγέτη. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται ότι το αν το όραμα του ηγέτη λειτουργήσει θετικά εξαρτάται από τη φύση του αλλά περισσότερο από τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο ίδιος για να το κάνει πράξη και λιγότερο από το ίδιο το όραμα. Έτσι ανάλογα με τον χειρισμό έχουμε διαφορετικά αποτελέσματα. Παρακάτω υιοθετείται ο τρόπος σύμφωνα με τον Begley προκειμένου να δοθεί μία εξήγηση για τα διαφορετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει το όραμα ανάλογα με τον τρόπο χειρισμού του ηγέτη. Παρουσιάζονται τέσσερα επίπεδα του Διευθυντή ως οραματιστή. Η παρουσίαση γίνεται με αύξουσα σειρά από το επίπεδο 1 έως το υψηλότερο 4.

### Πίνακας 1.1.

#### Τα επίπεδα του οράματος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και τα χαρακτηριστικά του

ΕΠΙΠΕΔΟ	ΟΡΑΜΑ
1	Διαθέτει ένα σύνολο στόχων που απορρέουν από τις προσδοκίες του Υπουργείου και της Πολιτείας ανεξάρτητα από το φορέα που προέρχεται ανά περίπτωση.
2	Αναπτύσσονται σχολικοί στόχοι σύμφωνα με το στάδια του οράματος του διευθυντή.
3	Συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό για την ανάπτυξη σχολικών στόχων που αντανακλούν το όραμα ως αποτέλεσμα συνεργασίας.
4	Συνεργάζεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας για την ανάπτυξη στόχων, οι οποίοι δηλώνουν την ύπαρξη οράματος, το οποίο αναπτύχθηκε από κοινού.

Πηγή: Begley (1994)

Σύμφωνα με την παραπάνω ομαδοποίηση το «όραμα» μπορεί να λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα. Από το επίπεδο 1 έως το επίπεδο 4 έχουμε όραμα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η κατάταξη σε επίπεδα δείχνει τον βαθμό στον οποίο οι ηγέτες είναι ικανοί να αναπτύξουν ένα ξεχωριστό όραμα. Είναι προφανές ότι η ύπαρξη ενός σαφούς οράματος έχει σημαντικές δυνατότητες για την ανάπτυξη των σχολείων, αλλά τα εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητά του παραμένουν ασαφή και υπάρχουν επίσης ανησυχίες για το βαθμό στον οποίο το όραμα του ηγέτη μπορεί να επιβληθεί στο σχολείο. Η ιεραρχία αυτή υποδηλώνει ότι οι διευθυντές διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο είναι σε θέση να αναπτύξουν και να διατυπώσουν ένα κοινό όραμα για τα σχολεία τους. Ένα άλλο πρόβλημα σχετίζεται με τη σχέση μεταξύ οράματος, στόχων, δραστηριοτήτων και σχολικών αποτελεσμάτων. Ο Mintzberg (1994) αναφέρει ότι εάν ακολουθηθεί κακή ή η όχι κατάλληλη στρατηγική κατά την εφαρμογή μπορεί να εμποδιστεί η επίτευξη του οράματος. Το όραμα συνδέεται με την επιρροή που μπορεί ν' ασκήσει ο ηγέτης. Η επίτευξη του οράματος απαιτεί επιρροή του ηγέτη στην ομάδα ή τον οργανισμό.

**Η ηγεσία** είναι μια σειρά ενεργειών επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Διατυπώνουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη του οργανισμού ώστε να το μοιραστούν. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. Ένα κεντρικό στοιχείο σε πολλούς ορισμούς της ηγεσίας είναι ότι υπάρχει μια διαδικασία επιρροής. Η επιρροή είναι απαραίτητο συστατικό των περισσότερων ορισμών και πώς αυτοί γίνονται αντιληπτοί σχετικά με την ηγεσία (Beare, H. et al, 1992). Η ηγεσία εμπεριέχει επιρροή και μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε σε έναν οργανισμό. Είναι κάτι που υπάρχει σε έναν οργανισμό, σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας (Cuban, 1988). Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής και αναφέρεται σε άτομα, που καθοδηγούνται από τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων στην επίτευξη ορισμένων στόχων. Η διαδικασία επιρροής είναι σκόπιμη, δεδομένου ότι προορίζεται να καταλήξει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από την άποψη ότι τα εμπλεκόμενα μέρη επηρεάζονται προς την κατεύθυνση της επίτευξης του στόχου (Barling J, Slater F, Kelloway EK, 2000).

Θα μπορούσαμε να μεταφέρουμε τα χαρακτηριστικά της προσκλητικής ηγεσίας στην «προσκλητική» επιρροή. Η ηγεσία επικοινωνεί με τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής μονάδας προσκαλώντας τα. Οι ηγέτες αλληλεπιδρούν μαζί τους προκειμένου να δημιουργήσουν και να δράσουν βάσει ενός κοινού και εξελισσόμενου οράματος (Rosete D, Ciarrochi J, 2005).

### **1.3 Μοντέλα ηγεσίας**

Υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός αναφορών στην βιβλιογραφία για την ηγεσία. Κάποιοι συγγραφείς αποφάσισαν να ομαδοποιήσουν τα δεδομένα περί ηγεσίας και να δημιουργήσουν τα μοντέλα ηγεσίας με βάση βασικά κοινά χαρακτηριστικά και τον τρόπο που οι συγγραφείς αντιλαμβάνονταν την ηγεσία. Στην παρούσα μελέτη θα υιοθετηθεί η ομαδοποίηση κατά Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) και θα αναφερθεί ο τρόπος ομαδοποίησης των αντιλήψεων περί ηγεσίας στα μοντέλα που ακολουθούν.



### **1.3.1 Το μοντέλο της Εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Στην περίπτωση αυτή η αναφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία γίνεται με την πιο ευρεία έννοια. Αφορά μια στρατηγική προοπτική που οδηγεί στην μέγιστη εκμετάλλευση και ανάπτυξη όλων των πόρων που διαθέτει το σχολείο για την επίτευξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική (Fullan M., 2002). Οι Young, M. and Petersen, G. (2002) συμφωνούν κατά κάποιο τρόπο ότι οι ηγέτες των σχολείων μπορεί να μην έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση ώστε να παρέχουν επαρκή, πόσο μάλλον επιτυχημένη, εκπαιδευτική ηγεσία. Αυτό το σημείο είναι σημαντικό και πρέπει να συμπεριληφθεί στον σχεδιασμό των προγραμμάτων ανάπτυξης ηγεσίας.

Υπάρχουν και πιο επικριτικοί συγγραφείς που αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν επαρκή πλέον όπως μέχρι τώρα ορίζεται. Πρόκειται για τρόπο ηγεσίας που επικεντρώνεται περισσότερο απ' όσο πρέπει στη σχολική τάξη και «παραμελεί» ή καλύτερα δεν λαμβάνει υπόψη όσο θα έπρεπε και άλλες πολύ σημαντικές πλευρές της σχολικής ζωής. Τέτοιες είναι η κοινωνικοποίηση, η ευημερία των μαθητών και η αυτοεκτίμηση, καθώς και τα ευρύτερα ζητήματα σχολικού επιπέδου τα οποία θα τολμούσαμε να πούμε ότι σχεδόν υποτιμούνται. Leithwood (1994). Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της ενασχόλησης με τους μαθητές. Η επιρροή των ηγετών στοχεύει στη μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στην κατεύθυνση και τον αντίκτυπο της επιρροής παρά στην ίδια τη διαδικασία επιρροής.

### **1.3.2 Το μοντέλο της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να είναι η εξέλιξη της συναλλακτικής ηγεσίας. Επίσης αρκετοί ερευνητές είναι αυτοί που συμφωνούν και προσθέτουν ότι το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι καλύτερο απ' αυτό της συναλλακτικής. Τα δύο αυτά μοντέλα έχουν βασικά κοινά χαρακτηριστικά. Συναλλακτική ηγεσία είναι αυτή που ασκείται από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας. Στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, οι ηγέτες και τα μέλη του σχολικού οργανισμού ανταλλάσσουν πόρους και υπηρεσίες προκειμένου να επιτύχουν ανεξάρτητους στόχους. Αυτή η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί να θεωρηθεί μεταφορικά ως μια μορφή ηγεσίας μέσω ανταλλαγής. Τα θέλω και οι ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών και τα θέλω και οι ανάγκες του ηγέτη ανταλλάσσονται και γίνεται μια συμφωνία. Δίνεται θετική ενίσχυση για καλό εργασιακό αποτέλεσμα, αμοιβή για αυξημένη

απόδοση στους εκπαιδευτικούς αλλά υπάρχει και μια συμφωνία παροχής πόρων (Leithwood KA, Riehl C, 2003).

Οι διευθυντές στα σχολεία κινούνται προς έναν δυναμικό ορισμό του ρόλου τους. Γενικά, φαίνεται ότι ο δυναμισμός του ρόλου των ηγετών παράλληλα σημαίνει την μετακίνηση των συναλλακτικών ηγετών σε μετασχηματιστικούς ηγέτες (Greenfield, T., 1991). Η τάση της μετατροπής σε μετασχηματιστική ηγεσία δείχνει αλλαγές στο πλαίσιο πολιτικής των σχολείων αλλά δείχνει επίσης ότι πρόκειται για μια κανονική ίσως αναμενόμενη αλλαγή. Ζητείται να υποστούν μια μεταμόρφωση, να αλλάξουν από συναλλακτικούς σε μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις συχνά έρχονται σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία (Southworth, G., 1993).

Οι Leithwood et al (1999) παρουσιάζουν ένα λεπτομερή ορισμό του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας. Αυτή η μορφή ηγεσίας εστιάζει κύρια στις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των εμπλεκόμενων μερών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του Οργανισμού και περισσότερες ικανότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και πολύπλοκη και συμβαίνει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης και αφοσίωσης, κινήτρων και ηθικής. Μέσα από τη διαδικασία μεταμόρφωσης, τα κίνητρα του ηγέτη και των μελών συγχωνεύονται (Brighouse, T., 1988).

Οι διαστάσεις που παίρνει η μετασχηματιστική ηγεσία συνοψίζονται στη δημιουργία σχολικού οράματος και θέσπιση σχολικών στόχων, στη δημιουργία πνευματικής διέγερσης και προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, στη μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών, στην επίδειξη υψηλών προσδοκιών, στη δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου. (Leithwood, 1994). Αξιοσημείωτος είναι ο ισχυρισμός ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το μοντέλο που πλησιάζει περισσότερο στην παροχή μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης στην ηγεσία, αν και στη συνέχεια δηλώνεται ότι οι πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας πρέπει να θεωρούνται απαραίτητο αλλά όχι επαρκές μέρος της στρατηγικής ενός αποτελεσματικού ηγέτη αναφερόμενοι επίσης σε θέματα σχολικού πλαισίου. (Leithwood et al, 1999).

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα έχουμε τον ισχυρισμό ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει η δυνατότητα να γίνει δεσποτική λόγω των δυναμικών, ηρωικών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της. Πιστεύεται ότι η εξουσία του ηγέτη θα έπρεπε να προκαλεί ηθικούς ενδοιασμούς και σοβαρές αμφιβολίες για την καταλληλότητά του για δημοκρατικούς οργανισμούς. Το σύγχρονο πολιτικό κλίμα μέσα στο οποίο πρέπει να λειτουργούν τα σχολεία εγείρει επίσης ερωτήματα σχετικά με την αξία του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας, παρά τη δημοτικότητά του στη βιβλιογραφία (Allix, 2000). Η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας επιρροής που βασίζεται στην ισχυροποίηση της δέσμευσης των μελών του οργανισμού στους οργανωτικούς στόχους. Οι ηγέτες προσπαθούν να εξασφαλίσουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση του οράματός τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους ώστε να συμβάλουν στην επίτευξη του στόχου. Η κατηγορία αυτή της ηγεσίας είναι εστιασμένη στη συστηματική σειρά ενεργειών και όχι σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.

### **1.3.3 Το μοντέλο της ηθικής της ηγεσίας**

Η ηθική ηγεσία υποθέτει ότι η ηγεσία πρέπει να εστιάζει με κριτικό βλέμμα στις αξίες και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό. Επιπρόσθετα το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει κοινωνικές, πολιτικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας. Μια εναλλακτική ηθική προοπτική είναι πολιτική που επικεντρώνεται στη φύση των σχέσεων μεταξύ εκείνων εντός του οργανισμού και την κατανομή της εξουσίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών τόσο εντός όσο και εκτός του οργανισμού. Αυτή η μορφή ηγεσίας προέρχεται από τη δημοκρατική θεωρία (Davis B, Sumara D, 2006).

Αναφέρεται επίσης ότι η ηγεσία στα εξαιρετικά σχολεία αποτελείται από αξίες και πεποιθήσεις. Η «διοίκηση» είναι μια «ηθική τεχνική». Η ηθική διάσταση της ηγεσίας βασίζεται «στον ορθολογισμό ή στον ορθολογισμό που βασίζεται στο τι πιστεύουμε και τι θεωρούμε ότι είναι καλό» Η αντίληψή αυτή συνδέεται στενά με το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας

Το σχολείο πρέπει να κινείται πέρα από την ανησυχία για τους στόχους και τους ρόλους, προς το έργο δημιουργίας στόχων στη δομή του και να ενσωματώνει αυτούς τους στόχους σε όλα όσα κάνει με την επίδραση της μετατροπής όλων των μερών του σχολείου, οι οποίοι

μετατρέπονται από ουδέτεροι συμμετέχοντες σε αφοσιωμένοι συνοδοιπόροι. Η ενσάρκωση του στόχου και η ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μερών είναι αναπόφευκτα ηθικές πρακτικές (Hallinger, P., 2003). Μπορούν να υπάρξουν δύο ηθικές προσεγγίσεις στην ηγεσία. Το «πνευματικό» και σχετίζεται με το ότι πολλοί ηγέτες έχουν αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί ανώτερη προοπτική και για τους πιο ρομαντικούς θα μπορούσε να συσχετιστεί με το θείο. Αυτοί οι ηγέτες έχουν ένα σύνολο αρχών που παρέχουν τη βάση της αυτογνωσίας. (West-Burnham, 1997), Leithwood et al, 1999). Την «ηθική εμπιστοσύνη», την ικανότητα να ενεργεί με τρόπο συνεπή σε ένα ηθικό σύστημα κατά την πάροδο του χρόνου. Ο ηθικός ηγέτης είναι κάποιος που μπορεί: να είναι συνεπής με τις πράξεις του στις αρχές που πρεσβεύει, Οι αρχές του να είναι εφαρμόσιμες σε νέες καταστάσεις, να διέπεται από κατανόηση και να δημιουργεί ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας. Οι αποφάσεις του να αιτιολογούνται στα πλαίσια των ηθικών αρχών, να υπάρχουν οι ηθικές αρχές του αναλλοίωτες στον χρόνο, όταν και εάν κριθεί απαραίτητο να επαναπροσδιορίζει τις αρχές του. (Leithwood et al, 1999). Αναφέρονται επίσης ως αξίες και πεποιθήσεις οι περιεκτικοί ηγετικοί στόχοι, οι ίσες ευκαιρίες, η ισονομία ή δικαιοσύνη, οι υψηλές προσδοκίες, η δέσμευση και η αφοσίωση από τα εμπλεκόμενα μέρη, η συνεργασία, η ομαδική δουλειά, και η κατανόηση (Morrison KRB, 1998).

Τονίζεται ακόμα ότι η διοικητική ηγεσία πρέπει να έχει ηθική βάση. Οι αξίες βρίσκονται ανεξάρτητα από τον ορθολογισμό. Ο ορθολογισμός για να μπορεί να λέγεται ορθολογισμός πρέπει να στηρίζεται σε μια βάση αξιών. Οι αξίες διεκδικούνται, επιλέγονται, επιβάλλονται ή πιστεύονται. Βρίσκονται πέρα από την ποσοτικοποίηση, πέρα από τη μέτρηση (Department for Education and Employment, 1999). Η ηθική και αυθεντική ηγεσία υποστηρίζεται έντονα από τις αξίες των ηγετών. Τα μοντέλα υποθέτουν ότι οι ηγέτες ενεργούν με ακεραιότητα, στηριζόμενοι σε σταθερά προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Αυτά χρησιμεύουν για να ενημερώσουν το όραμα και την αποστολή του σχολείου και να στηρίξουν τη λήψη αποφάσεων. Υπάρχουν σίγουρα χαρισματικοί ή μετασχηματιστικοί ηγέτες των οποίων οι σκοποί ήταν ακατάλληλοι ή ανήθικοι. Το ηθικό ηγετικό μοντέλο διαφέρει από τη μετασχηματιστική προσέγγιση λόγω της έμφασης στην ακεραιότητα. Πολλοί άλλοι όροι έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την ηγεσία με βάση τις αξίες όπως ηθική ηγεσία, αυθεντική ηγεσία και πνευματική ηγεσία (Glatter, R. and Kydd, L., 2003).

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα η ηθική ηγεσία βασίζεται στις αξίες και τις πεποιθήσεις των ηγετών. Η προσέγγιση είναι παρόμοια με το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά

με ισχυρότερη βάση αξιών, που μπορεί να είναι πνευματική. Η ηθική ηγεσία παρέχει στο σχολείο ένα σαφές νόημα του στόχου.

### **1.3.4 Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας**

Η συμμετοχική ηγεσία προϋποθέτει ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων των εμπλεκόμενων μερών πρέπει να είναι το κέντρο εστίασης. Πρόκειται για ένα μοντέλο που ως βάση του έχει το ότι η συμμετοχή παίζει καθοριστικό ρόλο στο να είναι το σχολείο αποτελεσματικό. Διέπεται από δημοκρατικές αρχές ενώ από την πλευρά της ηγεσίας, αυτή είναι διαθέσιμη σε κάθε εμπλεκόμενο μέρος (Leithwood, et al, 2006).

Η συλλογικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό που συναντάται στη συμμετοχική ηγεσία. Για τον ηγέτη είναι αναμενόμενο να υιοθετήσει στρατηγικές που δέχονται ότι οι προτάσεις προέρχονται από όλα τα μέρη του οργανισμού, ενώ η λύση προέρχεται από μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ των μερών συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου, ο οποίος έχει και την ευθύνη του συντονισμού (Bush, T., 2006). Επισημαίνεται επίσης η σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης. Θα έχουμε επιτυχία λόγω της ένωσης του προσωπικού αλλά και παράλληλα της μείωσης της πίεσης του ίδιου του προσωπικού στον ηγέτη – διευθυντή και βέβαια θα έχουμε ελάφρυνση των ηγετών αφού οι ευθύνες της ηγεσίας θα είναι πια μοιρασμένες (Bush, T., 1986). Σε έρευνες που έγιναν φάνηκε ότι τα εμπλεκόμενα μέρη ενώ είναι σύμφωνα να δράσουν συμμετοχικά, απ' ενός υπάρχουν κάποιες ευθύνες, κυρίως οικονομικού χαρακτήρα, που δεν θα ήθελαν να αναλάβουν αφετέρου εφαρμόζουν πολύ πιο ευχάριστα αποφάσεις κοινού χαρακτήρα στις οποίες συμμετείχαν και έχουν ασφαλώς καλύτερο αποτέλεσμα κατά την εφαρμογή τους (Levacic, R., 1995).

Αν και το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας, αυτονόητα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι διέπεται από δημοκρατικά ιδεώδη, δε θεωρείται απόλυτα επιτυχές στη σχολική πραγματικότητα. Αυτό έχει να κάνει περισσότερο με την απόδοση ευθυνών, η οποία είναι πιο εύκολο ή καλύτερα πιο βολικό να αφορά ένα άτομο. Παρόλα αυτά, έχουμε ανάγκη από μοντέλα ηγεσίας που έχουν βάση συμμετοχικές πρακτικές (Bolan, R., 2004). Η συμμετοχική ηγεσία ασχολείται κυρίως με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η έννοια της συμμετοχικής ηγεσίας υποστηρίζει την έννοια της κοινής ή κατανεμημένης ηγεσίας και συνδέεται με δημοκρατικές αξίες. Η συμμετοχική ηγεσία πιστεύεται ότι οδηγεί σε βελτιωμένα αποτελέσματα λόγω της δέσμευσης των εμπλεκόμενων μερών για την εφαρμογή των συμφωνημένων αποφάσεων.

Τα υπόλοιπα μοντέλα ηγεσίας δίνουν έγκυρες αλλά και χρήσιμες πληροφορίες για μια συγκεκριμένη πλευρά της ηγεσίας. Κάποια μοντέλα εστιάζουν στη διαδικασία με την οποία ασκείται επιρροή ενώ άλλα δίνουν έμφαση σε μία ή περισσότερες διαστάσεις ηγεσίας. Κανένα από τα μοντέλα αυτά δεν μας δίνει μια πλήρη εικόνα της ηγεσίας του σχολείου (Bell, L., 1991).

### **1.3.5 Το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας**

Το μοντέλο ενδεχομενικής ηγεσίας είναι μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής των στυλ ηγεσίας στη συγκεκριμένη κατάσταση αντί να υιοθετεί μια στάση για όλους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι προσαρμόζεται αυτό στο σχολείο αντί να προσπαθήσει να προσαρμόσει το σχολείο στα χαρακτηριστικά του. Σύμφωνα με την ενδεχομενική ηγεσία εξετάζει πώς ο ηγέτης προσαρμόζει τον τρόπο ηγεσίας του στις μοναδικές συνθήκες κάθε περίπτωσης.

Έχουμε ένα κράμα χαρακτηριστικών ηγεσίας, τα οποία ο ηγέτης επιστρατεύει προκειμένου να ανταπεξέλθει στην εκάστοτε μοναδική πρόκληση ηγεσίας. Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ευελιξία του (Yukl, G., 2002). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρακολουθούν συνεχώς το δυναμικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, αξιολογούν την κατάσταση και προσαρμόζουν τις επόμενες ηγετικές κινήσεις τους σε αυτή (Dimmock, C., 1999). Μια ενδεχομενική προσέγγιση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο την εσωτερική κατάσταση που επικρατεί στον οργανισμό όσο και το εξωτερικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο οργανισμός (Brundrett, M., 2006). Η ενδεχομενική ηγεσία επικεντρώνεται στο πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις μοναδικές οργανωτικές συνθήκες ή προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι μεγάλες διαφορετικές συνθήκες στα σχολικά πλαίσια δημιουργούν τη λογική για αυτό το μοντέλο. Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου ή της κατάστασης ή του γεγονότος που απαιτεί προσοχή.

### **1.3.6 Το μοντέλο της μεταμοντέρνας ηγεσίας**

Πρόκειται για ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που δεν έχει ένα γενικά αποδεκτό ορισμό. Το μοντέλο της μεταμοντέρνας ηγεσίας συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και υπάρχουν ομοιότητες όπου τονίζονται η έννοια της ατομικής εμπειρίας μέσω της οποίας έχουμε την ερμηνεία των συμβάντων.

Βασικά χαρακτηριστικά της μεταμοντέρνας ηγεσίας που πάρθηκαν από τα χαρακτηριστικά του μεταμοντερνισμού είναι ότι δεν υπάρχει μια πραγματικότητα αλλά η πραγματικότητα του καθένα όπως και η ερμηνεία της κατάστασης του καθένα. Η αντίληψη της κάθε κατάστασης πρέπει να γίνεται κατανοητή σε τοπικό επίπεδο και να δίνεται χώρος στην διαφορετικότητα (Muijs, D. et al, 2007). Μια αδυναμία του μοντέλου αυτού είναι ότι δεν δίνονται οδηγίες για τον τρόπο δράσης του κάθε ηγέτη που ακολουθεί το μοντέλο αυτό (Coopers and Lybrand, 1988). Πολύ καλό σημείο των χαρακτηριστικών του μοντέλου αυτού είναι ο σεβασμός και η σημασία που δίνεται στην έκφραση των διαφορετικών απόψεων.

Η μεταμοντέρνα ηγεσία επικεντρώνεται στην υποκειμενική εμπειρία των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικούς συμμετέχοντες. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο οι πολλές και διαφορετικές εμπειρίες των μερών του οργανισμού. Αυτό το μοντέλο προσφέρει λίγες οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημαντικότητας του ατόμου.

### **1.3.7 Το μοντέλο της διαπροσωπικής ηγεσίας**

Σε όλα τα μοντέλα της ηγεσίας οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικό συστατικό. Στο συγκεκριμένο μοντέλο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έννοια των διαπροσωπικών σχέσεων παίζει τον κυρίαρχο ρόλο. Η ύπαρξη θετικού αποτελέσματος εξαρτάται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και στόχος είναι η εμπλοκή όλων των μερών της σχολικής κοινότητας.

Η διαπροσωπική ηγεσία επικεντρώνεται στις σχέσεις που έχουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και όλους τους άλλους που συνδέονται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μια συνεργατική προσέγγιση που μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν προηγμένες προσωπικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά με όλους τους εμπλεκόμενους.

## **1.4 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα**

Έγινε αναφορά στον ορισμό της σχολικής ηγεσίας. Η ηγεσία είναι ένας συνδυασμός γνώσεων, εμπειριών αλλά και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αυτού που καλείται να την εφαρμόσει. Στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας, αυτό το άτομο είναι ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας. Τρία βασικά χαρακτηριστικά που φαίνεται να είναι απαραίτητα είναι η ύπαρξη οράματος με βάση τις ηθικές αξίες αλλά και η επιρροή του ηγέτη

στους εμπλεκόμενους. Τονίζεται η σημαντικότητα της ύπαρξης οράματος του ηγέτη, το οποίο όμως καλείται να έχει σχέση απόλυτη με την βελτίωση της σχολικής μονάδας, πράγμα που πρέπει να επικοινωνηθεί σωστά στα εμπλεκόμενα μέρη ώστε να πιστέψουν και να προσπαθήσουν γι' αυτό. Τότε θα προκύψει μια συνεχώς βελτιούμενη σχολική μονάδα, στην οποία θα κυριαρχεί η ευημερία των μαθητών και η μάθηση.

Η ηγεσία δεν αφορά μόνο τον ηγέτη της σχολικής μονάδας αλλά και όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Έτσι το μοντέλο ηγεσίας που θα χρησιμοποιηθεί, είναι καλύτερα να έχει κυρίως δημοκρατικά στοιχεία που να ενισχύουν το πνεύμα της συνεργασίας. Σύμφωνα με αυτό αναφέρθηκαν στοιχεία για μοντέλα ηγεσίας όπως της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της ηθικής, της διαπροσωπικής, της μεταμοντέρνας, της ενδεχομενικής ηγεσίας αλλά και της συμμετοχικής και διαπροσωπικής. Πρόκειται για μοντέλα ηγεσίας πιο πρόσφατα, τα οποία κυρίως προέκυψαν από τα αρνητικά αποτελέσματα κλασσικών μοντέλων ηγεσίας που λάμβαναν υπόψη τους εμπλεκόμενους λιγότερο ή καθόλου.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΡΙΣΗΣ

#### 2.1 Σχολική κρίση

Πολλοί σύγχρονοι συγγραφείς θεωρούν μια κρίση ως επείγουσα κατάσταση που απαιτεί άμεση και αποφασιστική δράση από έναν σχολικό οργανισμό, ιδιαίτερα από τους ηγέτες του οργανισμού.

Οι κρίσεις είναι ένα στοιχείο καθημερινό στο εργασιακό περιβάλλον άρα και στο σχολικό περιβάλλον. Οι ορισμοί της έννοιας της κρίσης είναι πολλοί, όχι όμως εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους. Φαίνεται σε γενικές γραμμές οι αναφορές για τον ορισμό της κρίσης να συμφωνούν και η διαφοροποίηση να γίνεται στο ποιό ή ποιά συστατικά κάθε ερευνητής θεωρεί βασικά ώστε να τα συμπεριλάβει στον ορισμό του. Οποιοδήποτε ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, το οποίο επηρεάζει ή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική μονάδα ονομάζεται κρίση. Αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να έχει ένα γεγονός κρίσης στην υγεία, σωματική ή/και ψυχική αλλά και στην ασφάλεια (Σαΐτης Χ., 2014).

Θα γίνει αναφορά στις περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις, οι οποίες έχουν σχέση με γεγονότα κυρίως ξαφνικά και μέχρι ένα βαθμό απρόβλεπτα. Δηλαδή γεγονότα που δεν είναι βέβαιο ότι θα συμβούν ή ότι θα ξανασυμβούν. Κάποια από αυτά είναι ή μπορεί να είναι μοναδικά. Η έννοια της κρίσης αναφέρεται ως η οποιαδήποτε κατάσταση που προκαλεί προσωρινή αποδιοργάνωση και αναστάτωση και βασικό της χαρακτηριστικό είναι η αδυναμία του ηγέτη να την αντιμετωπίσει με συνηθισμένες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (Slaikuei, 1990). Είναι χρήσιμο να διαχωριστεί η έννοια των κρίσεων από την έννοια των προβλημάτων. Οι κρίσεις είναι προβλήματα αλλά όλα τα προβλήματα δεν είναι κρίσεις. Οι κρίσεις είναι ξαφνικά και απρόσμενα γεγονότα, μη φυσιολογικές καταστάσεις που προκαλούν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και έχουν ανάγκη από άμεση λύση. Πάντα όταν συμβεί μία κατάσταση κρίσης, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να αντιδράσει αρχικά αστραπιαία αλλά και σωστά. Με άλλα λόγια να πάρει σωστές και γρήγορες αποφάσεις. Η διαχείριση και η επέμβαση του ηγέτη είναι δύσκολη και απαραίτητη (Sandoval, J. H., 2002).

Επιπρόσθετα θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η κρίση είναι η αντίληψη ενός απρόβλεπτου γεγονότος που απειλεί σημαντικές προσδοκίες των εμπλεκόμενων μερών και μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την απόδοση ενός οργανισμού και να δημιουργήσει αρνητικά αποτελέσματα (Coombs, 2007), ή ότι πρόκειται για ένα συμβάν χαμηλής πιθανότητας να

συμβεί, υψηλού αντίκτυπου που απειλεί τη βιωσιμότητα του οργανισμού και χαρακτηρίζεται από ασάφεια αιτίας, αποτελέσματος και μέσων επίλυσης, καθώς και από την πεποίθηση ότι οι αποφάσεις πρέπει να ληφθούν γρήγορα (Pearson και Clair, 1998).

## **2.2 Κατηγοριοποίηση των κρίσεων**

Τα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει μια κρίση είναι πολλά. Επίσης όλες οι κρίσεις δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζουν ούτε όλα τα χαρακτηριστικά ούτε στην ίδια ένταση. Έτσι λοιπόν προέκυψε η ανάγκη να κατηγοριοποιηθούν οι κρίσεις προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητές με συνέπεια την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών όταν προκύψουν.

Όπως ήταν φυσικό πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τις κρίσεις. Αναφέρονται διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης των κρίσεων. Τελικός σκοπός είναι η αντιμετώπιση των κρίσεων αλλά με τις λιγότερες δυνατές απώλειες. Οι προσπάθειες κατηγοριοποίησης των κρίσεων έδειξαν ότι οι ερευνητές δεν εκφράζουν εντελώς διαφορετικές απόψεις αλλά περισσότερο ότι η διαφορά μεταξύ τους οφείλεται στη σημαντικότητα των παραγόντων ως προς τους οποίους κατηγοριοποιούσαν τις κρίσεις. Θα γίνει αναφορά στην κατηγοριοποίηση που φαίνεται ότι είναι πιο δημοφιλής. Σύμφωνα μ' αυτή μια κατηγορία είναι οι κρίσεις που διαρκούν σχετικά λίγο χρόνο. Πρόκειται γι' αυτές που συμβαίνουν ξαφνικά και ξαφνική είναι η αρνητική εξέλιξή τους. Άλλη κατηγορία αφορά τις κρίσεις οι οποίες εξελίσσονται αργά μέχρι να φτάσουν στο κρίσιμο σημείο όπου συνήθως η λύση έρχεται γρήγορα. Μια επόμενη κατηγορία είναι οι κρίσεις που ενώ εξελίχθηκαν αργά η λύση τους είναι επίσης χρονοβόρα και διαρκεί αρκετά. Τέλος οι κρίσεις που θεωρητικά δεν θα επαναληφθούν ενώ υπάρχουν και οι κρίσεις που φαινομενικά επιλύονται γρήγορα όμως τα αρνητικά αποτελέσματα και οι επιπτώσεις που δημιουργήθηκαν δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν γρήγορα και είναι πιθανό οι ίδιες οι επιπτώσεις να αποτελέσουν νέες κρίσεις (Smith and Riley, 2010).

## **2.3 Περιπτώσεις κρίσης**

Οι κρίσεις εξ ορισμού εμφανίζονται ξαφνικά και απροειδοποίητα. Υπάρχουν όμως και γεγονότα, στα οποία δεν δίνεται η απαραίτητη σημασία ενώ υπάρχουν ενδείξεις- ίσως ήπιες- που με την πάροδο του χρόνου εξελίσσονται σε κρίσεις. Επίσης προβλήματα που μπορεί να μην αντιμετωπιστούν απολύτως ορθά, μπορεί να εξελιχθούν σε κρίσεις.

Οι τελευταίες αυτές περιπτώσεις μας επισημαίνουν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος ενός ηγέτη και οι πρακτικές που θα ακολουθήσει σε περίοδο κρίσης της σχολικής μονάδας. Οι συνηθέστερες περιπτώσεις κρίσεων που έχουν αναφερθεί στο παρελθόν έχουν να κάνουν με περιστατικά όπως δυστυχήματα που συνέβησαν στο δρόμο προς και από το σχολείο περισσότερο μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών, περιπτώσεις αυτοκτονίας μαθητών είτε εκπαιδευτικών, περιπτώσεις συγκρούσεων συμμοριών με ατυχήματα και δυστυχήματα ως αποτέλεσμα, περιπτώσεις ένοπλων επιθέσεων από μαθητές του σχολείου ή εξωσχολικά άτομα, δολοφονίες, απαγωγές, ομηρίες που συνέβησαν σε μαθητές κατά την ώρα που κατευθύνονταν στο σχολείο τους, δυστυχήματα σε σχολικές εκδρομές όπως πνιγμοί, εξαφανίσεις, αγνοούμενοι μαθητές ή/και εκπαιδευτικοί. Επίσης φυσικά φαινόμενα όπως φωτιά, σεισμός, πλημμύρες και γενικά φυσικές καταστροφές. Μπορεί να διακρίνει κανείς ότι ανεξάρτητα από την κρίση υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και αφορούν ένα μεγάλο ή το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών, υπάρχει πάντα πίεση χρόνου για επείγουσα απάντηση, συνήθως δεν υπάρχει κάποιου είδους προειδοποίηση, μεγάλος βαθμός ασάφειας της αιτίας που προκάλεσε την κρίση πράγμα που τις περισσότερες φορές συνεπάγεται και ασαφή αποτελέσματα. Όλη αυτή η παράξενη κατάσταση είναι από τη φύση της μια υφιστάμενη τεράστια απειλή για τον σχολικό οργανισμό και την τύχη των μελλοντικών του στόχων (Elliott, Harris και Baron , 2005) .

Άλλες περιπτώσεις κρίσεων στη σχολική κοινότητα είτε πρόκειται για φυσικές καταστροφές είτε για καταστροφικές ανθρώπινες επεμβάσεις που μπορεί να προέρχονται από τον ίδιο το χώρο του σχολείου ή από το εξωτερικό περιβάλλον αυτού χρήζουν αντιμετώπιση από την ηγεσία του σχολείου και των τοπικών υπηρεσιών με σκοπό τη διαχείριση, την αντιμετώπιση και τον περιορισμό των επιπτώσεων. Η αναφορά γίνεται για γεγονότα μεγάλης κλίμακας, τα οποία επηρεάζουν σοβαρά το φυσικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο της περιοχής. Βασικά χαρακτηριστικά είναι πέρα του ξαφνικού γεγονότος, η έλλειψη ετοιμότητας, το απροσδόκητο μέγεθος του γεγονότος και η επακόλουθη ζημιά ενώ παρατηρείται αδυναμία υφιστάμενων συστημάτων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την κατάσταση. Μπορεί να ακολουθήσει θνησιμότητα μεγάλης έκτασης ή απομάκρυνση και συχνά υπάρχουν μεγάλης κλίμακας θάνατοι ή απομάκρυνση και έλλειψη άμεσης πρόσβασης σε φαγητό, νερό και στέγη (Convery et al., 2007). Μπορεί να υπάρξουν σοβαρές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην υγεία και την ευημερία των μαθητών (S. Brock, S. Jimerson, 2013).

Η αντιμετώπιση από τους ηγέτες, αφορά εκτός της άμεσης κρίσης και τις συνέπειές της, κυρίως τις στρατηγικές και τους πόρους για την κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάρρωση των μαθητών μετά από τραύματα. Η ακρίβεια των αντιδράσεών τους συχνά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως προϋπάρχουσες εμπειρίες, προηγούμενα τραυματικά γεγονότα ή ψυχικές ασθένειες και έκθεση στο συμβάν, το επίπεδο σωματικής βλάβης, τραυματισμών, απώλειας ή απομάκρυνσης (P. Lazarus, S. Jimerson, S. Brock, 2003). Πολλοί μαθητές βιώνουν συμπτώματα αγωνίας και άγχους αλλά ευτυχώς για τους περισσότερους τα συμπτώματα μειώνονται με την πάροδο του χρόνου (E. Keller-Dupree, 2013). Τα τραύματα των μαθητών, μικρά και μεγάλα, μπορούν να έχουν τεράστιο αντίκτυπο στα σχολεία και τις ευρύτερες κοινότητές τους. Σοβαρό ρόλο παίζει το εύρος των πιθανών κρίσεων που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι διαφορετικές εμπειρίες ατόμων ή ομάδων, η θέση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για άμεση ανταπόκριση, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών ηγετών στην αντιμετώπιση κρίσεων και η ανάγκη για μια σειρά συνεχιζόμενων στρατηγικών υποστήριξης για τη μακροπρόθεσμη ανάκαμψη.

Ίσως το πρώτο στοιχείο που πρέπει να εξετάζει ένας ηγέτης είναι αν μια κρίση υπάρχει ή επίκειται. Χωρίς την αναγνώριση ενός προβλήματος, δεν μπορούν να γίνουν προσπάθειες πρόληψης ή επίλυσής του. «Ας περιμένουμε μέχρι να υπάρξει πρόβλημα», περιγράφει την τάση μεταξύ ορισμένων ηγετών να λειτουργούν, αγνοώντας πιθανά προβλήματα μέχρι να είναι πολύ αργά. Για την ηγεσία του σχολείου τονίζεται ότι οι διευθυντές πρέπει να αντιμετωπίσουν υψηλά επίπεδα ασάφειας και πολυπλοκότητας στις περισσότερες σχολικές λειτουργίες - από την αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας έως τη διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών.

Για να είναι επιτυχημένοι, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να έχουν ένα καλά αναπτυγμένο όραμα για το πώς πρέπει να λειτουργούν τα σχολεία τους και τί θέλουν να επιτύχουν (Duke, 1987). Το όραμα επιτρέπει σε έναν ηγέτη να δει πέρα από την σημερινή κατάσταση, να κατανοήσει γιατί τα πράγματα πρέπει να γίνουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Το όραμα δίνει τη δυνατότητα σε έναν ηγέτη να λαμβάνει αποφάσεις για τον καλύτερο τρόπο διαχείρισης χρόνου, και όχι απλά να ανταποκρίνεται τυχαία στις απαιτήσεις των άλλων. Το όραμα προτρέπει τους ηγέτες των σχολείων να δρουν προληπτικά και όχι επεμβατικά (Duke, 1987). Εκτός από το όραμα, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις ιδέες τους, θέτοντας σαφείς και αιτιολογημένες προσδοκίες για τους

άλλους και διατηρώντας την αίσθηση του κοινού σκοπού και της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του σχολείου (Duke, 1987).

## **2.4 Ηγεσία κρίσης**

Ως ηγεσία κρίσης ορίζεται η αναγνώριση των αναδυόμενων απειλών, η έναρξη δραστηριοτήτων με σκοπό τον περιορισμό ή την αντιμετώπιση των συνεπειών. Μετά την πάροδο της περιόδου κρίσης η αποκατάσταση της κανονικότητας (Boin et al, 2010).

Η ηγεσία κρίσης είναι πολύ διαφορετική από την ηγεσία υπό κανονικές συνθήκες. Μπορεί να είναι φυσικό επακόλουθο αποτυχίας ή ανεπάρκειας του συστήματος. Ίσως να έχει σχέση με την υποδομή, την πληροφόρηση, την επικοινωνία. Ίσως αποτέλεσμα κατάρρευσης του συστήματος. Μπορεί να είναι αποτυχίες βραχυχρόνιες ή μακροχρόνιες, περιορισμένες ή εκτεταμένες. Υπάρχει το ενδεχόμενο να έχουμε συνεχιζόμενα προβλήματα που όμως γίνονται εμφανή σε μια κρίση. Τόσο η ηγεσία κρίσης όσο και η διαχείριση κρίσης είναι δύο τακτικές με απόλυτη σχέση μεταξύ τους και εφαρμόζονται κατά τη αντιμετώπιση μιας κρίσης που επηρεάζει ένα οργανισμό. Η διαχείριση κρίσης, εμπεριέχει τις πρακτικές εκείνες που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση ενώ η ηγεσία κρίσης εκτός από τα προηγούμενα εμπεριέχει και τη διατήρηση του οράματος που υπήρχε πριν την κρίση (Rego και ο Garau, 2008).

## **2.5 Χαρακτηριστικά των ηγετών κρίσης**

Ο Carol Mutch (2015) αναφέρει ότι η ηγεσία κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι απαραίτητη. Επικρατεί πολλές φορές η άποψη ότι η αποκλειστική ευθύνη ανήκει σε ένα άτομο, αυτό που αναλαμβάνει τη διοίκηση και έχει αλλά και οφείλει να έχει όλες τις απαντήσεις. Η πραγματικότητα είναι αρκετά διαφορετική. Η επιτυχής αντιμετώπιση κρίσεων είναι το αποτέλεσμα της αποδεδειγμένης «μάθησης» που αναπτύχθηκε μέσω μιας συνεχιζόμενης ομαδικής προσπάθειας πολύ πριν συμβεί η έκτακτη ανάγκη.

Ο Kielkowski διαπίστωσε ότι τα βασικά ζητήματα του μελλοντικού προγραμματισμού για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης περιλαμβάνουν την κατανόηση του απρόβλεπτου χαρακτήρα των κρίσεων, την ικανότητα καθοδήγησης μιας διαδικασίας λήψης αποφάσεων, την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεκτίμηση των γεγονότων και την αναζήτηση δημιουργικών λύσεων. Η προετοιμασία είναι απαραίτητη. Όμως κατά την διάρκεια της εκδήλωσης μιας κρίσης οι ρόλοι μπορεί ν' αλλάξουν και η πιθανότητα να μην γίνουν όλα

σωστά είναι μεγάλη. Από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη είναι η ευελιξία και να έχει ρεαλιστικές προσδοκίες. Πολλές αποφάσεις κρίσεων βασίζονται στη διαίσθηση, σε προηγούμενες εμπειρίες και ασυνείδητες γνώσεις, καθώς και σε καθιερωμένες διαδικασίες ( R. Tarrant, 2011).

Οι ηγέτες πρέπει κατά καιρούς να αναζητούν υποστήριξη μέσω ενός συμβούλου ή κάποιου ειδικού ώστε στις περιπτώσεις κρίσεις να μπορούν να αποστασιοποιούνται - όσο το δυνατό – από τα γεγονότα κι έτσι η λήψη αποφάσεων να είναι πιο αντικειμενική και σωστή. Ένας αληθινός ηγέτης καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης είναι εκεί, ασχολείται με τις εξελίξεις και είναι προσιτός στους εμπλεκόμενους. Τονίζεται επίσης η σημασία της ομαδικής εργασίας, ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες διαχειρίστηκαν την επικοινωνία και την παροχή υποστήριξης και αποσυμφόρησης των εμπλεκόμενων μετά την κρίση. Σύμφωνα με τον Porche τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της κρίσης συνοψίζονται στο ότι πρόκειται για ηγέτες που είναι άτομα αξιόπιστα και σεβαστά, αποφασιστικά, ήρεμα, παρόντες και προσιτά, εστιασμένα στην αποστολή και οραματιστές. Οι ηγέτες της κρίσης πρέπει επίσης να είναι αυτόνομοι και να επιδεικνύουν αφοσίωση, αυτοπεποίθηση και θετική στάση. Μπορούν να εκτελούν πολλαπλές εργασίες, να έχουν φυσική αντοχή και να είναι γνώστες και έμπειροι.

## **2.6 Διαχείριση κρίσης**

Η στρατηγική διαχείριση κρίσης είναι η διαδικασία κατά την οποία λαμβάνουν χώρα μια σειρά ενεργειών: Λεπτομερής ανάλυση του σχολικού περιβάλλοντος, η περίπτωση εμφάνισης κρίσης, σχεδιασμός των απρόβλεπτων γεγονότων στο μέτρο του δυνατού, η διάθεση πόρων και η αξιοποίηση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών μονάδων σε περιπτώσεις κρίσεων (Σαϊτης Χ., 2014).

### **2.6.1 Γραμμικό μοντέλο διαχείρισης κρίσης**

Αναφέρεται από τους Larry Smith and Dan Riley (2010), ότι στην έρευνα των Mayer, Moss και Dale (2008), διαπιστώθηκε η χρήση του γραμμικού μοντέλου στρατηγικής κρίσης σε πολλές περιπτώσεις σχολικών οργανισμών. Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις φάσεις, πρόληψη κρίσεων, αντιμετώπιση της κρίσης και ανάκαμψη από την κρίση. Σύμφωνα μ' αυτό οι κρίσεις είναι μεμονωμένα και ξεχωριστά περιστατικά που επηρεάζουν τους σχολικούς οργανισμούς και δεν συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική στρατηγική. Επιπλέον, η κρίση

σε μεγάλο βαθμό μπορεί να προβλεφθεί από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και να αντιμετωπιστεί με τις τυπικές διαδικασίες.

Σε αυτές τις απόψεις αντιτίθενται πολλές βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες δεν συμφωνούν με το γραμμικό μοντέλο γιατί φαίνεται ότι οι κρίσεις είναι όλο και περισσότερα απρόβλεπτα γεγονότα (Mulford and Johns, 2004), έχουν απόλυτη σχέση με την εκπαιδευτική στρατηγική της σχολικής μονάδας (Gronn, 2003 and Mulford, 2008) και είναι σημαντικό ποιό είναι το δίδαγμα αυτού που έχει συμβεί; τι έχουμε μάθει απ' αυτό ώστε να είμαστε καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούμε στο μέλλον; Ερωτήματα που φαίνεται να αποτελούν ουσιαστικό συστατικό μιας στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Smith, 2008).

## **2.6.2 Κυκλικό μοντέλο στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων**

Πρόκειται για ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο, όπως αρκετοί ερευνητές αναφέρουν (Gainey, 2009). Οι φάσεις αυτού είναι η ανίχνευση της κρίσης, η προετοιμασία για πρόληψη, η αντιμετώπιση, η ανάκαμψη της σχολικής μονάδας μετά την κρίση και το δίδαγμα που προκύπτει απ' όλη αυτή την εμπειρία (Pearson και Mitroff, 1993). Τονίζεται η ανάγκη για ανοιχτή αμφίδρομη επικοινωνία ανά πάσα στιγμή και σε όλες τις φάσεις της στρατηγικής. Η ανοιχτή επικοινωνία, διασφαλίζει ότι υπάρχει η μέγιστη δυνατή διαθεσιμότητα πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων, ελαχιστοποιείται η παραπληροφόρηση, η αβεβαιότητα και η σύγχυση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και μεγιστοποιείται η υποστήριξη. Το μοντέλο είναι κυκλικού χαρακτήρα γιατί η εμπειρία που αποκτάται στην αντιμετώπιση μιας τρέχουσας κρίσης ενισχύει την ικανότητα των ηγετών των σχολικών οργανισμών να εντοπίζουν, να προετοιμάζονται, να συγκρατούν, να επιλύουν και να ανακάμπτουν από οποιαδήποτε μελλοντική κρίση μπορεί να βιώσουν.

## **2.7 Στάδια κρίσης**

Για την καλύτερη κατανόηση αλλά και για την οργάνωση του τρόπου αντιμετώπισης μιας κρίσης ή την επινόηση διαφόρων σεναρίων κρίσης έχουμε κατανομή των ενεργειών σε διάφορα στάδια. Παρακάτω αναφέρονται τα στάδια μιας κρίσης.

### **2.7.1 Εντοπισμός κρίσης**

Για την αντιμετώπιση μιας κρίσης βασικό συστατικό είναι ο εντοπισμός της. Οι σχολικοί οργανισμοί δεν είναι εύκολο να ανιχνεύσουν τον ερχομό μιας κρίσης, μάλιστα σε πολλές

περιπτώσεις αυτό είναι αδύνατο. Η ανάπτυξη μιας τυπικής καθημερινότητας στα σχολεία δεν αφήνει πολλά περιθώρια στο να γίνουν αντιληπτά κάποια γεγονότα ή ενδείξεις περίπτωσης κρίσης. Έτσι οι σχολικοί ηγέτες είναι πολύ πιθανό να μην μπορέσουν να αντιληφθούν μια αναδυόμενη κρίση πριν αυτή εκδηλωθεί με ένα «εκρηκτικό γεγονός» (Boin, 2009).

Οι ηγέτες των σχολείων προκειμένου να αναγνωρίσουν μια επικείμενη κρίση δεν πρέπει να βασίζονται σε σαφώς ορισμένα σημάδια αλλά αντίθετα πρέπει να είναι ευαίσθητοι σε ασαφή και αντιφατικά σήματα (Snook 2000). Ένας διευθυντής σχολείου θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται σε αυτά τα σήματα διαισθητικά ή προαισθητικά (Smith και Riley, 2010). Πρόκειται για την αναγνώριση συμβάντων στα τρέχοντα γεγονότα από ότι παρατήρηση και εμπειρία υπήρξε στο παρελθόν. Η συνήθης πραγματικότητα είναι, ότι πολλές κρίσεις θα συμβούν σε ένα σχολείο χωρίς κανένα προειδοποιητικό σημάδι, εμφανές ή διαισθητικό, επειδή τα συμβάντα βρίσκονται εκτός του ελέγχου του σχολείου και εκτός του πεδίου των συστημάτων πληροφοριών του. Εάν ένα σχολείο θέλει να αποτρέψει την εμφάνιση όσο το δυνατόν περισσότερων κρίσεων ή να είναι όσο το δυνατόν προετοιμασμένο για τις κρίσεις, τότε το λογικό σημείο εκκίνησης είναι να δημιουργήσει μια ισχυρή επίγνωση του τί είναι οι κρίσεις και πού θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν το συγκεκριμένο σχολείο. Η διαδικασία συστηματικού εντοπισμού των μεγάλων κρίσεων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν ένα σχολείο αναφέρεται ως έλεγχος κρίσης. Ένας τυπικός έλεγχος κρίσης εμπεριέχει ερωτήματα όπως ποιά γεγονότα που αν δεν προχωρούσαν όπως θα θέλαμε θα δημιουργούσαν προβλήματα στο σχολείο; Ποιά είναι η πιθανότητα να συμβεί καθένα από αυτά τα γεγονότα; Τι αντίκτυπο θα είχε κάθε κρίση στο σχολείο; Τί και ποιός θα υπέφερε; Ποιοί παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν την εμφάνιση κάθε κρίσης;

Ο έλεγχος κρίσης δεν είναι τόσο λογική άσκηση όσο δημιουργική. Τα εργαλεία του ελέγχου είναι γενικά η δυνατότητα αντίληψης και επίλυσης της κρίσης όχι η αιτιολογημένη ανάλυση των γεγονότων. Πολλές κρίσεις κινούνται προς το αδιανόητο, και έτσι οι ιδέες «εξόδου» απ' αυτή μπορεί να μην είναι τόσο «εξέδοος» όταν εξετάζονται στο πλαίσιο ενός ελέγχου κρίσεων. Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες των σχολείων δεν είναι κρίσεις και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως τέτοια. Γι' αυτό πρέπει να ελέγχεται η κατάσταση και να μην υπάρξει πανικός αλλά αν τα σημάδια δείχνουν επικείμενη κρίση να ληφθούν υπόψη ως τέτοια και να μην υπάρξει προσποίηση ότι δεν συμβαίνει τίποτα με την ελπίδα ότι τα προβλήματα θα εξαφανιστούν από μόνα τους.



### **2.7.2 Προετοιμασία για κρίση**

Η αρχή της προετοιμασίας ενός σχολικού οργανισμού για περιπτώσεις κρίσης είναι ο σχεδιασμός σεναρίων κρίσης. Τα σενάρια αυτά είναι μια υποτιθέμενη ακολουθία μελλοντικών γεγονότων και των επιπτώσεων τους στο σχολικό οργανισμό (Schoemaker, 1997). Τα σενάρια κρίσης είναι μια διαδικασία που βοηθά τους ηγέτες να σκέφτονται πέρα από το τί και πώς λειτουργεί σήμερα αλλά πώς και τί θα λειτουργήσει ρεαλιστικά σε μελλοντικά απρόοπτα γεγονότα. Ο σχεδιασμός σεναρίων εμπλέκει την πολυπλοκότητα, την ασάφεια και την αβεβαιότητα (Wilson, 2000). Με αυτό τον τρόπο η σχολική μονάδα επανεξετάζει τη στρατηγική του σε σχέση με το απρόβλεπτο και αδιανόητο που μπορεί να προκύψει (Pollard and Hotho, 2006).

Η επινόηση και η ανάλυση σεναρίου επιτρέπει σε ένα σχολείο να αναπτύξει σχετικά ισχυρά σχέδια έκτακτης ανάγκης. Πρόκειται για λεπτομερή βήματα που θα γίνουν και από ποιόν εάν συμβεί κρίση. Τα σχέδια έκτακτης ανάγκης προσδιορίζουν σαφώς τις διαδικασίες, τους ρόλους και τις ευθύνες για την αντιμετώπιση και την επίλυση κάθε κρίσης «σεναρίου». Αδιαμφισβήτητα τα σχέδια έκτακτης ανάγκης δεν καλύπτουν όλες τις κρίσεις γιατί όλες οι κρίσεις δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν από σενάρια. - μόνο αυτές που προσδιορίζονται μέσω σεναρίων. Όμως «είναι ευκολότερο όταν βρίσκεστε υπό σοβαρή πίεση να προσαρμόσετε ένα υπάρχον σχέδιο παρά να χρειαστεί να αναπτύξετε ένα νέο από την αρχή» και εκτός αυτού η ανάπτυξη σχεδίων έκτακτης ανάγκης δημιουργεί μια κουλτούρα ετοιμότητας που θα βελτιώσει την ικανότητα, την εμπιστοσύνη και το ηθικό του προσωπικού όταν απειλείται» (Smith και Riley, 2010). Η συμμετοχή των άμεσων εμπλεκόμενων, όπως διδακτικό προσωπικό, γονείς, μαθητές και μέλη της τοπικής κοινότητας, στη διαμόρφωση και ανάλυση τόσο των σεναρίων όσο και των σχεδίων έκτακτης ανάγκης είναι υψίστης σημασίας (McConnell και Drennan, 2006). Έτσι ενισχύεται η ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται σε περιόδους κρίσης.

### **2.7.3 Αντιμετώπιση κρίσεων**

Κατά την αντιμετώπιση κρίσεων καλό είναι να ακολουθηθούν μια σειρά από μεθοδευμένες ενέργειες με τα παρακάτω στάδια, τα οποία είναι αποδεκτά από πολλούς ερευνητές. Αρχικά πρέπει να γίνει συλλογή όλων των απαραίτητων πληροφοριών που αφορούν στα γεγονότα της εμφανιζόμενης κρίσης. Η επιτυχία της αντιμετώπισης της κρίσης εξαρτάται από την αξιοπιστία, την ποσότητα και ποιότητα των πληροφοριών των σχετικών με τα γεγονότα. Οι

προηγούμενες πληροφορίες θα βοηθήσουν σημαντικά στην εφαρμογή του σχεδίου έκτακτης ανάγκης ή της προσαρμογής κάποιου παρεμφερούς που αρμόζει στην περίπτωση. Αν δε χρειαστεί προσαρμογή σχεδίου αλλά η απόλυτη εφαρμογή κάποιου είδη υπάρχοντος, αυτό σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι γνωρίζουν καλά τί και πώς πρέπει να κάνουν, πώς πρέπει να ενεργήσουν. Χρειάζεται αποφασιστικότητα.

Οι περίοδοι κρίσης δίνουν ελάχιστα χρονικά περιθώρια και οι γρήγορες αποφάσεις εκτός των άλλων βοηθούν ψυχολογικά τους εμπλεκόμενους να νιώσουν ότι η κατάσταση είναι υπό έλεγχο. Οι περιπτώσεις κρίσεων αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και μπορούν να ενισχύσουν τους δεσμούς μεταξύ των εμπλεκόμενων, κατάσταση που θα οδηγήσει πιο εύκολα στην αποκλιμάκωση της κρίσης και την επίλυσή της. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η σαφής, ανοιχτή και έγκαιρη επικοινωνία περιορίζει τη σύγχυση, τις φήμες και την παραπληροφόρηση. Οι ηγέτες πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη και να κάνουν ό, τι χρειάζεται να γίνει. Ακόμα και να παραβούν τους κανόνες εάν αυτό πρέπει να γίνει. Σε περιόδους κρίσης χρειάζονται γρήγορες αποφάσεις και γρήγορη εφαρμογή τους (Smith και Riley, 2010).

#### **2.7.4 Ανάκαμψη του σχολικού οργανισμού μετά από κρίση**

Ο σκοπός της ανάκαμψης μετά από μια κρίση είναι να επιστρέψουμε όσο το δυνατόν γρηγορότερα στην κανονικότητα. Η κρίση πρέπει να μείνει στο παρελθόν και το σχολείο να προχωρήσει. Όμως πρέπει να ληφθούν υπόψη οι τραυματικές εμπειρίες των εμπλεκόμενων στην κρίση μερών, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις δεν θα μπορούν να οδηγήσουν στην πλήρη ανάκτηση. Έτσι λοιπόν η ανάκαμψη ενός οργανισμού μετά από την κρίση είναι μια διαδικασία εξισορρόπησης που απαιτεί ευαισθησία στις ανάγκες εκείνων που έχουν πληγεί από την κρίση, την ανάγκη επιστροφής όσο το δυνατόν γρηγορότερα στις καθημερινές προ κρίσης λειτουργίες όλων των εμπλεκόμενων μερών, προσωπικού, μαθητών και γονέων.

Παρ' όλα αυτά η περίοδος ανάκαμψης, μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες για ένα σχολείο βοηθώντας το να επικεντρωθεί ξανά, να ενεργοποιηθεί και να δοκιμάσει νέες ιδέες. Όταν περάσει μια κρίση, υπάρχει μια τάση πολλών οργανισμών να «απομακρύνουν την κρίση» και να προχωρήσουν σαν να μην είχε συμβεί ποτέ. Αυτή η προσέγγιση είναι χρήσιμη στη διαδικασία επούλωσης των πληγέντων και στην προβολή μιας ισχυρής εικόνας προς τα έξω αλλά μεγάλη σημασία έχει η αξιοποίηση της εμπειρίας για το σχεδιασμό του μέλλοντος (Augustine, 2008) Οι διευθυντές μπορούν να βοηθηθούν πολύ στην αντιμετώπιση

μελλοντικών κρίσεων απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: Τι προκάλεσε την κρίση; Θα μπορούσε να είχε προβλεφθεί; Πότε έγινε αντιληπτή η κρίση; Θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή νωρίτερα; Πως? Ποιά προειδοποιητικά σημάδια ήταν εμφανή; Θα μπορούσε να αποτραπεί η εμφάνιση της κρίσης; Αν ναι, πώς; Πώς ήταν η ανταπόκριση στην κρίση; Θα μπορούσε να ήταν καλύτερη; Πώς? Ποιά σχέδια έκτακτης ανάγκης μπορούν να τεθούν για τη διασφάλιση ότι θα υπάρχει καλύτερη προετοιμασία εάν συμβεί παρόμοια κρίση στο μέλλον;

## **2.8. Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα**

Η σχολική κρίση είναι ένα ξαφνικό και απρόβλεπτο γεγονός μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, το οποίο επηρεάζει αρνητικά την συνέχεια της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και τα εμπλεκόμενα μέρη αυτού. Μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και την κοινωνία που ανήκει το σχολείο. Η σχολική κρίση μπορεί να είναι, εκτός από ένα ξαφνικό και αναπάντεχο γεγονός, αποτέλεσμα μικρών ενδείξεων στην διάρκεια του παρελθόντος χρόνου, στις οποίες δεν δόθηκε η κατάλληλη σημασία ή η λάθος αντιμετώπιση κρίσης που δημιούργησε νέα κατάσταση κρίσης. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν όλοι ότι η αντιμετώπιση της κρίσης πρέπει να είναι άμεση και γρήγορη. Σε αυτή την κατάσταση παίρνονται γρήγορες αποφάσεις και ενδείκνυται να είναι σωστές.

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Η αντιμετώπιση είναι εργασία συνολική και εμπλέκεται όλο το προσωπικό της σχολικής κοινότητας. Το όραμα του ηγέτη και η καλή επικοινωνία με το προσωπικό της σχολικής μονάδας αλλά και τα σενάρια κρίσης που έχουν αναπτυχθεί κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας υπό κανονικές συνθήκες βοηθούν εξαιρετικά στην πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης όταν αυτή προκύψει.

Τα βασικά στάδια αντιμετώπισης της κρίσης είναι ο εντοπισμός, η προετοιμασία για την κρίση, η αντιμετώπιση και η ανάκαμψη του σχολικού οργανισμού μετά την κρίση. Τελικός σκοπός είναι η επιστροφή στην προ κρίσης κανονικότητα, το γρηγορότερο δυνατό και η επούλωση των τραυμάτων που προκάλεσε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID 19

#### 3.1 Ηγεσία και πανδημία covid-19

Θα πρέπει αρχικά να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι η πανδημία covid-19 είχε παγκόσμιες διαστάσεις και σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες. Επηρεάστηκαν οι σχολικές μονάδες παγκοσμίως σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι ηγέτες των σχολικών μονάδων δοκιμάστηκαν σκληρά. Μέχρι τις αρχές Οκτωβρίου 2020, η ασθένεια κοροναϊού 19 (COVID-19) παρουσίαζε αθροιστικά συνολικά πάνω από 34 εκατομμύρια κρούσματα και πάνω από 1 εκατομμύριο θανάτους παγκοσμίως. Η πλειονότητα των θανάτων έχουν αναφερθεί στην Περιφέρεια της Αμερικής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) (55%) και στην Περιφέρεια ΠΟΥ της Ευρώπης (23%). Σε πολλές χώρες, ειδικά στην Ευρωπαϊκή Περιφέρεια, το δεύτερο κύμα ήταν μεγαλύτερο. Με επίκεντρο την ευρωπαϊκή περιοχή, η συχνότητα εμφάνισης νέων κρουσμάτων αυξάνεται συνεχώς, με τη Γαλλία, τη Ρωσική Ομοσπονδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισπανία και το Ισραήλ να αναφέρουν τον μεγαλύτερο αριθμό νέων κρουσμάτων την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου 2020 (World Health Organization (WHO)).

Η πανδημία του κοροναϊού επαναπροσδιορίζει τη σχολική εκπαίδευση και την ηγεσία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας είναι οι πραγματικότητες που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων καθώς ανοίγουν ξανά τα σχολεία (Kaden, 2020). Η ταχύτητα με την οποία αλλάζει η πραγματικότητα απαιτεί από τους ηγέτες των σχολείων να εμπνεύσουν τις σχολικές κοινότητες και να προσαρμοστούν στην απαραίτητη αλλαγή (Northouse, 2019). Απαιτείται ο προσδιορισμός του τί απαιτείται αυτή τη στιγμή ν' αλλάξει και γίνεται επαναπροσδιορισμός του πώς οι οργανισμοί θα προσαρμοστούν και θα αναπτυχθούν σε ένα νέο περιβάλλον (Heifetz et al., 2009; Northouse, 2019). Για να αναπτυχθούν και να προχωρήσουν οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να βρουν το δρόμο τους μέσα από αυτές τις προκλήσεις και να στηριχτούν στους συναδέλφους τους, να υιοθετήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις από αυτές που είχαν στο παρελθόν (Jefferies, 2017).

Η ικανότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε περιόδους ταχείας αλλαγής θα εξαρτηθεί από τους ηγέτες των σχολείων που θα παραμείνουν εστιασμένοι στη μάθηση, θα εμπλέκουν τους άλλους στη δημιουργική σκέψη και θα προωθούν καινοτόμες λύσεις. (Hsieh et al., 2014; Northouse, 2019). Οι ηγέτες με μεγάλη δυσκολία πρέπει να

φροντίσουν να οικοδομήσουν αλλά και να διατηρήσουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κατά την διάρκεια της πανδημίας. Παράλληλα με τις ανησυχίες για την ευημερία των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας πρέπει να αντιμετωπίσουν τις δικές τους ανησυχίες ευημερίας και υγείας σχετικά με την οικογένειά τους (Estep, 2013; Sommer et al., 2016). Την εποχή της κοινωνικής απομόνωσης και της μεγάλης αβεβαιότητας οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να προωθήσουν στρατηγικές για την προώθηση της κοινωνικής σύνδεσης. Σε εποχές βαθιάς κρίσης, τα άτομα γίνονται πιο επινοητικά, προσαρμοστικά και αναπτύσσουν μια αίσθηση σταθερότητας (Kuntz et al., 2017; Teo et al., 2017). Με την κινητοποίηση ατόμων για τη συλλογική αντιμετώπιση των προκλήσεων, οι ηγέτες των σχολείων έχουν την ευκαιρία να αλλάξουν και να προσαρμόσουν τις υπάρχουσες πρακτικές και νοοτροπίες (Northouse, 2019; Yukl & Mahsud, 2010).

Η συνεχιζόμενη πανδημία δείχνει στους ηγέτες των σχολείων ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει και μπορεί να επιτευχθεί ισότιμα για όλους τους μαθητές. Οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να επιδείξουν επιμονή και νοοτροπία ανάπτυξης, δείχνοντας ότι ανταποκρίνονται θετικά και παραγωγικά στις αντιξοότητες και τις προκλήσεις. Μπορούν να εμπλέξουν το διδακτικό τους προσωπικό στη μάθηση που βασίζεται στην εργασία με την τεχνολογία και να αξιοποιήσουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να συνδέσουν τη σχολική μονάδα τους με άλλους εκπαιδευτικούς στην ανταλλαγή πόρων για να διευρύνουν τις επιλογές διδασκαλίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης έχουν την ευκαιρία να οικοδομήσουν ισχυρότερα συστήματα υποστήριξης και συνεργασίας με κοινοτικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας, οργανώσεις κοινωνικής πρόνοιας, τοπικούς μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις. Με την ενίσχυση της κοινωνικής σύνδεσης μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων και την αντιμετώπιση των προκλήσεων της διδασκαλίας και της μάθησης σε ένα εικονικό περιβάλλον, οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να δημιουργήσουν σχολεία που θα βγουν από την πανδημία πιο δυνατά και πιο ζωντανά. Με τη κατανομή ηγετικών ευθυνών, οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να θέσουν τις βάσεις για συνεργασία, να εμβαθύνουν τις σχέσεις και να προωθήσουν την καινοτομία μέσω μιας διαδικασίας συλλογικής επίλυσης προβλημάτων (Kuntz et al., 2017; Raelin, 2016). Με την κινητοποίηση ατόμων για τη συλλογική αντιμετώπιση των προκλήσεων, οι ηγέτες των σχολείων έχουν την ευκαιρία να αλλάξουν ή/και να προσαρμόσουν τις υπάρχουσες πρακτικές και νοοτροπίες (Northouse, 2019; Yukl & Mahsud,

### **3.2 Χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων**

Οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις ήταν συχνά σε θέση και κατάφεραν να προσαρμοστούν σχετικά γρήγορα στη νέα κατάσταση. Έτσι έκαναν χρήση της τεχνολογίας ώστε να παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το έργο τους διευκολύνθηκε από την αυξημένη συνεργασία εκπαιδευτικών και κατανομή ηγεσίας σε περισσότερα άτομα. Η εκπαίδευση κατά ένα τρόπο έχει επικεντρωθεί στο σημαντικό έργο των εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές και έχει ανανεωθεί η εστίαση στη διδασκαλία. Επιπλέον υπήρξε εστίαση στα σχολεία και στους πολλούς σημαντικούς ρόλους που έχουν τα σχολεία στην κοινωνία πέρα από την εκπαίδευση. Τα σχολεία παρέχουν επίσης σημαντικές υπηρεσίες διατροφής και υγείας.

Υπήρξαν πολλές ανησυχίες σχετικά με το τί συνέβη το 2020. Υπάρχουν ιδιαίτερες ανησυχίες όσον αφορά στην εκπαίδευση για οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, και ιδιαίτερα σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές όπου φαίνονται έντονα οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την υγεία και την ευημερία των μαθητών, ειδικά σε φτωχότερες χώρες όπου τα θέματα διατροφής και φροντίδας ήταν υψίστης σημασίας. Τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα της πανδημίας στην ανάπτυξη των μαθητών από τη ασυνέχεια στην εκπαίδευση είναι άγνωστα, αλλά προβλέπεται να είναι αρκετά σοβαρά. Η αβεβαιότητα σχετικά με τη συνέχεια και την πρακτική του προγράμματος ήταν αγχωτική για τους δασκάλους και τους μαθητές και η εξ αποστάσεως μάθηση έχει προκαλέσει ανησυχίες για την ακεραιότητα της αξιολόγησης στα σχολικά έτη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αυξημένο φόρτο εργασίας και ένταση εργασίας, απώλεια εισοδήματος, εργασιακή ανασφάλεια και ανησυχία για την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν και να παρέχουν ποιοτική μάθηση και φροντίδα στους μαθητές τους.

Η παύση λειτουργίας της δια ζώσης εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων είναι συνηθισμένη κατάσταση και κυμάνθηκε από μερικές εβδομάδες ως μερικούς μήνες. Μεγάλη αβεβαιότητα εμφανίστηκε λόγω της εναλλαγής παύσης λειτουργίας και επαναλειτουργίας. Η παροχή εξ αποστάσεως μάθησης ποικίλλει σε ποιότητα και έκταση και κυμαίνεται από εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε σε απευθείας σύνδεση με λίγες διαταραχές έως τακτικά μαθήματα, μέχρι μόνο την εκτύπωση σημειώσεων και κάποια παροχή εκπαίδευσης μέσω τηλεόρασης ή ραδιοφώνου. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει δοθεί προτεραιότητα όπως στους εργαζόμενους μαθητές ή μαθητές με ιδιαιτερότητες. Το μερικό κλείσιμο των σχολικών μονάδων σήμαινε τυπικά το κλείσιμο των φυσικών χώρων, αλλά γρήγορη μετάβαση στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση. Υπήρχαν ζητήματα υποδομής σε πολλές χώρες, όπως κακή παροχή ηλεκτρικής ενέργειας, προβλήματα σύνδεσης στο Διαδίκτυο και τεχνολογίας σε σχολεία και σπίτια. Ως προς τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση στο μέλλον πολλοί προβλέπουν μεγαλύτερη εστίαση στη μείωση της άνιση παροχής εκπαίδευσης. Θα αυξηθεί η χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη των μαθητών στα σχολεία, αν και πολλές χώρες θα δυσκολευτούν με τις υποδομές για να το υποστηρίξουν. Η νέα σχολική πραγματικότητα θα είναι ένα μείγμα προσωπικής και εικονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία θα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή και την ένταξη των μαθητών. Ταυτόχρονα, σε επίπεδο σχολείου, ένα φυσικό σχολικό σύστημα θα είναι σημαντικό καθώς έχουν τονιστεί οι ευρύτεροι κοινωνικοί σκοποί των σχολείων και θα υπάρξει ενισχυμένος ρόλος για τα σχολεία για την ευημερία της κοινωνίας.

### **3.3 Η αντιμετώπιση της πανδημίας σε άλλες χώρες**

Θα γίνει μια προσπάθεια στα πλαίσια της ανασκόπησης βιβλιογραφίας για τον τρόπο αντιμετώπισης της πανδημίας σε διάφορες χώρες. Ο βασικός κοινός προβληματισμός ήταν για το πώς θα καταφέρει ο σχολικός οργανισμός να συνεχίσει να εκπαιδεύει με την ίδια ποιότητα όλους τους μαθητές ώστε τελικά μετά τη λήξη της πανδημίας να μην υπάρξουν τεράστια κενά εκπαίδευσης.

#### **3.3.1 Ηνωμένο Βασίλειο**

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Gary Beauchamp et al, 2021) έχοντας ένα γρήγορα εξελισσόμενο και αβέβαιο περιβάλλον κρίθηκε πολύ σημαντική η ευελιξία και η γρήγορη προσαρμογή. Οι φορείς που ήταν υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα όμως σε όλες υπήρχαν καθημερινές προκλήσεις που έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Η πανδημία διαμόρφωσε μια δυναμική τέτοια που οι καταστάσεις αλλά και οι Κυβερνητικές οδηγίες άλλαζαν πολύ γρήγορα. Η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών γινόταν με οποιοδήποτε δυνατό τρόπο. Ήταν δύσκολη και πολύωρη αλλά και κουραστική. Έπρεπε ανά πάσα στιγμή να διαμορφωθούν οι πρακτικές των σχολικών μονάδων ανάλογα με τις συνθήκες που τις διαμόρφωνε η πανδημία. Δύσκολη επικοινωνία, ασαφή μηνύματα και ασαφείς οδηγίες, οι οποίες πολλές φορές ανακοινώνονταν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης πριν φτάσουν στους σχολικούς οργανισμούς. Οι σχολικές μονάδες έπρεπε να δώσουν απαντήσεις

για θέματα που δεν γνώριζαν στους γονείς και μαθητές, που είχαν όμως ήδη ανακοινωθεί στους πολίτες. Η αναφορά βέβαια γίνεται στις πρώτες εβδομάδες εμφάνισης της πανδημίας. Το γεγονός αυτό πρόσθεσε επιπλέον εργασιακό βάρος στο ήδη εξαιρετικά φορτωμένο έργο των σχολικών μονάδων.

Στο σύνολό τους οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διευκολύνθηκαν κάνοντας χρήση του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας αλλά και της ηθικής ηγεσίας. Πολύ σημαντικό είναι ότι τα μοντέλα αυτά εφαρμόζονταν και πριν την πανδημία. Η διαφορά είναι ότι κατά την διάρκεια της πανδημίας, ο τρόπος αυτός της ηγεσίας έγινε πιο έντονος και επεκτάθηκε προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δύσκολη αυτή κατάσταση. Έτσι ο φόρτος εργασίας μοιράστηκε περισσότερο, τα εμπλεκόμενα άτομα ένιωσαν την εμπιστοσύνη του διευθυντή και η ομάδα λειτούργησε καλύτερα. Ο δίκαιος αλλά και με ενσυναίσθηση τρόπος ηγεσίας που επίσης χρησιμοποιήθηκε έδωσε στα εμπλεκόμενα μέρη την απαραίτητη αίσθηση ασφάλειας που χρειάζονταν. Από το αποτέλεσμα φαίνεται ότι ο συνδυασμός αλλά και η επέκταση των μοντέλων ηγεσίας που απορρέουν από την ισότητα και το δημοκρατικό τρόπο διοίκησης βοήθησαν ουσιαστικά και οι εμπλεκόμενοι δούλεψαν πολύ και βοήθησαν παρόλη την κρίση τους μαθητές και τους γονείς.

Η επικοινωνία είναι το κλειδί για τη διατήρηση και την ενίσχυση των σχέσεων, ιδιαίτερα σε περιόδους μεγάλης κρίσης (Jetten et al., 2020). Δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία της ηγετικής ομάδας αλλά και του υπόλοιπου προσωπικού με τους γονείς και τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία πέρα από εργαλείο διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε και ως εργαλείο επαφής ενδιαφέροντος και ενθάρρυνσης. Κάποιοι διευθυντές θα αναφέρουν ότι ποτέ πριν δεν είχαν τόσο μεγάλη επικοινωνία με τους γονείς και μαθητές. Η οδηγία ήταν να έρθει το προσωπικό σε επαφή με τους μαθητές για να διαπιστωθεί αν είναι καλά αρχικά αλλά κυρίως για να ενισχύσουν την αίσθηση του ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας προς τους μαθητές και τους γονείς. Φάνηκε ότι πολλές οικογένειες χρειάζονταν κάτι ανάλογο. Σε μια περίπτωση μάλιστα υπήρξε ένας τηλεφωνικός αριθμός όπου οι μαθητές μπορούσαν να απευθυνθούν για οποιοδήποτε λόγο όλο το εικοσιτετράωρο. Η προσπάθεια προσωπικής επαφής αυξάνονταν συνέχεια, έστω και εξ' αποστάσεως, τώρα που η δια ζώσης ήταν αδύνατη. Έπρεπε κατά κάποιο τρόπο η εξ' αποστάσεως επαφή να καλύψει όσο το δυνατό την έλλειψη της δια ζώσης αλλά να αντιμετωπίσει και ότι πρόβλημα προέκυψε λόγω της πανδημίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι ηγέτες σκέφτηκαν ότι η επαφή αυτή πρέπει να διατηρηθεί και μετά το πέρας της πανδημίας



### **3.3.2 Τέξας**

Στο Τέξας οι ηγέτες πίστεψαν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις συνθήκες που δημιουργήθηκαν εξ' αιτίας της πανδημίας, όμως ήρθαν αντιμέτωποι με την έλλειψη πόρων αλλά και με την υπεροχή των ανισοτήτων των μαθητών. Η πανδημία αυτή είναι υπεύθυνη για πολλές αλλαγές στην εκπαίδευση, οι οποίες ήταν γρήγορες και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές ζητούσαν υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον. Η ανάγκη της ηγεσίας να εφαρμόσει ένα γρήγορο σχέδιο αντιμετώπισης σε μια κατάσταση χωρίς προηγούμενο, οι πολλές ερωτήσεις αλλά και οι ελάχιστες απαντήσεις που μπορούσαν να δοθούν, η καθοδήγηση που ζητούσαν οι γονείς και μαθητές περιέπλεκαν την κατάσταση και την έκαναν ακόμα πιο δύσκολη. Παρότι η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων έχει κοινωνικές, συναισθηματικές και οικονομικές επιπτώσεις (Armitage & Nellums, 2020), οι κατευθυντήριες γραμμές των αρμόδιων φορέων υγείας κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19 συνέστησαν την αναστολή αυτή για τον μετριασμό της εξάπλωσης του ιού (Gostin & Wiley, 2020).

Μετά από αυτή την εξέλιξη αποφασίστηκε οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι ξεκίνησε η εισαγωγή των εκπαιδευτικών σε ένα νέο τρόπο διδασκαλίας μαθητών χωρίς ή και με καθόλου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην τεχνολογία των Ηλεκτρονικών υπολογιστών. (Kaden, 2020; Ferdig et al., 2020). Οι διευθύνσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών ήταν που αποφάσισαν πώς θα παρέχεται η εκπαιδευτική διαδικασία με σύγχρονη ή /και ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (Reich, et al., 2020). Τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να παρασχεθεί ασφαλέστερο περιβάλλον για τους μαθητές διαταράσσουν για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν, ο προγραμματισμός της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας πρέπει να γίνει με την απαραίτητη προσοχή και σοβαρότητα γιατί κάθε παράλειψη μπορεί να αποβεί επιζήμια και εις βάρος της καλής ποιότητας εκπαίδευσης των μαθητών. (Reimers & Schliecher, 2020).

### **3.3.3 Δανία**

Ο πρωθυπουργός της χώρας στις 11 Μαρτίου 2020 ανακοίνωσε την αναστολή λειτουργίας των σχολείων στα πλαίσια μιας σειράς μέτρων κατά της πανδημίας. (Regeringen, 2020). Οι δύο ιατρικοί φορείς του Κράτους στην αρχή της πανδημίας είχαν διαφορετικές θέσεις και έτσι έγινε τροποποίηση στο νόμο, τον οποίο ψήφησε το Κοινοβούλιο της Δανίας, ώστε να ενισχυθεί η εξουσία του αρμόδιου υπουργού, ο οποίος αποφάσισε την αναστολή της

λειτουργίας των σχολικών μονάδων αλλά και την επαναλειτουργία τους (Altinget, 2020; Information, 2020)

Κατά τη διάρκεια της αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η καθημερινή φροντίδα των παιδιών του σχολείου παραδόθηκε στους γονείς. Για όσους είχαν ουσιαστικές λειτουργίες στην κοινωνία, οι δήμοι οργάνωσαν εκπαίδευση και φροντίδα έκτακτης ανάγκης. Άλλοι γονείς ενθαρρύνθηκαν να βρουν λύσεις για τη φροντίδα των παιδιών τους. Τονίστηκε ότι τα παιδιά έπρεπε να παρακολουθούν τη σχολική ημέρα από το σπίτι. Παρόλο που η εκπαίδευση παρέχεται με ψηφιακό υλικό και οδηγίες, το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών εργασιών κατά τη διάρκεια της αναστολής, πραγματοποιήθηκε ως ατομική εργασία, ενώ οι μεγαλύτερες τάξεις είχαν πρόσβαση σε εικονικές αίθουσες διδασκαλίας (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021). Η κυβέρνηση, ανέλαβε εξ αρχής έναν ηγετικό ρόλο. Ο ρόλος αυτός αφορά τόσο τις αποφάσεις όσο και τις ευθύνες των οποιοδήποτε συνεπειών.

Γενικότερα η Δανία φαίνεται, να αντιμετωπίσει την περίπτωση της πανδημίας καλύτερα από το μέσο όρο των χωρών της Ευρώπης. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές πηγές αυτό ήταν αποτέλεσμα της εμπιστοσύνης των Δανών στο Κράτος και ως εκ τούτου την πλήρη συμμόρφωση με τις οδηγίες.

### **3.3.4 Φινλανδία**

Το πρώτο γνωστό κρούσμα COVID-19 στη Φινλανδία ανακοινώθηκε στις 29 Ιανουαρίου. Στις αρχές Μαρτίου, η φινλανδική κυβέρνηση ανακοίνωσε στρατιωτικό νόμο/κατάσταση έκτακτης ανάγκης και αποφάσισε να ενεργοποιήσει τον ισχύοντα νόμο περί εξουσιοδοτήσεων έκτακτης ανάγκης (Valmiuslaki. 1552/2011), ο οποίος έδωσε στην κυβέρνηση εκτεταμένη εξουσία ώστε να χειριστεί την κατάσταση για το σταμάτημα της εξάπλωσης του ιού. Η κυβέρνηση χρησιμοποίησε αυτή την ενεργοποιημένη νομοθεσία και, μεταξύ άλλων, αποφάσισε να αναστείλει τη λειτουργία στους χώρους του σχολείου. Η κατ'οίκον εκπαίδευση δεν ήταν κάτι καινούργιο στη Φινλανδία, αφού ο φινλανδικός νόμος βασικής εκπαίδευσης (Perusopetuslaki. 628/1998) το επέτρεπε ήδη λόγω της νομοθεσίας για την "υποχρέωση εκπαίδευσης".

Ωστόσο, παραδοσιακά μόνο μια μειοψηφία Φινλανδικών οικογενειών το χρησιμοποιούσε, αλλά ξαφνικά έγινε υποχρεωτικό για σχεδόν όλους. Όταν έγινε αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, οι περισσότεροι μαθητές, εκτός από, για παράδειγμα, παιδιά με ειδικές ανάγκες ή οι γονείς των οποίων χρειαζόνταν ως εργατικό δυναμικό στον ιατρικό τομέα,

στράφηκαν στην κατ' οίκον εκπαίδευση και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα εργαλεία και το εκπαιδευτικό υλικό για την κατ' οίκον εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχαν ήδη καθιερωθεί. Οι αποφάσεις για την αναστολή λειτουργίας των σχολικών οργανισμών ήταν πολιτικές με την απαραίτητη νομιμότητα. Οι Ιατρικοί φορείς επίσης ήταν παρόντες σ' αυτές τις αποφάσεις. Το φινλανδικό κοινό ενημερώθηκε για τις πολιτικές αποφάσεις μέσω ημερήσιων συνεντεύξεων τύπου. Μέσω συνεντεύξεων τύπου, το κοινό εκπαιδεύτηκε επίσης σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της πανδημίας προκειμένου να σταματήσει η εξάπλωση του ιού. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι πολιτικές αποφάσεις ήταν αδιαμφισβήτητες, με λίγες κριτικές δημόσιες φωνές.

Παρά το γεγονός ότι η πανδημία άλλαξε με πολλούς τρόπους τον συνηθισμένο τρόπο ζωής, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τυπικά δεν υπήρξε τεράστια διαφοροποίηση στην εκπαίδευση, αφού η διδασκαλία συνεχίστηκε μέσω της υφιστάμενης νομοθεσίας και εκπαιδευτικών προαπαιτούμενων, που ακολούθησαν μια λογική γεγονότων βασισμένη σε πολιτικές αποφάσεις. Βέβαια, υπήρξε μια τεράστια αλλαγή, καθώς οι φυσικές σχολικές μονάδες είχαν αναστείλει την λειτουργία τους. Στη Φινλανδία η αναστολή των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο φυσικό χώρο των σχολικών μονάδων κρίθηκε απαραίτητη για να σταματήσει η εξάπλωση του ιού και κατέστη δυνατό χάρη σε πολιτικές αποφάσεις που βασίζονται σε ήδη υπάρχουσες νομικές προϋποθέσεις. Το πολιτικό στοιχείο αποφάνθηκε πώς η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλει στον μετριασμό της πανδημίας.

### **3.3.5 Γερμανία**

Αρχικά και με βάση τον Γερμανικό Ομοσπονδιακό νόμο περί προστασίας λοιμώξεων, κάποια από τα κρατίδια της χώρας, ανάλογα με την εξάπλωση της μόλυνσης ή τον κίνδυνο εξάπλωσης έκριναν, ότι πρέπει να αναστείλουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στις 13 Μαρτίου 2020, η κυβέρνηση σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς υγείας αποφάσισαν την προσωρινή αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Έτσι μέσα σε λίγες ημέρες όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια ανέστειλαν τη λειτουργία των σχολείων εξαιρώντας ορισμένα που ήταν ανοιχτά σε παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονταν σε επαγγέλματα ζωτικής σημασίας για την κοινωνία.

Η αντιμετώπιση της πανδημίας σε σχέση με την αναστολή εργασιών του σχολείου ήταν ομοιόμορφη και συνεπής, σύμφωνα με το σύνταγμα και τα προϋπάρχοντα σχέδια πανδημίας. Δηλαδή, τα μέτρα ήταν σύμφωνα με το Εθνικό Πανδημικό Σχέδιο και τα επιμέρους

Πανδημικά Σχέδια των ομοσπονδιακών κρατιδίων. Τόσο το Ινστιτούτο Δημόσιας υγείας όσο και το Γερμανικό Υπουργείο Υγείας κοινοποίησαν την τρέχουσα κατάσταση μέσω ενημερώσεων και συνεντεύξεων τύπου. Τα ΜΜΕ ήταν οι μεσολαβητές των επίσημων ανακοινώσεων. Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων αφορούσε προσωρινή παύση του καθήκοντος παρακολούθησης του σχολείου αλλά όχι του καθήκοντος παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Η διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας, παραδόθηκε σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές, για να αντιμετωπίσουν όσο καλύτερα μπορούσαν. Σταδιακά αντιμετωπίστηκαν τα προβλήματα της κατ'οίκον εκπαίδευσης και λήφθηκαν μέτρα για την προώθηση των τρόπων μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως διδασκαλία και η ψηφιακή τεχνολογία. Η εξέλιξη στη Γερμανία βασίστηκε στα σχέδια έκτακτης ανάγκης για ανάλογες καταστάσεις.

### **3.3.6 Ιταλία**

Η Ιταλία ήταν η πρώτη χώρα στην Ευρώπη με μεγάλη εξάπλωση του ιού. Στις 31 Ιανουαρίου, η ιταλική κυβέρνηση κήρυξε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Στις 23 Φεβρουαρίου, εκδόθηκε νομοθετικό διάταγμα που έδωσε έμφαση στην εξέλιξη της επιδημιολογικής κατάστασης και στην εξαιρετική ανάγκη και επείγοντα θέματα έκδοσης διατάξεων για την αντιμετώπιση της επιδημίας. Τα νομοθετικά διατάγματα έχουν ισχυρή πολιτική δύναμη που χρησιμοποιούνται γενικά στη χώρα ως προσωρινά μέτρα για να είναι σε θέση να εκδίδουν γρήγορα νέους νόμους και κανονισμούς σε κατάσταση κρίσης ή έκτακτης ανάγκης.

Στις 5 Μαρτίου 2020 πραγματοποιήθηκε αναστολή όλων των σχολικών μονάδων με στόχο τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού. Το ακόλουθο διάταγμα νόμου, στις 8 Μαρτίου, επιβεβαίωσε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ο τρόπος εκπαίδευσης που θα εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της αναστολής εργασιών των σχολικών οργανισμών. (Gazzetta Ufficiale, 2020β). Συγκεκριμένος ιστότοπος πρόσφερε πρόσβαση σε μια σειρά εργαλείων, πλατφορμών και παιδαγωγικής συμβουλευτικής για το σχολείο. Η εθνική επιστημονική επιτροπή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της ιταλικής στρατηγικής για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, συμπεριλαμβανομένου της αναστολής λειτουργίας των σχολείων από την αρχή της κρίσης, τον Φεβρουάριο του 2020. Δημιουργήθηκε μια ομάδα εργασίας με εμπειρογνώμονες από διάφορους τομείς εκτός του ιατρικού. Η αρμοδιότητα αυτής της ομάδας ορίστηκε από τον πρωθυπουργό της χώρας ώστε να χειριστεί την κρίση χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της συνεννόησης με την εθνική επιστημονική επιτροπή

που προηγουμένως είχε συνεργαστεί με την κυβέρνηση. Η κοινοποίηση γινόταν με ενημερώσεις στα ΜΜΕ αλλά και συνεντεύξεις τύπου πάντα στις 6 το απόγευμα όπου δημοσιοποιούνταν και τα στοιχεία της πανδημίας.

### **3.3.7 Πολωνία**

Η απόφαση για την αναστολή λειτουργίας των σχολείων ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας του Πρωθυπουργού και του Κυβερνητικού Κέντρου Ασφάλειας μαζί με την Κυβερνητική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων. Η απόφαση της κυβέρνησης νομιμοποιήθηκε καθώς είχε προηγηθεί ειδικός νόμος για «Ειδικές λύσεις σχετικά με την πρόληψη, αντιμετώπιση και καταπολέμηση του covid-19 καθώς και άλλων μολυσματικών ασθενειών που προκαλούν κρίση» (Dziennik Ustaw 2020, rozycja 374). Σε αυτή την πράξη περιέχονταν οι λόγοι για επίδομα φροντίδας για τους γονείς για την παροχή φροντίδας για τα παιδιά τους. Μέσω διατάξεων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε, εκτός από τις περιπτώσεις όπου αυτό δεν ήταν πρακτικά δυνατό ή σκόπιμο για παράδειγμα, στην ειδική αγωγή. Η αντικατάσταση της διδασκαλίας με εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Dziennik Ustaw 2020, rozycja 493) ήταν σημαντική στην τρέχουσα κατάσταση τόσο νομικά όσο και πρακτικά γιατί πριν την Πανδημία επιτρέπονταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόνο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση όπως στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εκτεταμένες και σε όλη τη χώρα πρωτοβουλίες για εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας ακολούθησαν τον αποκλεισμό των σχολείων όπως κρατικές ηλεκτρονικές πλατφόρμες, δημόσια τηλεόραση και ραδιόφωνο.

### **3.4 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα**

Η πανδημία covid-19 ήταν μια περίπτωση κρίσης χωρίς προηγούμενο. Διέφερε σημαντικά από άλλες περιπτώσεις κρίσεις, στο ότι εκδηλώθηκε σχεδόν ταυτόχρονα σε όλο τον κόσμο και επρόκειτο για μια κρίση με οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Οι σχολικές μονάδες ανέστειλαν σε όλο τον κόσμο τη λειτουργία τους και η εκπαίδευση εισήλθε σε μια νέα εποχή. Έγινε εκτεταμένη χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με πολλαπλά προβλήματα. Υπήρξε ανάδειξη της ανισότητας των μαθητών, ανεπάρκεια μέσω τεχνολογίας αλλά και εκπαίδευσης σε αυτά. Παράλληλα η κοινωνική απομόνωση δημιούργησε ψυχολογικά προβλήματα. Σε όλα αυτά οι ηγέτες των σχολικών μονάδων έπρεπε να

ανταποκριθούν και να συνεχίσουν με τις λιγότερες δυνατές απώλειες την εκπαίδευση όλων των μαθητών.

Από τις αναφορές φαίνεται ότι στην Ευρώπη η καλύτερη αντιμετώπιση της πανδημίας στα σχολεία, υπήρξε στις Σκανδιναβικές χώρες και ιδιαίτερα στην Δανία όπου η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προϋπήρχε της πανδημίας, περισσότερο ως υποδομή, ενώ οι σχολικές μονάδες ανέστειλαν τη λειτουργία τους για αρκετά μικρότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με άλλες χώρες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

#### **4.1 Γενικά για την πανδημία στην Ελλάδα**

Η πρώτη εμφάνιση της πανδημίας covid-19 ήταν στα τέλη του 2019, εξαπλώθηκε τους επόμενους μήνες και χαρακτηρίστηκε ως πανδημία στις 11 Μαρτίου 2020 (WHO, 2020) επηρεάζοντας με πολλαπλούς τρόπους την καθημερινότητα των πολιτών. Οι απαγορεύσεις που επιβλήθηκαν στην κοινωνική επαφή, στην κυκλοφορία είχαν πολλές και σημαντικές επιπτώσεις στην εργασία, στην οικονομία, στην κοινωνία, στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και στις περισσότερες ανθρώπινες δραστηριότητες. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στην προσπάθειά του να διατηρήσει τουλάχιστον την επαφή των μαθητών με τις σχολικές μονάδες, επικεντρώθηκε στον τρόπο διεξαγωγής εκπαίδευσης εφόσον η διαζώσης εκπαίδευση κρίθηκε επικίνδυνη για την εξάπλωση του ιού στην κοινωνία.

Τα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα έκλεισαν μετά από κοινή υπουργική απόφαση που εκδόθηκε στις 10 Μαρτίου 2020 (Ν. 16838/2020), ως μέρος της κυβερνητικής διαδικασίας από τον Φεβρουάριο, ένα νομοθετικό διάταγμα επέτρεψε μια σειρά επειγόντων μέτρων για την πρόληψη της εξάπλωσης του κοροναϊού. Αυτό περιελάμβανε, μεταξύ άλλων, την πιθανή αναστολή λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, υπό την προϋπόθεση ότι μια τέτοια πρωτοβουλία θα βοηθούσε στην προστασία του πληθυσμού από τη νέα απειλή. Μια τέτοια προϋπόθεση επρόκειτο να βασιστεί και να νομιμοποιηθεί από τις ετυμηγορίες της Εθνικής Επιτροπής Προστασίας της Δημόσιας Υγείας κατά του covid-19, μιας επιστημονικής ομάδας εμπειρογνομόνων που ιδρύθηκε τον Φεβρουάριο του 2020. Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτεία με τους ιατρικούς φορείς της χώρας, συμμετείχαν σε μια διαδικασία για τον χειρισμό της πανδημίας. Πιο συγκεκριμένα, η κυβέρνηση, ως πολιτικός φορέας, χρησιμοποίησε τον ιατρικό φορέα, που εκπροσωπούνται από την εθνική επιστημονική επιτροπή κατά του covid-19, για να νομιμοποιήσει την ανάγκη αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Το μέτρο ξεκίνησε με αναδιτύπωση του νομικού πλαισίου από την κυβέρνηση, η οποία εκείνη την εποχή κατείχε την απόλυτη πλειοψηφία στο ελληνικό κοινοβούλιο. Οι διαδικασίες επέτρεψαν την ενδεχόμενη αναστολή εργασιών των σχολείων υπό την προϋπόθεση ότι το μέτρο ήταν επιστημονικά δικαιολογημένο. Οι πολιτικοί και οι ιατρικοί φορείς ανέπτυξαν αμοιβαίες σχέσεις και αμοιβαία εξάρτηση στον χειρισμό της πανδημίας και, ως εκ τούτου,

μπορεί να θεωρηθούν κυρίαρχοι στο χειρισμό του covid-19. Είναι σημαντικό να τονιστεί, ωστόσο, ότι η επιστημονική επιτροπή εξέδωσε συστάσεις, αλλά η απόφαση παρέμεινε στην ευθύνη της κυβέρνησης. Ταυτόχρονα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μέσω ημερήσιων συνεντεύξεων τύπου χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία πληροφόρησης, ανοίγοντας χώρους στους πολιτικούς και ιατρικούς παράγοντες για να επικοινωνήσουν αυτό που θεωρούσαν σημαντικό και απαραίτητο για τον χειρισμό της πανδημίας στους πολίτες. Η εκπαίδευση ήταν σε αναστολή αφού καμία άλλη εναλλακτική λύση δεν θεωρήθηκε δυνατή. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα του έθνους υποβλήθηκε τελικά σε καθολική αναστολή, ένα μέτρο που θα μπορούσε ενδεχομένως να συμβάλει στην προστασία του πληθυσμού από τον COVID-19.

## **4.2 Θεσμικό πλαίσιο για την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων**

Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα ξεκίνησε στις 11 Μαρτίου 2020 (ΚΥΑ 16838, 2020). Στο επόμενο χρονικό διάστημα περίπου ενός μήνα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με μια σειρά εγκυκλίων εξέδωσε οδηγίες για την εφαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία δεν ήταν υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς και μπορούσε να ήταν τόσο σύγχρονη όσο και ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Στις οδηγίες συμπεριλαμβανόταν και η αξιοποίηση ήδη υφιστάμενων ψηφιακών πόρων όπως διαδραστικά βιβλία και ψηφιακά αποθετήρια.

Στην φάση αυτή η οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είχαν σκοπό περισσότερο την διατήρηση μιας επαφής των μαθητών με τη σχολική μονάδα που ανήκαν παρά την συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε διευκρινίστηκε ότι η ύλη που θα διδαχθεί θα θεωρηθεί διδακτέα μετά από την επανάληψή της κατά τη διάρκεια της δια ζώσης εκπαίδευσης. Επίσης για τους μαθητές των ειδικών σχολικών μονάδων προτάθηκε η κατάλληλη προσαρμογή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.

## **4.3 Συνθήκες εφαρμογής των οδηγιών**

Για να είναι εφικτή η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχουν ορισμένες απαραίτητες προϋποθέσεις από τους εμπλεκόμενους σ' αυτή. Όλοι αρχικά πρέπει να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αυτό ακριβώς είναι ένα θέμα που αναδεικνύει τις ανισότητες



μεταξύ μαθητών με το πρόβλημα να αναδεικνύεται έντονα στις οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων, την ισότιμη πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο. Στις συνθήκες απαγόρευσης λόγω της πανδημίας, σε πολλές περιπτώσεις όλα ή αρκετά από τα μέλη μιας οικογένειας είχαν ταυτόχρονη ανάγκη για τη χρήση του διαδικτύου για λόγους εκπαίδευσης αλλά και εργασίας. Στην περίπτωση αυτή συχνά εμφανίστηκε το πρόβλημα της έλλειψης αριθμού συσκευών ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και ταχύτητας στο διαδίκτυο που να επιτρέπει την ταυτόχρονη χρήση του. Από την άποψη της συνδεσιμότητας υπήρξαν αυτού του είδους τα προβλήματα που απέκλειαν εξ' αρχής την επαφή με τη σχολική μονάδα σε κάποιους μαθητές.

#### **4.4 Υποδομές και διαδικασίες**

Για την επιτυχή διεξαγωγή των μαθημάτων χρειάζονται κατάλληλες υποδομές. Κάποιες υποδομές υπήρχαν αλλά δεν ήταν δοκιμασμένες και μάλλον δεν ήταν αρκετές. Έτσι στις λίγες υποδομές πρέπει να προστεθεί και η απειρία λειτουργίας και χρήσης. Για παράδειγμα όταν αυτές οι υποδομές έγιναν γνωστές και άρχισαν να χρησιμοποιούνται ευρύτερα, δεν μπορούσαν πάντα να υποστηρίξουν τον όγκο των χρηστών αλλά και οι εταιρείες παροχής διαδικτύου δεν μπορούσαν συχνά να εξυπηρετήσουν την ταυτόχρονη χρήση από μεγάλο όγκο χρηστών. Στο σημείο αυτό να προστεθεί ότι οι ελλειπίες και πολλές φορές ανύπαρκτες γνώσεις σχετικές με ηλεκτρονικούς υπολογιστές δημιουργούσε επιπλέον προβλήματα.

Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι η εξ' αποστάσεως διδασκαλία έχει ποιοτική διαφορά με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και φυσικά δεν είναι το ίδιο (Τσινάκος, 2020). Για την εκπαίδευση χρειάζεται μια σοβαρή διαδικασία προετοιμασίας και όχι μια επείγουσα διαδικασία μάθησης λόγω ιδιαίτερων γεγονότων όπως η πανδημία στην προκειμένη περίπτωση αλλά και διάφορες φυσικές καταστροφές που μπορεί να γίνουν αιτία αναστολής της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων για κάποιο διάστημα.

#### **4.5 Δεξιότητες και ψυχολογία και εμπλεκόμενων μερών**

Οι εμπλεκόμενοι στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν είχαν σε μεγάλο αριθμό ούτε τις γνώσεις αλλά ούτε την εμπειρία που απαιτούνται προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις. Η παρατήρηση αυτή αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές.

Επίσης στην περίπτωση της ειδικής αγωγής αφορά σε μεγάλο βαθμό και τους γονείς ή κηδεμόνες γιατί η παρουσία τους είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Σε μεγάλο βαθμό είναι αυτοί που θα χειριστούν τον εξοπλισμό προκειμένου να συμμετάσχουν με τους μαθητές στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Εκπαίδευση για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων δεν υπήρξε παρά μόνο συναντήσεις επίδειξης χρήσης συγκεκριμένης πλατφόρμας αλλά και επιμορφώσεις ιδιωτικού χαρακτήρα από ορισμένους εκπαιδευτικούς που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς. Ως προς την ψυχολογία καταλαβαίνουμε όλοι, ότι το κλίμα ήταν αρνητικό λόγω της εμφάνισης της πανδημίας. Η ψυχολογία όλης της κοινωνίας, άρα και των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν αρνητικό. Η δημιουργία αυτού του κλίματος προέκυψε γενικά από τον φόβο και την αβεβαιότητα λόγω της εμφάνισης της πανδημίας. Ο κάθε πολίτης έπρεπε να διαχειριστεί το προσωπικό άγχος αλλά και της οικογένειάς του για τις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Πέρα από αυτό, οι εκπαιδευτικοί είχαν να αντιμετωπίσουν και τα προβλήματα που προέκυπταν κατά την τηλεεκπαίδευση όπως η πιθανή βιντεοσκόπηση συνεδριών από τους μαθητές, η αρνητική τάση κριτικής προς τους εκπαιδευτικούς και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας προκειμένου να προετοιμαστούν τα διαδικτυακά μαθήματα.

Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που δεν συμμετείχαν στις διαδικασίες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ή άλλοι που προτίμησαν την ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό βέβαια ίσχυσε τον πρώτο καιρό της πανδημίας. Μετά την επαναλειτουργία αλλά και επανάληψη της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων η υποχρεωτικότητα διαδέχθηκε την «εθελοντική» κατά κάποιο τρόπο επιλογή της διαδικασίας εξ' αποστάσεως μάθησης. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί είχαν μια μικρή εμπειρία και επίσης είχαν την υποψία ότι θα επαναληφθεί το καθεστώς της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Σε πολλές σχολικές μονάδες οι διευθυντές με το προσωπικό συνεργάστηκαν προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε όταν συμβεί η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, να υπάρξει μια καλύτερης μορφής οργάνωση. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι ανταπεξήλθαν καλά σε μεγάλο βαθμό όμως σε ένα περιβάλλον που λόγω της έλλειψης μέσων, εκπαίδευσης και εμπειρίας ήταν πολύ χρονοβόρο και δύσκολο. Η επιτυχία ήταν πια προσωπική υπόθεση του κάθε εμπλεκόμενου.

#### **4.6 Ανακεφαλαίωση – Συμπεράσματα**

Στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα η κρίση της πανδημίας δημιούργησε αρκετά προβλήματα. Φάνηκε ότι η σχολική κοινότητα δεν ήταν έτοιμη να αντιμετωπίσει αυτή την κρίση στα σχολεία. Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων ήταν μονόδρομος αφού θεωρήθηκε ότι είναι απαραίτητη προκειμένου να βοηθήσει στην μη εξάπλωση της πανδημίας. Η εκπαίδευση αρχικά σταμάτησε. Μετά από ένα σύντομο χρονικό διάστημα έγινε προσπάθεια εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπήρχε ανεπάρκεια εκπαίδευσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Εκτός αυτού, υπήρχαν προβλήματα πρόσβασης ή επαρκούς πρόσβασης στο διαδίκτυο αλλά και έλλειψη συσκευών. Ιδιαίτερα σε νοικοκυριά που έπρεπε να συνυπάρξει εξ' αποστάσεως εργασία των γονέων και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών. Η κοινωνική απομόνωση ως μέτρο περιορισμού της πανδημίας προστέθηκε ως μία επιπλέον αρνητική επίπτωση. Ο πρώτος καιρός είχε σοβαρά προβλήματα, που όμως επιλύθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το επόμενο διάστημα. Ωστόσο δεν υπήρξε εκπαίδευση από τους φορείς της Πολιτείας εκτός από οδηγίες χρήσης συγκεκριμένης πλατφόρμας για την διεξαγωγή των εξ' αποστάσεως μαθημάτων. Η κατάσταση εξομαλύνθηκε ως ένα βαθμό το επόμενο διάστημα, όπου οι εμπλεκόμενοι φρόντισαν να ενημερωθούν καλύτερα αλλά και η επόμενη αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων ήταν αναμενόμενη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

#### 5.1 Στοιχεία μελέτης

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης στην ειδική αγωγή. Η μελέτη αυτή χρονικά διεξάγεται στην περίοδο της πανδημίας covid-19. Στην παρούσα χρονική περίοδο η πανδημία είναι σε εξέλιξη. Υπάρχει ήδη η εμπειρία της πανδημίας τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη.

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής μελετήθηκαν δύο σχολεία ειδικής αγωγής ως προς τον τρόπο που λειτούργησε η ηγεσία κατά τη διάρκεια εμφάνισης της πανδημίας covid-19. Η μελέτη έγινε μέσω συνεντεύξεων στις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων. Αφορά δύο σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής με διαφορετικό αριθμό μαθητών. Οι συνεντεύξεις είναι τοποθετήσεις των διευθυντών σε ερωτήσεις που τέθηκαν, οι οποίες περιγράφονται στο τέλος του παρόντος (Παράρτημα Ι). Για λόγους διευκόλυνσης στην επεξεργασία αλλά και στην κατανόηση και σύγκριση, οι ερωτήσεις τέθηκαν για την κατάσταση πριν και μετά την εμφάνιση της πανδημίας.

Τα άτομα που έχουν στην ευθύνη τους τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων είναι εκπαιδευτικοί που έχουν πολύχρονη εμπειρία σε ανάλογες θέσεις, τουλάχιστον 15 έτη. Οι καταστάσεις κρίσης που έχουν αντιμετωπίσει αφορούν μεμονωμένα γεγονότα, που περισσότερο οφείλονται στην ιδιαιτερότητα των μαθητών. Πρόκειται για περιπτώσεις κρίσης ξαφνικές αλλά θεωρητικά αναμενόμενες, οπότε συνήθως υπάρχει μια προετοιμασία αντιμετώπισης. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις κρίσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή και γονέων που έχουν διευθετηθεί στο παρελθόν.

Από το Υπουργείο Παιδείας υπάρχουν γενικές οδηγίες για την αντιμετώπιση φυσικών φαινομένων όπως σεισμός και φωτιά και κάθε σχολικό έτος γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας. Οι διευθύνσεις προσαρμόζουν τις οδηγίες αυτές σύμφωνα με το χώρο της σχολικής μονάδας και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που φοιτούν κάθε φορά. Η εκπαίδευση των διευθύνσεων για περιπτώσεις κρίσεων δεν είναι προαπαιτούμενο προσόν για τη θέση τους και οποιαδήποτε είδους επιπλέον εκπαίδευση ή επιμόρφωση στον τομέα αυτό γίνεται κατόπιν δικής τους ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Σε περιπτώσεις κρίσης λειτουργούν είτε λόγω εμπειρίας και ίσως προσωπικής επιμόρφωσης αλλά και διαισθητικά.

## **5.2 Πριν την πανδημία**

### **5.2.1 Βασικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων**

Αρχικά δόθηκαν πληροφορίες από τις Διευθύνσεις για τις δομές της ειδικής αγωγής, τις οποίες εξετάζουμε και τα γενικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των μαθητών αλλά και του προσωπικού. Ενώ πρόκειται για μελέτη περίπτωσης γίνεται εξέταση δύο σχολικών μονάδων.

Πρόκειται για περιπτώσεις παρόμοιες λόγω των πολλών κοινών τους χαρακτηριστικών. Μια όμως σημαντική διαφοροποίηση, η οποία είναι και η βασική διαφορά αυτών των σχολικών μονάδων είναι ο αριθμός των μαθητών. Η αναφορά γίνεται στο Ειδικό Εργαστήριο Ειδικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). Ο αριθμός των μαθητών είναι αυτός που προσδιορίζει και τις ανάγκες στο υπόλοιπο προσωπικό. Τα τμήματα σε αυτές τις δομές αποτελούνται από μικρό αριθμό μαθητών. Συνήθως είναι μέχρι πέντε, όμως υπάρχουν πολλές περιπτώσεις τριών μαθητών αλλά και η εξατομικευμένη εκπαίδευση όπου το τμήμα είναι ένας μαθητής. Τα τμήματα και ο αριθμός των μαθητών χωρίζονται ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή. Όσο μεγαλύτερη δυσκολία υπάρχει στην ιδιαιτερότητα των μαθητών τόσο μικρότερα τμήματα δομούνται. Βασικός σκοπός είναι η διατήρηση αλλά και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κάθε μαθητή, πράγμα φυσικά που εξαρτάται από την αρχική του κατάσταση.

Γίνεται αναφορά σε ένα σχολείο με μεγάλο αριθμό μαθητών το «Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ι», έχει 176 εγγεγραμμένους μαθητές ενώ παρακολουθούν σε τακτική βάση περίπου 120 μαθητές. Έχει μόνιμο προσωπικό 19 άτομα. Το συνολικό προσωπικό του σχολείου, που συμπληρώνεται από προσωπικό προσωρινών αναπληρωτών, είναι 124 άτομα συνολικά. Η επόμενη αναφορά γίνεται στο σχολείο με το μικρότερο αριθμό μαθητών το «Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ΙΙ», το οποίο έχει 44 εγγεγραμμένους μαθητές, από τους οποίους σε τακτική βάση παρακολουθούν 37 μαθητές. Το μόνιμο προσωπικό του σχολείου αποτελείται από 7 άτομα. Το σύνολο του προσωπικού αγγίζει εδώ τα 25 άτομα, τα οποία επίσης συμπληρώνονται από προσωπικό προσωρινών αναπληρωτών.

### **5.2.2 Διοικητική λειτουργία των σχολείων**

Ιεραρχικά τα σχολεία αποτελούνται από τον Διευθυντή του σχολείου, την Υποδιεύθυνση, το διοικητικό προσωπικό, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Η ευθύνη λειτουργίας ανήκει στην Διεύθυνση. Ο καταμερισμός των επιμέρους εργασιών και αρμοδιοτήτων γίνεται επίσης από τη Διεύθυνση αλλά όπως

απάντησαν οι διευθύνσεις σε σχετική ερώτηση, σύμφωνα με το καθήκοντολόγιο κάθε θέσης, όπως ορίζεται.

Από τις Διευθύνσεις των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ζητήθηκαν στοιχεία για το προσωπικό, την ιεραρχία και τις αρμοδιότητες της κάθε θέσης. Λόγω του διαφορετικού αριθμού των μαθητών και άρα του μεγέθους της σχολικής μονάδας, ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων διαφοροποιείται. Είναι προφανές ότι ο φόρτος εργασίας ακόμα και αν πρόκειται για τις ίδιες αρμοδιότητες, είναι διαφορετικός και πάντα εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών. Στο σημείο αυτό και για λόγους καλύτερης κατανόησης θα αναφερθούν τα στοιχεία των δύο σχολείων ξεχωριστά.

Παρακάτω αναφέρεται η οργάνωση του τρόπου λειτουργίας της πολυπληθέστερης σχολικής μονάδας. Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες ισχύουν όπως περιγράφεται στα επόμενα.

**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:** Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας αποτελείται από ένα άτομο. Η Διεύθυνση είναι υπεύθυνη για όλη τη σχολική μονάδα, την κατανομή αρμοδιοτήτων και την επιστασία αυτών καθώς και η επικοινωνία με τους αρμόδιους Κρατικούς φορείς. Η επικοινωνία αυτή είναι η εφαρμογή οδηγιών της Πολιτείας οι οποίες ξεκινούν από τη διάθρωση και πώς αυτή διαμορφώνεται σε διάφορες περιπτώσεις όσο και για το γραφειοκρατικό κομμάτι που αφορά εγγραφές - μετεγγραφές μαθητών, προσλήψεις - απολύσεις προσωπικού, ελλείψεις προσωπικού. Η διαχείριση όλου του προσωπικού και η κατανομή αρμοδιοτήτων αλλά και η παρακολούθηση της σωστής εφαρμογής γίνεται από την διεύθυνση.

Η επικοινωνία, τουλάχιστον η αρχική αλλά και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με τους γονείς των μαθητών. Η επιστασία της επικοινωνίας των μαθητών αλλά και των γονέων με το υπόλοιπο προσωπικό. Διαχείριση παραπόνων ή συγκρούσεων που πιθανόν θα προκύψουν από μαθητές και γονείς με το προσωπικό, μεταξύ του προσωπικού ή ότι άλλο διαφορετικό από την καθημερινότητα. Διαφύλαξη της ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και των διαλειμμάτων, που έχει πρωταρχική σημασία λόγω της ιδιαιτερότητας αλλά και της ευπάθειας πολλές φορές των μαθητών.

**ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:** Στην παρούσα φάση η υποδιεύθυνση της σχολικής μονάδας αποτελείται από δύο άτομα, τα οποία λειτουργούν επικουρικά και αν χρειαστεί στη θέση της Διεύθυνσης. Συνήθως μοιράζονται διαφορετικές αρμοδιότητες σε κάθε άτομο της υποδιεύθυνσης. Όμως τόσο μεταξύ τους όσο και με τη Διεύθυνση δρουν συνεργατικά με την τελική ευθύνη να βαρύνει τη διεύθυνση. Η σύσταση των τμημάτων, η κατανομή στον κτιριακό χώρο του

σχολείου αλλά και το πρόγραμμα μαθημάτων. Σ' αυτά σημαντικό ρόλο παίζει η συνδρομή των υπευθύνων των εργαστηρίων, των οποίων οι αρμοδιότητες περιγράφονται παρακάτω.

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ:** Τόσα άτομα όσα και τα εργαστήρια που λειτουργούν στο σχολείο. Ανήκουν στο μόνιμο προσωπικό της σχολικής μονάδας και είναι εκπαιδευτικοί που ασκούν και εκπαιδευτικό έργο ενώ η αρμοδιότητά τους εκτός του εκπαιδευτικού έργου είναι η εύρυθμη λειτουργία του εργαστηρίου που είναι υπεύθυνοι. Σύμφωνα μ' αυτό ασχολούνται με την υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα του έργου των εκπαιδευτικών των εργαστηρίων, καταμερισμό αναλώσιμων υλικών, συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των επιμέρους εργαστηρίων για την πραγματοποίηση δράσεων του σχολείου, πληροφόρηση και επίλυση οποιονδήποτε προβλημάτων προκύπτουν σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σχετικά με το πρακτικό μέρος του εργαστηρίου. Ο υπεύθυνος εργαστηρίων λειτουργεί πάντα σε συνεννόηση με τη Διεύθυνση επίσης. Ελλείψει μόνιμου προσωπικού μπορεί να υπάρξει και αναπληρωτής εκπαιδευτικός. Είναι μια αρμοδιότητα που είναι συνδεδεμένη με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού.

**ΤΕΧΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ:** Ένα άτομο που αναλαμβάνει βλάβες και επιδιορθώσεις που θα προκύψουν τόσο στο κτίριο όσο και στον εξοπλισμό, της σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη αρμοδιότητα δεν υφίσταται συνήθως στα σχολεία. Εκτός αν το κτιριακό μέρος τελεί υπό ορισμένες συνθήκες, όπως συμβαίνει στην συγκεκριμένη περίπτωση. Η διαχείριση όμως του ατόμου αυτού γίνεται από τη Διεύθυνση του σχολείου.

**ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ:** Ένα άτομο το οποίο ασχολείται με τη διεκπεραίωση όλων των θεμάτων γραμματειακής υποστήριξης.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ:** Ασχολούνται με το εκπαιδευτικό έργο αποκλειστικά. Επιλεκτικά κάποιες φορές, πάντα σε συνεννόηση με τη Διεύθυνση κάποιοι αναλαμβάνουν έργο υποστηρικτικό στην σχολική μονάδα, συνήθως γραμματειακής φύσης. Αυτό γίνεται εφόσον συμφωνήσει και θέλει ο εκπαιδευτικός. Πάντα λόγω του φόρτου εργασίας υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θέλουν και βοηθούν τη διεξαγωγή εργασιών του σχολείου.

**ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ:** μόνιμοι και προσωρινοί αναπληρωτές. Ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός στους μαθητές και συνήθως έρχονται σε επαφή και με τους γονείς. Μπορεί να έχουν και εκπαιδευτικό έργο με την κυριολεξία του όρου όμως είναι πολύ σημαντικό το υποστηρικτικό έργο ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή.

**ΕΙΔΙΚΟ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ:** Λόγω της ιδιαιτερότητας των μαθητών έχουν υποστηρικτικό ρόλο ώστε να πραγματοποιηθεί χωρίς κωλύματα το εκπαιδευτικό έργο αλλά και το υποστηρικτικό έργο των ειδικών εκπαιδευτικών.

**ΚΑΘΑΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ:** Στην παρούσα φάση γίνεται από εξωτερικό συνεργάτη κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το πέρας των μαθημάτων καθημερινά. Πρόκειται για ένα άτομο κατά τη λειτουργία του σχολείου αλλά και δύο μετά τη λειτουργία του σχολείου. Στην καθαριότητα συμβάλλει και η Δημοτική αρχή της περιοχής που ανήκει το συγκεκριμένο ειδικό σχολείο παραχωρώντας ένα άτομο από το δυναμικό του καθαρισμού. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ο καθαρισμός είναι απαραίτητος αλλά και ιδιαίτερα χρήσιμος και βοηθητικός λόγω της ιδιαιτερότητας του μαθητικού πληθυσμού.

Παρακάτω αναφέρεται η οργάνωση του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας με μικρό αριθμό μαθητών. Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες ισχύουν όπως περιγράφεται στα επόμενα.

**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:** Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας αποτελείται από ένα άτομο. Φυσικά και εδώ εφόσον αναφερόμαστε σε αντίστοιχη σχολική μονάδα, η διεύθυνση έχει την ευθύνη όλων των ενεργειών που τελούνται στο σχολείο. Επίσης ο διευθυντής είναι αυτός που μοιράζει αρμοδιότητες, οι οποίες είναι σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο των επιμέρους θέσεων. Συγκεκριμένα όλη η γραφειοκρατική εργασία γίνεται από τη Διεύθυνση με κάποιες εργασίες να γίνονται από την υποδιεύθυνση.

**ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:** Αποτελείται από ένα άτομο, το οποίο σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο του ανατίθενται εργασίες. Το άτομο της υποδιεύθυνσης εκτελεί και εκπαιδευτικό έργο σύμφωνα με την ειδικότητά του εκπαιδευτικού που την εκπροσωπεί.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ:** Ασχολούνται με το εκπαιδευτικό έργο αποκλειστικά. Μπορεί κατά παρέκκλιση να τους ζητηθεί κάποια βοήθεια και τότε συνεισφέρουν κι αυτοί στο γενικότερο έργο της σχολικής μονάδας. Αν γίνει κάτι τέτοιο – εξαιρετικά σπάνια- αφορά γραμματειακή υποστήριξη.

**ΕΙΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ:** μόνιμοι και προσωρινοί αναπληρωτές. Ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός στους μαθητές και συνήθως έρχονται σε επαφή και με τους γονείς. Δεν έχουν αμιγώς εκπαιδευτικό έργο αλλά περισσότερο υποστηρικτικό ανάλογα με την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή.



**ΕΙΔΙΚΟ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ:** Λόγω της ιδιαιτερότητας των μαθητών έχουν υποστηρικτικό ρόλο ώστε να πραγματοποιηθεί χωρίς κωλύματα το εκπαιδευτικό έργο αλλά και το υποστηρικτικό έργο των ειδικών εκπαιδευτικών.

**ΚΑΘΑΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ:** Στην καθαριότητα συμβάλλει η Δημοτική αρχή της περιοχής που ανήκει η σχολική μονάδα παραχωρώντας ένα άτομο για τον καθαρισμό.

### **5.2.3 Σχέσεις της διεύθυνσης με τα εμπλεκόμενα μέρη της σχολικής μονάδας**

#### **5.2.3.1. Η σχέση της διεύθυνσης με το προσωπικό**

Οι διευθύνσεις δεν παρουσίασαν προβλήματα με το προσωπικό ενώ γενικά χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους καλές. Πιστεύουν ότι βασικά συστατικά των καλών σχέσεων είναι η ύπαρξη ισότητας και δικαιοσύνης στην αντιμετώπιση του προσωπικού αλλά και κατανόησης.

Αναφέρθηκε «πρέπει και έχω μάθει να τους ακούω όλους». Επίσης αναφέρθηκε ότι «χρειάζεται διπλωματία» ώστε να διατηρείται ένα ήρεμο κλίμα. Θα μπορούσαν ίσως οι σχέσεις να είναι ακόμα καλύτερες, όμως υπάρχουν δύο παράγοντες που παίζουν βασικό ρόλο. Ένας παράγοντας είναι το μέγεθος του σχολείου στην δημιουργία καλών σχέσεων. Σε ένα μικρό σχολείο με λιγότερο προσωπικό όλα είναι «μικρότερα», πιο εύκολα διαχειρίσιμα και οι σχέσεις μπορεί να γίνουν ακόμα και πιο προσωπικές. Όσο ο αριθμός των ατόμων του προσωπικού αυξάνεται τότε όλα στις σχέσεις δυσκολεύουν περισσότερο. Στην περίπτωση του ενός σχολείου της παρούσας μελέτης, ο αριθμός του προσωπικού είναι πολύ μεγάλος και πιο δύσκολα μπορεί κανείς να το διαχειριστεί. Συγκεκριμένα από τη μία διεύθυνση αναφέρθηκε ότι όταν παλαιότερα το σχολείο ήταν μικρό οργανώνονταν διάφορες δράσεις ιδιωτικής πρωτοβουλίας με σκοπό τη δημιουργία καλύτερης επαφής μεταξύ των εμπλεκόμενων. Οι δράσεις αυτές ήταν ομαδικά γκρουπ γυμναστικής αλλά και συνεδρίες με ψυχοθεραπευτή για την αποφόρτιση του προσωπικού ειδικά στην περίπτωση της ειδικής αγωγής όπου η φόρτιση είναι μεγάλη πολλές φορές λόγω της φύσης των μαθητών. Επίσης οργανώνονταν και διάφοροι τρόποι διασκέδασης όπως για παράδειγμα ένα «φιλικό» δείπνο. Μπορούσαν να λάβουν όλοι μέρος ή και ανάλογα με τις υποχρεώσεις τους διαφορετικά άτομα ανά δράση και περίοδο. Στην σημερινή κατάσταση με το μέγεθος αυτό στο σχολείο κάτι τέτοιο είναι σχεδόν αδύνατο.

Ένας δεύτερος και πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις σχέσεις της διεύθυνσης με το προσωπικό του σχολείου είναι ο αριθμός του μόνιμου προσωπικού σε

σχέση με αυτό με σύμβαση ορισμένου χρόνου. Κάθε σχολικό έτος ο μεγαλύτερος αριθμός του προσωπικού, που είναι άτομα με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου, αλλάζει. Το γεγονός αυτό δημιουργεί πολλές φορές τυπικές σχέσεις μεταξύ της διεύθυνσης και του προσωπικού, δεν υπάρχει ο χρόνος να επικοινωνήσουν στον βαθμό που θέλουν οι δύο πλευρές, δεν υπάρχει ο χρόνος να γνωριστούν οι δύο πλευρές και να συνεργαστούν. Οι διευθύνσεις πρέπει κάθε σχολικό έτος να γνωρίζουν ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού από την αρχή και να χτίζουν τη συνεργασία τους από την αρχή. Κάποιες φορές οι διευθύνσεις πρέπει να περιμένουν και να αντιμετωπίσουν την μερική αδιαφορία κάποιων συμβασιούχων. Πράγμα απολύτως κατανοητό γιατί όπως μας εξηγούν οι διευθύνσεις «η δυσαρέσκεια του συμβασιούχου υπαλλήλου που πολλές φορές δε γνωρίζει που και αν θα βρεθεί εργαζόμενος το επόμενο σχολικό έτος αντανάκλα στην ποιότητα της δουλειάς του και πρέπει η διεύθυνση να διαχειριστεί το πρόβλημα» επίσης αναφέρθηκε ότι κάποιιοι μπορεί να σκεφτούν «κι αν δεν μ' αρέσει η διεύθυνση δεν πειράζει μια σχολική χρονιά είναι θα περάσει».

Οι διευθύνσεις χαρακτηρίζουν τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας συμμετοχικό αλλά και συγκεντρωτικό. Θεωρούν ότι μόνο με τη συνεργασία αλλά και την συμβολή όλων θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους που είναι πολύπλοκο με αντικειμενικές δυσκολίες. Επίσης η εμπλοκή όλων στο έργο βοηθά στην επίτευξη θετικού αποτελέσματος. Ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης έχει να κάνει περισσότερο με την εμπιστοσύνη η οποία δε χτίζεται εύκολα και χρειάζεται χρόνο. Ο χρόνος αυτός δε δίνεται με την ετήσια εναλλαγή του προσωπικού αλλά και οι επιμέρους εργασίες είναι πολλές και δεν μπορούν όλες να κατανεμηθούν στο μικρό αριθμό του μόνιμου προσωπικού. Συνήθως το προσωπικό αποτελείται από τυπικά τουλάχιστον συνεπή άτομα. Σε περίπτωση ασυνέπειας «προσπαθώ στο μέτρο που είναι δυνατό να το συζητήσω μαζί του. Θέλω να μάθω το λόγο της ασυνέπειας ώστε να ενεργήσω ανάλογα». Τις περισσότερες φορές αναφέρει η διεύθυνση λύνεται το θέμα τουλάχιστον σε ένα βαθμό. Ο τρόπος αντιμετώπισης της ασυνέπειας έχει να κάνει με το άτομο που συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο, εννοώντας τη θέση του στη σχολική μονάδα αλλά και με το αν ανήκει στο μόνιμο ή όχι προσωπικό. Η σύγκρουση θα είναι το τελευταίο μέσο λύσης της ασυνέπειας εφόσον όλοι οι άλλοι τρόποι δεν έχουν θετικό αποτέλεσμα. Υπάρχει και η άλλη άποψη της διεύθυνσης ότι «προσπαθώ να βρω έμμεσα μια λύση που θα λειτουργήσει ενάντια στην ασυνέπεια. Σε κάποιο βαθμό υποχωρώ κι εγώ προκειμένου να μην έχουμε σύγκρουση». Οι διευθύνσεις προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις με κάθε τρόπο γιατί θεωρούν ότι δεν πρέπει να συμβαίνουν. Είναι προτιμότερο

να γίνει μια διπλωματική υποχώρηση παρά μια διαφωνία να εξελιχτεί σε σύγκρουση. Η ασυνέπεια γενικά δεν προκύπτει συχνά ως πρόβλημα, αν όμως προκύψει σε βαθμό που να επηρεάζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η υπενθύμιση των συνεπειών είναι αρκετή ώστε να επαναφέρει την κατάσταση στην τάξη.

### **5.2.3.2. Η σχέση της διεύθυνσης με τους μαθητές και τους γονείς**

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ. της Ειδικής Αγωγής είναι ένα κράμα ατόμων με ιδιαιτερότητες, κυρίως με αυτισμό αλλά και ψυχωτικά σύνδρομα ή άλλα σύνδρομα. Πολλές φορές αυτά συνοδεύονται και από παθολογικά αίτια. Επίσης μεγάλο μέρος μαθητών συνήθως δεν έχουν λόγο. Παρ' όλα τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά, έχουν εξαιρετική διαίσθηση και νιώθουν αλλά και ανταποκρίνονται θετικά στην ένδειξη ενδιαφέροντος και αγάπης.

Στους μαθητές είναι γνωστό ποιά είναι η διεύθυνση του σχολείου. Επίσης η διεύθυνση γνωρίζει όλους τους μαθητές, ποιά είναι η ιδιαιτερότητα που τους φέρνει στο σχολείο αυτό σε σχέση με ένα τυπικό σχολείο, ποιός ο χαρακτήρας του μαθητή και ποιός ο καλύτερος τρόπος προσέγγισης. Αναφέρεται από τις διευθύνσεις «γνωρίζεις όλες τις λεπτομέρειες που αφορούν το μαθητή από τη στιγμή που θα έρθει για πρώτη φορά στο σχολείο» και «παρακολουθείς όλη του την πορεία κατά τη διάρκεια της φοίτησής του». Οι πληροφορίες στην αρχή δίνονται τόσο από τους φορείς που ασχολούνται με την παραπομπή για φοίτηση του μαθητή στο συγκεκριμένο σχολείο όσο και από τους γονείς. Κάθε μαθητής συνοδεύεται από την προσωπική του έκθεση-διάγνωση. «Όλα αυτά που αναφέρθηκαν δηλώνουν ότι οι διευθύνσεις επιβάλλεται να έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές» θα αναφέρουν οι διευθύνσεις και επίσης δηλώνουν ότι «έχουν αναλάβει αυτά τα σχολεία συνειδητοποιημένα από προσωπική τους επιλογή». Οι διευθύνσεις της περίπτωσης της μελέτης αυτής δηλώνουν ότι πέρα από το τί πρέπει και επιβάλλεται έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές. Προσπαθούν αλλά και το καταφέρνουν να αντιμετωπίζονται ως διευθυντές και κατά κάποιο τρόπο να νιώθουν ότι σ' αυτούς θα βρουν την απαραίτητη προστασία εάν τη χρειαστούν κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο.

«Με τους γονείς των μαθητών μας υπάρχει μια ιδιαίτερη σχέση» θα σημειωθεί. Οι διευθύνσεις των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων έρχονται σε επαφή την πρώτη μέρα που θα γίνει η εγγραφή του μαθητή και με τους γονείς. Αυτό είναι επιθυμητό αλλά και αναπόφευκτο αφού οι μαθητές συνοδεύονται πάντα από τους γονείς. «Οι γονείς είναι

απαραίτητοι συνοδοιπόροι των διευθύνσεων κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής» αναφέρουν οι διευθύνσεις. Αυτό επιβάλλει ότι πρέπει να υπάρχει καλή σχέση μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει εμπιστοσύνη και ενδιαφέρον. Οι διευθύνσεις προσπαθούν αρχικά να δουν τον τρόπο αντιμετώπισης των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών από τους γονείς, πόσο συνειδητοποιημένοι είναι, τι απαιτήσεις έχουν από το σχολείο και από την διεύθυνση. «Προσπαθούν να μιλήσουν στη γλώσσα των γονέων». Οι διευθύνσεις θα αναφέρουν ότι «η προσέγγιση στους γονείς αρχικά γίνεται πολύ προσεκτικά με σκοπό εν καιρώ να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μας που είναι απαραίτητη για την συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης του μαθητή στο σχολείο». Συνήθως οι σχέσεις είναι καλές και πολύ καλές. Η προσέγγιση δεν έχει επιτυχία σε όλες τις περιπτώσεις αλλά σε πολύ μεγάλο ποσοστό. Ευτυχώς, σε ελάχιστες περιπτώσεις δεν έχουμε απόλυτη σχέση εμπιστοσύνης. Οι διευθύνσεις δεν θεωρούν ότι ευθύνονται για αυτές τις ελάχιστες περιπτώσεις. Όταν τις διακρίνουν προσπαθούν να αλλάξουν τον τρόπο προσέγγισης όμως πρόκειται για ιδιαίτερες περιπτώσεις. Συνήθως πρόκειται για περιστατικά ανθρώπων που και σε προηγούμενα σχολεία εμφάνιζαν τα ίδια προβλήματα και οδηγούνταν σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Αναφέρεται ότι το μέγεθος του σχολείου και εδώ παίζει σημαντικό ρόλο αλλά η προσοχή και σχέση με τους μαθητές και τους γονείς είναι πρωταρχικής σημασίας και είναι κύριο μέλημα της διεύθυνσης. Όταν το μέγεθος του σχολείου είναι μεγάλο έχουμε αντίστοιχα υπερβολικό φόρτο εργασίας στο σημείο αυτό, που όμως δεν υπολείπεται της προσοχής που αρμόζει. Όπως προκύπτει από τα μέχρι τώρα περιγραφόμενα η επικοινωνία με τους γονείς είναι προτεραιότητα. Γίνεται όποτε κριθεί αναγκαίο είτε από τις κοινωνικές υπηρεσίες του σχολείου είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από την ίδια την διεύθυνση. Η οποιαδήποτε επικοινωνία γίνεται, έχει τη συγκατάθεση της διεύθυνσης. Επίσης υπάρχουν κάποιες μέρες που ορίζονται και για τις οποίες ενημερώνονται οι γονείς ότι μπορούν να έρθουν στο σχολείο και να ενημερωθούν για τα παιδιά τους για την γενικότερη εικόνα και πρόοδό τους. Από την άλλη πλευρά οι γονείς μπορούν ελεύθερα να επικοινωνήσουν με τη διεύθυνση για οτιδήποτε τους απασχολεί.

Ως προς την τακτική επικοινωνία υπάρχει η άποψη της επιβολής της καθημερινής γραπτής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς για την τακτική ενημέρωσή τους, την οποία αρκετοί γονείς την θέλουν και ανταποκρίνονται σ' αυτή. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς γνωρίζουν καθημερινά πώς κινούνται τα παιδιά τους στο σχολείο αλλά αυτός είναι και ένας τρόπος ενεργοποίησης όλου του προσωπικού του σχολείου που εμπλέκεται με την

εκπαίδευσή τους. Επίσης συνολικά προκύπτουν πληροφορίες για τους μαθητές που η αξιοποίησή τους αποδεικνύεται πολύτιμη για την εκπαίδευσή τους. Η άλλη άποψη είναι ότι καλό είναι να αποφεύγεται η καθημερινή γραπτή επικοινωνία. Εάν παραστεί ανάγκη επικοινωνίας με τους γονείς κάποιων μαθητών, τότε η διεύθυνση σε συνεννόηση με το προσωπικό θα επικοινωνήσει με τους γονείς που χρειάζεται. Θα συζητηθεί και θα αποφασιστεί ποιός θα είναι αυτός, ανάλογα με την περίπτωση, που θα επικοινωνήσει κάθε φορά με τους γονείς. Αυτό εξασφαλίζει σχεδόν σε απόλυτο βαθμό την περίπτωση που κάποιος από το προσωπικό στην προσπάθειά του να ενημερώσει τους γονείς ίσως να μην εκθέσει με το σωστό τρόπο το θέμα και να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις. Επίσης μ' αυτό τον τρόπο ελέγχεται η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο από την διεύθυνση. Τέλος και οι δύο διευθύνσεις συμφωνούν ότι υπάρχουν πολύ καλές σχέσεις με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του σχολείου. Έτσι η μία πλευρά βοηθάει την άλλη, ιδιαίτερα σε καθολικά θέματα που προκύπτουν κατά καιρούς. Κοινός στόχος είναι η ευημερία των μαθητών.

#### **5.2.4. Η σχέση της διεύθυνσης με το Υπουργείο Παιδείας**

Ιεραρχικά μετά το υπουργείο παιδείας υπάρχουν οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και μετά οι δευτεροβάθμιες διευθύνσεις εκπαίδευσης όπου ανήκουν όλες οι σχολικές μονάδες ανάλογα με την γεωγραφική περιοχή που βρίσκεται το κτίριο της σχολικής μονάδας. Άμεση επαφή με το Υπουργείο Παιδείας πρακτικά δεν υπάρχει. Το σύστημα είναι δομημένο έτσι ώστε οποιαδήποτε οδηγία υπάρχει που αφορά τις σχολικές μονάδες επικοινωνείται μέσω των επόμενων ιεραρχικά δομών που προαναφέρθηκαν. Τα γραφεία της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης εκπαίδευσης είναι ουσιαστικά ο τελικός φορέας των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας και έχει άμεση σχέση με τις σχολικές μονάδες. Κάθε γραφείο δευτεροβάθμιας διεύθυνσης έχει στην ευθύνη του τις σχολικές μονάδες μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Η γεωγραφική περιοχή ευθύνης ορίζεται όχι κατ' ανάγκην ανά νομό ή περιφέρεια αμιγώς γεωγραφικής. Σ' αυτό παίζει ρόλο και ο αριθμός των σχολικών μονάδων ανά περιοχή αλλά και ο αριθμός των μαθητών που εκδηλώνουν ενδιαφέρον φοίτησης.. Οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων έχουν άμεση επαφή με το γραφείο των διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν. Οι διευθύνσεις των σχολείων της παρούσας μελέτης ανέφεραν ότι οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση τους δίνεται από το γραφείο της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης και φυσικά οποιαδήποτε οδηγία τους μεταφέρεται επίσης από τον ίδιο φορέα.

Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η συνεργασία μεταξύ αυτών των φορέων με τις σχολικές μονάδες είναι καλή και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Οι διευθύνσεις λειτουργούν κυρίως σύμφωνα με το καθήκοντολόγιο. Υπάρχει η διάθεση από τους φορείς να βοηθήσουν τις διευθύνσεις. Όμως άμεση επαφή με την πράξη και το δυναμικό περιβάλλον του σχολείου έχουν μόνο οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι οι φορείς του Υπουργείου Παιδείας δεν μπορούν να βοηθήσουν πάντα και ουσιαστικά τις διευθύνσεις για την διεύθυνση διαφόρων καταστάσεων τη στιγμή που παρουσιάζεται η ανάγκη για διεύθυνση. Οι φορείς του Υπουργείου Παιδείας θέτουν κάποιες βάσεις, κάποιες αρχές σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να κινούνται οι σχολικές μονάδες. Δίνεται η αίσθηση ότι το Υπουργείο με τους φορείς του καταφέρνει τυπικά να έχει κάποιους κανόνες λειτουργίας αλλά δεν μπορεί να εξειδικεύσει την αντιμετώπιση της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας. Δεν έρχεται σε επαφή με την καθημερινή πραγματικότητα και την αντιμετώπισή της. Οποσδήποτε οι διευθύνσεις για οποιοδήποτε θέμα μπορούν να συντάξουν μια έκθεση και να πάρουν μια απάντηση. Μπορούν ακόμα και τηλεφωνικά να συζητήσουν βοήθεια για οποιοδήποτε θέμα θα ήθελαν. Από όλα αυτά όμως χάνεται η αμεσότητα και μπαίνει η γραφειοκρατία της σύνταξης εκθέσεων, ερωταπαντήσεων που είναι χρονοβόρες διαδικασίες που στα περισσότερα θέματα δεν βοηθούν επαρκώς γιατί ο χρόνος αντίδρασης πρέπει να είναι άμεσος.

Το πιο σημαντικό όμως είναι η αμεσότητα με το περιβάλλον του σχολείου που συνήθως είναι ανύπαρκτη ως φτώχη. Από την άλλη πλευρά η διεύθυνση έχει μέχρι ένα βαθμό ευελιξία κινήσεων. Εννοώντας ότι μπορεί να πράξει κατά βούληση όχι όμως αυθαίρετα αλλά πάντα μέσα στα πλαίσια που δίνονται από το νόμο και από την ελευθερία κινήσεων που δικαιολογεί η θέση της διεύθυνσης. Οι διευθύνσεις πιστεύουν ότι το Υπουργείο Παιδείας και οι εμπλεκόμενοι φορείς έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν, θέλουν να είναι υποστηρικτικοί και αρωγοί στο έργο των διευθύνσεων. Υπάρχει εμπιστοσύνη αλλά και συναδελφική αλληλεγγύη μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα όμως δεν είναι αυτό που δείχνουν οι προθέσεις γιατί η θετική ροή του έργου χάνεται κάπου στα γρανάζια της γραφειοκρατίας. Επίσης βασικό μειονέκτημα είναι ότι οι φορείς δεν έχουν φυσική παρουσία με κάποιο τρόπο στις σχολικές μονάδες άρα στην σχολική ζωντανή πραγματικότητα. Η άποψη που αποκτά κάποιος είναι διαφορετική όταν του μεταφέρονται πληροφορίες απ' ότι όταν είναι παρόν και συμμετέχει έστω και δειγματοληπτικά στην καθημερινότητα.

### 5.2.5 Διεύθυνση και περιπτώσεις κρίσεων

Γενικά στην διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς διάφορες περιπτώσεις κρίσεων από ένοπλες επιθέσεις, ανθρωποκτονίες, αυτοκτονίες μέχρι και φυσικές καταστροφές σε μεγάλη κλίμακα, υπάρχουν σχετικές αναφορές στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης στην ενότητα της ηγεσίας κρίσεων. Στην Ελλάδα ανάλογα γεγονότα είναι ακόμα αρκετά περιορισμένα.

Οι διευθύνσεις που εξετάζονται στη συγκεκριμένη μελέτη αρχικά απάντησαν ότι κατά τη διάρκεια της θητείας τους δεν αντιμετώπισαν ευτυχώς περιπτώσεις κρίσεων σοβαρές εκτός κάποιων μεμονωμένων περιστατικών. Αυτά κυρίως αφορούν προβλήματα που είχαν δημιουργηθεί από μαθητές που έδειχναν επιθετική συμπεριφορά και θα μπορούσαν να τραυματίσουν κάποιον από τους συμμαθητές τους ή προσωπικό. Υπήρξαν τέτοιοι μικροτραυματισμοί, ευτυχώς τις περισσότερες φορές άνευ σημασίας. Όμως για να μην υπάρξει πιο δυσάρεστη εξέλιξη, οι μαθητές αυτοί απομονώθηκαν και σε συνεργασία με τους γονείς τους ρυθμίστηκε η εκπαίδευσή τους εξατομικευμένα. Οι περιπτώσεις αυτές οφείλονται καθαρά σε διαταραχές της πάθησης των εκάστοτε μαθητών. Κρίσεις που χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν επίσης σπάνιες, αφορούσαν κάποιες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ ατόμων του προσωπικού χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα έντονες. Προβλήματα επίσης μεμονωμένων περιστατικών υπήρξαν με τους γονείς μαθητών, οι οποίοι θεωρούσαν κάποιες τακτικές λανθασμένες και ήθελαν να επέμβουν, πολλές φορές όχι με τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο. Μετά από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και σ' αυτό το σημείο τα προβλήματα λύθηκαν. Από μια διεύθυνση αναφέρθηκε ότι πρόβλημα δημιουργήθηκε με τον φορέα που παραχωρεί τις κτιριακές εγκαταστάσεις στη σχολική μονάδα, ο οποίος αξιώνει την απομάκρυνση της σχολικής μονάδας από το συγκεκριμένο χώρο. Εδώ όμως η λύση δεν απαιτείται από το διευθυντή αλλά από το Υπουργείο Παιδείας, που έχει κάνει την συμφωνία. Η διεύθυνση όμως πρέπει να αντιμετωπίσει την τυχόν αρνητική στάση του φορέα ιδιοκτησίας του σχολικού χώρου και να μην αφήσει να επηρεάσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες έχουν ιδιαίτερες σχέσεις πολλές φορές με καθηγητές τους ή/ και με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Αναφερόμενοι στις ιδιαίτερες σχέσεις εννοείται ένας αρκετά ισχυρός δεσμός σίγουρα με τη διεύθυνση αλλά και με τους υπεύθυνους καθηγητές της σχολικής τάξης. Αυτός ακριβώς ο δεσμός χρησιμοποιείται κάποιες φορές ανάλογα για να εκτονώσει μια κρίση. Πολλές φορές επιζητείται η δημιουργία ενός τέτοιου δεσμού και για τη χρήση του σε τέτοιες περιπτώσεις αλλά πρωταρχικά γιατί είναι

απαραίτητος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε ότι αυτές οι σχέσεις «αγάπης» χτίζονται πρωταρχικά γιατί και τα δύο μέρη - μαθητές εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβανομένων των διευθύνσεων - έχουν την διάθεση γι' αυτό, είναι κάτι που το νιώθουν ειδικά με την πάροδο του χρόνου. Δευτερευόντως βοηθά πολύ στην αντιμετώπιση των κρίσεων που αναφέρθηκαν. Η αντιμετώπιση λοιπόν τέτοιων κρίσεων γίνεται με ανάλογο χειρισμό κάθε περίπτωσης. Αυτό είναι το πρώτο και βασικό βήμα για την πρώτη εκτόνωση. Το επόμενο βήμα είναι η επαφή με τους γονείς και η έκθεση του θέματος καθώς και η εκτενής συζήτησή του. Στόχος είναι όχι μόνο να εκτονωθεί η κρίση της στιγμής αλλά αν είναι δυνατόν και με την βοήθεια των κατάλληλων ειδικών να βρεθεί η αιτία του προβλήματος ώστε να μην επαναληφθεί. Σε περιπτώσεις διαπληκτισμών ή επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών προς άλλους μαθητές ή εκπαιδευτικούς μπορεί να προταθεί και η απομάκρυνση του μαθητή από το σχολείο για ένα διάστημα μέχρι να γίνει εκτόνωση της κατάστασης από τη μία πλευρά αλλά και να λειτουργήσει η οποιαδήποτε παρέμβαση στο μαθητή πριν επιστρέψει στο σχολικό περιβάλλον. Πρέπει να τονιστεί ότι όλα όσα αναφέρθηκαν περί «συμμόρφωσης μαθητών», ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες της ειδικής αγωγής δεν έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα σε καμία περίπτωση. Έχουν καθαρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα, τον καθορισμό ορίων προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να συμβιώσουν ειρηνικά και όσο το δυνατό καλύτερα με τους συνομήλικούς τους αλλά και με το άμεσο περιβάλλον τους.

Οι φυσικές καταστροφές επίσης ανήκουν στις περιπτώσεις κρίσεων. Ο σεισμός είναι ένα γεγονός φυσικής καταστροφής και πολύ πιθανό στην Ελληνική επικράτεια λόγω της σεισμογενούς φύσης της χώρας. Οι διευθύνσεις δεν έτυχε στην θητεία τους να αντιμετωπίσουν μέχρι τώρα τέτοιο γεγονός αλλά και κανένα άλλο γεγονός φυσικής καταστροφής όπως φωτιά ή πλημμύρα. Κάθε χρόνο υπάρχουν οι οδηγίες της βασικής αντιμετώπισης τέτοιων κρίσεων από το υπουργείο και είναι σύνηθες να γίνονται ασκήσεις ετοιμότητας τέτοιων περιστατικών.

Η εκλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο από το Υπουργείο Παιδείας κάθε φορά, ο οποίος περιγράφεται με σαφήνεια. Οι διευθύνσεις αναφέρουν ότι το Υπουργείο Παιδείας επιλέγει διευθυντές σύμφωνα με τα τυπικά προσόντα του κάθε υποψηφίου. Τα τυπικά προσόντα αφορούν κυρίως τις σπουδές του υποψηφίου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον χρόνο προϋπηρεσίας του. (Νόμος 4823/2021 ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Δεν υποχρεούται ο εκάστοτε υποψήφιος, προκειμένου να αναλάβει καθήκοντα



διευθυντή να έχει κάνει ανάλογες σπουδές διοίκησης. Επίσης δεν υπάρχει κάποια εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας προς την κατεύθυνση της διοίκησης για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στην περίπτωση που εξετάζει η παρούσα μελέτη συμπτωματικά και όχι κατόπιν υποχρεωτικής απαίτησης, οι διευθύνσεις έχουν σπουδές διοίκησης ως βασικό πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Επίσης οι διευθύνσεις από καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια που γίνονται κατά καιρούς από διάφορους φορείς σε ιδιωτικό επίπεδο. Πολύ ενδιαφέρον έχει η άποψη ότι τα άτομα που βάζουν υποψηφιότητα για διευθυντές σχολικών μονάδων συνήθως έχουν ηγετικές τάσεις ως έμφυτο στοιχείο του χαρακτήρα τους και είναι μια θέση που την επιθυμούν πέρα από λόγους γοήτρου και αυτοπροβολής. Οι ευθύνες που έχουν οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων είναι πολλές και η οικονομική αποζημίωση της θέσης αυτής όχι τόσο δελεαστική ώστε να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για επίδοξους υποψήφιους διευθυντές σχολικών μονάδων.

Καταλήγοντας οι διευθύνσεις θεωρούν ότι στις κρίσεις που μέχρι σήμερα έχουν αντιμετωπίσει λειτουργούν βάσει εμπειρίας και διαισθητικά. Πιστεύουν ότι οποιαδήποτε κρίση κληθούν να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, θα τους βοηθήσει στην αντιμετώπισή της η εμπειρία που έχουν αποκτήσει αλλά και το αίσθημα ευθύνης που νιώθουν. Οποσδήποτε η οποιαδήποτε εκπαίδευση στον τομέα της ηγεσίας βοηθάει σημαντικά.

### **5.3 Μετά την εκδήλωση της πανδημίας covid-19**

Είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι τον πρώτο καιρό της πανδημίας η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων ήταν κάτι ξαφνικό για όλους και άμεσο. Ουσιαστικά η λειτουργία του σχολείου διακόπηκε. Επειδή μάλιστα η διακοπή της λειτουργίας συνέπεσε με τη διακοπή των εργασιών σχεδόν όλων των δραστηριοτήτων της κοινωνίας υπήρξε μια παύση και απορία. Η έκπληκτη εικόνα της κοινωνίας από την αναπάντεχη τροπή των γεγονότων έκανε απολύτως αποδεκτό και την αναστολή των διαδικασιών της εκπαίδευσης. Η διεύθυνση του σχολείου θα αναφέρει «ήμασταν όλοι στο σπίτι και όλα ήταν «μια χαρά». τουλάχιστον ήμασταν ασφαλείς και περιμέναμε τις εξελίξεις». Επίσης «τα προβλήματα ξεκίνησαν όταν ξεκίνησε η λειτουργία των σχολείων».

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η αναφορά αφορά κυρίως το ημερολογιακό έτος 2020. Θεωρήθηκε ότι αυτή η περίοδος ήταν η πιο κρίσιμη. Σε αυτή την χρονική περίοδο είχαμε την εμφάνιση της πανδημίας, την εξέλιξη, κυριαρχούσε ο φόβος προς το άγνωστο, για το οποίο

γνωρίζαμε με σιγουριά ότι είναι επικίνδυνο και δεν γνωρίζαμε για πόσο κι αν θα το αντιμετωπίσουμε. Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων ήταν επίσης πρωτόγνωρη και δεν μπορούσαμε να σκεφτούμε πότε και πώς θα λειτουργήσουν ξανά.

### **5.3.1 Τρόπος λειτουργίας του σχολείου**

Για λόγους καλύτερης κατανόησης θα χωριστεί η λειτουργία του σχολείου σε φάσεις ανάλογα με την πορεία της πανδημίας έτσι ώστε να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του πώς λειτούργησαν οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και πώς επηρεάστηκαν κάθε φορά.

#### **5.3.1.1. Εμφάνιση της πανδημίας**

Όλοι υποπευδύμασταν ότι από μέρα σε μέρα θα σταματήσει η λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα κι αν αυτές οι υποψίες έφτασαν λίγο πριν την οριστική παύση των εργασιών του σχολείου. Ουσιαστικά ήταν ξαφνικό. Η αναφορά γίνεται στην αρχή της πανδημίας. Παρ' όλο που υπήρχαν υποψίες δεν υπήρχε μέριμνα για εξ' αποστάσεως λειτουργία ή κάποια οδηγία που παρέπεμπε σ' αυτό. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τέτοιου είδους κρίση ούτε στην φαντασία δεν υπήρχε.

Φυσικά δεν υπήρχε προηγούμενο και ούτε οποιαδήποτε προηγούμενη κρίση θα μπορούσε να συγκριθεί με την κρίση του covid-19. Ξαφνική εμφάνιση, μεγάλη και μέχρι ενός βαθμού άγνωστη επικινδυνότητα αλλά και με μεγάλη διάρκεια. Κρίση, η οποία δεν αφορούσε το χώρο του σχολείου αλλά όλη την κοινωνία με σοβαρές κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις. Επειδή ακριβώς επρόκειτο για ένα ιδιαίτερο γεγονός κρίσης οι διευθύνσεις περίμεναν να πράξουν ανάλογα με τις εξελίξεις. Αρχικά αναφέρθηκε ότι οι σχολικές μονάδες απλά δεν λειτουργούσαν. Αυτό μέχρι ενός σημείου ήταν «θετικό». Άλλωστε δεν λειτουργούσε τίποτε στην κοινωνία και ότι λειτουργούσε εμπεριείχε φόβο για το άγνωστο και την επικινδυνότητα που δεν μπορούσε να γνωρίζει κανείς μέχρι πού θα φτάσει. Αυτά ίσχυσαν τον πρώτο σχεδόν μήνα. Χαρακτηριστικά η διεύθυνση αναφέρει «ήμασταν σίτι και... όλα καλά. Δεν λειτουργούσε το σχολείο».

#### **5.3.1.2. Ένα μήνα μετά τη βίαιη λήξη της δια ζώσης εκπαίδευσης**

Μετά από ένα διάστημα περίπου ενός μήνα άρχισαν να δίνονται οδηγίες για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ασύγχρονη αλλά και μέχρι κάποιου βαθμού σύγχρονη. Η οργάνωση αυτού του τύπου λειτουργίας ήταν πρωτόγνωρη και δύσκολη. Οι διευθύνσεις έκαναν μεγάλες

προσπάθειες για να λειτουργήσει το σχολείο. Αρχικά έγιναν συναντήσεις με άτομα από τη δευτεροβάθμια διεύθυνση για να βρεθούν και να συμφωνηθούν οι τρόποι της λειτουργίας της σχολικής μονάδας κάτω από τις νέες συνθήκες. Έγιναν προσπάθειες να γίνουν συναντήσεις με το προσωπικό ώστε να γίνει μια κατανομή εργασιών. Πρέπει να αναφερθεί ότι αυτές οι συναντήσεις ήταν όλες εξ' αποστάσεως. Ως εκ τούτου προέκυψαν πολλά προβλήματα που εμπόδιζαν την αποτελεσματική έκβαση αυτών των συναντήσεων. Αρκετά άτομα από το προσωπικό δεν είχαν προηγούμενη επαφή με την ηλεκτρονική επικοινωνία. Αρκετά άτομα δεν είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό. Άλλοι δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το προσωπικό δεν ήταν εκπαιδευμένο στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Βέβαια χρησιμοποιήθηκαν όλοι οι διαδικτυακοί τρόποι επικοινωνίας όπως και οι τηλεφωνικές επικοινωνίες. Από το Υπουργείο Παιδείας δεν υπήρχε ρητά η υποχρέωση απ' όλους να συμμετέχουν. Πρακτικά όμως η διεύθυνση έπρεπε να οργανώσει με κάποιο τρόπο τη σχολική μονάδα ώστε να λειτουργήσει στο μέτρο του δυνατού. Να γίνει μια αρχή και εάν και εφόσον προέκυπταν προβλήματα θα τα έλυναν στην πορεία. Αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά οι απόψεις «στην προσπάθειά μας να επικοινωνήσουμε και να οργανώσουμε την κατάσταση με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου ήμασταν πολύ περισσότερες ώρες καθημερινά απασχολημένοι απ' ότι στην δια ζώσης εκπαίδευση». Προτιμήθηκε ως πιο άμεση λύση η ασύγχρονη εκπαίδευση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να παρέχουν υλικό στους μαθητές μέσω πλατφόρμας του Υπουργείου αλλά και του ιστοτόπου του εκάστοτε σχολείου. Όπου μπορούσε οργανώθηκε και σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι δυσκολίες ήταν πολλές στην περίπτωση της ειδικής αγωγής. Οι διευθύνσεις καταθέτοντας την εμπειρία τους αναφέρουν «Οι μαθητές μας δεν ήταν σε θέση εκ φύσεως να λειτουργήσουν διαδικτυακά. Έπρεπε να συμμετέχουν οι γονείς, οι οποίοι δεν είχαν πολλές φορές ούτε το χρόνο ούτε τη γνώση». Επιπλέον «οι γονείς ζούσαν μια διαφορετική καθημερινότητα αφού δεν μπορούσαν να απασχολήσουν τα παιδιά τους σε εκπαιδευτικές δομές». Τέλος «οι μαθητές μας κουράζονταν εξαιρετικά και πολύ πιο γρήγορα από τους μαθητές των τυπικών σχολείων μπροστά σε μια οθόνη. Η αφή είναι σημαντική για αυτούς. Η προσωπική επικοινωνία είναι επίσης σημαντική. Δεν γίνεται να τη στερηθούν. Μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν μπορούσαν να καταλάβουν τί συμβαίνει». «Παρ' όλες τις βασικές δυσκολίες στείλαμε υλικό μέσω e-mail ή μέσω των ιστοτόπων των σχολείων, του Υπουργείου στους γονείς για να απασχοληθούν λίγο τα παιδιά τους. Κάναμε σε κάποιες λίγες περιπτώσεις, που ήταν δυνατό, διαδικτυακές συναντήσεις μικρής διάρκειας, αρχικά με ένα

μαθητή ή και δύο. Οργανώσαμε και διαδικτυακή εκδρομή». « Όλα όμως προσπαθήσαμε να τα οργανώσουμε μόνοι μας, όπως μπορούσαμε».

### **5.3.1.3. Επιστροφή στη δια ζώσης εκπαίδευση**

Δεκαπέντε μέρες πριν το κλείσιμο του σχολείου για καλοκαιρινές διακοπές επιστρέφουμε στην δια ζώσης εκπαίδευση. «Ήταν ανακούφιση αρχικά γιατί γυρίσαμε στην παλιά μας οργάνωση». Δεν ήταν όμως σχεδόν τίποτα το ίδιο. Αυτή τη φορά έπρεπε να τηρηθούν συγκεκριμένα μέτρα ως πρόληψη κατά του covid-19. Υπήρχαν οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας για όλα τα σχολεία της χώρας ώστε να εφαρμοστεί μια πολιτική πρόληψης. Έπρεπε κατά κάποιο τρόπο η λειτουργία του σχολείου να εναρμονιστεί σύμφωνα με τα νέες οδηγίες. Αυτό έπρεπε να γίνει άμεσα από την πρώτη στιγμή που λειτούργησε ξανά το σχολείο. Ήταν μια πρόκληση γιατί πέρα από την εφαρμογή έπρεπε να υπάρχει και έλεγχος τήρησης εκτός των άλλων και των προληπτικών μέτρων. Η λειτουργία του σχολείου πρέπει να είναι διαφορετική. Η νέα προσαρμογή είναι ανέφικτη πρακτικά γιατί το σχολικό έτος τελειώνει σε δεκαπέντε μέρες. Μέσα στις τόσες αλλαγές το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς ακούγεται ανακουφιστικό.

### **5.3.1.4. Επόμενο σχολικό έτος. Η αρχή**

Η πανδημία εξελίσσεται και η δια ζώσης εκπαίδευση ξεκινά. Το σχολικό έτος αυτό φαίνεται και γνωρίζουμε ότι θα είναι δύσκολο. Στο ξεκίνημα έχουμε την προηγούμενη εμπειρία και περιμένουμε ότι είναι πιθανό να σταματήσει για μεγάλο διάστημα η δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Στο ξεκίνημα όμως εφαρμόζεται ο γνωστός τρόπος λειτουργίας του σχολείου όπως και πριν την πανδημία. Η λειτουργία του σχολείου επηρεάστηκε πολύ αρνητικά από την πανδημία. Πρέπει το προσωπικό να τηρεί τα μέτρα προστασίας που έχουν θεσπισθεί από τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας (Σεπτέμβριος 2020) και υποδεικνύονται από το Υπουργείο Παιδείας να εφαρμοστούν.

Οι διευθύνσεις είναι υπεύθυνες για την σωστή τήρηση των μέτρων αλλά και για τον έλεγχο τήρησης αυτών. Τα άτομα που αποτελούν το προσωπικό έχουν κουραστεί ψυχολογικά από την πανδημία. Αυτό σημαίνει ότι το διοικητικό έργο των διευθύνσεων δυσκολεύει. Επίσης στο προσωπικό υπάρχουν άτομα με διαφορετικές απόψεις όσον αφορά στην πανδημία και πολλές φορές με αντιδραστική συμπεριφορά ως προς αυτή. Τα άτομα που φοβούνται άλλα λιγότερο άλλα περισσότερο «ποιός δεν φοβάται κάτι που ακόμα είναι άγνωστο και

επικίνδυνο και το μαθαίνουμε» θα πουν χαρακτηριστικά οι Διευθύνσεις. Από τις δευτεροβάθμιες διευθύνσεις μεγάλο μέρος γραφειοκρατικής δουλειάς μεταφέρεται στις σχολικές μονάδες προς αποφυγή του συνωστισμού στα γραφεία της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι προσλήψεις του προσωπικού των αναπληρωτών γίνονται στις σχολικές μονάδες. Όλες αυτές οι επιπλέον αρμοδιότητες επιβαρύνουν τη λειτουργία του σχολείου σε πολλές επιπλέον εργατοώρες αλλά και επιπλέον ευθύνες και διαχείριση από την διεύθυνση του σχολείου. Το προσωπικό του σχολείου εξακολουθεί να είναι το ίδιο σε αριθμό, όπως και πριν την πανδημία, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έχουμε σημαντικές μειώσεις προσωπικού λόγω του ότι υπάρχουν άτομα που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού και μπορούν να μη έρχονται στο σχολείο χρησιμοποιώντας το δικαίωμά τους για άδεια τέτοιου τύπου. Η λειτουργία του σχολείου αναπροσαρμόζεται.

#### **5.3.1.5 Επόμενο σχολικό έτος. Περίπου δύο μήνες αργότερα...**

Η πανδημία covid-19 εξελίσσεται και αποφασίζεται από την Πολιτεία να διακοπεί η δια ζώσης εκπαίδευση όχι όμως στα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η λειτουργία του σχολείου επηρεάζεται άλλη μία φορά αρνητικά... Δίνεται η δυνατότητα στο προσωπικό που έχει παιδιά στο τυπικό σχολείο να απαλλαγεί από τις υποχρεώσεις του στο σχολείο εφόσον τα υπόλοιπα σχολεία έχουν σταματήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση. Το προσωπικό του σχολείου συρρικνώνεται αρκετά σχεδόν για όλο το σχολικό έτος... Πρέπει να ανταποκριθεί στις ανάγκες το υπόλοιπο προσωπικό. Σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται έκτακτες προσλήψεις από το υπουργείο παιδείας για να καλυφθεί ένα μέρος του προσωπικού που θα χρησιμοποιήσει το δικαίωμα άδειας λόγω της πανδημίας. Οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων καλούνται να ανταποκριθούν με λιγότερο προσωπικό αλλά με τη χρήση νέων ατόμων που θα προσληφθούν για να βοηθήσουν τη σχολική μονάδα. Για μια ακόμα φορά η λειτουργία του σχολείου μεταβάλλεται.

#### **5.3.2 Σχέσεις προσωπικού, μαθητών και γονέων με τη διεύθυνση.**

Μετά την εμφάνιση της πανδημίας διαταράχθηκαν όλες οι σχέσεις. Πρέπει να επισημανθεί ότι ο καθένας ως άτομο ένιωσε φόβο, αβεβαιότητα, κοινωνική απόσταση εξαιτίας αυτού που συμβαίνει. Το βασικό είναι ότι αυτό που συμβαίνει είναι άγνωστο και δεν γνωρίζουμε πώς και πότε θα τελειώσει. Πότε θα επιστρέψουμε στην προηγούμενη κατάσταση; Από μόνες τους αυτές οι παρατηρήσεις είναι ικανές να διαταράξουν τις σχέσεις. Σίγουρα τις επηρέασαν

και σίγουρα αρνητικά. Οι διευθύνσεις δεν ήταν έτοιμες για την αντιμετώπιση τέτοιας κρίσης. Δεν υπήρχε κάποια εκπαίδευση στην αντιμετώπιση κρίσεων. Πόσο μάλλον στην προκειμένη περίπτωση δηλαδή σε μια κρίση χωρίς προηγούμενο παγκοσμίου βεληνεκούς με σοβαρές κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις.

### **5.3.2.1. Προσωπικό**

Οι διευθύνσεις θεωρούν ότι πλέον είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε είδους κρίση ανεξάρτητα αν έχει σχέση με την πανδημία ή όχι. Η εμπειρία που απέκτησαν κατά την αντιμετώπιση της πανδημίας, τους βοήθησε πολύ και τους έκανε να νιώσουν πιο δυνατοί. Οι συνθήκες που επικράτησαν κατά την πανδημία μέσα στη σχολική μονάδα διατάραξε τις σχέσεις τόσο μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού όσο και μεταξύ των ατόμων του προσωπικού. Ο φόβος και η ανασφάλεια αλλά και ο επιπλέον φόρτος εργασίας δημιούργησε δυσπιστία μεταξύ τους. Επίσης η προσωπική στάση του καθενός απέναντι στην πανδημία σε κάποιες περιπτώσεις μεταφέρθηκε και στη σχολική κοινότητα. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις έγινε στάση απέναντι στο σχολείο. Η διεύθυνση θα έπρεπε να εφαρμόσει ένα τέτοιο τρόπο διοίκησης ώστε τα άτομα να εξακολουθούν να εργάζονται χωρίς προστριβές και ακολουθώντας πιστά το πρωτόκολλο των μέτρων κατά της πανδημίας που είχε οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας.

Οι διευθύνσεις δεν είχαν ιδιαίτερη ευελιξία στον τρόπο που θα ενεργούσαν. Οι οδηγίες ήταν σαφείς έπρεπε να ακολουθηθούν κατά γράμμα. Αυτή ήταν η πρωταρχική μέριμνα. Όλα τα υπόλοιπα ακολουθούν. Όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα, το προσωπικό άλλαξε σε αριθμό ανάλογα με τις εξελίξεις της πανδημίας. Οι διευθύνσεις θεωρούν ότι η δυνατότητα που δόθηκε από την Πολιτεία για ειδική άδεια λόγω της Πανδημίας δημιούργησε προβλήματα. Πιστεύουν ότι μέρος του προσωπικού εκμεταλλεύτηκε τη χρήση της άδειας λόγω της πανδημίας και έλειπε από το σχολείο ίσως χωρίς να είναι απαραίτητο απόλυτα αλλά και περισσότερο διάστημα απ' ότι πραγματικά χρειαζόταν. Αυτό από μόνο του άλλαξε τις σχέσεις. Από τη μια πλευρά οι διευθύνσεις έπρεπε να αντιμετωπίσουν την συρρίκνωση του προσωπικού και από την άλλη έπρεπε να διευθετήσουν επιπλέον εργασίες που προέκυψαν.

Αυτή η νέα συνθήκη είχε σαν αποτέλεσμα τη δυσaráσκεια του προσωπικού που παρέμεινε στις θέσεις του, λόγω της υπερβολικής πίεσης που ένιωθε. Μαζί με τη δυσaráσκεια πρέπει να αναφερθούν οι επιπλέον εργασίες που έπρεπε να γίνουν, οι οποίες πέρα από επιπλέον γραφειοκρατικές διευθετήσεις εμπεριέχουν και τη λειτουργία σύμφωνα με το πρωτόκολλο

covid και μάλιστα απαρέγκλιτα από τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Αυτός ο πρόσθετος όγκος δουλειάς δημιούργησε σε κάποιες περιπτώσεις άσχημο κλίμα, που εύκολα θα οδηγούσε σε συγκρούσεις. Οι διευθύνσεις έπρεπε να δείξουν ψυχραιμία και να εμψυχώσουν το προσωπικό. Έπρεπε να δείξουν ότι καταλαβαίνουν την δύσκολη κατάσταση αλλά θα ξεπεραστούν όλα. Η διεύθυνση ήταν το σημείο αναφοράς και το σημείο όπου θα έβρισκαν λύση όλα τα προβλήματα. Η διεύθυνση του σχολείου στο θέμα της εφαρμογής των μέτρων δεν μπορούσε να κάνει τίποτα περισσότερο αλλά και τίποτα λιγότερο από τις οδηγίες του Υπουργείου που είχαν μεταβιβαστεί μέσω των γραφείων της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης στην σχολική μονάδα. Υπήρχαν γενικές οδηγίες τόσο για τα προληπτικά μέτρα κατά της πανδημίας του covid-19 όσο και για το τί θα γίνει σε περίπτωση εμφάνισης κρουσμάτων στο σχολείο. Ο φόβος και η ανασφάλεια λόγω της πανδημίας αλλά και η διαφορετική οπτική πολλές φορές του καθένα οδήγησε σε εντάσεις. Όλα αυτά έπρεπε να αποκλιμακωθούν μέσω συγκεκριμένων ενεργειών από τη διεύθυνση.

### **5.3.2.2 Γονείς μαθητές**

Η αναφορά θα πρέπει να γίνει αρχικά στην ιδιαιτερότητα των μαθητών των σχολείων αυτών. Το σχολείο είναι πάρα πολύ σημαντικό για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες. Τις περισσότερες φορές είναι η μοναδική τους διέξοδος. Οι περισσότεροι από τους μαθητές των ειδικών σχολικών μονάδων δεν έχουν αντοχή στις αλλαγές. Η παραμικρή αλλαγή στο πρόγραμμά τους, τους αναστατώνει και χρειάζονται χρόνο για να την ακολουθήσουν. Ελάχιστοι μαθητές έχουν κοινωνική ζωή. Όλες αυτές οι εναλλαγές σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα, σταμάτημα της δια ζώσης εκπαίδευσης, η επαναλειτουργία της σχολικής μονάδας, το σταμάτημα για διακοπές, η επαναλειτουργία είναι πολύ δύσκολες καταστάσεις για τους μαθητές αυτούς. Σ' αυτή τη δυσκολία πρέπει να προστεθεί ότι πολλοί μαθητές δεν μπορούσαν να καταλάβουν τί συμβαίνει. Γιατί είναι σπίτι, γιατί δεν πάνε σχολείο, γιατί όταν πηγαίνουν πρέπει να φοράνε μάσκα στο πρόσωπο, γιατί δεν πρέπει να αγκαλιάζουν και να αγγίζουν τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους, τί είναι η κοινωνική απόσταση, τί είναι τα δύο μέτρα και πολλά άλλα ερωτήματα πολύ απλά ίσως για μας αλλά και τους τυπικούς μαθητές των σχολικών μονάδων.

Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες συνοδεύονται πάντα από κάποιον ενήλικα σε όλες τις δραστηριότητες τους. Με το σταμάτημα της δια ζώσης εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν πολλά προβλήματα. Άλλαξε ξαφνικά η καθημερινή συνήθεια τους. Έπρεπε να μείνουν στο σπίτι

μαζί με κάποιον ενήλικα. Εξαιρετικά δύσκολο όταν οι γονείς πρέπει να εργαστούν. Δεν είχαν καμία διέξοδο. Ουσιαστικά σταμάτησε η εκπαίδευσή τους. Οι γονείς επιφορτίστηκαν με επιπλέον ευθύνες αφού θα έπρεπε να είναι συνέχεια με τα παιδιά τους. Η εξ' αποστάσεως είτε σύγχρονη είτε ασύγχρονη διδασκαλία ήταν προβληματική. Οι μαθητές μπορούν στις περισσότερες περιπτώσεις μόνο με την παρουσία ενήλικα να συμμετέχουν σε σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση εφόσον υπάρχουν οι βασικές γνώσεις Η/Υ, ο απαραίτητος εξοπλισμός και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Ανάλογη είναι η κατάσταση και στην περίπτωση της ασύγχρονης εκπαίδευσης όπου οι γονείς και κηδεμόνες εκτός των προηγούμενων δεξιοτήτων πρέπει να εξηγήσουν αλλά και να επιβλέψουν τις εργασίες των μαθητών. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στους γονείς αλλά και μαθητές. Οι γονείς είναι ήδη επιβαρυνμένοι και επιβαρύνονται περισσότερο. Συνηθέστερα η επιβάρυνση αυτή έχει σαν αποτέλεσμα να μένει πίσω η εκπαίδευση.

Οι σχολικές μονάδες ήταν κοντά στους γονείς και προσπαθούσαν να τους βοηθήσουν. Οι προσπάθειες που έγιναν για σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση δεν μπορούσαν εκ των πραγμάτων να αποδώσουν ιδιαίτερα όπως αναλύθηκε παραπάνω. Οι σχολικές μονάδες προσπάθησαν να βοηθήσουν μιλώντας κυρίως με τους γονείς οι οποίοι χρειάζονταν υποστήριξη. «Κυρίως χρειάζονταν κάποιον να τους καταλαβαίνει και να τους ακούει. Εμείς γνωρίζαμε την κατάσταση κάθε μαθητή μπορούσαμε να καταλάβουμε περισσότερο το πρόβλημα κάθε φορά». «Φαίνεται ότι η συνομιλία με τους γονείς λειτουργούσε κάποιες φορές ανακουφιστικά. Οι βιντεοκλίσεις ήταν το πιο πρόσφορο μέσο επικοινωνίας». Κάποιοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να είναι περισσότερο ανεξάρτητοι και αυτούς τους απασχολούσε το προσωπικό του σχολείου με σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές των σχολικών μονάδων δεν είναι σε θέση να κάνουν πολύωρη καθημερινή εκπαίδευση. Οι ώρες περιορίστηκαν ώστε οι μαθητές να μην κουράζονται και ως τελικό αποτέλεσμα να έχουμε την αναστάτωσή τους.

### **5.3.3 Σχέση με το Υπουργείο Παιδείας**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω άμεση επαφή με το Υπουργείο Παιδείας δεν υπάρχει αλλά με τους φορείς που έχει ορίσει το ίδιο το υπουργείο. Υπήρξαν γενικές οδηγίες για το πώς θα λειτουργήσουν τα σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αφορούσαν την περίοδο που η δια ζώσης λειτουργία είχε διακοπεί αλλά και την περίοδο που οι σχολικές μονάδες επαναλειτούργησαν. Οι οδηγίες ήταν γενικές για όλα τα σχολεία και σε πολλές περιπτώσεις



των ειδικών σχολείων δεν μπορούσαν όλες να εφαρμοστούν. Οι πρώτες οδηγίες αφορούσαν τον τρόπο διεξαγωγής της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και οι επόμενες αφορούσαν τα προστατευτικά μέτρα απέναντι στην πανδημία covid-19. Προσπαθήσαμε να επικοινωνήσουμε με τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, όμως και αυτοί δεν είχανε απαντήσεις πέρα από τις οδηγίες που είχαν ήδη σταλεί. Έτσι λοιπόν προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε σε γενικές γραμμές οδηγίες αντιμετωπίζοντας την κάθε ιδιαιτερότητα ξεχωριστά και πάντα με γνώμονα την ποιότητα της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την τήρηση όλων των απαραίτητων προστατευτικών μέτρων για την πανδημία.

Σε προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκε αναλυτικά το πρόβλημα που παρουσιάστηκε με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στην τήρηση των μέτρων κατά της πανδημίας και βέβαια στο διάστημα της δια ζώσης εκπαίδευσης, που ήταν και το μεγαλύτερο.. Η βασική διαφοροποίηση των οδηγιών ήταν ότι στους μαθητές θα τηρηθούν στο μέτρο που το επιτρέπει η κατάσταση του μαθητή. Σε μεγάλο μέρος των μαθητών το πρόβλημα εστιαζόταν στην προσωπική υγιεινή των μαθητών και στην μη αποτελεσματική και σωστή χρήση της μάσκας. Στα βασικότερα δηλαδή μέτρα κατά της πανδημίας. Στο σημείο αυτό «θεωρώ ότι κινδυνεύσαμε και μας κυριαρχούσε ο φόβος» θα μας πει μία εκ των διευθύνσεων. Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί αλλά και μαθητές που εκδήλωσαν την ασθένεια. Ως εκ τούτου κάποιες μέρες η σχολική μονάδα είχε αναστείλει τη λειτουργία της.

#### **5.3.4 Η εμπειρία των διευθύνσεων**

«Θεωρώ ότι από δω και πέρα μπορώ να ανταπεξέλθω στη συνέχεια της πανδημίας» θα αναφέρει ρητά μια διεύθυνση. «|Ο εμβολιασμός είναι κάτι που με κάνει να σκέφτομαι ότι κινδυνεύω λιγότερο». «Τα πράγματα είναι καλύτερα, πιο αισιόδοξα». Η πρωτόγνωρη αυτή εμπειρία μας κάνει να συνειδητοποιούμε ότι το αναπάντεχο είναι πιθανό. Ποτέ δεν ξέρουμε τι πρόκειται να συμβεί. Η οργάνωση είναι αυτή που κάνει κάθε πρόβλημα να αντιμετωπιστεί πιο εύκολα και η ψυχραιμία. Έπρεπε να προετοιμαστούμε νωρίτερα για την πανδημία. Έπρεπε να δούμε καθαρά ότι σύντομα θα έρθει και σε μας. Η επικοινωνία με τις υπηρεσίες της Πολιτείας θα έπρεπε να είναι πιο στενές και ουσιαστικές. Δεν πρέπει να νιώσουμε ξανά ότι «αντιμετωπίζουμε μόνοι μας» οτιδήποτε συμβεί. Οι διευθύνσεις δεν είχαν μια σαφή απάντηση για το τί θα αλλάξει μετά το πέρας της πανδημίας στα σχολεία. «Άλλωστε ακόμα είμαστε στην εποχή covid». Σίγουρα φαίνεται να αναπτύσσεται ο τομέας της πληροφορικής και η χρήση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για κάθε περίπτωση που δεν καθίσταται

δυνατή η δια ζώσης εκπαίδευση. Οι διευθύνσεις είναι σύμφωνες με την ανάπτυξη της χρήσης της πληροφορικής. Πολλές άσκοπες μετακινήσεις θα πάψουν και πολύτιμος χρόνος θα χρησιμοποιηθεί σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να είναι πιο κοντά με τη σχολική πραγματικότητα και να μην αρκείται σε οδηγίες επί χάρτου. Πρέπει να υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση με το δυναμικό χώρο της σχολικής μονάδας και ανάλογες μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα γίνονται με οδηγό την μεταβολή της πραγματικότητας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### 6.1 Συμπεράσματα

Από τις συνεντεύξεις με τις δύο διευθύνσεις προέκυψαν πολύτιμα συμπεράσματα για το πώς λειτούργησε η ειδική αγωγή στις δύο περιπτώσεις που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη. Τα προβλήματα που αναδείχθηκαν επηρέασαν αρνητικά ακόμα περισσότερο τις σχολικές μονάδες λόγω της εποχής της πανδημίας covid-19.

Ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλογη ενότητα θεωρήθηκε εκ των προτέρων, ότι ήταν μία βασική παράμετρος της μελέτης και των αποτελεσμάτων της. Πράγματι αποδείχθηκε ότι ο αριθμός των μαθητών είναι ιδιαίτερα καθοριστικός για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας της ειδικής αγωγής. Αυτό συμβαίνει γιατί η κάθε περίπτωση πρέπει να αντιμετωπιστεί μοναδικά και είναι δύσκολη η ομαδοποίηση των μαθητών. Αν προσθέσουμε το ότι η φυσική κατάσταση των μαθητών δε βοηθάει στην κατανόηση αλλά και στην εφαρμογή κάποιων κανόνων, καταλαβαίνουμε ότι οι διευθύνσεις είχαν ένα πολύ δύσκολο έργο να φέρουν εις πέρας εν μέσω πανδημίας. Βλέπουμε ότι οι διευθύνσεις ένιωσαν φόβο μπροστά στην απειλή της ζωής των εμπλεκόμενων από την πανδημία. Φαίνεται ότι δεν είχαν σαφείς οδηγίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των σχολικών μονάδων τους και επιπλέον τα όρια των κινήσεών τους ήταν πολύ στενά, σε κάποιες περιπτώσεις απόλυτα.

Το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού δεν είχε μόνιμη σχέση εργασίας με τις σχολικές μονάδες και αυτή η συνθήκη προβλημάτισε τις διευθύνσεις. Οι διευθύνσεις επιφορτίστηκαν, με επιπλέον αρμοδιότητες, κυρίως γραφειοκρατικού χαρακτήρα, με λιγότερο προσωπικό είτε μόνιμης σχέσης εργασίας είτε συμβασιούχων. Το καθεστώς αυτό επιβάρυνε τις διευθύνσεις, οι οποίες και πάλι έπρεπε να βρουν λύση και να ανταπεξέλθουν επιτυχώς. Τα βασικά προβλήματα; Οι μαθητές χρειάζονται λόγω της διαγνωσμένης κατάστασής τους ένα σταθερό περιβάλλον, ένα ασφαλές περιβάλλον και ανθρώπους που να γνωρίζουν την κατάστασή τους ώστε η εκπαίδευσή τους.

**Οργάνωση:** Η πανδημία βρήκε τις σχολικές μονάδες απροετοίμαστες με μια οργάνωση η οποία δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει σε τέτοιου είδους κρίσεις. Επειδή όμως η σχολική μονάδα είναι ένα μέρος του συνόλου καταλαβαίνουμε ότι υπήρχε οριζόντια οργάνωση κατά κύριο λόγο. Αυτό δεν επέτρεψε την απόλυτη συνεργασία που ειδικά σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να υπάρχει. Εν μέσω πανδημίας αυτά τα εμπόδια αναδεικνύονται περισσότερο και

δημιουργούν εμπόδια στην αντιμετώπισή τους. Οι διευθύνεις καλούνται να βρουν λύση ή καλύτερα τον τρόπο ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς.

Η αντιμετώπιση του εχθρού και μάλιστα του «αόρατου εχθρού» όπως ονομάστηκε η πανδημία χρειάζεται απαραίτητα επικοινωνία μεταξύ όλων των μερών της ιεραρχίας. Τόσο μέσα στη σχολική μονάδα όσο και έξω από αυτή. Στην περίπτωση μας φαίνεται ότι υπήρχε η διάθεση αλλά δεν υπήρχε ο τρόπος. Η οπτική του κάθε φορέα ήταν διαφορετική. Κάποιοι ήθελαν να δώσουν γρήγορα οδηγίες χωρίς όμως να υπολογίσουν την διαφορετικότητα των οδηγιών σε σχέση με το κοινό στο οποίο θα εφαρμοστούν, κάποιοι ήθελαν την άμεση εφαρμογή ώστε να φαίνεται ότι όλα λειτουργούν σωστά.

Ο σχεδιασμός αντιμετώπισης της πανδημίας έγινε χωρίς να ληφθεί υπόψη η ιδιαιτερότητα των μαθητών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με αποτέλεσμα πολλά από τα σχεδιαζόμενα να μην μπορούν να εφαρμοστούν. Η πανδημία όμως ήταν εδώ και ο φόβος και η ανασφάλεια κυριάρχησε πολλές φορές. Η διεύθυνση έπρεπε να βρει λύση. Δεν υπάρχει κάποια εκπαίδευση για την αντιμετώπιση κρίσεων και το σχέδιο αντιμετώπισης είναι η εμπειρία, η ψυχραιμία και η ιδιοσυγκρασία των διευθύνσεων. Φάνηκε ότι ο κάθε εμπλεκόμενος φορέας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης από το υπουργείο παιδείας μέχρι τη σχολική μονάδα λειτουργούσε μεμονωμένα και προσπαθούσε να προστατευτεί από τα αποτελέσματα της πανδημίας πολλές φορές επιβαρύνοντας τον άλλο φορέα. Η επιβεβαίωση αυτών έρχεται από τις τοποθετήσεις των διευθύνσεων για έλλειψη σύνδεσης των εμπλεκόμενων φορέων με την σχολική πραγματικότητα.

Η επικοινωνία έπρεπε να υπάρχει και μεταξύ των μερών της σχολικής μονάδας. Οι διευθύνσεις ήθελαν να επικοινωνήσουν και να κατευνάσουν τους φόβους και τις ανασφάλειες που τυχόν υπήρχαν. Για το σκοπό αυτό χρειάζονταν εργαλεία που οι διευθύνσεις δεν τα διέθεταν. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι υπήρχε διάθεση και έκαναν ότι μπορούσαν. Όμως οι ελλείψεις ήταν τέτοιες που πολλές φορές ένιωθαν ότι παλεύουν μόνοι χωρίς να έχουν έστω να απευθυνθούν σε κάποιον. Προσπαθούσαν να εφαρμόσουν καταγεγραμμένες οδηγίες, οι οποίες όμως δεν λάμβαναν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες και τα θέματα που μπορούσαν να προκύψουν. Οι λύσεις έπρεπε να βρεθούν και το οποιοδήποτε ερώτημα είχε σαν απάντηση ότι έπρεπε να εφαρμοστούν οι οδηγίες. Τίποτα περισσότερο από αυτό.

## 6.2 Προτάσεις

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι πρέπει να επανεξεταστεί η λειτουργία των σχολικών μονάδων της ειδικής αγωγής και να γίνουν αλλαγές. Η πανδημία του covid 19 ανέδειξε τα προβλήματα που προϋπήρχαν.

Η σχολική πραγματικότητα που ουσιαστικά εκτυλίσσεται στις σχολικές μονάδες έχει μια δυναμική η οποία δεν είναι ποτέ συγκεκριμένη και ίδια. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να έρθει πιο κοντά με τις σχολικές μονάδες. Χρειάζεται να έχει φυσική παρουσία σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να μπορεί να έχει άποψη της πραγματικότητας και πώς αυτή μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες. Έτσι οι αποφάσεις που παίρνονται θα είναι όχι μόνο θεωρητικές αλλά θα προκύπτουν και από την σχολική πρακτική. Η τακτική αυτή θα πρέπει να ακολουθηθεί σε όλη την ιεραρχική δομή από το Υπουργείο μέχρι τις σχολικές μονάδες. Η απόλυτα γραφειοκρατική τακτική φαίνεται ότι δεν λειτουργεί αποτελεσματικά, αντιθέτως δημιουργεί προβλήματα και την αίσθηση ελλιπούς ενδιαφέροντος για την σχολική πραγματικότητα, πόσο μάλλον σε περιόδους κρίσης. Οι φορείς της Πολιτείας πρέπει να είναι αρωγοί και συνοδοιπόροι των σχολικών μονάδων κι όχι εκδότες ή μεταφορείς οδηγιών.

Το προσωπικό των σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα των ειδικών σχολείων δεν θα πρέπει να είναι στην πλειοψηφία του κάθε σχολικό έτος διαφορετικό. Ανεξάρτητα από το είδος της σύμβασης εργασίας θα πρέπει η πλειοψηφία του προσωπικού να παραμένει στις σχολικές μονάδες ίδιο στην πλειοψηφία του. Με αυτό τον τρόπο οι διευθύνσεις θα μπορούν να γνωρίζουν το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού και να κάνουν κατανομή εργασιών ώστε να μην υπάρχει υπερβολικός φόρτος εργασίας σε ορισμένα λίγα άτομα. Δεν θα χάνεται μεγάλο χρονικό διάστημα αλλά και πολύτιμο για να γίνει αναγνώριση του προσωπικού. Το ίδιο το προσωπικό θα αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης, πράγμα που θα κάνει πιο ευχάριστη και αποτελεσματική την εργασία του.

Θα πρέπει να επανεξεταστούν τα όρια του αριθμού των μαθητών ανά σχολική μονάδα. Με αυτό τον τρόπο θα γίνεται ευκολότερος αλλά και αποτελεσματικότερος ο έλεγχος των μαθητών και θα αποφεύγονται περιπτώσεις κρίσεων ή έστω θα διευθετούνται αποτελεσματικότερα. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών συνεπάγεται μεγάλο αριθμό προσωπικού και κατά σειρά σχολική μονάδα με μεγάλο αριθμό ανθρώπων, οι οποίοι πρέπει να οργανωθούν από τη διεύθυνση.

Οι διευθύνσεις θα πρέπει να έχουν εκπαίδευση σχετική με την διοίκηση, η οποία θα εμπλουτίζεται κατά καιρούς με περαιτέρω εκπαίδευση στον τομέα αυτό, όπου και όταν

κρίνεται απαραίτητο με ανάλογη επιμόρφωση. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας δεν θα πρέπει να εξαρτάται μόνο από την εμπειρία, την διαίσθηση των διευθύνσεων, την προσωπική διάθεση και δυνατότητα των εκάστοτε διευθύνσεων για επιμόρφωση. Σε τακτά χρονικά διαστήματα θα πρέπει να γίνεται διερεύνηση για τυχόν επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης κάποιων ατόμων από το υπόλοιπο προσωπικό που ασχολείται με αυτά, όπως είναι οι υποδιευθυντές. Θα πρέπει να είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των διευθυντών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσης, η οποία θα πρέπει να εμπλουτίζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Όλα οι προτάσεις που αναφέρθηκαν θα έχουν ιδιαίτερη αξία αν γίνουν οργανωμένα. Μη οργανωμένες σκόρπιες προσπάθειες έχουν κάποιο αποτέλεσμα ίσως αλλά αν θέλουμε να είμαστε σίγουροι για το αποτέλεσμα, η οργάνωση και η εξέταση της αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητες. Οι σχολικές μονάδες της ειδικής αγωγής χρειάζονται περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΕΤΕΥΞΗΣ

1. Παρακαλώ αναφέρατε στοιχεία του σχολείου σας όπως αριθμό μαθητών, αριθμό προσωπικού.
2. Αναφερόμενοι στο χρονικό διάστημα πριν την εμφάνιση της πανδημίας μιλήστε μας για τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
3. Ποιό ήταν το οργανόγραμμα του σχολείου;
4. Από ποιούς αποτελούνταν το προσωπικό του σχολείου;
5. Ποιές ήταν οι αρμοδιότητες του προσωπικού;
6. Πώς κατανέμονταν οι αρμοδιότητες σε μόνιμο προσωπικό και σε συμβασιούχους;
7. Ποιά πιστεύετε ότι ήταν η σχέση σας με το προσωπικό του σχολείου;
8. Σε τυχόν προβλήματα μεταξύ σας με το προσωπικό, πού πιστεύετε ότι οφείλονταν;
9. Ποιά θα θέλατε να ήταν η σχέση σας ιδανικά; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
10. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο διοίκησης στο σχολείο; Παρακαλώ πείτε μου γιατί θέλετε αυτό τον τρόπο διοίκησης.
11. Πώς χειριζόσασταν άτομα από το προσωπικό που δεν ήταν συνεπή στα καθήκοντά τους; Πιστεύετε ότι αυτός είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος χειρισμού και γιατί;
12. Ποιά ήταν η σχέση σας με τους μαθητές; Σας αντιμετώπιζαν ως διεύθυνση του σχολείου ή κάποια επιπλέον οικειότητα δεν άφηνε περιθώρια για κάτι τέτοιο;
13. Ποιά ήταν η σχέση σας με τους γονείς των μαθητών; Η σχέση σας αναπτύχθηκε κατόπιν συγκεκριμένων ενεργειών από την πλευρά σας; Αν ναι, θεωρείτε ότι είχατε επιτύχει το αποτέλεσμα που επιθυμούσατε;
14. Ερχόσασταν σε επαφή με τους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα και με ποιό τρόπο; Υπάρχουν συγκεκριμένες ημέρες όπου οι γονείς μπορούσαν να έρθουν σε επαφή μαζί σας?
15. Υπήρχαν συγκεκριμένες επαφές των γονιών με τους εκπαιδευτικούς ή με κάποιους άλλους συνεργάτες που ανήκαν στο προσωπικό του σχολείου; Η τακτική αυτή έχει επιβληθεί από σας ή αφήνατε την πρωτοβουλία στους συνεργάτες σας;
16. Αναφέρατε γενικά ποια ήταν η σχέση σας με το Υπουργείο Παιδείας.
17. Είχε ευελιξία ένας διευθυντής στον τρόπο που θα κινηθεί στο σχολείο του και μέχρι ποιού σημείου; Εάν ναι πώς αντιλαμβάνεστε την ευελιξία αυτή;

18. Πώς το Υπουργείο Παιδείας μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου; Υπήρχε άμεση ανταπόκριση σε κάποια ερωτήματά σας;
19. Υπήρχε σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ σας; Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.
20. Θα θεωρούσατε το Υπουργείο Παιδείας αρωγό στο έργο σας; Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας.
21. Κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως διευθυντής έχετε αντιμετωπίσει κρίσεις;
22. Μπορείτε να αναφέρετε τι είδους κρίσεις αντιμετωπίσατε;
23. Θα θέλατε να αναφέρετε τον τρόπο αντιμετώπισης;
24. Έχετε διδαχτεί τρόπους αντιμετώπισης κρίσης στα πλαίσια της Διοίκησης του σχολείου;
25. Ανεξάρτητα από την εκπαίδευσή σας αντιμετωπίζατε τις περιπτώσεις κρίσεων διαισθητικά ή/και με προηγούμενη εμπειρία;
26. Αναφερόμενοι στο χρονικό διάστημα μετά την εμφάνιση της πανδημίας μιλήστε μας για τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
27. Ποια ήταν η αντίδραση της Διεύθυνσης όταν εκδηλώθηκε η πανδημία στην Ελλάδα σε σχέση με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς
28. Πώς επηρεάστηκε η λειτουργία του σχολείου με την εκδήλωση της πανδημίας σε σχέση με τη λειτουργία του πριν την εμφάνιση της Πανδημίας ?Πως επηρεάστηκε η λειτουργία του σχολείου όταν απαγορεύτηκε η δια ζώσης εκπαίδευση
29. Πώς διαμορφώθηκε το οργανόγραμμα του σχολείου και οι αρμοδιότητες του προσωπικού?
30. Αναφέρατε τα εμπόδια που τυχόν υπήρξαν
31. Θεωρείτε ότι η Διεύθυνση του σχολείου ήταν έτοιμη να αντιμετωπίσει τέτοιου τύπου κρίσεις αναπάντεχες και χωρίς προηγούμενο; Είχατε «εκπαιδευτεί» για κάτι τέτοιο;
32. Θεωρείται ότι η διεύθυνση είναι πλέον πιο έτοιμη να αντιμετωπίσει κρίσεις αναπάντεχες?
33. Υπήρχαν ελλείψεις οι οποίες δημιούργησαν προβλήματα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας; Αν ναι, ποιες ήταν αυτές;
34. Εφόσον υπήρχαν ελλείψεις πώς και με ποιο τρόπο καλύφθηκαν;
35. Πώς επηρεάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού κατά τη διάρκεια της πανδημίας;



36. Πώς επηρεάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και προσωπικού στη διάρκεια της πανδημίας;
37. Ποιός ήταν ο ρόλος της Διεύθυνσης του σχολείου στην λειτουργία του σχολείου στη διάρκεια της πανδημίας; Πως αξιολογείτε αυτό το ρόλο;
38. Πόσο ελεύθερη ήταν η Διεύθυνση στις «κινήσεις» της και πόσο ευέλικτη;
39. Ποιά προβλήματα εμφανίστηκαν στους μαθητές και στους γονείς κατά τη λειτουργία του σχολείου στη διάρκεια της πανδημίας;
40. Ποιά ήταν η θέση και ο ρόλος των γονέων απέναντι στο σχολείο την εποχή της πανδημίας;
41. Υπήρχαν προβλήματα και αν ναι σε ποίο ποσοστό διευθετήθηκαν και με ποιό τρόπο;
42. Υπήρξε υποστήριξη για την ξαφνική αντιμετώπιση της κρίσης? Αν ναι, περιγράψτε την υποστήριξη. Σε ποίο βαθμό βοήθησε στη λειτουργία του σχολείου;
43. Υπήρξαν σαφείς και γρήγορες οδηγίες;
44. Πόσο εύκολα εφαρμόσιμες αλλά και εφικτές ήταν αυτές;
45. Απευθυνθήκατε στο Υπουργείο Παιδείας στη διάρκεια της πανδημίας ; Αν ναι, αφορούσε θέματα της λειτουργίας του σχολείου; Αν όχι, γιατί δεν επικοινωνήσατε με το Υπουργείο αυτή την περίοδο;
46. Μετά απ' όλη αυτή την πρωτόγνωρη εμπειρία τι θεωρείτε ότι πρέπει να βγάλουμε ως δίδαγμα; Τι μάθαμε; Τί θα έπρεπε ν' αλλάξει; Αναφορά προσωπικών απόψεων της Διεύθυνσης.
47. Πώς νιώθετε απέναντι στο ενδεχόμενο να υπάρξει και άλλο κύμα πανδημίας στην επόμενη σχολική χρονιά;
48. Ποιά η άποψή σας για τη μετά covid εποχή; Πώς πιστεύετε ότι θα διαμορφωθούν τα σχολεία; Πώς πρέπει να λειτουργούν τα σχολεία κατά τη δική σας άποψη;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ ΚΑΙ ΝΟΜΟΙ

ΕΟΔΥ (Εθνικός οργανισμός δημόσιας υγείας), Σεπτέμβριος 2020 «Αρχές διαχείρισης ύποπτων ή επιβεβαιωμένων περιστατικών λοίμωξης COVID-19 σε σχολικές μονάδες και πρωτόκολλο αναστολής λειτουργίας σχολικών τμημάτων ή σχολείων»

ΚΥΑ 16838 (2020). ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020'

Νόμος υπ' αριθμ. 4823/2021 ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις).

Altinget (2020) Borgfred vakler efter kritik af embedsmænd (Truce threatened after critic of public officials).

Danmarks Evalueringsinstitut (2021) Grundskolers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pan- demien (Experiences of emergency education in compulsory school during the covid-19 pandemic).

Dziennik Ustaw, pozycja 374 (2020) Act of 2 March 2020 on particular solutions regarding the prevention, counteracting and combatting COVID-19 as well as other infectious diseases that cause crises situation]. Journal of Laws, item 374.

Dziennik Ustaw, pozycja 493 (2020) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020* Ordinance of the Minister of National Education of 20 March 2020 on particular solutions during a temporary restriction in the functioning of education system units with regard to the prevention, counteracting and combat- ting COVID-19]. Journal of Laws, item 493.

*Gazzetta Ufficiale* (2020b) Serie generale nr 59 2020-03-08 Further implementing provisions of the decree-law 23 February 2020, n. 6, containing urgent measures regarding the containment and management of the epidemiological emergency from COVID-19). *Gazzetta Ufficiale*.

Regeringen (2020) Statsminister Mette Frederiksens indledning på pressemøde i Statsministeriet om corona-virus den 11. marts 2020 (The prime minister's introduction to the press briefing about corona-virus 11 March 2020).

Valmiuslaki. 1552/2011 (Emergency Powers Act. 1552/2011).

Perusopetuslaki. 628/1998 (Basic Education Act. 628/1998). In: Finnish Acts and Decrees.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική

Τσινάκος, Α. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή

Σαϊτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας

## Ξένη

Armitage, R., & Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet Global Health*.

Augustine, N.R. 2008. *Managing crises*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Allix, N.M. (2000) 'Transformational Leadership: Democratic or Despotic?', *Educational Management and Administration* 28(1): 7–20.

Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G. and Riley, G.L. (1978) *Policy-Making and Effective Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ball, S. (1994) *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Barling J, Slater F, Kelloway EK (2000) Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership and Organization Development Journal*.

Beauchamp G., Hulme M., Clarke L., Hamilton L., A Harvey J. (2021), People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic, EMAL

Beare, H., Caldwell, B. and Millikan, R. (1992) *Creating an Excellent School*. London: Routledge.

Bell, L. (1991) 'Educational Management: An Agenda for the 1990s', *Educational Management and Administration* 19(3): 136–40.

Begley, P.T. (1994), *School Leadership: A Profile Document*

Boin, A. 2009. The new world of crises and crisis management: Implications for policymaking and research. *Review of Policy Research*.

A. Boin, P. 't Hart, W. McConnell, T. Preston, Leadership style, crisis response and blame management (2010).

- Bolam, R. (2004) 'Reflections on the NCSL from a Historical Perspective', *Educational Management*
- Bottery, M. (2001) 'Globalisation and the UK Competition State: No Room for Transformational Leadership in Education?', *School Leadership and Management* 21(2): 199–218.
- Brighouse, T. (1988) 'Politicising the Manager or Managing the Politicians—can the Headteacher Succeed where the Education Officer Failed', *Educational Management and Administration*.
- S. Brock, S. Jimerson (Eds.), (2013) *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention*, second ed., National Association of School Psychologists, Bethesda, MD,.
- Brundrett, M. (2006) 'Evaluating the Individual and Combined Impact of National Leadership Programmes in England: Perceptions and Practices', *School Leadership and Management*.
- Bush, T. (1986) *Theories of Educational Management*. London: Harper and Row. Bush, T. (1998) 'The National Professional Qualification for Headship: The Key to Effective School Leadership?', *School Leadership and Management*.
- Bush, T. (2006) 'The National College for School Leadership: A Successful English Innovation?', *Phi Delta Kappan*.
- I. Convery, R. Balogh, B. Carroll, (2007) 'Getting the kids back to school': education and the emotional geographies.
- Coombs, W. T. (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coopers and Lybrand (1988) *Local Management of Schools: A Report to the DES*. London: HMSO. Cuban, L. (1988) *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Davis B, Sumara D (2006) *Complexity and Education*. Upper Saddle River, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Department for Education and Employment (1999) *National College for School Leadership: A Prospectus*. London: DfEE.
- Dimmock, C. (1999) 'Principals and School Restructuring: Conceptualising Challenges as Dilemmas', *Journal of Educational Administration*.
- DUKE, D. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.

- Elliott, D., Harris, K. and Baron, S. (2005). Crisis management and service marketing. *Journal of Services Marketing*.
- Estep, S. (2013). Crisis planning: Building enduring school-community relationships. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fullan M (2001) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan M (2002) Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership* May.
- Gainey, B.S. (2009). Crisis management's new role in educational settings.
- Greenfield, T. (1991) 'Re-forming and Re-valuing Educational Administration: Whence and When cometh the Phoenix', *Educational Management and Administration*.
- Gostin, L. O., & Wiley, L. F. (2020). Governmental public health powers during the COVID-19 pandemic: Stay-At-Home orders, business closures, and travel restrictions.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman
- Gunter H (2003) Introduction—the challenge of distributed leadership. *School Leadership and Management*
- Gunter, H. (1997) *Rethinking Education: The Consequences of Jurassic Management*. London: Cassell.
- Hallinger, P. (2003) 'The Emergence of School Leadership Development in an era of Globalisation: 1980–2002', in P. Hallinger (ed.) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*. Lisse: Sewts and Zeitlinger.
- Hallinger, P. and Heck, R. (1997) 'Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness', *School Effectiveness and School Improvement*.
- Heifetz R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business School Press.
- Hsieh, M. H., Huang, H. Y., & Seah, M. (2014). Leader driven organizational adaptation. *Management Decision*,
- Jefferies, S. S. (2017). Adaptive leadership in a socially revolving world: A symbolic interactionist lens of adaptive leadership theory. *Performance Improvement*.

Jetten J, Reicher SD, Haslam SA, and Cruwys T (eds) (2020) *Together Apart: The Psychology of Covid 19*, London: Sage.

Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*.

E. Keller-Dupree, (2013) Understanding childhood trauma: ten reminders for pre-venting retraumatization, *Pract. Sch.: J. Couns. Prof. Psychol.*

R. Kielkowski, (2013) Leadership during crisis, *J. Leadersh.*

Kuntz, J. R., Malinen, S., & Näswall, K. (2017). Employee resilience: Directions for resilience development. *Consulting Psychology Journal*.

P. Lazarus, S. Jimerson, S. Brock, (2003) *Helping Children After a Natural Disaster: Information for Parents and Teachers*, National Association of School Psychologists, Bethesda, MD.

Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.

Leithwood KA, Riehl C (2003) What do we already know about successful school leadership? Paper pre-sented to the American Educational Research Association, Chicago, IL

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006) *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.

Levacic, R. (1995) *Local Management of Schools: Analysis and Practice*. Buckingham: Open University Press.

McConnell, A., and L. Drennan. (2006). Mission impossible? Planning and preparing for crisis.

Mintzberg, H. (1994), *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Morrison KRB (1998) *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.

Muijs, D. and Harris, A. (2007) 'Teacher Leadership in (in)Action: Three Case Studies of Contrasting Schools', *Educational Management; Administration and Leadership*.

Mulford, B. (2008). *Leadership challenge: Improving learning in schools*. Australian Education Review.

Mulford, B., and S. Johns. (2004). Successful school principalship. *Leading and Managing: Journal of the Australian Council for Educational Leaders*.

C. Mutch, (2015) *More than a Place of Education: Schools and Extreme Events*. The University of Auckland, Auckland, NZ,.

National College for School Leadership (2001) *Leadership Development Framework*. Nottingham: NCSL.

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*.

Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*.

Pearson, C.M., and I.I. Mitroff. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *Academy of Management*

Pollard, D., and S. Hotho. 2006. Crises, scenarios and the strategic management process. *Management Decision*.

D. Porche, (2009) *Emergent Leadership During a Natural Disaster. A Narrative Analysis of an Acute Health Care Organization's Leadership*, Capella University, Minneapolis, MN.

Raelin, J. A. (2016). Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*.

L. Rego, R. Garau, (2008) *Stepping into the void*. Geensboro, NC: Centre for Creative Leadership.

Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., Littenberg-Tobias, J., Moussapour, R., Napier, A., Thompson, M., & Slama, R. (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the covid-19 pandemic: A first look*.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. Retrieved April 14, 2020.

Rosete D, Ciarrochi J (2005) Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership and Organizational Development Journal*.

Sandoval, J. H. (2002). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. 2nd Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Schreiber C, Carley KM (2006) Leadership style as an enable of organizational complex functioning. *Emergence: Complexity and Organization* Siegel H (1987) *Relativism Refuted*. Dordrecht: D. Reidel.

Simms JR (2003) Living systems science methodology for managing complexity and change. *Systems Research and Behavioral Science*.

- Schoemaker, P. (1997). Disciplined imagination. *International Studies of Management and Organization*.
- Smith ACT, Humphries CE (2004) Complexity theory as a practical management tool: a critical evaluation. *Organization Management Journal*.
- Smith, L., and D. Riley. (2010). *The business of school leadership*. Camberwell.Slaikau, K. A. (1990). *Crisis intervention*. Boston: Allyn and Bacon
- Sommer, S. A., Howell, J. M., & Hadley, C. N. (2016). Keeping positive and building strength. *Group & Organization Management*.
- Southworth, G. (1993) 'School Leadership and School Development: Reflections from Research', *School Organisation*.
- R. Tarrant, (2011) Leadership through a school tragedy: a case study. (Part 1 – The first week), *Australas. J. Disaster Trauma Stud.*
- 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*.
- Young, M. and Petersen, G. (2002) 'Guest Editor's Introduction: National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation', *Educational Administration Quarterly*.
- Yukl, G. (2002) *Leadership in Organisations*. Upper Saddle River: NJ, Prentice-Hal
- Wilson, I. (2000). From scenario thinking to strategic action. *Technological Forecasting and Social Change*.
- WHO (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report 51. World Health Organization.
- World Health Organization (WHO). Coronavirus Disease (COVID-19) Weekly Epidemiological Update. 5 October 2020.)
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*.