

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η προσαρμογή της σχολικής ηγεσίας στις συνθήκες της covid περιόδου και
διαχείριση των αλλαγών κατά την ύφεση της*

ΜΠΛΟΝΤΖΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

A.M.:ΟΕΚ21067

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2023
Η παρούσα Διπλωματική Εργασία
εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών
για την απόκτηση του
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
που απονέμει το
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην
«Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Η εκπόνηση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας πραγματοποιήθηκε υπό την καθοδήγηση της Συμβουλευτικής Επιτροπής αποτελούμενη από τους:

Όνοματεπώνυμο	Βαθμίδα
ΠΑΝΤΕΛΙΔΗ ΠΑΝΤΕΛΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ-ΑΝΤΙΠΡΥΤΑΝΗΣ
ΨΥΛΛΑΚΗ ΜΑΡΙΑ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΧΛΕΤΣΟ ΘΕΟΛΟΓΟ-ΜΙΧΑΗΛ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ
Κατάλογος Πινάκων	5
Κατάλογος Σχημάτων	7
Περίληψη	8
Abstract	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1^ο: Σχολική Ηγεσία	14
1.1 Η έννοια και ο ορισμός της σχολικής ηγεσίας	14
1.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας	20
1.3 Ο πολυσύνθετος ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας	28
Κεφάλαιο 2ο: Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων	31
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «κρίση»	31
<i>2.1.1 Χαρακτηριστικά κρίσεων</i>	31
<i>2.1.2 Τύποι κρίσεων</i>	33
<i>2.1.3 Διαχείριση κρίσεων</i>	36
2.2 Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο	40
<i>2.2.1 Οι κρίσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη μια σχολική μονάδα</i>	40
<i>2.2.2 Πρακτικές σχολικής ηγεσίας για την αντιμετώπιση των κρίσεων</i>	41
Κεφάλαιο 3^ο: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της κρίσης λόγω της πανδημίας COVID19 - Βιβλιογραφική επισκόπηση	44
3.1 Οι διαστάσεις και οι συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό σχολείο	44
3.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας και πρακτικές για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 σε επίπεδο σχολικής μονάδας	50
Κεφάλαιο 4^ο: Ερευνητική Μεθοδολογία	55
4.1 Σκοπός της έρευνας	55
4.2 Αναγκαιότητα της έρευνας	55
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	55

4.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	56
4.5 Επιλογή και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου	56
4.6 Στοιχεία για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας	58
4.7 Δείγμα έρευνας και μέθοδος δειγματοληψίας	58
4.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας	59
4.9 Ανάλυση & Επεξεργασία Δεδομένων	59
Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα Έρευνας	61
5.1 Δημογραφικά Στοιχεία	61
5.2 Περιγραφική Ανάλυση	62
5.2.1 <i>Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19</i>	63
5.2.2 <i>Οι πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19</i>	69
5.2.3 <i>Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19</i>	72
5.2.4 <i>Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης</i>	73
5.2.5 <i>Οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα</i>	74
5.3 Ανάλυση Αξιοπιστίας	75
5.4 Ανάλυση Συσχέτισης - Έλεγχος ύπαρξης αιτιακής σχέσης	76
5.4.1 <i>Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του</i>	77
5.4.2 <i>Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα</i>	79
5.4.3 <i>Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα</i>	81
5.4.4 <i>Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα</i>	83
Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα	86
Βιβλιογραφία	94
Παράρτημα Ι	103

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	σελ
Πίνακας 1.1: Διαφορές Διευθυντή / Μάνατζερ και Διευθυντή / Ηγέτη (Πηγή: Μπουραντάς, 2005).	17
Πίνακας 1.2: Μοντέλα σχολικής ηγεσίας βάσει των μοντέλων διοίκησης (Πηγή: Bush & Glover, 2003).	20
Πίνακας 5.1: Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.	61
Πίνακας 5.2: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.	64
Πίνακας 5.3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.	65
Πίνακας 5.4: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.	67
Πίνακας 5.5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.	68
Πίνακας 5.6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των πρακτικών που ακολούθησαν οι σχολικοί ηγέτες για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19.	71
Πίνακας 5.7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.	72
Πίνακας 5.8: Μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης.	74
Πίνακας 5.9: Μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των προκλήσεων που ανακύπτουν για τη	75

σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.	
Πίνακας 5.10: Ανάλυση αξιοπιστίας για τις καθορισμένες μεταβλητές.	76
Πίνακας 5.11: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του.	77
Πίνακας 5.12: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία	81
Πίνακας 5.13: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.	83
Πίνακας 5.14: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.	84

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

	σελ
Σχήμα 1.1: Δισδιάστατο υπόδειγμα διοικητικών στυλ κατά Blake & Mouton (1964) (Προσαρμογή από Everard & Morris, 1999).	19
Σχήμα 1.2: Μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας (Robbins & Judge, 2011 στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., 2012)	22
Σχήμα 1.3: Μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση (Πηγή: Φάσουρα , 2015).	25
Σχήμα 1.4: Ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας (Πηγή: Λεμονή & Κολεζάκης, 2013)	30
Σχήμα 5.1: Γράφημα ραντάρ με τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.	66
Σχήμα 5.2: Γράφημα ραντάρ με τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.	69
Σχήμα 5.3: Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.	73

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο που διαδραμάτισε ο σχολικός ηγέτης (πρακτικές και χαρακτηριστικά) στη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας COVID19. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν αυτές τις πρακτικές, καθώς και τις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα. Βάσει του ανωτέρου τιθέμενου σκοπού, υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, σε δείγμα 65 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την επεξεργασία και ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων προέκυψε ότι οι πρακτικές που εφάρμοσαν οι σχολικοί ηγέτες για την αντιμετώπιση της κρίσης, βασίζονται στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στην ευελιξία-προσαρμοστικότητα και εμπίπτουν σε μια ενοποίηση των μοντέλων σχολικής ηγεσίας που έχουν εντοπιστεί βιβλιογραφικά και πιο συγκεκριμένα στο διοικητικό, καθοδηγητικό, συμμετοχικό, καταναμημένο και μετασχηματιστικό. Παράλληλα, προέκυψε ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης, προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά την εν λόγω υγειονομική κρίση είναι: συνεργατικότητα, προσαρμοστικότητα/ευελιξία, ενσυναίσθηση και ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων. Από την ανάλυση συσχέτισης προέκυψε ότι οι προαναφερθείσες πρακτικές, σχετίζονται θετικά με τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας και θετικού σχολικού κλίματος από την πλευρά του σχολικού ηγέτη και αρνητικά με το χαμηλό βαθμό αυτονομίας που έχει στη λήψη αποφάσεων. Βάσει των ανωτέρω, προέκυψε ότι οι ενέργειες που θα αυξήσουν το βαθμό ετοιμότητας του σχολικού ηγέτη προκειμένου να αντιμετωπίσει παρόμοιες κρίσεις και που αποτελούν προκλήσεις/προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ενίσχυση του ρόλου του μέσω παροχή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτονομίας και η επιμόρφωσή του σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων.

Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση κρίσεων, πανδημία COVID19, σχολική ηγεσία, θετικό σχολικό κλίμα, αυτονομία στη λήψη αποφάσεων.

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate the views of primary education teachers, regarding the role played by the school leader (practices and characteristics) in managing the crisis of the COVID19 pandemic. In addition, teachers' opinions were explored regarding the factors that influenced these practices, as well as the challenges that arise for school leadership, after the return of the educational process to normality. Based on the above stated purpose, a quantitative research was carried out, using a questionnaire as a data collection tool on a sample of 65 primary school teachers. From the processing and analysis of the collected data, it emerged that the practices applied by school leaders to deal with the crisis, are based on the creation of a positive school climate and on flexibility-adaptability and fall into an integration of the school leadership models that have been identified in the literature and more specifically in managerial, directive, participatory, distributed and transformational. At the same time, it emerged that the main characteristics that a school leader must possess, in order to effectively manage this health crisis, are: cooperation, adaptability/flexibility, empathy and speed in decision-making. From the correlation analysis, it emerged that the aforementioned practices are positively related to the formation of a culture of cooperation and a positive school climate on the part of the school leader, and negatively to the low degree of autonomy he has in decision-making. Based on the above, it emerged that the actions that will increase the degree of readiness of the school leader in order to deal with similar crises and that are challenges/suggestions for the Greek education system are the strengthening of his role by providing greater margins of autonomy and his training on issues crisis management.

Key words: Crisis management, COVID19 pandemic, school leadership, positive school climate, decision-making autonomy.

Εισαγωγή

Η ξαφνική έλευση της πανδημίας COVID-19, επηρέασε αρνητικά και σε σημαντικό βαθμό όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις των ανθρώπινων κοινωνιών, σε παγκόσμιο επίπεδο (Fernandez & Shaw, 2020). Στις συνέπειες και στις επιπτώσεις της εν λόγω υγειονομικής κρίσης, συγκαταλέγονται το άγχος, ο πανικός και το αίσθημα της έντονης δυσφορίας, ως αποτελέσματα του κλίματος κινδύνου και ανασφάλειας αναφορικά με τις εκτεταμένες και κλιμακούμενες βλάβες που προκαλούνται σε θέματα υγείας, αλλά και οικονομίας (Harris, 2020). Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά εμπίπτουν στα στοιχεία που πλαισιώνουν τις υπόλοιπες, μη πρωτοφανείς πλέον κρίσεις, όπως οι δυσχερείς καταστάσεις της οικονομίας, τα καιρικά φαινόμενα μεγάλης έντασης, οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, η αύξηση των κρουσμάτων βίας και επιθετικότητας κ.ά. (Fernandez & Shaw, 2020·Harris, 2020). Εντούτοις, η κρίση που προκλήθηκε από την έλευση της πανδημίας COVID-19, διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες κρίσεις ως προς τη διάρκεια, την έκταση, την ένταση και την καθολικότητα των επιπτώσεων της (Fernandez & Shaw, 2020·Harris, 2020).

Η έλευση της πανδημίας COVID-19 δεν άφησε ανεπηρέαστη και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, προκαλώντας σε μικρό χρονικό διάστημα, ξαφνικές, σημαντικές και απρόβλεπτες αλλαγές (Harris, 2020·Harris & Jones, 2020·Hooge & Pont, 2020·Zhao, 2020). Αυτό θα ήταν έτσι και αλλιώς αναπόφευκτο καθώς η εκπαίδευση ως ανοιχτό σύστημα επηρεάζεται άμεσα από εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να εμφανιστούν αιφνιδίως στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Saitis & Saiti, 2018·Tokel, 2018). Με σκοπό τη μείωση του ρυθμού διάδοσης της νόσου, το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων και η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Azorín, 2020·d'Orville, 2020·Van Lancker & Parolin, 2020), αποτέλεσε τη μοναδική πολιτική και ευέλικτη λύση, προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Daniel, 2020·Foti, 2020· Zhang et al., 2020). Όμως, η προαναφερθείσα μετάβαση πραγματοποιήθηκε αιφνιδίως και ως εκ τούτου ολόκληρη η

εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη (Daniel, 2020· Foti, 2020). Επιπλέον, αλλαγές επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας παγκοσμίως παρουσιάστηκαν και μετά τη λήξη της κοινωνικής αποστασιοποίησης (καραντίνα). Οι εν λόγω αλλαγές που υιοθέτησαν οι εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες, με στόχο τη μείωση του ρυθμού διάδοσης της νόσου, είχαν τη βάση τους κυρίως στις υποδείξεις και συμβουλές των υγειονομικών επιτροπών (ιατροί, λοιμωξιολόγοι) (Sahlberg, 2021). Τόσο η ίδια η απόφαση της επαναλειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και ο τρόπος λειτουργίας τους υπό το πρίσμα της σχολαστικής τήρησης των υγειονομικών υποδείξεων, αποτέλεσαν ζητήματα για τριβές και αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που δυσκόλεψε έτι περισσότερο την ήδη δυσχερή κατάσταση που προκλήθηκε από την κρίση (Harris & Jones, 2020).

Η προαναφερθείσα κατάσταση (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαναλειτουργία σχολικών μονάδων με αυστηρή τήρηση υγειονομικών μέτρων κ.ά.), ως απόρροια της πανδημίας, σε συνδυασμό με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και την μακροπρόθεσμη επιστροφή στην κανονικότητα (Daniel, 2020), είναι λογικό να επιφέρει τροποποιήσεις και στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, επιφορτίζοντας τον σχολικό διευθυντή / ηγέτη τόσο με τη διαχείριση της κρίσης, όσο και με τις αλλαγές στη άσκηση των καθηκόντων του (Harris, 2020).

Βάσει του ανωτέρου πλαισίου διαμορφώθηκε και ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας, ο οποίος είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το ρόλο που διαδραμάτισε ο σχολικής ηγέτης (πρακτικές και χαρακτηριστικά) στη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας COVID19. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν αυτές τις πρακτικές, καθώς και τις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση κρίσης που προκάλεσε η πρόσφατη και ξαφνική πανδημία COVID19 αποτελεί θεματική που δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχουν προκύψει αρκετά εμπειρικά δεδομένα για την Ελλάδα, για την εν λόγω θεματική, ενώ οι περισσότερες έρευνες της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας που εντοπίστηκαν, χρησιμοποιούν ως δείγμα τους σχολικούς ηγέτες. Κρίθηκε σκόπιμο και περισσότερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με το ρόλο του σχολικού ηγέτη σε περίοδο υγειονομικής

κρίσης. Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής αυτής έρευνας, σχεδιάστηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων 65 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με την προαναφερθείσα θεματική. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που έλαβε χώρα και το οποίο περιείχε ερωτήσεις που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες και που είχαν τον ίδιο ή παρόμοιο στόχο με αυτήν, προκειμένου να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να απαντηθούν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τόσο από το ερευνητικό όσο και από το βιβλιογραφικό σκέλος αυτής, για λόγους κάλυψης του ανωτέρω τιθέμενου σκοπού, είναι:

1. Ποιες είναι οι κυριότερες συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19;
3. Ποιες πρακτικές ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης που παρουσιάστηκε; Ποιοι παράγοντες επηρέασαν αυτές τις πρακτικές;
4. Ποιες είναι οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Προς διευκόλυνση του αναγνώστη και για την καλύτερη κατανόηση της έρευνας, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία (3) κεφάλαια. Στο 1ο Κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά η σχολική ηγεσία, παρουσιάζονται τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας καθώς και ο πολυσύνθετος ρόλος του σχολικού ηγέτη. Στο 2ο Κεφάλαιο προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος κρίση (χαρακτηριστικά και τύποι) καθώς και οι πρακτικές διαχείρισης των κρίσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το 3ο Κεφάλαιο αποτελεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της κρίσης λόγω της πανδημίας COVID19.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει επίσης 3 (τρία) Κεφάλαια. Στο 4ο Κεφάλαιο της ερευνητικής μεθοδολογίας παρουσιάζονται ο σκοπός και η αναγκαιότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, το ερευνητικό εργαλείο, τα στοιχεία για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και το δείγμα της έρευνας. Επίσης περιγράφονται οι τρόποι ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Στο 5ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα

των δημογραφικών δεδομένων, της περιγραφικής ανάλυσης και των αναλύσεων αξιοπιστίας και συσχέτισης. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με το 6ο Κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί, συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες.

Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, αφενός θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εύρημα τόσο για τους ίδιους τους σχολικούς ηγέτες, όσο και για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αφετέρου θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 1^ο: Σχολική Ηγεσία

1.1 Η έννοια και ο ορισμός της σχολικής ηγεσίας

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, πρωταρχικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε όλες της τις διαστάσεις, είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της σχολικής ηγεσίας (Σαϊτής, 2007). Παράλληλα, η έννοια αυτή, αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος πλήθους ερευνών καθώς, εκτός των άλλων, οι αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αυξάνουν την ανάγκη περαιτέρω μελέτης και διερεύνησής της (Hallinger & Huber, 2012). Μέσα από αυτές τις μελέτες και διεργασίες, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας ως σχολικός ηγέτης, καλείται να διαδραματίσει αλλά και να επωμιστεί, έναν ρόλο νευραλγικό, καίριο και πολυδιάστατο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Έτσι, η εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας, αναδεικνύει αναπόφευκτα τη σχέση της με τη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς, η σύνδεση της ηγεσίας με τη διεύθυνση, πραγματοποιείται μέσω της διοίκησης. Βασική λειτουργία της διοίκησης της σχολικής μονάδας, η διοίκηση, αν και διακρίνεται από την ηγεσία, διατηρεί αδιάρρηκτες αλλά και διακριτές σχέσεις με την ηγεσία (Πασιαρδής, 2004).

Ο εντοπισμός των σχέσεων αυτών όσο και τα διακριτών ορίων, στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται το ανθρώπινο δυναμικό που ανήκει στον κάθε σχολικό οργανισμό (Σαϊτής, 2007). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η διοίκηση αλλά και η ηγεσία, θέτουν στο επίκεντρο την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας με τον συντονισμό των υλικών και, πρωτίστως, των ανθρώπινων πόρων να ανήκει στη σφαίρα της διοίκησης ενώ η ηγεσία ενεργοποιεί, καθοδηγεί και επηρεάζει το ανθρώπινο δυναμικό (Μπουραντάς, 2005). Όπως γίνεται κατανοητό, το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας αξιοποιείται και επηρεάζεται, κατά κύριο λόγο, από την διοίκηση η οποία συνθέτει, πλέον, τη σχολική ηγεσία (Leithwood et al., 2008).

Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί ότι η ταύτιση του ρόλου της διοίκησης του κάθε οργανισμού μπορεί να ταυτιστεί με αυτόν της ηγεσίας μόνο στην περίπτωση που αναπτύσσεται μεταξύ των προϊσταμένων και υφισταμένων μια σχέση που να στηρίζεται στη συνεργασία, τον

καταμερισμό των εξουσιών και την έμπνευση (Hulria et al., 2012). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), η πορεία μιας ηγεσίας, που θέλει να κριθεί ως ιδανική, δεν μπορεί παρά να στηρίζεται στη διεύθυνση και τη διοίκηση. Αυτό οδηγεί στην αποτελεσματική διαμόρφωση τόσο της οργανωσιακής κουλτούρας που οφείλει να διέπει κάθε σχολικό οργανισμό όσο και την ίδια την ποιότητα της κουλτούρας. Με την άποψη αυτή ταυτίζεται και ο Κατσαρός (2008) ο οποίος επισημαίνει ότι η εξασφάλιση των προσδοκώμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα έγκειται στον άριστο συνδυασμό διοίκησης και ηγεσίας.

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας στηρίζεται ιστορικά στις παρακάτω προσεγγίσεις (Φωτόπουλος, 2013):

- Γενετική Θεωρία, στον πυρήνα της οποίας, επικρατεί η άποψη ότι τα άτομα γεννιούνται με ηγετικά χαρακτηριστικά, τα οποία θα καθορίσουν τη μελλοντική ηγετική τους στάση και συμπεριφορά.
- Θεωρία Χαρακτηριστικών, η οποία εκπορεύεται της Γενετικής Θεωρίας και που στηρίζει την άποψη ότι η ηγετική ικανότητα και ο ηγετικός τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι απόρροια της προσωπικότητάς του και εξαρτάται άμεσα από αυτήν.
- Ηγετική Προσέγγιση της Συμπεριφοράς, η οποία εξετάζει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του.
- Ενδεχομενική Θεωρία της Ηγεσίας του Fiedler, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα του ηγέτη σε μια κατάσταση δεν συνεπάγεται αυτομάτως την αποτελεσματικότητά του σε μια άλλη κατάσταση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική περιοδολόγηση, η σχολική ηγεσία ορίζεται ως εξής:

- Σχολική ηγεσία καλείται η ικανότητα επηρεασμού μιας ομάδας προκειμένου να υλοποιηθεί ένα όραμα ή μια σειρά στόχων με την παράλληλη θέληση των οπαδών για διεκπεραίωση των εν λόγω οράματος και στόχων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012).
- Ηγεσία είναι ο όρος που προσδίδεται στη χρήση πλέγματος συμπεριφορών προς τους άλλους, προκειμένου να ασκηθεί επιρροή και στη δική τους συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2004).
- Σχολική ηγεσία ορίζεται κάθε διαδικασία μέσω της οποίας επηρεάζονται οι στάσεις και συμπεριφορές μικρών ή μεγαλύτερων, τυπικών ή άτυπων ομάδων ανθρώπων και η οποία

ασκείται με τέτοιο τρόπο από ένα άτομο –τον ηγέτη- με στόχο την εθελοντική, πρόθυμη και, με κατάλληλη συνεργασία, προσπάθεια υλοποίησης στόχων οι οποίοι απορρέουν από την αποστολή που τίθεται στην ομάδα και αποφέρει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Μπουραντάς, 2005).

- Σχολική ηγεσία ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο επηρεάζει τις συμπεριφορές των μελών μια οργάνωσης με στόχο την επίτευξη της θεληματικής συνεργασίας προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2007).
- «Ως σχολική ηγεσία αναφέρεται η ατομική ιδιότητα και η διαδικασία κοινωνικής επιρροής, κατά την οποία ένα μέλος της ομάδας (ή και περισσότερα) επηρεάζει με τη χρήση της λογικής την επιλογή των στόχων και δραστηριοτήτων, τις σχέσεις και το γενικότερο προσανατολισμό» (Hoy & Miskel, 2005).
- Ηγεσία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ασκείται επιρροή, με την επιρροή να νοείται ως ικανότητα να επιδρά το άτομο πάνω στη συμπεριφορά των άλλων ατόμων (Bush, 2008).
- «Η σχολική ηγεσία είναι μια διεργασία κατά την οποία ασκείται επίδραση στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές από τους σχολικούς ηγέτες και άλλους επαγγελματίες που ανήκουν στο χώρο της εκπαίδευσης, με κατεύθυνση την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας» (E.T.U.C.E, 2012).

Όπως διαπιστώνεται από τους προαναφερθέντες ορισμούς και εννοιολογικές προσεγγίσεις, τα σημεία σύγκλισης μεταξύ τους μπορούν να αποτυπωθούν στα ακόλουθα σημεία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012):

1. Βασική προϋπόθεση ενδυνάμωσης των αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα, αποτελεί η αλλαγή του μοντέλου Διευθυντής – Διεκπεραιωτής σε αυτό του Διευθυντής – Ηγέτης,
2. Η σχολική ηγεσία έγκειται στην αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών ατόμων.
3. Ο λόγος για τον οποίο η σχολική ηγεσία ασκεί επιρροή μέσω ανάπτυξης αμφίδρομων και αλληλεπιδραστικών δυναμικών, είναι η επίτευξη εθελοντικής συμμόρφωσης.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1.1) εντοπίζονται/καταγράφονται οι διακριτές διαφορές ανάμεσα στον Διευθυντή / Μάνατζερ και Διευθυντή / Ηγέτη (Μπουραντάς, 2005), διαφορές που διασφαλίζουν τον ξεχωριστό ρόλο και τις αρμοδιότητες του αντίστοιχου ηγέτη

(Μπουραντάς, 2005). Έτσι, αποτυπώνεται το γεγονός ότι, στην περίπτωση που ο προσανατολισμός του οργανισμού είναι η ιεραρχία, η εξουσία του προϊσταμένου είναι αποτέλεσμα εκχώρησης νόμιμου δικαιώματος. Στην περίπτωση αυτή, όταν δηλαδή, οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι και δεν επιδέχονται αλλαγής, οι υφιστάμενοι οφείλουν να υπακούσουν στους προϊσταμένους οι οποίοι, λόγω της θέσης τους, έχουν κάθε νόμιμο δικαίωμα να απαιτούν την υπακοή. Αντιθέτως, η εξουσία που ασκεί ο ηγέτης δεν έγκειται σε νόμιμο εξαναγκασμό, αλλά στην ελεύθερη επιλογή, καθώς, η εξουσία αυτή, ασκείται μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης της εμπιστοσύνης μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων.

Πίνακας 1.1: Διαφορές Διευθυντή / Μάνατζερ και Διευθυντή / Ηγέτη (Πηγή: Μπουραντάς, 2005).

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

Οι Blake & Mouton (1964) (όπου αναφορά στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2012) παραδέχονται ότι δύο είναι τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε διευθυντή:

α. τα αποτελέσματα, γεγονός που σημαίνει ότι ο προσανατολισμός του διευθυντή είναι το έργο και

β. οι σχέσεις και, συνεπώς, ο προσανατολισμός είναι οι άνθρωποι.

Ωστόσο, τα παραπάνω ενδιαφέροντα έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, όσο περισσότερο το κέντρο ενδιαφέροντος του διευθυντή είναι το αποτέλεσμα τόσο λιγότερο ενδιαφέρεται για το ανθρώπινο δυναμικό αλλά και αντίστροφα. Στη μελέτη των Everard & Morris (1999) (όπου αναφορά στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2012), αναφέρεται ότι το ενδιαφέρον του διευθυντή δεν προσανατολίζεται αποκλειστικά και μόνο στις εκροές ή στις σχέσεις. Μπορεί κάλλιστα να προσανατολίζεται και στα δύο από αυτά ή και σε κανένα από τα δύο.

Στο Σχήμα 1.1 αποτυπώνεται η σχάρα που αφορά στη διοίκηση, σύμφωνα με τους Blake & Mouton (1964), και στην οποία αναφέρονται οι πέντε θέσεις του στυλ διοίκησης, έτσι όπως έχουν αναλυθεί από τους Everard & Morris (1999):

- Θέση (1/1) Διευθυντής (Ηγέτης) Παθητικός / Πολιτικός / Αδιάφορος. Ο διευθυντής αυτής της θέσης δεν δείχνει ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα αλλά ούτε και για τις σχέσεις. Είναι, συνήθως είτε παθητικός (ασχολείται μόνο με τα απαραίτητα, οι αλλαγές-η καινοτομία και οι νεωτερισμοί τον βρίσκουν αντίθετο, ν ενδιαφέρεται αντιστέκεται στις αλλαγές – καινοτομίες – νεωτερισμούς, είτε πολιτικός (επικεντρώνεται στα λάθη των άλλων, είναι επικριτικός, ενδιαφέρεται υπερβολικά για το κύρος του).
- Θέση (1/9) Διευθυντής (Ηγέτης) Οικείος/ ανθρωπιστικός. Ο διευθυντής αυτής της θέσης στρέφει το ενδιαφέρον του μόνο στις σχέσεις, του αρκεί να είναι αρεστός σε όλους, προσπαθεί να αποφύγει τις συγκρούσεις, είναι κόλακας και συγκαλύπτει την έλλειψη καλής απόδοσης.
- Θέση (9/1) Διευθυντής (Ηγέτης) Κατηγορηματικός ή αυταρχικός. Ο διευθυντής αυτής της θέσης αδιαφορεί για τα αισθήματα και τις απόψεις των υφισταμένων του, έχει επιθετική συμπεριφορά, δίνει διαταγές, επιβάλλει την εξουσία μεσω της τιμωρίας και του ελέγχου. Στην περίπτωση αυτή, ο διευθυντής ενδιαφέρεται, εν ολίγοις, μόνο για τις εκροές.
- Θέση (5/5) Διευθυντής (Ηγέτης) Διαχειριστικός/ ισορροπιστής. Το ενδιαφέρον του διευθυντή αυτής της θέσης στρέφεται, τόσο στα αποτελέσματα όσο και στις σχέσεις σε μέτριο, όμως, βαθμό. Η προσπάθειά του περιορίζεται στο να τηρεί σε ισορροπία την

- Το αυταρχικό στυλ: στην περίπτωση αυτή η ευθύνη καθορισμού και συντονισμού των ενεργειών είναι αποκλειστική ευθύνη του ηγέτη ενώ οι υφιστάμενοι δεν παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων.
- Το δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ: οι αποφάσεις λαμβάνονται με συμμετοχικό τρόπο, από όλα τα μέλη του οργανισμού, ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες. Πρόκειται για το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας.
- Το χαλαρό ή εξουσιοδοτικό στυλ: ο ηγέτης ή δεν διαθέτει τις ικανότητες ή είναι αδιάφορος με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν οι υφιστάμενοι τον ρόλο ηγέτη και να αποφασίζουν κατά βούληση. Πρόκειται για το πλέον μη αποτελεσματικό στυλ καθώς χάνεται ο προσανατολισμός του οργανισμού.

1.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1.2) καταγράφεται η, σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003), βάση των μοντέλων κατηγοριοποίησης έτσι όπως αυτή δομείται πάνω στα μοντέλα διοίκησης.

Πίνακας 1.2: Μοντέλα σχολικής ηγεσίας βάσει των μοντέλων διοίκησης (Πηγή: Bush & Glover, 2003).

Μοντέλα Διοίκησης	Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας
Τυπικό	Εκπαιδευτική / Καθοδηγητική
	Διοικητική
Πολιτικό	Συναλλακτική
Κουλτούρας	Ηθική
Συναδελφικό	Συμμετοχική
	Κατανεμημένη
	Διαπροσωπική
	Μετασχηματιστική
Ασάφειας	Ενδεχομενική
Υποκειμενικό	Μεταμοντέρνα

Καθοδηγητική ή Εκπαιδευτική Ηγεσία

Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, η ηγεσία θα εστιάσει στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Στην περίπτωση αυτή, η ηγεσία

θέτει ως λειτουργία της το να αναπτύσσει τα προγράμματα σπουδών, την ομαδική αλλά και ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το να εποπτεύουν τη διδασκαλία στις τάξεις, την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, την ενίσχυση της κουλτούρας και του μαθησιακού κλίματος τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού δυναμικού, τις προμήθειες που αφορούν στους διδακτικούς πόρους και, τέλος, την εξασφάλιση ίσης ευκαιρίας μάθησης για όλους. (Μπινιάρη, 2012). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν οι τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έτσι λοιπόν, η σχολική ηγεσία 1. Καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους μάθησης, 2. Διαχειρίζεται και συντονίζει τα προγράμματα σπουδών, αξιολογεί τη διδασκαλία και παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών. 3. Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς παρέχοντας υψηλά πρότυπα και κίνητρα για μάθηση.

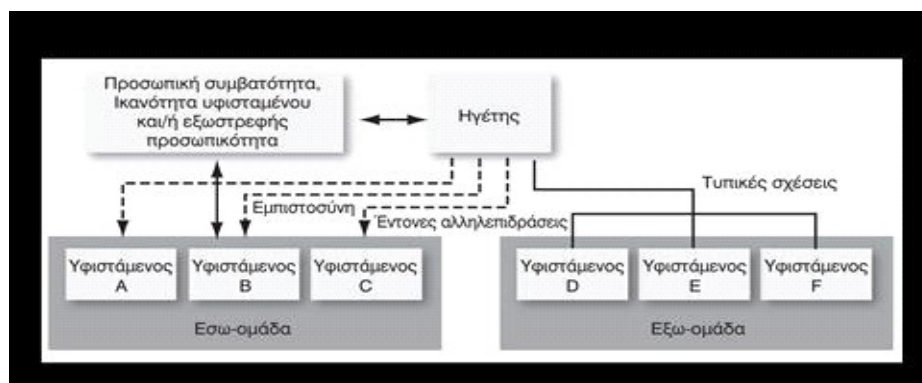
Διοικητική Ηγεσία

Ο κεντρικός άξονας της διοικητικής ηγεσίας (managerial leadership) βασίζεται στην ικανοποιητική διεύθυνση κάθε λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Leithwood & Duke, 1999, όπου αναφορά στο Κατσαρός, 2008). Το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας επικεντρώνεται στα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη που άπτονται των λειτουργιών προγραμματισμού (καθορίζει τους στόχους, σχεδιάζει, εντοπίζει τις ανάγκες, ιεραρχεί τις προτεραιότητες, εφαρμόζει και αξιολογεί) (Caldwell, 1992, όπου αναφορά στο Κατσαρός, 2008) και της εποπτείας (ελέγχει τις εισροές, συμπεριφορές, εκροές, το περιβάλλον) (Myers & Murphy, 1995, όπου αναφορά στο Κατσαρός, 2008). Όπως διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας συμφωνεί απόλυτα με τη διοίκηση (management) (Bush & Glover, 2003), αφού ο σχολικός διευθυντής γίνεται εκτελεστικό όργανο, αν ακολουθηθεί, γραφειοκρατικά, ο νόμος (Κατσαρός, 2008). Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι επιστημονικές μελέτες οι οποίες προσεγγίζουν το μοντέλο διοικητικής ηγεσίας ως ορθολογικό υπό την έννοια ότι η άσκηση εξουσίας και επιρροής θα πρέπει να εκπορεύεται από άτομα που ανήκουν στις επίσημες θέσεις της εκάστοτε ιεραρχίας. (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Κι αυτό γιατί, στην περίπτωση που οι παραπάνω λειτουργίες στεφθούν με επιτυχία, τότε, και οι εργασίες των απασχολούμενων σε χαμηλότερες βαθμίδες θα διευκολύνονται (Leithwood & Duke, 1999, όπου αναφορά στο Κατσαρός, 2008) και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες θα διευκολύνονται (Bush & Glover, 2003).

Συναλλακτική Ηγεσία

Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (Transactional leadership), βρίσκεται, σύμφωνα με τη Harris (2005), σε άμεση συσχέτιση με τη διοικητική ηγεσία. Στην περίπτωση αυτή, η πρακτική εφαρμογή βασίζεται στις σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ο διευθυντής, έχοντας λάβει γνώση των αναγκών του συλλόγου διδασκόντων, θα επιχειρήσει να τις ικανοποιήσει, ανταλλάσσοντας την εργασιακή τους απόδοση με την επίτευξη των στόχων (Bass, 2008). Ο συναλλακτικός ηγέτης προβαίνει στον καθορισμό των στόχων και των υπευθυνοτήτων, υπόσχεται και χορηγεί ανάλογα με τις επιδόσεις, αποδεικνύοντας, έτσι, την ικανότητά του να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και να εξασφαλίζει τη συμμόρφωση (Bass, 2008· Χρονοπούλου, 2012). Με βάση τα προαναφερθέντα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει τα εξής:

- Η σύνδεση της ικανοποίησης των αναγκών των διδασκόντων, με τη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους, προϋποθέτει τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Οι ανταμοιβές έρχονται εφόσον ολοκληρωθούν οι εργασίες που έχουν ανατεθεί (Harris, 2005).
- Οι στόχοι διακρίνονται από στατικότητα καθώς είναι προκαθορισμένοι. Η έμφαση, από τους ηγέτες, δίνεται στα καθήκοντα με την εστίαση να προσανατολίζεται πρωτίστως στην επιρροή που θα ασκήσουν στους εκπαιδευτικούς με στόχο την επίτευξη των στόχων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).
- Διμερής αναγνώριση των σχέσεων ανταλλαγής και εξουσίας. Απουσία δέσμευσης και ευθύνης για κοινό όραμα, αλλά ύπαρξη «αμοιβαίας επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων» (Πασιαρδής, 2012). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στα σημεία που πρέπει να αποκομισθούν άμεσα τα οφέλη (Bush, 2007).



Σχήμα 1.2: Μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας (Robbins & Judge, 2011 στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., 2012)

Ηθική Ηγεσία

Σύμφωνα με το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας (moral leadership), οι αποφάσεις που λαμβάνονται έχουν άμεση εξάρτηση από τις αξίες, την ηθική και τους ηθικούς κώδικες, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του σχολικού ηγέτη (Leithwood & Duke, 1999). Όπως επισημαίνεται από τους Leithwood & Duke (1999), στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, οι αποφάσεις του σχολικού ηγέτη επηρεάζονται από θεμελιώδεις αξίες που εδράζονται στις δημοκρατικές αρχές, στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, στις αντιλήψεις που προάγουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή. Από τη μεριά τους, οι Bush & Glover, (2003) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η ηθική ηγεσία συντελεί στην διαμόρφωση μιας σαφέστερης αίσθησης των στόχων που θέτει μια εκπαιδευτική μονάδα με τους στόχους αυτούς να διαμορφώνονται από την αντίληψη του ηγέτη γύρω από το τι είναι σωστό και τι λάθος (Leithwood & Duke, 1999), εμπνέοντας, παράλληλα, συμπεριφορές που κινούνται σε αυτά τα πλαίσια ηθικής, έτσι όπως τα ενστερνίζεται ο ηγέτης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Όταν, λοιπόν, ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα μέσα από την ηθική, τότε ενισχύεται η προώθηση μιας κουλτούρας ηθικής η οποία, με τη σειρά της, συντελεί στην ενίσχυση της ανάπτυξης αρχών καθώς ο προσανατολισμός δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή στην εκτέλεση κανονιστικού καθήκοντος (Πυργιωτάκης, 2015·Γάκης, Αντωνίου & Καλούρη, 2016). Εξάλλου, όπως επισημαίνεται από τον Κατσαρό (2008), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως αμετάκλητες αξίες τον δωρεάν χαρακτήρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ισότητα ίσης ευκαιρίας πρόσβασης στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, την αυτόνομη εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την αλληλέγγυα αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Συμμετοχική Ηγεσία

Η συνεργατική λήψη αποφάσεων προκειμένου να αποβεί αποτελεσματικότερη η λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί τον κεντρικό άξονα της συμμετοχικής ηγεσίας (Κατσαρός 2008). Όπως αναφέρουν οι Leithwood & Duke (1999), ο όρος «συμμετοχική ηγεσία» αφορά στο κανονιστικό μοντέλο βάσει του οποίου η συμμετοχή κατά τη λήψη αποφάσεων: 1) αποτελεί

παράγοντα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού, 2) εμφορείται από δημοκρατικές αξίες και αρχές και 3) διατίθεται, δυνητικά, σε κάθε μέλος που ανήκει στη σχολική κοινότητα και στην οποία, εμπλέκεται νομικά (σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, φορείς της τοπικής κοινωνίας), στη βάση των ειδικών του γνώσεων.

Κατανεμημένη Ηγεσία

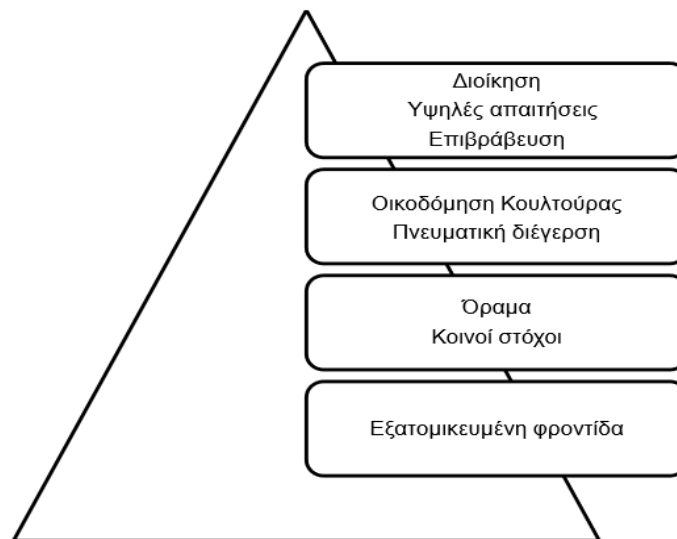
Ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» χρησιμοποιήθηκε, σύμφωνα με τους μελετητές, για πρώτη φορά, το 1954, από τον Αυστραλό ψυχολόγο Gibb, προκειμένου να δοθεί προσοχή σε όλες αυτές τις διαδικασίες επιρροής που, με τη δυναμική τους, ασκούν επιρροή στις ομάδες. Όπως επισημαίνεται από τους Ράπτης & Βιτσιλάκη (2007), ο ρόλος του ηγέτη ασκείται από διαφορετικά άτομα, με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν ηγετικές ικανότητες, σε διαφορετικούς χρόνους και διαφορετικές καταστάσεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι στην περίπτωση αυτού του μοντέλου ο σχολικός ηγέτης πλεονάζει ή ότι βρίσκεται στο περιθώριο (Harris, 2008). Ως επίσημος σχολικός ηγέτης, είναι αυτός που συνεχίζει να παίρνει τις τελικές αποφάσεις, καθώς έχει την ευθύνη (και την ικανότητα) αξιολόγησης των δυνατοτήτων του συλλόγου διδασκόντων (Harris, 2008). Όπως αναδεικνύεται στο πέρας ερευνών, η πρακτική εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου σχολικής ηγεσίας αποδίδει τα βέλτιστα ως προς την αποτελεσματικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Leithwood & Jantzi, 2013·Kezar, 2012).

Διαπροσωπική Ηγεσία

Η διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership) επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται σε όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής κοινότητας (σχολικοί ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, σύλλογο γονέων, γονείς κλπ) (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου προάγονται οι συναδελφικές σχέσεις και η συνεργασία, γεγονός που απαιτεί από τον ηγέτη να διαθέτει όλα εκείνα τα διαισθητικά χαρακτηριστικά τα οποία θα προέρχονται από μια ιδιαίτερα εξελιγμένη αυτογνωσία και αυξημένη ικανότητα ενσυναίσθησης. Με τον κεντρικό άξονα να προσανατολίζεται στην δημιουργία δεσμών, στη συνεργασία και τη σύμπραξη, η διαπροσωπική ηγεσία αποκτά ηθικές διαστάσεις (Bush & Glover, 2003).

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership), διαμορφώνεται από τους Burns & Bass, οι οποίοι προσεγγίζουν τη σχολική ηγεσία μέσα από το πρίσμα των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιδεικνύουν όλα τα μέλη αλλά και στην περαιτέρω ανάπτυξή τους (Leithwood & Jantzi, 2013). Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, η πρακτική του ηγέτη προσανατολίζεται στην επίτευξη προσωπικής δέσμευσης του κάθε μέλους του σχολικού οργανισμού, στην κατάθεση μεγαλύτερης προσπάθειας ικανής να αποφέρει περισσότερη παραγωγικότητα αλλά και πραγματοποίηση του σχολικού οράματος (Leithwood & Duke, 1999·Leithwood & Jantzi, 2013). Όπως διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δεν αντλεί τη δύναμή του από την θέση του στη διοίκηση αλλά στρέφεται προς την έμπνευση που προκαλεί και την επιρροή που ασκεί στα κατάλληλα και ικανά μέλη προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι κοινές προκλήσεις (Κατσαρός, 2008).



Σχήμα 1.3: Μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση
(Πηγή: Φάσουρα , 2015).

Ο Leithwood (1994), αναδεικνύει τις 8 διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- 1) Δημιουργία ενός κοινού οράματος του σχολικού οργανισμού
- 2) Προσδιορισμός των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού

- 3) Παροχή παρακίνησης,
- 4) Δυνατότητα υποστήριξης σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο,
- 5) Δημιουργία προτύπων αξιών προκειμένου να ανευρεθούν οι βέλτιστες πρακτικές 6) Δημιουργία υψηλών αποδόσεων προσδοκιών,
- 7) Δημιουργία συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και
- 8) Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Από τις προαναφερθείσες διαστάσεις που προσδίδει ο Leithwood (1994) στο μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, παρατηρούνται (Berkovich, 2016·Day, Gu & Sammons, 2016·Harrison, 2011·Rehman & Waheed, 2012·Shatzer et al., 2014) τα εξής:

- Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού δίνεται προώθηση στη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του σχολικού οργανισμού: πρόκειται για την προώθηση ενός χαρακτήρα που βασίζεται στη συμμετοχή, διάδραση και κατανομή καθηκόντων σε ευρεία κλίμακα. Στην περίπτωση αυτή, η ηγεσία δεν προβαίνει στη χρήση των ιεραρχικών σχημάτων και των προδιαγεγραμμένων ρόλων που συναντά κανείς στην κλασική διοίκηση.
- Το μοντέλο βασίζεται στην ικανότητα κατανόησης της ατομικής ανάγκης κάθε εκπαιδευτικού έτσι ώστε να δημιουργούνται συνθήκες και δυνατότητες εξατομικευμένης στήριξης από τον διευθυντή, αποφεύγοντας την τυπική και αυστηρή διαδικασία του ελέγχου και προγραμματισμού.
- Ο συντονισμός με στόχο την συμμετοχική εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής κοινότητας ακολουθεί τη φορά από τη βάση προς την κορυφή και όχι από την κορυφή στη βάση.
- Εξ ίσου συμμετοχικός είναι ο διαμερισμός της ευθύνης και ως εκ τούτου δεν επιβαρύνεται μόνο ο ιεραρχικά επίσημα ηγέτης.
- Πρακτικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί η αποδοχή της κουλτούρας, της εσωτερικής νόρμας και του κανονισμού, έτσι όπως αυτά είναι διαμορφωμένα από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι κατάλληλο προς εφαρμογή στις σχολικές μονάδες οι οποίες στην περίπτωση που διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία, επιζητούν με καινοτόμες διαδικασίες την αλλαγή (Menon – Eliophotou 2011). Ένας ηγέτης του

μετασχηματιστικού μοντέλου, έχει την δυνατότητα να εμπνεύσει στους υφισταμένους του τα οράματά του από τη στιγμή που θα έχει διαπλάσει την κατάλληλη κουλτούρα για κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Menon – Eliophotou 2011). Σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2011), αποτελεσματικός θεωρείται ο μετασχηματιστικός ηγέτης όταν ανταπικρίνεται και διαθέτει τα τέσσερα «I's» (Robbins & Judge, 2011, όπου αναφορά στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., 2012):

- Idealized influence (ιδανική επιρροή): οι υφιστάμενοι ενεργούν έτσι ώστε να ακολουθούν το παράδειγμα του ηγέτη,
- Inspirational motivation (πνευματική παρώθηση): ο ηγέτης παροτρύνει τους υφιστάμενους να αποκτήσουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και καινοτομία,
- Intellectual stimulation (πνευματική διέγερση): ο ηγέτης θέτει τους υφιστάμενους του κάτω από ένα κοινό όραμα και
- Individualized consideration (εξατομικευμένη υποστήριξη): ο ηγέτης εντοπίζει και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του.

Ενδεχομενική Ηγεσία

Η βάση της Ενδεχομενικής Ηγεσίας (contingent leadership), εδράζεται στην άποψη που θέλει τις ιδιαίζουσες σχολικές συνθήκες να αξιώνουν μια διαφορετικού είδους ηγεσία ικανής να ανταποκρίνεται στις εν λόγω συνθήκες με στόχο την επίτευξη του οράματος και των στόχων του σχολικού οργανισμού (Κατσαρός 2008). Πιο συγκεκριμένα, η υιοθέτηση των κατάλληλων και αποτελεσματικότερων πρακτικών καθορίζεται από την ποικιλομορφία του σχολικού περιβάλλοντος (Bush & Glover, 2003). Αυτό σημαίνει ότι το μοντέλο προσανατολίζεται στην ικανότητα αναγνώρισης εκ μέρους της ηγεσίας της κάθε τρέχουσας ειδικής περίπτωσης αλλά και στην ικανότητα αξιοποίησης του κατάλληλου στυλ ηγεσίας από ένα μεγάλο φάσμα ηγετικών πρακτικών κατάλληλου να προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες, τις ανάγκες που προκύπτουν σε ζητήματα οργάνωσης της εκάστοτε σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το περιβάλλον του σχολείου, πολυσχιδές και απρόβλεπτο, δεν επιδέχεται μιας ηγεσίας γενικού και τυποποιημένου χαρακτήρα.

Μεταμοντέρνα Ηγεσία

Σύμφωνα με το μοντέλο μεταμοντέρνας ηγεσίας (Post-modern leadership) η πραγματικότητα δεν αντιμετωπίζεται ως μια και μοναδική αλλά ως πολύμορφη και πολυδιάστατη αφού το κάθε άτομο, έχοντας βιώσει πολλές εμπειρίες δίνει ερμηνείες και νοηματοδοτεί με διαφορετικό τρόπο την κάθε κατάσταση (Μπινιάρη, 2012). Έτσι, η σχολική πραγματικότητα αποκτά πολλαπλές όψεις εξαιτίας των πολλαπλών εμπειριών του διευθυντή και της εκπαιδευτικής κοινότητας με αποτέλεσμα να μην αποκρυσταλλώνεται μια αντικειμενική πραγματικότητα του σχολικού οργανισμού (Χρονοπούλου, 2012). Όπως επισημαίνεται από τους Bush & Glover (2003), στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας ηγεσίας και του συμμετοχικού, συναδελφικού και συμπεριληπτικού της χαρακτήρα, θεμελιώνεται η δημοκρατική ηγεσία στο περιβάλλον του σχολείου. Κι αυτό γιατί, οι πολλαπλές όψεις και ερμηνείες της υποκειμενικής πραγματικότητας του κάθε ατόμου, ειδομένη μέσα από το φάσμα της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας, οδηγεί στην αποδόμηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός και μόνου οράματος και στην ενίσχυση της διαμόρφωσης πολλών οραμάτων, ως απότοκο της σχέσης και αλληλεπίδρασης του διευθυντή με την εκπαιδευτική κοινότητα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

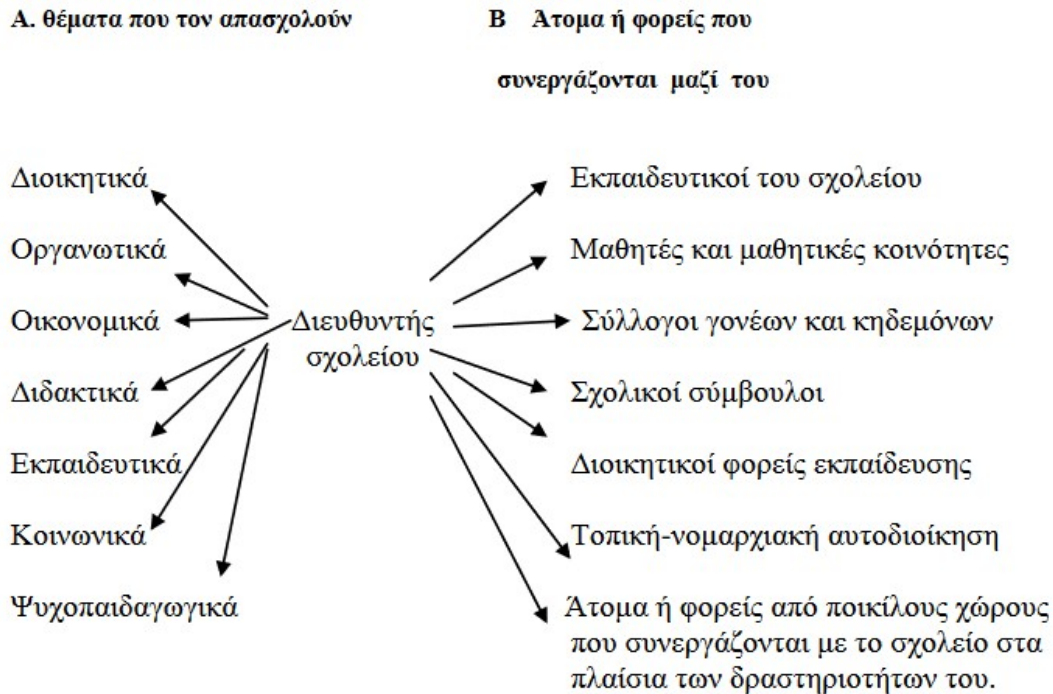
1.3 Ο πολυσύνθετος ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η προσέγγιση των Kruger & Sheerens (2012) έγκειται στην πρόταση χρήσης της ενοποίησης μοντέλων σχολικής ηγεσίας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική, την καταναμεμημένη και τη μετασχηματιστική. Σύμφωνα με τους ερευνητές ένας τέτοιος συνδυασμός δεν μπορεί παρά να επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο Πασιαρδής (2012), επισημαίνει ότι ο επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός που διαθέτει την ικανότητα προσαρμογής του μοντέλου ηγεσίας του σύμφωνα με τις περιστάσεις αλλά και το εσωτερικό ή/και εξωτερικό περιβάλλον της μονάδας που καλείται να διοικήσει. Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, το μοντέλο ηγεσίας από τη μια ασκεί επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας κι από την άλλη υπόκειται στην επιρροή των συγκεκριμένων συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος. Η Αθανασούλα – Ρέππα (2012) θα επισημάνει την αναγκαιότητα χρήσης διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας από τους σχολικούς ηγέτες προκειμένου να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις εκάστοτε περιστάσεις. Οι συνδυασμοί μοντέλων ηγεσίας αποτυπώθηκαν στα συμπεράσματα του Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας /Διεύθυνσης (International Successful School Principal' s

Project (ISSPP) (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Ως εκ τούτου, ο σχολικός ηγέτης δύναται να είναι:

- Εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός ο οποίος επικεντρώνεται στην αποστολή της εκπαίδευσης: συντονίζει και αξιοποιεί όλους τους απαιτούμενους υλικούς πόρους -ΤΠΕ, ανανεώνει τα προγράμματα σπουδών, εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας, αναπτύσσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα).
- Μετασχηματιστικός είναι ο ηγέτης που έχει την ικανότητα διαμόρφωσης του μέλλοντος: προωθεί την καινοτομία, διαμορφώνει μια κοινή κουλτούρα, ενθαρρύνει την υλοποίηση κοινών οραμάτων.
- Εμπυχωτής είναι ο ηγέτης που ενθαρρύνει τόσο την προσωπική όσο και επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας : δημιουργεί τις προϋποθέσεις θετικού κλίματος, καλλιεργεί την ομαδικότητα και συνεργασία, εξασφαλίζει την συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στηρίζει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αναγνωρίζει την προσπάθεια και το έργο και ανταμείβει δίκαια τους υφισταμένους του, αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την αξία της αυτοανάπτυξης.
- Διοικητικός ηγέτης είναι αυτός που επιδιώκει να λειτουργεί αποτελεσματικά ο σχολικός οργανισμός όπως ορίζεται από το θεσμικό και νομικό πλαίσιο, χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες στη διοίκηση, αξιοποιεί αποδοτικά όλους τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινοι/υλικοί/οικονομικοί πόροι,), προωθεί τις ανάγκες βελτίωσης των κτιριακών δομών και του εξοπλισμού γενικότερα.
- Διαμεσολαβητής είναι ο ηγέτης όταν προκύπτει η ανάγκη να αποδοθεί λόγος για τις ευθύνες: ενθάρρυνση ανάπτυξης της ομαδικής και ατομικής υπευθυνότητας, συμβουλευτική στήριξη, προαγωγή της συμμετοχής και συνεισφοράς, αναφορά απολογισμού στο σύλλογο γονέων και στους τοπικούς και κοινωνικούς φορείς.
- Σύνδεσμος όταν προωθεί την ενδυνάμωση της κοινότητας: συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία προκειμένου να αναπτύσσονται ποικιλοτρόπως οι μαθητές, συνεργάζεται με τους τοπικούς φορείς και με άλλες σχολικές μονάδες, προωθεί την καινοτομία, αναπτύσσει στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι διακρίσεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές.

Όπως διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, ο ρόλος που μπορεί να αναλάβει ο διευθυντής – ηγέτης υπερβαίνει τα μονοδιάστατα και διεκπεραιωτικά όρια της διοίκησης. Για το λόγο αυτό η Αθανασούλα – Ρέππα (2012) αποδίδει στον διευθυντή το χαρακτηρισμό της «πυξίδας» της σχολικής μονάδας. Στο Σχήμα 1.4 αποτυπώνεται ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την προσέγγιση των Λεμονή & Κολεζάκη (2013).



Σχήμα 1.4: Ο πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας (Πηγή: Λεμονή & Κολεζάκης, 2013)

Να σημειωθεί, τέλος, ότι η χροιά και το περιεχόμενο του ρόλου του διευθυντή έχει άμεση σχέση με τη θέση που κατέχει στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Πρόκειται για θέση που συνδέει τα ανώτερα ηγετικά στελέχη με το σύλλογο διδασκόντων και την τοπική κοινωνία παρά το γεγονός ότι η θέση αυτή ανήκει στις κατώτατες βαθμίδες της εκπαιδευτικής διοίκησης (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Κεφάλαιο 2ο: Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «κρίση» καθώς αποτελεί βασική έννοια για τη θεματική της παρούσας εργασίας. Κρίθηκε σκόπιμο να προσδιοριστεί με όσο δυνατόν περισσότερη σαφήνεια ο συγκεκριμένος όρος προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι επιδράσεις που ασκήθηκαν στη σχολική κοινότητα εξ αιτίας της πρόσφατης πανδημίας COVID-19. Εκτός από την εννοιολογική αποσαφήνιση της « κρίσης», στο πλαίσιο του δεύτερου κεφαλαίου, επιχειρείται, παράλληλα, η προσέγγιση που αφορά στο ζήτημα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, για να αναδειχθεί περαιτέρω η πολυπλοκότητα του ρόλου και η κομβικής σημασίας επίδραση του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της πρωτόγνωρης, για τη σύγχρονη εποχή, υγειονομική κρίση.

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «κρίση»

2.1.1 Χαρακτηριστικά κρίσεων

Ο όρος «κρίση» αποδίδεται σε πλήθος φαινομένων και έκτακτων καταστάσεων που αναστατώνουν την φυσιολογική πορεία ζωής του ατόμου αλλά και της κοινωνίας. Οι ποικίλες εκδοχές που μπορεί να λάβει ο όρος αυτός καθιστούν ιδιαίτερα πολύπλοκη τη διαδικασία της εννοιολογικής αποσαφήνισής του. Πράγματι, όπως επισημαίνεται από τον Κατσαρό (2008), ο όρος « κρίση» λαμβάνει διαφορετική, κάθε φορά, σημασία καθώς εξαρτάται άμεσα από τα συμφραζόμενα. Όπως γίνεται αντιληπτό, εξαιτίας των πολλαπλών εκφάνσεων του όρου, η ερευνητική κοινότητα προσφέρει ποικίλα εννοιολογικά εργαλεία που επιτρέπουν τη διασαφήνιση του όρου και την ανάδειξη των ποικίλων διαστάσεων που μπορεί να λάβει μια «κρίση».

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός είναι αυτός του K. Slaikeu (1990) ο οποίος αποδίδει στον όρο την έννοια της «προσωρινής κατάστασης αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης η οποία

χαρακτηρίζεται από την αδυναμία αντιμετώπισης μίας συγκεκριμένης κατάστασης εκ μέρους ενός ατόμου, εάν χρησιμοποιήσει συνήθεις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων» (Slaikou, 1990). Ως αναπόφευκτη, η κρίση έρχεται να αναστατώσει τον φυσιολογικό ρυθμό της ζωής ενός ατόμου, ενώ, αργά ή γρήγορα, όλοι θα κληθούν να την αντιμετωπίσουν (Χατζηχρήστου, 2012). Από τη μεριά της, η Rapoport (όπως αναφέρεται στην Roal, 1990) αντιλαμβάνεται την κρίση ως μια αναστάτωση μιας σταθερής κατάστασης, κατά την οποία το άτομο θεωρεί ότι βρίσκεται σε κίνδυνο. Όπως επισημαίνει η ίδια, το πρόβλημα που προκαλείται από την κρίση εκλαμβάνεται από το άτομο ως απειλή, απώλεια αλλά και ως πρόκληση. Εξ άλλου, δεν μπορεί κανείς να χρησιμοποιεί τον όρο όταν η συνέπεια του φαινομένου, που εκλαμβάνεται ως «κρίση», δεν επιφέρει δυσμενείς συνέπειες (Μπρίνια, 2008). Στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο, ο Κατσαρός υπογραμμίζει ότι οφείλει κανείς να συνδέει την έννοια της κρίσης με *«απροσδόκητες δυσμενείς εξελίξεις που απαιτούν άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους»* (Κατσαρός, 2008).

Έτσι, από τη στιγμή που το φαινόμενο αυτό επιφέρει διαταραχές στις συνήθεις διαδικασίες, καλείται κανείς να προβαίνει άμεσα σε κάθε παρέμβαση και ενέργεια ικανή να του επιτρέψει να περιορίσει τις βλάβες που, ενδεχομένως, μπορεί να προκληθούν τόσο σε πρόσωπα όσο και σε υλικά αγαθά αλλά ακόμα και σε αυτό το ίδιο το περιβάλλον (Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτος, 2005). Σε περίπτωση, μάλιστα, που ο χειρισμός της κατάστασης δεν είναι ο κατάλληλος, τότε το αποτέλεσμα-θετικό ή αρνητικό- θα είναι εξ ολοκλήρου διαφορετικό (Χατζηχρήστου, 2012·Μπρίνια, 2008). Όπως διαφαίνεται από τις προαναφερθείσες εννοιολογικές προσεγγίσεις, η κρίση, ως γεγονός, επαναπροσδιορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς τον κόσμο ή που τοποθετείται απέναντί του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σημειωθούν ριζικές αλλαγές σε περιπτώσεις που η κρίση είναι μεγάλων διαστάσεων, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι, μπροστά στην κρίση, οι άμυνες των ατόμων έχουν την τάση να μειώνονται με τη διάθεσή τους για νέα προσέγγιση σε προβλήματα να αυξάνεται (Χατζηχρήστου, 2012).

Τέλος, να σημειωθεί, ότι σύμφωνα με τον France (όπως αναφέρεται στην Roal, 1990) δεν είναι λίγα τα συμβάντα τα οποία μπορούν, δυνητικά, να νοηθούν ως κίνδυνος. Και δεν είναι, επίσης, λίγα τα γεγονότα που αποβαίνουν στρεσογόνα παρόλο που τους αποδίδεται θετικό πρόσημο. Αυτό σημαίνει ότι, μπροστά στις ίδιες προκλήσεις και καταστάσεις, τα άτομα αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο καθώς τα στοιχεία αξιολόγησης δεν είναι αντικειμενικά, αλλά

εμπεριέχουν και τον υποκειμενικό παράγοντα ο οποίος είναι απόρροια της ιδιοσυγκρασίας και του χαρακτήρα του κάθε ατόμου.

Οι κρίσεις δεν κάνουν εξαιρέσεις και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν να προσδιοριστούν ούτε ποσοτικά ούτε χρονικά. Όπως έχει προαναφερθεί, ως γεγονός, εντοπίζεται σε ένα πρόβλημα που δύναται να προκύψει στην κοινωνία, την εκπαίδευση, την οικονομία, το περιβάλλον, ένα μεμονωμένο άτομο ή, ακόμα, στις διεθνείς και διαπροσωπικές σχέσεις, και το οποίο βρίσκεται σε στάδιο όξυνσης (Κατσαρός, 2008). Δεν είναι λίγες, μάλιστα, οι πιθανότητες γενίκευσης μιας κρίσης με σημαντική απήχηση στο κοινό αίσθημα και η οποία δημιουργεί αισθήματα ανεπάρκειας, ακαταλληλότητας και γενικευμένου κινδύνου (Φιλολία, Παπαγεωργίου & Στεφανάτος, 2005). Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια μιας κρίσης το άτομο βιώνει «μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης», μια κατάσταση η οποία αντιμετωπίζεται ως απειλή και δυσεπίλυτο πρόβλημα καθώς είτε αποφεύγει είτε αδυνατεί να την επιλύσει αντλώντας δύναμη από τις συνήθειες του δεξιότητας (Roal, 1990).

Ειδικότερα, όπως επισημαίνει ο Carplan (όπως αναφέρεται στην Roal 1990), η ουσιαστική εκδήλωση μιας κρίσης καθορίζεται από τον παράγοντα της ανισορροπίας που εγκαθίσταται ανάμεσα, αφενός, στον τρόπο που γίνονται αντιληπτές από το άτομο οι δυσκολίες και ο βαθμός επικινδυνότητάς τους και, αφετέρου, στις δυνατότητες που διαθέτει προκειμένου να αντιμετωπίσει τις εν λόγω δυσκολίες.

Η κρίση, με την εννοιολογική προσέγγιση του όρου, διέπεται από ευδιάκριτα και καθορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να συνοψισθούν ως εξής: α) επικινδυνότητα, β) έκτακτες ανάγκες, γ) ανεπάρκεια χρόνου για έγκαιρη αντιμετώπιση της κρίσης, δ) ανάγκη για προσαρμοστικότητα, ε) πιέσεις που ασκούνται, στ) αιφνίδια και απρόβλεπτα στοιχεία που τη συνοδεύουν, ζ) πρόκληση σύγχυσης και αβεβαιότητας, η) διαφορετικότητα ανάλογα με το είδος κινδύνου που συνεπάγεται και θ) τυχαίος παράγοντας (Μπρίνια, 2008·Τασούλας, 2016).

Υπό την έννοια της εκτροπής από την κανονικότητα, θεωρείται επισφαλής, επικίνδυνη και περίπλοκη. Καθώς η ένταση, η ταχύτητα και τα αίτια κάθε κρίσης ποικίλουν και διαφέρουν, δημιουργείται, κάθε φορά, μια νέα κατάσταση η οποία διακρίνεται από δυναμική, αστάθεια, ρευστότητα, δυσκολία ελέγχου και η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί προκειμένου να επικρατήσει και πάλι η κανονικότητα (Μπρίνια, 2008). Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί ότι, εκτός από το χαρακτηριστικό του υψηλού επιπέδου αβεβαιότητας, η κρίση αποτελεί ένα

συμβάν με «υψηλό διακύβευμα και μεγάλη πίεση χρόνου» (Teo, Lee & Lim, 2017). Πράγματι, η παράμετρος του χρόνου είναι αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό, καθώς υπάρχει χρονικός περιορισμός σχετικά με τις αντιδράσεις στην κρίση.

2.1.2 Τύποι κρίσεων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ταξινόμηση των διαφόρων ειδών κρίσης πραγματοποιείται ανάλογα με τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν κάθε φορά την εκάστοτε κρίση. Έτσι, η κατηγοριοποίηση των κρίσεων μπορεί να γίνει ανάλογα με τα αίτια που τις προκαλούν, την χρονική στιγμή που εκδηλώνονται, την επίδραση που ασκούν στα άτομα ή σε έναν οργανισμό κ.ά. Ακολουθώντας την θεματική που πραγματεύεται η παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις κρίσεις που εκδηλώνονται στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες με κριτήριο της ταξινόμησης αυτή τη φορά τον ανθρώπινο παράγοντα

Όπως αναφέρει ο Τασούλας (2016), γενικά, δύο είναι τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η διάκριση των κρίσεων αυτόν η πρώτη κατηγορία αφορά στον ανθρώπινο παράγοντα και τις ανθρώπινες ενέργειες και η δεύτερη στα φυσικά φαινόμενα ή αλλιώς τους ανυπέρβλητους παράγοντες. Στην πρώτη περίπτωση για παράδειγμα περιλαμβάνονται οι τυχόν παραβατικές συμπεριφορές των ατόμων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ενώ στην δεύτερη αναφέρονται οι φυσικές καταστροφές επαπειλούμενες επιδημίες (Κατσαρός, 2008).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η πλέον διαδεδομένη αλλά καθοριστική διάκριση αφορά στην χρονική στιγμή κατά την οποία εκδηλώνεται η κρίση. Σε ό,τι αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης η κρίση διακρίνεται σε εξελικτική και περιστασιακή (Brock et al., 2005). Το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας υιοθετεί την συγκεκριμένη ορολογία (Κατσαρός, 2008·Saitis & Saiti, 2018), ενώ, ακόμα και στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται άλλοι όροι, το νοηματικό περιεχόμενο παραμένει το ίδιο (Χατζηχρήστου, 2012).

Το χαρακτηριστικό που καθορίζει την εξελικτική κρίση είναι αυτό της κομβικής μετάβασης του ατόμου από ένα εξελικτικό στάδιο στο άλλο όπως για παράδειγμα είναι αυτό της εισόδου στην εφηβεία ή της έναρξης της σχολικής ζωής (Κατσαρός, 2008). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Σαΐτης (2008), σύμφωνα με τον οποίο, οι εξελικτικές κρίσεις έχουν άμεση σχέση με την μετάβαση των ατόμων από ένα εξελικτικό στάδιο ωρίμανσης σε ένα άλλο. Με τη σειρά της, η Χατζηχρήστου (2012), θα χαρακτηρίσει αυτές τις κρίσεις ως αναπτυξιακές,

επισημαίνοντας, παράλληλα, ότι πρόκειται για φαινόμενο που έχει σχέση με τον κύκλο ζωής των ατόμων και με την μετάβασή τους από το ένα στο άλλο στάδιο ανάπτυξης. Σε κάθε περίπτωση, οι κρίσεις αυτές έχουν προβλέψιμο και αναμενόμενο χαρακτήρα καθώς πρόκειται για αναμενόμενα γεγονότα που προκύπτουν στη ζωή κάθε ατόμου (Κατσαρός, 2008· Χατζηχρήστου, 2012) και, ως εκ τούτου, αποκαλούνται «προβλέψιμες» κρίσεις (Roal, 1990).

Η δεύτερη κατηγορία, οι περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις είναι, αντίθετα με τις προηγούμενες, αναπάντεχες (Σαϊτής, 2008) και χαρακτηρίζονται ως «γεγονότα απροσδόκητης φύσης» (Brock et al., 2005). Πρόκειται, λοιπόν, για κρίσεις περιστασιακές που εκδηλώνονται εξαιτίας απροσδόκητων καταστάσεων, επηρεάζοντας το κοινωνικό σύνολο και, συνεπώς, και τη σχολική κοινότητα ενώ, όπως επισημαίνεται από τον Κατσαρό (2008), οι κρίσεις αυτές μπορούν δυνητικά να πλήξουν κάθε άτομο.

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2012) πρόκειται για κρίσεις καταστάσεων, δηλαδή για απροσδόκητα γεγονότα που εμφανίζονται αναπάντεχα και τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν ως επείγοντα (Χατζηχρήστου (2012)). Για το λόγο αυτό, οι Harper & Peterson (όπως αναφέρεται στην Roal, 1990), χαρακτηρίζουν αυτές τις κρίσεις ως «απρόβλεπτες». Εξαιτίας του περιστασιακού τους χαρακτήρα και της απρόβλεπτης φύσης τους, οι κρίσεις αυτές δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα από τους διαχειριστές καθώς δεν εφαρμόζονται πάντα οι ανάλογες και ενδεδειγμένες στρατηγικές (Saitis & Saiti, 2018). Σε κάθε περίπτωση, και τα δύο είδη κρίσεων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και εκδηλώνονται αργά ή γρήγορα στο κάθε άτομο. Ως εκ τούτου, ιδιαίτερα οι σχολικές μονάδες οφείλουν να είναι πάντα κατάλληλα προετοιμασμένες και για τους δύο τύπους των κρίσεων (Saitis & Saiti, 2018).

Εκτός της διάκρισης ανάμεσα σε εξελικτικές και περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις, άλλη αξιοσημείωτη διάκριση είναι αυτή που γίνεται ανάμεσα στις εσωτερικές και εξωτερικές κρίσεις (Κατσαρός, 2008). Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, εσωτερικές χαρακτηρίζονται οι κρίσεις που προκαλούνται από γεγονότα που εκδηλώνονται εντός σχολείου και εξωτερικές αυτές που οφείλονται σε γεγονότα που εκδηλώνονται στο εκτός του σχολείου περιβάλλον.

Όπως γίνεται κατανοητό, οι σχολικοί διευθυντές καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο τις εξωτερικές όσο και τις εσωτερικές κρίσεις. Και στις δύο περιπτώσεις, βέβαια, απαιτείται να δραστηριοποιηθούν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός και εκτός σχολικής κοινότητας, με τις εσωτερικές κρίσεις να χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας προκειμένου να

αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι αιτίες που οδήγησαν στην εκδήλωσή των εν λόγω κρίσεων (Κατσαρός, 2008).

Οι Brock et al. (2005) ταξινομούν τα πιθανά τραυματικά γεγονότα κρίσης σε έξι κατηγορίες (Κατσαρός, 2008·Χατζηχρήστου, 2012): α) τραυματισμός ή ασθένεια που απειλούν τη ζωή β) απροσδόκητος ή/και βίαιος θάνατος, γ) επαπειλούμενος θάνατος ή τραυματισμός, δ) πολεμικές πράξεις ή τρομοκρατικές ενέργειες, ε) φυσικές καταστροφές και στ) βιομηχανικές καταστροφές προκαλούμενες από τον άνθρωπο.

Ωστόσο, σύμφωνα με άλλους ερευνητές και θεωρητικούς αυτού του πεδίου, οι κρίσεις θα πρέπει να κατηγοριοποιούνται στη βάση της επίδρασης που αρκείται πάνω στα άτομα εξαιτίας τους και όχι με γνώμονα το είδος του ενδεχόμενου κινδύνου. Για τον λόγο αυτό, ο Baldwin (όπως αναφέρεται στη Χατζηχρήστου, 2012) κατηγοριοποιεί τις κρίσεις με τον ακόλουθο τρόπο: α) κρίσεις που εκδηλώνονται εξαιτίας της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, β) κρίσεις που εκδηλώνονται εξαιτίας των μεταβάσεων του κύκλου ζωής, γ) κρίσεις που προκύπτουν κατόπιν τραυματικών γεγονότων, δ) κρίσεις ανάπτυξης – κρίσεις ωρίμανσης, ε) κρίσεις που οφείλονται στην ψυχοπαθολογία και στ) κρίσεις που οφείλονται σε έκτακτες ψυχιατρικές περιπτώσεις.

2.1.3 Διαχείριση κρίσεων

Ως διαχείριση των κρίσεων εκλαμβάνεται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ή ένας οργανισμός αντιδρά απέναντι στα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν τόσο στους ίδιους όσο και στο εξωτερικό τους περιβάλλον. Η διαχείριση δίνει ισχυρή έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η κρίση θα επηρεάσει το άτομο ή τον οργανισμό, στις περιοχές που θεωρούνται ευάλωτες προκειμένου να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις και οι δυσμενείς επιδράσεις και συνέπειες. Κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του Μοντέλου Διαχείρισης Κρίσεων, θα εφαρμόζονται νέες μέθοδοι, μετρήσεις και είδη επικοινωνίας προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το ενδεχόμενο εμφάνισης κρίσης με τα ίδια χαρακτηριστικά της προηγούμενης. Οι Gonzalez-Herrero & Pratt (1995, 1996) προτείνουν ένα μοντέλο διαχείρισης κρίσεων στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσονται και καθορίζονται τα ακόλουθα τρία στάδια:

1. Διάγνωση κρίσεων. Το πρώτο στάδιο διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό κατά το οποίο εντοπίζονται οι πρώτοι δείκτες της επικείμενης κρίσης. Στη φάση αυτή οι ηγέτες και τα διευθυντικά στελέχη θα είναι σε θέση να εντοπίσουν τις πρώτες ενδείξεις οι οποίες

προειδοποιούν για τους επερχόμενους κινδύνους και, στη συνέχεια, αναλαμβάνουν κατάλληλα και επαρκώς να προετοιμάσουν τους υφιστάμενούς τους κατάλληλα έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αποφασιστικά και με επιτυχία. Όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για ένα στάδιο καθοριστικής σημασίας, καθώς οι ηγέτες πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν τις διαφαινόμενες ενδείξεις της κρίσης προκειμένου να ληφθούν, με αποτελεσματικό τρόπο και το συντομότερο, τα απαραίτητα μέτρα (Gonzalez-Herrero & Smith, 2010).

2. Προγραμματισμός. Αμέσως μετά τον εντοπισμό των προβλημάτων δημιουργείται, απαραίτητως, η ομάδα διαχείρισης κρίσεων η οποία αναλαμβάνει την ευθύνη της κατάστασης. Η ομάδα αυτή πρέπει να διατηρήσει τον έλεγχο καθ' όλη τη διάρκεια της κρίσης, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν οι συναισθηματικοί παράγοντες αρχίζουν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της κατάστασης. Ένα άλλο, εξίσου σημαντικό, στάδιο για την ομάδα διαχείρισης, είναι ο σχεδιασμός των στρατηγικών που πρέπει να εφαρμοστούν προκειμένου να μην επιδεινωθεί περαιτέρω η κρίση και μετατραπεί, έτσι, σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης. Στο στάδιο του προγραμματισμού εμπεριέχεται και ο διάυλος επικοινωνίας ο οποίος πρέπει να αναπτυχθεί μεταξύ των ηγετών και της ομάδας διαχείρισης προκειμένου να ανευρεθούν συγκεκριμένες λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται αλλά και να ληφθούν, έγκαιρα, οι αποφάσεις. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, να οπλίζονται με υπομονή και να επικοινωνούν με σαφήνεια τις πληροφορίες. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην αποφυγή υποθέσεων αλλά και στην πρόσβαση και γνώση έγκυρων και ασφαλών δεδομένων (Gonzalez-Herrero & Smith, 2010).

3. Εφαρμογή αλλαγών και παρακολούθηση. Σε αυτό το στάδιο υπεισέρχεται η εφαρμογή όλων των απαιτούμενων αλλαγών τις οποίες καλείται να ακολουθήσει το προσωπικό, αλλαγές οι οποίες είναι επακόλουθο των αναπόφευκτων εκδηλώσεων αντίδρασης στην νέα κατάσταση μέσα στην οποία καλείται, πλέον, να λειτουργήσει οργανισμός. Ο ρόλος του ηγέτη/διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός και σε αυτό το στάδιο, καθώς καλείται να προΐσταται και να επιβλέπει όλες τις διαδικασίες που ακολουθούσε ο οργανισμός πριν την κρίση, σε καθημερινή βάση, προκειμένου να αποφευχθούν, στην παρούσα φάση, τυχόν ανεπιθύμητα σφάλματα. Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να εντοπίσει και να αναλύσει όλα τα πιθανά αίτια που προκάλεσαν την κρίση (Gonzalez-Herrero & Smith, 2010).

Πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά στην διαχείριση κρίσης των σχολικών κοινοτήτων σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση τα στάδια διαχείρισης της κρίσης είναι τα ακόλουθα (Drennan et al., 2014):

(1) Συντονισμός Ειδικής Ομάδας Διαχείρισης Σχολικών Κρίσεων (εφεξής ΕΟΔΣΚ): (α) Μέλη της ΕΟΔΣΚ: Την ομάδα διαχείρισης απαρτίζουν μέλη, άμεσα προσβάσιμα, τα οποία θα διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις, έτσι ώστε να δράσουν αποτελεσματικά σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Επιπλέον, στην ομάδα αυτή, θα συμπεριλαμβάνεται ο σχολικός διευθυντής ή ο υποδιευθυντής, ένας ή περισσότεροι σύμβουλοι, επαγγελματίες του τομέα υγείας, ο σχολικός ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός του σχολείου, ένας ή περισσότεροι επιλεγμένοι διδάσκοντες και, τέλος, ένα μέλος το οποίο θα έχει την ευθύνη καταγραφής των δρώμενων και τήρησης των πρακτικών των συσκέψεων της ομάδας. Η λίστα με τα μέλη της ομάδας πρέπει να αναρτάται στους χώρους των γραφείων της σχολικής μονάδας (Spillan & Hough, 2003).

(β) Σκοπός: Πρώτιστο καθήκον της ΕΟΔΣΚ είναι η εφαρμογή και προσαρμογή της κάθε δράσης, που έχει καταγραφεί στο Σχέδιο, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα γεγονότα της εν λόγω κρίσης. Τόσο ο ρόλος όσο και οι ευθύνες κάθε μέλους της ομάδας και των συμβούλων έχουν καθοριστεί από το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων της σχολικής μονάδας (Drennan et al., 2014).

(2) Σύνταξη των σταδίων Πλάνου Διαχείρισης Κρίσεων: Η παρέμβαση, ανταπόκριση αλλά και η πιθανότητα μελλοντικής έκτακτης ανάγκης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο Σχολικό Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων. Επιπλέον, στο Σχέδιο αυτό, είναι απαραίτητο να θεσπιστούν και να καθοριστούν τα παρακάτω στάδια (Drennan et al., 2014):

(α) Ακριβείς διαδικασίες κάθε περιστατικού κρίσης.

(β) Προσδιορισμός του τύπου της κρίσης και του μέρους εκτός του σχολείου που θα χρησιμοποιηθεί σε περίπτωση που η εκκένωση του σχολικού χώρου καταστεί απαραίτητη.

(γ) Προκαθορισμός σειράς και ιεράρχησης αποφάσεων προκειμένου να ληφθούν εκτάκτως μέτρα σε περίπτωση μη διαθέσιμου διαχειριστή τη στιγμή εκδήλωσης της κρίσης.

(δ) Εκπρόσωπος των μέσων ενημέρωσης. Ο σχολικός διευθυντής ή υποδιευθυντής αναλαμβάνουν την ευθύνη να συλλέξουν και να επιβεβαιώσουν όλες τις σχετικές πληροφορίες

που σχετίζονται με το έκτακτο περιστατικό και, στη συνέχεια, να ενημερώσουν τον υπεύθυνο άντλησης πληροφορίας του σχολείου, πριν ανακοινωθεί το οτιδήποτε στα μέσα ενημέρωσης.

(ε) Ομάδα επικοινωνίας: Την ευθύνη μεταφοράς εγκεκριμένων πληροφοριών σε άλλα μέσα ενημέρωσης, φέρουν τα μέλη της ομάδας επικοινωνίας. Η ομάδα αυτή στοιχειοθετεί στην ουσία ένα δίκτυο πληροφορίας και, για το λόγο αυτό, έχει τη δυνατότητα να διαθέτει τηλεφωνικά κέντρα προκειμένου να ειδοποιηθεί το προσωπικό σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Η ίδια ομάδα έχει την ευθύνη ενημέρωσης του προσωπικού για τις, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου, ειδικές συναντήσεις. Η ομάδα επικοινωνίας έχει, επίσης, τη δυνατότητα να στελεχώνεται και από ειδικούς συμβούλους με αρμοδιότητες υποστήριξης των ομάδων της σχολικής κοινότητας όπως, για παράδειγμα, τις ομάδες μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων κ. ά.

(στ) Σχέδιο επικοινωνίας εντός του σχολείου και της κοινότητας: Αν και τα μέσα επικοινωνίας διαφέρουν ανάλογα με το χαρακτήρα της κρίσης και του τύπου όπου αυτή εκδηλώνεται, το σχέδιο πρέπει να έχει προβλέψει την επικοινωνία με την ομάδα εκπαιδευτικών ενώ, όταν το απαιτήσουν οι συνθήκες, οι εκπρόσωποι, έχοντας λάβει την απαιτούμενη ενημέρωση, πρέπει να είναι έτοιμοι να δώσουν το παρών στην σχολική τάξη. Μέλημα του υπεύθυνου του σχεδιασμού είναι η αποφυγή διάχυσης της πληροφορίας σε μεγάλο αριθμό ομάδων μαθητών ταυτόχρονα αλλά και η διασφάλιση εγκυρότητας και ακρίβειας της πληροφορίας. Για το λόγο αυτό, οι πηγές πληροφόρησης πρέπει να τροφοδοτούνται από τους αρμόδιους με εσωτερικές-προφορικές ή/και γραπτές- δηλώσεις, αφού πρώτα λάβουν την έγκριση του διευθυντή (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

(ζ) Ρύθμιση των υπηρεσιών υποστήριξης: αρμόδιος για την επικοινωνία με το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου ορίζεται από την ΟΔ. Κατόπιν, το μέλος που έχει οριστεί επικοινωνεί, σύμφωνα με το Σχέδιο, με άλλες κοινωνικές δομές και υπηρεσίες (Πυροσβεστικό Σώμα, Αστυνομική Δ/ση, Φορείς Ψυχικής Υγείας κ.ά.). Η επιπλέον αρωγή σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και η επικοινωνία με τις αρμόδιες αρχές είναι ευθύνη του σχολικού διοικητικού συμβουλίου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

(η) Αντιμετώπιση της κρίσης: Τα στάδια και οι απαιτούμενες δράσεις που πρέπει να ακολουθηθούν κατά την διαδικασία αντιμετώπισης της κρίσης εξαρτώνται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κρίσης (Saitis & Saiti, 2018).

(θ) Αξιολόγηση του σχεδίου διαχείρισης της κρίσης: Στο τέλος κάθε κρίσης πρέπει να γίνεται η επανεξέταση και η αξιολόγηση του σχεδίου και των γεγονότων. Μία φορά το χρόνο, η ομάδα

διαχείρισης πρέπει να προβαίνει στην αξιολόγηση του σχεδίου, της αποτελεσματικότητάς του προκειμένου να γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες (Drennan et al., 2014).

Όπως διαφαίνεται από τα προαναφερθέντα, οι χειρισμοί για την αντιμετώπιση μιας κρίσης στο περιβάλλον του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας και χρήζουν ιδιαίτερης προσέγγισης καθώς, ακόμα κι όταν πρόκειται για μεμονωμένα κρίσιμα περιστατικά, οι επιπτώσεις επηρεάζουν όλο το περιβάλλον του σχολείου. Για το λόγο αυτό κάθε προσέγγιση και σχέδιο αντιμετώπισης κρίσης δεν μπορεί παρά να έχουν γνώμονα την εκπαιδευτική και ιδιαίτερη στρατηγική του σχολείου (Smith & Riley, 2012).

Η εκπόνηση του ΣΔΚ, κάθε σχολικής μονάδας, έγκειται στη διασφάλιση των ακόλουθων αποτελεσμάτων (Μπρίνια, 2008): α) ελαχιστοποίηση των επιζήμιων συνεπειών, β) παρεμπόδιση εμφάνισης κρίσεων δευτερογενούς φύσεως ή/και παρενεργειών της κύριας κρίσης, γ) έλεγχος της κρίσης μετά την εκδήλωσή της, δ) αποφυγή αιφνιδιασμού των διαχειριστών της κρίσης και της δημιουργίας επισφαλών, ακόμα και χαοτικών καταστάσεων, ιδιαίτερα σε περίπτωση απρόβλεπτων ή αιφνίδιων κρίσεων και ε) έγκαιρη και ενεργητική αντίδραση στη δράση της κρίσης.

2.2 Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο

2.2.1 Οι κρίσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη μια σχολική μονάδα

Ως αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας, η σχολική μονάδα έρχεται αντιμέτωπη με κρίσεις διαφόρων ειδών (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012). Όπως έχει επαρκώς αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, ο απρόβλεπτος χαρακτήρας των κρίσεων και οι αντιδράσεις που τα έκτακτα γεγονότα επιφέρουν στην λειτουργία ενός οργανισμού απαιτούν άμεσες και αποφασιστικές δράσεις εκ μέρους των ηγετών (Smith & Riley, 2012).

Ο όρος «σχολική κρίση» αποδίδεται σε ένα αιφνίδιο και απρόβλεπτο γεγονός ικανού να επηρεάσει τόσο τις ομάδες των μαθητών όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Brock, Sandoval & Lewis, 2005). Παρά το γεγονός ότι η σχολική κρίση είναι προσωρινού χαρακτήρα μπορεί, ωστόσο, να επηρεάσει και να προκαλέσει ιδιαίτερα προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και να θέσει σε κίνδυνο τόσο την συναισθηματική ασφάλεια όσο και την πρόοδο των μαθητών (Κατσαρός, 2008· Saitis & Saiti, 2018). Είναι, εξίσου, σημαντικό να σημειωθεί ότι οι

κρίσεις μπορούν, εκτός από την συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών να επηρεάσουν και την υγεία, και το αίσθημα ασφάλειας αλλά και την ομαλή κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Brock, Sandoval & Lewis, 2005, σ. 57). Όπως γίνεται αντιληπτό, η πρόσφατη κρίση που εκδηλώθηκε με την πανδημία COVID-19, επηρέασε όλους τους προαναφερθέντες τομείς. Στην περίπτωση αυτή, ο σχολικός διευθυντής κλήθηκε και πάλι (Smith & Riley, 2012, σ. 58).

2.2.2 Πρακτικές σχολικής ηγεσίας για την αντιμετώπιση των κρίσεων

Η οργάνωση της άμεσης αντιμετώπισης των δυσμενών συνεπειών από την ξαφνική και αναπάντεχη εμφάνιση μιας κρίσης, που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αποτελεί ευθύνη της σχολικής ηγεσίας. Γίνεται σαφές ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας σε περίοδο κρίσης γίνεται έτι πολυπλοκότερος, καθώς το πρόσωπο που βρίσκεται στην εν λόγω θέση ευθύνης, έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις όχι μόνο δύσκολες αλλά και ενίοτε πρωτόγνωρες (Hudson et al., 2020). Χαρακτηριστικό πρόσφατο παράδειγμα πρωτόγνωρης και πρωτοφανούς κρίσης αποτελεί η πανδημία COVID19. Η αντιμετώπιση μιας σχολικής κρίσης είναι ισοδύναμη με μια διαχείριση, αφενός δύσκολων καταστάσεων με δυσμενείς συνέπειες και εξελίξεις για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αφετέρου συναισθημάτων, αντιλήψεων και αναγκών (συμβολικών ή μη), καθιστώντας τις παρεμβάσεις του σχολικού ηγέτη διαδικασίες άσκησης κοινωνικής επιρροής (Teo, Lee & Lim, 2017).

Όπως γίνεται κατανοητό, όταν τα απρόβλεπτα γεγονότα ανακόπτουν την ομαλή και συνήθη λειτουργία αλλά και το έργο του οργανισμού, ο ηγέτης οφείλει να αποδειχθεί ευέλικτος και προσαρμοστικός (Yukl, 2010). Ακόμα και όταν τα γεγονότα έκτακτης ανάγκης επαπειλούν την λειτουργία του οργανισμού μπορεί, παράλληλα, να αποτελέσουν, χάρη στις ικανότητες του ηγέτη ευκαιρία για την μετέπειτα εξέλιξη του οργανισμού. Έτσι λοιπόν, οι δράσεις και η εφαρμογή στρατηγικής και τακτικής πρέπει να είναι τέτοιες που θα διασφαλίζουν την βιωσιμότητα του οργανισμού αλλά και την μετέπειτα αποδοτικότητά του.

Σημαντικό στοιχείο για την υλοποίηση των παραπάνω προσδοκώμενων και επιθυμητών αποτελεσμάτων είναι η φρόνηση. Όπως επισημαίνεται από τους Παπαλόη & Μπουραντά (2012), με όπλο την φρόνηση αντιμετωπίζονται με ορθό τρόπο τα απρόοπτα και τα αναπάντεχα γεγονότα της ζωής, καθώς προσφέρει στο άτομο την αναγκαία προσαρμοστικότητα και ευελιξία που του

επιτρέπουν να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δύσκολες καταστάσεις. Βασικό χαρακτηριστικό της φρόνησης είναι ότι δεν προαπαιτεί κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο δράσης και ως εκ τούτου ο ηγέτης που την διαθέτει μπορεί να δράσει έγκαιρα και σωστά σε κάθε κρίσιμη κατάσταση. Ένα άλλο χάρισμα που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης κατά την περίοδο εκδήλωσης κρίσης είναι η γρήγορη και προνοητική δράση. Έχοντας συναίσθηση των ανεπιθύμητων παράπλευρων συνεπειών, καθοριστικός παράγοντας των αποτελεσματικών ενεργειών του ηγέτη είναι η ενσυναίσθηση. Τέλος, επανεξετάζοντας την άποψη του Kahneman (2011), ότι δηλαδή ο τρόπος που σκεφτόμαστε είναι «γρήγορος ή αργός», ο Netolicky (2020), θα τονίσει στην αρχή της κρίσης που εκδηλώθηκε με την πρόσφατη πανδημία COVID-19., ότι οι ηγέτες πρέπει να σκεφτούν το ίδιο γρήγορα και αργά ταυτόχρονα (Netolicky, 2020).

Συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων

Όπως έχει προαναφερθεί, είναι απόλυτα βέβαιο ότι, αργά ή γρήγορα, κάθε σχολική μονάδα θα βρεθεί αντιμέτωπη με μία κρίση. Και είναι, πράγματι, καθοριστικός παράγοντας στην αντιμετώπιση των κρίσεων να εκλαμβάνεται το έκτακτο γεγονός ως αναπόσπαστο μέρος της ζωής το οποίο όμως το προκύπτει σε άγνωστη χρονική στιγμή (Χατζηχρήστου, 2012). Αυτό οφείλει, πρωτίστως, να το γνωρίζει και να το ενστερνίζεται ο σχολικός ηγέτης/διευθυντής, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση της κρίσης.

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή επιφορτίζεται ακόμα περισσότερο, καθώς η διαχείριση της κρίσης της σχολικής μονάδας αποτελεί από τη φύση της μία πολύ σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που βιώνουν την κρίση να καθιστούν ακόμα πιο δύσκολη την φροντίδα και την στήριξή τους (Χατζηχρήστου, 2012).

Γίνεται λεπτών λοιπόν αντιληπτό για άλλη μια φορά η ανάγκη προετοιμασίας της σχολικής μονάδας μέσα του ηγέτη διευθυντή για την αποτελεσματικό την διαχείριση μιας ενδεχόμενης κρίσης.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), έχει προβλεφθεί και σχεδιαστεί από την κεντρική διοίκηση, ειδικά για την περίπτωση των ελληνικών σχολείων, ξεχωριστό πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, στόχος είναι να καταρτιστούν και να προετοιμαστούν κατάλληλα τα διευθυντικά στελέχη κάθε σχολικής μονάδας προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε απρόβλεπτα γεγονότα τα οποία θέτουν σε απειλή την συνήθη και

εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Να σημειωθεί, επίσης, ότι στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ στο επίκεντρο του ΣΔΚ της σχολικής μονάδας βρίσκονται οι σχολικοί ηγέτες και οι διευθυντές (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020).

Επιπλέον, στο επίκεντρο της διεθνούς βιβλιογραφίας, σχετικής με την θεματική της παρούσας εργασίας, βρίσκονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης, προκειμένου η συμβολή του να είναι καταλυτική κατά την διαχείριση κρίσεων και έχουν ως εξής:

α) Προσαρμοστικότητα στη ραγδαία μεταβαλλόμενη κατάσταση εξ αιτίας της εκάστοτε κρίσης. Για το λόγο αυτό απαιτείται: 1) η αξιοποίηση των δεξιοτήτων και ο συνδυασμός διάφορων μοντέλων ηγεσίας, 2) συνεχής επιμόρφωση, 3) συνεχής αξιολόγηση και αναθεώρηση των σχεδίων διαχείρισης και των στρατηγικών δράσης (Yukl, 2010).

β) Ανοικτό πνεύμα και ευελιξία, ιδιαίτερα κατά την περίοδο εκδήλωσης της κρίσης: δράση για το απαραίτητο το ταχύτερο δυνατόν (Smith & Riley, 2012).

γ) Έμπνευση βεβαιότητας και δημιουργία ελπίδας κατά την κρίση αλλά και μετά το πέρας αυτής (Smith & Riley, 2012).

δ) Δημιουργική ευστροφία και αντίληψη: ικανότητα επίλυσης πρωτόγνωρων συμβάντων (Smith & Riley, 2012).

ε) Πνεύμα συνεργασίας και ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού (Yukl, 2010). Καλλιέργεια και έμφαση της συνεργατικής κουλτούρας σε περιόδους κρίσης (Harris, 2020), σε περιόδους κρίσεων.

στ) Σωστή χρήση της γλώσσας του σώματος (Forster et al., 2020).

ζ) Αποφασιστικότητα, εμφύσηση οράματος και διατύπωση υψηλών προσδοκιών απόδοσης (Teo, Lee & Lim, 2017). Διατήρηση της ψυχραιμίας, ενσυναίσθηση, ρεαλισμός και αισιοδοξία (Forster et al., 2020).

η) Αντοχή και ενδυνάμωση των άλλων μελών του σχολικού οργανισμού (Teo, Lee & Lim, 2017).

Τέλος, παρατίθενται, συνοπτικά, οι κατευθυντήριες και πρακτικές δράσεις που οφείλει να τηρήσει ο σχολικός ηγέτης κατά τον χειρισμό άμεσων κρίσεων (Yukl, 2010):

- Έγκαιρη αναγνώριση των προειδοποιητικών ενδείξεων της επικείμενης κρίσης.
- Ταχεία και συστηματική ανάλυση της κατάστασης.

- Επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας με αποφασιστικότητα αλλά και διάθεση συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων.
- Έμφαση στη συνεκτικότητα και τήρηση των αξιών του οργανισμού.
- Προληπτικός σχεδιασμός
- Συνεχής ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων ομάδων και φορέων.
- Οργάνωση συνάντησης ανασκόπησης και απολογισμού μετά την κρίση.

Κεφάλαιο 3^ο: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της κρίσης λόγω της πανδημίας COVID19

- Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1 Οι διαστάσεις και οι συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό σχολείο

Η ξαφνική έλευση της πανδημίας COVID-19, επηρέασε αρνητικά και σε σημαντικό βαθμό όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις των ανθρώπινων κοινωνιών, σε παγκόσμιο επίπεδο (Fernandez & Shaw, 2020). Στις συνέπειες και στις επιπτώσεις της εν λόγω υγειονομικής κρίσης, συγκαταλέγονται το άγχος, ο πανικός και το αίσθημα της έντονης δυσφορίας, ως αποτελέσματα του κλίματος κινδύνου και ανασφάλειας αναφορικά με τις εκτεταμένες και κλιμακούμενες βλάβες που προκαλούνται σε θέματα υγείας, αλλά και οικονομίας (Harris, 2020). Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά εμπίπτουν στα στοιχεία που πλαισιώνουν τις υπόλοιπες, μη πρωτοφανείς πλέον κρίσεις, όπως οι δυσχερείς καταστάσεις της οικονομίας, τα καιρικά φαινόμενα μεγάλης έντασης, οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, η αύξηση των κρουσμάτων βίας και επιθετικότητας κ.ά. (Fernandez & Shaw, 2020·Harris, 2020). Εντούτοις, η κρίση που προκλήθηκε από την έλευση της πανδημίας COVID-19, διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες κρίσεις ως προς τη διάρκεια, την έκταση, την ένταση και την καθολικότητα των επιπτώσεων της (Fernandez & Shaw, 2020·Harris, 2020).

Η έλευση της πανδημίας COVID-19 δεν άφησε ανεπηρέαστη και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως, προκαλώντας σε μικρό χρονικό διάστημα, ξαφνικές, σημαντικές και απρόβλεπτες αλλαγές (Harris, 2020·Harris & Jones, 2020·Hooge & Pont,

2020·Zhao, 2020). Αυτό θα ήταν έτσι και αλλιώς αναπόφευκτο καθώς η εκπαίδευση ως ανοιχτό σύστημα επηρεάζεται άμεσα από εξωγενείς παράγοντες που μπορούν να εμφανιστούν αιφνιδίως στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Saitis & Saiti, 2018·Tokel, 2018). Με σκοπό τη μείωση του ρυθμού διάδοσης της νόσου, το κλείσιμο των εκπαιδευτικών μονάδων όλων των βαθμίδων και η μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Azorín, 2020·d'Orville, 2020·Van Lancker & Parolin, 2020), αποτέλεσε τη μοναδική πολιτική και ευέλικτη λύση, προκειμένου να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Daniel, 2020·Foti, 2020· Zhang et al., 2020). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επηρεαστεί η εκπαιδευτική διαδικασία για το 94% του εκπαιδευτικού πληθυσμού (1,6 δισ. εκπαιδευόμενους σε 190 χώρες παγκοσμίως) (United Nations, 2020). Όμως, η προαναφερθείσα μετάβαση πραγματοποιήθηκε αιφνιδίως και ως εκ τούτου ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη (Daniel, 2020·Foti, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο οι ηγεσίες των εκπαιδευτικών μονάδων επιφορτίστηκαν με τον επανασχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας με χρήση των ΤΠΕ προκειμένου να επανεκκινηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Fotheringham et al., 2020·Harris, 2020). Ο εν λόγω επανασχεδιασμός είχε ως βασικές προϋποθέσεις:

- Την ύπαρξη των απαιτούμενων τεχνολογικών υποδομών (υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.ά.) στις σχολικές μονάδες και στις οικίες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων (Alea et al., 2020). Η συγκεκριμένη προϋπόθεση ανέδειξε εντονότερα τις ήδη υπάρχουσες ταξικές κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες και διαφορές, ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο και ως προς τη δυνατότητα απόκτησης ηλεκτρονικών συσκευών επικοινωνίας (Drane et al., 2020·Sahlberg, 2021).
- Την παροχή κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, η δημιουργία ή η χρήση του οποίου είναι άμεσα εξαρτώμενη από τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Alea et al., 2020·Aliyyah et al., 2020·Luo et al., 2020·Putri et al., 2020).
- Τη διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης, αξιολόγησης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και διαχείρισης τάξης σύμφωνα με τις διαδικτυακές απαιτήσεις (Alea et al., 2020·Aliyyah et al., 2020·Dhawan, 2020·Luo et al., 2020·Putri et al., 2020).
- Τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (ειδικότερα στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού), η οποία είναι απαραίτητη, κυρίως στην επίλυση των τεχνικών

προβλημάτων που ενδεχομένως παρουσιάζονται (Foti, 2020·Putri et al., 2020). Βέβαια προκλήσεις παρουσιάζονται όταν οι γονείς αδυνατούν να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών είτε με την παροχή τεχνικών μέσων, είτε λόγω εργασιακών υποχρεώσεων, είτε επειδή δεν έχουν τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες (Foti, 2020·Putri et al., 2020).

Επιπλέον, αλλαγές επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας παγκοσμίως παρουσιάστηκαν και μετά τη λήξη της κοινωνικής αποστασιοποίησης (καραντίνα). Οι εν λόγω αλλαγές που υιοθέτησαν οι εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες, με στόχο τη μείωση του ρυθμού διάδοσης της νόσου, είχαν τη βάση τους κυρίως στις υποδείξεις και συμβουλές των υγειονομικών επιτροπών (ιατροί, λοιμωξιολόγοι) (Sahlberg, 2021). Τόσο η ίδια η απόφαση της επαναλειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και ο τρόπος λειτουργίας τους υπό το πρίσμα της σχολαστικής τήρησης των υγειονομικών υποδείξεων, αποτέλεσαν ζητήματα για τριβές και αντιπαραθέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γεγονός που δυσκόλεψε έτι περισσότερο την ήδη δυσχερή κατάσταση που προκλήθηκε από την κρίση (Harris & Jones, 2020).

Σε αυτό το πλαίσιο και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να προσαρμοστεί στις πρωτόγνωρες καταστάσεις και στα δεδομένα που είχε επιφέρει η υγειονομική κρίση. Η μετάβαση από τη δια ζώσης συμβατική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε και στην Ελλάδα, με την εκπαιδευτική κοινότητα να αντιμετωπίζει τις ίδιες, αν όχι και πιο δύσκολες προκλήσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής προκλήσεις που αντιμετώπισε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) διακρίνεται σε (Μίμινου & Σπανακά, 2013): (α) αυτοδύναμη, (β) συμπληρωματική (ενισχύει τη συμβατική εκπαίδευση) και (γ) πολυμορφική, που συνδυάζει τις αρχές της εξΑΕ με την συμβατική παραδοσιακή διδασκαλία. Οι προσπάθειες ανάπτυξης προγραμμάτων εξΑΕ στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας, που έχουν καταγραφεί βιβλιογραφικά, αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες σχολικών μονάδων, όπου η δράση τους ήταν κυρίως συμπληρωματική της συμβατικής εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2014). Αυτές οι εμπειρίες απέχουν από την αυτοδύναμη εξΑΕ, που εφαρμόστηκε στις σχολικές μονάδες της χώρας, τα σχολικά έτη 2020-21, λόγω της πανδημίας COVID-19. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι μεγάλη μερίδα των

εκπαιδευτικών και των μαθητών της δεν είχαν πρότερες εμπειρίες εφαρμογής της αυτοδύναμης εξΑΕ.

- Οι μαθητές εκτός του ότι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία ή εξοικείωση με την αυτή τη μορφή μάθησης, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν είχαν και την κατάλληλη κατ'οίκον τεχνολογική υποδομή (Η/Υ, πρόσβαση στο διαδίκτυο), η απουσία της οποίας δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Foti, 2020·Putri et al., 2020). Το ζήτημα της “κακής” σύνδεσης στο διαδίκτυο αφενός δημιουργεί προβλήματα κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκεται, λόγω της αργής μετάδοσης εικόνας και ήχου, αφετέρου καθυστερεί τους μαθητές στο να συλλέξουν, να ολοκληρώσουν και να αποστείλουν τις εργασίες τους (Aliyyah et al., 2020). Σύμφωνα με την Έκθεση του Δείκτη DESI της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το 2019, η Ελλάδα κατατάσσεται τελευταία μεταξύ των χωρών της ΕΕ στο θέμα συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο καθώς μόνο το 11% των ευρυζωνικών συνδέσεων της, είναι υψηλής ταχύτητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019α).
- Οι δυνατότητες αξιοποίησης της εξΑΕ άμεσα εξαρτώνται από τις υποδομές των εκπαιδευτικών μονάδων, κυρίως σε θέματα που αφορούν τη σύνδεση στο διαδίκτυο και τον ψηφιακό εξοπλισμό. Σύμφωνα με τους Alea et al. (2020) οι σχολικές μονάδες, προκειμένου να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών κατά την αξιοποίηση της εξΑΕ, αλλά και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων τους, θα πρέπει να διαθέτουν Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο υψηλών ταχυτήτων, σύστημα διάδοσης πληροφοριών και επικοινωνίας με τους μαθητές (eclass) και κατάλληλο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019β) από την έρευνα με θέμα “*Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*” που πραγματοποιήθηκε για την Ελλάδα, δείχνουν ότι αν και τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και έχει αναπτυχθεί σημαντική ποσότητα ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, ωστόσο οι ψηφιακές δεξιότητες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Πηγή αυτού του προβλήματος αποτελεί το γεγονός ότι ακόμα υπάρχουν εμπόδια σε επίπεδο υποδομής, τα οποία σχετίζονται με τη συνδεσιμότητα, το σύγχρονο εξοπλισμό και τις στρατηγικές στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019β).

- Ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των θεωρητικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να ενσωματώνει με αποτελεσματικό τρόπο τις γνώσεις ΤΠΕ σε ένα ενιαίο πλαίσιο, που θα τους βοηθήσει αφενός να σχεδιάσουν τις δικές τους διδακτικές παρεμβάσεις, ανάλογα με τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αφετέρου να εντάξουν αυτές τις παρεμβάσεις στη διδακτική πράξη (Roussinos & Jimoyiannis, 2019). Ουσιαστικά εντοπίζεται ένα χάσμα μεταξύ των δεξιοτήτων τους στις ΤΠΕ και της γνώσης αποτελεσματικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Roussinos & Jimoyiannis, 2019). Σε μια προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων όπως των προαναφερθέντων, ο Tzifopoulos (2019) τα συνδέει με την έλλειψη αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων και την αποσπασματική τους κατάρτιση, η οποία δεν είναι στοχοθετημένη και δεν συνδέεται με τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις. Έρευνα στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Tzifopoulos, 2019), έδειξε ότι συνολικά, από τα 84 προσφερόμενα μαθήματα ΤΠΕ, τα 12 είναι υποχρεωτικά και τα 72 επιλογής, από τα οποία ο φοιτητής που προετοιμάζεται για να διδάξει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει πιο εξειδικευμένες γνώσεις και να ενισχύσει τις παιδαγωγικές του δεξιότητες με τη συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας (Tzifopoulos, 2019). Συμπερασματικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι κυρίως εξοπλισμένος με βασικές θεωρητικές παιδαγωγικές γνώσεις και λιγότερο με ψηφιακές παιδαγωγικές δεξιότητες.
- Η πρόσφατη έρευνα της Foti (2020) είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προκλήσεις που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της εξΑΕ στη διδακτική πράξη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι τα προβλήματα και οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι σχετίζονται με: α) τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή μαθημάτων εξΑΕ, β) την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλα προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών, γ) τη δυσκολία ανατροφοδότησης, διαχείρισης και αξιολόγησης των μαθητών και δ) την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, που χαρακτηρίζει το συνεργατικό και επικοινωνιακό

κλίμα της τάξης. Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα θα μπορούσαν να θεωρηθούν αναμενόμενα δεδομένων της μη ετοιμότητας των σχολικών μονάδων, της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της μη εξοικείωσης των μαθητών με την εξΑΕ.

Οι αλλαγές στη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που παρουσιάστηκαν μετά τη λήξη της καραντίνας αφορούσαν μέτρα που εναρμονίζονταν με την τήρηση αυστηρών κανόνων, όπως προβλέπονταν από τα υγειονομικά πρωτόκολλα (Panovska-Griffiths et al., 2020· Lordan et al., 2020). Η αυστηρή εφαρμογή των εν λόγω υγειονομικών πρωτοκόλλων είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί έτι περισσότερο διοικητικός φόρτος του σχολικού ηγέτη, συγκριτικά με την περίοδο αναστολής δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας (Trombly, 2020). Η φαρέτρα των υγειονομικών αυτών μέτρων περιελάμβανε (Geropoulos et al., 2021· Spyropoulou & Koutroukis, 2021):

- τη χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου - γεγονός που προκάλεσε έντονη δυσφορία σε μερίδα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών - καθώς και τη χρήση αντισηπτικών,
- την κοινωνική απομάκρυνση - αποστασιοποίηση των μαθητών την ώρα των διαλειμμάτων,
- την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος λόγω της εκ περιτροπής προσέλευσης του μαθητικού πληθυσμού,
- τη διαφοροποίηση στις μεθόδους διδασκαλίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης (π.χ. του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής),
- τη μείωση στο ελάχιστο δυνατό της δια ζώσης ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων,
- την τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων για την προσέλευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο καθώς και για την περίπτωση νόσησης τους.

Στα προαναφερθέντα υγειονομικά μέτρα έρχονται να προστεθούν οι απουσίες / άδειες πολλών ημερών και μεγάλης συχνότητας των εκπαιδευτικών, είτε λόγω νόσησης, είτε λόγω του ότι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Harris, 2020) - δυσκολία που εντείνεται από τη μη δυνατότητα άμεσης πρόσληψης εκπαιδευτικών για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς και η ψυχολογική φόρτιση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που βασίζεται στο φόβο και στο άγχος νόσησης οικείων προσώπων τους (Forster et al., 2020).

Η προαναφερθείσα κατάσταση (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαναλειτουργία σχολικών μονάδων με αυστηρή τήρηση υγειονομικών μέτρων κ.ά.), ως απόρροια της πανδημίας, σε

συνδυασμό με την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και την μακροπρόθεσμη επιστροφή στην κανονικότητα (Daniel, 2020), είναι λογικό να επιφέρει τροποποιήσεις και στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, επιφορτίζοντας τον σχολικό διευθυντή / ηγέτη τόσο με τη διαχείριση της κρίσης, όσο και με τις αλλαγές στη άσκηση των καθηκόντων του (Harris, 2020).

3.2 Μοντέλα σχολικής ηγεσίας και πρακτικές για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Δεδομένης τόσο της φύσης της υγειονομικής κρίσης, όσο και της μη πρότερης εμπειρίας για τη διαχείρισή της (Harris & Jones, 2020), οι σχολικοί ηγέτες ήρθαν αντιμέτωποι με σημαντικές προκλήσεις, που άπτονται στις γενικές και βασικές αρχές διαχείρισης των κρίσεων, δηλαδή την ετοιμότητα και την πρόληψη (Harris, 2020·Stone-Johnson & Weiner, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο ο σχολικός διευθυντής οφείλει να επιλέξει, τόσο ένα μοντέλο ηγεσίας, όσο και ένα μοντέλο διαχείρισης κρίσης, προκειμένου να ανταποκριθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό στις προκύπτουσες ανάγκες (Giustiniano et al., 2020). Σε κάθε περίπτωση και είδος παρουσιαζόμενης κρίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι *«ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών»* (ν.1566/85, παρ.11). Η μη ορατότητα μια ισχυρής σχολικής ηγεσίας εντείνει το άγχος και τη σύγχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να έχει πρωτεύοντα ρόλο σε όλα τις φάσεις και τα στάδια που απαιτούνται στη διαδικασία διαχείρισης της κρίσης (Kaul et al., 2020). Η ισχύς του εν λόγω ρόλου δεν θα πρέπει να μειωθεί ακόμα και στις περιπτώσεις λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζονται από συνθήκες πίεσης χρόνου και υψηλού βαθμού ρίσκου (Kaul et al., 2020·Stone-Johnson & Weiner, 2020). Στα προαναφερθέντα προστίθεται και η διαχείριση του άγχους του σχολικού ηγέτη, τόσο για μια πιθανή νόσηση του ίδιου ή κάποιου μέλους του οικογενειακού του περιβάλλοντος, όσο και για την επιτυχή έκβαση αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει την εν λόγω υγειονομική κρίση (Harris & Jones, 2020).

Για την αντιμετώπιση των κρίσεων που παρουσιάζονται στα πλαίσια λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας, εντοπίστηκαν βιβλιογραφικά αρκετά μοντέλα διαχείρισης τους, με στόχο τη σταδιακή επαναφορά στην αρχική «υγιή» κατάσταση του σχολικού οργανισμού. Ενδεικτικά παρουσιάζονται το μοντέλο των Philpott & Serluco (2010) και των Brock & Jimerson (2017).

Οι Philpott & Serluko (2010) εντόπισαν τις δράσεις στις οποίες πρέπει να προβεί ο σχολικός ηγέτης, προκειμένου να αντιμετωπίσει μια κρίση. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

- Απόκτηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για την αντιμετώπιση της κρίσης.
- Δράσεις αξιολόγησης της φύσης, του είδους, της έντασης και της έκτασης της κρίσης προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός απειλής για τις ζωές των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η δημιουργία και προληπτική εφαρμογή ενός σχεδίου για την αντιμετώπιση ενός έκτακτου κινδύνου.
- Η δημιουργία και κοινοποίηση του σχεδίου δράσης αντιμετώπισης κρίση, στο οποίο σχέδιο θα αναγράφονται οι στόχοι, τα χρονοδιαγράμματα, οι ρόλοι των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και οι στρατηγικές αντιμετώπισης και αποκατάστασης των συνεπειών της κρίσης.

Οι Brock & Jimerson (2017) ανέπτυξαν το μοντέλο «PREPARE» για τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Σχεδιασμός στρατηγικών που σχετίζονται με θέματα πρόληψης και ετοιμότητας αναφορικά με την κρίση.
- Δραστηριότητες που ελέγχουν και επιβεβαιώνουν τη φυσική ασφάλεια και ακεραιότητα των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Δράσεις που αξιολογούν τα ψυχολογικά τραύματα που έχουν προκληθεί.
- Δράσεις που εξομαλύνουν τις συνέπειες της κρίσης.
- Δραστηριότητες που ελέγχουν και εξετάζουν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των πολιτικών και στρατηγικών ως προς την πρόληψη και την ετοιμότητα της σχολικής μονάδας απέναντι στην κρίση.

Βάσει των συνεπειών που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο του παρόντος κεφαλαίου, γίνεται σαφής ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολικού ηγέτη για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης, ρόλος ο οποίος μετουσιώνεται μέσω των εξής διαστάσεων που ακολουθούν:

- Η εξασφάλιση της πιστής τήρησης και εφαρμογής των μέτρων και των πρωτοκόλλων που προτείνονται από τις υγειονομικές αρχές, προκειμένου να επιτευχθεί η εύρυθμη εκπαιδευτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020·Luo et al., 2020) στην περίοδο επαναλειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αυτός ο ρόλος προϋποθέτει την ορθή ερμηνεία αυτών των νομικών μέτρων, προκειμένου να εξασφαλιστεί, αφενός η υγεία και η ασφάλεια όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Iacuzzi et al., 2020·Kaul et al., 2020), αφετέρου η ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς πρόσβαση του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fotheringham et al., 2020).
- Η εξασφάλιση της αποτελεσματικής παροχής εκπαίδευσης που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως, υποστηρίζοντας με τον όποιο δυνατό τρόπο, τόσο τον μαθητικό πληθυσμό, όσο και το διδακτικό προσωπικό, στη χρήση των ΤΠΕ (Bagwell, 2020·Hooge & Pont, 2020·Sahlberg, 2021·Soleman, 2020).
- Η εξασφάλιση της απρόσκοπτης και χωρίς εμπόδια επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των γονέων και κηδεμόνων του μαθητικού πληθυσμού, κατά την περίοδο της επιβληθείσας κοινωνικής αποστασιοποίησης (Harris, 2020).
- Η ψυχολογική στήριξη και ενίσχυση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας της σχολικής μονάδας (Harris & Jones, 2020·Luo et al., 2020).
- Η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης αλλά και άλλων ειδών κρίσεων (Harris & Jones, 2020).
- Η διαχείριση των μη έγκυρων πληροφοριών (υπερβολικές και αναληθείς πληροφορίες), αλλά και του όγκου τους, σχετικά με την αντιμετώπιση της πανδημίας, για τους διδάσκοντες, αλλά κυρίως για τους μαθητές, που λόγω της ηλικίας τους, παρουσιάζουν χαμηλότερου βαθμού κριτική σκέψη στις προσλαμβάνουσες απόψεις (Kaul et al., 2020).
- Η ορθή διαχείριση των πιέσεων που ασκούνται από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας της σχολικής μονάδας (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020), όπως για παράδειγμα πιέσεις για την κοινωνική αποστασιοποίηση των μαθητών για λόγους πρόληψης, μέτρο που έρχεται σε αντίθεση με το κοινωνικό ρόλο του σχολείου (Luo et al., 2020).

- Η διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και κλίματος, με στόχο την αναζήτηση της συνεργασίας και της συμβολής του συλλόγου διδασκόντων στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης (Soleman, 2020).
- Η διαχείριση της κατάστασης συχνών ή/και πολυήμερων απουσιών του εκπαιδευτικού προσωπικού είτε λόγω νόσησης, είτε λόγω του ότι ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Harris, 2020).
- Η διαχείριση των διαφωνιών, του στιγματισμού μαθητών ή εκπαιδευτικών και εν γένει των φαινομένων υπερβολής που δύνανται να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή των υγειονομικών μέτρων, των σχετικών πρωτοκόλλων και των εγκυκλίων (Harris, 2020).

Είναι σαφές ότι στις προαναφερθείσες προσπάθειες εφαρμογής πρακτικών διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης του σχολικού ηγέτη εμφανίστηκαν παράγοντες που λειτούργησαν ενισχυτικά ή ανασταλτικά σε εν λόγω ρόλο που του είχε ανατεθεί. Οι κυριότεροι παράγοντες που εντοπίστηκαν βιβλιογραφικά είναι:

- Η επαρκής υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID19 (Iacuzzi et al., 2020).
- Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (Iacuzzi et al., 2020·Zhang et al., 2020).
- Η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας και θετικού σχολικού κλίματος για την αντιμετώπιση της κρίσης (Soleman, 2020).
- Ο χαμηλός βαθμός αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων.

Κλείνοντας το παρόν Κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης για την αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας κρίσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά άπτονται της προσωπικότητάς του και είναι πέρα από τις επιμέρους διοικητικές δεξιότητες και ικανότητές του. Αν και η πιστή εφαρμογή των μέτρων που προτείνονται σε πολιτειακό και υγειονομικό επίπεδο αναδεικνύει τον επαγγελματισμό του σχολικού ηγέτη (Stone-Johnson & Weiner, 2020), εντούτοις θα πρέπει παράλληλα να χαρακτηρίζεται και από:

- Συνεργατικότητα (Men et al., 2020).
- Αισιοδοξία - θετική ενέργεια (Ahlström et al., 2020).
- Διάθεση εμπύχωσης (Men et al., 2020).

- Προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Kaul et al., 2020·Stone-Johnson & Weiner, 2020).
- Προσπάθεια συνεχούς αυτοβελτίωσης (Ahlström et al., 2020).
- Αυτοπεποίθηση (Ahlström et al., 2020).
- Αξιοπιστία - εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του (Ahlström et al., 2020).
- Ενσυναίσθηση (Mullen et al., 2019).
- Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων (Kaul et al., 2020·Stone-Johnson & Weiner, 2020).
- Ρεαλισμό (Men et al., 2020).
- Δημιουργική ευφυΐα για την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (La Velle et al., 2020·Zhang et al., 2020).
- Υπομονή (Men et al., 2020).

Κεφάλαιο 4^ο: Ερευνητική Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης στη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας COVID19, υγειονομική κρίση που επηρέασε σημαντικά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της κρίσης θα διερευνηθεί υπό το πρίσμα των πρακτικών που εφαρμόσε και των χαρακτηριστικών που διέθετε. Επιπροσθέτως θα διερευνηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν αυτές τις πρακτικές, καθώς και τις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

4.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση κρίσης που προκάλεσε η πρόσφατη και ξαφνική πανδημία COVID19 αποτελεί θεματική που δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχουν προκύψει αρκετά εμπειρικά δεδομένα για την Ελλάδα, για την εν λόγω θεματική, ενώ οι περισσότερες έρευνες της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας που εντοπίστηκαν, χρησιμοποιούν ως δείγμα τους σχολικούς ηγέτες. Κρίθηκε σκόπιμο και περισσότερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με το ρόλο του σχολικού ηγέτη σε περίοδο υγειονομικής κρίσης. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, αφενός θα αποτελέσουν ένα σημαντικό εύρημα τόσο για τους ίδιους τους σχολικούς ηγέτες, όσο και για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αφετέρου θα εμπλουτίσουν τα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις η έρευνα είναι:

1. Ποιες είναι οι κυριότερες συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19;
3. Ποιες πρακτικές ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης που παρουσιάστηκε; Ποιοι παράγοντες επηρέασαν αυτές τις πρακτικές;
4. Ποιες είναι οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

4.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η επιτυχής εκπλήρωση του ανωτέρου τιθέμενου σκοπού και η διεξαγωγή όσο το δυνατόν ασφαλέστερων συμπερασμάτων στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, απαιτούν (Creswell, 2011):

- Τη διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων ενός δείγματος πληθυσμού, μέσω της συλλογής πρωτογενών δεδομένων.
- Την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών.
- Τον υπολογισμό μέσων όρων.
- Την αξιολόγηση και σύγκριση των μεταβλητών, μέσω του υπολογιζόμενου μέσου όρου.
- Τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές και αντιληπτό ότι η αρμόζουσα και ενδεδειγμένη ερευνητική μέθοδος είναι η **ποσοτική**.

4.5 Επιλογή και περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Το κυριότερο εργαλείο της ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου είναι το **ερωτηματολόγιο**. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως: χαμηλό (ως και μηδενικό) κόστος, άμεσος και εύκολος τρόπος συγκέντρωσης δεδομένων, αποδοτικό ως προς

την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων παρέχοντας μεγάλο εύρος γνώσης και προσφέρει ανωνυμία. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας πρωτογενούς έρευνας, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα I, σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης που έλαβε χώρα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, τον ερευνητικό στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήσεις διαβάθμισης, με χρήση της 5βάθμιας κλίμακας Likert. Κατά την κλίμακα Likert, το υποκείμενο καλείται να σημειώσει το βαθμό από το 1 (Καθόλου) ως το 5 (Πάρα πολύ) υποδεικνύοντας έτσι ποια είναι η θέση, του στο κάθε ζητούμενο της ερώτησης. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από:

- 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, επιπλέον σπουδές, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα και καθεστώς εργασίας).
- 9 ερωτήσεις διαβάθμισης για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που εμφανίστηκαν κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID19 και που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- 7 ερωτήσεις διαβάθμισης για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που εμφανίστηκαν κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων λόγω της πανδημίας COVID19 και που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- 19 ερωτήσεις διαβάθμισης για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τις πρακτικές που εφάρμοσαν οι σχολικοί ηγέτες για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας.
- 4 ερωτήσεις διαβάθμισης για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια στην αντιμετώπιση της εν λόγω υγειονομικής κρίσης.
- 4 ερωτήσεις διαβάθμισης για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.

- 4 ερωτήσεις διαβάθμισης για την διερεύνηση των απόψεων του δείγματος αναφορικά με τις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

4.6 Στοιχεία για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο Google Forms, από το οποίο λήφθηκε ο συνδέσμος <https://forms.gle/wmJEy5jEhp9xeSaQ9>. Αυτός ο σύνδεσμος κοινοποιήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του συγγραφέα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, για να απαντηθεί από τον κοινωνικό κύκλο του αλλά και από συναδέλφους και συμφοιτητές του, που είναι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πριν από την τελική διενέργεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου, στην οποία συμμετείχαν 3 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας του κοινωνικού κύκλου του συγγραφέα της εργασίας. Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε στις 10 Δεκεμβρίου του 2022 και ολοκληρώθηκε στις 20 Ιανουαρίου του 2023. Ο μέσος χρόνος ολοκλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 – 20 λεπτά. Στον πρόλογο του ερωτηματολογίου υπήρχε σχετικό σημείωμα που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες στην έρευνα για τους στόχους της έρευνας. Επιπλέον μέσω του προαναφερθέντος σημειώματος, ο ερευνητής εξασφάλισε τη συναίνεση συμμετοχής τους και εγγυήθηκε για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συγκεντρώθηκαν από τη σελίδα Google Forms, στην οποία είχε αναρτηθεί το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια ελέγχθηκαν για τυχόν σφάλματα και μετά τη συμπλήρωση και τις διορθώσεις, κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και δημιουργήθηκε το τελικό αρχείο δεδομένων.

4.7 Δείγμα έρευνας και μέθοδος δειγματοληψίας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 65 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι ή αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων που έχουν που υπηρέτησαν, κατά την περίοδο, τόσο της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID19, όσο και της διαζώσης εκπαίδευσης με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων λόγω της πανδημίας. Η μέθοδος δειγματοληψίας χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη καθώς το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν στο στενό και

ευρύτερο κοινωνικό κύκλο του ερευνητή. Τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα που είχαν τεθεί και καλύφθηκαν είναι:

- εκπαιδευτικοί στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε μόνιμοι είτε αναπληρωτές, όλων των ειδικοτήτων,
- άνδρες και γυναίκες, ηλικίας μεγαλύτερης ή ίσης των 22 ετών,
- δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου,
- υπηρεσία κατά την περίοδο, τόσο της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID19, όσο και της δια ζώσης εκπαίδευσης με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων λόγω της πανδημίας.

4.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας διασφαλίστηκαν από (Creswell, 2011):

- Το γεγονός ότι ο ερευνητής προκείμενου να διεξάγει την έρευνα, ακολούθησε πιστά τους κανόνες ερευνητικής δεοντολογίας (ενημέρωση του δείγματος για το σκοπό της έρευνας - εγγύηση για τη διατήρηση ανωνυμίας - εξασφάλιση συναίνεσης συμμετοχής).
- Το ερευνητικό εργαλείο - η χρήση ερωτηματολογίου μειώνει σημαντικά τις πιθανότητες για λάθη και παρερμηνείες και το διαμοιρασμό του που έγινε ηλεκτρονικά επιτρέποντας στους ερωτηθέντες να εκφραστούν ελεύθερα (Maxwell, 2013).
- Το γεγονός ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκα σε προηγούμενες έρευνες και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα μπορούν να συγκριθούν.
- Τον ανιδιοτελή τρόπο παράθεσης, επεξεργασίας και ανάλυσης των συλλεχθέντων δεδομένων εκ μέρους του ερευνητή, χωρίς να παρεμβάλλεται η προσωπική του άποψη.

4.9 Ανάλυση & Επεξεργασία Δεδομένων

Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων είναι οι εξής:

- **Περιγραφική ανάλυση.** Στις ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των δημογραφικών δεδομένων καταμετρήθηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων και υπολογίστηκαν οι ποσοστιαίες κατανομές τους. Στις ερωτήσεις διαβάθμισης για την αξιολόγηση των μεταβλητών του ερευνητικού μοντέλου (οι επιλογές διαβάθμισης των ερωτώμενων ήταν

από το 1 ως το 5), υπολογίστηκαν τα κατάλληλα στατιστικά μέτρα θέσης (μέση τιμή) και διασποράς (τυπική απόκλιση), που επιτρέπουν τη συνοπτική περιγραφή της κατανομής κάθε μεταβλητής και τη συγκριτική ανάλυσή τους. Δεδομένου ότι η κλίμακα βάσει της οποίας είχαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι ήταν από το 1 ως το 5, το 3 (διάμεσος) θεωρείται ως το μέτριο επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάστηκαν σε επιλεγμένα διαγράμματα στατιστικής ανάλυσης (ραβδογράμματα και γραφήματα ραντάρ), με τη βοήθεια με χρήση των λογιστικών φύλλων του Microsoft Excel.

- **Ανάλυση αξιοπιστίας.** Μία από τις μεθόδους εκτίμησης της αξιοπιστίας είναι η μέθοδος εσωτερικής συνέπειας, δηλαδή ότι μια ομάδα ερωτήσεων μετρά περίπου το ίδιο πράγμα (Χαλικιάς κά., 2015). Η μέθοδος αυτή βασίζεται στο δείκτη Cronbach's Alpha που λαμβάνει τιμές στο $[0,1]$, με το 0 να ερμηνεύεται ως έλλειψη εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας (οι ερωτήσεις δεν μετρούν την ίδια έννοια) και το 1 να χαρακτηρίζει την κλίμακα ως ισχυρά αξιόπιστη (οι ερωτήσεις μετρούν την ίδια έννοια) (Χαλικιάς κά., 2015). Η χαμηλότερη αποδεκτή τιμή για έναν συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha είναι το 0,7. Για την ανάλυση αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS v.16.
- **Ανάλυση Συσχέτισης.** Η ανάλυση συσχέτισης χρησιμοποιείται με σκοπό τον έλεγχο ύπαρξης σχέσης συνάφειας – αλληλεπίδραση μεταξύ συνεχών μεταβλητών. Δηλαδή μέσω της ανάλυσης συσχέτισης εντοπίζεται αν η μεταβολή της μιας μεταβλητής προκαλεί την μεταβολή της άλλης, χωρίς όμως να δίνει εξηγήσεις για τη σχέσης αιτίας – αιτιατού (Χαλικιάς κά., 2015). Στην ειδική περίπτωση διατάξιμων (Ordinal) ποιοτικών μεταβλητών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r_{ho}), ο οποίος είναι αδιάστατος αριθμός και παίρνει τιμές στο $[-1,1]$, με το -1 να δείχνει αρνητική συσχέτιση (οι τιμές της μιας μεταβλητής αυξάνονται καθώς μειώνονται οι τιμές της άλλης), το 0 τη μη ύπαρξη συσχέτισης και το 1 τη θετική συσχέτιση (οι τιμές της μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται και της άλλης) (Χαλικιάς κά., 2015). Μετά τον εντοπισμό της θετικής ή αρνητικής συσχέτισης θα πρέπει απαραίτητα να ελεγχθεί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, το οποίο είναι τουλάχιστον $\text{Sig.} < 0.05$, καθώς η μέθοδος αυτή του SPSS μπορεί να δώσει επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας στα 0.05

και 0.01 (Χαλικιάς κá, 2015). Για την ανάλυση συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS v.16

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα Έρευνας

5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 65 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση και επεξεργασία των δημογραφικών δεδομένων, ως προς το φύλο, την ηλικία, τις επιπλέον σπουδές, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, τη ειδικότητα και το καθεστώς εργασίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.1.

Πίνακας 5.1: Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Πλήθος Δείγματος N = 65		Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα
Φύλο	Άνδρας	21	32,31%
	Γυναίκα	44	67,69%
Ηλικία	22 - 30	7	10,77%
	31 - 39	8	12,31%
	40 - 48	12	18,46%
	49 - 57	27	41,54%
	58 και άνω	11	16,92%
Επιπλέον σπουδές	Τίποτα	20	30,77%
	2ο πτυχίο ΑΕΙ	11	16,92%
	Μεταπτυχιακό	29	44,62%
	Διδακτορικό	5	7,69%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	46	70,77%
	Άγαμος/η	12	18,46%

	Διαζευγμένος/η	6	9,23%
	Χήρος/α	1	1,54%
Έτη προϋπηρεσίας	1 - 3	6	9,23%
	4 - 6	4	6,15%
	7 - 11	4	6,15%
	12 - 19	13	20,00%
	20 - 30	21	32,31%
	31 - 35	17	26,15%
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	2	3,08%
	Δάσκαλος/α	50	76,92%
	Γυμναστής/τρια	2	3,08%
	Ξένες γλώσσες	7	10,77%
	Πληροφορική	2	3,08%
	Καλλιτεχνικά/Μουσική	2	3,08%
Καθεστώς εργασίας	Μόνιμος	51	78,46%
	Αναπληρωτής (πλήρους ή μειωμένου ωραρίου)	14	21,54%

5.2 Περιγραφική Ανάλυση

Στην παρούσα παράγραφο θα παρουσιαστούν η Μέση Τιμή (ΜΤ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ), των απαντήσεων του δείγματος, για τις εξής μεταβλητές:

- Οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.
- Οι πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19.
- Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.

- Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης, όπως η ετοιμότητα, η επαρκής υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και ο βαθμός αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων όπως αυτός επιτρέπεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Δεδομένου ότι η κλίμακα βάσει της οποίας είχαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι ήταν από το 1 ως το 5, το 3 (διάμεσος) θεωρείται ως το μέτριο επίπεδο.

5.2.1 Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19

Κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία, σε υψηλό βαθμό, κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19, σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις οικίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών (MT=4,34) και στις σχολικές μονάδες (MT=4,18) καθώς και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο (MT=4,26) και στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης (Webex) (MT=4,12). Σημαντικός παράγοντας αποτελεί επίσης η για πρώτη φορά εφαρμογή της αυτοδύναμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (απειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού) (MT=4,20), η οποία συνετέλεσε στη δυσκολία, τόσο της διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης, αξιολόγησης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και διαχείρισης τάξης σύμφωνα με τις διαδικτυακές απαιτήσεις (MT=4,11), όσο και της δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (MT=3,91). Παρατηρείται επίσης ότι σύμφωνα με το δείγμα παράγοντες όπως η αύξηση του διοικητικού φόρτου του/της διευθυντή/ντριας (MT=3,46) και η δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

των μαθητών (MT=3,22) επηρέασαν σε μέτριο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19. Στον Πίνακα 5.2 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (MT) και η Τυπική Απόκλιση (TA), των απαντήσεων του δείγματος, για τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19, ενώ στον Πίνακα 5.3 η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων αυτών των απαντήσεων. Στο Σχήμα 5.1 παρουσιάζεται το γράφημα ραντάρ με τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.

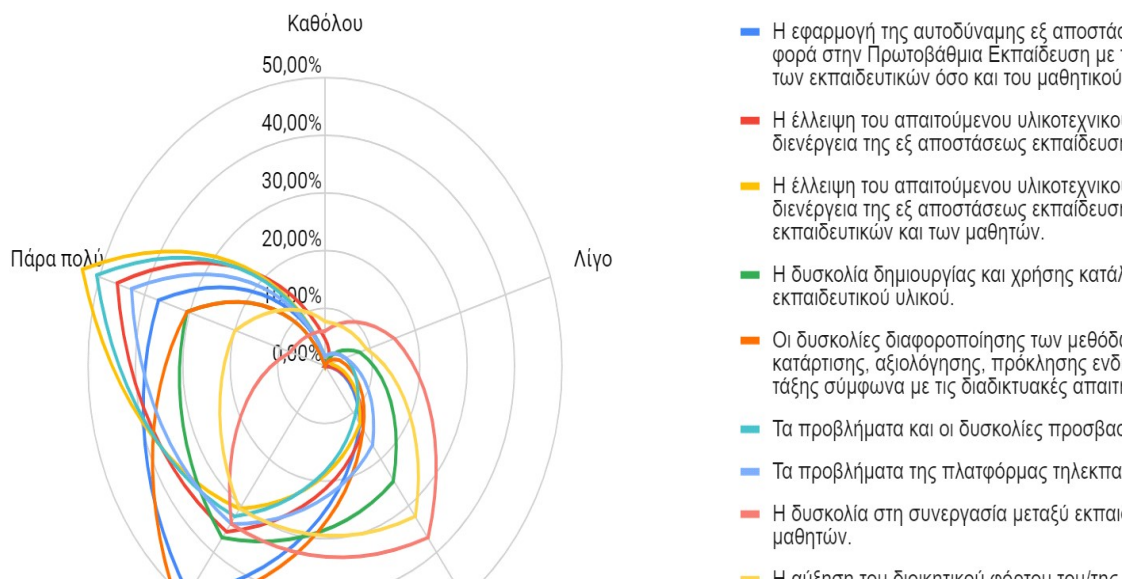
Πίνακας 5.2: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.

<i>Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) οι παρακάτω παράγοντες που εμφανίστηκαν κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID19, επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία;</i>	MT	TA
Η εφαρμογή της αυτοδύναμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για πρώτη φορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη συνακόλουθη απειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού.	4,20	0,77
Η έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες.	4,18	1,00
Η έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις οικίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.	4,34	0,87
Η δυσκολία δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.	3,91	0,93
Οι δυσκολίες διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης, αξιολόγησης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και διαχείρισης τάξης σύμφωνα με τις διαδικτυακές απαιτήσεις.	4,11	0,75
Τα προβλήματα και οι δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο.	4,26	0,94
Τα προβλήματα της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης (Webex)	4,12	0,96
Η δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών.	3,22	1,01
Η αύξηση του διοικητικού φόρτου του/της διευθυντή/ντριας	3,46	1,15
Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της	4,00	0,6

Πίνακας 5.3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η εφαρμογή της αυτοδύναμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για πρώτη φορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη συνακόλουθη απειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού.	1,54%	0,00%	12,31%	49,23%	36,92%
Η έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες.	4,62%	0,00%	13,85%	35,38%	46,15%
Η έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις οικίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.	1,54%	1,54%	12,31%	30,77%	53,85%
Η δυσκολία δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.	0,00%	7,69%	24,62%	36,92%	30,77%
Οι δυσκολίες διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης, αξιολόγησης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και διαχείρισης τάξης σύμφωνα με τις διαδικτυακές απαιτήσεις.	0,00%	3,08%	13,85%	52,31%	30,77%
Τα προβλήματα και οι δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο.	1,54%	4,62%	10,77%	32,31%	50,77%
Τα προβλήματα της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης (Webex)	1,54%	4,62%	16,92%	33,85%	43,08%
Η δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών.	6,15%	15,38%	36,92%	33,85%	7,69%
Η αύξηση του διοικητικού φόρτου	7,69%	9,23%	32,31%	30,77%	20,00%

Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19



Σχήμα 5.1: Γράφημα ραντάρ με τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας COVID19.

Κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση, μετά την άρση των lockdown, σχετίζονται κυρίως με την τήρηση των αυστηρών υγειονομικών μέτρων, όπως αυτά προτάθηκαν από τις αρμόδιες αρχές (ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ). Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάστηκε από μέτριο ως σχετικά υψηλό βαθμό από την υποχρεωτική χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου (MT=3,80), την τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων (διενέργεια self test / rapid test) για την προσέλευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο καθώς και για την περίπτωση νόσησης τους (MT=3,69) και από την υποχρεωτική κοινωνική απομάκρυνση - αποστασιοποίηση των μαθητών στην ώρα των διαλειμμάτων (MT=4,00) και κατά τη διενέργεια τους μαθημάτων της φυσικής αγωγής (MT=3,88). Αξίζει να

σημειωθεί ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας θεωρεί ότι στην περίπτωση της δια ζώσης εκπαίδευσης με την τήρηση των αυστηρών υγειονομικών μέτρων, ο διοικητικός φόρτος του σχολικού ηγέτη αυξήθηκε σημαντικά (MT=3,94 - συγκριτικά με τη MT=3,46 κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων). Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (MT) και η Τυπική Απόκλιση (TA), των απαντήσεων του δείγματος, για τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19, ενώ στον Πίνακα 5.5 η κατανομή των σχετικών συχνοτήτων αυτών των απαντήσεων. Στο Σχήμα 5.2 παρουσιάζεται το γράφημα ραντάρ με τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.

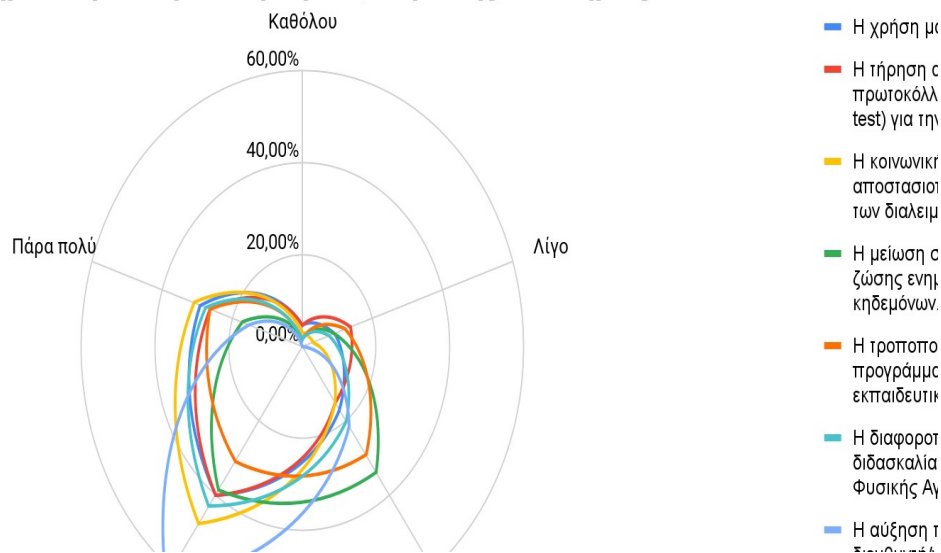
Πίνακας 5.4: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.

<i>Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) οι παρακάτω παράγοντες που εμφανίστηκαν κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων λόγω της πανδημίας COVID19, επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία;</i>	MT	TA
Η χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου.	3,80	1,11
Η τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων (διενέργεια self test / rapid test) για την προσέλευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο καθώς και για την περίπτωση νόσησης τους.	3,69	1,14
Η κοινωνική απομάκρυνση - αποστασιοποίηση των μαθητών στην ώρα των διαλειμμάτων.	4,00	0,94
Η μείωση στο ελάχιστο δυνατό της δια ζώσης ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων.	3,60	0,93
Η τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος λόγω ασθένειας των εκπαιδευτικών ή της λήψης άδειας τους επειδή ανήκαν σε ομάδες υψηλού κινδύνου.	3,68	1,05
Η διαφοροποίηση στις μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής).	3,88	0,96
Η αύξηση του διοικητικού φόρτου του/της διευθυντή/τριας.	3,94	0,61
Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19	3,80	0,67

Πίνακας 5.5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων των παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Η χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου.	4,62%	9,23%	16,92%	40,00%	29,23%
Η τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων (διενέργεια self test / rapid test) για την προσέλευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο καθώς και για την περίπτωση νόσησης τους.	4,62%	13,85%	15,38%	40,00%	26,15%
Η κοινωνική απομάκρυνση - αποστασιοποίηση των μαθητών στην ώρα των διαλειμμάτων.	3,08%	3,08%	15,38%	47,69%	30,77%
Η μείωση στο ελάχιστο δυνατό της δια ζώσης ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων.	1,54%	9,23%	33,85%	38,46%	16,92%
Η τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος λόγω ασθένειας των εκπαιδευτικών ή της λήψης άδειας τους επειδή ανήκαν σε ομάδες υψηλού κινδύνου.	1,54%	12,31%	29,23%	30,77%	26,15%
Η διαφοροποίηση στις μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής).	1,54%	7,69%	20,00%	43,08%	27,69%
Η αύξηση του διοικητικού φόρτου του/της διευθυντή/ντριας.	0,00%	0,00%	21,54%	63,08%	15,38%

Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19



Σχήμα 5.2: Γράφημα ραντάρ με τις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων του δείγματος αναφορικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19.

5.2.2 Οι πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19

Οι πρακτικές που ακολούθησαν οι σχολικοί διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19, χαρακτηρίστηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, εν γένει αρκετά άνω του μετρίου επιπέδου (MT=3,86).

Κύριο χαρακτηριστικό της σχολικής ηγεσίας στην περίοδο της υγειονομικής κρίσης αναδείχθηκε το ενδιαφέρον για την προστασία της υγείας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (MT=4,29) και ως εκ τούτου εφάρμοσε κατά γράμμα τις εγκυκλίους από ΕΟΔΥ και ΥΠΑΙΘ (MT=4,29), διατηρώντας συστηματική επικοινωνία με τις δημοτικές αρχές, για λόγους ενημέρωσης, συντονισμού και διαχείρισης της κρίσης της πανδημίας (MT=3,94) (χαρακτηριστικά μοντέλου διοικητικής σχολικής ηγεσίας ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών που πλαισιώνουν την ηθική ηγεσία).

Παράλληλα, οι σχολικοί διευθυντές/τριες των συμμετεχόντων στην έρευνα προσπάθησαν σε άνω του μετρίου βαθμού να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (MT=3,66), διασφαλίζοντας την υλοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής της εν λόγω μορφής εκπαίδευσης (MT=3,58) (**χαρακτηριστικά μοντέλου εκπαιδευτικής / καθοδηγητικής σχολικής ηγεσίας ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών που πλαισιώνουν την ηθική ηγεσία**).

Επιπλέον, σύμφωνα με το δείγμα, οι σχολικοί διευθυντές/τριες επιχείρησαν την επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων (MT=4,05), ζητώντας βοήθεια / υποστήριξη από τη σχολική επιτροπή / δήμο (MT=3,55) ή από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (MT=3,68) ή από διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων (ανταλλαγή ορθών πρακτικών) (MT=3,72) (**χαρακτηριστικά μοντέλου συμμετοχής ηγεσίας**). Για το λόγο αυτό, οι εν λόγω σχολικοί ηγέτες διατηρούσαν συστηματική, συνεχή, ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας για την εύρυθμη λειτουργία της και για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσης της πανδημίας (MT=3,77), οργανώνοντας συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων (MT=3,71).

Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η σχολική ηγεσία εκείνης της περιόδου, προέβει σε υψηλό βαθμό σε καταμερισμό επιπρόσθετων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ή σε ομάδες εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας (MT=4,00) (**χαρακτηριστικά μοντέλου καταναμημένης και μετασχηματιστικής ηγεσίας**).

Ένα άλλο κύριο χαρακτηριστικό της σχολικής ηγεσίας εκείνης της περιόδου, ήταν ότι αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (MT=3,92) (προϋπόθεση μετασχηματιστικής ηγεσίας), καθώς προσπάθησε να διατηρήσει / ενισχύσει / δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα (MT=4,00), προσφέροντας συναισθηματική / ψυχολογική στήριξη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (MT=4,00) και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη διαχείριση της πανδημίας COVID19 (MT=4,00).

Τέλος, οι σχολικές ηγέτες εκείνης της περιόδου, στο βαθμό που τους ήταν επιτρεπτό, επέδειξαν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις της κρίσης (MT=3,80), επιτάχυναν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (MT=3,78) και ενήργησαν προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες - επιπλέον μέτρα,

συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ) (π.χ. επιπλέον καθαρισμοί του χώρου του σχολείου) (ΜΤ=3,60).

Στον Πίνακα 5.6 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (ΜΤ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ), των απαντήσεων του δείγματος, αναφορικά με τις πρακτικές που ακολούθησαν οι σχολικοί ηγέτες για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19.

Πίνακας 5.6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των πρακτικών που ακολούθησαν οι σχολικοί ηγέτες για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19.

<i>Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου που υπηρετούσατε:</i>	ΜΤ	ΤΑ
Διατηρούσε συστηματική επικοινωνία με τις δημοτικές αρχές, για λόγους ενημέρωσης, συντονισμού και διαχείρισης της κρίσης της πανδημίας.	3,94	0,73
Εφάρμοσε κατά γράμμα τις εγκυκλίους από ΕΟΔΥ και ΥΠΑΙΘ.	4,29	0,70
Προέβει σε ανταλλαγή ορθών πρακτικών με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων.	3,72	0,94
Ζήτησε βοήθεια / υποστήριξη σε υλικά ή προσωπικό από τη σχολική επιτροπή / δήμο.	3,55	0,94
Πρόσφερε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη διαχείριση της πανδημίας COVID19.	4,00	0,85
Οργάνωνε συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό την ενημέρωση και καθοδήγηση για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας.	3,71	1,13
Προέβει σε καταμερισμό επιπρόσθετων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ή σε ομάδες εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας.	4,00	0,68
Επέδειξε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις της κρίσης.	3,80	1,03
Επιτάχυνε τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	3,78	0,99
Ενήργησε προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες - επιπλέον μέτρα, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ) (πχ επιπλέον καθαρισμοί του χώρου του σχολείου).	3,60	1,22
Επιχειρούσε την επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν με συνεργατικό τρόπο (λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων).	4,05	0,84
Παρείχε συναισθηματική / ψυχολογική στήριξη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	4,00	0,94
Διατηρούσε συστηματική, συνεχή, ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας για την εύρυθμη λειτουργία της και για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσης της πανδημίας.	3,77	1,09
Επιδίωξε να συνεργαστεί και να καθοδηγήσει τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.	3,68	1,12
Καθοδήγησε και ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	3,66	1,18

Διασφάλισε την υλοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.	3,58	1,10
Λειτουργήσε ως πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	3,92	0,85
Προσπάθησε να διατηρήσει / ενισχύσει / δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.	4,00	0,77
Ενδιαφέρθηκε για την προστασία της υγείας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.	4,29	0,84
Οι πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19	3,86	0,70

5.2.3 Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19

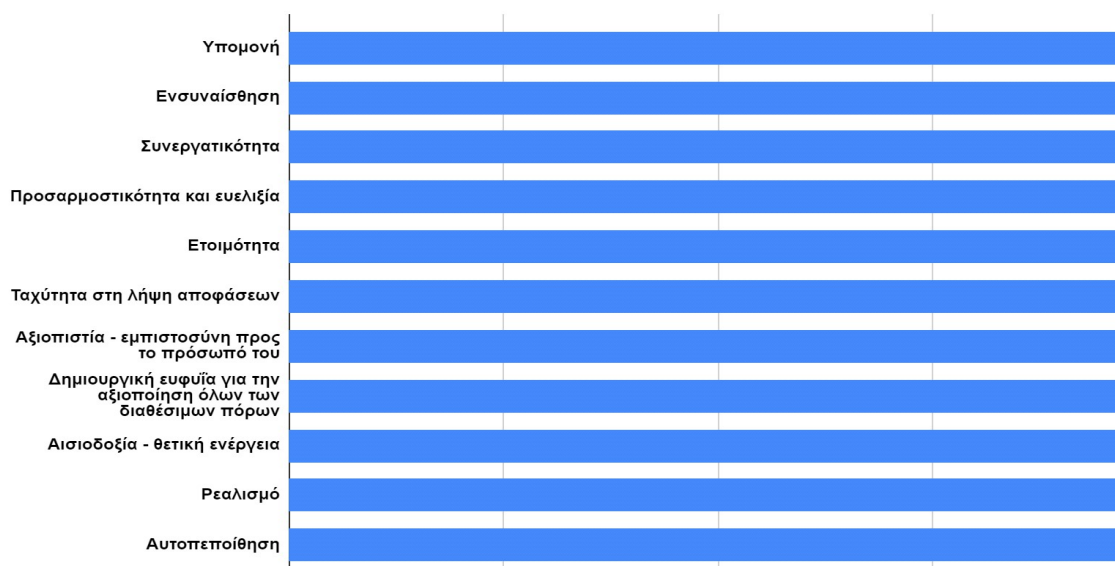
Στον Πίνακα 5.7 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (ΜΤ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.

Πίνακας 5.7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.

<i>Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ), είναι σημαντικά τα παρακάτω χαρακτηριστικά, που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19;</i>	ΜΤ	ΤΑ
Ετοιμότητα	4,76	0,51
Συνεργατικότητα	4,77	0,52
Αισιοδοξία - θετική ενέργεια	4,65	0,51
Διάθεση εμπύχωσης	4,22	0,70
Προσαρμοστικότητα και ευελιξία	4,77	0,42
Προσπάθεια συνεχούς αυτοβελτίωσης	4,37	0,49
Αυτοπεποίθηση	4,57	0,59
Αξιοπιστία - εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του	4,71	0,49
Ενσυναίσθηση	4,78	0,41
Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων	4,75	0,43
Ρεαλισμό	4,58	0,53
Δημιουργική ευφυΐα για την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων	4,71	0,46
Υπομονή	4,83	0,38

Παρατηρείται ότι όλα τα χαρακτηριστικά που δόθηκαν στους ερωτώμενους, αξιολογήθηκαν από αυτούς σημαντικά για έναν σχολικό ηγέτη σε περίοδο κρίσης με πιο σημαντικά αυτά της ετοιμότητας, της συνεργατικότητας, της προσαρμοστικότητας / ευελιξίας, της ενσυναίσθησης, της ταχύτητας στη λήψη αποφάσεων, της δημιουργικής ευφυΐας και της υπομονής. Στο Σχήμα 5.3 παρουσιάζονται τα εν λόγω χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη μαζί με την προκύπτουσα υπολογιζόμενη μέση τιμή για καθένα από αυτά.

Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19



Σχήμα 5.3: Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19.

5.2.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι η προσπάθεια του σχολικού ηγέτη για τη δημιουργία / ενίσχυση ενός θετικού σχολικού κλίματος (MT=4,11) είναι ο κυριότερος και βασικότερος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει θετικά το ρόλο του στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της κρίσης. Επόμενος, αλλά λιγότερο σημαντικός παράγοντας σύμφωνα με το δείγμα, είναι η υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της

πανδημίας COVID19 (MT=3,40). Η μη ετοιμότητα των σχολικών ηγετών (MT=2,57) στην έλευση της ξαφνικής και πρωτοφανούς για τα παγκόσμια δεδομένα κρίσης, προφανώς αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για μια αποτελεσματική για την εν λόγω περίπτωση διαχείριση και αντιμετώπιση. Τέλος, το γεγονός ότι το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει στο σχολικό ηγέτη να έχει ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων (MT=2,20), επίσης προφανώς αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα αποτελεσματικής διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης. Στον Πίνακα 5.8 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (MT) και η Τυπική Απόκλιση (TA) των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης.

Πίνακας 5.8: Μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης.

<i>Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) κατά τη γνώμη σας, οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν <u>θετικά</u> το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, αναφορικά με την αντιμετώπιση της εν λόγω υγειονομικής κρίσης;</i>	MT	TA
Το γεγονός ότι ήταν έτοιμος/η για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η πανδημία COVID19.	2,57	1,15
Το γεγονός ότι έλαβε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID19.	3,40	0,90
Το γεγονός ότι είχε δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.	4,11	0,87
Το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα του επιτρέπει να έχει ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων.	2,20	0,77

5.2.5 Οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ρωτήθηκαν αναφορικά με τις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Στον Πίνακα 5.9 παρουσιάζονται η Μέση Τιμή (ΜΤ) και η Τυπική Απόκλιση (ΤΑ) των απαντήσεων του δείγματος σύμφωνα με την προαναφερθείσα ερώτηση.

Πίνακας 5.9: Μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των προκλήσεων που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

<i>Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) κατά τη γνώμη σας, οι παρακάτω ενέργειες θα αυξήσουν το βαθμό ετοιμότητας των σχολικών ηγετών προκειμένου να αντιμετωπίσουν παρόμοιες κρίσεις;</i>	ΜΤ	ΤΑ
Η ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσω παροχή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτονομίας.	4,80	0,47
Η επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων.	4,06	0,86
Η σχολική μονάδα να συγκεντρώνει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος.	4,45	0,68
Η σχολική μονάδα να είναι πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένη.	4,55	0,64

5.3 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Για την ανάλυση της αξιοπιστίας θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος εσωτερικής συνέπειας (internal consistency method), μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha. Στον Πίνακα 5.10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο αξιοπιστίας των παραγόντων που απαρτίζουν τις μεταβλητές που έχουν καθοριστεί.

Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι μεγαλύτερος από τα επιτρεπτά όρια που έχουν καθοριστεί, τόσο για προκαταρκτική έρευνα ($>0,7$), όσο και για βασική ($>0,8$) για όλες τις μεταβλητές. Συνεπώς οι επιμέρους παράγοντες που απαρτίζουν τις μεταβλητές μετρούν το ίδιο αντικείμενο έρευνας και άρα οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των μεταβλητών είναι αξιόπιστες.

Πίνακας 5.10: Ανάλυση αξιοπιστίας για τις καθορισμένες μεταβλητές.

Μεταβλητές	Cronbach's Alpha	Number of Items
Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων	0,833	8
Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων	0,803	6
Πρακτικές Διοικητικής / Εκπαιδευτικής / Καθοδηγητικής Ηγεσίας	0,813	5
Πρακτικές Συμμετοχικής / Κατανεμημένης / Μετασχηματικής Ηγεσίας	0,862	7
Πολιτικές βασισμένες στη δημιουργία θετικού κλίματος	0,861	4
Πολιτικές βασισμένες στη ευελιξία και προσαρμοστικότητα	0,876	3

5.4 Ανάλυση Συσχέτισης - Έλεγχος ύπαρξης αιτιακής σχέσης

Στην παρούσα παράγραφο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης:

1. Ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του.
2. Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.
3. Ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.
4. Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων ανάλυσης που εξάγονται από το SPSS 16.0 παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΙ. Στις υποπαραγράφους που ακολουθούν θα παρουσιαστούν σε πίνακες τα αποτελέσματα των συσχετίσεων ανάλυσης που είναι άξια σχολιασμού για τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

5.4.1 Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του

Στον Πίνακα 5.11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του.

Πίνακας 5.11: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του.

Παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση κρίσης		Πρακτικές			
		Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	Βασισμένες στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος	Βασισμένες στην Ευελιξία - Προσαρμοστικότητα
Μη ετοιμότητα σχολικού ηγέτη	Correlation Coefficient	0,141	0,044	-0,037	0,172
	Sig.(2-tailed)	0,263	0,730	0,769	0,128
Καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές	Correlation Coefficient	0,255*	0,148	0,219	0,212
	Sig.(2-tailed)	0,040	0,240	0,079	0,091
Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος	Correlation Coefficient	0,423**	0,429**	0,602**	0,510**
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
Χαμηλός βαθμός αυτονομίας	Correlation Coefficient	0,339*	0,198	0,032	-0,323*
	Sig.(2-tailed)	0,039	0,114	0,802	0,029

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.11 προκύπτει ότι:

- Δεν εντοπίζεται συσχέτιση στατιστικώς σημαντική ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησαν οι σχολικοί ηγέτες για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στον ανασταλτικό παράγοντα της μη ετοιμότητάς τους σχετικά με την ξαφνική εμφάνιση της υγειονομικής κρίσης.
- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση (Spearman's rho = 0,255 & Sig.=0.040) ανάμεσα στις πρακτικές που εμπíπτουν στο διοικητικό/καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας και στην υποστήριξη και καθοδήγηση που ελαβαν από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας (ως παράγοντας ενίσχυσης του ρόλου του σχολικού διευθυντή), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων καθοδήγησης από τις αρμόδιες αρχές, θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των επιπέδων των πρακτικών που ανήκουν στο διοικητικό/καθοδηγητικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας.
- Εντοπίζεται ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές που εμπíπτουν σε όλα τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας (διοικητική/καθοδηγητική - Spearman's rho = 0,423 & Sig.=0.000, συμμετοχική/κατανεμημένη/μετασχηματιστική - Spearman's rho = 0,429 & Sig.=0.000, βασισμένες στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος - Spearman's rho = 0,602 & Sig.=0.000 - βασισμένες στην ευελιξία/προσαρμοστικότητα - Spearman's rho = 0,510 & Sig.=0.000) και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος από το διευθυντή/τρια (ως παράγοντας ενίσχυσης του ρόλου του/της), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος από το διευθυντή/τρια, θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των επιπέδων εφαρμογής πρακτικών σχολικής ηγεσίας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης (εν προκειμένω της υγειονομικής).
- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση (Spearman's rho = 0,339 & Sig.=0.039) ανάμεσα στις πρακτικές που εμπíπτουν στο διοικητικό/καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας και στο χαμηλό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που έχει ο διευθυντής/τρια (ανασταλτικός παράγοντας στο ρόλο του), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση του χαμηλού βαθμού αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας (ακόμα χαμηλότερα επίπεδα αυτονομίας), θα οδηγήσει στην αύξηση των επιπέδων εφαρμογής πρακτικών που εμπíπτουν στο διοικητικό/καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας.

- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,323 & Sig.=0.029) ανάμεσα στις πρακτικές σχολικής ηγεσίας που βασίζονται στην ευελιξία/προσαρμοστικότητα και στο χαμηλό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που έχει ο διευθυντής/τρια (ανασταλτικός παράγοντας στο ρόλο του), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια μείωση του χαμηλού βαθμού αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας (αύξηση των επιπέδων αυτονομίας), θα οδηγήσει στην αύξηση των επιπέδων εφαρμογής πρακτικών που βασίζονται στην ευελιξία/προσαρμοστικότητα.

5.4.2 Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Στον Πίνακα 5.12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.12 προκύπτει ότι:

- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,255 & Sig.=0.040) ανάμεσα στους παράγοντες (ανασταλτικούς) που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων, θα έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των επιπέδων των ανασταλτικών παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων.
- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,438 & Sig.=0.000) ανάμεσα στους παράγοντες (ανασταλτικούς) που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την

αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στην πρόταση - ανάγκη για να εξοπλιστεί πλήρως τεχνολογικά η σχολική μονάδα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Δηλαδή, η αύξηση των επιπέδων τεχνολογικού εξοπλισμού μιας σχολικής μονάδας, θα έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των επιπέδων των ανασταλτικών παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων (αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο και στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης).

- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,563 & Sig.=0.000) ανάμεσα στους παράγοντες (ανασταλτικούς) που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διαζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων και στην πρόταση - ανάγκη για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολικού ηγέτη, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Δηλαδή, η αύξηση των επιπέδων αυτονομίας της σχολικής ηγεσίας θα μπορούσε να οδηγήσει στη μείωση των ανασταλτικών παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διαζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων.
- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,318 & Sig.=0.010) ανάμεσα στους παράγοντες (ανασταλτικούς) που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διαζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων και στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων θα μπορούσε να οδηγήσει στη μείωση των ανασταλτικών παραγόντων που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διαζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων.

Πίνακας 5.12: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία		Προκλήσεις - Προτάσεις		
		Ενίσχυση αυτονομίας	Επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων	Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολικής μονάδας
Κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων	Correlation Coefficient	0,187	-0,255*	-0,438**
	Sig. (2-tailed)	0,135	0,040	0,000
Κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων	Correlation Coefficient	-0,563**	-0,318**	0,103
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,010	0,412

5.4.3 Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Στον Πίνακα 5.13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα. Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.13 προκύπτει ότι:

- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής ηγεσίας και στις πρακτικές ηγεσίας που βασίζονται: (α) στο συμμετοχικό/κατανεμημένο/μετασχηματιστικό μοντέλο (Spearman's rho =0,309 & Sig.=0.012 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05), (β) στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Spearman's rho =0,302 & Sig.=0.014 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05) και (γ) στην ευελιξία - προσαρμοστικότητα (Spearman's rho =0,354 & Sig.=0.004 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01). Δηλαδή, η αύξηση των επιπέδων αυτονομίας της σχολικής ηγεσίας, θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση αποτελεσματικότητας των προαναφερθέντων πρακτικών σχολικής ηγεσίας.
- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και σε όλα τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας (διοικητική/καθοδηγητική - Spearman's rho = 0,250 & Sig.=0.045, συμμετοχική/κατανεμημένη/μετασχηματιστική - Spearman's rho = 0,309 & Sig.=0.012, βασισμένες στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος - Spearman's rho = 0,252 & Sig.=0.042 - βασισμένες στην ευελιξία/προσαρμοστικότητα - Spearman's rho = 0,281 & Sig.=0.023), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, η αύξηση των επιπέδων επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων, θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση αποτελεσματικότητας των προαναφερθέντων πρακτικών σχολικής ηγεσίας.
- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση (Spearman's rho = 0,247 & Sig.=0.047) ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για τον πλήρη τεχνολογικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας και των πρακτικών που εμπίπτουν στο διοικητικό / καθοδηγητικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων τεχνολογικού εξοπλισμού μιας σχολικής μονάδας, θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών που εμπίπτουν στο διοικητικό / καθοδηγητικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας.

Πίνακας 5.13: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Προτάσεις - Προκλήσεις		Πρακτικές			
		Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	Βασισμένες στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος	Βασισμένες στην Ευελιξία - Προσαρμοστικότητα
Ενίσχυση αυτονομίας	Correlation Coefficient	0,115	0,309*	0,302*	0,354**
	Sig. (2-tailed)	0,361	0,012	0,014	0,004
Επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων	Correlation Coefficient	0,250*	0,309*	0,252*	0,281*
	Sig. (2-tailed)	0,045	0,012	0,042	0,023
Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	0,247*	0,150	0,167	0,223
	Sig. (2-tailed)	0,047	0,234	0,185	0,075

5.4.4 Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Στον Πίνακα 5.14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Πίνακας 5.14: Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα.

Παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση κρίσης		Προκλήσεις - Προτάσεις		
		Ενίσχυση αυτονομίας	Επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων	Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολικής μονάδας
Μη ετοιμότητα σχολικού ηγέτη	Correlation Coefficient	-0,139	-0,252*	-0,250*
	Sig. (2-tailed)	0,268	0,043	0,046
Καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές	Correlation Coefficient	-0,074	0,144	-0,026
	Sig. (2-tailed)	0,560	0,251	0,838
Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος	Correlation Coefficient	0,251*	0,248*	-0,017
	Sig. (2-tailed)	0,044	0,038	0,892
Χαμηλός βαθμός αυτονομίας	Correlation Coefficient	-0,268*	-0,084	-0,013
	Sig. (2-tailed)	0,031	0,507	0,916

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.14 προκύπτει ότι:

- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,252 & Sig.=0.043) ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και στον ανασταλτικό παράγοντα της μη ετοιμότητας του σχολικού ηγέτη στην υγειονομική κρίση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή αύξηση των επιπέδων επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων θα αυξήσει τα επίπεδα ετοιμότητά τους (θα μειώσει τη μη ετοιμότητα).

- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,250 & Sig.=0.046) ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για τον πλήρη τεχνολογικό εξοπλισμό μιας σχολικής μονάδας και στον ανασταλτικό παράγοντα της μη ετοιμότητας του σχολικού ηγέτη στην υγειονομική κρίση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή αύξηση των επιπέδων τεχνολογικού εξοπλισμού μιας σχολικής μονάδας θα αυξήσει τα επίπεδα ετοιμότητά τους (θα μειώσει τη μη ετοιμότητα).
- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση (Spearman's rho = 0,251 & Sig.=0.044) ανάμεσα στη πρόταση για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολικού ηγέτη και τον ενισχυτικό παράγοντα της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων της αυτονομίας των σχολικών ηγετών θα ενισχύσει τις προσπάθειές τους για δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.
- Εντοπίζεται θετική συσχέτιση (Spearman's rho = 0,248 & Sig.=0.038) ανάμεσα στη πρόταση για επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και τον ενισχυτικό παράγοντα της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων θα ενισχύσει τις προσπάθειές τους για δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.
- Εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση (Spearman's rho = -0,268 & Sig.=0.031) ανάμεσα στη πρόταση για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολικού ηγέτη και στον ανασταλτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων αυτονομίας που έχει, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. Δηλαδή, μια αύξηση των επιπέδων της αυτονομίας των σχολικών ηγετών θα μειώσει την ισχύ του ανασταλτικού παράγοντα των χαμηλών επιπέδων αυτονομίας που έχει.

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα

Στο παρόν Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας, ανά ερευνητικό ερώτημα.

1. Ποιες είναι οι κυριότερες συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Οι κυριότερες συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες παραγόντων, σε αυτούς που εμφανίστηκαν κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και σε αυτούς που εμφανίστηκαν κατά τη διαζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων.

Οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις οικίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και στις σχολικές μονάδες, καθώς και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο και στην πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης (Webex). Παρόμοια ευρήματα έχουν εντοπιστεί και στις έρευνες της Foti (2020) και των Alea et al. (2020), Aliyyah et al. (2020) και Putri et al. (2020). Επιπλέον τα ανωτέρω ευρήματα έχουν λογική βάση, αν αναλογιστεί κανείς τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019α,β), με την Έκθεση του Δείκτη DESI και την έρευνα με θέμα “Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση”, σύμφωνα με τα οποία, η Ελλάδα κατατάσσεται τελευταία μεταξύ των χωρών της ΕΕ στο θέμα συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο καθώς μόνο το 11% των ευρυζωνικών συνδέσεων της, είναι υψηλής ταχύτητας και το γεγονός ότι ακόμα υπάρχουν εμπόδια σε επίπεδο υποδομής, τα οποία σχετίζονται με τη συνδεσιμότητα και το σύγχρονο εξοπλισμό στις σχολικές μονάδες. Οι ανωτέρω παράγοντες (έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και προβλήματα συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο), που είναι απαραίτητοι για τη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συνδέονται άμεσα και με το γεγονός ότι αυτού του είδους η εκπαίδευση εφαρμόστηκε για πρώτη φορά αυτοδύναμα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας (Αναστασιάδης, 2014). Ως εκ τούτου είναι λογικό το δείγμα της παρούσας έρευνας να επισημαίνει την απειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία συνετέλεσε στη δυσκολία, τόσο της διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης, αξιολόγησης,

πρόκλησης ενδιαφέροντος και διαχείρισης τάξης σύμφωνα με τις διαδικτυακές απαιτήσεις, όσο και της δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Αναφορικά δε, με τη δυσκολία δημιουργίας κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς, ο Tzifopoulos (2019) τη συνδέει με την έλλειψη αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων και την αποσπασματική τους κατάρτιση, η οποία δεν είναι στοχοθετημένη και δεν συνδέεται με τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

Οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση, μετά την άρση των lockdown, σχετίζονται κυρίως με την τήρηση των αυστηρών υγειονομικών μέτρων, όπως αυτά προτάθηκαν από τις αρμόδιες αρχές (ΕΟΔΥ, ΥΠΙΑΙΘ). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το δείγμα, η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάστηκε από την υποχρεωτική χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου, την τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων (διενέργεια self test / rapid test) για την προσέλευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο καθώς και για την περίπτωση νόσησης τους και από την υποχρεωτική κοινωνική απομάκρυνση - αποστασιοποίηση των μαθητών στην ώρα των διαλειμμάτων και κατά τη διενέργεια τους μαθήματος της φυσικής αγωγής. Παρόμοια ευρήματα έχουν εντοπιστεί και στις έρευνες των Geropoulos et al. (2021) και Spyropoulou & Koutroukis (2021).

Εύρημα άξιο σχολιασμού αποτελεί και το γεγονός ότι το δείγμα αντιλαμβάνεται ότι ο διοικητικός φόρτος του/της διευθυντή/ντριας στην περίπτωση της δια ζώσης εκπαίδευσης με την τήρηση των αυστηρών υγειονομικών μέτρων ήταν πιο αυξημένος, συγκριτικά με την περίπτωση της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Το ίδιο συμπέρασμα αναδείχθηκε και από την έρευνα του Trombly (2020). Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης εκτέλεση των καθηκόντων τους και με τις οδηγίες και συστάσεις από τις αρμόδιες αρχές για την τήρηση των υγειονομικών πρωτοκόλλων, έβλεπαν εκ του σύνεγγυς τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο/η διευθυντής/τρια στη διαχείριση της κρίσης και στη άσκηση των καθηκόντων του, όπως έχει επισημανθεί και από την Alma Harris (2020).

2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19;

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης, προκειμένου να

διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19 είναι: ετοιμότητα, συνεργατικότητα, προσαρμοστικότητα / ευελιξία, ενσυναίσθηση, ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, δημιουργική ευφυΐα και υπομονή. Σύμφωνα με την Harris (2020) και τους Stone-Johnson & Weiner (2020) η ετοιμότητα αποτελεί το κυριότερο χαρακτηριστικό ενός ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων, ενώ σύμφωνα με τους Kaul et al. (2020) και τους Stone-Johnson & Weiner (2020) ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων - ακόμα και σε συνθήκες πίεσης χρόνου και υψηλού βαθμού ρίσκου - καθώς και από προσαρμοστικότητα και ευελιξία.

3. Ποιες πρακτικές ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης που παρουσιάστηκε; Ποιοι παράγοντες επηρέασαν αυτές τις πρακτικές;

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, οι πρακτικές που ακολούθησαν οι σχολικοί διευθυντές/τριες για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19, εμπίπτουν στα περισσότερα από τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας που παρουσιάστηκαν στο 1ο Κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας (η προσέγγιση των Kruger & Sheerens (2012) έγκειται στην πρόταση χρήσης της ενοποίησης μοντέλων σχολικής ηγεσίας).

Πιο συγκεκριμένα:

- Πρακτικές που εμπίπτουν στα μοντέλα διοικητικής και καθοδηγητικής / εκπαιδευτικής σχολικής ηγεσίας όπως: (1) προστασία της υγείας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (όπως και στην έρευνα των Iacuzzi et al., (2020) και των Kaul et al. (2020)), (2) εφαρμογή κατά γράμμα των εγκυκλίων από ΕΟΔΥ και ΥΠΑΙΘ (όπως και στις έρευνες των Gouëdard, Pont & Viennet (2020) και Luo et al. (2020)), (3) διατήρηση συστηματικής επικοινωνίας με τις δημοτικές αρχές, για λόγους ενημέρωσης, συντονισμού και διαχείρισης της κρίσης της πανδημίας (όπως και στις έρευνες των Gouëdard, Pont & Viennet (2020) και Luo et al. (2020)), (4) καθοδήγηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (όπως και στις έρευνες των Bagwell (2020), Hooge & Pont (2020), Sahlberg (2021), Soleman (2020)) και (5) διασφάλιση της υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω της

εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (όπως και στην έρευνα των Fotheringham et al. (2020)).

- Πρακτικές που εμπίπτουν στα μοντέλα συμμετοχικής, κατανεμημένης και μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας όπως: (1) επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν με συνεργατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων οργανώνοντας συχνές συναντήσεις, (2) διατήρηση συστηματικής, συνεχούς, ανοιχτής και διαρκούς επικοινωνίας με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (σχολική επιτροπή - δημοτικές αρχές - γονείς και κηδεμόνες των μαθητών) για την εύρυθμη λειτουργία της και για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσης της πανδημίας, (3) ανταλλαγή ορθών πρακτικών με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων, (4) καταμερισμός επιπρόσθετων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ή σε ομάδες εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Soleman (2020).
- Πρακτικές που βασίζονται στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Ένα άλλο κύριο χαρακτηριστικό της σχολικής ηγεσίας εκείνης της περιόδου, ήταν ότι αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (προϋπόθεση μετασχηματιστικής ηγεσίας), καθώς προσπάθησε να διατηρήσει / ενισχύσει / δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα , προσφέροντας συναισθηματική / ψυχολογική στήριξη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη διαχείριση της πανδημίας COVID19. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από τις έρευνες των Harris & Jones (2020) και των Luo et al. (2020).
- Πρακτικές που βασίζονται στην ευελιξία - προσαρμοστικότητα. Οι σχολικές ηγέτες εκείνης της περιόδου, στο βαθμό που τους ήταν επιτρεπτό, επέδειξαν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις της κρίσης, επιτάχυναν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ενήργησαν προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες - επιπλέον μέτρα, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ) (π.χ. επιπλέον καθαρισμοί του χώρου του σχολείου). Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από τις έρευνες των Kaul et al. (2020), Stone-Johnson & Weiner (2020) και της Harris (2020).

Οι κυριότεροι παράγοντες που προέκυψαν ότι επηρέασαν τις ανωτέρω πρακτικές των σχολικών διευθυντών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι εξής:

1. Ο χαμηλός βαθμός αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων.
2. Η επαρκής υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID19 (όπως και στην έρευνα των Iacuzzi et al. (2020)).
3. Το γεγονός ότι είχε δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με την ανάλυση συσχέτισης που έλαβε χώρα, η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα όλων των πρακτικών ηγεσίας που επιδιώκει να εφαρμόσει ο εκάστοτε ηγέτης για τη αντιμετώπιση μιας κρίσης (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση). Ομοίως και η έρευνα του Soleman (2020) έδειξε ότι η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας και θετικού σχολικού κλίματος μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα αποδοχής πρακτικών ηγεσίας, ακόμα και αυτών που δεν χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα ευνοϊκές.

Επιπλέον, η συσχέτιση ανάλυσης έδειξε ότι ο χαμηλός βαθμός αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων του σχολικού ηγέτη (χαρακτηριστικό του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος) δεν μπορεί να ευνοήσει πρακτικές που βασίζονται στη ευελιξία και προσαρμοστικότητα (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση), απαραίτητα ηγετικά στοιχεία κατά την Harris (2020) στην αντιμετώπιση κρίσεων. Και αυτό γιατί δεν είναι επιτρεπτό και προβλεπόμενο από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, που θέλει τον σχολικό διευθυντή κατά κύριο λόγο ως διεκπεραιωτή εντολών και εγκυκλίων, ευνοώντας έτσι το πιο διοικητικό και καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές που εμπίπτουν στο διοικητικό/καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας και στο χαμηλό βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων που έχει ο διευθυντής/τρια).

Στο ίδιο πλαίσιο από την ανάλυση συσχέτισης προέκυψε ότι όσο πιο απαιτητικά εφαρμόσιμη είναι η καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές τόσο περισσότερο ευνοείται το διοικητικό και καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές που εμπίπτουν στο διοικητικό/καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας και στην υποστήριξη και καθοδήγηση που ελαβαν από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας).

4. Ποιες είναι οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

Οι ενέργειες που θα αυξήσουν το βαθμό ετοιμότητας των σχολικών ηγετών προκειμένου να αντιμετωπίσουν παρόμοιες κρίσεις και που αποτελούν προκλήσεις - προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι εξής:

- Η ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσω παροχή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτονομίας.
- Η επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων.
- Η σχολική μονάδα να είναι πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένη.

Ο πλήρης τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων θα ενισχύσει το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση κρίσεων και θα αυξήσει τα επίπεδα ετοιμότητας του (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για τον πλήρη τεχνολογικό εξοπλισμό μιας σχολικής μονάδας και στον ανασταλτικό παράγοντα της μη ετοιμότητας του σχολικού ηγέτη στην υγειονομική κρίση), καθώς:

- θα μειώσει τα επίπεδα των προβλημάτων που σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες και τις δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση (ανάμεσα στους παράγοντες (ανασταλτικούς) που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στην πρόταση - ανάγκη για να εξοπλιστεί πλήρως τεχνολογικά η σχολική μονάδα) και
- θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή ηγετικών πρακτικών που εμπίπτουν στο διοικητικό / καθοδηγητικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για τον πλήρη τεχνολογικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας και των πρακτικών που εμπίπτουν στο διοικητικό / καθοδηγητικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας).

Η επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων θα ενισχύσει το ρόλο τους στην αντιμετώπιση κρίσεων και θα αυξήσει τα επίπεδα ετοιμότητάς τους (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε

θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και στον ανασταλτικό παράγοντα της μη ετοιμότητας του σχολικού ηγέτη στην υγειονομική κρίση), καθώς:

- θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες και τις δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες (ανασταλτικούς) που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων),
- θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση σε αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες και στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων),
- θα ενισχύσει την προσπάθεια τους για δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη πρόταση για επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και τον ενισχυτικό παράγοντα της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος) και
- θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ηγεσίας που επιδιώκουν να εφαρμόσουν σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση κρίσης (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρόταση - ανάγκη για επιμόρφωση σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και σε όλα τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας).

Η παροχή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτονομίας στο σχολικό ηγέτη θα ενισχύσει το ρόλο του στην αντιμετώπιση κρίσεων (θα μειώσει τον ανασταλτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων αυτονομίας - εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτήν πρόκληση-πρόταση και στο ανασταλτικό αυτόν παράγοντα), καθώς:

- θα ενισχύσει την προσπάθεια του για δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη πρόταση για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολικού ηγέτη και τον ενισχυτικό παράγοντα της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος),

- θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων (εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση σε αυτούς τους ανασταλτικούς παράγοντες και στην πρόταση - ανάγκη για αύξηση των επιπέδων αυτονομίας της σχολικής ηγεσίας) και
- θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών ηγεσίας που εφαρμόζει και που βασίζονται: (α) στο συμμετοχικό/κατανεμημένο/μετασχηματιστικό μοντέλο (β) στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και (γ) στην ευελιξία - προσαρμοστικότητα (εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτές τις πρακτικές και στην πρόταση - ανάγκη για αύξηση των επιπέδων αυτονομίας της σχολικής ηγεσίας)

Επίλογος

Ο πολυδιάστατος και πολυσύνθετος ρόλος του σχολικού ηγέτη καθίσταται νευραλγικότερης σημασίας όταν η σχολική κοινότητα έρχεται αντιμέτωπη με μια κρίση. Είναι σαφές ότι ο σχολικός ηγέτης έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση αυτής της κρίσης, ρόλος που ξεπερνάει κατά πολύ τα όρια της μονοδιάστατης διεκπεραιωτικής διοίκησης. Εν γένει, η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί διαδικασία και αποτέλεσμα προσπάθειας κυρίως της σχολική διεύθυνσης. Η προαναφερθείσα προσπάθεια που είναι απαραίτητη σε περίοδο κρίσης ενισχύεται με την παροχή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτονομίας λήψης αποφάσεων της σχολικής ηγεσίας, καθώς και μέσα από επιμορφωτικές δράσεις στη διαχείριση κρίσεων. Αυτές οι προκλήσεις - προτάσεις με τη σειρά τους θα ενισχύσουν τις πρακτικές ηγεσίας που μειώνουν την ισχύ των αρνητικών για την εκπαιδευτική διαδικασία παραγόντων και που βασίζονται στη συνεργασία, στην ευελιξία, στην προσαρμοστικότητα και στην ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, στοιχεία αναγκαία στη διαχείριση κρίσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διαθέσιμο από το: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=508>

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32, Doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9809>

Γάκης, Κ., Αντωνίου, Α. Σ., & Καλούρη, Ρ. (2016). Προβλήματα ενδοσχολικής συμπεριφοράς και σχολικός εκφοβισμός: Τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης στη σχολική μονάδα. Στο: *ΕΛ. Ε. ΣΥ. Π. (Επίμ.). Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (σελ. 37-49). Αθήνα: Πεδίο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019α). Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI). 2019 Έκθεση χώρας. Ελλάδα. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=59992

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019β), *2nd Survey of Schools: ICT in education — Greece Country Report (2η έρευνα για τα σχολεία: οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση – Έκθεση χώρας για την Ελλάδα)*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/26a9ef6b-46d5-11e9-a8ed-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-95761944>

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 78-90. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ* (Doctoral dissertation, University of Patras).

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

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(3), 165-182.

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

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

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η αναζήτηση της πορείας της στον σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Στο: Θεόδωρος Θάνος (επιστ. επιμέλεια) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*: Ερευνών απάνθισμα. Αθήνα: Guttenberg.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Έκδοση του συγγραφέα, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

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

Τασούλας, Β. (2016). Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37733>

Φάσουρα, Α. (2015). Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1494-1498.

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

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. <https://www.openbook.gr/apotelesmatiki-igesia-stin-ergasia/>

Χαλκιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5075>).

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

Χρονοπούλου, Σ. (2012). Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. ΠΜΣ «Εκπαίδευση & πολιτισμός-Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου. Αθήνα

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ahlström, B., Leo, U., Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020). School leadership as (un) usual. Insights from principals in Sweden during a pandemic. *International studies in educational administration*, 48(2), 35-41.

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Online Submission*, 7(2), 90-109.

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*.

Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5, 30-34.

Bass, B. M. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. (4th Ed). New York: Free Press.

Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to part ways?. *Journal of Educational Administration*.

Blake, R. R., Mouton, J. S., Louis B.. Barnes, & Larry E.. Greiner. (1964). *Breakthrough in organization development* (p. 136). New York, NY: Graduate School of Business Administration, Harvard University.

- Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2017). School crisis consultation: An international framework. In *The international handbook of consultation in educational settings* (pp. 198-213). Routledge.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30: 6-19.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, 49(1), 5-22.
- d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal?. *Prospects*, 49(1), 11-15.
- Drane, C. F., Vernon, L., & O'Shea, S. (2021). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 48(4), 585-604.
- Drennan, L. T., McConnell, A., & Stark, A. (2014). *Risk and crisis management in the public sector*. Routledge.
- E.T.U.C.E, (2012). ETUCE Policy Paper on School Leadership. Available at: <https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCEPolicyPaperchoolLeadershipEN.pdf>
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of leadership Studies*, 14(1), 39-45.
- Forster, B. B., Patlas, M. N., & Lexa, F. J. (2020). Crisis leadership during and following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 71(4), 421-422.
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G., McGill, R., & Wilson, E. (2020). Pressures and influences on school leaders as policy makers during COVID-19. Available at SSRN 3642919.

- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of COVID-19: Possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 5(1).
- Geropoulos, P., Tsioumis, K., & Loufopoulos, I. (2021). Pedagogical Leadership Practices for the Management of Covid-19 Pandemic in the Greek School System. *Journal of Studies in Education*, Vol. 11, No. 3.
- Giustiniano, L., e Cunha, M. P., Simpson, A. V., Rego, A., & Clegg, S. (2020). Resilient leadership as paradox work: notes from COVID-19. *Management and Organization Review*, 16(5), 971-975.
- Gonzalez-Herrero, A., & Smith, S. (2010). Crisis Communications Management 2.0: Organizational Principles to Manage Crisis in an Online World. *Organization Development Journal*, 28(1).
- Gouëdard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*. No. 224. OECD Publishing. Paris.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 359-367.
- Hudson, L., Mahendrarajah, S., Walton, M., Pascaris, M., Melim, S., & Ruttenberg-Rozen, R. (2020). Leadership in education during COVID-19: Learning and growth through a crisis. *Journal of Digital Teaching & Technology*.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. (2020). COVID-19—school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19—school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, 4(1), 82-136.

Hooge, E., & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European journal of education*, 55(2), 135.

Hoy, W.K & Miskel, G.C. (2005). *Educational administration: theory, research and practice* (7th edition) New York: McGraw Hill

Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: A study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.

Iacuzzi, S., Fedele, P., & Garlatti, A. (2021). Beyond Coronavirus: the role for knowledge management in schools responses to crisis. *Knowledge Management Research & Practice*, 19(4), 433-438.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. macmillan.

Kaul, M., VanGronigen, B. A., & Simon, N. S. (2020). Calm during Crisis: School Principal Approaches to Crisis Management during the COVID-19 Pandemic. Leading in Crisis. Research Brief. *Consortium for Policy Research in Education*.

Kezar, A. (2012). Bottom-up/top-down leadership: Contradiction or hidden phenomenon. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 725-760.

Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*, 1-30.

La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608.

Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33: 14-37.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2(5), 45-72.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2013). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). Routledge.
- Lordan, R., FitzGerald, G. A., & Grosser, T. (2020). Reopening schools during COVID-19. *Science*, 369(6508), 1146-1146.
- Luo, J., Rajendra, J., Roberts, M., Rapallo, N., Khan, F., Mardon, A. & Mardon, C. (2020). *Education During COVID-19*. Edmonton: Golden Meteorite Press Book
- Men, L. R., Yue, C. A., & Liu, Y. (2020). “Vision, passion, and care:” The impact of charismatic executive leadership communication on employee trust and support for organizational change. *Public Relations Review*, 46(3), 101927.
- Menon–Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. In *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 4-7).
- Mullen, P. R., Limberg, D., Tuazon, V., & Romagnolo, S. M. (2019). Emotional intelligence and leadership attributes of school counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 58(2), 112-126.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395.
- Panovska-Griffiths, J., Kerr, C. C., Stuart, R. M., Mistry, D., Klein, D. J., Viner, R. M., & Bonell, C. (2020). Determining the optimal strategy for reopening schools, the impact of test and trace interventions, and the risk of occurrence of a second COVID-19 epidemic wave in the UK: a modelling study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(11), 817-827.
- Philpott, D. & Serluco, P. (2010). *Public school emergency preparedness and crisis management plan*. Lanham, Toronto, Plymouth, UK: Government Institutes. Pitcher, G., D.
- Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 10, 121-140.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.

- Rehman, R. R., & Waheed, A. (2012). Transformational leadership style as predictor of a decision making styles: Moderatig role of emotional intelligence. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 6(2), 257-268.
- Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2019). Examining primary education teachers' perceptions of TPACK and the related educational context factors. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(4), 377-397.
- Sahlberg, P. (2021). Does the pandemic help us make education more equitable?. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 11-18.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Berlin, Germany: Springer International Publishing.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School leadership & management*, 32(1), 57-71.
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research*. Allyn & Bacon.
- Soleman, H. A. (2020). COVID-19 as the catalyst of E-leadership and ICT implementation in Israeli Arab sector elementary schools. *Journal of Education and Culture Studies*, 4(2), 90.
- Spillan, J., & Hough, M. (2003). Crisis planning in small businesses:: Importance, Impetus and Indifference. *European Management Journal*, 21(3), 398-407.
- Spyropoulou, E., & Koutroukis, T. (2021). Managing open school units amid COVID-19 pandemic through the experiences of Greek principals. Implications for current and future policies in public education. *Administrative Sciences*, 11(3), 70.
- Stone-Johnson, C. and Miles Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 3/4, pp. 367-374.
- Teo, W. L., Lee, M., & Lim, W. S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 25(3), 136-147.

Tokel, A. (2018). Assessment of crisis management skills of secondary school administrators. *Quality & Quantity*, 52, 901-912.

Trombly, C. E. (2020). Learning in the time of COVID-19: Capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 351-358.

Tzifopoulos, M. (2019). Teacher education for the digitally oriented school: the curricula of the Schools of Primary Education in Greece. *Proceedings of the 11th PanHellenic Conference of the Hellenic Pedagogical Society on "Basic and adult education of teachers in a complex and changing environment"*, Patra, November 23-25, 2018, pp. 460-471.

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

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.

Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management perspectives*, 26(4), 66-85.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and financial management*, 13(3), 55.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1), 29-33.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Creswel, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μετ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κικίτσας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Robbins, S., & Judge, T. A (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά – Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, (μετ. Πλατάκη Α.) Αθήνα, Κριτική.

Παράρτημα I Ερωτηματολόγιο

Η προσαρμογή της σχολικής ηγεσίας στις συνθήκες της covid περιόδου και διαχείριση των αλλαγών κατά την ύφεση της

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για τους σκοπούς έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρέτησαν, κατά την περίοδο, τόσο της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID19, όσο και της δια ζώσης εκπαίδευσης με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων λόγω της πανδημίας, αναφορικά με το ρόλο του σχολικού ηγέτη ως προς τη διαχείριση της κρίσης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή σας κρίνεται κρίσιμη για την ολοκλήρωση της έρευνας πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, για την οποία συμμετοχή σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

A. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 22 - 30 31 - 39 40 - 48 49 - 57 58 και άνω
3. Επιπλέον σπουδές: 2ο πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό τίποτα
4. Οικογενειακή κατάσταση: άγαμος/η έγγαμος/η διαζευγμένος/η χήρος/α
5. Έτη προϋπηρεσίας: 1-3 4-6 7-11 12 -19 20-30 31-35
6. Ειδικότητα: Νηπιαγωγός Δάσκαλος/α Γυμναστής/τρια
Ξένες γλώσσες Πληροφορική Καλλιτεχνικά/Μουσική
7. Καθεστώς εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής (πλήρους ή μειωμένου ωραρίου)

B. Οι κυριότερες συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία COVID19 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

8. Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) οι παρακάτω παράγοντες που εμφανίστηκαν κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας COVID19, επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία;

		Καθόλου =1	Λίγο =2	Μέτρια =3	Πολύ =4	Πάρα πολύ =5
8.1	Η εφαρμογή της αυτοδύναμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για πρώτη φορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη συνακόλουθη απειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού.					
8.2	Η έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες.					
8.3	Η έλλειψη του απαιτούμενου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τη διενέργεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις οικίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών.					
8.4	Η δυσκολία δημιουργίας και χρήσης κατάλληλου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.					
8.5	Οι δυσκολίες διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας, εκπαίδευσης, κατάρτισης, αξιολόγησης, πρόκλησης ενδιαφέροντος και διαχείρισης τάξης σύμφωνα με τις διαδικτυακές απαιτήσεις.					
8.6	Τα προβλήματα και οι δυσκολίες προσβασιμότητας στο διαδίκτυο.					
8.7	Τα προβλήματα της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης (Webex)					
8.8	Η δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών.					
8.9	Η αύξηση του διοικητικού φόρτου του/της διευθυντή/τριας					

9. Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) οι παρακάτω παράγοντες που εμφανίστηκαν κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων λόγω της πανδημίας COVID19, επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία;

		Καθόλου =1	Λίγο =2	Μέτρια =3	Πολύ =4	Πάρα πολύ =5
9.1	Η χρήση μάσκας στο χώρο του σχολείου.					
9.2	Η τήρηση αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων (διενέργεια self test / rapid test) για την προσέλευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο καθώς και για την περίπτωση νόσησης τους.					
9.3	Η κοινωνική απομάκρυνση - αποστασιοποίηση των μαθητών στην ώρα των διαλειμμάτων.					
9.4	Η μείωση στο ελάχιστο δυνατό της δια ζώσης ενημέρωσης των γονέων και κηδεμόνων.					
9.5	Η τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος λόγω ασθένειας των εκπαιδευτικών ή της λήψης άδειας τους επειδή ανήκαν σε ομάδες υψηλού κινδύνου.					
9.6	Η διαφοροποίηση στις μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής).					
9.7	Η αύξηση του διοικητικού φόρτου του/της διευθυντή/ντριας.					

Γ. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης που παρουσιάστηκε και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν

10. Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου που υπηρετούσατε:

		Καθόλου =1	Λίγο =2	Μέτρια =3	Πολύ =4	Πάρα πολύ =5
10.1	Διατηρούσε συστηματική επικοινωνία με τις δημοτικές αρχές, για λόγους ενημέρωσης, συντονισμού και					

	διαχείρισης της κρίσης της πανδημίας.					
10.2	Εφάρμοσε κατά γράμμα τις εγκυκλίους από ΕΟΔΥ και ΥΠΑΙΘ.					
10.3	Πρόβει σε ανταλλαγή ορθών πρακτικών με διευθυντές άλλων σχολικών μονάδων.					
10.4	Ζήτησε βοήθεια / υποστήριξη σε υλικά ή προσωπικό από τη σχολική επιτροπή / δήμο.					
10.5	Πρόσφερε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη διαχείριση της πανδημίας COVID19.					
10.6	Οργάνωνε συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό την ενημέρωση και καθοδήγηση για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας.					
10.7	Πρόβει σε καταμερισμό επιπρόσθετων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ή σε ομάδες εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας.					
10.8	Επέδειξε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις της κρίσης.					
10.9	Επιτάχυνε τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.					
10.10	Ενήργησε προνοητικά, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες - επιπλέον μέτρα, συμπληρωματικά προς τις προτεινόμενες οδηγίες των αρμόδιων αρχών (ΕΟΔΥ, ΥΠΑΙΘ) (πχ επιπλέον καθαρισμοί του χώρου του σχολείου).					
10.11	Επιχειρούσε την επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν με συνεργατικό τρόπο (λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων).					
10.12	Παρείχε συναισθηματική / ψυχολογική στήριξη σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας					
10.13	Διατηρούσε συστηματική, συνεχή, ανοικτή και διαρκή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας για την εύρυθμη λειτουργία της και για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσης της					

	πανδημίας.					
10.14	Επιδίωξε να συνεργαστεί και να καθοδηγήσει τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.					
10.15	Καθοδήγησε και ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.					
10.16	Διασφάλισε την υλοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.					
10.17	Λειτουργήσε ως πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.					
10.18	Προσπάθησε να διατηρήσει / ενισχύσει / δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.					
10.19	Ενδιαφέρθηκε για την προστασία της υγείας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.					

11. Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) κατά τη γνώμη σας, οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν θετικά το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια, αναφορικά με την αντιμετώπιση της εν λόγω υγειονομικής κρίσης;

		Καθόλου =1	Λίγο =2	Μέτρια =3	Πολύ =4	Πάρα πολύ =5
11.1	Το γεγονός ότι ήταν έτοιμος/η για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που προκάλεσε η πανδημία COVID19.					
11.2	Το γεγονός ότι έλαβε επαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση από τις αρμόδιες αρχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID19.					
11.3	Το γεγονός ότι είχε δημιουργήσει ένα θετικό σχολικό κλίμα.					
11.4	Το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα του επιτρέπει να έχει ένα μεγάλο βαθμό αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων.					

Δ. Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19

12. Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ), είναι σημαντικά τα παρακάτω χαρακτηριστικά, που πρέπει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια κρίση σαν αυτή της πανδημίας COVID19;

		Καθόλου =1	Λίγο =2	Μέτρια =3	Πολύ =4	Πάρα πολύ =5
12.1	Ετοιμότητα					
12.2	Συνεργατικότητα					
12.3	Αισιοδοξία - θετική ενέργεια					
12.4	Διάθεση εμπύχωσης					
12.5	Προσαρμοστικότητα και ευελιξία					
12.6	Προσπάθεια συνεχούς αυτοβελτίωσης					
12.7	Αυτοπεποίθηση					
12.8	Αξιοπιστία - εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του					
12.9	Ενσυναίσθηση					
12.10	Ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων					
12.11	Ρεαλισμό					
12.12	Δημιουργική ευφυΐα για την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων					
12.13	Υπομονή					

Ε. Οι νέες προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

13. Σε ποιο βαθμό (από το 1=Καθόλου ως το 5=Πάρα πολύ) κατά τη γνώμη σας, οι παρακάτω ενέργειες θα αυξήσουν το βαθμό ετοιμότητας των σχολικών ηγετών προκειμένου να αντιμετωπίσουν παρόμοιες κρίσεις;

		Καθόλου =1	Λίγο =2	Μέτρια =3	Πολύ =4	Πάρα πολύ =5
13.1	Η ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσω παροχή μεγαλύτερων περιθωρίων αυτονομίας.					
13.2	Η επιμόρφωση των σχολικών ηγετών σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων.					
13.3	Η σχολική μονάδα να συγκεντρώνει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος.					
13.4	Η σχολική μονάδα να είναι πλήρως τεχνολογικά εξοπλισμένη.					

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας !

Παράρτημα II

Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του

Correlations

			Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Παράγοντας Αντιμετώπισης Μη Ετοιμότητα
Spearman's rho	Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient	1,000				
		Sig. (2-tailed)	.				
		N	65				
	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient	,868**	1,000			
		Sig. (2-tailed)	,000	.			
		N	65	65			
Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient	,837**	,775**	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.			
	N	65	65	65			
Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Correlation Coefficient	,792**	,830**	,711**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.		
	N	65	65	65	65		
Παράγοντας Αντιμετώπισης Μη Ετοιμότητα	Correlation Coefficient	,141	,044	-,037	,172	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,263	,730	,769	,128	.	
	N	65	65	65	65	65	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Correlations

			Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Πρακτικές Συμμετοχικής Καταναμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Παράγοντας Αντιμετώπισης Μη Ετοιμότητα
Spearman's rho	Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 65				
	Πρακτικές Συμμετοχικής Καταναμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,868** ,000 65	1,000 . 65			
	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,837** ,000 65	,775** ,000 65	1,000 . 65		
	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,792** ,000 65	,830** ,000 65	,711** ,000 65	1,000 . 65	
	Παράγοντας Αντιμετώπισης Μη Ετοιμότητα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,141 ,263 65	,044 ,730 65	-,037 ,769 65	,172 ,128 65	1,000 . 65

Correlations

			Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Πρακτικές Βασισμένες Ευελξία Προσαρμοστικότη τα	Παράγοντας Αντιμετώπισης Καθοδήγηση Αρχές
Spearman's rho	Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 65				
	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,868** ,000 65	1,000 . 65			
	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,837** ,000 65	,775** ,000 65	1,000 . 65		
	Πρακτικές Βασισμένες Ευελξία Προσαρμοστικότητα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,792** ,000 65	,830** ,000 65	,711** ,000 65	1,000 . 65	
	Παράγοντας Αντιμετώπισης Καθοδήγηση Αρχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,255* ,040 65	,148 ,240 65	,219 ,079 65	,212 ,091 65	1,000 . 65

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

			Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Παράγοντας Αντιμετώπισης Δημιουργία Θετικού Κλίματος
Spearman's rho	Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 65				
	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,868** ,000 65	1,000 . 65			
	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,837** ,000 65	,775** ,000 65	1,000 . 65		
	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,792** ,000 65	,830** ,000 65	,711** ,000 65	1,000 . 65	
	Παράγοντας Αντιμετώπισης Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,423** ,000 65	,429** ,000 65	,602** ,000 65	,510** ,000 65	1,000 . 65

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Παράγοντας Αντιμετώπισης Χαμηλός Βαθμός Αυτονομίας
Spearman's rho	Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 65				
	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,868** ,000 65	1,000 . 65			
	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,837** ,000 65	,775** ,000 65	1,000 . 65		
	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,792** ,000 65	,830** ,000 65	,711** ,000 65	1,000 . 65	
	Παράγοντας Αντιμετώπισης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,339* ,039	,198 ,114	,032 ,802	-,323* ,029	1,000 .

Χαμηλός Βαθμός Αυτονομίας	N	65	65	65	65	65
---------------------------------	---	----	----	----	----	----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων και κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση με την τήρηση αυστηρών υγειονομικών μέτρων, λόγω της πανδημίας COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Correlations

			Παράγοντες Αναστολής Λειτουργίας	Παράγοντες Δια Ζώσης Τήρηση Κανόνων	Πρόταση Ενίσχυση Αυτονομίας	Πρόταση Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Πρόταση Επιμόρφωση Σχολικών Ηγετών
Spearman's rho	Παράγοντες Αναστολής Λειτουργίας	Correlation Coefficient	1,000				
		Sig. (2-tailed)	.				
		N	65				
	Παράγοντες Δια Ζώσης Τήρηση Κανόνων	Correlation Coefficient	,632**	1,000			
		Sig. (2-tailed)	,000	.			
	N	65	65				
	Πρόταση Ενίσχυση Αυτονομίας	Correlation Coefficient	,187	-,563**	1,000		
		Sig. (2-tailed)	,135	,000	.		
	N	65	65	65	65		
	Πρόταση Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Correlation Coefficient	-,438**	,103	,065	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,000	,412	,607	.	
	N	65	65	65	65	65	
	Πρόταση Επιμόρφωση Σχολικών Ηγετών	Correlation Coefficient	-,255*	-,318**	,154	-,038	1,000
		Sig. (2-tailed)	,040	,010	,091	,765	.
	N	65	65	65	65	65	65

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις πρακτικές που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης για την αντιμετώπιση της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία COVID19 και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Correlations

			Πρόταση Ενίσχυση Αυτονομίας	Πρόταση Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Πρόταση Επιμόρφωση Σχολικών Ηγετών	Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα
Spearman's rho	Πρόταση Ενίσχυση Αυτονομίας	Correlation Coefficient	1,000						
		Sig. (2-tailed)	.						
		N	65						
	Πρόταση Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Correlation Coefficient	,563**	1,000					
		Sig. (2-tailed)	,000	.					
		N	65	65					
	Πρόταση Επιμόρφωση Σχολικών Ηγετών	Correlation Coefficient	,318**	,438**	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	.					
	N	65	65	65					
Πρακτικές Διοικητικής Καθοδηγητικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient	,115	,247*	,250*	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,361	,047	,045	.				
	N	65	65	65	65				
Πρακτικές Συμμετοχικής Κατανεμημένης Μετασχηματικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient	,309*	,150	,309*	,868**	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,012	,234	,012	,000	.			
	N	65	65	65	65	65			
Πρακτικές Βασισμένες Δημιουργία	Correlation Coefficient	,302*	,167	,252*	,837**	,775**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,014	,185	,042	,000	,000	.		

Θετικού Κλίματος	N	65	65	65	65	65	65	
Πρακτικές Βασισμένες Ευελιξία Προσαρμοστικότητα	Correlation Coefficient	,354**	,223	,281*	,792**	,830**	,711**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,004	,075	,023	,000	,000	,000	.
	N	65	65	65	65	65	65	65

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες που επηρέασαν το ρόλο του και στις προκλήσεις που ανακύπτουν για τη σχολική ηγεσία, μετά την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κανονικότητα

Correlations

			Πρόταση Ενίσχυση Αυτονομίας	Πρόταση Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Πρόταση Επιμόρφωση Σχολικών Ηγετών	Παράγοντας Αντιμετώπισης Μη Ετοιμότητα	Παράγοντας Αντιμετώπισης Καθοδήγηση Αρχές	Παράγοντας Αντιμετώπισης Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Παράγοντας Αντιμετώπισης Χαμηλός Βαθμός Αυτονομίας
Spearman's rho	Πρόταση Ενίσχυση Αυτονομίας	Correlation Coefficient	1,000						
		Sig. (2-tailed)	.						
		N	65						
	Πρόταση Τεχνολογικός Εξοπλισμός	Correlation Coefficient	,563**	1,000					
		Sig. (2-tailed)	,000	.					
		N	65	65					
	Πρόταση Επιμόρφωση Σχολικών Ηγετών	Correlation Coefficient	,318**	,438**	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	.					
	N	65	65	65					
Παράγοντας Αντιμετώπισης Μη Ετοιμότητα	Correlation Coefficient	-,139	-,250*	-,252*	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,268	,046	,043	.				
	N	65	65	65	65				
Παράγοντας Αντιμετώπισης Καθοδήγηση Αρχές	Correlation Coefficient	-,074	-,026	,144	,218	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,560	,838	,251	,080	.			
	N	65	65	65	65	65			
Παράγοντας Αντιμετώπισης Δημιουργία Θετικού Κλίματος	Correlation Coefficient	,251*	-,017	,248*	-,077	,475**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,044	,892	,038	,541	,000	.		
	N	65	65	65	65	65	65		

Παράγοντας Αντιμετώπισης Χαμηλός Βαθμός Αυτονομίας	Correlation Coefficient	-,268*	-,013	-,084	,175	,019	-,124	1,000
	Sig. (2-tailed)	,031	,916	,507	,163	,877	,326	.
	N	65	65	65	65	65	65	65

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

