

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



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

**Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ
ΤΟΥ 2009 ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΚΑΙ
ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ
ΗΓΕΤΕΣ ΕΞΑΙΤΙΑΣ ΤΗΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ**

Καρακώστα Κωνσταντίνα

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

Πειραιάς,

Νοέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE IMPACT OF THE 2009 ECONOMIC CRISIS
ON EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE
CHALLENGES FACED BY LEADERS DUE TO
THE CURRENT SITUATION

By Karakosta Konstantina

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

Piraeus, Greece,

November 2022

Στη μαμά μου,
που δεν σταματάει ποτέ να με στηρίζει.

Υπεύθυνη Δήλωση πρωτοτυπίας διπλωματικής εργασίας

Βεβαιώνω ότι επιμελήθηκα η ίδια τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε πηγή που συνέβαλε βοηθητικά στο τελικό προϊόν παρατίθεται σύμφωνα με την ακαδημαϊκή δεοντολογία και δεν έχει χρησιμοποιηθεί αυτούσια, αλλά παραφρασμένη. Επίσης βεβαιώνω η εργασία μου πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα ορισμένα πρότυπα του πανεπιστημίου Πειραιώς και του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων», κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2022-2023.

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τη μητέρα μου, η οποία γίνεται αρωγός σε κάθε μου προσπάθεια και σε κάθε μου βήμα. Έπειτα ευχαριστώ τη φίλη και συμφοιτήριά μου Χρυσάφενια Ανδρούτσου για όλη τη στήριξη της καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής των διπλωματικών μας εργασιών, για τα εποικοδομητικά της σχόλια, την ανατροφοδότηση που συχνά μου έδινε και για την όλη της συμπαράσταση. Ευχαριστίες οφείλουν να αποδοθούν και στον επόπτη της διπλωματικής μου εργασίας Χλέτσο Μιχαήλ, για την άριστη συνεργασία μας στα πλαίσια της εκπόνησης τις εργασίες.

Περίληψη

Από το 2009, το ελληνικό κράτος και οι πολίτες του έχουν γίνει δεκτές αρκετών αλλαγών. Μέσα σε αυτά τα χρόνια που διαδέχθηκαν το 2009 σημειώθηκε μεγάλος περιορισμός των δημοσίων δαπανών, ενώ από μελέτες φαίνεται ότι πολλά νοικοκυριά ζούσαν κάτω από το όριο της φτώχειας. Η οικονομική κρίση και οι αρνητικές επιπτώσεις που προέκυψαν από αυτή έπληξε κάθε κοινωνική ομάδα και φυσικά δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι σχολάρχες και οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί έπρεπε μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να προσαρμοστούν και να πετύχουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου χωρίς βασικά υλικά, ενώ την ίδια στιγμή έπρεπε να διαχειριστούν μαθητές και μαθήτριες που είχαν βρεθεί σε δεινή κοινωνική και οικονομική κατάσταση, με τους γονείς τους να βιώνουν titάνια οικονομικά προβλήματα. Πέραν όλων των άλλων τα ίδια προβλήματα αντιμετώπιζε και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Δεδομένου ότι η κοινωνία και το σχολείο είναι δυο πτυχές άρρηκτα συνδεδεμένες που αλληλεπιδρούν, οι διευθυντές και οι διευθύντριες εξαιτίας της σπουδαιότητας της θέσης τους και της σημαντικότητάς της κλήθηκαν να ενσαρκώσουν ρόλο διαχειριστών κρίσεων. Βασικός σκοπός της έρευνάς μας τέθηκε η μέτρηση του αντίκτυπου που δέχθηκε η εκπαίδευση εξαιτίας της οικονομικής αυτής κρίσης. Επιπρόσθετοι σκοποί ήταν να ανιχνευθούν οι οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες που έφερε στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές καθώς και να σκιαγραφηθεί η κατάσταση από την οπτική των στελεχών, πως δηλαδή βίωσαν τις συγκυρίες και πώς τις διαχειρίστηκαν προκειμένου να πετύχουν τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Οικονομική κρίση, αντίκτυπος, σχολείο, διευθυντές, σχολική ηγεσία.

Abstract

Since 2009, the Greek state and its citizens have been subjected to several changes. In the years following 2009, there was a major reduction in public spending, while studies show that many households were living below the poverty line. The economic crisis and its negative effects have affected every social group, and of course the education sector has not been unaffected. Educational institutions, school principals and working teachers had to adapt within a very short period of time and achieve the proper functioning of the school without basic materials, while at the same time they had to manage students who had found themselves in a dire social and economic situation, with their parents experiencing titanic financial problems. Apart from everything else, the teaching staff were also facing the same problems. Given that society and the school are two inseparable and interacting aspects, principals, because of the importance of their position and its significance, were called upon to play the role of crisis managers. The main purpose of our research was to measure the impact that education received due to this economic crisis. Additional purposes were to detect the economic, social and psychological consequences it brought to teachers and students as well as to outline the situation from the perspective of the managers, how they experienced the circumstances and how they managed them in order to achieve optimal educational outcomes.

Keywords: Economic crisis, impact, school, principals, school leadership.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	10
1.1 Εισαγωγή.....	10
1.2 Το ελληνικό σχολείο	12
1.3 Ο σχολάρχης ως ηγέτης της σχολικής μονάδας	13
1.4 Ο εκπαιδευτικός ως κύτταρο της σχολικής μονάδας.....	15
1.5 Επιπρόσθετα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα: Γονείς & μαθητές.....	16
1.6 Η τοπική κοινότητα και η σχέση της με το σχολικό περιβάλλον.....	18
1.7 Συμπεράσματα Κεφαλαίου.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ 2009.....	21
2.1 Διασάφηση εννοιών κρίσης και κοινωνικού αυτοματισμού	21
2.1.1 Ο όρος κρίση και οι μορφές της.....	21
2.1.2 Η έννοια του κοινωνικού «αυτοματισμού».....	24
2.2 Η ευρωπαϊκή οικονομική κρίση	25
2.2.1 Η αρχή ενός φαύλου κύκλου:.....	25
2.2.2 Η ελληνική οικονομική κρίση, ο Ακαθάριστο εγχώριο προϊόν και το έλλειμα	26
2.2.3 Μια νέα κοινωνική πραγματικότητα	28
2.3 Επιρροή κρίσης στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική.....	30
2.3.1 Η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού κράτους στα χρόνια της κρίσης	30
2.3.2 Οι αναμορφωμένες συνθήκες της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας.....	34
2.4 Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης.....	39
2.5 Συμπεράσματα Κεφαλαίου.....	41
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	42
3.1 Γενικά χαρακτηριστικά και αρμοδιότητες ενός σχολικού ηγέτη	42
3.2 Ο ηγέτης ως διαχειριστής κρίσεων.....	44
3.3 Οι Έλληνες ηγέτες και πιθανές τεχνικές διαχείρισης της υφιστάμενης κατάστασης.....	45
3.4 Συμπεράσματα Κεφαλαίου.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	49
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	49
4.2 Υλικό και Μέθοδος δειγματοληψίας.....	49
4.3 Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα & δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	51
4.4 Η πορεία της έρευνας	58

4.5 Αποτελέσματα.....	60
4.5.1 Άνοδος προκλήσεων και συσχετισμός με την οικονομική κρίση	60
4.5.2 Δυσκολότερη πρόκληση προς διαχείρισης στα χρόνια της κρίσης.....	62
4.5.3 Κυριότερες δυσκολίες εξαιτίας της συνεχούς μείωσης πόρων	66
4.5.4 Οικονομική κρίση και σχολική καθημερινότητα: Τομείς που έχουν πληγεί.....	68
4.5.5.1 Επιβάρυνση ψυχισμού του ανθρωπίνου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας: Προκλήσεις που απορρέουν από την ανωτέρω συγκυρία	70
4.5.5.2 Επιβάρυνση ψυχισμού του ανθρωπίνου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας: Κινήσεις και ενέργειες στελεχών προς βελτίωση της ανωτέρω συγκυρίας	71
4.5.6 Ύπαρξη χορηγού και ιεράρχηση αναγκών.....	72
4.5.7 Αλλαγή σημερινής επικρατούσας κατάστασης συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια κρίσης.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
6.1 Ξενόγλωσση	81
6.2 Ελληνόγλωσση.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	89

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας I: «Προϋπηρεσία ηγετών στην εκπαίδευση.».....	49
Πίνακας II: «Τύποι σχολικών μονάδων υπηρεσίας.».....	54

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα I: «Φύλο συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.».....	48
Διάγραμμα II (Χρονολογικό): «Κατανομή προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.».....	49
Διάγραμμα III: «Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση.».....	51
Διάγραμμα IV: «Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική χρήση, κατά τη διάρκεια της κρίσης.».....	51
Διάγραμμα V: «Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου συναφούς με την εκπαιδευτική ηγεσία.».....	52
Διάγραμμα VI: «Σπουδές σχολικών ηγετών.».....	53
Διάγραμμα VII: «Σχολικές μονάδες άσκησης ηγετικών καθηκόντων (ποσοστά).».....	54
Διάγραμμα VIII: «Συσχετισμός μεγέθους εκάστοτε σχολικής μονάδας με τις οικονομικές δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει.».....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Η σημερινή εποχή θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως η εποχή των συνεχών αλλαγών, των ταχύτατων εξελίξεων και του ταχύτατου ρυθμού, σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής). Εδώ και αρκετά χρόνια, ξεκινώντας από περίπου το 2008, η ανθρωπότητα ήρθε αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες καταστάσεις, τις οποίες ενδεχομένως ο ανθρώπινος νους δεν πίστευε ότι πρόκειται ποτέ να βιώσει και να αντιμετωπίσει. Αποδέκτης όλων αυτών των μεταβολών; Η ελληνική κοινωνία, η οποία, εξαιτίας των καταστάσεων που επήλθαν από την οικονομική κρίση, μετατράπηκε σε μια κοινωνία αμφισβήτησης των αξιών και των θεσμών. Η αμφισβήτηση αυτή βέβαια έχει εδραιωθεί κυρίως εξαιτίας της ανασφάλειας, του φόβου, καθώς και της αβεβαιότητας για τα μελλούμενα. Οι συνέπειες της συγκεκριμένης κρίσης είναι πολλές και εκτείνονται σε όλες της πτυχές της καθημερινής ζωής, σε σημείο που θίγεται η αξιοπρεπής διαβίωση των Ελλήνων πολιτών.

Οι αρνητικές αλλαγές διαδέχθηκαν η μια την άλλη, σαν μια αλυσιδωτή αντίδραση, ξεκινώντας από την εκτόξευση της φορολογίας, την άνοδο του ποσοστού που αντιστοιχούσε σε άνεργους πολίτες και κατ' επέκταση σε μια αδιάκοπα αυξητική τάση των επιπέδων φτώχειας. Όπως αποτυπώνεται και σε δεδομένα έρευνας που διεξήχθη από τη Eurostat προ επταετίας, το 2015 δηλαδή, την ίδια χρονιά περισσότεροι από το 1/3 του συνολικού πληθυσμού του ελληνικού κράτους εντοπίστηκε ότι κυμαινόταν κάτω από το όριο της φτώχειας, με μια ανεπαίσθητη μείωση να σημειώνεται κατά τις επόμενες τρεις χρονιές, με τον δείκτη σημειώνει μείωση περί τριών μονάδων το 2018¹. Σημειώνοντας όμοια ποσοστά, το ελληνικό κράτος κατατάχθηκε στα ευρωπαϊκά κράτη με τα υψηλότερα ποσοστά φτώχειας.

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση και η κοινωνία αλληλεπιδρούν συνεχώς, οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις δεν άφησαν τον εκπαιδευτικό τομέα ανεπηρέαστο (Κελπανίδης, 2012). Η πρόσφατη δημοσιονομική κρίση απείλησε, όχι μόνο την ποιότητα, αλλά και το βάθος της δημόσιας παροχής σε κοινωνικές υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση, αλλά και την κοινωνική συνοχή καθαυτή (Zambeta & Kolofousi,

¹ https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_li22b&lang=en

2014). Μέσω της εκπαίδευσης προετοιμάζονται και αναπλάθονται οι αυριανοί ενήλικοι πολίτες και λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτό, θα έπρεπε να τεθεί στο στόχαστρο, ώστε να ανακάμψει οικονομικά και να αναπτυχθεί, παρόλες τις επικρατούσες συνθήκες. Βέβαια η πραγματικότητα απέιχε κατά πολύ απ' αυτό που πραγματικά θα έπρεπε να γίνει.

Μετά την υπογραφή του πρώτου μνημονίου και την εφαρμογή όσων προέβλεπε, πραγματώθηκε μια αισθητή υποχρηματοδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης, γεγονός παράλογο, αφού το συγκεκριμένος τομέας θα μπορούσε κάλλιστα να λειτουργήσει σαν μοχλός ανάπτυξης, αποβλέποντας στην περάτωση της κρίσης. Η υποχρηματοδότηση αυτή έφερε με τη σειρά της υποβάθμιση στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, περικοπές στα μισθολογικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατακόρυφη ελάττωση των προσλήψεων και των διορισμών, αλλά και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων με πρόφαση τις χαμηλές εγγραφές μαθητών. Εξαιτίας όλων των παραπάνω, οι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό κλάδο έφτασαν σε σημείο να κατατάσσονται στις ήσσονες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες πληθυσμού (Apple, 2011). Την ίδια στιγμή οι σχολάρχες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μια κρίση με πρωτοφανή χαρακτηριστικά, να κάνουν τις κοινωνικές ανισότητες που προέκυψαν λιγότερο αισθητές στο χώρο του σχολείου, να συνεχίσουν να πετυχαίνουν τα βέλτιστα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά την αντιξοότητα των συνθηκών, καθώς και να παρέμβουν ως προσήκει, θέτοντας ως κύριο στόχο τη κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και ύστερα των γονέων και της κοινωνίας.

Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω τέθηκαν ως αφορμή για την περαιτέρω διερεύνηση όλων των αντικτύπων που δέχτηκε η σχολική κοινότητα και το εκπαιδευτικός τομέας. Κύρια επιδίωξη της έρευνάς μας τέθηκε η εκτίμηση του μεγέθους του αντικτύπου της συγκεκριμένης κρίσης, σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού της χώρας μας, η αξιολόγηση των οικονομικών, κοινωνικών και ψυχολογικών συνεπειών που έφερε σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς καθώς και ο επανακαθορισμός του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα στελέχη κλήθηκαν να ενσαρκώσουν ρόλο διαχειριστών κρίσεων, να οργανωθούν κατάλληλα και να υπερπηδήσουν ανυπέρβλητες δυσκολίες. Θελήσαμε λοιπόν να αφουγκραστούμε τα γεγονότα, όπως οι ίδιοι οι σχολάρχες τα βίωσαν, καθώς και να μας δια φωτίσουν σχετικά με το αν έχουν αισθανθεί βελτίωση τα τελευταία χρόνια, όπου θεωρητικά η χώρα έχει εξέλθει από το καθεστώς της οικονομικής κρίσης.

Στη παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης αρκετών από τις πτυχές των συνεπειών της κρίσης στο θεσμό του σχολείου, ένα ζήτημα αρκετά σοβαρό και με οδυνηρές συνέπειες για το μέλλον. Η ακόλουθη έρευνα συλλέγει τις γνώσεις, τις απόψεις και στάσεις των ηγετών, διευθυντών και υποδιευθυντών, αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να επιλύσουν καθημερινά και οι οποίες απορρέουν από την οικονομική κατάσταση που βιώνει η χώρα. Σε ένα πρώτο επίπεδο ορίστηκε το πλαίσιο και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Εν συνεχεία, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ήμιδομημένης, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξης, αφού θεωρήθηκε ο κατάλληλος τρόπος ώστε να συγκεντρώσουμε τα ποιοτικά δεδομένα που αποσκοπούσαμε. Το δείγμα μας αποτέλεσαν σαράντα (40) στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές και υποδιευθυντές, οι οποίοι για το τρέχον σχολικό έτος, ασκούν τα καθήκοντά τους σε εκπαιδευτικά ιδρύματα Α' και Β' βαθμίδας. Τα σχολεία εδρεύουν στην περιοχή του Δήμου Χαλκιδέων και Μεσσαπίων – Διρφύων, κατατάσσονται όλα στο δημόσιο τομέα και γεωγραφικά εντοπίζονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

1.2 Το ελληνικό σχολείο

Στη χώρα μας, το σχολείο αποτελεί τη βασικότερη λειτουργική μονάδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Κωνσταντινίδης, 2007). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κεντρικά οργανωμένο (Bazoti, 2020) και τελεί υπό την κεντρική ευθύνη και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης χωρίζεται σε τρεις διαδοχικές βαθμίδες, την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και τη τριτοβάθμια (Κωνσταντινίδης, 2007). Η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία αρχίζει συνήθως από την ηλικία των 4 ετών (αν και με χαμηλά ποσοστά εγγραφής)- και η προσχολική, πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική μεταξύ των ηλικιών 5 και 14/15 ετών (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας λειτουργούν υπό την αιγίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα Γυμνάσια, τα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια υπάγονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα Ανώτερα και πρώην Τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα απαρτίζουν την Τρίτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό) διαρκεί έξι χρόνια, η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) διαρκεί τρία χρόνια και η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- ενοποιημένη ανώτερη, δηλαδή το Λύκειο (Εννιαίο Λύκειο) και Τεχνική Επαγγελματική Σχολή (ΤΕΕ) - διαρκεί τρία έτη (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011), , με την τελευταία να μην είναι, ακόμη και σήμερα, υποχρεωτική.

Οι τρεις αυτές βαθμίδες, όπως προαναφέρθηκαν, έχουν οργανωθεί με βάση τα Προεδρικά Διατάγματα, τα οποία ορίζουν αναλυτικά το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργία τους (Κωνσταντινίδης, 2007). Πέραν των Προεδρικών Διαταγμάτων, όμοια συμβολή στην οριοθέτηση του περιεχομένου των βαθμίδων τίθεται μέσω Νόμων, Εγκυκλίων και επίσημων Αποφάσεων (Κωνσταντινίδης, 2007). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας, η Πολιτεία διαμορφώνει την απαραίτητη στοχοθεσία, αλλά και τους σκοπούς που είναι πρόπον να επιτευχθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι στη συνέχεια αποτυπώνονται στο Σύνταγμα και στη Νομοθεσία που αφορά την εκπαίδευση (Κωνσταντινίδης, 2007). Τα εργαλεία της πραγματοποίησης των διατυπωμένων στόχων είναι κυρίως τα αναλυτικά προγράμματα, η διδακτική μεθοδολογία και η διδακτική πράξη, όπως αυτή διαδραματίζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κωνσταντινίδης, 2007).

Οφείλουμε ωστόσο να διευκρινίσουμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα παραμένουν ίδια επί σειρά ετών, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν ανατροφοδοτεί, επιμορφώνει ή ενισχύει το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό, παρατηρούμε συχνά το τελευταίο να πασχίζει να πετύχει τους στόχους, οι οποίοι συχνά αποκλίνουν από την κοινωνική πραγματικότητα των ημερών. Η υπάρχουσα κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης, είναι με τέτοιο τρόπο δομημένη προκειμένου να έχει αντίκρισμα στις ανάγκες μιας κοινωνίας που εμφανίζει σημάδια σχετικής στασιμότητας (Μπαγάκης, 2004). Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχει ιδιαίτερη εξέλιξη και κινητικότητα, οι γνώσεις που χρειάζεται ένα κοινωνικό ον, αλλά και οι αξίες και η δεξιότητες που οφείλει να έχει είναι προκαθορισμένες και κυριαρχούν έντονα στα υφιστάμενα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία παραμένουν ατροποποίητα για μεγάλο εύρος χρόνου (Μπαγάκης, 2004).

1.3 Ο σχολάρχης ως ηγέτης της σχολικής μονάδας

Στη κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας της σχολικής κοινότητας εντοπίζεται ο διευθυντής-σχολάρχης, ο ηγέτης δηλαδή κάθε σχολικής μονάδας (Κωνσταντινίδης,

2007). Ο ηγέτης αυτός καλείται να ενσαρκώσει ένα πολύπλευρο και πολυσήμαντο ρόλο, αφού ασκεί ταυτόχρονα διοικητικά καθήκοντα, αλλά και έχει την ευθύνη για την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια της σχολικής κοινότητας στην οποία ηγείται (Κωνσταντινίδης, 2007). Στόχος κάθε σχολάρχη είναι η επίτευξη ενός σύγχρονου, ανοιχτού και δημοκρατικού σχολείου, το οποίο θα επέλθει από δικές του ενέργειες και δική του καθοδήγηση (Κωνσταντινίδης, 2007). Η πραγματικότητα ωστόσο απέχει αρκετά, αφού δεν είναι στην ευχέρεια του σχολάρχη να λαμβάνει αποφάσεις για θέματα στρατηγικού χαρακτήρα σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα (Ταρατόρη-Τσακαλίδου, 2009).

Εδώ και αρκετές δεκαετίες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί κατά τα πρότυπα του γραφειοκρατικού συστήματος, εικόνα που παραμένει μέχρι και τις μέρες μας (Μαυρικάκης, 2017:60). Σύμφωνα με τις αρχές που προβλέπει το γραφειοκρατικό σύστημα, μέσω της εφαρμογής του αποβλέπεται η θεμελίωση μιας θεσμικής λειτουργίας του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος, η εξορθολόγιση και τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εδραίωση ενός σταθερού περιβάλλοντος εργασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα, χωρίς απρόβλεπτες συγκυρίες, αλλά και προστατευμένο από εξωγενείς και αστάθμητους παράγοντες (Μαυρικάκης, 2017:60). Ουσιαστικά λοιπόν οι στόχοι διαφοροποιήθηκαν ελάχιστα από αυτούς του κλασικού μοντέλου οργάνωσης (Μαυρικάκης, 2017:60).

Ανώτερο ιεραρχικά πρόσωπο στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, όπως προαναφέρθηκε, τίθεται ο διευθυντής, ο οποίος ωστόσο αποκτά ρόλο διεκπεραιωτικό, λαμβάνοντας οδηγίες από τους αντίστοιχα ανώτερους διοικητικά, είναι δηλαδή υπόλογος σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο (Bush, 2007:395). Η άτυπη διάσταση που προσδίδεται στο ρόλο του δεν του αφήνει περαιτέρω περιθώρια έκφρασης (Bush, 2007:399). Μέσα σε αυτή τη προαναφερθείσα συγκυρία προέκυψε ένας εξιδανικευμένος τύπος διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί παθητικά και εστιάζει στη διεκπεραίωση των τυπικών διαδικασιών, καλούμενος παράλληλα και επιτελέσει το έργο του σε ένα περιβάλλον καθαρά γραφειοκρατικό (Βασιλική, 2014). Με λίγα λόγια, ο σχολάρχης δεν μπορεί να αποκλίνει κατά πολύ απ' όσα του έχουν επιβληθεί, οριοθετείται στενά και άρα δεν είναι σε θέση να πάρει και ουσιαστικές αποφάσεις.

Το περιοριστικό πλαίσιο λειτουργίας δεν επιτρέπει λοιπόν στον ηγέτη, το εκπαιδευτικό προσωπικό και κατ' επέκταση τη σχολική μονάδα να έχει κάποια ανάμιξη

στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, τη στοχοθεσία και τον προσδιορισμό των σκοπών της εκπαιδευτικής αγωγής (Πασιαρδής, 2004). Τα ανωτέρω πρόσωπα οφείλουν να τηρούν τους ισχύοντες κανόνες, ακόμη και αν οι συνθήκες έχουν διαφοροποιηθεί και ο αρχικός στόχος έχει απολεσθεί (Πασιαρδής, 2004).

1.4 Ο εκπαιδευτικός ως κύτταρο της σχολικής μονάδας

Ο εκπαιδευτικός ως οντότητα, συγκαταλέγεται και εκείνος στα μέλη της σχολικής μονάδας, η οποία λειτουργεί ως οργανωμένο κοινωνικό σύνολο (Harris , 2007). Ως υποσύνολο αυτού του συνόλου, είναι αναγκασμένος και προσαρμόζεται σε ορισμένες υποχρεώσεις και οφείλει να ενσαρκώσει και έναν ανάλογο ρόλο, με ορισμένες και οριοθετημένες απαιτήσεις (Harris , 2007). Για τον ανωτέρω λόγο, δεν μπορεί να νοηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αποσπασμένος από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται (Harris , 2007). Εξετάζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, θα μπορούσε αναμφίβολα να πει κανείς ότι εκείνος/ εκείνη προσδιορίζεται από τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και των φορέων, άλλες φορές συνειδητά και άλλες ασυνείδητα, είτε αυτοί έχουν άμεση, είτε έμμεση σχέση με το σχολικό περιβάλλον (Ντούσκας , 2016).

Στις κοινωνικές αυτές ομάδες συγκαταλέγονται οι γονείς, τα παιδιά, δηλαδή οι μαθητές, οι σύλλογοι κοινωνικοπολιτιστικού χαρακτήρα, οι συνδικαλιστές, η διοίκηση, η ίδια οι πολιτεία και πολλοί ακόμη (Ντούσκας , 2016). Οι προαναφερθέντες, σε καθημερινή βάση, εξελίσσονται και τροποποιούνται, γεγονός που επιφέρει την αναμόρφωση και τον επανακαθορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ντούσκας , 2016). Ένας ακόμη παράγοντας που καθορίζει το ρόλο του δασκάλου/ της δασκάλας είναι και η επιστημονική του/της κατάρτιση, καθώς και από το πόσο σοβαρά εκλαμβάνει ο ίδιος/ η ίδια το ρόλο του/της, σε συνάρτηση με τη σχολική πραγματικότητα μέσα στην οποία διαδραματίζεται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας , 2016).

Η σημερινή κοινωνία γνωρίζει καθημερινά μεταβολές και όπως είναι φυσικό, μαζί της επηρεάζεται και μεταβάλλεται και το σχολείο ως θεσμός (Ντούσκας , 2016). Παράλληλα, αυτές οι μεταβολές αποτυπώνονται και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς και στο ρόλο που καλείται να εκπληρώσει (Ντούσκας , 2016). Πλέον έχουμε μια νέα αντίληψη για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού, φανερά επηρεασμένη από την

τεχνολογική εξέλιξη, τη ταχύτητα με την οποία διαχέονται οι πληροφορίες, σε συνάρτηση με την αδιάληπτη αύξηση της γνώσης και η οποία επικυρώνεται και επανδρώνεται με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου ως καθαρά κοινωνικό ρόλο (Ντούσκας , 2016).

Απεναντίας, οποιαδήποτε αλλαγή ή κυρίαρχη αντίληψη, δεν μπορεί να καταστεί ικανή ώστε να «απενεργοποιήσει» τον/ την εκπαιδευτικό εντός σχολικής αίθουσας και σχολικού περιβάλλοντος (Ντούσκας , 2016). Οι δύο κυρίαρχη ρόλοι της σχολικής ζωής, αυτός του σχολείου και εκείνος της μάθησης, δεν μπορούν να σταθούν και να υπάρξουν χωρίς την εμπλοκή του εκπαιδευτικού (Ντούσκας , 2016). Η μάθηση, ως διαδικασία, δεν ευσταθεί ούτε και επιτυγχάνεται αν ο/η εκπαιδευτικός είναι απών/απούσα από τη σχολική αίθουσα, ανεξάρτητα από το πόσο έχει εξελιχθεί η τεχνολογία, ή αν έχουν εμφανιστεί νέες θεωρίες και κυριαρχούν νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι (Ντούσκας , 2016). Ο πιο σημαντικός και καταλυτικός παράγοντας είναι ο ενθουσιασμός που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, εξαιτίας της επιστημονικής του κατάρτισης, το πάθος που αφιερώνει στη δουλειά του και με τη συνδρομή του οποίου αξιολογεί ορθά τα νέα δεδομένα και ενσαρκώνει πρακτικές μεθόδους, προκειμένου, όχι μόνο να επιδράσει με θετικό τρόπο όχι μόνο τη μάθηση και την αγωγή του εκπαιδευόμενου/ της εκπαιδευόμενης, αλλά συνάμα και τη μακροπρόθεσμη εξέλιξη και πορεία του/ της (Ντούσκας , 2016).

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ανεξαιρέτως, καλούνται σε καθημερινή βάση να επιλύσουν ζητήματα πάσης φύσεως, να προγραμματίσουν σωστά προκειμένου να επιτύχουν τη βέλτιστη λειτουργία της τάξης τους, να προβούν στη σωστή λήψη αποφάσεων, να προσπαθήσουν με τα ελάχιστα να συνδράμουν στην υλικοτεχνική αναβάθμιση της τάξης και της μονάδας τους, αλλά το κυριότερο, να συνεργάζονται με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, του γονείς των μαθητών τους και να με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Με λίγα λόγια ενσαρκώνουν έναν ρόλο πολυσήμαντο και πολύπλευρο, την ίδια στιγμή που εξαιτίας των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών της χώρας, καλούνται να υπερπηδήσουν και πλήθος προκλήσεων.

1.5 Επιπρόσθετα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα: Γονείς & μαθητές

Προτού αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται έμμεσα σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξίζει να προσδιορίσουμε την εμπλοκή αυτών

στον τρόπο που το παιδί διαμορφώνει τις περισσότερες των συμπεριφορών του. Μέσα λοιπόν από τις συμπεριφορές και τις κινήσεις του κάθε παιδιού, αντανακλάται – στις περισσότερες των περιπτώσεων – η κατάσταση των γονέων και οι συνθήκες στις οποίες διαβιώνει ο μαθητής (Μπίμπου - Νάκου & Στογιανίδου Αριάδνη, 2006). Επομένως, ενδεχόμενες κοινωνικές, συναισθηματικές, οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας αποτυπώνονται στο παιδί και ο εκπαιδευτικός τις ανιχνεύει σχετικά εύκολα (Μπίμπου - Νάκου & Στογιανίδου Αριάδνη, 2006). Άρα, το σχολείο επηρεάζεται άμεσα και έμμεσα απ' όσα βιώνει η εκάστοτε οικογένεια.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων της οικογένειας και του σχολείου, αποδεδειγμένα συνδράμει στο έπακρο στην ανάπτυξη του παιδιού (Dowling & Osborne, 2001). Η ύφεση, τα μέτρα λιτότητας, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και οι δραματικές μειώσεις μισθών έχουν επηρεάσει πραγματικά την ικανότητα της εργατικής και μεσαίας τάξης οικογένειας να επιτελέσει τον παραδοσιακό της ρόλο στην παροχή κοινωνικής πρόνοιας, γεγονός με βαθιά διαλυτικά αποτελέσματα στην κοινωνική συνοχή (Zambeta & Kolofousi, 2014).

Η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα όργανα διοίκησης των σχολείων είναι ένα θέμα που απασχολεί στενά τα μέλη της σχολικής μονάδας και αποδεδειγμένα συνδέεται στενά με παράγοντες όπως το φύλο, το επάγγελμα, το οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Zachos D. T., 2016). Οι γονείς και οι κηδεμόνες που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα συμμετέχουν πιο ενεργά συμμετέχουν πιο ενεργά στα διοικητικά συμβούλια των συλλόγων γονέων (Griffith, 2014: 73- Epstein, 1995: 703). Τα μέλη αυτών των κοινωνικοοικονομικών ομάδων αισθάνονται πιο άνετα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς έχουν κοινούς στόχους, χρησιμοποιούν την ίδια "γλώσσα" και αναπτύσσουν ένα σύνολο γνώσεων που παρέχει η εκπαίδευση που έλαβαν (Μάνεσης, 2008: 176).

Από την άλλη πλευρά, οι οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις - δεν συγκρίνονται με άτομα που κατατάσσονται σε υψηλότερη οικονομική κατάσταση – δεν εκπροσωπούνται ισότιμα στα σχολικά συμβούλια και στη διοίκηση των σχολείων (Zachos D. T., 2016). Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δισταγμό, έλλειψη αυτοπεποίθησης ή σε αυξημένες οικογενειακές ευθύνες και συνεπώς έχουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο (Zachos D. T., 2016). Όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν έκκληση για συνεργασία με γονείς, οι γονείς της μεσαίας

τάξης ανταποκρίνονται συνήθως θετικά (Zachos & Paparastolou, 2016). Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς της μεσαίας τάξης αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιλύσουν ακαδημαϊκά ζητήματα, να συμμετέχουν στη σχολική ζωή και να συνεργάζονται με το σχολείο (Zachos & Paparastolou, 2016).

Όσον αφορά τους γονείς της εργατικής τάξης, φαίνεται ότι είναι πιο απρόθυμοι να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή και η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς των μαθητών τους περιορίζεται σε πρακτικά, μη ακαδημαϊκά ζητήματα (Lareau, 1987: 78). Όσον αφορά το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των γονέων και κηδεμόνων που συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι κάτοχοι πανεπιστημιακού πτυχίου από μεσαίες τάξεις (Pomerantz, Moorman, & Litwack. , 2007). Αυτό συμβαίνει επειδή, σύμφωνα με τον Κλαδάκη (2012: 406), είχαν ανεμπόδιστες σχολικές εμπειρίες (Zachos D. T., 2016).

Ως συνέπεια, η άμεση εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή εξακολουθεί να παραμένει μάλλον περιορισμένη, χωρίς ουσιαστικές διαχειριστικές αρμοδιότητες (Zachos & Paparastolou, 2016).

1.6 Η τοπική κοινότητα και η σχέση της με το σχολικό περιβάλλον

Ο θεσμός της εκπαίδευσης κατατάσσεται στις σημαντικότερες κοινωνικές λειτουργίες, με εξέχουσα σημασία να δίνεται στο σχολείο, το οποίο αποτελεί βασικό όργανο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας (Βορβή, Δανιηλίδου, & Παπαγάλου , 2016). Το σχολείο με τη σειρά του συνδέεται άρρηκτα και άμεσα και τον κοινωνικό περίγυρο της περιοχής στην οποία εδρεύει και δραστηριοποιείται η κάθε μονάδα, αποτελώντας παράλληλα και οργανικό μέρος αυτού του τοπικού κοινωνικού περιγύρου (Βορβή, Δανιηλίδου, & Παπαγάλου , 2016). Ιδιαίτερα σε μικρότερες πληθυσμιακά περιοχές, όπου το αριθμητικό εύρος των κατοίκων περιορίζεται, οι σχέσεις μεταβάλλονται αυτόματα σε ακόμη πιο διαπροσωπικές, λόγω του χαρακτήρα της κλειστής ελληνικής κοινωνίας. Όπως μάλιστα υπογραμμίζουν και οι Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006; Σαΐτης, 2002, και πληροφορούμαστε μέσω των Βορβή, Δανιηλίδου, & Παπαγάλου , (2016), η ίδια η λειτουργία του θεσμού του σχολείου συγκροτεί ένα αυτοτελές σύνολο, χωρισμένο σε επιμέρους πτυχές και παραμέτρους, οι οποίες αλληλεπιδρούν με τα άτομα που απαρτίζουν την κοινωνία που το περικλείει.

Πέραν του αριθμητικού συνόλου των ατόμων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει και διαφοροποιεί τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης στα πλαίσια λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου με την τοπική κοινωνία είναι οι πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην ορισμένη γεωγραφική έκταση που εξετάζουμε, (Κατσαρός, 2008) μέσω των (Βορβή, Δανηλίδου, & Παπαγάλου, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα πλήθος οργανωτικών και λειτουργικών ευθυνών και αρμοδιοτήτων για την οργάνωση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης υπάγονται στην τοπική αυτοδιοίκηση, κοινώς περνούν από τα χέρια του Δήμου και άλλων όμοιων, τοπικών φορέων (Βορβή, Δανηλίδου, & Παπαγάλου, 2016). Η σχέση αυτή έχει μετατραπεί σε έναν δέουσα σημασίας παράγοντα για την υποστήριξη της διοικητικής λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά, για την ορθότερη διαχείριση πιστώσεων, οι οποίες διατίθενται για την κάλυψη λειτουργικών εξόδων και δαπανών, καθώς και για την φροντίδα επάρκειας υλικών και στη συντήρηση και αναβάθμιση των υπαρχουσών εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικών υποδομών (Βορβή, Δανηλίδου, & Παπαγάλου, 2016). Ουσιαστικά λοιπόν η τοπική αυτοδιοίκηση είναι αρμόδια να διαμορφώσει της κατάλληλες συνθήκες, κάτω από τις οποίες θα εξασφαλίζεται η χωρίς κωλύματα και ομαλή λειτουργία των μονάδων της περιοχής και κατ' επέκταση η διεξαγωγή της ορθής και ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βορβή, Δανηλίδου, & Παπαγάλου, 2016). Την ίδια στιγμή, λειτουργεί υποστηρικτικά σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες και τις πρωτοβουλίες, όχι μόνο εντός σχολικού ωραρίου, αλλά και εκτός του ωρολογίου προγράμματος (Βορβή, Δανηλίδου, & Παπαγάλου, 2016).

Κάθε σχολική μονάδα που δεν μπόρεσε να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και μάθησης με τον κοινωνικό περίγυρο και την τοπική κοινωνία στην οποία εδρεύει, δεν είναι και σε θέση να διαθέσει στους εκπαιδευόμενούς της όλα όσα έχουν πραγματικά ανάγκη (Σταματόπουλος, 2017). Πλήθος ανθρώπων, εκτός εκπαίδευσης, θεωρεί αποκλειστικό φορέα μάθησης τον δάσκαλο, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει στην πραγματικότητα, αφού, σε περίπτωση που ίσχυε, η μαθητές θα έφταναν σε κορεσμό και θα κουράζονταν (Σταματόπουλος, 2017). Ο ρόλος κάθε σχολάρχη χρήζει ανάληψης πρωτοβουλιών προκειμένου να γεφυρώσει και να θεμελιώσει τη σχέση κοινωνίας και σχολείου, τακτική αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Σταματόπουλος, 2017).

Οι ισχυροί δεσμοί με την κοινότητα μπορούν να συμβάλουν ιδιαίτερα στο έργο των σχολείων που εξυπηρετούν μειονεκτούσες κοινότητες (Iqbal, 2018). Έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στην αύξηση των εκπαιδευτικών προτύπων και στη μείωση του χάσματος επίδοσης μεταξύ πλούσιων και φτωχών παιδιών (Iqbal, 2018). Σε τέτοια πλαίσια τα σχολεία συχνά επιθυμούν να αυξήσουν τις προσδοκίες των παιδιών και των γονέων τους, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει όταν ακολουθείτε μια προσέγγιση "γειτονιάς" (Iqbal, 2018). Επομένως, είναι απαραίτητο να κινητοποιηθούν οι εξωτερικές κοινότητες των σχολείων προκειμένου να δημιουργηθούν θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση (Iqbal, 2018). Ένας άλλος τομέας όπου η ευρύτερη κοινότητα μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο πλεονέκτημα είναι η παροχή εξωσχολικής μάθησης, η οποία μπορεί να κάνει πραγματική διαφορά στην αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου (Iqbal, 2018). Οι δραστηριότητες αυτές δεν είναι απαραίτητο να παρέχονται εντός του σχολείου και μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Τα άτομα και οι οργανώσεις της ευρύτερης κοινότητας μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο πόρο για τη μάθηση (Iqbal, 2018).

Ολοκληρώνοντας, γίνεται έντονα αντιληπτό ότι η σχέση του σχολείου με την εκάστοτε κοινωνία από την οποία περιβάλλεται, είναι δέον να είναι άμεση και ουσιαστική (Φύκαρης, 2004). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο δεν είναι μόνο μέρος της κοινωνίας, αλλά και μια δίοδος για την επέκταση της τελευταίας (Φύκαρης, 2004).

1.7 Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Το σχολείο δεν είναι ένας χώρος που λειτουργεί αυτόνομα και χωρίς να επηρεάζεται από οτιδήποτε άλλο εξωγενές. Το σχολείο είναι ένας θεσμός ο οποίος δέχεται έντονες αλληλεπιδράσεις από όλο το εύρος της κοινωνίας. Δεδομένου ότι στο χώρο των σχολείων εκπαιδεύονται οι μικρότεροι ηλικιακά ανερχόμενοι πολίτες, οι οποίοι σαν αυτόνομες προσωπικότητες έχουν κάποιες εμπειρίες, σε συνάρτηση με τα όσα βιώνουν στην εξωσχολική τους ζωή, αυτό έχει αντίκτυπο στην καθημερινότητά τους και άρα και στη σχολική καθημερινότητά τους.

Ανωτέρω διοικητικά πρόσωπο στο χώρο κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος τίθεται ο σχολάρχης, δηλαδή ο διευθυντής ο οποίος καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει πληθώρα ζητημάτων, να διαχειριστεί κρίσεις παρόλο που το ίδιο το κράτος του έχει

προσδώσει ένα ρόλο αρκετά γραφειοκρατικό. Στα πρόσωπα που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι γονείς των μαθητών δηλαδή οι ενήλικες πολίτες. Οι ενήλικες πολίτες καλούνται καθημερινά και εκείνοι να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν ποικίλα, ζητήματα τα οποία έχουν αντίκτυπο στους ίδιους και κατ' επέκταση στα παιδιά τους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι και οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είναι και εκείνοι ενήλικες πολίτες με τα δικά τους βιώματα και τις δικές τους προσωπικότητες. Άλλο ένα κύτταρο το οποίο φαίνεται να συμβάλλει στη διαμόρφωση του θεσμού του σχολείου είναι η ίδια η κοινωνία, της οποίας η κουλτούρα και ο τρόπος ζωής αλλάζει ανάλογα με την περιοχή στην οποία εδρεύει η εκάστοτε σχολική μονάδα.

Το σχολείο λοιπόν δεν μένει ανεπηρέαστο από οτιδήποτε ούτε λειτουργεί ανεξάρτητα, επηρεάζεται από κάθε οικονομική κοινωνική πνευματική και ηθική μεταβολή η οποία συντελείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα στον πραγματικό κόσμο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΤΟΥ 2009

2.1 Διασάφηση εννοιών κρίσης και κοινωνικού αυτοματισμού

2.1.1 Ο όρος κρίση και οι μορφές της

Μια «καταστροφή» δεν είναι μια «κρίση» με την παραδοσιακή έννοια της λέξης (Shaluf, Ahmadun, & Mat Said, 2003). Πολλές φορές με τον όρο κρίση περιγράφεται μια κατάσταση στην οποία πρέπει να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις, που αφορούν απειλές και ευκαιρίες, σε ένα συγκεκριμένο, σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Shaluf, Ahmadun, & Mat Said, 2003). Συχνά οι καταστροφές περιλαμβάνουν διαδικασίες διαχείρισης που πρέπει να διατηρηθούν και προβλήματα διαχείρισης να αντιμετωπιστούν, υπό συνθήκες μείζονος τεχνικής έκτακτης ανάγκης, όπως υπογραμμίζουν οι Turner και Pedgeon, (1997) - Richardson, (1994) και πληροφορούμαστε μέσω των (Shaluf, Ahmadun, & Mat Said, 2003).

Αναφορικά με τον όρο κρίση, έχουν δοθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί. Από τους πρώτους ήταν αυτός του Darling (1994) ο οποίος όρισε την κρίση ως ένα αίσθημα πανικού, φόβου, κινδύνου ή σοκ. Ενώ η έννοια της θετικής έκβασης μιας κατάστασης κρίσης αναδύεται από τη βιβλιογραφία, η ιδέα της κρίσης, ως αρνητικής κατάστασης

εξακολουθεί να είναι η επικρατέστερη ερμηνεία, με τον Darling να παραθέτει πρώτος κάποιο παράδειγμα όπου φαίνεται και θετική πλευρά της κρίσης. Αργότερα, οι Davies και Walters, (1998), παρουσιάζουν την κρίση ως «'σημείο καμπής προς το καλύτερο ή το χειρότερο'», «αποφασιστικές ή κρίσιμες στιγμές», δηλαδή μια κατάσταση που έχει φτάσει σε κρίσιμη φάση. Άλλος ένας κυρίαρχος ορισμός είναι αυτός του Howard (1993), ο οποίος περιέγραψε την κρίση ως μια σημαντική αποτυχία ή ένα επικίνδυνο συμβάν που δημιουργεί κινδύνους και απειλές για τους ανθρώπους, την περιουσία ή/και το περιβάλλον, ως ένα ξαφνικό και απρόβλεπτο γεγονός που συνεπάγεται εκτεταμένες ζημιές και απώλεια ελέγχου και απαιτεί επείγουσα δράση για την αποκατάσταση ασφαλών και αποτελεσματικών λειτουργιών, αλλά και ως κάτι που θα μπορούσε να επηρεάσει σοβαρά την εικόνα ενός οργανισμού, να υπονομεύσει τη δέσμευσή του για κοινωνική ευθύνη και το δικαίωμά του να λειτουργεί και να επηρεάσει την οικονομική του ευημερία.

Οι κρίσεις, κατά γενικό ομολογία, δεν εκδηλώνονται μεμονωμένα, ούτε εντοπίζονται ως μη αλληλένδετα περιστατικά, αλλά συνήθως σχετίζονται με κάποιο άλλο γεγονός που τις προκαλεί (Σφακιανάκης, 2006). Συνήθως προκλίνονται από φυσικούς, είτε ανθρώπινους παράγοντες και επιφέρουν δυσμενή αποτελέσματα σε μικρό ή μεγάλο εύρος του κοινωνικού συνόλου (Σφακιανάκης, 2006). Συνεπώς, ένα φαινόμενο τίθεται «ρίζα» μια κρίσης, αποκλειστικά εάν έχει δυσμενώς διακείμενα επακόλουθα, τα οποία πλήττουν κάποιο πρόσωπο, σύνολο, είτε σύστημα (Σφακιανάκης, 2006).

Το κλίμα παγκοσμιοποίησης που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια, σε συνάρτηση με την ευρεία και ταχύτατη εξάπλωση και πρόοδο της τεχνολογίας και τη πληροφορίας, έχουν συνδράμει στη δημιουργία μιας αναμορφωμένης τάξης πραγμάτων και κατ' επέκταση στην ανάδυση νέων τύπων κρίσεων (Heath, 2015). Σε αυτή τη συγκυρία, παρατηρείται μια έντονη αλληλεξάρτηση στις κοινωνίες, γεγονός που τις καθιστά αυτομάτως εξαιρετικά επισφαλείς και εκτεθειμένες, σε κάθε νέα κρίση που ενδεχομένως θα ξεσπάσει (Heath, 2015). Ωστόσο, οι νέες κρίσεις που είναι κυρίως ανθρώπων έργα και εκδηλώνονται, είτε εξαιτίας της αμέλειάς τους, είτε από καθαρή πρόθεση των δρώντων (Heath, 2015). Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι τάσεις τη σύγχρονης εποχής είναι εκείνες που προκαλούν και φέρνουν στο φως τις νέες μορφές κρίσεων, ενώ ταυτόχρονα πολλαπλασιάζουν και τις πιθανότητες εκδήλωσης κάποιου κρίσιμου συμβάντος (Bloch, 2014).

Οι νέες αυτές κρίσεις εξαπλώνονται και καταλαμβάνουν μια μεγάλη κλίμακα. Μιλούμε κοινώς για διασυνοριακές κρίσεις, που δεν περιορίζονται στα στενά σύνορα του εκάστοτε κράτους (Baubion, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η οικονομική κρίση που ξέσπασε στην Ελλάδα το 2008, η οποία επηρέασε όλα τα κράτη μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης και δεν περιορίστηκε εντός συνόρων της ελληνικής επικράτειας. Ακόμη ένα πρόσφατο παράδειγμα, η υγειονομική κρίση και η πανδημία του κορονοϊού, η οποία άλλες τη ζωή όλων των κρατών και ηπείρων, σε οικουμενικό επίπεδο. Παράλληλα, οι νέες κρίσεις παρουσιάζουν την τάση να μην περιορίζονται σε ένα πεδίο, αλλά να εξαπλώνονται σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής (Taneja, Pryor, Sewell, & Recuero, 2014). Η πανδημία η οποία προαναφέρθηκε, δεν επηρέασε μόνο τον τομέα της υγείας, αλλά και την οικονομία, την εκπαίδευση, την πολιτική εξίσου. Οι καταστάσεις που δημιουργούνται είναι κατά βάση πρωτόγνωρες, με τους θύνοντες να δυσκολεύονται να βρουν λύσει και να τις αντιμετωπίσουν, αφού δεν υπάρχει «πεπατημένη» (Baubion, 2013). Μπορούμε αναμφίβολα να πούμε ότι διαφέρουν μεταξύ τους σε έκταση, επερχόμενους κινδύνους, ισχύ, διάρκεια, αλλά και αναφορικά με τον τρόπο που πρωτοεμφανίζονται και εξελίσσονται εν συνεχεία. Άρα απαιτούν και διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι οι κρίσεις, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα, ή και τον τομέα που πλήττουν, κατηγοριοποιούνται με όμοιο τρόπο (Σφακιανάκης, 2006). Πλήθος ερευνητών τείνει στη διχοτομική κατηγοριοποίηση των κρίσεων, σε φυσικές και ανθρωπογενείς κρίσεις (Hutchins, 2008). Αναλύοντας του δεύτερους τύπους κρίσεων, δηλαδή τους ανθρωπογενείς, ο Mitroff κατέταξε σε αυτούς:

1. Οικονομικές κρίσεις: παρατηρείται ανεργία, απουσία θέσεων εργασίας, δυσμενείς εξαγορές και ορατή πτώση ή διακύμανση τιμών στις μετοχές (Hutchins, 2008).
2. Πληροφοριακές κρίσεις: σε αυτού του τύπου τις κρίσεις έχουμε απώλεια ιδιόκτητων και εμπιστευτικών πληροφοριών, διάδοση ψευδών πληροφοριών, παραβίαση πληροφοριών και απάτη (Hutchins, 2008).
3. Υλικές: εντοπίζουμε απώλεια βασικού εξοπλισμού και εγκαταστάσεων, απώλεια προμηθειών, διαταραχές σε εγκαταστάσεις, εκρήξεις και αποτυχίες/σημεία υστέρησης προϊόντων (Hutchins, 2008).

4. Κρίσεις Ανθρώπινου Δυναμικού: βιώνουμε απώλεια βασικών στελεχών και προσωπικού, κυριαρχεί ο βανδαλισμός, η βία στον χώρο εργασίας, ενώ αναδύεται έντονα και η διαφθορά (Hutchins, 2008).
5. Κρίσεις Φήμης: κουτσομπολιά και συκοφαντίες εις βάρος τρίτων, τα οποία μπορούν με μεγάλη ευκολία να βλάψουν τη φήμη του οργανισμού (Hutchins, 2008).
6. Ψυχοπαθητικές πράξεις: νόθευση προϊόντων, απαγωγές, ομηρίες, τρομοκρατικές και εγκληματικές πράξεις και ενέργειες (Hutchins, 2008).

2.1.2 Η έννοια του κοινωνικού «αυτοματισμού»

Μια από τις έννοιες που έχουν αναδυθεί και χρησιμοποιούνται έντονα εδώ και όχι πολλά χρόνια, είναι εκείνη του κοινωνικού «αυτοματισμού» (Ζάχος, 2010). Μέσα στην προαναφερθείσα έννοια συμπυκνώνονται βαθύτερα νοήματα, αφού αναλύει μια από τις μεθόδους και αποβλέπουν στο να αποπροσανατολίσουν τον πληθυσμό και την κοινωνία από τα υπαρκτά και αληθινά προβλήματα που τους ταλαιπωρούν, κάνοντάς τους να στρέφουν την προσοχή τους προς άλλες κατευθύνσεις (Ζάχος, 2010). Πρόκειται ουσιαστικά για μια αναπροσαρμοσμένη και σύγχρονη έκδοση του «διαίρει και βασίλευε», εφόσον κύριος στόχος τίθεται η διοχέτευση ανθρώπινου θυμού και αγανάκτησης στο αλληλοφάγωμα (Ζάχος, 2010). Το αλληλοφάγωμα εντοπίζεται κυρίως όταν μια ή και παραπάνω κοινωνικές ομάδες στοχοποιούν και στρέφονται έντονα ενάντια μιας έτερης (Ζάχος, 2010).

Ολόκληρος ο θεσμός της εκπαίδευσης βρίσκεται, εδώ και χρόνια, στο επίκεντρο της απαξίωσης, όχι μόνο από το αρμόδιο υπουργείο, αλλά και από την ίδια την πολιτεία και την ελληνική οικογένεια (Λακασάς, 2010). Με την πάροδο των ετών, η πλειοψηφία της κοινωνίας αντιμετωπίζει τον έλληνα εκπαιδευτικό ως *«Το κοπρόσκυλο που δουλεύει μόνο 20 ώρες την βδομάδα. Που κάθεται τρεις μήνες τον χρόνο. Που έχει γιορτές και αργίες και πληρώνεται αδρά.»* (Βαλατσού, 2021). Θα μπορούσαμε να πούμε πως η πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της χώρας, είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικού αυτοματισμού. Πλήθος κόσμου τους στοχοποιεί, εξιδανικεύοντας τις παροχές που τους δίνει το ελληνικό δημόσιο, με τη στοχοποίηση να εντύνεται όλο και περισσότερο, όσο οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας δυσχεραίνουν. Πιο πρόσφατο παράδειγμα, τίθεται η στοχοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης των προηγούμενων ετών.

Επικρατούσα άποψη εκείνη την περίοδο ήταν πως ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να αμοίβεται αδρά, χωρίς να κάνει το οτιδήποτε. Η πραγματικότητα όμως απέχει ολοκληρωτικά απ την επικρατούσα άποψη των μελών της κοινωνίας.

Στη διάρκεια της πρόσφατης απαγόρευσης κυκλοφορίας, λόγω υγειονομικών αναγκών, η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεχίστηκε, όχι επειδή το επέτρεψε η τεχνολογική εξέλιξη, αλλά επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν το διδακτικό τους έργο, στεκούμενοι μπροστά από τους υπολογιστές και τις κάμερές τους (Βόγλης, 2020). Δεδομένου ότι η πλειονότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ξεπερνούν τα 45 έτη, αντιλαμβανόμαστε πόσο δύσκολη πρόκληση ήταν αυτή για άτομα που οι γνώσεις τους σε χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι μηδαμινή. Αναφορικά επίσης με την οικονομική κρίση, η οποία υφίσταται στην Ελλάδα από το 2008, ο εκπαιδευτικός κλάδος έχει πληγεί εξίσου με την υπόλοιπη ελληνική κοινωνία. Προκειμένου να εξοικονομηθούν δημόσιες δαπάνες, μεταξύ των ετών 2010-2011, πραγματοποιήθηκαν πολλές απόπειρες συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων (Τσιλέμου, 2016). Ταυτόχρονα, ο προβλεπόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη αυξήθηκε, ενώ καταργούνται μαθήματα από το πρόγραμμα σπουδών του λυκείου (Βόγλης, 2020), μέτρα που ομοίως αποβλέπουν στην περικοπή του εκπαιδευτικού προσωπικού.

2.2 Η ευρωπαϊκή οικονομική κρίση

2.2.1 Η αρχή ενός φαύλου κύκλου:

Το 2008 με την χρηματοπιστωτική κρίση, αλλά και τα 2 ακόλουθα έτη, 2009-2010, ξεκίνησε ένας κύκλος διαδοχικών κρίσεων που ταλάνισε την παγκόσμια και την ευρωπαϊκή οικονομία και άφησε πίσω της χρήσιμα διδάγματα για την ευθραυστότητα και την αστάθεια των εθνικών οικονομιών, υπό το πρίσμα των επίμονων κοινωνικοοικονομικών προκλήσεις (Melidis & Tzagkarakis, 2021). Η οικονομική κρίση είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο μια οικονομία χαρακτηρίζεται από συνεχή και σημαντική μείωση των οικονομικών δραστηριοτήτων (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Η ανακοίνωση της νεοεκλεγμένης ελληνικής κυβέρνησης τον Οκτώβριο του 2009 ότι το προβλεπόμενο δημοσιονομικό έλλειμμα για το 2009 ήταν 12,7% του ΑΕΠΙ (αντί του 5,1% που προέβλεπε η Εαρινή Επιτροπή του 2009 - πρόβλεψη της Επιτροπής), αντιμετωπίστηκε αρχικά με σοκ και αποδοκιμασία στις

Βρυξέλλες και στις πρωτεύουσες της ζώνης του ευρώ (Katsimi & Moutos, 2010). Το "σοκ" (που εκφράστηκε ιδίως από αξιωματούχους της ΕΕ) δεν οφειλόταν στην οικονομική σημασία της κατάστασης, αλλά μάλλον στο γεγονός ότι μια ελληνική κυβέρνηση είχε πει ψέματα στους εταίρους της στη ζώνη του ευρώ (Katsimi & Moutos, 2010). Όπως σωστά έθεσε ο Verney (2009:1), "καθώς τα σύννεφα της χρηματοπιστωτικής καταιγίδας άρχισαν να μαζεύονται, η πιθανή αδυναμία του ευρωπαϊκού νότου αναδείχθηκε γρήγορα σε εστία ανησυχίας" (Melidis & Tzagkarakis, 2021).

Η Ελλάδα αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική περίπτωση προς μελέτη, καθώς οι υψηλοί ρυθμοί ανάπτυξης που σημείωσε τα χρόνια προ κρίσης και στη συνέχεια ο υπερβολικός κρατικός δανεισμός και η εκτίναξη των αποδόσεων των κρατικών ομολόγων στα ύψη, την άφησαν εκτεθειμένη σε μια απaráμιλλη χρηματοπιστωτική καταιγίδα (Morlino & Sottilotta, 2019). Μια τέτοια κατάσταση κατέστησε την Ελλάδα ένα από τα πιο σκληρά δοκιμαζόμενα κράτη- μέλη της Ευρώπης και μια από τους μεγαλύτερους αποδέκτες διεθνούς οικονομικής βοήθειας από την Ένωση και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, μέσω τριών προγραμμάτων οικονομικής προσαρμογής το 2010, το 2012 και το 2015 (Verney, 2009).

2.2.2 Η ελληνική οικονομική κρίση, ο Ακαθάριστο εγχώριο προϊόν και το έλλειμα

Η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες που έχει πληγεί σοβαρά από την οικονομική κρίση, καθώς η ανεργία, η απασχόληση, η ανασφάλεια, η φτώχεια, η επιβολή φόρων, τα μέτρα λιτότητας και οι περικοπές στους μισθούς και τις δαπάνες υγείας είναι μεταξύ των πιο ορατών και επιζήμιων αποτελεσμάτων της οικονομικής κρίσης (Γαλανάκη, 2015α) μέσω της (Manoli, 2017). Από το 2009 μέχρι και σήμερα, η Ελλάδα βιώνει μια από τις πιο σοβαρές κρίσεις χρέους στην ιστορία της, η οποία οδήγησε στην υπογραφή ενός Μνημονίου Οικονομικής και Νομισματικής Συνεργασίας και Οικονομικών Πολιτικών ένα χρόνο αργότερα, το 2010 (Simou & Koutsogeorgou, 2014:111). Η υπογραφή του μνημονίου έγινε με τη λεγόμενη "Τρόικα" - αποτελούμενη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο - σε αντάλλαγμα ενός δανείου ύψους 110 δισεκατομμυρίων, το οποίο αναφέρεται βιβλιογραφικά ως πακέτο χρηματοπιστωτικής διάσωσης ή πρόγραμμα

διάσωσης (Simou & Koutsogeorgou, 2014:112). Ο δανεισμός αυτός συμφωνήθηκε μεταξύ της Τρόικα και της ελληνικής κυβέρνησης, ενώ επικυρώθηκε επίσης και από το ελληνικό κοινοβούλιο τον Μάιο 2010 (Simou & Koutsogeorgou, 2014:112). Οι επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης μπορεί να είναι συντριπτικές όχι μόνο στην ευημερία των ανθρώπων, αλλά και στη σωματική και ψυχική υγεία, ενώ η υφιστάμενη κατάσταση έχει άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στις σχολικές μονάδες (Κοκκέβη, Σταύρου, Καναβού, & Φωτίου, 2014) μέσω της (Manoli, 2017).

Οι κοινωνικοοικονομικές συνέπειες της προαναφερθείσας κρίσης εμφανίστηκαν αμέσως, με τα ποσοστά ανεργίας να αγγίζουν το 14,2% και το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ) της χώρας μειώθηκε κατά -3,5% το 2010, με τα στοιχεία για το 2011 να δείχνουν ακόμη πιο ανησυχητικά (Simou & Koutsogeorgou, 2014:112). Σύμφωνα με μελέτη που διεξήχθη το 2018, από το 2010 οι μισθοί έχουν μειωθεί σχεδόν κατά 20%, και η ανεργία παραμένει υψηλή, με ένα ανησυχητικό ποσοστό που αγγίζει το 43% να αφορά την ανεργία των νέων ηλικιακά ατόμων του κράτους (Health, T. L. P. , 2018). Στην τελευταία Οικονομική Επισκόπηση της Ελλάδας, η οποία δημοσιεύθηκε τον Απρίλιο του 2018, ο ΟΟΣΑ σημειώνει τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με την προβλεπόμενη αύξηση του ΑΕΠ να ενισχυθεί σε επίπεδα άνω του 2% το 2018 και το 2019 (Health, T. L. P. , 2018). Η ίδια έκθεση προειδοποιεί επίσης ότι η φτώχεια στην Ελλάδα έχει αυξηθεί δραματικά, ιδίως μεταξύ των παιδιών: "Η μακροχρόνια κρίση σε συνδυασμό με μια αναποτελεσματική κοινωνική προστασία συστημάτων προκάλεσε αύξηση της φτώχειας, ιδίως σε οικογένειες με παιδιά, στους νέους και τους ανέργους. Σύμφωνα με την Eurostat, η σοβαρή υλική αποστέρηση σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες ανέρχεται σήμερα στο 22-4%, συγκριτικά με τα ποσοστά στην υπόλοιπη Ένωση, τα οποία περιορίζονται σε 7-5% (Health, T. L. P. , 2018).

Σύμφωνα μάλιστα με την αναδυόμενη βιβλιογραφία, η Ελλάδα κατά τα χρόνια της κρίσης υπέφερε περισσότερο από κάθε άλλη χώρα, αφού το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν τη σημείωση απώλεια σχεδόν ανάλογη του 30%, ενώ τα ποσοστά ανεργίας άγγιξαν το πρωτοφανές ποσοστό του 28%, συνθήκη που θέτει το κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού στο ένα τρίτο του πληθυσμού της (Tzifakis, Petropoulos, & Huliaras, 2017:2176). Τα προαναφερθέντα δεδομένα φέρνουν στο μικροσκόπιο μια ύφεση, με διαστάσεις που είναι σχεδόν πρωτοφανείς για ένα κράτος, σε ένα κόσμο θεωρητικά ανεπτυγμένο και σε καιρό ειρήνης, όπως υπογραμμίζουν οι Ματσαγγάνης (2014) –

Sklias & Tzifakis (2013, p.2) και πληροφορούμαστε μέσω των (Tzifakis, Petropoulos, & Huliaras, 2017:2176).

2.2.3 Μια νέα κοινωνική πραγματικότητα

Η κοινωνική αλληλεγγύη θεωρείται η υψηλότερη μορφή κοινωνικής ηθικής, δεδομένου ότι παρέχει το συνεκτικό στοιχείο που καθιστά δυνατή και ανθεκτική την κοινωνία (Zambeta & Kolofousi, 2014:70). Σύμφωνα με κλασική ανάλυση του Durkheim, η κοινωνική αλληλεγγύη είναι το σύνολο των δεσμών που μας συνδέουν πρωτίστως εμάς και ύστερα εμάς με την ίδια την κοινωνία, οι οποίοι διαμορφώνουν τη μάζα των ατόμων σε ένα συνεκτικό σύνολο (Φραγκουδάκη, 1985).

Η κοινωνική αλληλεγγύη, ωστόσο, είναι μια ολισθηρή έννοια (Zambeta & Kolofousi, 2014). Τα αίτια, τα συμφοραζόμενα και οι συνέπειές της δημιουργούν ένα πεδίο αμφισβήτησης (Zambeta & Kolofousi, 2014). Παραδοσιακός δεσμός και διαρκείς σχέσεις αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της *gemeinschaft*, που γίνεται αντιληπτή ως το πλαίσιο της οικογένειας, της κοινότητας ή του "έθνους", μπορούν να απειληθούν σε περιόδους ανασφάλειας και αβεβαιότητας ή σε συνθήκες σκεπτικισμού και μετασυναισθηματικού κοσμοπολιτισμού, όπως περιγράφει ο Turner (2000) και πληροφορούμαστε μέσω των (Zambeta & Kolofousi, 2014).

Όπως είναι φυσικό, οι συνέπειες της προαναφερθείσας κατάστασης δεν έχουν αντίκτυπο μόνο στον τομέα των οικονομικών της χώρας. Οι συνέπειες της παρατεταμένης περιόδου κρίσης είναι εμφανείς σε όλους τους τομείς της ελληνικής κοινωνίας και κατ'επέκταση στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική της ζωή (Zachos & Paparostolou, 2016:3). Η οικονομική κρίση είχε επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Πιο συγκεκριμένα, έχει σοβαρές επιπτώσεις στη δημόσια υγεία, στην αύξηση των ψυχικών διαταραχών, στη θνησιμότητα και στις αυτοκτονίες, στην κοινωνική ανισότητα και στην παραβίαση των κοινωνικών δικαιωμάτων, πλήττοντας έτσι τις πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Μια πληθώρα βιβλιογραφιών επικυρώνει το ότι η οικονομική κρίση έχει επιρεάσει τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Η ανεργία, τα μειωμένα εισοδήματα, η δυσκολία των ανθρώπων να ανταποκριθούν στις οικονομικές τους υποχρεώσεις και γενικά η επαγγελματική και οικονομική αστάθεια επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση και τις οικογενειακές σχέσεις των ανθρώπων

(Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017). Οι άνθρωποι νιώθουν ανασφάλεια, απογοήτευση, δυσαρέσκεια και θυμό, βιώνουν άγχος και συχνά έχουν αρνητική διάθεση και όλα αυτά αντανακλώνται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ σε πολλές περιπτώσεις η οικονομική κρίση μπορεί να εντείνει την αντιπαλότητα και τις συγκρούσεις, την ενδοσυνεννόηση, τις ψυχικές διαταραχές, τη βία και τις προβληματικές συμπεριφορές μέσα στην οικογένεια και στον εργασιακό χώρο (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017).

Παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει αρκετά χρόνια, η οικονομική ύφεση παραμένει μια πραγματικότητα και, κατά συνέπεια, το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού μειώνεται συνεχώς, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται το ποσοστό ανεργίας, ο αριθμός των ημιαπασχολούμενων και των κακοπληρωτών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται οι χαμηλόμισθοι, καθώς και άτομα που υφίστανται καθυστερήσεις στις πληρωμές (Zachos & Paparostolou, 2016). Η ελληνική κοινωνία και οι πολίτες της λοιπόν, καλούνται να αποδεχτούν τη νέα αυτή πραγματικότητα, τις τιτάνιες οικονομικές διακυμάνσεις, ως προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της οικονομίας, να επανεξετάσει τις αξίες που επί σειρά ετών προσβύει, καθώς και να αναδιατάξει τις προτεραιότητές της, με τρόπο σχεδόν αναγκαστικό και βίαιο (Ζάχος, 2018).

Συμπερασματικά λοιπόν, από το 2009, όπου η Ελλάδα αντιμετωπίζει μια βαθιά κοινωνικοοικονομική κρίση και σύμφωνα με τη στοιχεία της Eurostat, η ανεργία, τα χαμηλότερα ποσοστά γεννήσεων, οι οικονομικές δυσκολίες, η απώλεια εισοδήματος και η μετανάστευση είναι μερικές από τις αρνητικές πληθυσμιακές μεταβολές (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η εισοδηματική ανισότητα και η επισιτιστική ανασφάλεια έχουν προκαλέσει δυσμενείς συνέπειες σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής ή και της εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της ψυχικής υγείας του ελληνικού πληθυσμού (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Η κατάθλιψη, το άγχος και η μείωση των μισθών δυσχεραίνουν τους πολίτες και τους αναγκάζουν να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις οικονομικές τους ανάγκες και υποχρεώσεις (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Πολλοί άνθρωποι έχουν αλλάξει τον τρόπο ζωής τους λόγω της οικονομικής αβεβαιότητας (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Το σχολείο βέβαια δεν μένει ανεπηρέαστο από όλη αυτή τη συγκυρία.

2.3 Επιρροή κρίσης στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική

2.3.1 Η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού κράτους στα χρόνια της κρίσης

Το πλαίσιο έχει αλλάξει σημαντικά από το 2009, με ένα συνδυασμό σημαντικής μείωσης του εθνικού εισοδήματος, μειώσεων των δημόσιων δαπανών και αυξημένων επιπέδων ανεργίας, εν μέσω μιας καταστροφικής οικονομικής κρίσης (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Λίγα χρόνια αργότερα, στην ήδη υπάρχουσα επιβαρυσμένη κατάσταση προστίθεται και μια σημαντική προσφυγική κρίση, η οποία εξελίσσεται μέχρι και σήμερα, ενώ υπήρξαν σημαντικές μειώσεις στους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα το πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών της χώρας να μετατραπεί σε δύσκολο και έντονο (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Από το 2011, έχουν γίνει πολλές αλλαγές στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής, συγκεκριμένα υπήρξαν πολλές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση σε όλη την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη σημαντικό εξορθολογισμό, μέσα σε εύρος τριετίας (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Πριν την κρίση, η Ελλάδα βρισκόταν μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών όπου οι εκπαιδευτικοί σημείωναν από τα χαμηλότερα ποσοστά εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας, ανά άτομο, ενώ το ίδιο συνέβαινε και με τον ανώτερο αριθμό μαθητών ανά τάξη (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Όπως προέβλεπαν λοιπόν οι μεταρρυθμίσεις, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη αυξήθηκε, το ίδιο και ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας, προκειμένου να βρίσκονται πιο κοντά στον μέσο όρο του ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Επίσης, μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα ενοποιήθηκαν τα δίκτυα σχολείων και νηπιαγωγείων, αναπτύχθηκε μια νέα ηλεκτρονική βάση δεδομένων των σχολείων, γνωστή ως «MySchool», ενώ εισήχθησαν και νομικές αλλαγές που επιτρέπουν μεγαλύτερη κινητικότητα των εκπαιδευτικών (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Άλλες σημαντικές αλλαγές αφορούσαν τα γραφεία εκπαίδευσης, που λειτουργούσαν πριν την κρίση λειτουργούσαν σε επίπεδο περιφέρειας (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Με την αρχή της κρίσης τα γραφεία αυτά έκλεισαν και οι αρμοδιότητες μεταβιβάστηκαν

στις διευθύνσεις εκπαίδευσης (σε επίπεδο νομού) και στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Επίσης εισήχθησαν και αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών επιτροπών σε επίπεδο δήμων (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τον Δεκέμβριο του 2015, το υπουργείο έχει συστήσει δύο επιτροπές με εντολή την ανάπτυξη συστάσεων για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική: την επιτροπή εθνικού και κοινωνικού διαλόγου για την εκπαίδευση και τη κοινοβουλευτική επιτροπή για εκπαιδευτικά θέματα (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Παρά τις μεταρρυθμίσεις αυτές, τα κύρια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητα (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Το σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό, με την κεντρική κυβέρνηση που ασκεί στενό έλεγχο στις εισροές στο ίδιο το σύστημα (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι, που επιλέγονται και που κατανέμονται σε μεμονωμένα σχολεία από την κεντρική κυβέρνηση (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι επίσης σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτική, την ίδια στιγμή όπου δεν υπάρχουν πολλές παραδόσεις αξιολόγησης που θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και άρα η εικόνα παραμένει αμετάβλητη (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Το σημερινό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο αποτελεί πρόκληση (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Από το εναρκτήριο έτος της οικονομική κρίση στην Ελλάδα, το πλαίσιο συνοδεύεται από δραματικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, με απότομες μειώσεις των πραγματικών εισοδημάτων, αύξηση της ανεργίας και της φτώχειας και μερικές φορές υλικές στερήσεις (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Κατά μέσο όρο, τα ελληνικά νοικοκυριά είδαν το εισόδημά τους να μειώνεται κατά το ένα τρίτο μέσα σε εύρος ελάχιστων ετών, κυρίως μεταξύ του 2010 και 2015 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Το οικονομικό δελτίο του ΟΟΣΑ για το 2016 Survey υποστηρίζει ότι η αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανισότητας πρέπει να αποτελέσουν επείγουσες

πολιτικές προτεραιότητες και ότι η έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο να επιστρέψουν οι άνεργοι στην εργασία, παράλληλα με την αυξημένη έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνιστάται (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Ενώ η φτώχεια έχει αυξηθεί και φτάνει το ένα τρίτο του πληθυσμού, δεν έχουν όλες οι ομάδες εξίσου επηρεαστεί: ο αντίκτυπος ήταν μεγαλύτερος για τους άνδρες από ό,τι για τις γυναίκες, για τα παιδιά και τους νέους ενήλικες (30-44 ετών), τους φοιτητές και τους ανέργους (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Τα ποσοστά απασχόλησης μειώθηκαν για όσους έχουν μόνο ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με δεδομένα προερχόμενα από μελέτης της ίδιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία διεξήχθη το 2015 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Ενώ η σχετική φτώχεια μειώνεται επίσης απότομα με το επίπεδο των μορφωτικού επιπέδου, καμία ομάδα, συμπεριλαμβανομένων των αποφοίτων πανεπιστημίου, δεν γλίτωσε (OECD, 2013). Το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον έχει επομένως αλλάξει πολύ από το 2011, χρονολογία κατά την οποία η έκθεση για την Ελλάδα δημοσιεύθηκε από τον ΟΟΣΑ, και αυτό είχε σημαντικό αντίκτυπο στις απαιτήσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και σε όσους εργάζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Η δημόσια χρηματοδότηση για την εκπαίδευση έχει επίσης μειωθεί κατά 36%, σύμφωνα με εκτιμήσεις, κατά τη διάρκεια της κρίσης (Hellenic Κυβέρνηση, όπως αναφέρεται στο European Union, 2015). Η Ελλάδα υφίσταται επίσης ορισμένες δημογραφικές αλλαγές, συμπεριλαμβανομένης της μείωσης του αριθμού των γεννήσεων. Από τις 118.000 το 2008, οι γεννήσεις έχουν μειωθεί σε περίπου σε 92.000 το 2014, μια μείωση της τάξης του 22%. Επίσης, περισσότεροι από 427.000 Έλληνες έχουν μεταναστεύσει και εγκαταλείψει τη χώρα από το 2008, από τότε δηλαδή που η οικονομική κρίση εισήχθη στην καθημερινότητα των πολιτών (Λαζαρέτου, 2016).

Μέσα στα χρόνια αυτά, όπου η χώρα καλούνταν ήδη να αντιμετωπίσει μια μεγάλη κρίση για τα δεδομένα της, την οικονομική, μια ακόμη κρίση έκανε την εμφάνισή της, η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, με titάνιες μάλιστα επιπτώσεις (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Υπολογίζεται ότι το 2015 έφτασαν στην Ελλάδα 730.000 άτομα δια θαλάσσης, κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ και από αυτούς πάνω από το ένα τέταρτο ήταν ανήλικα παιδιά (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Σε ένα στιγμιότυπο

από πιο πρόσφατες αφίξεις, η Ελληνική Αστυνομία εκτίμησε ότι το 40% των αφίξεων τον Μάρτιο του 2016 ήταν παιδιά, με τα πρώτα δεδομένα να δείχνουν ότι σχετικά λίγα παιδιά ζήτησαν στην αρχή άσυλο στην Ελλάδα, αριθμό που δεν ξεπερνούσε τα 1.600 άτομα τους πρώτους 9 μήνες του 2015, αριθμός χαμηλός για τις εισροές (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Παρόλα αυτά, ο αριθμός εκείνων του τελικά έμειναν στην Ελλάδα, είτε προσωρινά, είτε μόνιμα, απέχει κατά πολύ απ' τα ποσοστά που προαναφέρθηκαν (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την UNCHR έχει εκτιμήσει ότι υπάρχουν περισσότεροι από 16.000 παιδιά και έφηβοι πρόσφυγες που έχουν ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, αριθμός που δύσκολα θα απορροφηθεί στα σχολεία, αν λάβει κανείς υπ' όψιν τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες που είχαν προκύψει από την αρχή της κρίσης (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011).

Την ίδια στιγμή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μικρή εμπειρία με την οποία μπορεί να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των μεταναστών υποπληθυσμών που δεν μιλούν ελληνικά και, οι οποίοι, σε ορισμένες περιπτώσεις, έχουν βιώσει άμεσα ή έμμεσα το τραύμα του πολέμου (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Αυτό έχει προσθέσει περαιτέρω τις πιέσεις στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Τον Φεβρουάριο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας παρουσίασε το περίγραμμα ενός σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση της πρόσφατης προσφυγικής κρίσης στην εκπαίδευση, το οποίο περιλαμβάνει την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών και των γονέων τους, την παροχή βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και τη βασική εκπαίδευση των προσφύγων πριν από την μετεγκατάστασή τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). Ωστόσο, δεδομένων των οικονομικών δυσκολιών, παρατηρήθηκε έντονα η τάση να χρησιμοποιούνται οι πόροι που διατέθηκαν για αυτούς τους σκοπούς, προς κάλυψη έτερων αναγκών. Παραδειγματικά, πολλά σχολεία επιδιώκουν την ίδρυση και της διατήρηση τμημάτων ένταξης προσφύγων (ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) – ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), αφού χρηματοδοτούνται από κοινωφελή ιδρύματα και με αυτό τον τρόπο καταφέρνουν να αυτοσυντηρηθούν.

2.3.2 Οι αναμορφωμένες συνθήκες της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας

Η εκπαιδευτική κοινότητα σαφώς και υφίσταται επιρροή, δεν μένει αλώβητη, ούτε στο απυρόβλητο (Ζάχος, 2018). Αντίθετα, κάθε σχολική μονάδα γίνεται αποδέκτης πολλαπλών πιέσεων, προκειμένου να προσαρμοστεί στις αναδιαμορφωμένες συνθήκες, να δύναται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών, καθώς και να αναμορφωθούν ανάλογα με τις σύγχρονες ανάγκες (Ζάχος, 2018). Οι αλλαγές λοιπόν είναι πλέον δεδομένες, αυτό όμως που δεν έχει καθοριστεί απόλυτα είναι το ως προς ποια κατεύθυνση θα κυμανθούν αυτές οι αλλαγές, που αποσκοπούν, που στοχεύουν και σε ποια μορφή κοινωνία απευθύνονται πραγματικά (Ζάχος, 2018). Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν σε εργασιακή ανασφάλεια για την πλειοψηφία της εργατικής κοινότητας (Ζάχος, 2018).

Η ιδιωτικοποίηση επιχειρήσεων και οργανισμών που βρίσκονται σήμερα υπό κρατικό έλεγχο είναι ο κύριος στόχος των προτεινόμενων πολιτικών (Zachos & Paparastolou, 2016). Η εκπαίδευση είναι ένας από τους θεσμούς των οποίων το μεγαλύτερο μέρος παραμένει, ακόμη, υπό κρατικό έλεγχο (Zachos & Paparastolou, 2016). Το σχέδιο για τη σταδιακή ιδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών υλοποιείται με δύο διαφορετικούς τρόπους: Πρώτον, με τη θεσμική παραχώρηση λειτουργιών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων, που μέχρι πρόσφατα ανήκαν αποκλειστικά στο δημόσιο τομέα (π.χ. αναγνώριση τίτλων σπουδών που εκδίδονται από μη κρατικά πανεπιστήμια) (Zachos & Paparastolou, 2016). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η προσπάθεια για ακόμη πιο εκτεταμένη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι αντίθετη με το άρθρο 16§4 του ελληνικού Συντάγματος, το οποίο ορίζει σαφώς ότι: "Όλοι οι Έλληνες πολίτες έχουν δικαίωμα στη δωρεάν εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες της, σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα" (Βουλή των Ελλήνων, 2008: 30) όπως υπογραμμίζουν οι (Zachos & Paparastolou, 2016). Δεύτερον, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος μέσω της ανεπαρκούς επιχορήγησης, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την κακή λειτουργία των σχολείων ή την υποβαθμισμένη δυσλειτουργία τους (Zachos & Paparastolou, 2016). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα άτομα που επιθυμούν να φοιτήσουν σε τέτοια ιδρύματα να αναγκάζονται έμμεσα να πληρώνουν για εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προηγουμένως ήταν ελεύθερα διαθέσιμες- χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα

μεταπτυχιακά προγράμματα που παρέχονται από τα κρατικά χρηματοδοτούμενα πανεπιστήμια (Zachos & Paparastolou, 2016).

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η ελλιπής χρηματοδότηση έχει υποβαθμίσει σημαντικά τόσο τη λειτουργία των σχολείων όσο και τη ζωή των μελών της κοινότητας (Zachos & Paparastolou, 2016). Πιο αναλυτικά, τα σχολεία που αναφέρουν ανεπαρκές εξειδικευμένο προσωπικό από τους πρώτους κιόλας μήνες του ακαδημαϊκού έτους έχει γίνει ο κανόνας και όχι η εξαίρεση (Zachos & Paparastolou, 2016). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η έλλειψη του απαιτούμενου αριθμού εκπαιδευτικών στα σχολεία παρατείνεται ακόμη και μέχρι την περίοδο των Χριστουγεννιάτικων διακοπών. Επιπλέον, ορισμένα πρόσθετα ζητήματα που συνδέονται στενά με τους σκοπούς του παρόντος εγγράφου είναι: Πρώτον, οι φήμες που κυκλοφόρησαν το καλοκαίρι του 2015 σχετικά με την αναστολή της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων (Lakasas, 2015)- τα ολοήμερα σχολεία αποτελούν μια μονάδα κρατικών σχολείων, τα οποία ξεκινούν νωρίτερα και τελειώνουν αργότερα από τα γενικά σχολεία (Zachos & Paparastolou, 2016). Παρόλο που οι προαναφερθείσες φήμες αποδείχθηκαν ψευδείς, η νομοθεσία σχετικά με την εγγραφή σε αυτά τα τμήματα έγινε αυστηρότερη και, ως αποτέλεσμα, ένας αριθμός μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες ένας από τους γονείς ήταν άνεργος, αποκλείστηκε από αυτά (Zachos & Paparastolou, 2016). Επιπλέον, από τώρα και στο εξής, το πρόγραμμα των σχολείων συρρικνώθηκε, πράγμα που σημαίνει ότι η καθημερινή λειτουργία ολοκληρώνεται στις 1.15 μ.μ. αντί για τις 2 μ.μ. που ίσχυε στο παρελθόν (Zachos & Paparastolou, 2016). Ένα δεύτερο ζήτημα προκύπτει από τις σοβαρές καθυστερήσεις στη στελέχωση των σχολείων, που αναφέρθηκαν μέχρι τα τέλη Οκτωβρίου 2015 (Zachos & Paparastolou, 2016). Τρίτον, η έλλειψη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι παρέχουν τις υπηρεσίες τους τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς και κηδεμόνες τους (Simou & Koutsogeorgou, 2014). Τέταρτον, η παντελής απουσία των μέσων μετακίνησης των μαθητών (σχολικά λεωφορεία) αποτέλεσε μεγάλη ενόχληση για τους δύο πρώτους μήνες (Σεπτέμβριο, Οκτώβριο) των τελευταίων πέντε ακαδημαϊκών ετών λόγω καθυστερήσεων στις πληρωμές (Zachos & Paparastolou, 2016). Τέλος, μια σειρά από αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές δομές έχουν αποδυναμωθεί (τμήματα υποδοχής και φροντιστηρίων για αλλοδαπούς μαθητές, πρόγραμμα παράλληλης στήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ά.) (Zachos & Paparastolou, 2016).

Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης έχει φθάσει στο σημείο όπου ένας μεγάλος αριθμός σχολείων δεν μπορεί να καλύψει τα βασικά έξοδα με τα οποία λειτουργούν, όπως λογαριασμοί ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου/βενζίνης και νερού, μαζί με τις επισκευές, τη συντήρηση και τα διάφορα αναλώσιμα που σχετίζονται με τις εγκαταστάσεις τους (π.χ. ανταλλακτικά για κάθε είδους συσκευές, φύλλα χαρτιού, μολύβια, φάκελοι κ.ά.) (Zachos & Paparastolou, 2016). Οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών είτε καλούνται από τους διευθυντές των σχολείων είτε αναγκάζονται εκ των πραγμάτων να συνεισφέρουν οικονομικά για τα βασικά είδη (όπως γραφική ύλη και φωτοτυπικό χαρτί) ή για τη βασική συντήρηση (επισκευές σχολικών χώρων, κάλυψη λογαριασμών θέρμανσης κ.λπ.) και άλλα σχολικά έξοδα (Zachos & Paparastolou, 2016). Αξίζει να αναφερθεί ότι η κάλυψη των σχολικών δαπανών με κεφάλαια που προέρχονται αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό θεωρούνταν θέμα ταμπού στην Ελλάδα (Zachos & Paparastolou, 2016).

Σύμφωνα να την ανάλυση των δεδομένων από την έρευνα της Dr Manoli, (2017), προέκυψε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των διοικητικών υπαλλήλων, η κύρια αρνητική επίδραση της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες (επίσκεψη σε μουσεία, μονοήμερες εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις κ.λπ.), ενώ ακολουθεί η συγκέντρωσή τους και η ανταπόκρισή τους στα σχολικά καθήκοντα. Άλλες συνέπειες, όπως τα κίνητρα μάθησής τους, η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνέπεια στην παρακολούθηση του σχολείου, η διακοπή της φοίτησης στο σχολείο, η μάθηση (αποτελέσματα/απόδοση), δεν θεωρήθηκαν σοβαρές, αφού δεν εμφανίστηκαν σε τόσο μεγάλη συχνότητα (Manoli, 2017).

Στην ίδια έρευνα, οι διοικητικοί υπάλληλοι επισήμαναν ως μια δυσκολία που δημιούργησε η οικονομική κρίση την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογενειών, σε σύγκριση με εκείνη πριν από την κρίση (Manoli, 2017). Οι σχολάρχες αποδίδουν τα προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς κυρίως στην απογοήτευση που νιώθουν λόγω της οικονομικής κρίσης και την πίεση που δέχονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, αναφορικά με τις απαιτήσεις των παιδιών τους για συμμετοχή στη σχολική ζωή (π.χ. σχολική τσάντα, γραφική ύλη, καθημερινό δεκατιανό), καθώς και εκείνες της εξωσχολικής ζωής, ενώ αποδίδουν το πρόβλημα αυτό λιγότερο στην αδυναμία των γονέων να είναι παρόντες στο σχολείο και να έρχονται συχνά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Manoli, 2017). Ορισμένες από τις απαντήσεις τους στην

ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τις αιτίες αυτής της προβληματικής επικοινωνίας αναφέρουν πως επικρατούν τα οικονομικά τους προβλήματα και δεν μπορούν να ασχοληθούν με την πρόοδο του παιδιού τους, ότι είναι ψυχολογικά πιεσμένοι και δυσκολεύονται να μιλήσουν για τα (οικονομικά) προβλήματά τους, ή ότι είναι αγχωμένοι και εξαιτίας αυτού γίνονται και εριστικοί (Manoli, 2017). Αυτό που περιμένουν περισσότερο από το σχολείο είναι να διασφαλίσει τα παιδιά τους και δεν είναι διατεθειμένοι να προσφέρουν κάτι περισσότερο, και γι' αυτό δεν συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, όπως οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων, γιορτές, εκδηλώσεις, συνεργατικές εργασίες, επισκέψεις (Manoli, 2017).

Οι νέες συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα, έφεραν αλλαγές τόσο στη κοινωνική επιφάνεια των εκπαιδευτικών, όσο και στον πυρήνα, τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης (Ανδρούσου, και συν., 2017). Από το 2009, εναρκτήριο έτος της οικονομικής κρίσης, έως και σήμερα, δεκατρία έτη αργότερα, οι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό τομέα υφίστανται τεράστιες περικοπές στις αμοιβές τους, συναντούν πρωτοφανείς συνθήκες στον εργασιακό τους χώρο, γίνονται αποδέκτες απαξίωσης αναφορικά με το ρόλο τους, ενώ προσπαθούν σε καθημερινή σχεδόν βάση να ανταποκριθούν επαρκώς στις νέες προκλήσεις και ανάγκες, οι οποίες συνεχώς διαφοροποιούνται να προκύπτουν έτερες, όπως υπογραμμίζει ο Σκλάβος, (2014: 79) και πληροφορούμαστε μέσω των (Ανδρούσου, και συν., 2017).

Από την άλλη μεριά, τα οικονομικά μεγέθη που αφορούν την εκπαίδευση γίνονται συνεχή δέκτες αλλαγών, οι οποίες σχετίζονται με την ελάττωση της χρηματοδότησης από πλευράς κράτους, αλλά και τις «μοιραίες» επεμβάσεις σε ό,τι αφορά τη θερμική λειτουργία, με τις αλλαγές διαρθρωτικού χαρακτήρα (Ανδρούσου, και συν., 2017). Οι αλλαγές αυτές δεν περιορίζονται σε ένα τομέα, αλλά εκτείνονται σε κάθε έναν που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η αύξηση του ωραρίου, η συγχώνευση σχολικών μονάδων, η άνοδος του ορίου μαθητών ανά τάξη, αλλαγές δηλαδή που επανακαθορίζουν και διαμορφώνουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, με αναμορφωμένες απαιτήσεις στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών (Ανδρούσου, και συν., 2017). Ο παραπάνω τρόπος ακυρώνει κάθε εκσυγχρονιστική προσπάθεια, της οποίας η αφετηρία χρονολογείται κατά τη δεκαετία του 1990 (Ανδρούσου, και συν., 2017).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό όμως, στο οποίο όλα καθορίζονται ξανά από την αρχή εξαιτίας της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης, οποιαδήποτε απλή αναφορά σε μέτρα μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα, τείνει να χαρακτηρίζεται από πολλούς ουτοπική και κατά συνέπεια, δεν συζητείται με σοβαρούς όρους (Ανδρούσου, και συν., 2017). Εξ άλλου είναι λογικό μια σχολική μονάδα να μην μπορεί να επιτελέσει το έργο που της έχει ανατεθεί εφόσον δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε βασικές πτυχές, λειτουργικού χαρακτήρα (Ανδρούσου, και συν., 2017). Μέσα σε αυτές συμπεριλαμβάνεται η επάρκεια σε εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και μεγίστης σημασίας προβλήματα σε ό,τι αφορά τις υποδομές της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Ανδρούσου, και συν., 2017).

Μέσα ωστόσο από τη συγκεκριμένη οπτική δεν απενοχοποιείται μόνο η κοινωνική και οικονομική κρίση, αλλά και η αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζονται αυτές οι κρίσεις στο σχολείο (Ανδρούσου, και συν., 2017). Από την άλλη, η συγκεκριμένη προοπτική δείχνει να είναι η μοναδική υλοποιήσιμη και αρμόζουσα προς την εκπαίδευση της αποδοτικότητας, σύμφωνα με όσα περιλαμβάνονται στο αναμορφωμένο οικονομικοκεντρικό πλαίσιο, μιας ενεργητικής μάθησης και ενός ελέγχου λογοδοσίας (Young, 2013). Το αίτημα λοιπόν που αποβλέπει στην υποτέλεια του σχολείου στους στόχους της ελεύθερης ανταγωνιστικής αγοράς, αναδύεται, ως όλο και πιο αναγκαίο και οι απειλές αποδοχής εντοπίζονται πλέον να είναι όλο και πιο αισθητές (Young, 2013).

Οι υπάρχουσες συνθήκες στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως εκείνες έχουν διαμορφωθεί εξαιτίας των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών, σε συνάρτηση με την απενοχοποίησή τους, δεν γίνει περιθώρια άμυνας και μαζικής επέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, σε μια προοπτική αναβάθμισης, με όρους τόσο οικονομικού, όσο και παιδαγωγικού χαρακτήρα (Ανδρούσου, και συν., 2017). Μέσα σε ένα τόσο περιοριστικό πλαίσιο, οι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό τομέα αδυνατούν να βρουν θεσμικές λύσεις (Frederick & Henig, 2016). Αυτή η κατάσταση προκαλεί μια στασιμότητα στο σχολείο, αφού δεν προσδίδει σε αυτό ενός είδους δραστήρια κατεύθυνση δράσης ή έστω επεμβατικής διεκδίκησης στην προοπτική δημιουργίας καινούριων, αναμορφωμένων συνθηκών στον κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό τομέα (Levenick, 2013). Ιδίως όμως δεν επισημαίνει και δεν προωθεί τις κοινωνικές ανισότητες που οξύνονται στο χωροχρόνο της συγκεκριμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, και στην άμβλυνση των οποίων είναι δέον να αποβλέπουν οι επενέργειες (Scott, 2007).

2.4 Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση και οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η οικονομική κρίση έπληξε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής και φυσικά δεν άφησε ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Από το 2008 και την αρχή μείωσης του ΑΕΠ κατά 21.6%, ποσοστό που αντιστοιχεί σ 50,3 δισεκατομμύρια ευρώ, έχουμε μια δραματική μείωση των δημοσίων δαπανών που αφορούν την εκπαίδευση, από το 2008 έως το 2003, μείωση που ποσοστιαία αγγίζει το -28,3% (Σολάκη , 2020). Χαρακτηριστικά, μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2013, τρεις μήνες πριν την περάτωση του έτους, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση άγγιζαν το ποσό των 5,5 δισεκατομμυρίων ευρώ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Την αμέσως προσεχή χρονιά, το 2014, ο δημοσιευμένος κρατικός προϋπολογισμός χορηγεί στην εκπαίδευση το πενιχρό ποσό των 5,1 δισεκατομμυρίων ευρώ, κεφάλαιο που σημειώνει μείωση της τάξης του 7,9% συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσό του 2013, παρά το γεγονός ότι το 2014 σημειώθηκε μια οριακή αύξηση στο ΑΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014).

Διαφορετική ωστόσο εικόνα παρουσιάζεται στις ιδιωτικές δαπάνες, αφού μέχρι και τον Ιούνιο του 2010 εντοπιζόταν μια σταθερή, αύξηση κατ' έτος, η οποία άγγιζε το 4,6% (Σολάκη , 2020). Από τον Ιούλιο και έπειτα διαγράφηκε μια μείωση (Σολάκη , 2020). Αξίζει να υπογραμμίσουμε πως οι ιδιωτικές δαπάνες προκύπτουν από ιδιωτική πρωτοβουλία και οι κύριες κατηγορίες αυτοχρηματοδότησης στον εκπαιδευτικό χώρο από ιδιώτες, είναι οι παρακάτω: 1) Υπηρεσίες υποστήριξης σε επίπεδο τριών βαθμίδων εκπαίδευσης, 2) Δαπάνες ιδιωτικού χαρακτήρα που αφορούν τα δίδακτρα ιδιωτικών σχολείων, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των Ι.Ε.Κ, 4) Ιδιωτικές δαπάνες για σπουδές στο εξωτερικό, συμπεριλαμβανομένων εξόδων διαβίωσης και κομίστρων φοίτησης, 5) Ιδιωτικές δαπάνες εκπαίδευσης για πληρωμή σεμιναρίων, εκπαιδευτικού περιεχομένου, 6) Ιδιωτικές δαπάνες εκπαίδευσης, προκειμένου να αποκτηθούν ορισμένες δεξιότητες, όπως εκμάθηση μουσικής, απόκτηση ηλεκτρονικού εξοπλισμού, συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και άλλα όμοια, σύμφωνα με δεδομένα της European Commission, (2005), όπως μας πληροφορεί η (Σολάκη , 2020).

Μια δεκαετία αργότερα, κατά την οποία η χώρα είχε θεωρητικά βγει από την επίσημη περίοδο οικονομικής κρίσης και σύμφωνα με δεδομένα της ελληνικής στατιστικής αρχής, οι δαπάνες της Κεντρικής Κυβέρνησης που αφορούν την εκπαίδευση, για το έτος 2019, αυξήθηκαν κατά 1,8% συγκριτικά με το προγενέστερο έτος (Ελληνική Δημοκρατία - Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2021). Ίδιο ποσοστό αύξησης παρουσιάζεται και μεταξύ του έτους 2019 και 2015 (Ελληνική Δημοκρατία - Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2021).

Και ενός κανείς θα πίστευε ότι τα κεφάλαια θα σχημάτιζαν ανοδική πορεία μετά την φαινομενική έξοδο της χώρας από την οικονομική κρίση, ο τακτικός προϋπολογισμός του 2020, ξεπέρασε κάθε αρνητικό προηγούμενο. Στο συγκεκριμένο προϋπολογισμό εντοπίζουμε μείωση στα ήδη μειωμένα κεφάλαια, τα οποία προορίζονταν για τα λειτουργικά έξοδα των εκπαιδευτικών μονάδων, αφού, συγκριτικά με εκείνον της προηγούμενης χρονιάς, η εισηγητική έκθεση μιλά για μείωση της τάξης των 125 εκατομμυρίων ευρώ (Κάτσικας, 2020). Την συνεχή χρονιά, το 2021, έχουμε περαιτέρω μείωση, ποσοστιαία 0,69% για την πρώτη και δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ, αναφορικά με την ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης εντοπίζεται μείωση 7,77% (Κάτσικας, 2020). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα συλλεγμένα το 2021, η χώρα μας κατατάσσεται στην 18^η θέση, ανάμεσα στα 27 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με το ποσοστό των δαπανών να σημειώνει το 4% (Τρίγκα, 2021).

	2020	2021	ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΕΙΩΣΗΣ (%)
Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια & Ειδική Αγωγή	3.597.028.300	3.572.183.500	-0,69
Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση	84.685.100	56.420.000	-33,38
Ανώτατη Εκπαίδευση	255.845.600	235.975.000	-7,77

Εικόνα 1: Τακτικός προϋπολογισμός 2021 για την παιδεία (Πηγή: Εφημερίδα των Συντακτών)

Η Ελλάδα καταλάμβανε ανέκαθεν την τελευταία θέση μεταξύ των κρατών-μελών της Ένωσης, ακόμη και πριν την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης, εφόσον το μερίδιο των χρημάτων που δαπανούσε στην εκπαίδευση ποτέ δεν κυμάνθηκε παραπάνω από το 3,5% περίπου του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ), την ίδια στιγμή που το ποσοστό του ΑΕΠ που δαπανείται κατά μέσον όρο σε άλλες χώρες της ένωσης ξεπερνούσε το 5% (Κάτσικας, 2020)! Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός τομέας της χώρας μας έχει επηρεαστεί κατά πολύ από τις χαμηλές δημόσιες δαπάνες, εξαιτίας της αυστηρής δημοσιονομικής εξυγίανσης, με τους σχολάρχες και τους εκπαιδευτικούς να έρχονται αντιμέτωποι με σοβαρά προβλήματα, σε καθημερινή πλέον βάση.

2.5 Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Ο όρος κρίση δεν έχει μία μόνο σημασία αλλά περιγράφει μια συγκυρία κατά την οποία πρέπει να ληφθούν και είναι καίριες και άμεσες αποφάσεις καθώς το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ελλοχεύουν σοβαρές απειλές και κίνδυνοι. Η Ελλάδα έφτασε σε μια τέτοια περίοδο κατά το χρονικό διάστημα που ακολούθησε το 2009, όπου εγκαθιδρύθηκε στη χώρα η οικονομική κρίση και την έπληξε σε μεγάλο βαθμό. Κατά την περίοδο μιας οικονομικής κρίσης η οικονομία της χώρας εμφανίζει μια παρατεταμένη μείωση των οικονομικών δραστηριοτήτων. Τα χρόνια που προηγήθηκαν την κρίση η χώρα είχε σημειώσει μία αρκετά μεγάλη ανάπτυξη, η οποία όμως στη συνέχεια εμφάνισε πολύ καθοδική πορεία. Ο κρατικός δανεισμός καθώς και η εκτίναξη των αποδόσεων των κρατικών ομολόγων σε υψηλά επίπεδα άφησαν τη χώρα εξαιρετικά εκτεθειμένη. Όλα αυτά οδήγησαν στην υπογραφή ενός μνημονίου οικονομικής και νομισματικής συνεργασίας και οικονομικών πολιτικών.

Ένα χρόνο αργότερα μετά το ξέσπασμα της κρίσης έτσι στο 2010 η ανωτέρω συγκυρία έφερε τεράστιες κοινωνικοοικονομικές συνέπειες, με τα ποσοστά ανεργίας να εκτινάσσονται και το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν της χώρας να σημειώνει τεράστιες μειώσεις. Όπως είναι λογικό, έχουμε τη δημιουργία και την επικράτηση μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία δεν θύμιζε σε τίποτα τις μέρες του παρελθόντος. Ανέκαθεν ο εκπαιδευτικός χώρος και οι εργαζόμενοι σε αυτόν δεχόταν τα πυρά από άλλες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες εξιδανίκευαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δουλεύει. Κάτι τέτοιο εντάθηκε

ιδιαίτερα στα χρόνια της κρίσης, όμως η πραγματικότητα απείχε πραγματικά από αυτό που είχαν στο μυαλό τους τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Τα χρόνια που διαδέχτηκαν το 2009 έχουμε σημαντικές μειώσεις των δημοσίων δαπανών προς την εκπαίδευση. Την ίδια στιγμή πολλά σχολεία συγχωνεύθηκαν, με σχολικές μονάδες να κλείνουν και παιδιά να μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο, ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε και το όριο μαθητών ανά τάξη. Το εκπαιδευτικό προσωπικό κλήθηκε να προσαρμοστεί άμεσα στις νέες συνθήκες προκειμένου να προχωρήσει στην παραγωγή ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. η οικονομική κρίση βέβαια επηρέασε και τους άλλους τομείς που όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο τους γονείς των μαθητών οι οποίοι γνώρισαν σε μεγάλο βαθμό την ανεργία και πολλοί ζούσαν κάτω από τα όρια της φτώχειας καθώς επηρεάστηκαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που είδαν τους μισθούς τους να μειώνονται κατακόρυφα.

Οι διευθυντές, ως ηγέτες του σχολείου και διαχειριστές κρίσεων κλήθηκαν και καλούνται ακόμη και σήμερα να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν καταστάσεις οι οποίες έχουν ως ρίζα τους την οικονομική κρίση, πολλές φορές μη έχοντας τα απαραίτητα μέσα ή τις απαραίτητες γνώσεις για να προχωρήσουν σε κάτι τέτοιο κι άλλοι. Το μόνο βέβαιο είναι ότι η κρίση έφερε τρομακτικές και με τεράστιες αλλαγές στη ζωή και την καθημερινότητα όλων των ανθρώπων και όλων των κοινωνικών ομάδων και τα αποτελέσματα αυτής είναι εμφανή ακόμη και σήμερα, παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει 13 χρόνια από τότε.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

3.1 Γενικά χαρακτηριστικά και αρμοδιότητες ενός σχολικού ηγέτη

Σε κάθε οργανισμό υπάρχουν θέσεις, οι οποίες αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης και τα άτομα που τις κατέχουν δημιουργούν την ηγεσία της οργάνωσης (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί αναφορικά με τη ηγεσία, όπως αυτός των Koontz and O'Donnell, όπου η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως επιρροή, ή τέχνη, ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Επομένως, αποσκοπεί στο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργασθούν πρόθυμα και αποτελεσματικά, είναι δηλαδή μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Υπό την παραπάνω έννοια, ηγέτης είναι εκείνο το άτομο το οποίο κατέχει μια σημαντική θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, βρίσκεται δηλαδή στο επίκεντρο της δραστηριότητας και έχει «επίσημη» και «ουσιαστική» εξουσία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Πέρα όμως από την εξουσία αυτή διαθέτει και άλλες ικανότητες, που χάρη σε αυτές ασκεί και επιρροή στην ομάδα του και πετυχαίνει μεγαλύτερα και καλύτερα αποτελέσματα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Στο πλαίσιο του σχολείου έχει ευρέως αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της ηγεσίας και μάλιστα θεωρείται ως ο δεύτερος παράγοντας, μετά τη διδασκαλία, που έχει αντίκτυπο στη μάθηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, το οποία στη πραγματικότητα χρειάζεται ο σύγχρονος σχολάρχης, πρώτα απ' όλα όμως οφείλει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο σύγχρονο σχολείο, στη συνθετότητα και τη πολυλειτουργικότητά του (Κωνσταντινίδης, 2007). Τα χαρακτηριστικά αυτά αγγίζουν όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής και της σχολικής πραγματικότητας. Ο σχολάρχης λοιπόν είναι δέον να μπορεί να σχεδιάσει, να οργανώσει, να αξιολογεί, να κατευθύνει, να αντιμετωπίζει προβλήματα, να βελτιώνεται συνεχώς, να είναι πλήρως καταρτισμένος, να αφογκράζεται τη νέα πραγματικότητα, να είναι υπέρμαχος της ελεύθερης βούλησης, να επικοινωνεί άρτια, να πράττει με συνέπεια, να κατέχει παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και να είναι πάντα ειλικρινής έναντι του διδακτικού προσωπικού και να καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ γονέων, μαθητών, εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας (Κωνσταντινίδης, 2007). Με λίγα λόγια, καλείται να ενσαρκώσει κάθε πιθανό ρόλο, έχοντας πάντα ως στόχο της αποδοτικότητα και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας.

Σπάνια θα δει κανείς ένα αποτελεσματικό σχολείο, αν σε αυτό δεν ηγείται και κάποιος αποτελεσματικός διευθυντή (Sergiovanni, 2001). Παρόλα αυτά, δεν έχουμε μια σαφή εικόνα για το τι είναι αυτό το στοιχείο που καθιστά την εκάστοτε σχολική ηγεσία επιτυχημένη (Sergiovanni, 2001). Η διεθνή βιβλιογραφία είναι γεμάτη με καταλόγους πραγμάτων, τα οποία υποτίθεται ότι πρέπει να κάνει κάποιος για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός ηγέτης (Sergiovanni, 2001). Όπως όμως εξηγεί ο Barth (1990) και πληροφορούμαστε μέσω του Sergiovanni, (2001), τα μεγαλύτερο πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι τα ίδια πράγματα εφαρμοζόμενα ακόμα και σε διαφορετικά πλαίσια, σε διαφορετικές καταστάσεις, ενώ, όπως είναι λογικό, παράγουν συνήθως και διαφορετικά αποτελέσματα. Επιπλέον, πολλά από τα πράγματα που

πιστεύουμε ότι είναι σημαντικά για να επιτευχθεί ο σκοπός της ηγεσίας ενδεχομένως και να μην είναι τόσο σημαντικά, όσο εμείς εικάζουμε (Sergiovanni, 2001). Δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι σχολάρχες υλοποιούν έργα, των οποίων τα αποτελέσματα είτε δεν είναι αισθητά, είτε δεν εκτιμώνται (Sergiovanni, 2001). Ίσως λοιπόν χρειάζεται η κατανόηση της ηγεσίας που προκύπτει από την πεποίθηση ότι κάθε πρόβλημα έχει μια λύση (Sergiovanni, 2001).

Οι διευθυντές αποτυπώνονται βιβλιογραφικά ως αιχμάλωτοι του περιβάλλοντός τους (Goldring, Camburn, May, & Camburn, 2008). Επομένως, είναι πολλές εκείνες οι μεταβλητές που επηρεάζουν τον ορισμό του διευθυντή για το έργο του και τον εμποδίζουν να αναδειχθεί ως καινοτόμος (Goldring, Camburn, May, & Camburn, 2008). Τα εθνοτικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του έργου του διευθυντή (Goldring, Camburn, May, & Camburn, 2008). Όπως τεκμηριώνεται λοιπόν και από τη διεθνή βιβλιογραφία, οι σχολάρχες, ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορες προκλήσεις. Οι Έλληνες διευθυντές αναμφίβολα κλήθηκαν να διαχειριστούν μείζονος σημασίας δυσκολίες λοιπόν, από την αρχή τις κρίσης έως και σήμερα, ορισμένες από αυτές ανυπέρβλητες και οι οποίες δυσχεραίνουν το ήδη δύσκολο έργο του και παρακωλύουν την ομαλή διεξαγωγή της σχολικής καθημερινότητας. Οι προκλήσεις αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας.

3.2 Ο ηγέτης ως διαχειριστής κρίσεων

Οι Boin, 't Hart, McConnell και Preston (2010:706) ορίζουν την ηγεσία κρίσης ως μιας μορφής ηγεσία που στοχεύει στην αναγνώριση των αναδυόμενων απειλών, στην έναρξη προσπαθειών για τον μετριασμό τους και την αντιμετώπιση των συνεπειών τους και, εφόσον περάσει η περίοδος οξείας κρίσης, στη μακροπρόθεσμη αποκατάσταση της αίσθησης της κανονικότητας. Η ηγεσία σε κρίσεις διαφέρει από τις καθημερινές πρακτικές ηγεσίας λόγω της αμεσότητας, της πολυπλοκότητας, της αβεβαιότητας και των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών (Mutch, 2015).

Η διαχείριση κρίσεων είναι περισσότερο επιχειρησιακή και σχετίζεται με τη διάγνωση, τη λήψη αποφάσεων και τη κινητοποίηση πόρων (Mutch, 2015). Η ηγεσία της κρίσης περιλαμβάνει την εποπτεία της διαχείρισης της κρίσης και την εστίαση στη

«γενικότερη εικόνα», συμπεριλαμβανομένης της παροχής οράματος και κατεύθυνσης (Mutch, 2015). Οι ηγέτες χρειάζονται μια σύνθετη, ηγετική δεξιότητα που απαιτεί την ενσωμάτωση προηγούμενων γνώσεων, ηγετικού οξυδέρκειας και πρακτικής εμπειρίας (Porche, 2009). Οι ηγέτες έπρεπε επίσης να είναι ορατοί και προσιτοί, να ξέρουν να ελίσσονται και να αντιλαμβάνονται πότε να χρησιμοποιούν και πότε να αποκλίνουν από ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων και τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες καλούνται να διαχειριστούν τα πολύπλοκα καθήκοντά τους (Mutch, 2015). Επίσης, αποσκοπώντας στην ομαλή περάτωση της κρίσης, οι σχολάρχες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ομαδική εργασία, αλλά και στην επικοινωνία και τη παροχή υποστήριξης και ενημέρωσης μετά την κρίση (Mutch, 2015).

Ταυτόχρονα, τα στελέχη της εκπαίδευσης τίθενται τα κατ' εξοχήν αρμόδια άτομα για να ενημερώσουν με άμεσα και με το ορθό τόπο κάθε άτομο που είναι δέον να παραμένει συνδεδεμένο με την επικαιρότητα, κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Eklund, Meyer, & Bosworth, 2017). Η προαναφερθείσα, ως διαδικασία, ιεραρχείται ως προτεραιότητα, εφόσον σε περίπτωση λαθεμένη ή και αμέλεια κατά τη διάρκεια διαρροής των πληροφοριών, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποτραπεί η δραστική υλοποίηση του πλάνου διαχείρισης κρίσεως (Eklund, Meyer, & Bosworth, 2017). Για το λόγο αυτό, η άμεση ευδόκιμη διάχυση πληροφοριών προϋποθέτει την εδραίωση ανοικτών διόδων επικοινωνίας (Eklund, Meyer, & Bosworth, 2017).

Ο διευθυντής λοιπόν είναι εκείνος που οφείλει να ρυθμίζει και να διακανονίζει κάθε κώλυμα που προκύπτει και που πιθανότατα επιδρούν στην υγιή και αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση αναχαιτίζουν την αποτελεσματική ροή πληροφοριών (Hillyard, 2000). Επομένως, είναι δέον να κατοχυρώνει την θεμελίωση ξεκάθαρων διαύλων επικοινωνίας, προσβασιμότητας σε εκείνα πάντων των εμπλεκόμενων ατόμων, αμεσότητας στο κομμάτι της επικοινωνίας και «φιλτραρίσματος» των πληροφοριών που μετατίθενται από το ένα εμπλεκόμενο μέρος στο άλλο (Saitis & Saiti, 2017).

3.3 Οι Έλληνες ηγέτες και πιθανές τεχνικές διαχείρισης της υφιστάμενης κατάστασης

Όπως ένας Διαχειριστής Έργου (Project Management), έτσι και ο κάθε σχολάρχης καλείται να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες και κινδύνους κατά τη διάρκεια περάτωσης

του εκπαιδευτικού έργου του, που τυχόν μπορεί να προκύψουν (Κατσαρός, 2008). Λόγω της σημαντικότητας της θέσης του και προκειμένου λοιπόν να ξεπεράσει όλα τα κωλύματα που προκαλούν οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, οφείλει να είναι καθοδηγητικός, παρακινητικός και ευέλικτος, ενώ θα πρέπει να είναι σε θέση να δίνει άμεσες λύσεις στις επερχόμενες προκλήσεις ή να γίνει τόσο διορατικός, προκειμένου να αποφεύγει τα προβλήματα προτού εκείνα εμφανιστούν (Κατσαρός, 2008). Παράλληλα, λόγω των αιφνίδιων περιστάσεων που αναφύονται κατά τη διεξαγωγή του σε αμφίρροπες στιγμές, απαιτείται ευελιξία από πλευράς του σχολάρχη, αλλά και κατανόηση από την πλευρά του σχολικού συμβούλου, ο οποίος εποπτεύει τη σχολική μονάδα (Δημητριάδης, 2018).

Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, όπως αυτή βιώνεται από τους σχολάρχες και τις σχολικές μονάδες, εφαρμόζονται καθορισμένα προγράμματα με στόχο τη διαχείριση κρίσεων ή αστάθμητων καταστάσεων οι οποίες δύνανται να απειλήσουν την ομαλότητα διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου (Σαΐτης, 2014). Κάνουμε λόγο ουσιαστικά για προγράμματα καθορισμένα από την κεντρική, κρατική διοίκηση, αποβλέποντας στην παροχή της αναγκαίας βοήθειας σε στελέχη και εκπαιδευτικούς, σε χρονικές στιγμές όπου παρουσιάζονται μη αναμενόμενες, αιφνιδιαστικές κρίσεις, οι οποίες ενδέχεται να αποβούν επικίνδυνες για την ομαλή διεξαγωγή του σχολικού προγράμματος (Σαΐτης, 2014).

Αυτοί οι παράγοντες έχουν μεγάλο αντίκτυπο, τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως αναδύεται από δύο μελέτες της Eurostat, (2015, 2017) και πληροφορούμαστε μέσω των (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Οι Έλληνες σχολάρχες οφείλουν να είναι αρκετά ανθεκτικοί, ώστε να αντιμετωπίζουν δυσμενείς επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της καθημερινής τους ζωής (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Οφείλουν παράλληλα να έχουν αυτοπεποίθηση και να επηρεάζουν με θετικό τρόπο ιδιαίτερα τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022). Οι ηγέτες των ελληνικών σχολείων είναι επίσης δέον να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας, προκειμένου να καθίστανται αποτελεσματικοί για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα, ιδιαίτερα υπό τις σημερινές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Papaioannou, Papavassiliou-Alexiou, & Moutiaga, 2022).

Οι κρίσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι σχολικοί ηγέτες, καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους είναι πολλαπλές και πολύπλευρες. Προκειμένου λοιπόν να τις αντιμετωπίζουν στοχευμένα και χωρίς επιπλέον απώλειες, θα μπορούσαν να συσταθούν από αυτούς και το εκπαιδευτικό προσωπικό καθορισμένες ομάδες διαχείρισης και περάτωσης κρίσεων, αλλά και σύσταση και καθορισμός συγκεκριμένου πλάνου δράσεις, προκειμένου να κατασταλεί και να αποπερατωθεί η κρίση όταν εμφανιστεί (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Επίσης, όπως υπογραμμίζουν οι Brock & Jimerson, (2015), σε κάθε σχέδιο δράσεις, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό όταν υλοποιηθεί, οφείλουν να αναφέρονται πρωτίστως ο σκοπός της δράσης, έπειτα τα μέτρα προστασίας και οργάνωσης της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και η επιλογή σχετικών επιμορφώσεων των στελεχών της μονάδας αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων.

Είναι καθήκων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας να αντιμετωπίζει καίρια την οποιαδήποτε κρίσει, προκειμένου να πετύχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τερζή & Μπογιατζόγλου, 2021). Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για το παραπάνω τίθεται η άψογη συνεργασία όλων των μελών, καθώς και η αρμονική τους συνύπαρξη και αλληλεπίδραση (Τερζή & Μπογιατζόγλου, 2021). Παράλληλα, οι σχολάρχες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν μια κρίση, οφείλουν κατά τον Brock ,(2005), να ακολουθούν μια σειρά από βήματα. Πρώτο στάδιο, εκείνο της αντίληψης της κατάστασης, κατά το οποίο ο σχολάρχης αφουγκράζεται την κατάσταση κρίσης την οποία βιώνει η μονάδα του (Μπροκ, 2005). Δεύτερο στάδιο, εκείνο της λήψης αποφάσεων, το οποίο ακολουθεί το στάδιο επικύρωσης των αποφάσεων, υλοποίησης και τελευταίο αυτό της απομάκρυνσης - εξόδου από την κατάσταση της κρίσης (Μπροκ, 2005).

Συνοψίζοντας, ο κάθε σχολάρχης καλείται να ενσαρκώσει το ρόλο του διαχειριστή εφόσον παραστεί ανάγκη και ιδιαίτερα σε περιόδους όπου οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί απειλούνται από τις κατά τόπους κρίσεις (Σαϊτή & Σαϊτής , 2012). Ως πρόσωπο, είναι δέον να εμφανίζει αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση, προσόντα απαραίτητα ώστε να είναι σε θέση να επιφέρει ισορροπία εφόσον κληθεί να διαχειριστεί απρόσμενες και πρωτόγνωρες καταστάσεις (Σαϊτή & Σαϊτής , 2012). Είναι επίσης το πρόσωπο κλειδί, εκείνος που έχει επανδρωθεί με τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να κρατά ενωμένους τους συναδέλφους του, να λαμβάνει τις ορθές αποφάσεις, να λειτουργεί ως από μηχανής θεός σε νοσηρές καταστάσεις, αλλά

και να αποτιμά ορθά και με ακρίβεια τις συνθήκες που κυριαρχούν (Σαΐτη & Σαΐτης , 2012). Οφείλει να βρίσκεται σε επαγρύπνηση, ώστε σε στιγμές με ιδιαίτερη κρισιμότητα να κρατά τα ηνία, να λειτουργεί συντονιστικά, χωρίς να σταματά στιγμή να αποτελεί πρότυπο ηγέτη και να εμπνέει τους συνεργάτες του (Σαΐτη & Σαΐτης , 2012). Πέρα από τα προαναφερθέντα ο σχολάρχης, κατά τη διάρκεια διαχείρισης μίας κρίσης, τίθεται αρμόδιο πρόσωπο για την ορθή και έγκυρη διακίνηση πληροφοριών προς κάθε μέλος που απαρτίζει το ανθρώπινο δυναμικό (Saitis & Saiti, 2017). Είναι το πρόσωπο που χτίζει γέφυρες και διασφαλίζει δίαυλους επικοινωνίας μεταξύ, όχι μόνο εκείνου και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αλλά μεταξύ του ίδιου του σχολείου, των γονέων και της κοινωνίας (Saitis & Saiti, 2018). Μόνο λοιπόν αν καταβληθεί όλη αυτή η προσπάθεια, θα καταφέρει το σχολείο να υπερνικήσει τα εμπόδια που του δημιουργεί η οποιαδήποτε κρίση.

3.4 Συμπεράσματα Κεφαλαίου

Κάθε οργανισμός έχει ένα πρόσωπο το οποίο είναι ανώτερο ιεραρχικά από τα άλλα και το οποίο είναι υπεύθυνο να διευθύνει και να συντονίζει τις δράσεις του εκάστοτε ιδρύματος. Κάθε ηγέτης κατέχει μια εξαιρετικά σημαντική θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, αφού βρίσκεται στο επίκεντρο της δραστηριότητας. Δεν είναι μόνο το πρόσωπο που είναι ανώτερο διοικητικά αλλά και το πρόσωπο που οφείλει να ασκεί επιρροή στην ομάδα του προκειμένου να επιτυγχάνει τα βέλτιστα αποτελέσματα. είναι εκείνος που πρέπει να εμπνέει να πρωτοστατεί να δίνει λύσεις και να βοηθά όλα τα υπόλοιπα μέλη σε κάθε περίπτωση.

Για να καταστεί ένα σχολείο και ένα οποιοδήποτε ίδρυμα παραγωγικό, είναι δέον να έχει και έναν εξαιρετικά παραγωγικό και αποτελεσματικό ηγέτη. Οι Έλληνες ηγέτες κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, από το ξέσπασμα της δηλαδή και έπειτα, κλήθηκαν να αναλάβουν ρόλο διαχείρισης των κρίσεων έναν ρόλο πολύπλευρο που μέχρι τότε για εκείνους ήταν άγνωστος. Από την άλλη η κρίσεις εμφανίστηκαν πολλαπλές και πολύπλευρες με διαφορετικό χαρακτήρα η καθεμία.

Το μόνο δεδομένο ήταν ότι οι σχολάρχες όφειλαν να προχωρήσουν γρήγορα στην αποτελεσματική διεκπεραίωσή τους προκειμένου να μην διαβληθεί το εκπαιδευτικό έργο. Χρειάζεται ψυχραιμία ευρηματικότητα και να αφουγκράζεται τις κοινωνικές εξελίξεις προκειμένου ο ηγέτης να φτάσει στην επιτυχή περάτωση κάθε κρίσης που προκύπτει

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, τέθηκε η εκτίμηση του αντικτύπου που δέχτηκε ο τομέας της εκπαίδευσης στη χώρα μας, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, που εκδηλώθηκε το 2009. Επιπρόσθετοι σκοποί ήταν η αξιολόγηση των οικονομικών, κοινωνικών και ψυχολογικών συνεπειών που έφερε σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς καθώς και ο επανακαθορισμός του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα άτομα είναι αυτά που επηρεάζουν, άμεσα και έμμεσα, την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο το εύρος της. Παράλληλα, ένας ακόμα στόχος της έρευνας ήταν να κατονομαστούν οι προκλήσεις οι οποίες αναδύθηκαν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, καθώς και ο τρόπος που οι διευθυντές και διευθύντριες τις βίωσαν και τις διαχειρίστηκαν, προκειμένου να πετύχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα για την εκπαιδευτικό τους οργανισμό. Τέλος, ζητήθηκε από τους σχολάρχες να διαλευκάνουν αν η κατάσταση έχει αλλάξει τη σημερινή εποχή, όπου φαινομενικά η χώρα έχει εξέλθει από την περίοδο οικονομικής κρίσης.

4.2 Υλικό και Μέθοδος δειγματοληψίας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα του δημοσίου τομέα, τα οποία υπάγονται τόσο στην Α' όσο και τη Β' βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα σχολεία εδρεύουν στην ευρύτερη περιοχή των δήμων Χαλκιδέων και Μεσσαπίων-Διρφύων, κατά το χρονικό διάστημα από 01/09/2022, μέχρι 26/10/2022. Πιο αναλυτικά, διαλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την στρατηγική της Μελέτης Περίπτωσης, αφού με αυτό τον τρόπο η εκάστοτε ερευνητής δύναται να εμβαθύνει στις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις των ατόμων που συντελούν το δείγμα, όπως πληροφορούμαστε από τον Hamilton (2011), όπως αναφέρεται στους Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου (2016). Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των στελεχών – σχολαρχών, νηπιαγωγείων, δημοτικών σχολείων, γυμνασίων και λυκείων, στις περιοχές: Χαλκίδα, Έξω Παναγίτσα, Άγιοι Ανάργυροι, Ν.Αρτάκη, Βατώντας, Ψαχνά, Καστέλλα, Πολιτικά, Καθενοί, Στενή, Πάλιουρας, Πούρνος, Μίστρος. Οι σχολικές μονάδες υπάγονται στην Α' Ευβοίας. Συνολικά πάρθηκε δείγμα από 40 διευθυντές και διευθύντριες. Πρόκειται στην ουσία για μελέτη επισκόπησης του συνόλου του υπό μελέτη πληθυσμού.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκαν ερωτήσεις, ενώ η τεχνική της έρευνας ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ημι-δομημένη, σε βάθος, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, ήταν εκείνη που εκπλήρωνε στο μέγιστο τις επιδιώξεις της έρευνάς μας, αφού δίνει στους/στις ερωτώμενους/ ερωτώμενες τη δυνατότητα να αφηγηθούν, με τον δικό τους τρόπο λεκτικά και ρητορικά σχήματα, δηλαδή να παραθέσουν αναλυτικά τις αντιλήψεις τους (Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου, 2016:4). Δίνει επίσης στον ερευνητή την ελευθερία να αλλάζει τη σειρά, αλλά και τον τρόπο που παραθέτει τις ερωτήσεις, όπως υπογραμμίζει ο Robson (2010:330) και πληροφορούμαστε μέσω των Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου, (2016).

Αναφορικά με τις ερωτήσεις της έρευνας, η πρώτη ενότητα περιλάμβανε οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν στα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του υπό έρευνα πληθυσμού. Συγκεκριμένα, ζητήθηκαν πληροφορίες για το φύλο, το επίπεδο σπουδών τους, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση, τον προσδιορισμό των ετών ως στελέχη, τα οποία υπηρετήθηκαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, τη μετεκπαίδευσή τους – σχετιζόμενη με την εκπαιδευτική ηγεσία, τους τύπους σχολικών μονάδων που υπηρετούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, καθώς και για το μέγεθος του εκπαιδευτικού τους ιδρύματος και το αυτό σχετίζεται με τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε επτά ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες συνδέονταν με την οικονομική κρίση, τις προκλήσεις που έχει επιφέρει στα στελέχη καθώς και του καθορισμού ενός πλαισίου καθημερινότητας, όπως αυτό βιώνεται από τους διευθυντές και τις διευθύντριες. Για τις στατιστικές αναλύσεις που χρειάστηκαν στο μέσο όρο χρόνων υπηρεσία στην πρωτοβάθμια και σε άλλες όμοιες περιπτώσεις, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel.

Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 20 λεπτά έως μισή ώρα. Τα αίτια που διαμόρφωσαν το χρόνο σε κάθε περίπτωση, θα παραταθούν στη συνέχεια. Από τις 40 συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν συνολικά, 33 από αυτές έγιναν διά ζώσης (82,5%), ενώ οι υπόλοιπες 7 (17,5%), έγιναν ηλεκτρονικά, μέσω της πλατφόρμας zoom, εξαιτίας του βεβαρυσμένου προγράμματος των στελεχών και της απόστασης μεταξύ της περιοχής της ερευνήτριας και της έδρας κάποιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

4.3 Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα & δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 εν ενεργεία διευθυντές και διευθύντριες, οι οποίοι/οποίες ασκούν τα καθήκοντά τους στην Α' και Β' βαθμίδα εκπαίδευσης, σε μονάδες υπαγόμενες στο ελληνικό δημόσιο. Από αυτούς, 8 ήταν άνδρες και 32 ήταν γυναίκες. Ποσοστιαία, το 20% των συμμετεχόντων ήταν άνδρες, ενώ το 80% ήταν γυναίκες (Διάγραμμα I):



Διάγραμμα I (Κυκλικό διάγραμμα): «Φύλο συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.»

Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στελεχών στην εκπαίδευση γενικότερα είναι τα 31,725 έτη. Συγκεκριμένα, τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας είχαν τα στελέχη 13 και 33, με 6 και 8 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα, ενώ τα περισσότερα έτη αριθμούσε ο σχολάρχης 21, ο οποίος συμπληρώνει φέτος τα 40 του χρόνια στην εκπαίδευση (Πίνακας I & Διάγραμμα II):



Διάγραμμα II (Χρονολογικό): «Κατανομή προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.»

Α/Α	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 1	9
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 2	15
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 3	21
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 4	25
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 5	34
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 6	36
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 7	19
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 8	21
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 9	23
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 10	26
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 11	29
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 12	6
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 13	10
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 14	14
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 15	26
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 16	25
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 17	33
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 18	23
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 19	21
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 20	25
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 21	40
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 22	30
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 23	32
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 24	28
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 25	27
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 26	25
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 27	17
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 28	16
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 29	19

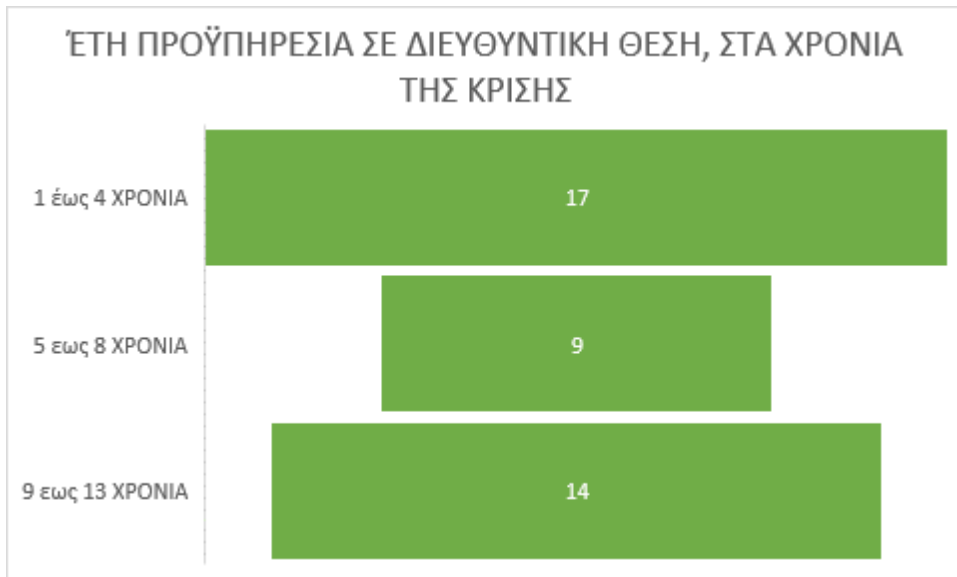
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 30	33
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 31	25
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 32	16
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 33	8
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 34	27
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 35	17
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 36	18
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 37	30
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 38	27
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 39	24
ΣΧΟΛΑΡΧΗΣ 40	9
Μ.Ο	31,725

Πίνακας Ι: «Προϋπηρεσία ηγετών στην εκπαίδευση.»

Σε ό,τι αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών στην έρευνα σε διευθυντική θέση, ο μέσος όρος ετών ανήλθε ποσοστιαία στο 10,65% (*Διάγραμμα III*). Από το δείγμα, το 42,5% των διευθυντών έχει διατελέσει 1 έως 4 χρόνια ως στέλεχος κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, το 22,5% υπηρέτησε 5 έως 8 έτη εν μέσω κρίσης, ενώ το 35% κατέχει τη θέση του διευθυντή 9 έως 13 χρόνια, σχεδόν δηλαδή ή και καθ' όλη τη διάρκεια στην συγκεκριμένης κρίσης στη χώρα. Τα παραπάνω δεδομένα αναπαρίστανται στο *Διάγραμμα IV*. Παράλληλα, οι ερωτώμενοι και ερωτώμενες δήλωσαν σε ποσοστό 42,5% (17 σχολάρχες) ότι κατέχουν μετεκπαίδευση σχετική με την εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ εκείνοι/ εκείνες που δεν κατέχουν αγγίζουν το 57,5% (23 σχολάρχες). Τα συγκεκριμένα δεδομένα αναπαρίστανται στο *Διάγραμμα V*.



Διάγραμμα III: «Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση.»



Διάγραμμα IV: «Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική χρήση, κατά τη διάρκεια της κρίσης.»



Διάγραμμα V: «Κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου συναφούς με την εκπαιδευτική ηγεσία.»

Αναφορικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα μας, 1 σχολάρχης έχει φοιτήσει σε παιδαγωγική ακαδημία, ενώ ο ίδιος προχώρησε αργότερα σε εξομοίωση πτυχίου. Οι παιδαγωγικές ακαδημίες προέβλεπαν διετή φοίτηση. Αργότερα δημιουργήθηκαν τα τμήματα τετραετούς φοίτησης, τα λεγόμενα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε), τα οποία υφίστανται έως σήμερα. Ο αριθμός των διευθυντών – συμμετεχόντων στην έρευνά μας που έχει αποφοιτήσει από τα συγκεκριμένα τμήματα ανέρχεται στους 14 (35%) έτσι ο αριθμός των δασκάλων που πραγματοποίησαν τις σπουδές τους σε αυτές ανέρχεται στους 20 (80%). Παράλληλα, τα αντίστοιχα Παιδαγωγικά τμήματα Νηπιαγωγών, τεταρτοετούς φοίτησης, έχουν τελειώσει 11 ηγέτες, ποσοστιαία το 27,5% του δείγματος. Ανάμεσα στους/στις 40 διευθυντές/ διευθύντριες που ερωτήθηκαν, 3 έχουν αποφοιτήσει από το τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας (7,5%), 4 κατέχουν πτυχίο Κλασικής Φιλολογίας, Φιλοσοφίας ή και Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής (10%), 1 διαθέτει πτυχίο Θεολογίας (2,5%), 2 συμμετέχοντες δήλωσαν απόφοιτοι του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (5%), 2 ηγέτες της εκπαίδευσης έχουν την ιδιότητα του/της μαθηματικού (5%), 1 έχει ολοκληρώσει τις σπουδές της στο Ανώτατο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας (5%) και 1 έχει αποφοιτήσει από την πολυτεχνική σχολή των Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών (5%). Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται συνοπτικά στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα VI):



Διάγραμμα VI: «Σπουδές σχολικών ηγετών.»

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην ευρύτερη περιοχή των δήμων Χαλκιδέων και Μεσσαπίων – Διρφύων, στο νομό Ευβοίας. Εξαιτίας της μορφολογίας των συγκεκριμένων περιοχών, μιας μεγάλης γεωγραφικά έκτασης, με πόλεις, κωμοπόλεις, αλλά και μικρότερα χωριά, υπάρχουν, ανάλογα την περιοχή, μονοθέσιες, διθέσιες – τριθέσιες -τετραθέσιες (ολιγοθέσιες), αλλά και πολυθέσιες σχολικές μονάδες. Την παρούσα χρονική περίοδο όπου διεξήχθη η έρευνά μας, από τα 40 ερωτώμενα στελέχη, τα 3 ασκούν ηγετικά καθήκοντα σε μονοθέσιες σχολικές μονάδες. Ποσοστιαία, το 7,5% ασκεί ηγετικά καθήκοντα σε μονοθέσια σχολεία. Παράλληλα, 7 από τους 40 σχολάρχες κατέχουν διευθυντική θέση σε ολιγοθέσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, με το ποσοστό σε εκείνους να αγγίζει το 17,5%. Οι δύο παραπάνω τύποι σχολικών μονάδων αφορούν αποκλειστικά σχολεία υπαγόμενα στην Α' Βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι λοιποί 30 διευθυντές και διευθύντριες υπηρετούν τη θητεία τους σε πολυθέσιες σχολικές μονάδες (75%). Από αυτούς, οι 16 υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία (Α' Βαθμίδα), ενώ οι 14 υπηρετούν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο (Β' Βαθμίδα). Τα παραπάνω δεδομένα συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (*Πίνακας II*) και στο *Διάγραμμα VII*:

Τύποι σχολείων	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό (επί τις 100)
Μονοθέσιο Α/ Βαθμίδα	3	7,5%

Ολιγοθέσιο Α/ Βαθμίδα	7	17,5%
Πολυθέσιο Α/ Βαθμίδα	16	40%
Πολυθέσιο Β/ Βαθμίδα	14	35%

Πίνακας ΙΙ: «*τύποι σχολικών μονάδων υπηρεσίας.*»



Διάγραμμα VII: «*Σχολικές μονάδες άσκησης ηγετικών καθηκόντων (ποσοστά).*»

Το τελευταίο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που ερευνήθηκε, ήταν το πόσοι από τους/ τις διευθυντές/ διευθύντριες θεωρούν πώς το μέγεθος των σχολικών μονάδων στο οποίο υπηρετούν επηρεάζει την οικονομική δυσχέρεια, καθώς και τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν. Αναλυτικά, μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων υπογράμμισε πως το μέγεθος της σχολικής μονάδας σχετίζεται άρρηκτα με τις οικονομικές δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει, εφόσον, όπως είναι λογικό, είναι αυξημένες και οι ανάγκες των μελών της. Συγκεκριμένα, 11 από τους 40 ερωτώμενους, παραπάνω δηλαδή από τους μισούς, υποστηρίζουν πώς όσο πιο μεγάλο είναι το σχολείο υπηρεσίας, ανάλογα οξύνονται και οι οικονομικές δυσκολίες. Ποσοστιαία λοιπόν, το 52,5% υποστήριξε πως οι οικονομικοί πόροι και το μέγεθος της μονάδας, είναι μεγέθη αλληλεξαρτώμενα. Το 40%, δηλαδή 16 στους 40 συμμετέχοντες, έχουν αντίθετη άποψη, δηλώνοντας πως όλα είναι θέμα διαχείρισης και συνεργασίας. Ωστόσο, υπήρχαν 3 στελέχη τα οποία δεν τάχθηκαν αποκλειστικά στους θετικώς διακείμενους, ούτε υπερασπίστηκαν την αντίθετη άποψη. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως δεν θεωρούν πρόπον να κρίνεται το μέγεθος του σχολείου για την οικονομική ενίσχυση και την κάλυψη των αναγκών του,

πως υπάρχουν και εμφανίζονται συνεχώς απρόβλεπτες δυσκολίες, παρόλο που το ποσό μπορεί να φαντάζει ικανοποιητικό, αλλά και ότι η αξιολόγηση και κατανομή δεν είναι πάντοτε σωστή και ακριβοδίκαιη. Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτυπώνονται σχηματικά στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα (Διάγραμμα VIII).



Διάγραμμα VII: «Συσχετισμός μεγέθους εκάστοτε σχολικής μονάδας με τις οικονομικές δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει.»

4.4 Η πορεία της έρευνας

Σε ένα πρώτο επίπεδο και πριν την έναρξη της έρευνας, πραγματοποιήθηκε άτυπη, δια ζώσης συνέντευξη με δύο διευθυντές από το νομό Ευβοίας, συγκεκριμένα από το δήμο Μαντουδίου – Λίμνης – Αγίας Άννας. Οι δοκιμαστικές συνεντεύξεις έγιναν προκειμένου να προσδιοριστεί ο χρόνος που απαιτείται για τη λήψη του δείγματος, η ακρίβεια, η γλώσσα και η σειρά με την οποία θα τίθενται οι ερωτήσεις. Η έρευνα ξεκίνησε συγκεκριμένα την Πέμπτη, 1 Σεπτεμβρίου 2022 και ολοκληρώθηκε την Τετάρτη, 26 Οκτωβρίου 2022. Από το πλήθος των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν αυτή τη στιγμή στους δύο δήμους, η επιλογή των συμμετεχόντων/ συμμετεχουσών έγινε αφενός τυχαία και αφετέρου με βάση την πιο γρήγορη και άμεση επικοινωνία, μέχρι να συμπληρωθεί ο απαραίτητος αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να μην θεωρηθεί η έρευνα μεροληπτική.

Αναζητώντας διευθυντές και διευθύντριες που θα συμμετάσχουν στην έρευνά μας, προβήκαμε σε τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους, ενημερώνοντάς τους λεπτομερώς για την όλη διαδικασία, τους σκοπούς, τη δεοντολογία, την ενδεικτική διάρκεια της

έρευνας. Εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών και του βεβαρυμμένου επιδημιολογικού φορτίου της περιοχής, ορισμένα στελέχη ήταν λίγο διστακτικά με τη δια ζώσης επαφή και για αυτό το λόγο το απαραίτητο δείγμα πάρθηκε μέσω της πλατφόρμας zoom, με τηλεδιάσκεψη. Παράλληλα, η ίδια πλατφόρμα χρησιμοποιήθηκε σε κάποιες ακόμη περιπτώσεις, όπου οι σχολικές μονάδες απήχαν αρκετά χιλιόμετρα από τον τόπο κατοικίας της ερευνήτριας. Στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, οι διευθυντές και διευθύντριες αφότου είδαν το πρόγραμμά τους, μας ενημέρωσαν για τα κενά τους, ενώ σε δεύτερο επίπεδο επισκεφθήκαμε το σχολείο σε μέρες και ώρες που είχαμε ορίσει, ανάλογα με τα κενά του ωρολογίου προγράμματος και της ερευνήτριας.

Τηρήθηκαν όλα τα μέτρα προστασίας για τη λοίμωξη του κορωνοϊού και για το λόγο αυτό δεν υπήρξαν ιδιαίτερα κωλύματα, γραφειοκρατικά ζητήματα και αντιρρήσεις από πλευράς των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών και διευθυντριών. Οι τελευταίοι απάντησαν πρόθυμα στις ερωτήσεις, ενώ διατύπωσαν απορίες σχετικές με την επιλογή του θέματος, καθώς και αναφορικά με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη φύση του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η αναζήτηση περισσότερων εκπαιδευτικών σταμάτησε όταν φτάσαμε στον πληροφοριακό κορεσμό, όταν δηλαδή πήραμε από αρκετούς/ αρκετές διευθυντές/ διευθύντριες, κοινές απαντήσεις.

Αναφορικά με το χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρωθεί η κάθε συνέντευξη, δεν προσδιορίστηκε εξ αρχής στους/στις συνεντευξιαζόμενους/ συνεντευξιαζόμενες, προκειμένου να μην περιοριστούν. Ωστόσο, κυμάνθηκαν από 20 λεπτά έως μισή ώρα. Παρατηρήσαμε ότι οι σχολάρχες που έδωσαν συνέντευξη με μορφή τηλεδιάσκεψης απαντούσαν γρηγορότερα στις ερωτήσεις και ήταν περισσότερο νευρικοί και αγχωμένοι συγκριτικά με όσους έδωσαν διά ζώσης, επομένως η διάρκεια συνέντευξης των πρώτων κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα 15 με 20 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις που πάρθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο, δηλαδή διά ζώσης, απομαγνητοφωνήθηκαν αυτόματα, μέσω της φωνητικής πληκτρολόγησης που διαθέτουν τα έγγραφα του Google Drive, ενώ οι υπόλοιπες ηχογραφήθηκαν και μετατράπηκαν σε κείμενο με τη μέθοδο της δακτυλογράφησης.

Μόλις ολοκληρώθηκε η δειγματοληψία, τα κείμενα οργανώθηκαν σε ενιαίο αρχείο Word, κατά αύξοντα αριθμό, ενώ ύστερα εκτυπώθηκαν και αναλύθηκαν όπως προστάζει η μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων της Θεμελιωμένης Θεωρίας, για την οποία πληροφορούμαστε από τους Glaser & Strauss, (1967), μέσω των Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου, (2016:6). Συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο επίπεδο της ανοικτής κωδικοποίησης (open coding), διαβάσαμε επανειλημμένα της πληροφορίες των

συνεντεύξεων, ενώ δημιουργήσαμε φύλλα εργασίας Excel, προκειμένου να τα ομαδοποιήσουμε σε συγκεκριμένες κατηγορίες και να υπολογίσουμε τα ποσοστά στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου, 2016:6). Έπειτα, στο δεύτερο στάδιο, εκείνο της αξιακής κωδικοποίησης (axial coding), συνδυάσαμε μεταξύ τους τις πτυχές που κρίναμε ότι είναι θεμελιώδεις για το υπό μελέτη θέμα (Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου, 2016:6). Ολοκληρώνοντας, στο τρίτο στάδιο, αυτό της επιλεκτικής κωδικοποίησης (selective coding), διακρίναμε τις πτυχές που πετυχαίνουν στο μέγιστο του σκοπούς τη έρευνάς μας, τους οποίους και θα παραθέσουμε στη συνέχεια, ανατρέχοντας σε αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των δασκάλων (Ζάχος, Βελλή, & Βιλλιάρδου, 2016:6).

4.5 Αποτελέσματα

4.5.1 Άνοδος προκλήσεων και συσχετισμός με την οικονομική κρίση

Η πρώτη από τις κύριες ερωτήσεις που τέθηκε στους συνεντευξιαζόμενους και τις συνεντευξιαζόμενες αφορούσε τις προκλήσεις που έχουν έρθει αντιμέτωποι όσο βρίσκονται στη θέση ευθύνης. Συγκεκριμένα τους ζητήθηκε να απαντήσουν, καθαρά βιωματικά, εάν νιώθουν πως οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν αυξάνονται με την πάροδο των ετών και κατά πόσο θεωρούν πως αυτές σχετίζονται με την οικονομική κρίση που εκδηλώθηκε στη χώρα το 2009. Μια μεγάλη μερίδα φαίνεται να θεωρεί το συγκεκριμένο έτος εναρκτήριο χρονιά για πολλά δεινά που έπληξαν το σύγχρονο σχολείο:

«Ήμουν διευθυντής το 2009 και βίωσα από το πρώτο χέρι και την οικονομική κρίση και τις αλλαγές που έφερε στην καθημερινότητά μας και τους έχουμε να αντιμετωπίσουμε. Από τότε είναι σαν να πήραμε την κάτω βόλτα και το ένα να διαδέχεται το άλλο. Σχετίζονται πολύ οι προκλήσεις γιατί δεν υπάρχουν πλέον ούτε οι πόροι για τα βασικά. Τα προβλήματα λοιπόν ξεκίνησαν τότε και η κατάσταση ουσιαστικά δεν βελτιώθηκε ποτέ.» (ΗΓΕΤΗΣ 9)

“Καθαρά εμπειρικά θα πω ότι οι προκλήσεις είναι περισσότερες και μεγαλύτερες. Από χρόνια σε χρόνια δεν ξέρεις τι άλλο θα αντιμετωπίσεις. Πιστεύω ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην οικονομική κρίση, χωρίς να αναιρώ ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, αλλά αυτή είναι η κυριότερη αιτία.” (ΗΓΕΤΗΣ 16)

“Σίγουρα αυξάνονται και πάντα σχετίζονται με την οικονομική κρίση. Μιλάμε για δύο πράγματα αλληλένδετα, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σχετίζονται και αυξάνονται. Από τη μία επίσης αυξάνεται και ο όγκος εργασίας όμως μειώνονται τα χρήματα που λαμβάνει το σχολείο μας και το κάθε σχολείο. Τις προκλήσεις της κρίσης αυξάνει υπέρμετρα η ανικανότητα του Υπουργείου.” (ΗΓΕΤΗΣ 27)

«Συσχετίζονται πολύ. Το σχολείο χρειάζεται πόρους και αφού δεν έχουμε πόρους δεν μπορούμε ούτε να εξασφαλίσουμε τα απαραίτητα εποπτικά μέσα, ούτε να χρησιμοποιηθούν άλλοι πόροι για διάφορες εργασίες μαθητών και μαθητριών, ούτε να θερμανθεί ικανοποιητικά του σχολείο. Δεν έχουμε χρήματα και κατ’ επέκταση δεν νιώθουμε άνετα ούτε εμείς, ούτε οι καθηγητές και δάσκαλοι μέσα στις τάξεις, ούτε τα παιδιά. Μία άλλη συνέπεια της κρίσης, που όμως επηρεάζει πάρα πολύ το σχολείο και όλα τα σχολεία και όλο τον τομέα της εκπαίδευσης είναι οικονομική δυνατότητα των μαθητών και των μαθητριών η κατάσταση επιβαρύνει τους γονείς και αυτό τους βγαίνει ψυχολογικά και σε εκείνους και στα παιδιά. Επίσης τα παιδιά δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, άλλο ένα γεγονός που τα επιβαρύνει ψυχικά.» (ΗΓΕΤΗΣ 5)

Κάποιοι από τους/ τις ερωτώμενους/ ερωτώμενες αποκρίθηκαν πως δεν μπορούν να είναι σίγουροι για το συσχετισμό των δύο γεγονότων, καθώς αφενός είναι μικρό το διάστημα που κατέχουν θέση ευθύνης και αφετέρου δεν κατείχαν θέση ευθύνης στα πρώτα χρόνια της κρίσης. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε:

«Θα πω πως ναι διότι υπάρχει πρόβλημα στην κατανομή των πόρων από τον Δήμο και στη διαχείριση τους. Βέβαια δεν μπορώ να είμαι σίγουρη ότι σχετίζονται με την οικονομική κρίση του 2009 γιατί αρχικά συνέβη 13 χρόνια πριν, όμως σίγουρα μιας και μιλάμε για οικονομική κρίση, πολλές από τις οικονομικές δυσχέρειες που βιώνουμε ίσως πηγάζει από κει. Ο μόνος λόγος που με κρατάει από το να απαντήσω με βεβαιότητα είναι ότι το 2009 δεν είχα θέση ευθύνης και δεν βρίσκομαι πολλά χρόνια σε αυτή τη θέση για να μπορώ να είμαι σίγουρη.» (ΗΓΕΤΗΣ 31)

Στο δικό μας σχολείο, οι χρηματοδοτικές απαιτήσεις της μονάδας μου είναι σταθερές κυρίως λόγω της εκπόνησης σχεδίου διαχείρισης των πόρων από την έναρξη κάθε νέας σχολικής χρονιάς. Ουσιαστικά αυτό γινόταν και από την διευθύντρια πριν από εμένα, οπότε συνέχισα σαν να ήταν παράδοση του σχολείου. Δεν είναι πολλά χρόνια διευθύντρια και τη χρονιά που ανέλαβα τυπικά το κράτος είχε θεωρητικά βγει για την περίοδο κρίσης.

Όμως η οικονομική κρίση σχετίζεται έμμεσα με τις προκλήσεις. Εφόσον η οικογένεια και γενικά το περιβάλλον που μεγαλώνουν τα παιδιά λόγω των οικονομικών δυσκολιών βιώνει διάφορα αρνητικά συναισθήματα, καταλαβαίνουμε πόσο λεφτά καλούμαστε να τα διαχειριστούμε στο σχολείο. Αυτό φυσικά δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και οι δάσκαλοι το προσωπικό δηλαδή είναι άνθρωποι και βιώνουν τις ίδιες δυσκολίες με τις οικογένειες των μαθητών. Δεν είναι πάντα εύκολο να κρατήσουμε τις δυσκολίες μας εκτός σχολείου και να απομακρύνουμε αυτά που μας επιβαρύνουν, άρα επηρεάζεται και η δουλειά μας. (ΗΓΕΤΗΣ 2)

4.5.2 Δυσκολότερη πρόκληση προς διαχείρισης στα χρόνια της κρίσης

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι διευθυντές και διευθύντριες ερωτήθηκαν αναφορικά με τη δυσκολότερη πρόκληση που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν όσο ασκούν τα συγκεκριμένα καθήκοντα. Ακούστηκε μεγάλο εύρος απαντήσεων, ενώ σε καμία περίπτωση οι προκλήσεις δεν αφορούν μόνο μία ή δύο πτυχές, αλλά είναι πολύπλευρες και αφορούν κάθε πτυχή της σχολικής ζωής και κοινότητας.

Υλικοτεχνική υποδομή, εισαγωγή νέων τεχνολογιών

Μία από τις πιο δύσκολες προκλήσεις αφορά τον εξοπλισμό του σχολείου. Οι εποχές αλλάζουν, οι ανάγκες μεγαλώνουν, γενικότερα παρατηρείται μία πρόοδος σε ότι αφορά την τεχνολογία και τα τεχνολογικά επιτεύγματα, όμως αντί το σχολείο να μπορεί να αγοράσει προτζέκτορες, διαδραστικούς πίνακες, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και γενικότερα εργαλεία τα οποία θα συνδράμουν και θα βοηθήσουν στο έργο των εκπαιδευτικών, αντ' αυτού ακόμα μέχρι πριν μερικά χρόνια συζητούσαμε πώς θα βρούμε τα χρήματα για να αντικαταστήσουμε τους πίνακες κιμωλίας. Μπορεί χρονολογικά να βρισκόμαστε στο 2022, ο εξοπλισμός έχει μείνει πίσω στο 2000 και αυτό είναι σίγουρα πολύ κακό. (ΗΓΕΤΗΣ 10)

Για μένα μια από τις δυσκολότερες προκλήσεις είναι να καλύψουμε τις ανάγκες που δημιουργεί η εποχή μια από αυτές σίγουρα είναι και η κάλυψη των νέων τεχνολογιών. Πέρα από το ότι δεν υπάρχει ούτε ο κατάλληλος εξοπλισμός ούτε προτζέκτορες ούτε χρήματα για να αποκτηθούν ούτε οθόνη σε κάθε τάξη και αυτό περ λύνεται αν ο εκπαιδευτικός έχει φορητό υπολογιστή και τον φέρει, όμως σε τάξεις που οι δάσκαλοι είναι μεγάλοι δεν υπάρχει ούτε αυτή η ευχέρεια, γιατί οι ίδιοι δεν έχουν την απαραίτητη ευχέρεια. Και το υπουργείο δεν τους βοηθάει, ούτε τους εκπαιδεύει. Ό,τι κάνει ο καθένας μόνος του. Αυτές τις δυσκολίες καλούμασταν να υπερπηδήσουμε και κατά την διεξαγωγή

της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο σύλλογος γονέων μας βοηθάει και κάνει ότι μπορεί, είναι εκείνος που μας έχει αγοράσει ένα προτζέκτορα. Όμως ένας για ένα τόσο μεγάλο σχολείο δεν αρκεί. Έχει συμβεί πολλές φορές να συμπέσουν 2 3 4 τμήματα που τον θέλουν ταυτόχρονα. . (ΗΓΕΤΗΣ 25)

Θα αναφέρω κάτι που σε πολλούς και σε άτομα της ηλικίας σου θα μπορούσε να ακουστεί αστείο. κάτι που πραγματικά με δυσκόλεψε ήταν η χρήση της πλατφόρμας myschool. Όλα έγιναν από τη μια στιγμή στην άλλη ηλεκτρονικά κι εγώ βρέθηκα στη μέση να ζητάω βοήθεια από τους νέους συναδέλφους για να μπορώ να ανταποκριθώ. . (ΗΓΕΤΗΣ 6)

Κτιριακές υποδομές, σχολικές εγκαταστάσεις, μετεγκαταστάσεις και φθορές – επάρκεια θέρμανσης

Νομίζω η ερώτηση αυτή ήρθε την κατάλληλη εποχή. Το σχολείο μας όπως γνωρίζεις είναι διατηρητέο κατασκευασμένο μετά την άφιξη των προσφύγων και τη μετεγκατάσταση του 1923, το πρώτο κτίριο που κατασκευάστηκε στην πόλη. Έχει εδώ και πολλά χρόνια κηρυχθεί διατηρητέο, άρα οι επεμβάσεις που μπορούμε να κάνουμε σε αυτό είναι ελάχιστες. τα παράθυρα είναι ξύλινα και το χειμώνα μπάζουν κρύο. Το 2011 και εν μέσω κρίσης, να αναφέρω ότι εκείνο το διάστημα δεν υπηρετούσα στο συγκεκριμένο σχολείο, πραγματοποιήθηκε τοποθέτηση ψευδοροφής καθώς το κτίριο ήταν πολύ ψηλό και δυσκολευόταν στο να θερμανθεί. Επίσης έπεφταν συνέχεια σοφάδες εξαιτίας της παλαιότητας και της μη σωστής συντήρησης του κτιρίου. Η φθορά του χρόνου σε συνδυασμό με τον ελλιπή έλεγχο οδήγησε φέτος στο να πέσει ολόκληρο ταβάνι σε αίθουσα. Ευτυχώς συνέβη σε μέρα και ώρα που τα παιδιά απουσίαζαν. Έπρεπε να βρω λύση σε ένα πάρα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα προκειμένου να μπορεί να συνεχιστεί κανονικά το εκπαιδευτικό έργο καθώς θεωρώ αντικατάσταση την δια ζώσης εκπαίδευση. Τελικά μετά από πολύ και μεγάλο αγώνα τοποθετήθηκαν στο προαύλιο προκάτ αίθουσες, τα οποία βέβαια δημιουργούν νέα προβλήματα καθώς τμήματα μεγαλύτερα των 25 ατόμων συνωστίζονται, πράγμα απαγορευτικό σε εποχές πανδημίας. (ΗΓΕΤΗΣ 18)

Σίγουρα από τις δυσκολότερες περιόδους ήταν όταν αναγκαστήκαμε να αλλάξουμε χώρο μέσα στα μέσα της χρονιάς. Λίγα χρόνια πριν την κρίση το νηπιαγωγείο ξεκίνησε να εμφανίζει φθορές ήταν και παλιό το κτίριο και σε συνδυασμό με την υγρασία που υπάρχει στην περιοχή, η οποία δεν είναι και σύμμαχος μας, το κτίριο κάποια στιγμή κρίθηκε ακατάλληλο. Αρκετά χρόνια κρούαμε τον κώδωνα του κινδύνου στους αρμοδίους του δήμου ώστε να συντηρείται καλά το κτίριο και να μην αναγκαστούμε να φτάσουμε σε

αυτό το σημείο. Το 2012 λοιπόν και λίγο μετά την αρχή της νέας σχολικής χρονιάς περίπου τον Νοέμβριο, αναγκαστήκαμε να εγκαταλείψουμε εκείνο το κτίριο. Μας είπαν ότι προσωρινά θα εγκατασταθούμε σε αίθουσες προκάτ, το προσωρινά όμως έγινε μόνιμα. Τα παιδιά μέχρι και σήμερα που μιλάμε, όπως και εμείς φυσικά βρισκόμαστε στις ίδιες αίθουσες στον ίδιο χώρο, ο οποίος αποκλειστικά και μόνο με την προσωπική μας εργασία γίνεται μέρα με τη μέρα καλύτερος βέβαια δεν παύει να είναι ανθυγιεινός, κρύος το χειμώνα πολύ ζεστός το καλοκαίρι και αν με ρωτάτε νομίζω ότι η κατάσταση αυτή θα αλλάξει μέχρι να πάρω σύνταξη. Πήγαμε σε εκείνο το χώρο για να φανταστείς εξείχαν και σίδερα φοβόμασταν να βγάλουμε τα παιδιά διάλειμμα. Αν δεν ερχόταν ο άντρας μου να επιμεληθεί, ακόμα με τα σίδερα θα ήμασταν. (ΗΓΕΤΗΣ 37)

Κάθε σχολείο έχει έναν συγκεκριμένο αριθμό αιθουσών. Πέρασαν φουρνιές παιδιών όπου τα παιδιά δεν χωρούσαν στις αίθουσες και βρέθηκε ακόμα και τμήμα να κάνει μάθημα στα τραπεζάκια του ολοήμερου. Επανειλημμένα συζητούσαμε με τον Δήμο και την Πρωτοβάθμια την τοποθέτηση έστω ενός προκάτ προκειμένου να εξυπηρετηθούμε, χωρίς κάτι τέτοιο να συμβεί. Περιττό να αναφέρω ότι το τμήμα πέρασε όλη του τη χρονιά σε αυτά τα τραπεζάκια στο διάδρομο με ότι αυτό συνεπάγεται. (ΗΓΕΤΗΣ 16)

Στην αρχή της κρίσης δούλευα ακόμα στα δάσκαλος. Όμως μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι όλο και μειώνονται οι πόροι για τη θέρμανση. Έτσι καταλήγουμε να λειτουργούμε τα θερμαντικά σώματα τόσο λίγες ώρες της ημέρας ώστε να μη φτάνουν. Όλοι φοράμε δυο και τρεις μπλούζες το χειμώνα, δεν ξέρω πόσο φυσιολογικό είναι αυτό εν έτη 2022. Εννοείται πως το ότι δεν ανάβουμε καλοριφέρ φέρνει και ανάλογες φθορές στο κτίριο που γεμίζει και συσσωρεύει μέσα του υγρασία. Επηρεάζεται επίσης και η υγεία των μελών, οι μαθητές και οι δάσκαλοι συνέχεια αρρωσταίνουν και πιστεύω ότι οφείλεται σε αυτό. Ήδη σκέφτομαι τι εκπλήξεις μας επιφυλάσσει τον φετινό χειμώνα. Έχουμε φτάσει σε σημείο να παρακαλάμε να μην κάνει πολλά κρύα. Τουλάχιστον η περιοχή μας δεν φημίζεται για τον βαρύ χειμώνα, δεν μπορώ να φανταστώ πόσες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοι σε βορειότερες περιοχές. (ΗΓΕΤΗΣ 40)

Περικοπές προσωπικού, συγχώνευση σχολικών μονάδων

Είμαι εδώ και 14 χρόνια στο ίδιο σχολείο, αρχικά ως εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ως διευθύντρια. Το σχολικό έτος 2011-2012, τότε που πολλά σχολεία έκλεισαν λόγω εγγραφών, έπεσε μεγάλος όγκος παιδιών σε εμάς, από το γειτονικό χωριό. Πάλι την ίδια χρονιά ανέβασαν το όριο παιδιών ανά τμήμα. Οπότε βρεθήκαμε ξαφνικά αντιμέτωποι με

δύο καταστάσεις να διαχειριστούμε. Από τη μία να εντάξουμε τα νέα παιδιά στις τάξεις και από την άλλη ένας χαμός με τα τόσα παιδιά στα τμήματα. Πάλι έπεσε το μπαλάκι στους δασκάλους για ακόμα μια φορά, πληρώνουμε την ανικανότητα του κράτους και τις αποφάσεις που παίρνουν θεωρητικά στην πράξη, χωρίς να έχουν μπει ποτέ τους σε τάξη. (ΗΓΕΤΗΣ 29)

Μεγάλο σοκ για μένα ήταν όταν φτάσαμε σε σημείο να ενώνουμε τμήματα και να έχουμε μέσα στις τάξεις 28 παιδιά. Όλα αυτά βέβαια για να μειωθεί και το προσωπικό. Οι δάσκαλοι δεν άντεχαν αλλά εγώ ήμουν υποχρεωμένη να ακολουθήσω τις οδηγίες του υπουργείου. Ήμουν κυριολεκτικά στη μέση. Το υπουργείο πάντα και φυσικά ανάλογα τις κυβερνήσεις είχε την τάση να θεσπίζει διάφορα χωρίς να ξέρει αν στην πράξη είναι δυνατό να λειτουργήσουν χωρίς παράπλευρες απώλειες. Σκέψου δασκάλους σε μια τάξη λίγων τετραγωνικών αν παλεύει να ημερέψει τόσο μεγάλο αριθμό παιδιών. (ΗΓΕΤΗΣ 4)

Τώρα τελευταία, την προηγούμενη σχολική χρονιά νομίζω, μας έβγαλαν ένα δικό τους πλάνο με το οποίο το προσωπικό καθαριότητας χρειάζεται έναν Α χρόνο για να καθαρίσει το χώρο. Αυτό εννοείται ότι δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Οι κοπέλες πληρώνονται πενιχρά, δουλεύουν υπερωρίες από την καλή τους την καρδιά όταν μπορούν και πάλι όλος αυτός ο χώρος δεν μπορεί να είναι καθαρός. Μια τρύπα στο νερό. Και όλα αυτά για να μειώσουν τα έξοδα και τη χρηματοδότηση, κόβοντας από τα βασικά... (ΗΓΕΤΗΣ 33)

Η πανδημία του κορονοϊού

Μπορώ σίγουρα να πω ότι έχω βιώσει όλες τις εποχές και τις σχολικές χρονιές μετά το 2009 πολύ δύσκολα. Νιώθω ότι αντί να καλυτερεύσουν τα πράγματα χειροτερεύουν. Ένα οικονομικό κραχ έφερε η πανδημία. Εξόντωσε τις οικογένειες που οι ίδιοι δεν ήταν καλά οικονομικά από την αρχή της κρίσης. Με όποιες επιπτώσεις μπορεί να φέρει σε μας και στην καθημερινότητά μας, εννοώ τη σχολική καθημερινότητα. Βαριές κρίσεις και οι 2 και κανείς δε νοιάστηκε για το αν το σχολείο είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσει και να τις διαχειριστεί. Αντί να μπαίνω στο σχολείο και να νιώθω χαρά, νιώθω πλέον μια μεγάλη δυσφορία και έντονη. Ξεφυσάω κάθε φορά που περνάω την πόρτα και λέω τι άλλο θα γίνει σήμερα. Βέβαια εγώ είμαι το πρόσωπο που πρέπει να δίνει κίνητρο και να ενθαρρύνει τους συναδέλφους κάτι που πλέον υπερβαίνει και τον ίδιο μου τον εαυτό. (ΗΓΕΤΗΣ 34)

Μα τι άλλο κορονοϊός! Ήταν που ήταν δύσκολη η κατάσταση, αυτό ήταν το αποκορύφωμα το κερασάκι στην τούρτα που λέμε. Από τη μια στιγμή στην άλλη ανατράπηκαν όλα μας τα δεδομένα είχαμε να διαχειριστούμε τις δυσκολίες του σπιτιού μας γιατί πέρα από δάσκαλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί είμαστε γονείς, σύζυγοι. Πολλοί πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι βγήκαν αλώβητοι από όλο αυτό καθώς πληρωνόταν κανονικά, όμως το στρες και ο ρόλος που έπρεπε να αναλάβουμε κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν μπορεί να γίνει κατανοητός από κανέναν που δεν εργάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Και θα πω ότι σχετίζεται σίγουρα με την οικονομική κρίση, όχι επειδή εκείνη το προκάλεσε, αλλά καλά-καλά δεν είχαμε συνέλθει από αυτή όταν η επόμενη μας χτύπησε. (ΗΓΕΤΗΣ 9)

Οικονομικές δυσκολίες μαθητών και των οικογενειών τους

Εδώ και αρκετά χρόνια παρατηρώ ότι οι οικονομικές δυσχέρειες ωθούν πολλά παιδιά να εργάζονται παράλληλα, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να είναι και συνεπείς στο σχολείο. Έρχονται πολλές φορές νυσταγμένα, απευθείας από τη δουλειά, ακόμα και δεν έρχονται αν το ωράριο της εργασίας του συμπίπτει με το σχολικό. Όλα αυτά γιατί θέλουν να βοηθήσουν τις οικογένειές τους και λογικό, αφού η οικονομική κρίση τους έχει επιβαρύνει τόσο. (ΗΓΕΤΗΣ 18)

κάτι που με τρομάζει πολύ είναι ότι πολλά παιδιά έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν μαζί τους κολατσιό. Και όπως καταλαβαίνουμε αυτό δεν συμβαίνει επειδή το ξέχασαν. Είχαμε ακόμα και λιποθυμικό επεισόδιο στο σχολείο από παιδί που δεν είχε μαζί του κολατσιό. Η πλειοψηφία των οικογενειών βιώνει τόσο μεγάλες δυσκολίες που δεν έχει ούτε να πάρει τα παιδιά τους να φάνε. Δεν φαντάζεσαι πόση ανακούφιση μου έδωσε το περσινό πρόγραμμα που έτρεχε στα σχολεία, που τουλάχιστον το σχολείο μας δηλαδή συμμετείχε, σε αυτό και έδινε τα βασικά γεύματα στα παιδιά. Επίσης η οικονομική τους κατάσταση στέκεται πολλές φορές εμπόδιο στο να μην μπορούν τα παιδιά να ακολουθήσουν στις σχολικές εκπαιδευτικές εκδρομές. (ΗΓΕΤΗΣ 29)

4.5.3 Κυριότερες δυσκολίες εξαιτίας της συνεχούς μείωσης πόρων

Αυτό που σημειώθηκε και υπογραμμίστηκε από όλα τα στελέχη με τα οποία συζητήσαμε, είναι ότι όλες οι κινήσεις το υπουργείου και η υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγούν αυτόματα στην υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αδυναμία παραγωγής ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Το κράτος πραγματικά αν επιθυμούσε θα μπορούσε να δώσει ένα μεγαλύτερο μέρος του

προϋπολογισμού στην εκπαίδευση και όχι να κλείνει τα μάτια να αδιαφορεί και να αφήνει στο έλεος του τον συγκεκριμένο τομέα. Κατηγοριοποιώντας τις δυσκολίες που υπογράμμισαν οι διευθυντές και οι διευθύντριες, όσα αναφέρθηκαν συμπυκνώνονται και είναι σύμφωνα με τις απόψεις των 5 παρακάτω στελεχών.

Εδώ θα σημειώσω την εγκατάλειψη των υποδομών, την έλλειψη απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και τις έξτρα δαπάνες που πραγματικά χρειάζονται για να συντηρηθούν τα κτίρια ώστε να είναι ασφαλή για μας για τα παιδιά για όποιον χρησιμοποιεί το κτίριο. Θα προσθέσω και τις δαπάνες για αναβάθμιση υλικοτεχνικού εξοπλισμού χωρίς αυτόν πιστεύω πως μειώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης στην πράξη. Αλλά η συντήρηση είναι κάτι που μας καίει όλους, δεν γίνεται να φοβόμαστε κάθε μέρα αν το κτίριο που περνάμε το μεγαλύτερο μέρος της μέρας μας και της ζωής μας είναι ασφαλές ή όχι. (ΗΓΕΤΗΣ 1)

Η κυριότερη δυσκολία από την συνεχή περικοπή των δαπανών έγκειται στο ότι δεν καλύπτουν τις βασικές ανάγκες του σχολείου αυτό σε συνδυασμό με το κράτος την απουσία του δηλαδή την αδιαφορία του που είναι άκρως ανησυχητική μας φέρνει αντιμέτωπους με πολλά προβλήματα. Μας φτάνουν σε σημείο να δαπανάμε δικά μας χρήματα ή να πρέπει να αναζητούμε πόρους μέσω χορηγιών, γεγονός που πραγματικά απεχθάνομαι, γιατί νιώθω ότι με αυτό τον τρόπο εμπορευματοποιούμαι εν μέρει την εκπαίδευση. (ΗΓΕΤΗΣ 24)

Μα φυσικά η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό δυναμικό γεγονός που φέρνει ως αποτέλεσμα την μη ισότητα των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. πολλοί δεν επιλέγουν το σχολείο μας λόγω απόστασης και αν το επιλέξουν και παρουσιαστούν συνήθως ήταν βελτίωση θέσης ή αρνούνται την πρόσληψη, και έτσι η μόνιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου γίνονται 1000 κομμάτια για να καλύψουν τα κενά μέχρι το κράτος να μας στείλει κάποιον άλλον. πιστεύω πως το κράτος θα έπρεπε να τους δίνει ένα οικονομικό επίδομα παραπάνω και ένα κίνητρο ώστε να φτάνουν σε δυσπρόσιτες περιοχές και να μην εγκαταλείπουν τη θέση τους. (ΗΓΕΤΗΣ 23)

Η θέρμανση του χώρου. Η λειτουργία κλιματιστικών και καλοριφέρ, χειμώνα καλοκαίρι. δεν νοείται ούτε στην αίθουσα να έχει αποπνικτική ζέστη ούτε να μην μπορούν να σταθούν τα παιδιά από το κρύο. (ΗΓΕΤΗΣ 33)

Η ζητιανιά υλικών! Αδυνατούμε να καλύψουμε τις απαραίτητες ανάγκες σε υλικά και έτσι αναγκαζόμαστε να ζητάμε από τους γονείς ακόμη και χαρτί φωτοτυπικού για να κάνουμε

το αυτονόητο να βγάλουμε φωτοτυπίες. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, πρέπει να ήταν το 2010, που τόσο δεν είχαμε φύλλα φωτοτυπικού, που αναγκαστήκαμε να κόψουμε φωτοτυπία στη μέση, να τα γράψουμε συμπυγμένα και να χωρέσουν σε μισή σελίδα. Όταν τα λες έξω γελάνε, αλλά όταν τα βιώνεις εκ των έσω μόνο αστείο δεν είναι... (ΗΓΕΤΗΣ 14)

4.5.4 Οικονομική κρίση και σχολική καθημερινότητα: Τομείς που έχουν πληγεί

Ψυχολογικός – Συναισθηματικός τομέας

...μέχρι και στον ψυχολογικό τομέα αφού σίγουρα η όλη κατάσταση έχει επιδράσεις στην ψυχολογία των παιδιών των γονέων και των εκπαιδευτικών όλων όσων δηλαδή συντελούν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. (ΗΓΕΤΗΣ 40)

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις οικογένειες των μαθητών κάτι το οποίο έχει αντίκτυπο και στις επιδόσεις των παιδιών και κατ' επέκταση στο ίδιο το σχολείο. Επίσης η ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών έχει επηρεαστεί κάτι που σίγουρα έχει αντίκτυπο στη δουλειά τους. (ΗΓΕΤΗΣ 31)

Υπογονιμότητα

Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει πάρα πολύ τις αποφάσεις των ζευγαριών και συγκεκριμένα το ενδεχόμενο να αποκτήσουν δεύτερο παιδί. Αν κάτσεις και συγκρίνεις τα ποσοστά εγγραφών στο σχολείο πριν 15 χρόνια θα καταλάβεις πόσο μεγάλο είναι το πρόβλημα και πόσο θα ενταθεί ενδεχομένως στα επόμενα χρόνια. Πιστεύω πως θα κλείσουν πολλά σχολεία. Το 2012 το σχολείο μας ήταν 12/θέσιο και πλέον λειτουργεί ως 8/θέσιο. (ΗΓΕΤΗΣ 37)

Τα νέα ζευγάρια με τόσο χαμηλούς μισθούς είτε δεν μπαίνουν στη διαδικασία καν να αποκτήσουν παιδιά αφού δεν μπορούν να τα συντηρήσουν, είτε μένουν μόνο στο ένα και λογικό δεν είναι όταν ένα ζευγάρι ζει με έναν ή με 2 μισθούς και αυτοί πενιχροί; υπήρξαν σχολικές χρονιές που δεν χωρούσαν τα παιδιά στις αίθουσες τόσα πολλά ήταν και τώρα υπάρχουν τμήματα με 13 14 παιδιά. Καμία σχέση με τις εποχές που ξεκίνησα σαν δασκάλα. (ΗΓΕΤΗΣ 22)

Έλλειψη χρόνου γονέων – παραμέληση παιδιών

Όλη η κατάσταση της οικονομικής κρίσης έχει πλήξει τον θεσμό της οικογένειας. Οι γονείς ιδιαίτερα των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα αναγκάζονται να δουλέψουν πολλές ώρες προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους και έτσι βλέπουμε παιδιά να έρχονται ατημέλητα, βρώμικα, αδιάβαστα και γενικώς παραμελημένα. (ΗΓΕΤΗΣ 15)

Καταλαβαίνουμε ότι οι γονείς δεν έχουν χρόνο, είτε αμελούν τις υποχρεώσεις τους ως προς το σχολείο. Για παράδειγμα οι συνάδελφοι κάνουν κλήσεις για ενημέρωση γονέων, για συζήτηση με τους γονείς και εμφανίζονται 3-4 σε αναλογία 20 παιδιών. Αυτό συμβαίνει πιστεύω είτε επειδή λόγω εργασίας δεν μπορούν να παρευρεθούν είτε οι ρυθμοί ζωής τους έχουν εξαντλήσει τόσο αυτοί δεν θέλουν να ασχολούνται με τίποτα άλλο. (ΗΓΕΤΗΣ 18)

Έξαρση ωχαδερφισμού, περιστατικών βίας, εθνικισμού

Η οικονομική κρίση σίγουρα έχει πλήξει την ψυχολογία των γονέων και των ανθρώπων γενικότερα κάθε άνθρωπος δεν είναι τόσο έτοιμος να διαχειριστεί τα πάντα. Νιώθω ότι σε καθημερινή βάση πολλά από τα παιδιά, από τους μαθητές μας κακοποιούνται δεν περνάνε καλά στο σπίτι τους. Η θέση μας είναι λεπτή και δεν είναι εύκολο να αποδείξεις ότι υφίστανται ενδοοικογενειακή βία. Την ίδια στιγμή βλέπουμε τους γονείς να είναι αδιάφοροι και να κατακλύζονται από έντονο ωχαδερφισμό. (ΗΓΕΤΗΣ 26)

Χρόνια με τα χρόνια οι γονείς υιοθετούν περίεργες απόψεις τις οποίες μεταφέρουν και στα παιδιά τους. Μάλλον τα οικονομικά τους προβλήματα τους κάνουν να στρέφουν αλλού την προσοχή τους, δεν ξέρω γιατί, ίσως για να μπορούν να αντέξουν; Μεταφέρουν στα παιδιά τους ρατσιστικές και εθνικιστικές απόψεις και από τη μια βρισκόμαστε εμείς του σχολείου τους μιλάμε για αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ από την άλλη κατακλύζονται από αντίθετα μηνύματα από τους γονείς τους. (ΗΓΕΤΗΣ 20)

Στοχοποίηση και εξιδανίκευση επαγγέλματος εκπαιδευτικών για την κοινωνία

Νιώθω από πολλούς γονείς ότι δεχόμαστε χλευασμό ότι μας κοιτούν υποτιμητικά. Ξέρουμε ότι για την κοινωνία είμαστε αυτοί που κάθονται Χριστούγεννα, Πάσχα, Καλοκαίρι και που πληρώνονται κάτι το οποίο μετά την πανδημία άρχισαν να λένε ακόμη περισσότερο. Αν με ρωτάς πιστεύω πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά τους κάνουν να έχουν στο μυαλό τους το επάγγελμα μας ως ιδανικό και ότι

πληρωνόμαστε αδρά για τη δουλειά που στην πραγματικότητα επιτελούμε. Ίσως το κάνουν για να νιώσουν ότι μόνο εκείνοι έχουν προβλήματα και όχι εμείς. (ΗΓΕΤΗΣ 11)

Ακούω εξωφρενικά πράγματα για τη δουλειά μας ότι είμαστε τεμπέληδες ότι καθόμαστε ότι δεν κάνουμε τίποτα. Θα ήθελα πραγματικά μια μέρα όλοι αυτοί που έχουν αυτή την αντίληψη για εμάς να έρθουν στο σχολείο και να κάνουν τη δουλειά μας. Γιατί μάλλον δεύτερη δεν θα υπήρχε. (ΗΓΕΤΗΣ 34)

Κοινωνικές ανισότητες – άνιση πρόσβαση

Πιστεύω πως η σχολική ζωή στο σύνολό της έχει επηρεαστεί κατά πολύ από την οικονομική κρίση. Από τη μειωμένη συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις που έχουν κόστος αφού οι οικογένειες αδυνατούν να το καλύψουν και κατά συνέπεια έχουμε εκπτώσεις στις εμπειρίες μάθησης... (ΗΓΕΤΗΣ 25)

Έχει επηρεαστεί κατά πολύ ο τομέας των ανισοτήτων. Το σχολείο είναι χώρος συνάντησης πολλών παιδιών, από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και αυτή η διαφορά φαίνεται έντονα. Ας πούμε στις εκδρομές πολλά παιδιά αδυνατούν να έρθουν έχουν λόγω κόστους, ειδικά όταν έχουν αδέρφια στο σχολείο είναι δύσκολο για μια οικογένεια να καλύψει το κόστος μιας εκδρομής επί 2 ή επί 3. Επίσης τα παιδιά βάζουν τον εαυτό τους σε κατάσταση σύγκρισης με τα υπόλοιπα δηλαδή, ποιο φοράει τα πιο όμορφα ρούχα, ποιο παρακολουθεί περισσότερες ξένες γλώσσες ή κάνει περισσότερες σχολικές δραστηριότητες. Όσο επιδεινώνονται τα οικονομικά επιδεινώνεται και αυτό το χάσμα. (ΗΓΕΤΗΣ 4)

4.5.5.1 Επιβάρυνση ψυχισμού του ανθρωπίνου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας: Προκλήσεις που απορρέουν από την ανωτέρω συγκυρία

Θέτοντας το συγκεκριμένο ερώτημα εντοπίσαμε ότι τα περισσότερα στελέχη εστιάζουν στα συναισθήματα τα οποία κατακλύζουν τους συναδέλφους τους και στο πώς όσα βιώνουν έχουν αντίκτυπο στη δουλειά τους.

Έχω παρατηρήσει κατά καιρούς πολλούς από τους συναδέλφους να δείχνουν ιδιαίτερα σκεπτικοί σαν να τους βασανίζει κάτι. Φυσικά είμαστε άνθρωποι και δεν μπορούν να μας αφήσουν ανεπηρέαστους οι δυσκολίες όμως στη συγκεκριμένη δουλειά πρέπει να έχεις μια Α ηρεμία και να μπαίνεις στην τάξη με καθαρό μυαλό. Η μεγαλύτερη πρόκληση αφορά λοιπόν τον ίδιο μας τον εαυτό και να ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες ώστε να είμαστε στη δουλειά μας αποδοτικοί. (ΗΓΕΤΗΣ 19)

Έχω εντοπίσει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το ψυχικό απόθεμα για να δημιουργήσουν προσωπικές επαφές με τους μαθητές τους, δεν επενδύουν στη σχέση τους γιατί έχουν στερέψει τόσο πολύ ψυχικά εξαιτίας της κατάστασης, που δεν μπορούν να δώσουν κάτι άλλο. Επιπλέον η πειστικότητα και οι δυσκολίες τους δημιουργούν ένταση, η οποία όλη διοχετεύεται στα παιδιά δεν μπορούν να το ελέγξουν. Η ψυχική επιβάρυνση όλων των εμπλεκόμενων προκαλεί σίγουρα εντάσεις. (ΗΓΕΤΗΣ 38)

Οι εκπαιδευτικοί και η εκπαιδευτική κοινότητα νιώθουν κουρασμένοι, δεν έχουν διάθεση, κάνουν αρνητικές σκέψεις για κάθε νεωτερισμό που επιβάλλεται στην εκπαιδευτική λειτουργία, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ο σύμβουλος σχολικής ζωής, ο ενδοσχολικός συντονιστής, οι μέντορες, οι όμιλοι καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. (ΗΓΕΤΗΣ 7)

4.5.5.2 Επιβάρυνση ψυχισμού του ανθρωπίνου δυναμικού μιας σχολικής μονάδας: Κινήσεις και ενέργειες στελεχών προς βελτίωση της ανωτέρω συγκυρίας

Οι διευθυντές και οι διευθύντριες υπογράμμισαν στη συγκεκριμένη περίπτωση πόσο μεγάλο ρόλο παίζει η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στα πλαίσια αντιμετώπισης κάθε κρίσιμης πρόκλησης. Φαίνεται να κατατάσσουν τις διαπροσωπικές και τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους τους υπ' αριθμόν ένα στη λίστα τους.

Η επιδίωξη απόκτησης νέου, αναμορφωμένου σχολείου του σχολείου, με ευρωπαϊκές προδιαγραφές, που να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του. (ΗΓΕΤΗΣ 30)

Η διεξαγωγή συζητήσεων, η στήριξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών και των γονέων, η υλοποίηση προγραμμάτων Erasmus, των οποίων η χρηματοδότηση αξιοποιείται για την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας. (ΗΓΕΤΗΣ 17)

Διώκουμε τη διαμόρφωση οικείου κλίματος μέσα στο σχολείο να ενθαρρύνουμε συνεχώς τους συναδέλφους μας και φροντίζουμε με κάθε τρόπο για την ψυχική ανάτασή τους. Πρέπει να αντιληφθούμε την σημαντικότητα της διευθυντικής θέσης και να λειτουργούμε ως εμπνευστές και να διαχειριζόμαστε τα πάντα με ψυχραιμία ώστε να βελτιώσουμε την κατάσταση. (ΗΓΕΤΗΣ 13)

Θεωρώ σημαντικό το να γίνονται συζητήσεις για τα οφέλη των νέων καινοτομιών, να συμπαραστεκόμαστε έμπρακτα στους συναδέλφους μας, να ενισχύουμε την συνεργασία σαν διευθυντές και να την προωθούμε σε όλο το προσωπικό και να μην υπάρχει αυτή η αυστηρή σχέση εργαζόμενου με ανώτερο στέλεχος, αλλά ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει το θάρρος να συζητά ανοιχτά και να ζητά πάντα βοήθεια από τον προϊστάμενό του. (ΗΓΕΤΗΣ 32)

Είναι απαραίτητη η προσαρμοστικότητα και η φαντασία. Αυτά τα δύο μπορούν να αποβούν σωτήρια. (ΗΓΕΤΗΣ 12)

4.5.6 Ύπαρξη χορηγού και ιεράρχηση αναγκών

Μια μεγάλη μερίδα των συνεντευξιαζόμενων τόνισε πως δεν προτιμούν την ύπαρξη χορηγού, καθώς θεωρούν πως αυτά τα ζητήματα πρέπει να επιλύονται από την πολιτεία. Τόνισαν πως ο χορηγός εφόσον δεν υπηρετεί ίδιο συμφέρον μπορεί να συμβάλει μόνο πρόσκαιρα στην υλικοτεχνική υποδομή και στην οικονομική ενίσχυση, για παρακολούθηση θεαμάτων, για υλοποίηση δράσεων, την ευθύνη των οποίων όμως θα έχει αποκλειστικά ο σύλλογος διδασκόντων. Πιστεύουν πως με αυτό τον τρόπο αμαυρώνεται ο θεσμός της δημόσιας παιδείας. Ωστόσο εξαιτίας των εξελίξεων και της επικρατούσας χρηματοδότησης και οικονομικής κατάστασης, υπογραμμίζουν ότι σε ορισμένες φορές κάτι τέτοιο είναι μονόδρομος και δεν αρνούνται την εξωτερική βοήθεια που προσφέρεται. Οι επιλογές των σχολαρχών αναφορικά με τα που θα διοχέτευαν τα χρήματα τα οποία θα τους παρείχαν οι χορηγεί ποίκιλαν, ωστόσο οι περισσότεροι τόνισαν την αναγκαιότητα συντήρησης των κτιριακών υποδομών και αναβάθμισης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Αρκετοί τόνισαν την αναγκαιότητα αναβάθμισης των εγκαταστάσεων ώστε τα σχολεία να είναι προσβάσιμα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Συντήρηση, ανάπλαση, επέκταση κτιρίου:

Η ασφάλεια των μαθητών προέχει οπότε η διόρθωση των κτιριακών καταστροφών. Έπειτα στην επισκευή του δαπέδου στα υπαίθρια γήπεδα και στο προαύλιο, στην ανέγερση γραφείων και αιθουσών πολλαπλών χρήσεων, στον ελαιοχρωματισμό του κτιρίου, στην αντικατάσταση κουφωμάτων και συντήρηση μαντρότοιχου. (ΗΓΕΤΗΣ 16)

Τα έδιναν στο κτίριο καθώς στεγαζόμαστε σε λυόμενα, έπειτα διαμόρφωση προαυλίου και κατασκευή επιπλέον χώρων για γιορτές, ομιλίες και άλλα όμοια. (ΗΓΕΤΗΣ 28)

Θα τα επένδυα για τη δημιουργία χώρου μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών, όπου θα διατίθενται συσκευές και εργαλεία πειραμάτων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων. (ΗΓΕΤΗΣ 6)

Το κτίριο του σχολείου μας είναι ένα σαν όλα τα υπόλοιπα που δεν είναι καθόλου φιλικό για άτομα με αναπηρία. Έχουν υπάρξει περιστατικά στο παρελθόν όπου τραυματίες μαθητές τους έπαιρναν στα χέρια οι φίλοι τους για να μπορούν να τους ανεβάσουν στο κεντρικό κτίριο. Επομένως το πρώτο που θα φρόντιζαν να κάνω είναι να αναμορφώσω το χώρο προκειμένου να είναι φιλικό προς άτομα με αναπηρία. (ΗΓΕΤΗΣ 39)

Αναβάθμιση υλικοτεχνικής υποδομής

Θα προχωρούσα στην αγορά νέου, σύγχρονου, τεχνολογικού εξοπλισμού, όπως υπολογιστές, διαδραστικούς πίνακες και εκτυπωτές. Τα χρήματα αυτά θα πήγαιναν για ψηφιακή αναβάθμιση, αφού το ποσό που απαιτείται για να πραγματοποιηθεί είναι πραγματικά μεγάλο και δύσκολο να το συλλέξεις με άλλους τρόπους. (ΗΓΕΤΗΣ 36)

Θα φρόντιζαν να εξασφαλίσω οποιοδήποτε τεχνολογικό μέσο θα βοηθούσε στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές και διαδραστικούς πίνακες. Να ενισχυθεί με λίγα λόγια η σχολική μονάδα με νέες τεχνολογίες ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής. (ΗΓΕΤΗΣ 35)

Κρίνω απαραίτητη την βελτίωση των υποδομών όσον αφορά τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό. Θα φρόντιζαν να εξοπλιστεί το σχολείο με ηλεκτρονικές συσκευές, που θα δύνανται να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω χρήσης ηλεκτρονικών βοηθημάτων, όπως ψηφιακές διαφάνειες, υποστηρικτικό υλικό μελέτης και ασκήσεις. (ΗΓΕΤΗΣ 27)

Θέρμανση και αναλώσιμα:

Αν θεωρήσουμε δεδομένη την ύπαρξη αυτών των χρημάτων θα κάλυπτα σίγουρα τη θέρμανση. Είναι κάτι που με απασχολεί κάθε χειμώνα και που με τρομάζει, αφού πέρα από την καθημερινή διαβίωση και τις καλύτερες συνθήκες, όσο καλύτερα θερμαίνεται ένα κτίριο, τόσο λιγότερες ζημιές βγάζει μακροπρόθεσμα. Σίγουρα όμως θα κρατούσα και ένα μέρος των χρημάτων για να αγοράσω αναλώσιμα, να μην βάζουν πλέον οι δάσκαλοι από την τσέπη τους για να φτιάξουν μια κατασκευή να μπορούν να είναι πιο

άνετη σε αυτό το κομμάτι. Να μην μετράνε τις φωτοτυπίες και να σκεφτόμαστε αν έχουμε αρκετά φύλλα για να εκτυπώσουμε για όλους τους μαθητές. (ΗΓΕΤΗΣ 10)

Προτεραιότητα μου σε κάθε περίπτωση και σε κάθε αρχή της σχολικής χρονιάς είναι να εξασφαλίζω τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για τους μαθητές και τους καθηγητές. Η θέρμανση είναι απαραίτητη μιας και το σχολείο είναι πραγματικά πάνω στη θάλασσα και η υγρασία τρομακτική. Δεν μου αρέσει η εικόνα ούτε η αίσθηση να μπαίνω σε τάξεις και τα παιδιά να είναι με τα μπουφάν μέχρι πάνω κουμπωμένα. Τα λεφτά λοιπόν θα τα έκανα πετρέλαιο και θα μου έφευγε και ένα βάρος ότι θα βγάζαμε τη χρονιά εύκολα σε αυτό το κομμάτι. (ΗΓΕΤΗΣ 9)

Αδιαπραγμάτευτα θα τα έδινα όλα για θέρμανση. Δεν είναι δυνατόν μέσα στο βαρύ χειμώνα να ανάβουμε καλοριφέρ μόνο μια δυο ώρες γιατί δεν μας φτάνει το πετρέλαιο. Πρέπει κάποια στιγμή οι ιθύνοντες να καταλάβουν ότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά και δεν μπορούμε ούτε να ρισκάρουμε τη δική τους υγεία ούτε τη δική μας. αν το ποσό ήταν τόσο σεβαστό ώστε να φτάσει και για κάτι άλλο μάλλον θα επέλεγα να αγοράσω αναλώσιμα για να διευκολύνω και την καθημερινότητα των συναδέλφων. στην πρωτοβάθμια τα αναλώσιμα είναι απαραίτητα όχι ότι δεν είναι για τη δευτεροβάθμια, f καλά όσο να πεις χρειαζόμαστε ας πούμε μεγάλες ποσότητες από φωτοτυπικό χαρτί και μελάνι εβδομαδιαίως. όπως και άλλα υλικά όμοιου χαρακτήρα που θα βοηθήσει τους δασκάλους του σχολείου στην καθημερινότητά τους. (ΗΓΕΤΗΣ 5)

Μίσθωση σχολικού ιατρού και ψυχολόγου

Ο σχολικός ψυχολόγος είναι ένας θεσμός που τα τελευταία χρόνια έχει κάπως αναδειχθεί και πραγματικά θεωρώ εδώ και χρόνια ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας ψυχολόγος σε κάθε σχολείο ανεξαιρέτως, τόσο για το προσωπικό όσο και για τα παιδιά και τις οικογένειες αυτών. Με όλα αυτά που περνάμε καθημερινά και που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε, μια τέτοια μορφή μέσα στο σχολείο θα μπορούσε να μας δώσει κατευθύνσεις και απαντήσεις ώστε να αντιμετωπίζουμε τα πάντα με περισσότερη ηρεμία και ψυχραιμία όπως αρμόζει. Είναι απαραίτητο και εμείς να γνωρίζουμε αλλά πόσο μάλλον ένας άνθρωπος που είναι η δουλειά του είναι σίγουρα χρήσιμος. Θα αφιέρωνα λοιπόν τα χρήματα αυτά ώστε να μισθώσω εξωτερικό συνεργάτη έναν ή μια ψυχολόγο, αφού το κράτος δεν μας έχει στείλει ποτέ όσο είμαι στο σχολείο. (ΗΓΕΤΗΣ 3)

Είναι κάτι που συχνά μπαίνω στη διαδικασία να σκεφτώ. Την περσινή σχολική χρονιά έγινε στο σχολείο ένα περιστατικό με έναν μαθητή που λιποθύμησε και κανείς από το

εκπαιδευτικό προσωπικό δεν ήξερε πρώτες βοήθειες. Έτυχε ένα παιδί της τρίτης λυκείου να είναι πρόσκοπος και από εκεί να γνωρίζει βασικές τεχνικές πρώτων βοηθειών. Την επόμενη κιόλας μέρα με δικά μου έξοδα έφερα στο σχολείο καταρτισμένο άνθρωπο για να δείξει σε όλο το προσωπικό πρώτες βοήθειες. Πραγματικά αν είχα τη δυνατότητα θα πλήρωνα κάθε μήνα σχολικό γιατρό προκειμένου να είμαι και εγώ πιο ήρεμη. Μιλάμε για ζητήματα ζωής και θα έπρεπε να ήμασταν πιο καταρτισμένοι ή το κράτος να έστελνε στο σχολείο καταρτισμένο προσωπικό, να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε κάθε ζήτημα σε κάθε περίπτωση και σε κάθε περίπτωση. Από το ΕΚΑΒ μας είχαν πει ότι αν δεν βρισκόταν ο άλλος μαθητής ίσως το παιδί να μην τα είχε καταφέρει. Τι θα λέγαμε στους γονείς του; Η υγεία είναι το ύψιστο αγαθό και θα πρέπει όπου είμαστε να κάνουμε κάθε δυνατό για να την προφυλάσσουμε. το χρηματικό ποσό σίγουρα εκεί θα το έδινε, μια χορηγία που θα έπιανε τόπο και με γνώμονα το κοινό καλό. (ΗΓΕΤΗΣ 2)

Βοήθεια σε οικογένειες του σχολείου

Με τις συνθήκες που υφίστανται σε όλους τους τομείς ξέρουμε φανερά ή κρυφά συνήθως μέσω των παιδιών ότι χωρισμένες οικογένειες υποφέρουν και ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας. δεν πρέπει να κλείνουμε τα μάτια και που είμαστε εμείς ως φορέας ως σχολείο όλο αυτό; βάζοντας ως προτεραιότητα τους μαθητές σου του σχολείου μας θα φροντίσω να στηρίζουμε έμπρακτα αυτές τις οικογένειες όπως και όσο μπορούμε με το ποσό της χορηγίας. (ΗΓΕΤΗΣ 19)

Σε συζητήσεις με συναδέλφους καταλαβαίνω πως αυτό που πραγματικά λείπει απ' την κοινωνία μας είναι η ανθρωπιά, η ενσυναίσθηση, το να νοιαστούμε για τον συνάνθρωπο. Τι πραγματικά μας νοιάζει, να μαθαίνουμε μόνο στα παιδιά γράμματα ή να τους δείξουμε στην πράξη από την νοιαζόμαστε ότι τα στηρίζουμε ότι είμαστε εδώ για αυτά ότι μπορούν να μας υπολογίζουν; Και γιατί όχι αυτό το ποσό να μην για τεθεί ως βοήθημα σε οικογένειες μαθητών και μαθητριών που τα βγάζουν δύσκολα πέρα. Και επειδή πιστεύω πώς από υπερηφάνεια δεν θα ερχόταν να μας ζητήσουν βοήθεια οι γονείς, ενδεχομένως φαντάσου τα χρήματα με δωροεπιταγές ή σε τοπικά καταστήματα τροφίμων ή σε πρατήρια καυσίμων, γενικά σε απαραίτητα αγαθά και θα τα μοίραζε ισόποσα σε κάθε μαθητή ανεξαιρέτως. (ΗΓΕΤΗΣ 13)

4.5.7 Αλλαγή σημερινής επικρατούσας κατάστασης συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια κρίσης.

Η Ελλάδα και η ελληνική οικονομία έχει θεωρητικά βγει από την περίοδο της κρίσης. Ωστόσο καθολικά ηγέτες και ηγέτιδες καταλήγουν στο ότι δεν υπάρχει καμία αισθητή αλλαγή και πως, ίσα ίσα, με την πάροδο των ετών περισσότερες προκλήσεις έρχονται στην επιφάνεια και προστίθενται στις οικονομικές δυσχέρειες που καλούνται να επιλύσουν, εξαιτίας του εργασιακού τους ρόλου. Μόνο 1-2 διευθυντές από τους 40 συνολικά που ερωτήθηκαν σημείωσαν πως τα τελευταία χρόνια παρατηρούν μια θετική αλλαγή, χωρίς όμως να μπορούν να πουν πως έχουν ανακάμψει εξαιτίας των νέων γεγονότων.

Νομίζω πως η αλλαγή είναι πολύ μικρή διότι νέες κρίσεις όπως η υγειονομική η ενεργειακή επιβάρυναν και πάλι την κατάσταση ενώ ταυτόχρονα θέματα όπως η ανεργία που είχαν προκύψει από την οικονομική κρίση δεν έχουν αντιμετωπιστεί ακόμη και σήμερα. (ΗΓΕΤΗΣ 12)

Δεν θα έλεγα πως έχει αλλάξει η κατάσταση, αντιθέτως οι απαιτήσεις του σχολείου είναι περισσότερες π.χ. τεχνολογικά και απαιτούνται περισσότεροι οικονομικοί πόροι κατά συνέπεια. (ΗΓΕΤΗΣ 2)

Οι αλλαγές προς το χειρότερο θεωρούνται πλέον δεδομένες και είναι προβλέψιμες. Δυστυχώς κάθε χρόνο και χειρότερα. Επίσης δεν υπάρχουν ακόμη φανερά σημάδια ανάκαμψης στην κοινωνία άρα ούτε στο σχολείο, αφού το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία. (ΗΓΕΤΗΣ 38)

Σήμερα, στο 2022, είμαστε στο ίδιο σημείο με το 2009. Γυρίσαμε πίσω και έχουμε βαλτώσει. (ΗΓΕΤΗΣ 15)

Έχει αλλάξει αρκετά, έχει περάσει από πολλές φάσεις, τώρα φαίνεται κάπως να παίρνει την άνοδο. Αλλά οι κινήσεις του υπουργείου δεν είναι σοφές ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, την δυσκολεύουν αντί να τη διευκολύνουν. (ΗΓΕΤΗΣ 31)

Σίγουρα τείνει να αλλάξει προς το θετικό, αλλά οι νέες πολιτικές εξελίξεις, η ενεργειακή και επισιτιστική κρίση λόγω του πόλεμου της Ουκρανίας το πιο πιθανό είναι ότι θα επιτείνουν την οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της θα είναι δραματικές. (ΗΓΕΤΗΣ 19)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσω της έρευνάς μας επιδιώχθηκε η συλλογή δεδομένων προκειμένου να γίνουν σαφείς οι επιπτώσεις τις οποίες η οικονομική κρίση του 2009 έφερε στο θεσμό της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής. Κεντρικός στόχος τέθηκε η ανίχνευση των απόψεων και των στάσεων των σχολικών ηγετών και ηγέτιδων αναφορικά με τις δυσκολίες που έφερε η οικονομική κρίση. Τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις δυσκολίες, όπως εκείνοι τις βίωσαν ως στελέχη, καθώς και να υπογραμμίσουν τους τρόπους με τους οποίους τις διαχειρίστηκαν ή επιθυμούσαν να τις διαχειριστούν προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας και η παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Σε ένα πρώτο επίπεδο οριοθετήθηκε ο θεσμός του ελληνικού σχολείου, ενώ στη συνέχεια αναλύθηκε κάθε επιμέρους μονάδα που απαρτίζει και επηρεάζει το σχολείο και τη σχολική κοινότητα. Τα επιμέρους κύτταρα αυτά είναι οι μαθητές, οι γονείς και κηδεμόνες τους, οι εκπαιδευτικοί και φυσικά το κοινωνικό σύνολο, πυλώνες που με την αλληλεπίδραση τους επηρεάζουν το θεσμό σε όλο του το εύρος. Στη βιβλιογραφία αναλύθηκαν οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις τους προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Γενικότερα σε περιόδους κρίσεων και ειδικότερα για τη συγκεκριμένη κρίση που πραγματευόμαστε, την οικονομική, η συνεργασία όλων των παραπάνω κρίνεται αναγκαία προκειμένου να υπερπηδηθεί κάθε πρόβλημα και κάθε πρόκληση που ενδεχομένως θα πρόκυπτε. Παράλληλα οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι κάθε μία από τις ομάδες που αναφέρθηκαν επηρεάστηκαν άμεσα ή έμμεσα και σίγουρα με διαφορετικό τρόπο από την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης στη χώρα.

Η διαφορά της οικονομικής κρίσης του 2009 από διάφορες άλλες κρίσεις που έπληξαν ή πλήττουν το ελληνικό κράτος έγκειται στο γεγονός ότι η κρίση εκείνη εμφανίζει μια μακρά διάρκεια και μια πρωτόγνωρη ένταση. Μπορεί η οικονομική αυτή κρίση να έπληξε πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ωστόσο όπως φαίνεται από ποικίλα οικονομικά στοιχεία και όπως αποτυπώνονται στο Ακαθάριστο Εγχώριο προϊόν της χώρας, κανένα άλλο κράτος δε σημείωσε τέτοια οξεία μεταβολή του μεγέθους της όσο σημείωσε η Ελλάδα. Όπως είναι λογικό, από αυτή τη συγκυρία προέκυψαν πλήθος συνεπειών, τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές και οι οποίες έφεραν τεράστιες αλλαγές στην καθημερινή ζωή των πολιτών. Χιλιάδες Έλληνες πολίτες ήρθαν αντιμέτωποι με την ανεργία, η οποία σημείωσε πρωτοφανή για τα

ελληνικά δεδομένα ποσοστά, ενώ παράλληλα πολλά νοικοκυριά ζούσαν κάτω από τα όρια της φτώχειας. «Προϊόν» αυτής της κατάστασης; ο κοινωνικός αποκλεισμός μεγάλης μερίδας ανθρώπων, οποιασδήποτε ηλικίας.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αλληλεπιδρά άρρηκτα με την εκπαίδευση, η τελευταία δεν θα μπορούσε να λείπει από τους τομείς που πραγματικά επηρεάστηκαν σε βάθος από αυτή την κρίση. Κατά την περίοδο μεγάλης ύφεσης, ο θεσμός και οι δαπάνες που το κράτος αφιερώνει σε αυτόν περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα να φέρουν τους σχολάρχες και το εκπαιδευτικό προσωπικό αντιμέτωπους με μία πρωτόγνωρη κατάσταση. Ο περιορισμός αυτών των πόρων δημιούργησε titάνιες δυσκολίες στην καθημερινότητα των σχολαρχών και προκάλεσε κωλύματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, μιας και δεν μπορούσαν να καλυφθούν ούτε οι βασικές ανάγκες σε αναλώσιμα είδη (πολλά σχολεία δεν είχαν μελάνι και χαρτί για να παρέχουν έντυπο υλικό στους μαθητές, είτε αδυνατούσαν να καλύψουν τα έξοδα θέρμανσης). Μέσα σε όλα αυτά που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι σχολάρχες εντάχθηκε και το γεγονός ότι οι οικογένειες, οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και των μαθητριών βρέθηκαν σε δεινή οικονομική κατάσταση, αφού στο καλύτερο σενάριο οι μισθούς τους σημείωσαν δραματικές μειώσεις και οι φορολογίες που τους επιβλήθηκαν να είναι αδρές, ενώ άλλοι στη χειρότερη των περιπτώσεων έμειναν άνεργοι, μη μπορώντας να καλύψουν της βασικές τους ανάγκες. Όλα όσα βίωναν στο σπίτι τους δεν άφησαν ανεπηρέαστα τα παιδιά, επενεργώντας τόσο στις βασικές επισιτιστικές και ενδυματολογικές ανάγκες, όσο και στις επιδόσεις που σιγά σιγά άρχισαν να χαμηλώνουν.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των βαθμίδων κλήθηκε να εργασθεί κάτω από εξαιρετικά επώδυνες και δύσκολες συνθήκες, με συγχωνευμένα τμήματα αποτελούμενα από μεγάλο αριθμό μαθητών, με απαρχαιωμένα μέσα και ελλιπή εξοπλισμό. Την ίδια στιγμή οι μισθοί τους περικόπηκαν σε μεγάλο βαθμό, με το ωράριό τους να αυξάνεται αισθητά. Από το 2009 χρειάστηκαν οκτώ χρόνια προκειμένου να σημειωθεί έστω μια μικρή άνοδο στον προϋπολογισμό των δημοσίων δαπανών που αφορούσαν την εκπαίδευση, όπου και σημειώθηκε το 2017. Από το συγκεκριμένο έτος υπάρχουν μικρές αυξομειώσεις. Ωστόσο, με αυτή την υποτυπώδη βελτίωση στην εικόνα που παρουσιάζουν τα οικονομικά του κράτους, το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε κάλλιστα να αφιερώσει μεγαλύτερο μέρος χρημάτων στην εκπαίδευση, προκειμένου να καλυφθούν έστω οι βασικές της ανάγκες.

Μέσω της έρευνάς μας η οποία διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, επιδιώκεται η συλλογή και καταγραφή των απόψεων ηγετών της εκπαίδευσης, οι οποίοι ασκούν τα καθήκοντά τους σε νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια, δηλαδή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία διοικούν οι σχολάρχες – συμμετέχοντες στην έρευνα, εδρεύουν στην Εύβοια, συγκεκριμένα στην περιοχή Α' Ευβοίας και τους Δήμους Χαλκιδέων και Μεσσαπίων – Διρφύων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που τέθηκαν είναι δύσκολο να γενικευθούν, καθώς ο αριθμός του δείγματος ανέρχεται στους 40, ενώ την ίδια στιγμή περιορίζεται χιλιομετρικά σε μια ορισμένη έκταση.

Κατά γενική ομολογία, οι απαντήσεις των ερωτώμενων συγκλίνουν και ταυτίζονται στην πλειοψηφία των ερωτημάτων και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Οι κοινές απαντήσεις τους εντοπίστηκαν κυρίως σε ό,τι αφορά της επιρροή τις οικονομικής κρίσης στους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση σε ολόκληρο το θεσμό του σχολείου. Έντονες ομοιότητες παρουσιάζονται και στις απαντήσεις τους ως προς την άνοδο των προκλήσεων, οι οποίες έχουν ρίζα στην υφιστάμενη κρίση. Μεγάλη διακύμανση και ποικιλία απαντήσεων εντοπίστηκε στους τρόπους με τους οποίους θα αξιοποιούσαν τους πόρους μέσω ιδιωτικών χορηγιών και στο ποιες ανάγκες θα ιεραρχούσαν, γεγονός λογικό εφόσον είναι τόσα εκείνα τα οποία έχουν παραμεληθεί ελλείψει πόρων, διαφορετικά σε κάθε σχολείο και άρα η είναι φυσικό η σημαντικότητα του καθενός να διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο.

Όλα τα στελέχη υπογράμμισαν πως παρατηρούν μια έντονη εξουθένωση στο προσωπικό τους, την οποία απενοχοποίησαν τονίζοντας τις αντιξοότητες στο περιβάλλον εργασίας και την επίθεση που δέχονται οι ίδιοι εξαιτίας της θέσης τους από την κοινωνία. Οι αντιξοότητες προκύπτουν κυρίως εξαιτίας της υποχρηματοδότησης και των ελλειψών δημοσίων δαπανών, γεγονότα που αποτελούν πηγή για αρκετά δεινά στη ζωή των ανθρώπων, μιας και τίθεται βιοποριστικό ζήτημα. Το γεγονός ότι η κοινωνία έχει την τάση να στοχοποιεί τους δασκάλους, εξιδανικεύοντας τη θέση και το μισθό τους, επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά παραπάνω. Το βιοποριστικό ζήτημα επίσης και των γονέων έχει άμεσα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον οι δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές, τέκνα αυτών, επηρεάζουν την

ψυχοσύνθεσή τους, τις μαθησιακές τους επιδόσεις καθώς και οι ίδιοι οι γονείς, εξαιτίας της ψυχικής τους επιβάρυνσης, παρουσιάζουν απροθυμία συνεργασίας με τους δασκάλους των παιδιών τους.

Στο σημείο της έρευνας όπου ζητήθηκε από τους ηγέτες να επιλέξουν και να αναφέρουν μια εκ των δυσκολότερων προκλήσεων που κλήθηκαν να υπερπηδήσουν, πολλές απαντήσεις κινήθηκαν γύρω από την τεχνολογική εγγραμματοσύνη. Κάτι τέτοιο κρίνεται απολύτως λογικό, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ηλικιακή ομάδα των στελεχών και την απουσία εξοικείωσής της αναφορικά με οτιδήποτε τεχνολογικό. Παράλληλα, πολλοί υπογράμμισαν το κτιριακό ζήτημα και έθεσαν ζήτημα απειλής σωματικής ακεραιότητας των ιδίων, του προσωπικού και τους μαθητών, ζήτημα που συχνά προέκυπτε εξαιτίας των ελάχιστων πόρων για θέρμανση και τη μη επαρκή συντήρησή του λόγω «άλλων αναγκών». Αναδύθηκαν προκλήσεις όπως οι συγχωνεύσεις σχολείων, η έλλειψη υλικών, οι περικοπές σε ανθρώπινο δυναμικό, οι ψυχική επιβάρυνση όλων των εμπλεκομένων.

Η ηγέτες στο σύνολό τους τόνισαν πως αντιμετώπισαν έντονο άγχος, το οποίο σε ορισμένες περιόδους παρατάθηκε και παρατείνεται σε μεγάλα διαστήματα. Ο ρόλος τους μπορεί να είναι περιορισμένος από το κράτος, στην πραγματικότητα όμως καλούνται να υπηρετήσουν και να ενσαρκώσουν ένα ρόλο πολυμορφικό και πολύπλευρο. Το λεγόμενα των διευθυντών επικυρώνουν και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Την ίδια στιγμή, οι διευθυντές και οι διευθύντριες φάνηκε να είναι απαισιόδοξοι για το μέλλον, σημειώνοντας παράλληλα πως ελάχιστες αλλαγές νιώθουν πως έχουν προκύψει από το 2009. Στην πλειοψηφία τους οι απαντήσεις αναφορικά με το συγκεκριμένο ζήτημα εμφάνισαν κυρίως αρνητικό πρόσημο. Η εικόνα που παρουσιάζει τη σημερινή εποχή η εκπαίδευση κρίθηκε από όλους όχι μόνο ως απογοητευτική στο παρόν, όσο και αποθαρρυντική για το μέλλον. Το γεγονός αυτό δίνει αφορμή για περεταίρω διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών όσο και αναδύει την αναγκαιότητα για μια γρήγορη παρέμβαση κάθε εμπλεκόμενου φορέα, αποβλέποντας στη δημιουργία ευνοϊκότερων εκπαιδευτικών συνθηκών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

6.1 Ξενόγλωσση

- Apple, M. W. (2011, April 5). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2).
- Baubion, C. (2013). Ανάκτηση από OECD Risk Management: strategic crisis management: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/5k41rbd1l1zr7-en>
- Bazoti, P. (2020). *Education and wage inequalities in Greece: access to higher education and its effects on income*. Hellenic Foundation for European & Foreign Policy, Athens Greece. Ανάκτηση από https://www.eliamer.gr/wp-content/uploads/2020/02/110_2020_-WORKING-PAPER-_Pery-Bazoti-.pdf
- Bloch, O. (2014). *Corporate Identity and Crisis Response Strategies: challenges and opportunities of communication in times of crisis*. Germany: Springer VS.
- Boin, A., t Hart, P., McConnell, W., & Pre. (2010). Leadership style, crisis response and blame management: The case of Hurricane Katrina. *Public Administration*, 88(3), σσ. 706-723.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017, January 17). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 08(01), σ. 29.
- Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2015). School Crisis Consultation: An International Framework. (C. Hatzichristou, & S. Rosenfield , Επιμ.) *The International Handbook of Consultation in Educational Settings*.
- Bryman , A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Gytenberg.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), σσ. 391-406.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Ι. Μπίμπου-Νάκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Eklund, K., Meyer, L., & Bosworth, K. (2017). Examining the Role of School Resource Officers on School Safety and Crisis Response Teams. *Journal of School Violence*, 17(2), σσ. 139–151.

- Epstein, L. J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), σσ. 701-712.
- Frederick, H. M., & Henig, J. R. (2016). The New Education Philanthropy: Politics, Policy, and Reform. *Educational Innovations Series*.
- Goldring, E. B., Camburn, E., May, H., & Camburn. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), σσ. 332-352.
- Griffith, J. (2014). The Relation of School Structure and Social Environment to Parent Involvement in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), σσ. 53-80. Ανάκτηση από <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/461916>
- Harris , A. (2007, February 16). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), σσ. 201-219.
- Health, T. L. P. . (2018). Greece-the cost of recovery. *The Lancet. Public health*, 3(8), σ. e351.
- Heath, R. (2015). *Διαχείριση Κρίσεων: αποτελεσματικές τεχνικές για επιχειρησιακή ετοιμότητα*. (Γ. Γκαντζιάς, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Γκιούρδας.
- Hillyard, M. (2000). *Public Crisis Management: How and Why Organizations Work Together to Solve Society's Most Threatening Problems*. iUniverse.
- Hutchins, H. (2008). ‘What Does HRD Know About Organizational Crisis Management? Not Enough! Read on’. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), σσ. 299-309.
- Iqbal, K. (2018, September 12). Community in the school and school in the community . *The Optimus Education*.
- Katsimi, M., & Moutos, T. (2010, December). EMU and the Greek crisis: The political-economy perspective. *European Journal of Political Economy*, 26(4), σσ. 568-576.
- Levenick, C. (2013). They Shall Overcome. Meet the K 12 reform donors who strategically balance charitable giving, legislative advocacy, and direct political

engagement. *Philanthropy*. Ανάκτηση από
<https://www.philanthropyroundtable.org/magazine/they-shall-overcome/>

Manoli, P. (2017, March). Mapping the Impact of Economic Crisis on Greek Education: Teachers Views and Perspectives. *Academia*, 7(3).

Melidis, M., & Tzagkarakis, S. I. (2021). The evolution of social vulnerability in Greece during the economic crisis (2008-2017). *European Societies*, 24(2), σσ. 229-250.

Morlino, L., & Sottilotta, C. (2019, April 25). Southern Europe and the Eurozone Crisis Negotiations: Preference Formation and Contested Issues. *South European Society and Politics*, 24(1), σσ. 1-28.

Mutch, C. (2015, January). The impact of the Canterbury earthquakes on schools and school leaders: Educational leaders become crisis managers. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, σσ. 39-55.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. OECD.

Papaioannou, A., Papavassiliou-Alexiou, I., & Moutiaga, S. (2022, January 21). Career resilience and self-efficacy of Greek primary school leaders in times of socioeconomic crisis. *International Journal of Educational Management*, σσ. 164-178.

Pomerantz, E. V., Moorman, E. A., & Litwack. , S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 7(3), σσ. 373 - 410. Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.3102/003465430305567>

Porche, D. (2009). *Emergent leadership during a natural disaster. A narrative analysis of an acute health care organization's leadership*. Minneapolis: Unpublished doctoral dissertation, Capella University.

Saitis, C., & Saiti, A. (2017). Initiation of Educators into Educational Management Secrets. Στο *Crisis Management at School*. (σσ. 197–211).

Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Springer Cham.

- Scott, D. (2007). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's In It For Schools?* London: Routledge.
- Shaluf, I. M., Ahmadun, F., & Mat Said, A. (2003). A review of disaster and crisis. *Disaster Prevention and Management*, 12(1), σσ. 24-32.
- Simou, E., & Koutsogeorgou, E. (2014, April). Effects of the economic crisis on health and healthcare in Greece in the literature from 2009 to 2013: A systematic review. *Health Policy*, 115(2–3), σσ. 111-119. Ανάκτηση από <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0168851014000475?token=59A5C808C410601522A36E74C5FF6E5EC8DF422696CF198E69C06587E7F5CF9B4E617E566ECC5594D6349CC669EA17E3&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220818101303>
- Taneja, S., Pryor, M., Sewell, S., & Recuero, A. (2014). Strategic Crisis Management: a basis for renewal and crisis prevention. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(1), σσ. 78-85.
- Tzifakis, N., Petropoulos, S., & Huliaras, A. (2017, March 6). The Impact of Economic Crises on NGOs: The Case of Greece. *Voluntas*(28), σσ. 2176–2199.
- Verney, S. (2009, December 2). Flaky Fringe? Southern Europe Facing the Financial Crisis. *South European Society and Politics*, 14, σσ. 1-6.
- Young, M. (2013, April 24). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), σσ. 101-118.
- Zachos, D. T. (2016, September). Parents, Schools and Financial Crisis in Contemporary Greece. *Journal of Studies in Education*, 6(4).
- Zachos, D. T., & Papapostolou, I. (2016, November 1). Parents, Schools and Financial Crisis in Contemporary Greece. *Journal of Studies in Education*, 6(4), σσ. 1-10.
- Zambeta, E., & Kolofousi, A. (2014, March 07). Education and Social Solidarity in times of Crisis: the case of voluntary shadow education in Greece. *Education Inquiry*, 5(1), σσ. 69-88.

6.2 Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσίδης, Π., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης: ποιοτική έρευνα στον νομό Αττικής. *Νέα Παιδεία*(161), σσ. 34-58. Ανάκτηση από <https://neapaideia-glossa.gr/articles/316/>
- Βαλατσού, Έ. (2021, Οκτώβριος 05). *Alfavita*. Ανάκτηση από Παγκόσμια ημέρα... του «κοπρόσκυλου» που κάθεται τρεις μήνες τον χρόνο!:: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/359801_pagkosmia-imera-toy-koproskyloy-poy-kathetai-treis-mines-ton-hrono
- Βασιλική, Ζ. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, σσ. 41-54.
- Βόγλης, Π. (2020, Αύγουστος 18). Η απαξίωση του κόσμου της εκπαίδευσης. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. Ανάκτηση από Η απαξίωση του κόσμου της εκπαίδευσης.
- Βορβή, Ι., Δανηλίδου, Ε., & Παπαγάλου, Φ. (2016). Αλληλεπίδραση σχολείου, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης μέσα από τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(3). Ανάκτηση από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_6.pdf
- Δημητριάδης, Θ. Δ. (2018). *Βιβλιοθήκη Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Ανάκτηση από Η διαχείριση έργων και τα κριτήρια επιτυχίας της.
- Ελληνική Δημοκρατία - Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2021, Δεκεμβρίου 03). Δελτίο Τύπου: Έρευνα Οικονομικών Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Βαθμίδα) Ετών 2017, 2018, 2019. Πειραιάς.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2010, Σεπτεμβρίου Παρασκευή 24). Ο Κοινωνικός Αυτοματισμός. *Η Φωνή της Βισαλτίας*, 12. Ανάκτηση από <https://users.auth.gr/dimzachos/Kinonikos%20Aytomatismos.pdf>
- Ζάχος, Δ. Θ. (2018). Η Παιδαγωγική απέναντι στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Νέος Παιδαγωγός*, (σσ. 3487-3496). Αθήνα.

- Ζάχος, Δ. Θ., Βελλή, Σ., & Βιλιάρδου, Σ. (2016). Εκπαιδευτικοί & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο*.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. (2020, Δεκέμβριος 1). «Βουτιά» στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*.
- Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και Πραγματικότητα*. (Δ. Ποιμενίδου, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014, Ιανουάριος). Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση σε περιβάλλον κρίσης. Αθήνα, Αττική, Ελλάδα. Ανάκτηση από https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/KANEP_DAP_EKPAID_2013.pdf
- Κωνσταντινίδης, Γ. Ν. (2007). *Το σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντώνη Σταμούλη.
- Λαζαρέτου, Σ. (2016, Ιουλίου 20). Φυγή ανθρώπινου κεφαλαίου: η σύγχρονη τάση μετανάστευσης των Ελλήνων στα χρόνια της κρίσης. *Οικονομικό Δελτίο*.
- Λακασάς, Α. (2010, Μάρτιος 11). Η απαξίωση του δημόσιου σχολείου. *Η καθημερινή*. Ανάκτηση από <https://www.kathimerini.gr/opinion/719103/i-apaxiosi-toy-dimosioy-scholeioy/>
- Μαυρικάκης, Ε. (2017). *Η αναμόρφωση της λειτουργίας του σχολείου μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο*.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. (σσ. 44-51). Πάτρα: Μεταίχμιο.
- Μπίμπου - Νάκου, Ι., & Στογιανίδου Αριάδνη. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τηπωθήτω.

- Μπροκ, Σ. Ε. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. (Χ. Γ. Χατζηχρήστου, Επιμ., & Ε. Θεοχαράκη, Μεταφρ.) ΤΥΠΩΘΗΤΩ / ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ντούσκας, Ν. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας : σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα.
- Σολάκη, Μ. (2020). Δαπάνες Εκπαίδευσης: Μία Συγκριτική Καταγραφή Ανάμεσα σε Ελλάδα και Ευρώπη. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη*, (σσ. 575-580). Αθήνα: ΕΚΤ.
- Σταματόπουλος, Δ. (2017). *Σχολείο Ανοιχτό στην Κοινωνία. Επιβίωση χωρίς Αντιβίωση; Ζητήματα και προοπτικές*. Μεσσηνία.
- Σφακιανάκης, Μ. (2006). *Διοικητική Κρίσεων: crisis management*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Ταρατόρη-Τσακαλίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Τερζή, Μ., & Μπογιατζόγλου, Ν. (2021, Ιούνιος 17). Ανάκτηση από Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα: <https://blogs.sch.gr/1kesyaath/files/2021/07/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CF>

- Τρίγκα, Ν. (2021). Δαπάνες για Παιδεία: 18η στην ΕΕ η Ελλάδα με 4% του ΑΕΠ – Πρόβλεψη για 2022. *Έθνος*.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (χ.χ.). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(33), σσ. 195-213.
- Τσιλέμου, Ε. (2016). Οικονομική Αξιολόγηση της Πολιτικής των Συγχωνεύσεων στα Δημοτικά Σχολεία: Η περίπτωση της Π.Ε. Εύβοιας στην Περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας. *Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία* (σσ. 84-94). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για τη κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φύκαρης, Ι. (2004, Νοέμβριος 24). *Τοπική κοινότητα και σχολείο*. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos9/FIKARIS.pdf>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Οι παρακάτω ερωτήσεις, αποτελούν εργαλείο ερευνητικής μελέτης, η οποία περιέχεται στη μεταπτυχιακή, διπλωματική μου εργασία, με θέμα « Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης του 2009 στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες εξαιτίας της υφιστάμενης κατάστασης». Η εργασία μου εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων", του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Η ακόλουθη έρευνα συλλέγει τις γνώσεις, τις απόψεις και στάσεις των ηγετών, διευθυντών και υποδιευθυντών, αναφορικά με τις προκλήσεις που καλούνται να επιλύσουν καθημερινά και οι οποίες απορρέουν από την οικονομική κατάσταση που βιώνει η χώρα. Η έρευνα βασίζεται στην ανωνυμία, είναι εμπιστευτική και καμία προσωπική πληροφορία δεν θα δημοσιευτεί πουθενά. Οι συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται ως μέθοδο για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Για τυχόν απορίες πάνω στην έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον επόπτη, ακολουθώντας τα στοιχεία επικοινωνίας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Καρακώστα Κωνσταντίνα, karakostaki2@gmail.com, 697 059 7144

Ο επόπτης καθηγητής και πρόεδρος του μεταπτυχιακού προγράμματος: Χλέτσος Μιχαήλ, mchletsos@unipi.gr, 697 723 3834

Α' ΟΜΑΔΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ (ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ)

1. Φύλο: Άνδρας/ Γυναίκα
2. Πρώτο πτυχίο:
 - i. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
 - ii. Παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών
 - iii. Ακαδημία-Εξομοίωση
 - iv. Διδασκαλείο
 - v. Φιλολογία
 - vi. Μαθηματικό
 - vii. Θεολογία
 - viii. Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
 - ix. Άλλο: _____
3. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: _____
4. Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση: _____
5. Πόσα από τα έτη προϋπηρεσία σας ως στέλεχος διετελέσθησαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης (2009 και έπειτα); _____

6. Έχετε μετεκπαίδευση σχετική με την εκπαιδευτική ηγεσία; Ναι/ Όχι
7. Ποια από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε ότι προσδιορίζει καλύτερα τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε αυτή τη στιγμή;
 - i. Μονοθέσιο σχολείο/ Α βαθμίδα εκπαίδευσης
 - x. Ολιγοθέσιο σχολείο/ Α βαθμίδα εκπαίδευσης
 - xi. Πολυθέσιο σχολείο/ Α βαθμίδα εκπαίδευσης
 - xii. Μονοθέσιο σχολείο/ Β βαθμίδα εκπαίδευσης
 - xiii. Ολιγοθέσιο σχολείο/ Β βαθμίδα εκπαίδευσης
 - xiv. Πολυθέσιο σχολείο/ Β βαθμίδα εκπαίδευσης
8. Θεωρείτε ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας (κτιριακά και όσον αφορά το ανθρώπινο δυναμικό), σχετίζεται με τη μεγέθυνση των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει;

Β' Ομάδα ερωτήσεων

9. Νιώθετε ότι οι προκλήσεις αυξάνονται για εσάς ως στέλεχος από χρονιά σε χρονιά και κατά πόσο πιστεύετε ότι οι προκλήσεις αυτές σχετίζονται με την οικονομική κρίση;
10. Ποια κρίνετε ότι είναι η δυσκολότερη πρόκληση που κληθήκατε να αντιμετωπίσετε και να επιλύσετε ως στέλεχος στα χρόνια της οικονομικής κρίσης;
11. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η κυριότερη δυσκολία που απορρέει από τη συνεχή μείωση των πόρων;
12. Θεωρείτε ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τη σχολική καθημερινότητα μόνο ως προς το κομμάτι των πόρων; Αν όχι, ποιους άλλους τομείς έχετε εντοπίσει ότι έχει πλήξει; (πχ ψυχολογικός τομέας)
13. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι οι συνθήκες που προέκυψαν εξαιτίας των οικονομικών δυσχερειών έχουν επιβαρύνει ψυχικά το ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς): α) ποιες προκλήσεις που εμφανίστηκαν τελευταία απορρέουν από την ανωτέρω συγκυρία και β) τι θα μπορούσατε να κάνετε σαν ηγέτης προκειμένου να βοηθήσετε στη βελτίωση της κατάστασης;
14. Αν βρισκόταν κάποιος χορηγός, ο οποίος διατεινόταν να διαθέσει ένα κεφάλαιο Α προς ενίσχυση του σχολείου σας, ποιες ανάγκες θα ιεραρχούσατε ως ηγέτης προκειμένου να καλυφθούν πρώτες (απ' όσες έχουν παραμεληθεί ελλείψει πόρων);

15. Σήμερα, όπου η ελληνική οικονομία έχει θεωρητικά βγει από την περίοδο της κρίσης, πόσο έχει αλλάξει η κατάσταση συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια που διαδέχθηκαν το 2009;