

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

"Ψυχική Ανθεκτικότητα και Λήψη Αποφάσεων: Η
Επίδραση στους Εκπαιδευτικούς Ηγέτες σε Περιόδους
Κρίσης και Καθημερινότητας"

ΚΑΛΑΡΥΤΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

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

Πειραιάς, Μάρτιος 2025

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

**"Psychological Resilience and Decision-Making: The Impact on
Educational Leaders in Times of Crisis and Everyday Life"**

By

Georgios Kalarytis

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 2024

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της εν λόγω διπλωματικής εργασίας και της έρευνας συνολικά θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βαθέων την Καθηγήτρια Άννα Σαΐτη για την πολύτιμη εποπτεία της σε όλη τη διάρκεια, όπως και την Δρ. Αλεξάνδρα Γκλιάτη για τη μέριμνα και καθοδήγησή της στο ερευνητικό τμήμα. Πρόσθετα, ευχαριστίες θα ήθελα να αποδοθούν και στον Καθηγητή και διευθυντή του προγράμματος Μιχάλη Χλέτσο για την υποστήριξή του σε όλο το μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Ακόμη, ευχαριστώ τη ΔΔΕ Δ' Αθήνας για τη διάχυση του ερωτηματολογίου και όλους όσοι συμμετείχαν στην έρευνα. Φυσικά, θα ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την έμπρακτη συμπαράσταση και υποστήριξη στην πραγμάτωση της συγκεκριμένης έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
Εισαγωγή	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
Ψυχική Ανθεκτικότητα	7
Ορισμός και Θεωρίες Ψυχικής Ανθεκτικότητας	8
Παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα / προστατευτικοί παράγοντες	12
Χαρακτηριστικά που προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα	13
Παράγοντες κινδύνου για την Ψυχική Ανθεκτικότητα (risk factors)	15
Λήψη Απόφασης.....	17
Ορισμοί.....	17
Βασικές Θεωρίες και Διαστάσεις Λήψης απόφασης στη σχολική κοινότητα	18
Λήψη απόφασης σε περιόδους κρίσης	22
Σύνδεση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Λήψης Απόφασης	23
Ηγεσία στην Εκπαίδευση.....	25
Ορισμοί.....	25
Ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών	26
Θεωρίες Ηγεσίας στην Εκπαίδευση	28
Σύνδεση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας με την Ηγεσία	32
Σχολική Κρίση/ Διαχείριση Κρίσεων	34
Ορισμοί και μορφές κρίσεων.....	34
Σχολική Κρίση και Διαχείριση	35
Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση κρίσεων	37
Λήψη απόφασης σε περιόδους κρίσεων	38
Μεθοδολογία	39
Ερευνητικά Ερωτήματα.....	40
Δειγματοληψία	40
Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων	41
Ανάλυση αποτελεσμάτων	43
Αποτελέσματα	43
Συζήτηση.....	60

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70
Παράρτημα.....	76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων για το φύλο
- Πίνακας 2: Πίνακας κατηγοριοποίησης ηλικιακών ομάδων
- Πίνακας 3: Πίνακας πληθυσμού ανά θέση βαθμίδας εκπαίδευσης
- Πίνακας 4: Πίνακας θέσης διοίκησης
- Πίνακας 5: Πίνακας εμπειρίας εργαζομένων
- Πίνακας 6: Πίνακας περιοχής διαμονής
- Πίνακας 7: Πίνακας μορφωτικού επιπέδου
- Πίνακας 8: Πίνακας μεταπτυχιακού/διδακτορικού στη διοίκηση
- Πίνακας 9: Cronbach's Alpha
- Πίνακας 10: Pearson Correlation ψυχική ανθεκτικότητα- λήψη απόφασης
- Πίνακας 11: Πίνακας συσχέτισης φύλου και ψυχικής ανθεκτικότητας
- Πίνακας 12: Pearson Correlation ψυχική ανθεκτικότητα- εμπειρία
- Πίνακας 13: Πίνακας παραγοντικής ανάλυσης
- Πίνακας 14: KMO and Burtlett's test
- Πίνακας 15: Communalities (principal Axis Factoring)
- Πίνακας 16: Rotated F.M
- Πίνακας 17: Πίνακας παλινδρόμησης
- Πίνακας 18: Έλεγχος κανονικότητας
- Πίνακας 19: Mann- Whitney U Test
- Πίνακας 20: Spearman's Correlation

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Ιστόγραμμα καταλοίπων

Γράφημα 2: Διάγραμμα Διασποράς Τυποποιημένων καταλοίπων

Γράφημα 3: Ιστόγραμμα Σφαλμάτων

Γράφημα 4: Διάγραμμα Ομοσκεδαστικότητας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και λήψης αποφάσεων στους διευθυντές, υποδιευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το θεωρητικό πλαίσιο αναλύει την ψυχική ανθεκτικότητα, τους παράγοντες που την ενισχύουν ή την αποδυναμώνουν, καθώς και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Η έρευνα, στην οποία έλαβαν μέρος 238 άτομα, ακολουθεί ποσοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας την προσαρμοσμένη κλίμακα Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και ένα ερωτηματολόγιο λήψης αποφάσεων σχεδιασμένα για τη σχολική διοίκηση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται σημαντικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, επηρεάζοντας θετικά την αποτελεσματικότητα και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών. Επιπλέον, εντοπίστηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες που προβλέπουν την ψυχική ανθεκτικότητα, όπως η συναισθηματική διαχείριση, το κίνητρο, η αυτοπεποίθηση, η προσαρμοστικότητα και η διαρκής μάθηση. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας) και ψυχικής ανθεκτικότητας ή λήψης αποφάσεων. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και στη σημασία της ανάπτυξης παρεμβάσεων και προγραμμάτων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών, προκειμένου να βελτιωθεί η διαχείριση κρίσεων και η λήψη στρατηγικών αποφάσεων στα σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, λήψη απόφασης, εκπαιδευτικοί ηγέτες, διαχείριση κρίσεων

Abstract

This research investigates the correlation between resilience and decision making among principals, deputy principals and education executives in primary and secondary education. The theoretical framework analyzes resilience, the factors which enhance or weaken it, as well as the decision making processes in the educational environment, especially in times of crisis. The research follows a quantitative methodology, using the adapted Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) to measure resilience and a decision making questionnaire designed for school administrators. The findings of the research showed that resilience is considerably associated with the decision making process, favorably affecting the efficiency and adaptability of education leaders. Furthermore, specific factors predicting resilience were identified, such as emotional management, motivation, self-confidence, adaptability and continuous learning. In contrast, no statistically substantial correlation was noticed between demographic features (gender, age, years of work experience) and resilience or decision making. The discussion focuses on the interpretation of the results and the significance of developing interventions and programs to enhance the resilience of education leaders in order to ameliorate crisis management and strategic decision making in schools.

Key words: resilience, decision making, education leaders, crisis management

Εισαγωγή

Το σχολικό σύστημα είναι ευρέως γνωστό ότι αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα και ως εκ τούτου επηρεάζεται από μεταβολές ένθεν και έξωθεν. Οι σχολικές μονάδες δεν λειτουργούν απομονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν συνεχώς με κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Scott & Davis, 2007). Οι Scott και Davis (2007) υπογραμμίζουν ότι όλα τα ανοικτά συστήματα έχουν διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, κάτι που τους επιτρέπει να προσαρμόζονται και να είναι ευέλικτα. Κατά συνέπεια, οι σχολικές μονάδες οφείλουν να διαχειρίζονται τις αλληλεπιδράσεις με ποικίλους εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι γονείς, η τοπική κοινότητα, οι πολιτικές εκπαιδευτικές αποφάσεις και οι τεχνολογικές εξελίξεις, για να φέρουν σε πέρας τους στόχους που θέτουν για την εκπαιδευτική διαδικασία (Scott & Davis, 2007). Σύμφωνα με τη θεωρία των ανοικτών συστημάτων, η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού συστήματος εξαρτάται από το πώς διαχειρίζεται αυτές τις αλληλεπιδράσεις με τρόπο συμβάλλει στη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών (Hoy & Miskel, 2013).

Για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αλλά και για την ικανότητα που έχει να προσαρμόζεται στις επικείμενες και πολλαπλές αλλαγές που προκύπτουν, ακρογωνιαίο λίθο αποτελεί η σχολική διεύθυνση. Καθημερινά, διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες αλλαγές και αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν για να διεξάγεται ομαλά ο σχολικός βίος. Κάθε εκπαιδευτικός ηγέτης είναι σημαντικό να απαριθμεί μια σειρά θετικών γνωρισμάτων όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων, στρατηγική κατεύθυνση και άλλα (Roby, 2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της λήψης αποφάσεων σε διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης. Η έννοια αυτή φαίνεται να είναι κρίσιμης σημασίας για την ηγεσία και τη διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων (Masten, 2001). Σύμφωνα με την Masten (2001), η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια ανθρώπινη προσαρμοστική ικανότητα που εντείνεται από ποικίλα υποστηρικτικά περιβάλλοντα και αποτελεσματική καθοδήγηση.

Το εύλογο ερώτημα που γεννάται είναι το πώς η λήψη απόφασης από έναν ηγέτη σε εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζεται από τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας

που έχει εκείνος. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πολύπλοκη και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως οι προσωπικές αξίες, οι πεποιθήσεις και η ψυχική ανθεκτικότητα των ηγετών. Σύμφωνα με τους Leithwood και Riehl (2003), αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι εκείνοι που μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες στην κριτική σκέψη και στην ανάλυση δεδομένων, ενώ διατηρούν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτή η ανθεκτικότητα επιτρέπει στους διευθυντές και τα εκπαιδευτικά στελέχη να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αλλαγές με ευελιξία και προσαρμοστικότητα, διασφαλίζοντας τη συνεχή βελτίωση των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, οι έρευνες αναδεικνύουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική λήψη αποφάσεων στο εκπαιδευτικό πεδίο. Η μελέτη των Gu και Day (2007) δείχνει ότι οι διευθυντές με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας διαχειρίζονται καλύτερα τις κρίσεις και προάγουν μια θετική σχολική κουλτούρα. Επίσης, η έρευνα των Luthar, Cicchetti και Becker (2000) υπογραμμίζει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άμεσα με την ικανότητα ενός ηγέτη να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον, που προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών και των στελεχών εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε περιόδους κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Σε καταστάσεις κρίσης, όπως οι πανδημίες, οι φυσικές καταστροφές ή σοβαρά περιστατικά εντός της σχολικής κοινότητας, η ικανότητα των ηγετών να λαμβάνουν αποφάσεις είναι κρίσιμη για τη διαχείριση της κατάστασης και τη διασφάλιση της συνέχειας και ποιότητας της εκπαίδευσης (Smith & Riley, 2012). Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σε τέτοιες συνθήκες, καθώς βοηθά τους ηγέτες να παραμένουν ψύχραιμοι και συγκεντρωμένοι υπό πίεση, λαμβάνοντας αποφάσεις βασισμένες στη λογική και όχι στον πανικό. Όπως δείχνει η έρευνα των Avolio και Luthans (2006), η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των αβεβαιοτήτων, εξασφαλίζοντας ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε περιόδους κρίσης είναι καλά μελετημένες και στρατηγικά αποτελεσματικές. Επιπλέον, σε κρίσιμες περιόδους, οι διευθυντές και τα εκπαιδευτικά στελέχη καλούνται να λάβουν αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την ασφάλεια και την ευημερία των μαθητών και του προσωπικού. Η έρευνα της Duchek (2020) αποκαλύπτει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των ηγετών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της

λειτουργικότητας του σχολείου και στην ενίσχυση της συνολικής ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας. Ηγέτες με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων που προστατεύουν και ενισχύουν την κοινότητα. Παράλληλα, η έρευνα των Robertson και συνεργατών (2015) υπογραμμίζει ότι η επένδυση στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω εκπαίδευσης και υποστήριξης μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των ηγετών και να ενισχύσει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται κρίσεις αποτελεσματικά.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω δεν είναι διόλου ασήμαντη η παράμετρος της ψυχικής ανθεκτικότητας σε άτομα με θέσεις ισχύος στην εκπαίδευση όταν χρειάζεται να ληφθούν καίριες αποφάσεις. Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης όπως και η σχέση της με την ικανότητα λήψης αποφάσεων είναι εξαιρετικά σημαντική για ποικίλους λόγους, όπως είναι η βελτίωση της σχολικής διοίκησης, η ενίσχυση της εκπαιδευτικής απόδοσης, η κατανόηση των προκλήσεων και η ανάπτυξη υποστηρικτικών προγραμμάτων.

Αντικείμενο μελετών έχει γίνει το πώς η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει την ικανότητα των ηγετών να διαχειρίζονται προκλήσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις υπό πίεση. Σύμφωνα με τους Gu και Day (2007), οι ηγέτες με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων της σχολικής ζωής και στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η διερεύνηση αυτής της σχέσης μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τη βελτίωση των ηγετικών και διοικητικών πρακτικών στα σχολεία. Εκπαιδευτικοί ηγέτες με αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα είναι σε θέση να λαμβάνουν πιο στοχαστικές και στρατηγικές αποφάσεις, επηρεάζοντας θετικά την απόδοση του σχολείου και την εκπαιδευτική εμπειρία μαθητών και δασκάλων. Μελέτες, όπως αυτή των Leithwood και Riehl (2003), δείχνουν ότι η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική σχολική διοίκηση και βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τέλος, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης και εκπαίδευσης για διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης. Τέτοια προγράμματα θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών,

επιτρέποντάς τους να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος και τις προκλήσεις του ρόλου τους. Η έρευνα των Luthar, Cicchetti και Becker (2000) υποδεικνύει ότι η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων μπορεί να έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ζωή των ηγετών και στην ποιότητα της εκπαίδευσης και ηγεσίας που παρέχουν.

Ως εκ τούτου, ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντών, των υποδιευθυντών αλλά και των στελεχών εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η επιρροή που ασκούν τα εν λόγω επίπεδα στη διαδικασία λήψης απόφασης στην ελληνική πραγματικότητα, ιδιαίτερα δε σε περιόδους κρίσεων.

Ειδικότερα, οι βασικοί στόχοι της παρούσης έρευνας είναι:

- Η αξιολόγηση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας σε διαφορετικές κατηγορίες διευθυντών και στελεχών και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα τους (φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια προϋπηρεσίας κτλ.)
- Η εξέταση του πώς η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει την ικανότητα λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια κρίσεων.
- Η ανάλυση των στρατηγικών λήψης αποφάσεων που χρησιμοποιούν οι ανθεκτικοί ηγέτες σε καταστάσεις πίεσης.
- Η διερεύνηση της επίδρασης της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση και επίλυση κρίσεων εντός της σχολικής κοινότητας.
- Προτάσεις για πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της λήψης αποφάσεων σε περιόδους κρίσης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η Έννοια της Ανθεκτικότητας

Είναι γενικά αποδεκτό ότι όλοι οι άνθρωποι, κάποια στιγμή στη ζωή τους, θα κληθούν να διαχειριστούν δύσκολες ή απαιτητικές καταστάσεις. Ωστόσο, η ανταπόκρισή τους σε αυτές τις προκλήσεις διαφέρει σημαντικά. Ορισμένοι βιώνουν έντονη και παρατεταμένη ψυχολογική επιβάρυνση, άλλοι εμφανίζουν ηπιότερη δυσφορία που υποχωρεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ κάποιοι ανακάμπτουν γρήγορα, αλλά σύντομα βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες, απρόβλεπτες δυσκολίες. Παράλληλα, υπάρχουν και άτομα που επιδεικνύουν ιδιαίτερη ανθεκτικότητα, διατηρώντας τη λειτουργικότητά τους σταθερή, ακόμη και υπό αντίξοες συνθήκες (Bonanno, 2004).

Η ανθεκτικότητα έχει αναγνωριστεί από πολλές μελέτες ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή προσαρμογή των ατόμων, καθώς συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων περιστάσεων και αυξάνει τις πιθανότητες θετικής έκβασης. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ανήκει στο πεδίο της θετικής ψυχολογίας, η οποία εστιάζει στα δυνατά σημεία και τις ικανότητες του ατόμου, αντί να επικεντρώνεται αποκλειστικά στις δυσκολίες και τα προβλήματα (Southwick et al., 2014).

Η ανθεκτικότητα αποτελεί επίσης αντικείμενο μελέτης της αναπτυξιακής ψυχολογίας, καθώς σχετίζεται με τη διαρκή εξέλιξη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και υπόκειται σε αλλαγές και προσαρμογές ανάλογα με τις συνθήκες (Χατζηχρήστου, 2015). Επιπλέον, επηρεάζεται από τη συστημική θεωρία και το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1986), το οποίο υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά και η προσωπικότητα διαμορφώνονται μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζει.

Η Masten (2013), σε μια εκτενή ανασκόπηση της ανθεκτικότητας κατά την αναπτυξιακή πορεία των ατόμων, διακρίνει τέσσερις κατευθύνσεις στην έρευνά της, οι οποίες αντανακλώνονται και στους σχετικούς ορισμούς. Η πρώτη κατεύθυνση ήταν κυρίως περιγραφική, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά ή στις μεταβλητές που συνδέονται με διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ παιδιών και νέων που αντιμετωπίζουν αιφνίδιες ή χρόνιες αντιξοότητες. Η δεύτερη κατεύθυνση επικεντρώθηκε στη διαδικασία και στο πώς οι παράγοντες που συνδέονται με την ανθεκτικότητα λειτουργούν. Το τρίτο ρεύμα έρευνας εστίασε σε παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας μέσω στρατηγικών που μειώνουν τον κίνδυνο και ενισχύουν τους πόρους ή προστατευτικούς μηχανισμούς. Τέλος, η τέταρτη κατεύθυνση έρευνας, επηρεασμένη από τεχνολογικές και εμπειρικές εξελίξεις, εστιάζει στην παρακολούθηση των διαδικασιών ανθεκτικότητας σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης, μελετώντας τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εμπειριών, γονιδίων, συμπεριφοράς, νευρωνικής λειτουργίας, και των ευρύτερων οικολογικών συστημάτων, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κοινότητα.

Ορισμός και Θεωρίες Ψυχικής Ανθεκτικότητας

➤ Ορισμοί της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Παρά το ότι ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί μια πρόκληση, μια πρώτη κατανόηση της σημασίας και της βασικής λειτουργίας της μπορεί να αποκτηθεί μέσα από τη μελέτη της φύσης και των σχετικών επιστημών. Σύμφωνα με τη φυσική, δύο διαδεδομένα λεξικά ορίζουν την έννοια του *resilience* ως «την ικανότητα ενός υλικού να επιστρέφει στο αρχικό του σχήμα αφού λυγίσει, τεντωθεί ή πιεστεί» ή «την ικανότητα ενός ελαστικού υλικού (...) να απορροφά ενέργεια (π.χ. από ένα χτύπημα) και να την απελευθερώνει καθώς επανέρχεται στην αρχική του μορφή» (Merriam-Webster, 2021, σελ.1056). Η συσχέτιση των φυσικών αρχών με τους κανόνες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αντίδρασης δεν είναι καινούργια, και

έτσι τα λεξικά σημειώνουν επίσης ότι αφορά την «ικανότητα των ανθρώπων να νιώθουν, μεταξύ άλλων, χαρούμενοι και επιτυχημένοι μετά από δύσκολες και δυσάρεστες εμπειρίες» (Cambridge Dictionary, 2021, σελ. 1152). Παρόλα αυτά, η ανθεκτικότητα είναι μια έννοια ιδιαίτερα σύνθετη, και η πλήρης κατανόησή της απαιτεί πολυεπίπεδη προσέγγιση και διερεύνηση των πολλών ορισμών της.

Σύμφωνα με το λεξικό της Αμερικανικής Ένωσης Ψυχολογίας (APA, 2020, σελ. 1034), η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως:

«η διαδικασία και το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής στις δυσκολίες και τις προκλήσεις της ζωής, ιδιαίτερα με την έννοια της ψυχικής, της συναισθηματικής και της συμπεριφορικής ευελιξίας καθώς και την προσαρμογή στις εσωτερικές και τις εξωτερικές απαιτήσεις. Αναγνωρίζεται ένα φάσμα παραγόντων που συμβάλλουν στον βαθμό της καλής προσαρμογής των ατόμων με επικρατέστερους (α) τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βλέπουν και βιώνουν τον κόσμο, (β) την πρόσβαση σε ποιοτικούς περιβαλλοντικούς πόρους και (γ) μια σειρά στρατηγικών αντιμετώπισης, με τους δύο τελευταίους να σημειώνουν πιο υψηλή συσχέτιση με την προσαρμογή αλλά και τη δυνατότητα για καλλιέργεια και εξάσκηση».

Σε ορισμένες μελέτες, η Masten (2013) προσεγγίζει την ανθεκτικότητα από μια ευρύτερη, συστημική σκοπιά, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχώς σε σοβαρές προκλήσεις που ενδέχεται να διαταράξουν τη λειτουργία, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του. Αντίστοιχα, ο Rutter (2006) ορίζει την ανθεκτικότητα ως μια έννοια που προκύπτει από την αλληλεπίδραση δύο παραγόντων: αφενός των έντονων και επικίνδυνων συνθηκών που μπορεί να βιώσει ένα άτομο, και αφετέρου μιας σχετικά θετικής ψυχολογικής προσαρμογής, η οποία επιτυγχάνεται παρά την έκθεση σε αντίξοες εμπειρίες.

Σύμφωνα με τη Yehuda, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συνεπάγεται την απουσία ψυχολογικών συμπτωμάτων και μπορεί να υπάρχει ακόμη και σε άτομα που βιώνουν διαταραχή μετατραυματικού στρες, όταν αυτοί καταφέρνουν να αντιστέκονται στις επιπτώσεις της. Επιπλέον, σημειώνει ότι η ανθεκτικότητα, όταν αναφέρεται σε ανθρώπους, πρέπει να θεωρείται ως η διαδικασία κατά την οποία το

άτομο, με συνειδητή προσπάθεια και θετική στάση, προχωρά μπροστά χωρίς να προσκολλάται στο παρελθόν, φτάνοντας ενίοτε σε ένα καλύτερο επίπεδο από ό,τι πριν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Για μένα, η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει μια ενεργή απόφαση (...) αυτή η απόφαση είναι να συνεχίσουμε να προχωράμε μπροστά» (Southwick et al., 2014).

Ο Ungar (2008) υποστηρίζει πως εκ φύσεως η ανθεκτικότητα, επηρεάζεται τόσο από την κοινωνία όσο και από το ίδιο το άτομο. Γι αυτό, υπερτονίζει τη σημασία του πολιτισμού, παράγοντα που πιστεύει ότι πρέπει να διερευνάται εις βάθος, ειδικά αν πρόκειται να εξεταστούν οι στρατηγικές ενίσχυσης της. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι:

«Κατά την έκθεση σε σημαντικές αντιξοότητες, είτε ψυχολογικές, είτε περιβαλλοντικές ή και τα δύο, η ανθεκτικότητα είναι τόσο η ικανότητα των ατόμων να καθοδηγούν τον εαυτό τους προς τους πόρους που συμβάλλουν στη διατήρηση της υγείας και την παροχή ευκαιριών για ευεξία, όσο και η δυναμική και η ικανότητα της οικογένειας, της κοινότητας και του πολιτισμού όπου ανήκουν τα άτομα, στο να παρέχουν τέτοιους πόρους και ευκαιρίες, με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους» (σ. 225).

Αντίστοιχα κινείται η Panter- Brick:

«Στο δικό μου μυαλό η ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία αξιοποίησης πόρων για τη διατήρηση της ευημερίας. Μου αρέσει η λέξη «διαδικασία» γιατί υπονοεί ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι απλώς ένα χαρακτηριστικό ή μια ικανότητα. Μου αρέσει η φράση «να αξιοποιήσουμε τους πόρους» γιατί μας ζητά να προσδιορίσουμε ποιοι είναι οι πιο κατάλληλοι πόροι για ανθρώπους σε μέρη όπως το Αφγανιστάν, ο Νίγηρας ή οι Ηνωμένες Πολιτείες. (Southwick et al., 2014).

Τέλος, η Windle (2011) κάνοντας μια μεγάλη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνει ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που διαφοροποιείται κατά την πορεία της ζωής. Επίσης, καταλήγει ότι:

« η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία της διαπραγμάτευσης, της διαχείρισης και της προσαρμογής σε σημαντικά στρεσογόνες και τραυματικές

συνθήκες. Οι ενδογενείς πηγές και τα χαρακτηριστικά του ατόμου, η ζωή και το περιβάλλον του, δύναται να διευκολύνουν την ικανότητα του να προσαρμόζεται και να ανακάμπτει εν όψει των αντιξοοτήτων» (σ. 152).

➤ *Θεωρίες για την Ψυχική Ανθεκτικότητα*

Αντιξοότητα και Προσαρμογή

Οι περισσότερες προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας στηρίζονται σε δύο κεντρικές έννοιες: την αντιξοότητα και την θετική προσαρμογή (Fletcher & Sarkar, 2013). Σύμφωνα με τους Masten et al. (2009), η ψυχική ανθεκτικότητα απαιτεί δύο προϋποθέσεις: (α) το άτομο να εμφανίζει θετική προσαρμογή ή εξέλιξη και (β) να έχει βιώσει ή να βιώνει αντιξοότητες που απειλούν την ομαλή ανάπτυξη του. Όπως αναφέρουν οι Hermann et al. (2011), η έννοια της αντιξοότητας περιλαμβάνει ένα φάσμα αρνητικών γεγονότων, όπως ανεπαρκής γονική μέριμνα, φτώχεια, φυσικές καταστροφές, βία, και πόλεμο, τα οποία συνδέονται με δυσκολίες προσαρμογής ή ψυχικές διαταραχές. Ωστόσο, η ύπαρξη αντιξοότητας δεν συνεπάγεται πάντα δυσκολίες προσαρμογής, καθώς ορισμένα άτομα καταφέρνουν να τις διαχειριστούν επιτυχώς (Χατζηχρήστου, 2015). Η προσαρμογή δεν συνεπάγεται την απουσία στρες αλλά την ικανότητα διατήρησης λειτουργικής επάρκειας, αναγνωρίζοντας ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να περιλαμβάνει πόνο και δοκιμασία (Wolin & Wolin, 1993 όπως αναφέρεται στο Henderson & Milstein, 2008).

Διαδικασία ή Αποτέλεσμα;

Ένα σημαντικό ερώτημα είναι αν η ανθεκτικότητα αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό, διαδικασία ή αποτέλεσμα. Παλαιότερα, η ανθεκτικότητα αποδίδονταν με όρους όπως «άτρωτος» ή «σκληρός» (Wolin, 1993 όπως αναφέρεται στο Henderson & Milstein, 2008), όμως αυτοί οι όροι δεν αποδίδουν την ευελιξία της ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ανθεκτικότητα δεν είναι μια σταθερή ιδιότητα, καθώς το ίδιο άτομο μπορεί να επιδείξει ανθεκτικότητα σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις συνθήκες (Rutter, 1987; 2006). Η αποδοχή της ανθεκτικότητας ως αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος επιτρέπει την κατανόηση της προσαρμογής ως συνδυασμό σχέσεων και εμπειριών που διαμορφώνουν δεξιότητες και θετικές στάσεις (Χατζηχρήστου, 2015).

Αντίσταση, Ανάκαμψη, Ανάπτυξη

Οι έννοιες της αντίστασης, ανάκαμψης και ανάπτυξης περιγράφουν διαφορετικούς δρόμους προς την προσαρμογή. Η αντίσταση αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να παραμένουν λειτουργικά παρά τις αντίξοες συνθήκες (Bonanno, 2004). Η ανάκαμψη, από την άλλη, περιλαμβάνει την επαναφορά στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργικότητας μετά την αντιμετώπιση δυσκολιών (Ayed et al., 2019). Τέλος, η ανάπτυξη περιγράφει την ικανότητα του ατόμου όχι μόνο να προσαρμόζεται αλλά και να βγαίνει ενισχυμένο από τη διαδικασία, αποκτώντας νέες δεξιότητες για μελλοντικές προκλήσεις (Henderson & Milstein, 2008).

Παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα / προστατευτικοί παράγοντες

Ο όρος «προστατευτικοί παράγοντες» (θέλει βιβλιογραφία και σελίδα) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους παράγοντες που μετριάζουν τις αρνητικές επιπτώσεις του κινδύνου και των αντιξοοτήτων, προσφέροντας τη δυνατότητα για πιο θετικά αποτελέσματα και επιτυχημένη προσαρμογή (Masten et al., 1990, σ.425· Werner, 2000, σ.115). Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν, προσαρμόζουν ή βελτιώνουν την ανταπόκριση ενός ατόμου σε περιβαλλοντικούς κινδύνους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε προβλήματα προσαρμογής (Rutter, 1985). Οι προστατευτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά και μηχανισμούς που βρίσκονται τόσο εντός του ατόμου όσο και στο περιβάλλον του, καθώς η ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεάζεται από πλήθος προσωπικών, διαπροσωπικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών στοιχείων (Røen et al., 2018). Έτσι, η ανθεκτικότητα δεν βασίζεται μόνο στις ψυχολογικές δεξιότητες του ατόμου, αλλά και στην ικανότητά του να αξιοποιεί τα υποστηρικτικά συστήματα που προσφέρει το περιβάλλον, όπως η οικογένεια και η κοινότητα (Friborg et al., 2003).

Από μια άλλη οπτική, ερευνητές όπως ο Ungar (2008) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του περιβάλλοντος στην ενίσχυση της ανάπτυξης του ατόμου, μετατοπίζοντας έτσι το βάρος από το ίδιο το άτομο προς το περιβάλλον του. Οι Friborg et al. (2003), εξετάζοντας τις κύριες πηγές προστασίας πίσω από την υγιή προσαρμογή στους ενήλικες, προτείνουν τρεις βασικές κατηγορίες προστατευτικών παραγόντων, παρόμοιες με τους πόρους που αφορούν στα παιδιά και

έχουν προταθεί από κορυφαίους ερευνητές όπως η Werner, ο Rutter και ο Garmezy: (α) ατομικά χαρακτηριστικά, στα οποία περιλαμβάνονται ψυχολογικά στοιχεία και κοινωνικές δεξιότητες, (β) η συνοχή και ζεστασιά της οικογένειας και (γ) τα εξωτερικά συστήματα υποστήριξης. Στην παρούσα εργασία, οι προστατευτικοί παράγοντες συνοψίζονται σε δύο κύριες υποκατηγορίες: (α) τα ατομικά χαρακτηριστικά και (β) τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, βάσει σύντομης ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Χαρακτηριστικά που προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Ενδοατομικά χαρακτηριστικά

Η ψυχική ανθεκτικότητα διαπλάθεται ποικιλοτρόπως. Είναι υψίστης σημασίας, λοιπόν, να παρατηρήσουμε τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που αξιοποιούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις δυσκολίες. Η Kumpfer (1999) ταξινομεί αυτά τα χαρακτηριστικά σε πέντε βασικές κατηγορίες, οι οποίες αντανακλούν τόσο την προσωπικότητα όσο και τις φυσικές ικανότητες των ανθρώπων. Αυτές οι κατηγορίες περιλαμβάνουν: (1) πνευματικά χαρακτηριστικά και κίνητρα, (2) γνωστικές ικανότητες, (3) κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, (4) συναισθηματική σταθερότητα και δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς και (5) φυσική ευεξία και σωματικές ικανότητες.

Τα άτομα με ισχυρή ψυχική ανθεκτικότητα συχνά εμφανίζουν θετική προδιάθεση απέναντι στις προκλήσεις και θεωρούν ότι κάθε δυσκολία μπορεί να έχει και ένα θετικό στοιχείο. Τείνουν να διατηρούν αισιόδοξη στάση, να επιμένουν στους στόχους τους και να διαθέτουν αυτοπεποίθηση και ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για ανάπτυξη (Henderson & Milstein, 2008). Παράλληλα, η πίστη σε ανώτερες δυνάμεις ή φιλοσοφικά συστήματα μπορεί να λειτουργεί ως πηγή ενδυνάμωσης (Howell & Miller-Graff, 2014). Επιπλέον, η ικανότητα να δίνει κανείς νόημα στις εμπειρίες του, καθώς και η αναγνώριση του ρόλου της αυτογνωσίας, συμβάλλουν σημαντικά στην ψυχική ανθεκτικότητα (Masten & Narayan, 2012).

Η γνωστική διάσταση της ανθεκτικότητας σχετίζεται με παράγοντες όπως η αντίληψη, η εκπαίδευση και η κριτική σκέψη. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η υψηλή νοημοσύνη, η δυνατότητα ανάλυσης καταστάσεων και η ικανότητα διαχείρισης πληροφοριών συμβάλλουν στην ανθεκτικότητα (Meng et al., 2018).

Επιπρόσθετα, η αυτοεκτίμηση και η ενσυνειδητότητα είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη προσαρμοστικών στρατηγικών, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά στη ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων (Howell & Miller-Graff, 2014).

Οι κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα. Ικανότητες όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η κοινωνική προσαρμοστικότητα και η ικανότητα διατήρησης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ενισχύουν την ανθεκτικότητα των ατόμων (Campbell-Sills et al., 2006). Επιπλέον, η αλληλεγγύη, η κοινωνική υπευθυνότητα και η επιθυμία για προσφορά στην κοινότητα είναι στοιχεία που φαίνεται να συνδέονται με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας (Southwick et al., 2005).

Η συναισθηματική σταθερότητα αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται το άγχος, να διατηρούν την ψυχραιμία τους σε δύσκολες συνθήκες και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με θετική σκέψη. Για παράδειγμα, η στρατηγική της γνωστικής αναπλαισίωσης, δηλαδή η αντικατάσταση αρνητικών σκέψεων με πιο θετικές, μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα (Feder et al., 2009). Ακόμη, το χιούμορ έχει βρεθεί ότι λειτουργεί ως μηχανισμός προσαρμογής και συμβάλλει στη μείωση του στρες (Masten, 1982).

Τέλος, η σωματική ευεξία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ένας υγιεινός τρόπος ζωής, που περιλαμβάνει ισορροπημένη διατροφή, σωματική άσκηση και επαρκή ύπνο, μπορεί να ενισχύσει την ανθεκτικότητα, διασφαλίζοντας ότι το άτομο διαθέτει τα απαιτούμενα ενεργειακά αποθέματα για να ανταποκριθεί σε προκλήσεις (Southwick & Charney, 2012).

➤ **Ηγετικά χαρακτηριστικά**

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκαν τα εξής στοιχεία σχετικά με το πώς η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται μέσα από τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι ηγέτες ιδιαίτερα σε χώρους εργασιακούς. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί κρίσιμο χαρακτηριστικό για ηγέτες που καλούνται να διαχειριστούν αντιξοότητες στον εργασιακό τους χώρο. Σύμφωνα με τους Jackson, Firtko και

Edenborough (2007), τα ηγετικά χαρακτηριστικά που προάγουν την ανθεκτικότητα περιλαμβάνουν την ικανότητα δημιουργίας θετικών επαγγελματικών σχέσεων, τη διατήρηση αισιοδοξίας, την ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης, την επίτευξη ισορροπίας ζωής και πνευματικότητας, καθώς και τη χρήση αναστοχασμού. Οι υποστηρικτικές σχέσεις με μέντορες ή συναδέλφους εκτός του άμεσου εργασιακού περιβάλλοντος μειώνουν την ευαλωτότητα και ενισχύουν την αίσθηση ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, ιδίως σε περιόδους κρίσης (Jackson et al., 2007).

Η διατήρηση θετικής στάσης είναι εξίσου σημαντική. Οι ηγέτες που μπορούν να εντοπίσουν θετικά στοιχεία ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις, διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το στρες, ενισχύουν τη δική τους ψυχική ανθεκτικότητα και εμπνέουν την ομάδα τους (Fredrickson, 2004, όπως αναφέρεται από Jackson et al., 2007). Επιπλέον, η ανάπτυξη συναισθηματικής επίγνωσης επιτρέπει στους ηγέτες να κατανοούν καλύτερα τις συναισθηματικές ανάγκες τους και να διαχειρίζονται τις δικές τους αντιδράσεις, δημιουργώντας ένα πρότυπο αυτορρύθμισης για τους συνεργάτες τους (Jackson et al., 2007).

Τέλος, η επίτευξη ισορροπίας ζωής και η ενασχόληση με δραστηριότητες που προάγουν τη σωματική, συναισθηματική και πνευματική ευεξία είναι κρίσιμες στρατηγικές για τη διατήρηση της ανθεκτικότητας. Παράλληλα, η πρακτική του αναστοχασμού μέσω γραπτής καταγραφής εμπειριών βοηθά τους ηγέτες να αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, βελτιώνοντας τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους (Jackson et al., 2007).

Παράγοντες κινδύνου για την Ψυχική Ανθεκτικότητα (risk factors)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας συχνά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες κινδύνου που υπονομεύουν την ικανότητά τους να προσαρμοστούν σε αντίξοες συνθήκες. Οι παράγοντες αυτοί, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, περιλαμβάνουν προσωπικά, επαγγελματικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Το υψηλό αντιλαμβανόμενο στρες αποτελεί βασικό παράγοντα κινδύνου για τη μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα. Εργαζόμενοι και ηγέτες που βιώνουν υπερβολική φόρτιση, συγκρούσεις ρόλων ή έλλειψη ελέγχου στις καθημερινές τους ευθύνες είναι πιο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση (Levine et al., 2014).

Ειδικά για τους ηγέτες, η συνεχής πίεση να παρέχουν λύσεις και να ανταποκρίνονται σε υψηλές απαιτήσεις αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα εξάντλησης, μειώνοντας την ικανότητά τους να προσαρμόζονται αποτελεσματικά (Smith & Graham, 2017). Η απουσία υποστηρικτικών δικτύων, όπως η συνεργασία με συναδέλφους, οι σχέσεις με ανωτέρους ή η ύπαρξη μεντόρων, έχει συνδεθεί με την αυξημένη ευαλωτότητα των εργαζομένων σε στρεσογόνες καταστάσεις (Harms et al., 2018). Για τους ηγέτες, η μοναξιά της θέσης τους συχνά λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης, οδηγώντας σε μειωμένη ανθεκτικότητα. Η κοινωνική απομόνωση όχι μόνο επηρεάζει την απόδοση, αλλά συμβάλλει και στη μείωση της ψυχολογικής ευεξίας (Johnson et al., 2020). Το ιστορικό τραυματικών εμπειριών ή προσωπικών δυσκολιών μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα. Για παράδειγμα, άτομα που έχουν βιώσει σημαντικές απώλειες ή συναισθηματικό τραύμα συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσαρμογή σε νέες ή στρεσογόνες καταστάσεις (Bonanno et al., 2011). Η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αδυναμία κατανόησης και διαχείρισης των προσωπικών συναισθημάτων, αποτελεί επίσης καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την ανθεκτικότητα (Hochwarter et al., 2014). Οι περιβαλλοντικοί και οργανωτικοί παράγοντες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη ή μείωση της ανθεκτικότητας. Οι συνθήκες εργασίας που περιλαμβάνουν χαμηλή αυτονομία, ασάφεια ρόλων, ή ανασφαλείς σχέσεις με συναδέλφους δημιουργούν ένα τοξικό περιβάλλον που μειώνει την ανθεκτικότητα (Kossek et al., 2014). Επιπλέον, οργανωτικές αλλαγές, όπως οι μειώσεις προσωπικού ή οι ανασχεδιασμοί δομών, συχνά οδηγούν σε αυξημένο άγχος και απογοήτευση για τους εργαζομένους. Η αποτυχία επίτευξης ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικών και προσωπικών υποχρεώσεων αποτελεί έναν από τους πιο συχνούς παράγοντες κινδύνου. Οι εργαζόμενοι και οι ηγέτες που δυσκολεύονται να διαχωρίσουν την εργασία από την προσωπική τους ζωή συχνά παρουσιάζουν μειωμένη ανθεκτικότητα, καθώς στερούνται ευκαιριών για επαναφόρτιση και προσωπική ανάπτυξη (Kossek et al., 2014). Οι ηγέτες με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή ανασφάλεια συχνά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων ή στη διαχείριση κρίσεων. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητά τους να παραμένουν ανθεκτικοί μπροστά στις αντιξοότητες (Harms et al., 2018).

Λήψη Απόφασης

Ορισμοί

Η λήψη αποφάσεων μπορεί να οριστεί ως ο εντοπισμός και η επιλογή μιας εναλλακτικής από ένα σύνολο εναλλακτικών με βάση τις προτιμήσεις του λήπτη αποφάσεων (Rezaei, 2016). Επιπλέον, η λήψη απόφασης ορίζεται ως “η διαδικασία προσδιορισμού των διαθέσιμων επιλογών, της αξιολόγησης των συνεπειών τους και της τελικής επιλογής μιας συγκεκριμένης δράσης” (Druckman, 2016).

Επίσης, οι Garrison et al. (2018) υποστηρίζουν πως “η λήψη απόφασης περιλαμβάνει τη συστηματική συλλογή πληροφοριών, την αξιολόγηση των δεδομένων και την υιοθέτηση δράσεων που είναι ευθυγραμμισμένες με τους οργανωσιακούς στόχους” (Garrison et al., 2018). Κατά τους Robbins και Judge (2019), “η λήψη απόφασης δεν σχετίζεται μόνο με προβλήματα και ευκαιρίες, αλλά επηρεάζεται από ποικίλους οργανωσιακούς, ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες” (Robbins & Judge, 2019).

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα του Kahneman et al. (2021) φαίνεται πως “η λήψη απόφασης περιλαμβάνει τη χρήση τόσο διαισθητικών όσο και αναλυτικών προσεγγίσεων, όπου η διαισθητική σκέψη παρέχει ταχύτερες λύσεις, ενώ η αναλυτική διαδικασία επιτρέπει βαθύτερη αξιολόγηση των επιλογών” (Kahneman et al., 2021).

Στον χώρο του σχολείου, η λήψη απόφασης είναι πιο περίπλοκη και κατά κύριο λόγο ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τα στελέχη εκπαίδευσης που εργάζονται σε διευθύνσεις εκπαίδευσης. Φυσικά, και ο σύλλογος διδασκόντων έχει λόγο σε σημαντικά ζητήματα για τα οποία πρέπει να ληφθούν αποφάσεις στο σχολείο. Αυτή η σύνθετη διαδικασία περιλαμβάνει στρατηγικές επιλογές από διευθυντές και υποδιευθυντές, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Hallinger (2016), “η λήψη απόφασης από τους σχολικούς ηγέτες αφορά στη διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων, τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς και γονείς” (Hallinger, 2016).

Επιπλέον, οι Spillane και Diamond (2017) υπογραμμίζουν ότι “η λήψη απόφασης στα σχολεία απαιτεί κατανομημένη ηγεσία, όπου διαφορετικά μέλη της σχολικής

κοινότητας συνεισφέρουν στη διαδικασία, εξασφαλίζοντας έτσι την αποδοχή και αποτελεσματικότητα των αποφάσεων” (Spillane & Diamond, 2017). Πρόσθετα, σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2019), “η λήψη απόφασης σε σχολικά πλαίσια συνδυάζει δεδομένα απόδοσης μαθητών, στρατηγικές για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μέτρα ενίσχυσης του σχολικού κλίματος” (Leithwood & Jantzi, 2019). Μια αρκετά πρόσφατη έρευνα των Harris και Jones (2021) επισημαίνει πως “η λήψη απόφασης από τους σχολικούς ηγέτες επηρεάζεται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας, κάτι που απαιτεί ευαισθησία και ευελιξία από την πλευρά των ηγετών” (Harris & Jones, 2021).

Βασικές Θεωρίες και Διαστάσεις Λήψης απόφασης στη σχολική κοινότητα

Στη σχολική κοινότητα η λήψη απόφασης αποτελεί μια καθημερινή ανάγκη και για αυτόν τον λόγο υπάρχουν αρκετές θεωρίες αλλά και διαστάσεις που σχετίζονται με αυτήν, πράγματα που συνεισφέρουν πιο αποτελεσματικές κατευθύνσεις για μια σαφέστερη ηγεσία και καθοδήγηση. Παρακάτω αναλύονται κάποιες βασικές θεωρίες λήψης απόφασης που βρίσκουν εφαρμογή και στο σχολείο.

1. **Θεωρία Ορθολογικής Επιλογής (Rational Choice Theory):** Σύμφωνα με την ορθολογική επιλογή υποστηρίζεται πως οι ηγέτες παίρνουν αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη λογικές διαδικασίες, έχοντας κατά νου όλα τα σημαντικά δεδομένα που έχουν στην κατοχή τους. Σε παλαιότερη έρευνα έχει φανεί πως οι σχολικοί ηγέτες, παρόλο που αντιμετωπίζουν περιορισμούς όπως η έλλειψη χρόνου ή πληροφοριών, επιδιώκουν να διαλέξουν τη βέλτιστη λύση για την επίτευξη των σκοπών τους” (Simon & March, 1996).
2. **Θεωρία Περιορισμένης Ορθολογικότητας (Bounded Rationality):** Ελλείπει χρόνου και πόρων αλλά και ανεπάρκειας ικανότητας, συχνά οι διευθυντές/ριες λαμβάνουν αποφάσεις στο πλαίσιο των ορίων της ικανότητάς τους να διαχειριστούν πληροφορίες (Robbins και συν., 2012: 148)
3. **Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership):** Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η λήψη αποφάσεων δεν επαφίεται μόνο στον διευθυντή, αλλά μοιράζεται με το υπόλοιπο προσωπικό (υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων κτλ). Μάλιστα, έχει βρεθεί πως η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει στη συμμετοχή όλων των μελών της

σχολικής κοινότητας, γεγονός που οδηγεί σε πιο αποδεκτά και ευχάρια αποτελέσματα” (Spillane & Diamond, 2017, σ. 149).

4. **Θεωρία Συστημάτων (Systems Theory):** Η θεωρία των συστημάτων ορίζει πως οι αποφάσεις δέχονται επιρροή από το σύνολο της λειτουργίας του σχολείου. Οι Fullan και Quinn (2016) υποστηρίζουν ότι “οι σχολικοί ηγέτες έχουν χρέος να ασχοληθούν με το σύνολο των ζητημάτων που ανακύπτουν σε έναν σχολικό οργανισμό και όχι σε περιορισμένα ζητήματα, για να βρεθούν έτσι πιο βιώσιμες λύσεις” (Fullan & Quinn, 2016, σ.124).

Η λήψη απόφασης, συνδέεται με ποικίλες διαστάσεις της σχολικής ζωής και έτσι μπορούμε να πούμε ότι κατά μια έννοια υπολογίζεται η αποτελεσματικότητα της. Οι διαστάσεις αυτές αναλύονται παρακάτω και χρησιμοποιήθηκαν και στο σχετικό ερωτηματολόγιο λήψης απόφασης της εν λόγω έρευνας.

Αρχικά, σημαντική παράμετρος είναι η ανάληψη ρίσκων από τους διευθυντές. Αυτή, συχνά συνδέεται με την ανάγκη που υπάρχει όλα τα συστήματα για αλλαγή. Σύμφωνα με τους Garrison et al. (2018), “η θέληση για ανάληψη ρίσκων αποτελεί χαρακτηριστικό των επιτυχημένων ηγετών, ειδικά σε περιβάλλοντα που έχουν πολλαπλές απαιτήσεις” (Garrison et al., 2018). Παράλληλα, Οι Leithwood και Azah (2017) επισημαίνουν πως η ανάληψη ρίσκων συμβάλλει στην αυτονομία στα σχολεία, ενώ οι Harris και Jones (2021) υπογραμμίζουν ότι η ικανότητα που έχει ένας ηγέτης να διαχειρίζεται ένα ρίσκο ενισχύει την αποτελεσματικότητά του.

Ένας καταλυτικός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι η ανάγκη συμμόρφωσης με το νομικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως “οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να εξασφαλίσουν ότι οι ληφθείσες αποφάσεις ευθυγραμμίζονται με τις νομοθετικές επιταγές, ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετούν και τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου που ηγούνται” (Harris & Jones, 2021). Επιπλέον, Οι Spillane et al. (2018) προσθέτουν ότι το να γνωρίζει κάποιος τα νομικά πλαίσια ενισχύει την εμπιστοσύνη της σχολικής κοινότητας.

Σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη λήψη απόφασης είναι η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη που δείχνει κάποιος στις ικανότητές του, τα οποία επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2019), “η αυτοεκτίμηση των ηγετών είναι καθοριστική για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη του σχολείου” (Leithwood & Jantzi,

2019 ενώ οι Ryan και Deci (2020) προσθέτουν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την ικανότητα αυτοκαθορισμού.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμμετοχή της κοινότητας στις αποφάσεις των σχολικών ηγετών δημιουργώντας δυνατές βάσεις συνεργασίας. Έχει αποδειχθεί πως “η εμπλοκή γονέων και φορέων του τόπου συμβάλλει θετικά στην αποδοτικότητα των αποφάσεων και στη συνοχή της σχολικής κοινότητας” (Spillane & Diamond, 2017). Οι Epstein et al. (2018) προσθέτουν ότι η εμπλοκή της κοινότητας ενισχύει την εμπιστοσύνη, και παράλληλα βελτιώνεται η σχολική κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου.

Πέρα όμως από τις παραπάνω διαστάσεις που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών ενδιαφέρον ερευνητικά παρουσιάζει και η συσχέτιση της λήψης απόφασης με ποικίλα δημογραφικά δεδομένα όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και εμπειρίας στον χώρο της διοίκησης, οι σπουδές που εξειδικεύονται στην ηγεσία της εκπαίδευσης και η περιοχή που εδρεύει το σχολείο. Παρακάτω παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση πάνω στη συσχέτιση αυτή.

Κατ’ αρχάς, η σχέση μεταξύ φύλου και λήψης αποφάσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Σύμφωνα με τους Ely et al. (2014), οι γυναίκες σε θέση ηγεσίας έχουν την τάση να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και συνεργατικότητα στη λήψη αποφάσεων. Στα σχολεία, αναμένεται, λοιπόν οι γυναίκες να βασίζονται στη συμμετοχική ηγεσία (Ely et al., 2014). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Harris και Jones (2021) επισημαίνουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε περιόδους κρίσεων, διότι κατά κύριο λόγο παίρνουν αποφάσεις που βασίζονται στα συναισθήματα και στις εκάστοτε ανάγκες της σχολικής κοινότητας (Harris & Jones, 2021). Ακόμη, σε έρευνα των Leithwood και Azah (2017) φαίνεται πως το φύλο μπορεί να επηρεάσει τις προτεραιότητες κατά τη λήψη αποφάσεων, αφού οι γυναίκες εστιάζουν περισσότερο στη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Επιπροσθέτως, η ηλικία συχνά είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τη λήψη απόφασης. Έχει φάνει ερευνητικά πως οι νεότεροι ηγέτες συνήθως υιοθετούν πιο καινοτόμες στρατηγικές, ενώ οι πιο μεγάλοι βασίζονται κυρίως στην εμπειρία και στη διαίσθηση που κατέχουν (Spillane & Diamond, 2017). Σύμφωνα με τον Hallinger

(2016), οι ηγέτες με μεγαλύτερη ηλικία τείνουν να λαμβάνουν πιο συντηρητικές αποφάσεις, αποφεύγοντας τα υψηλά ρίσκα.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο και ειδικά σε θέση ηγετική παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λήψη απόφασης. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2019) οι ηγέτες που έχουν πιο μεγάλη σχετική εμπειρία είναι αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση κρίσεων, εφόσον διαθέτουν αφενός γνώσεις επί των ζητημάτων και αφετέρου την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση στις κινήσεις που πρέπει να ακολουθήσουν. Επίσης, οι Fullan και Quinn (2016) αναφέρουν ότι τα χρόνια αυτά ενισχύουν την επιτάχυνση της αξιολόγησης των ζητημάτων και στην επιλογή στρατηγικών λύσεων. Οι Spillane et al. (2018) επισημαίνουν ότι οι λιγότερο έμπειροι ηγέτες μπορεί να βασίζονται περισσότερο σε συνεργατικές πρακτικές για την υποστήριξή τους στη λήψη αποφάσεων.

Κρίσιμο στοιχείο αποτελούν και οι σπουδές στη Διοίκηση εκπαίδευσης ή στην Ηγεσία. Ερευνητικά, μπορεί να υποστηριχθεί πως άτομα με τέτοιες σπουδές ενδέχεται να λαμβάνουν πιο αποτελεσματικές και γρήγορες αποφάσεις. Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2020), οι ηγέτες με ανάλογη εκπαίδευση χρησιμοποιούν πιο ορθολογικές προσεγγίσεις που έχουν μια στρατηγική βάση. Οι Leithwood και Azah (2017) αναφέρουν ότι σπουδές στη διοίκηση αυξάνουν την ικανότητα των ηγετών να κατανοούν και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές. Σημαντικό θεωρείται επίσης, πως η εκπαίδευση αυτή, βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σημαντικών για έναν σχολικό ηγέτη όπως είναι για παράδειγμα η διαχείριση συγκρούσεων και η ενίσχυση της συνεργασίας (Spillane & Diamond 2017).

Ο τρόπος σκέψης πίσω από τη λήψη μιας απόφασης στον χώρο του σχολείου επηρεάζεται από τον τόπο στον οποίο εδρεύει, δηλαδή αν έχει μικρό ή μεγάλο πληθυσμό. Με άλλα λόγια, τα σχολεία που είναι σε αγροτικές περιοχές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολότερες προκλήσεις, (περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους) κάτι που φαίνεται να επηρεάζει τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι σχολικοί ηγέτες. Αντιθέτως, οι ηγέτες σε αστικά σχολεία εστιάζουν πιο πολύ στο πώς θα διαχειριστούν την πολυμορφία και την πολυπολιτισμικότητα του πλαισίου (Harris & Jones, 2021). Τέλος, οι Epstein et al. (2018) αναφέρουν ότι οι διευθυντές σχολείων σε ημιαστικές περιοχές δύνανται να λειτουργούν και με τους δύο τρόπους και να προσαρμόζουν τις αποφάσεις τους στις ανάγκες της κοινότητας.

Λήψη απόφασης σε περιόδους κρίσης

Εξεχούσης σημασίας στη λήψη απόφασης στη σχολική κοινότητα είναι οι λεγόμενες περίοδοι κρίσεων. Εκεί, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να διεκπεραιώσουν μια σειρά από ζητήματα για να μην επηρεαστεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Οι κρίσεις αυτές, μπορεί να είναι οικονομικής φύσεως, φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές κτλ), απώλειες/ θάνατοι, ασθένειες, πανδημίες και γενικά ποικίλα απρόβλεπτα γεγονότα που ανατρέπουν την κανονικότητα σε ένα πλαίσιο και φυσικά γρήγορες και συνάμα σωστές ηγετικές αποφάσεις.

Χαρακτηριστικό ελληνικό παράδειγμα είναι η οικονομική κρίση που επηρέασε τη χώρα μας και όχι μόνο. Εκείνη την περίοδο οι σχολικοί ηγέτες χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν σοβαρές προκλήσεις. Σύμφωνα με την έρευνα της Saiti (2015), “η λήψη αποφάσεων κατά την οικονομική κρίση περιλάμβανε τη διαχείριση περιορισμένων πόρων, την υποστήριξη του προσωπικού και τη διατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος” (Saiti, 2015, σ. 603). Στην ίδια έρευνα υποστηρίζεται ότι οι διευθυντές χρειάστηκε να ακολουθήσουν πιο ευέλικτες προσεγγίσεις σε ποικίλα ζητήματα, ενώ έπρεπε να λάβουν δύσκολες αποφάσεις όπως η ανακατανομή προσωπικού και η περικοπή πολλών δραστηριοτήτων για να διατηρηθεί η βασική λειτουργία των σχολείων. Επιπλέον, ανέφεραν πως η οικονομική κρίση δημιούργησε περισσότερες ευθύνες στους διευθυντές, οι οποίοι έπρεπε να ισορροπήσουν ανάμεσα στις πολιτικές αποφάσεις και στις σημαντικές ανάγκες του σχολείου (Leithwood & Azah, 2017).

Το να λαμβάνει ένας σχολικός ηγέτης απόφαση σε περιόδους φυσικών καταστροφών, είναι μια σημαντική πρόκληση. Κατά τους Rosenthal et al. (2020) “οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να παίρνουν άμεσες αποφάσεις όταν πρόκειται για την ασφάλεια των μαθητών, την αποκατάσταση των υποδομών και τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας” (Rosenthal et al., 2020). Στη χώρα μας, έρευνες από τον Karachristos (2018) φανερώνουν ότι οι διευθυντές σχολείων, συχνά δημιουργούν σχέδια για τη διαχείριση κινδύνων, με τη συνδρομή των τοπικών αρχών για να προστατευθεί η σχολική κοινότητα.

Όσον αφορά στη διαχείριση απωλειών και πένθους εντός της σχολικής κοινότητας φαίνεται ότι χρειάζεται πιο ευαίσθητο τρόπο στη λήψη αποφάσεων. Πιο

συγκεκριμένα, “τα διευθυντικά στελέχη έχουν χρέος να υποστηρίξουν μαθητές αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσα από τις κατάλληλες ψυχολογικές και συναισθηματικές παρεμβάσεις” (Erstein et al., 2018). Οι Harris και Jones (2021), από την άλλη πλευρά, αναφέρουν πως η ενσυναίσθηση και η ευαισθησία είναι κρίσιμα χαρακτηριστικά για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Στην Ελλάδα, μελέτες όπως αυτή του Papadopoulos (2019) αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας με σχολικούς ψυχολόγους και συμβούλους ψυχικής υγείας για να αντιμετωπίζονται τέτοιου είδους κρίσιμες καταστάσεις.

Σε πιο πρόσφατες μελέτες, όταν ήρθε η πανδημία COVID-19 φάνηκε πως ήταν μια ιδιαίτερα απαιτητική κρίση για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο που επλήγη. Το πιο σημαντικό στην εν λόγω περίοδο ήταν το γεγονός ότι “η λήψη αποφάσεων χρειαζόταν μια ταχεία προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες, την εξασφάλιση της υγείας του σχολικού πλαισίου αλλά και την ικανότητα ευελιξίας στη διαχείριση των εκάστοτε αναγκών που ανέκυπταν σε κάθε σχολείο” (Harris & Jones, 2021). Στην Ελλάδα, έρευνα από τον Koupenou et al. (2021) έδειξε ότι οι διευθυντές έπρεπε να ισορροπήσουν μεταξύ των απαιτήσεων για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και της ψυχικής υγείας μαθητών και εκπαιδευτικών και γονέων.

Σύνδεση Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Λήψης Απόφασης

Η ψυχική ανθεκτικότητα και η λήψη αποφάσεων είναι δύο βαρυσήμαντες πτυχές στην εκπαιδευτική ηγεσία, ειδικά όταν πρόκειται για διευθυντές, υποδιευθυντές και στελέχη διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ικανότητα αυτών των ηγετών να λαμβάνουν αποφάσεις υπό πίεση, διατηρώντας παράλληλα, την ανθεκτικότητά τους, είναι πολύ σημαντική για να διατηρηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ψυχική ανθεκτικότητα, έχει άμεση σύνδεση με την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Σύμφωνα με τους Avey et al. (2017), οι ηγέτες με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις προκλήσεις, να διατηρούν τη συγκέντρωσή τους και να λαμβάνουν αρκετά αποτελεσματικές αποφάσεις υπό πίεση” (Avey et al., 2017) Ειδικότερα, οι διευθυντές σχολείων που διαθέτουν ανθεκτικότητα είναι πιο πιθανό να διαχειριστούν κρίσεις με ψυχραιμία και να βρουν λύσεις που εξυπηρετούν το σύνολο

της σχολικής κοινότητας. Πρόσθετα, οι Griffiths και Bullough (2018) τονίζουν πως “η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών επηρεάζει άμεσα τη λήψη αποφάσεων σε κρίσιμες καταστάσεις, όπως οικονομικές δυσκολίες ή φυσικές καταστροφές” (Griffiths & Bullough, 2018). Επιπλέον, η μελέτη των Maddox et al. (2021) υπογραμμίζει το γεγονός πως οι ανθεκτικοί ηγέτες είναι αποτελεσματικότεροι στην προσαρμογή στρατηγικών για να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών κατά τη διάρκεια κρίσεων (Maddox et al., 2021).

Είναι γεγονός ότι οι διευθυντές / υποδιευθυντές σχολείων συχνά είναι αυτοί που θα σταθούν στην πρώτη γραμμή λήψης αποφάσεων. Μπορεί να ειπωθεί πως η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την πίεση και το υψηλό ποσοστό ευθύνης στη διοίκηση των σχολείων” (Gurr et al., 2020). Η προαναφερθείσα έρευνα δείχνει πως οι ψυχικά ανθεκτικοί είναι δύνανται να ενισχύσουν την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη του προσωπικού τους, διευκολύνοντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμη, οι Smith et al. (2022) κάνουν μια διαπίστωση για τους υποδιευθυντές οι οποίοι οφείλουν να καλλιεργούν ψυχική ανθεκτικότητα ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα σε απρόβλεπτες κρίσεις και να προωθήσουν την ομαδικότητα και τη σύνδεση του διευθυντή με την υπόλοιπη κοινότητα (Smith et al., 2022). Επιπλέον, οι Spillane et al. (2019) σημειώνουν ότι “οι υποδιευθυντές με ανθεκτικότητα λειτουργούν συχνά ως γέφυρα μεταξύ της διοίκησης και του προσωπικού, εξασφαλίζοντας την ομαλή υλοποίηση των αποφάσεων” (Spillane et al., 2019) και έτσι η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συμβάλλει θετικά στη διατήρηση της συνοχής της σχολικής κοινότητας.

Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει από την έρευνα των Poorkhalkali et al. (2020) “τα στελέχη με υψηλή ανθεκτικότητα είναι ικανότεροι στη διαχείριση συγκρούσεων και λήψης αποφάσεων οι οποίες προάγουν τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών” (Poorkhalkali et al., 2020). Παράλληλα, όταν τα στελέχη στις διευθύνσεις συνεργάζονται με διευθυντές σχολείων ενισχύεται η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων. Επιπλέον, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα στελέχη με ανθεκτικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν καινοτόμες προσεγγίσεις για τη διαχείριση σύνθετων εκπαιδευτικών προβλημάτων (Carver et al., 2022).

Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Ορισμοί

Ο όρος «ηγεσία» προσδιορίζεται από πολλές και διαφορετικές ερμηνείες που δημιουργούν έναν τεράστιο αριθμό ορισμών. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές οι ορισμοί της ηγεσίας είναι τόσο όσοι και οι ερευνητές που επεδίωξαν να την ορίσουν. Συνεπώς, θα ήταν ανέφικτο να συγκεντρώσουμε όλους τους ορισμούς στην εν λόγω ανασκόπηση, καθώς δεν είναι αυτή η βασικότερη επιδίωξη.

Αν και οι ορισμοί αυτοί διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με τις συνθήκες υπό τις οποίες ασκείται, η ηγεσία δύναται να οριστεί ως «μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο («ηγέτης») με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί εθελοντικά και πρόθυμα η κατάλληλη συνεργασία για να υλοποιηθούν οι στόχοι της επιχείρησης» (Μπουραντάς, 2002, σ.315). Η ηγεσία αναφέρεται σε ανθρώπους που δαμάζουν τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων: «συνεπάγεται λήψη πρωτοβουλιών και κινδύνων» (Cuban, 1988: 193). Σε άλλη περίπτωση βλέπουμε την ηγεσία ως τη «διαδικασία μέσω της οποίας οι δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας επηρεάζονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ή την εκπλήρωση συγκεκριμένων σκοπών (Bass, 1990: 34). Σύμφωνα με άλλους ηγεσία είναι «Η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους (Σαΐτης, 2005: 240) Η ηγεσία, επίσης, ορίζεται ως μια διαδικασία επιρροής που στοχεύει στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι ηγέτες που θεωρούνται ότι έχουν επιτύχει, βασίζονται στις αξίες που νιώθουν ως πιο σημαντικές σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και επιδιώκουν να τις πραγματοποιήσουν με την υποστήριξη του οργανισμού του οποίου ηγούνται. (Bush & Glover, 2014).

Η έννοια της ηγεσίας βασίζεται σε ορισμένες θεμελιώδεις προϋποθέσεις, οι οποίες προκύπτουν από τους παραπάνω ορισμούς. Αρχικά, απαιτείται η ύπαρξη ενός

ηγέτη (leader) που κατέχει σημαντική θέση στην ιεραρχία ενός οργανισμού. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας ομάδας μελών ή ακολούθων (followers), οι οποίοι θα συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων. Επιπλέον, η ηγεσία προϋποθέτει αποτελεσματική δράση, δηλαδή τη δραστηριότητα που αναλαμβάνει ο ηγέτης και την επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων (task). Τέλος, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το εκάστοτε πλαίσιο ή συνθήκη στην οποία λειτουργεί ο ηγέτης. Αυτές οι παράμετροι της ηγεσίας δεν παραμένουν στατικές, αλλά εξελίσσονται διαρκώς (Σαΐτης, 2008: 133· Καραγιάννης, 2014: 198).

Ωστόσο, η ηγεσία στην εκπαίδευση παρουσιάζει κάποιες μεταβολές και ορισμένες διαφοροποιήσεις παρόλο που θα λέγαμε ότι σε γενικές γραμμές δεν αποκλίνει από τον στόχο. Η σχολική μονάδα, ως οργανισμός και ανοικτό σύστημα, έχει άμεση συνάφεια με την ηγεσία. Εάν αναλογιστούμε πως η εκπαίδευση αποτελεί τέτοιο σύστημα και έχει αυξανόμενες απαιτήσεις, Στη σύγχρονη κοινωνία, η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ένας κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Η σχολική ηγεσία έχει αναγνωριστεί ως μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός σχολείου (Greenberg & Baron, 2012). Σύμφωνα με τον Bush (2011), η εκπαιδευτική ηγεσία δεν αποτελεί έναν εντελώς ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, καθώς οι θεμελιώδεις αρχές της διοίκησης βρίσκουν συχνά εφαρμογή και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές (π.χ. Bush, 1999; Κατσαρός, 2008) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν σημαντικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με άλλες οργανώσεις. Αυτό οφείλεται, αφενός, στο γεγονός ότι τα σχολεία λειτουργούν ως διοικητικές δομές με χαρακτηριστικά γραφειοκρατίας, όπως η ιεραρχία και η συμμόρφωση με το νομοθετικό πλαίσιο. Αφετέρου, τα σχολεία αποτελούν θεσμούς που επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνία και τη δημόσια διοίκηση, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα.

Ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών

Κατά τον Πασιαρδή (2014), ο διευθυντής που δύναται να λειτουργεί ως ηγέτης διαθέτει την ικανότητα να επικοινωνεί με τρόπο αποτελεσματικό τον σκοπό του σχολείου σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, ευρύτερη κοινότητα και μαθήτριες/ές. Παράλληλα, επενδύει ιδιαίτερος σημαντικό χρόνο για την επίτευξη αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει να είναι σαφής και καλά

διατυπωμένη. Επιπλέον, ο διευθυντής - ηγέτης δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, συντονίζει τη συλλογική προσπάθεια, φροντίζει για την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη συνεχή ανάπτυξη και επιμόρφωση του προσωπικού. Το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό του, ωστόσο, είναι η ικανότητά του να καλλιεργεί ένα θερμό και υποστηρικτικό κλίμα μάθησης.

Ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδος βάσει ερευνών έχει έναν πιο πολύπλοκο ρόλο καθώς είναι εκείνος που οφείλει να διοικεί με τον γνωστό και γραφειοκρατικό τρόπο αλλά ταυτοχρόνως να οραματίζεται και να εμπνέει και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Λαφαζάνη, 2023). Πρόσθετα, ο διευθυντής είναι όπου οι δραστηριότητες επηρεάζουν τους άλλους ανθρώπους του σχολείου και τους κάνει να αγωνίζονται πρόθυμα για την επίτευξη του ομαδικού στόχου ή για το όραμα του σχολείου. Αντιπροσωπεύει, ακόμη, την υψηλότερη θέση που κατέχει στο σχολείο ενώ είναι ο δημιουργός και διαμορφωτής της πορείας προς την επίτευξη του στόχου του που ενέχει η σχολική οργάνωση. Με λίγα λόγια, οι δραστηριότητες στις οποίες ασχολείται και η κατεύθυνση που παρέχει στο προσωπικό του σχολείου συνθέτουν την ηγεσία (Tweneboah, K. J., 2020).

Οι διευθυντές είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος. (Nasreen, 2021). Πράγματι, έχουν την ευθύνη για την παροχή ηγεσίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διασφαλίζοντας την εφαρμογή και την καλλιέργεια θετικών αρχών μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών (Hermann, 2016). Ο Meador (2016) σε έρευνα του διατύπωσε την άποψη πως οι διευθυντές διαδραματίζουν αρκετούς ρόλους που περιλαμβάνουν ιεράρχηση, οργάνωση και προγραμματισμό. Σε μία άλλη έρευνα, δήλωσε ο Mestry (2017). ότι ο ρόλος αυτών που ασκούν διοίκηση έχει πολλαπλές προκλήσεις, διότι απαιτεί από αυτούς να καλλιεργούν αξίες και ειδικές πλατφόρμες επαγγελματικής ανάπτυξης. Εν τω μεταξύ, οι Fernandez και Shaw (2020) τόνισαν τους ρόλους του ακαδημαϊκή ηγεσία στην παροχή ευέλικτης διαχείρισης στη διαχείριση ασυνήθιστων δυσκολιών, για παράδειγμα, με ηγετικές πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι υπεύθυνοι και ανεξάρτητοι από ό, τι συμβαίνει γύρω (Pont, 2020). Επιπλέον, οι ρόλοι και οι ευθύνες των διευθυντών μπορεί να διαφέρουν ανάλογα ανάγκες και

περιστάσεις γι αυτό οφείλουν να είναι έτοιμοι και πλήρως καταρτισμένοι (Tai & Kareem, 2018).

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85 ΑΡΘΡΟ 11 ΠΑΡΑΓΡΑΦΟΣ Δ, ο διευθυντής του σχολείου κατέχει έναν πολυδιάστατο ρόλο, συνδυάζοντας διοικητικές, παιδαγωγικές και οργανωτικές ευθύνες. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, είναι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, τη συμμόρφωση με τη νομοθεσία και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Παράλληλα, συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τα στελέχη εκπαίδευσης.

Ως ηγέτης της σχολικής κοινότητας, καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, παρέχοντας υποστήριξη και ενθαρρύνοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προωθεί ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα εντός του σχολείου, ενισχύοντας τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ λαμβάνει πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της διδακτικής διαδικασίας.

Διοικητικά, ο διευθυντής συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τους γονείς και τους μαθητές, προωθώντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές και διασφαλίζοντας την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων. Είναι υπεύθυνος για τη συγκρότηση των εξεταστικών επιτροπών, τη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων, την οργάνωση των ωρολογίων προγραμμάτων και την τήρηση των σχολικών εγγράφων. Παράλληλα, μεριμνά για την τήρηση της πειθαρχίας και τη διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο.

Σημαντικό μέρος των αρμοδιοτήτων του αφορά τη σχέση του με τους μαθητές, καθώς φροντίζει για την εγγραφή, τη μετεγγραφή και τη φοίτησή τους, ενώ συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Επιπλέον, συντονίζει δράσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών και υπευθυνότητας στους μαθητές.

Θεωρίες Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Οι θεωρίες ηγεσίας βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης. Με μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούν να εξαχθούν οι παρακάτω βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που άπτονται της εκπαίδευσης: Θεωρία των Χαρακτηριστικών (Trait Theory, Θεωρία Συμπεριφοράς (Behavioral Theory), Θεωρία Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Transformational Leadership Theory), Θεωρία Συναλλακτικής Ηγεσίας (Transactional Leadership Theory), Θεωρία Ηθικής Ηγεσίας (Ethical Leadership Theory), Θεωρία Κατανεμημένης Ηγεσίας (Distributed Leadership Theory).

Η θεωρία των χαρακτηριστικών στην ηγεσία επικεντρώνεται στις έμφυτα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν έναν αποτελεσματικό ηγέτη από τους άλλους. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, χαρακτηριστικά όπως είναι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία και η χαμηλή νευρωτικότητα έχουν θετική συνάφεια με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Τα στοιχεία αυτά της προσωπικότητας επηρεάζουν τις ηγετικές συμπεριφορές, ειδικά μέσα από την αυτοαποτελεσματικότητα του ηγέτη, που αφορά την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να εκπληρώνει τον ρόλο του σωστά. Η αυτό-αποτελεσματικότητα λειτουργεί ως ενδιάμεσος μηχανισμός που συμβάλλει θετικά στην επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών στις ηγετικές επιδόσεις. Επιπλέον, η εν λόγω έρευνα (Ng et al., 2012) επεσήμανε πως η αυτοαποτελεσματικότητα μεσολαβεί μεταξύ της εξωστρέφειας και της ευσυνειδησίας με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, ενώ η νευρωτικότητα έχει επιδρά αρνητικά. Ταυτόχρονα, το περιβάλλον εργασίας (εδώ το σχολικό περιβάλλον) όπως οι απαιτήσεις του ρόλου και η αυτονομία, επηρεάζει τις σχέσεις αυτές σε σημαντικό βαθμό. Ένα σημαντικό παράδειγμα που προκύπτει από την παραπάνω έρευνα είναι πως η υψηλή αυτονομία ενισχύει την επίδραση της εξωστρέφειας και της ευσυνειδησίας στην αποτελεσματικότητα, ενώ υψηλές απαιτήσεις περιορίζουν τον αντίκτυπο της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτή η θεωρία και τα ευρήματά της υπογραμμίζουν τη σημασία της προσωπικότητας και του πλαισίου εργασίας για την επιλογή και ανάπτυξη ηγετών, προσφέροντας πολύτιμες κατευθύνσεις για τη διαχείριση της σχολικής κοινότητας.

Η θεωρία συμπεριφοράς στην ηγεσία (behavioral theory) ασχολείται με τους τύπους συμπεριφοράς που έχουν οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες και καταδεικνύει πώς όσα κάνει ένας ηγέτης επιδρούν στην επιτυχία ενός πλαισίου. Στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η θεωρία αυτή έχει εφαρμοστεί για να αναδείξει τη σημασία της συμπεριφοράς των διευθυντών

σχολείων στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και στην ανάπτυξη των μαθησιακών ικανοτήτων. Οι Gumus et al. (2016), αναφέρουν χαρακτηριστικά πως οι συμπεριφορές των διευθυντών μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) συμπεριφορές προσανατολισμένες στο έργο, β) στις σχέσεις, γ) στην αλλαγή και δ) ηγεσία χωρίς ενεργή παρέμβαση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα διευθυντικά στελέχη που υιοθετούν αυτές τις πρακτικές όχι μόνο υποστηρίζουν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και προάγουν την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων του σχολείου.

Η επόμενη θεωρία που βρίσκει εφαρμογή στο σχολείο είναι η Καταστασιακή θεωρία. Η συγκεκριμένη θεωρία ασχολήθηκε κυρίως με την άσκηση της ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση που ενδέχεται να συμβεί σε κάθε στιγμή, γι' αυτό και έχει μια υποστηρικτική διάσταση (Northouse, 2019). Κατά τη θεωρία αυτή, η αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς ενός ηγέτη/ διευθυντή όπως επίσης και η αύξηση της απόδοσης των εργασιών του προκύπτει από την ευκολία στην προσαρμογή του ηγετικού του στυλ στις απαιτήσεις που ενδέχεται να εμφανιστούν σε κάθε περίπτωση. Πρόσθετα, το πόσο αποτελεσματικός είναι τελικά ένας ηγέτης σχετίζεται με τις θετικές αξίες του, για παράδειγμα με την υπευθυνότητα ή τη σοβαρότητα του ηγέτη και φυσικά την ικανότητα που διαθέτουν να κατανοούν τις εκάστοτε ανάγκες που μπορεί να προκύψουν. Έτσι, οι ηγέτες θα είναι σε θέση να προσαρμόζουν τον τρόπο με τον οποίο ασκούν ηγεσία ανάλογα με τους την ομάδα τους και τις δυνατότητες της. (Northouse, 2019).

Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, κάθε σχολικός διευθυντής έχει χρέος να διασφαλίσει τη μέγιστης παραγωγικότητα στο σχολείο, τη δημιουργία ενός κοινού οράματος και την εκπλήρωση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που θα κατορθώσει να βελτιώσει τη μάθηση, την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και συγχρόνως να βελτιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά του. (Alger, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα των Eyal και Roth (2011), οι διευθυντές σχολείων που ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία ωθούν την αυτονομία στην εκπαιδευτικούς, η οποία σχετίζεται με την αίσθηση της επαγγελματικής ολοκλήρωσης και τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Eyal & Roth, 2011, σ. 258). Ουσιαστικά, παρέχεται πνευματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, εξατομικευμένη υποστήριξη και η δημιουργία ενός οράματος, μέσα από την ενθάρρυνση της συνεργασίας (Eyal & Roth, 2011, σ. 260). Φάνηκε ότι οι διευθυντές που υιοθετούν τέτοιου είδους πρακτικές δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται ότι το έργο τους έχει ενδιαφέρον

και ουσία, βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της διδασκαλίας και ελαχιστοποιώντας την επαγγελματική εξουθένωση (Eyal & Roth, 2011, σ. 265).

Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται σε συναλλαγή με άτομα, μέσω αμοιβής ή τιμωρίας, με στόχο τη συμμόρφωση στους κανόνες και την πολιτική του κάθε οργανισμού. Οι διευθυντές που εφαρμόζουν τη συναλλακτική ηγεσία αποσκοπούν στην ανταμοιβή και στην αναγνώριση της επίτευξης στόχων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον θετικό για εκείνους με κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση (Wahyuni et al., 2014). Για να γίνει η εφαρμογή της θεωρίας αυτής χρειάζεται η επιβολή όρων και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη σαφώς προσδιορισμένων στόχων, εξασφαλίζοντας τη συνέπεια στην απόδοση (Wahyuni et al., 2014). Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η συναλλακτική ηγεσία έχει ιδιαίτερη επίδραση τόσο στην ικανοποίηση εργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και στην απόδοσή τους, φτιάχνοντας έτσι ένα σύστημα στο οποίο επιδόσεις και ανταμοιβές προωθούν τη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα στην σχολική κοινότητα (Wahyuni et al., 2014).

Η ηθική είναι ένα πιο σύγχρονο είδος ηγεσίας που έχει άμεση σχέση με τη συναλλακτική παρόλο που την εξελίσσει κατά έναν βαθμό. Στη σχολική κοινότητα, οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τον διευθυντή να δύναται να επιλύσει όλα τα ζητήματα που εμφανίζονται κάτι που σίγουρα αυξάνει τις ευθύνες του. Ο διευθυντής οφείλει να παίρνει αποφάσεις με τρόπο ακέραιο, δίκαιο και ηθικό (Özan, Özdemir, & Yirci, 2017). Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται μια ηθική διαδικασία, γιατί εστιάζει στις ανθρώπινες σχέσεις και στη διαμόρφωση ενός ηθικού περιβάλλοντος εντός του σχολικού πλαισίου. ο Bryman (2011) αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας περιλαμβάνουν τη δημιουργία σαφούς οράματος, την ενθάρρυνση, την έμπνευση, την επιβράβευση ηθικών συμπεριφορών και την αντιμετώπιση ανήθικων πρακτικών.

Πρόσθετα, η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (Distributed Leadership Theory) εστιάζει στη συλλογική προσέγγιση της ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό, στην εν λόγω περίπτωση εντός του σχολείου. Σύμφωνα με την Harris (2013), η κατανεμημένη ηγεσία δεν αποδίδεται μόνο στον διευθυντή, αλλά μοιράζεται ανάμεσα σε διαφορετικά μέλη της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας τη συνεργασία και την

αίσθηση της συλλογικότητας. Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να αξιοποιήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες όλων των εμπλεκομένων, δημιουργώντας ένα δυναμικό περιβάλλον όπου κάθε μέλος μπορεί να αναλάβει ηγετικές ευθύνες ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η κατανομημένη ηγεσία ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση των πόρων και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Harris, 2013).

Σύνδεση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας με την Ηγεσία

Η ψυχική ανθεκτικότητα και η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι δύο έννοιες που είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Η ψυχική ανθεκτικότητα, έχει αναγνωριστεί από αρκετούς ερευνητές ως ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015).

Οι Bennis και Thomas (2002) αναφέρουν ότι η ικανότητα που μπορεί να έχει ένας ηγέτης να διαχειρίζεται τις κρίσεις και να δύναται να ανακάμπτει έπειτα από τραυματικές εμπειρίες ενισχύει την αποτελεσματικότητά του. Όπως είναι αντιληπτό, ένα σχολικό πλαίσιο συχνά διέρχεται κρίσεις και έτσι οι διευθυντές συχνά πρέπει να αντιμετωπίσουν καταστάσεις πιεστικές και κρίσιμες, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, υγειονομικές κρίσεις ή πολιτικές αλλαγές. Σύμφωνα με τους Harland et al. (2005), η συμπεριφορά των ηγετών σε τέτοιες καταστάσεις επηρεάζει άμεσα το πόσο ανθεκτική θα είναι και η ομάδα που έχουν, εδώ το σχολικό πλαίσιο.

Ένα είδος ηγεσίας που μπορεί να ειπωθεί ότι ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα είναι η μετασχηματιστική. Οι Avey et al. (2008) υποστηρίζουν ότι τα θετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ελπίδα, η αυτοπεποίθηση και η ανθεκτικότητα, μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερες οργανωτικές επιδόσεις. Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι διευθυντές που υιοθετούν μετασχηματιστικές στρατηγικές ενισχύουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις (Eyal & Roth, 2011).

Σε περιόδους κρίσης, η ανθεκτικότητα ακρογωνιαίος λίθος για την ψυχική υγεία του ατόμου, ιδιαίτερα δε στην ηγεσία στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, πανδημία COVID-19 κατέστησε εμφανή την ανάγκη για ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι Chung και Choi (2023) διαπίστωσαν ότι ηγετικές

συμπεριφορές που εστιάζουν στην υποστήριξη και την προσαρμοστικότητα μπορούν να συμβάλουν στη διατήρηση της λειτουργίας των σχολείων και στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, οι Leithwood et al. (2020) ανέφεραν ότι οι διευθυντές που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και ευελιξία συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ανθεκτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Άμεση σχέση, επίσης, παρουσιάζει η ενδυνάμωση του προσωπικού ενός πλαισίου με την ψυχική ανθεκτικότητα. η ενδυνάμωση περιλαμβάνει την αίσθηση του νοήματος, την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία και την επιρροή, που συνδέονται με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και τη μείωση του στρες. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές ενδυναμώνουν το προσωπικό τους και έτσι δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστήριξη και κίνητρο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις (Harris, 2013).

Η ηγεσία κατά την περίοδο κρίσεων, έχει ανάγκη από ηγέτες με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας (Higgs & Rowland, 2008) Στη σχολική κοινότητα, τα διευθυντικά στελέχη οφείλουν να οπλιστούν με ικανότητες προσαρμοστικότητας και καθοδήγησης των ομάδων που έχουν (σύλλογος διδασκόντων, μαθητές κτλ.) μέσα από δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, οι King et al. (2016) σημειώνουν ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο ατομική δεξιότητα, αλλά και οργανωσιακό χαρακτηριστικό που ενισχύεται από ηγετικές πρακτικές. Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί επίσης να ενισχυθεί μέσω της επαγγελματικής μάθησης. Οι Bardoel et al. (2014) προτείνουν ότι προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της αποδοτικότητας και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, οι Kuntz et al. (2017) τονίζουν τη σημασία της συνεχούς μάθησης ως μέσο για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι Leitner (2023) υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή ανθεκτικότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να ενισχυθεί μέσα από συνεργατικές πρακτικές και διαρκή υποστήριξη από τους ηγέτες. Επιπλέον, οι Dolla και Ram (2023) τονίζουν ότι ηγετικές δεξιότητες όπως η διορατικότητα και η ικανότητα καθοδήγησης κατά τη διάρκεια κρίσεων συνδέονται στενά με την οικοδόμηση ανθεκτικών ομάδων.

Σχολική Κρίση/ Διαχείριση Κρίσεων

Ορισμοί και μορφές κρίσεων

Η κρίση αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο βιώνεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε άτομο, καθώς η αντίληψη και η επίδρασή της επηρεάζονται από προσωπικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Basham et al., 2018). Ο όρος «κρίση» συναντάται σε διάφορους τομείς της ζωής, όπως στην πολιτική, την οικονομία, την υγεία και την εκπαίδευση, με κάθε πλαίσιο να επηρεάζει τον τρόπο που ορίζεται και αντιμετωπίζεται (Boin et al., 2005). Η πολυπλοκότητα του φαινομένου έχει οδηγήσει σε πληθώρα επιστημονικών προσεγγίσεων που επιδιώκουν να διασαφηνίσουν τα χαρακτηριστικά και τις επιπτώσεις της κρίσης (Coombs, 2014).

Μία κρίση συχνά λειτουργεί ως σημείο καμπής για το άτομο ή την κοινωνία, καθώς μπορεί να προκαλέσει απορρύθμιση των φυσιολογικών μηχανισμών προσαρμογής και να οδηγήσει σε έντονο στρες, αίσθημα αδυναμίας και ψυχολογική δυσφορία (Eaton-Stull, 2021). Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για αιφνίδιες και σοβαρές καταστάσεις, η έλλειψη ετοιμότητας και η αδυναμία ελέγχου των συνθηκών μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες στη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των ατόμων (Zeng et al., 2020). Σύμφωνα με τον Caplan (1974), η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αδυναμία αποτελεσματικής προσαρμογής αποτελούν βασικές επιπτώσεις μιας κρίσης, ενώ άτομα που διαθέτουν ισχυρούς μηχανισμούς ανθεκτικότητας είναι πιθανότερο να αναπτύξουν νέες στρατηγικές διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων.

Ο Hermann (1969) προσδιόρισε την κρίση ως μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αυξημένο κίνδυνο, υψηλή αβεβαιότητα και περιορισμένα χρονικά περιθώρια για τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων. Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές τονίζουν ότι οι κρίσεις αποτελούν γεγονότα χαμηλής πιθανότητας, αλλά υψηλού αντίκτυπου, τα οποία επηρεάζουν πολλαπλά επίπεδα της κοινωνίας και προκαλούν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (Robinson et al., 2010). Επιπλέον, όσο περισσότερα άτομα εμπλέκονται σε μια κρίση, τόσο εντονότερες είναι οι κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις της (Adhikari, 2011).

Μορφές Κρίσεων

Η ταξινόμηση των κρίσεων αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα, καθώς οι διαφορετικές μορφές κρίσεων απαιτούν ποικίλες προσεγγίσεις διαχείρισης (Saitis & Saiti, 2018). Οι κρίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει της αιτίας που τις προκαλεί, της διάρκειάς τους, του πλαισίου στο οποίο εκδηλώνονται και της πιθανής σύνδεσής τους με τραυματικά γεγονότα (Adhikari, 2011).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, οι κρίσεις διακρίνονται κυρίως σε δύο κατηγορίες: α) τις αναμενόμενες, που συνδέονται με φυσικές εξελίξεις στη ζωή των ανθρώπων και μπορούν να προβλεφθούν, και β) τις περιστασιακές, οι οποίες συμβαίνουν απρόβλεπτα και επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον με τρόπο που απαιτεί άμεση αντίδραση (Χατζηχρήστου, 2012). Οι δεύτερες συνδέονται με ακραία γεγονότα, όπως φυσικές καταστροφές, κοινωνικές αναταραχές ή επιδημίες, και απαιτούν συντονισμένη διαχείριση από τη σχολική κοινότητα (Gallardo-Lopez & Lopez-Noguero, 2020).

Σχολική Κρίση και Διαχείριση

Οι κρίσεις στη σχολική κοινότητα αποτελούν αναπόφευκτα γεγονότα, καθώς το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, επηρεάζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Liou, 2009). Μια σχολική κρίση μπορεί να είναι κάθε περιστατικό που προκαλεί συναισθηματική ένταση στους μαθητές ή το προσωπικό, διαταράσσοντας την καθημερινή λειτουργία του σχολείου (McNeil & Topping, 2007).

Σύμφωνα με τον Pearson και τον Clair (1998), μια κρίση στο σχολείο σχετίζεται με ένα τραυματικό γεγονός που συνοδεύεται από αβεβαιότητα και ασάφεια, ενώ επηρεάζει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των τοπικών φορέων. Παράλληλα, η σχολική κρίση μπορεί να έχει επιπτώσεις που ξεπερνούν τα όρια του σχολείου και επηρεάζουν ολόκληρη την κοινωνία (Simola, 2005). Η διαχείρισή της απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες από το εκπαιδευτικό

προσωπικό, καθώς και ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην αντιμετώπιση των συνεπειών της (Elbedour et al., 2020).

Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα

Η διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο είναι αναγκαία για τη διασφάλιση της ψυχολογικής και συναισθηματικής σταθερότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Dries, 2020). Τα σχολεία οφείλουν να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων, προκειμένου να ανταποκριθούν σε περιστατικά όπως φυσικές καταστροφές, σοβαρά ατυχήματα ή ακόμα και τραυματικές εμπειρίες μαθητών (Liou, 2015).

Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχούς διαχείρισης κρίσεων. Η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, καθώς και για την ενίσχυση της συνεργασίας με τις αρμόδιες δομές ψυχικής υγείας (Χατζηχρήστου et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σαφή επίγνωση των ορίων του ρόλου τους και να ζητούν υποστήριξη από ειδικούς όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο (Χατζηχρήστου, 2015).

Η σχολική κρίση μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα αβεβαιότητας, ανασφάλειας και αστάθειας, επιδρώντας στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Simola, 2005). Για την αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, απαιτείται επικοινωνία με τις εκπαιδευτικές αρχές, την τοπική κοινωνία, τα μέσα ενημέρωσης και τους γονείς (Coombs, 2014). Η επικοινωνία αυτή επιτρέπει την έγκαιρη αναγνώριση πιθανών κρίσεων, την προετοιμασία δράσεων για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεών τους και τη διασφάλιση της ομαλής επανόδου στην κανονικότητα (Sandoval, 2013).

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα διαχείρισης κρίσεων είναι το PPRR (Prevention, Preparedness, Response, Recovery), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στάδια:

1. Πρόληψη – Ανάπτυξη στρατηγικών για την αποφυγή κρίσεων.
2. Προετοιμασία – Εκπαίδευση και σχεδιασμός για την έγκαιρη αντίδραση σε περίπτωση κρίσης.

3. Αντίδραση – Εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων αμέσως μετά την κρίση.
4. Αποκατάσταση – Παροχή υποστήριξης σε άτομα που επηρεάστηκαν από την κρίση και διασφάλιση της ομαλής επαναφοράς της σχολικής κοινότητας (McNeil & Topping, 2007).

Συμπερασματικά, η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, συνεργασία και ευελιξία. Παρά τις προκλήσεις που παρουσιάζουν οι κρίσεις, μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηχρήστου, 2011)

Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση κρίσεων

Η ψυχική ανθεκτικότητα των σχολικών ηγετών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας σχετίζονται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την ενίσχυση της σχολικής κοινότητας και τη διατήρηση της ηγετικής σταθερότητας κατά τη διάρκεια κρίσεων. Εφόσον η ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από την ικανότητα προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες και την ταχύτατη ανάκαμψη από τραυματικές εμπειρίες, στους σχολικούς ηγέτες, η ανθεκτικότητα ενισχύει τη δυνατότητα διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, καθώς προάγει τη συναισθηματική σταθερότητα και την καθαρή σκέψη υπό πίεση (Southwick & Charney, 2012).

Έρευνα των Patterson et al. (2009) δείχνει ότι οι σχολικοί διευθυντές με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πιο ικανοί να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια κρίσεων, γεγονός που συμβάλλει στη διατήρηση της συνοχής και της ασφάλειας της σχολικής κοινότητας. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποδεικνύεται κρίσιμη, ιδιαίτερα σε περιόδους έκτακτης ανάγκης, όπως φυσικές καταστροφές ή πανδημίες, όπου απαιτούνται γρήγορες και αποτελεσματικές αποφάσεις (Ungar, 2013). Πρόσθετα, σύμφωνα με τον Herrman et al. (2011) γίνεται σαφές πως ηγέτες με υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας παρουσιάζουν αυξημένη ικανότητα προσαρμογής σε κρίσιμες καταστάσεις, όπως η διαχείριση περιστατικών σχολικής βίας. Στην εν λόγω έρευνα αποδεικνύεται ότι η

ανθεκτικότητα βοηθά στην αναγνώριση προτεραιοτήτων και στη λήψη αποφάσεων σε περιβάλλοντα με υψηλή αβεβαιότητα.

Επιπλέον, η μελέτη των Masten and Narayan (2012) καταδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα σχετίζεται με τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών και την αποτελεσματική επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικές μονάδες επηρεάστηκαν από φυσικές καταστροφές. Μια άλλη έρευνα που επικεντρώνεται σε σχολικούς διευθυντές οι οποίοι διαχειρίστηκαν επιτυχώς κρίσεις, όπως σχολικές συγκρούσεις και κρίσεις υγείας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ηγέτες αυτοί παρουσίασαν αυξημένη ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης και ενδυνάμωσης του προσωπικού τους. (Patterson et al. 2008) Σημαντικό εύρημα του Ungar (2013) είναι η σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και αποτελεσματικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ηγέτες με υψηλή ανθεκτικότητα μπορούν να προσαρμόζουν τη στρατηγική τους ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής κοινότητας, σεβόμενοι πάντα τις λεπτές διαφοροποιήσεις που ενδέχεται να παρουσιάζονται σε τέτοιου είδους πληθυσμούς. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι σχολικοί ηγέτες με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πιο πιθανό να διαχειριστούν κρίσεις με επιτυχία, υποστηρίζοντας τη σχολική κοινότητα κατά τη διάρκεια δύσκολων καταστάσεων. Οι εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η ανθεκτικότητα συνδέεται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων υπό πίεση, την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και τη διατήρηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης.

Λήψη απόφασης σε περιόδους κρίσεων

Η λήψη απόφασης από σχολικούς ηγέτες ιδιαίτερα δε σε περιόδους κρίσεων αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να αντιμετωπίσουν ποικίλα ζητήματα που ανακύπτουν στο σχολείο τα οποία χρειάζονται ταχύτητα, ακρίβεια, και συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ οι αποφάσεις που θα λάβουν επηρεάζουν όλα τα συμβαλλόμενα μέρη δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, η λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια κρίσεων χαρακτηρίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά. Αρχικά, η αβεβαιότητα στις κρίσεις διότι συχνά υπάρχει έλλειψη πληροφοριών, αμφισβητούμενα δεδομένα και πληροφορίες μεταξύ

τους αντικρουόμενες που καθιστούν δύσκολη την ορθή λήψη αποφάσεων (Boin et al., 2005). Επίσης, το ζήτημα του χρόνου (ταχύτητας) είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στη λήψη αποφάσεων κατά την κρίση, καθώς απαιτούνται γρήγορες και άμεσες ενέργειες (Hermann et al, 2011). Σημαντικό είναι φυσικά και το θέμα της αντιμετώπισης αντιθέσεων που ορισμένες φορές αντιμετωπίζουν οι ηγέτες που έχουν χρέος να ισορροπήσουν μεταξύ των αναγκών των ανθρώπων που εμπλέκονται που συχνά είναι μεταξύ τους αντίρροπες. (Pearson & Clair, 1998).

Κατά τους Boin et al. (2005) η αποτελεσματική λήψη απόφασης σε περιόδους κρίσεων έχει ανάγκη από σταθερότητα των ηγετών και συγκεκριμένη στρατηγική. Απεδείχθη πως οι σχολικοί ηγέτες που δείχνουν ψυχραιμία και μπορούν να ελιχθούν, μειώνουν τις αρνητικές συνέπειες των υφιστάμενων κρίσεων και ενισχύουν τη σταθερότητα του σχολικού πλαισίου. Ακόμη, η εμπλοκή προσωπικού και των μαθητών ενός σχολείου κατά τη διάρκεια μιας κρίσης από τους εκάστοτε διευθυντές φαίνεται πως ενισχύει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στο πλαίσιο κάνοντας έτσι την αντιμετώπιση της κρίσης ακόμη πιο ομαλή. (Kerr & King, 2018). Πρόσθετα, έχει επισημανθεί πως η διαχείριση κρίσεων από τα διευθυντικά στελέχη αποβαίνει αποτελεσματικότερη όταν πρωτίστως βασίζεται σε συγκεκριμένα και καθορισμένα σχέδια δράσης και όταν οι ληφθείσες αποφάσεις είναι ευρέως αποδεκτές από το σύνολο της κοινότητας (Simola, 2005). Κατά τους Robinshol et al. (2010) όταν εμφανίζεται μια κρίση σημαίνουν στοιχείο αποτελεί η σαφής επικοινωνία μεταξύ των μελών της κοινότητας, ώστε να μειωθεί το άγχος και να διατηρηθεί η εμπιστοσύνη στην επαφή όλων των εμπλεκόμενων μελών μεταξύ τους.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί μία ποσοτική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι διαστρωματικός (cross-sectional), καθώς τα δεδομένα θα συλλέχθηκαν σε μία χρονική στιγμή, επιτρέποντας τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην εν λόγω έρευνα τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις προκειμένου να διερευνηθούν οι βασικές μεταβλητές.

1. Υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συσχετίζονται θετικά με τη λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του σχολείου.
2. Η εμπειρία σε διευθυντική θέση (έτη προϋπηρεσίας) σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.
3. Οι γυναίκες διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους άνδρες
4. Οι διευθυντές που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από αυτούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
5. Οι παράγοντες «Ηγεσία και Συναισθηματική Διαχείριση», «Κίνητρο και Αυτοπεποίθηση», «Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία» και «Διαρκής Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη» προβλέπουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών.
6. Η εκπαίδευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με τη λήψη αποφάσεων.
7. Η ηλικία και τα έτη εμπειρίας προβλέπουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους διευθυντές εκπαίδευσης.

Δειγματοληψία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε στελέχη εκπαίδευσης που υπηρετούν στις διευθύνσεις σε όλη την Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές, υποδιευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν βάσει της εμπειρίας τους στη σχολική διοίκηση, ενώ αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί χωρίς διοικητικό ρόλο. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 239 συμμετέχοντες, εκ των οποίων (66.1%) είναι γυναίκες και 81 (33.9%) άνδρες 52,3% και το 47,7% (N=114) εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ (N=125) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά την ηλικία, το 7,1% (N=17) είναι κάτω των 30 ετών, το 31,8% (N=76) ανήκουν στην

ηλικιακή ομάδα 30-40, το 19,2% (N=46) στην ομάδα 40-50, το 30,1% (N=72) στην ομάδα 50-60, ενώ το 11,7% (N=28) είναι άνω των 60 ετών. Ως προς την εργασιακή εμπειρία, το 74,9% (N=179) των συμμετεχόντων έχουν έως 5 χρόνια εμπειρίας σε διοικητική θέση, το 16,7% (N=40) διαθέτουν 6-10 έτη εμπειρίας, ενώ το 8,4% (N=20) έχουν περισσότερα από 11 έτη εμπειρίας. Επιπλέον, το 48,5% (N=116) των συμμετεχόντων κατέχει πτυχίο, ενώ το 51,5% (N=123) διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα. Τα παραπάνω στοιχεία περιγράφονται αναλυτικά και στους πίνακες 1 έως 8 στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία. Αρχικά, το Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) - (Mansfield & Wosnitza, 2015) το οποίο είναι ένα εργαλείο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, που αποτελείται από 26 δηλώσεις με κλίμακα Likert από 1 έως 5 βαθμών έπειτα από προσαρμογή ώστε να ανταποκρίνεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών. Επίσης, ένα Ερωτηματολόγιο Λήψης Αποφάσεων που σχεδιάστηκε με βάση τη βιβλιογραφία και περιλαμβάνει διαστάσεις όπως είναι η Ηγεσία και στρατηγικές απόφασης, η Διαχείριση κινδύνων, το Νομικό πλαίσιο και ηθικές διαστάσεις, η Συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη απόφασης και η Αντιμετώπιση κρίσεων. Τέλος, ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών δεδομένων που περιελάμβανε ποικίλα στοιχεία χρήσιμα για την έρευνα.

Το Multidimensional Teacher Resilience Scale (MTRS) επιλέχθηκε καθώς έχει αποδειχθεί αξιόπιστο στη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών (εδώ των εκπαιδευτικών ηγετών ελλείπει αντίστοιχου εργαλείου), με προσαρμογή για στελέχη εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο λήψης αποφάσεων σχεδιάστηκε βάσει της βιβλιογραφίας, ώστε να αντικατοπτρίζει τις πραγματικές συνθήκες λήψης αποφάσεων στη σχολική ηγεσία.

Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών χρησιμοποιήθηκε η Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Multidimensional Teacher Resilience Scale – MTRS) των Mansfield & Wosnitza (2015). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε πολλαπλά επίπεδα, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η

προσωπική ανθεκτικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη, η υποστήριξη από συναδέλφους και η διαχείριση προκλήσεων στο σχολικό περιβάλλον. Αποτελείται από 26 δηλώσεις, οι οποίες βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 5 βαθμίδων, από 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (Συμφωνώ απόλυτα), επιτρέποντας την ποσοτική αποτίμηση των επιπέδων ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω έρευνα, η αξιοπιστία της κλίμακας υπολογίστηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha, ο οποίος ανήλθε στο 0.916, γεγονός που υποδηλώνει υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του εργαλείου για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών.

Για τη διερεύνηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών ηγετών, δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο βασισμένο στη βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική ηγεσία, τη διαχείριση κινδύνων και κρίσεων, καθώς και την εφαρμογή στρατηγικών απόφασης σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει πολλαπλές διαστάσεις της λήψης αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένων των εξής κατηγοριών: Ηγεσία και στρατηγικές απόφασης, που εξετάζουν την αυτονομία, τη συλλογικότητα και την ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, διαχείριση κινδύνων, που αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες προβλέπουν και μετριάζουν πιθανές επιπτώσεις, νομικό πλαίσιο και ηθικές διαστάσεις, που διερευνούν τη συμμόρφωση με κανονισμούς και την ενσωμάτωση ηθικών κριτηρίων στις αποφάσεις, συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, που αφορά τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, αντιμετώπιση κρίσεων, με έμφαση στη διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων, όπως φυσικές καταστροφές, υγειονομικές κρίσεις ή κοινωνικές αναταραχές. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλίμακα Likert 5 βαθμίδων, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες σχετικές δηλώσεις. Η αξιοπιστία του εργαλείου υπολογίστηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha, ο οποίος κυμάνθηκε μεταξύ 0.613 και 0.891 για τις επιμέρους διαστάσεις, επιβεβαιώνοντας την επαρκή έως υψηλή εσωτερική συνοχή του εργαλείου.

Για τη συλλογή βασικών πληροφοριών σχετικά με το δείγμα, χρησιμοποιήθηκε ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε μεταβλητές που κρίθηκαν απαραίτητες για την ανάλυση του προφίλ των εκπαιδευτικών ηγετών. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την

εκπαιδευτική βαθμίδα εργασίας, την εργασιακή εμπειρία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την εκπαίδευση στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης και τον τόπο διαμονής.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω Microsoft Forms, με αποστολή σε διευθυντές και υποδιευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και παρείχαν τη συγκατάθεσή τους πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε περίπου 7-8 εβδομάδες. Για τη διασφάλιση της ηθικής δεοντολογίας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και παρείχαν τη συγκατάθεσή τους πριν από τη συμμετοχή, τα δεδομένα ήταν ανώνυμα και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η έρευνα ακολούθησε τις αρχές δεοντολογίας που ορίζει η εκπαιδευτική κοινότητα.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS. Αρχικά, έγινε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων (συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις). Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν επαγωγικές στατιστικές δοκιμές, όπως έλεγχοι συσχέτισης Pearson για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και λήψης απόφασης, καθώς και t-test για τη σύγκριση ομάδων. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση ($KMO = 0.787$, $p < .05$) για τον εντοπισμό βασικών διαστάσεων της λήψης απόφασης και πολλαπλή παλινδρόμηση για την εξέταση της επίδρασης παραγόντων, όπως η ηγεσία και η αυτογνωσία, στην ψυχική ανθεκτικότητα. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$.

Αποτελέσματα

Περιγραφική Ανάλυση/ Δημογραφικά δεδομένα

Στο ερωτηματολόγιο έλαβαν μέρος 239 άτομα, εκ των οποίων 158 (66.1%) είναι γυναίκες και 81 (33.9%) άνδρες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Πίνακας συχνότητων για το φύλο

Φύλο	Ποσοστό	Συχνότητα
Γυναίκα	66.1	158
Αντρας	33.9	81

Στο σύνολο υπάρχουν 5 διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες:

Πίνακας 2

Πίνακας κατηγοριοποίησης ηλικιακών ομάδων

Ηλικία	Ποσοστό	Συχνότητα
κάτω 30	7.1	17
30-40	31.8	76
40-50	19.2	46
50-60	30.1	72
60+	11.7	28

Από τον Πίνακα 2 διακρίνονται οι κατηγορίες των ηλικιακών ομάδων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα άτομα που η ηλικία τους είναι κάτω των 30 ετών ,σύνολο 17 άτομα (7.1%). Στην δεύτερη κατηγορία, όπου είναι η κατηγορία με τα περισσότερα άτομα, ανήκουν αυτά που είναι μεταξύ της ηλικίας 30-40 ετών, συνολικά 76 άτομα (31.8%). Στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται οι ηλικίες 40-50 ετών, συνολικά 46 άτομα (19.2%). Στην τέταρτη κατηγορία εντάσσονται τα άτομα που ανήκουν στο ηλικιακό γκρουπ 50-60, σύνολο 72 άτομα (30.1%). Τέλος έχουμε τα άτομα που είναι πάνω από 60 ετών, σύνολο 28 άτομα (11.7%).

Στην συνέχεια απεικονίζεται σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης ανήκει κάθε άτομο που έλαβε μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 3

Πίνακας πληθυσμού ανά θέση βαθμίδα εκπαίδευσης

Θέση εκπαίδευσης	Ποσοστό	Συχνότητα
Πρωτοβάθμια	52.3	125
Δευτεροβάθμια	47.7	114

Από τον πίνακα 3 διακρίνεται ότι 125 άτομα ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (52.3%) και 114 άτομα στην δευτεροβάθμια (47.7%).

Παρακάτω αναφέρονται, οι θέσεις που κατέχουν τα άτομα αυτά στην εκπαίδευση. Οι κατηγορίες είναι διοικητικός υπάλληλος σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποδιευθυντής και διευθυντής.

Πίνακας 4

Θέση διοίκησης

Θέση	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)
Διοικητικός	39.3	94
Υποδιευθυντής	24.7	59
Διευθυντής	36	86

Στον πίνακα 4 παρατηρείται πως στην πρώτη κατηγορία, όπου ανήκει ο κάθε ένας διοικητικός υπάλληλος σε ποικίλες διευθύνσεις, συνολικά υπάρχουν 94 (39.3%). Στη δεύτερη κατηγορία είναι οι υποδιευθυντές, συνολικά 59 (24.7%) και στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές, σύνολο 86 (36%).

Ακολούθως, διακρίνονται οι εργαζόμενοι οι με κριτήριο την εμπειρία τους.

Πίνακας 5

Εμπειρία εργαζομένων

Εμπειρία (Σε χρόνια)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)
0-5	74.9	179
6-10	16.7	40

Οι εργαζόμενοι με εμπειρία 0 έως 5 χρόνια είναι στο πλήθος 179 (74.9%), από 6 έως 10 χρόνια είναι 40 (16.7%) και από 11 έως 15 χρόνια 20 (8.4%) (Πίνακας 5.)

Η ανάλυση εξετάζει πού βρίσκονται οι εργαζόμενοι, χωρίζοντάς τους σε τρεις κατηγορίες: αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Πίνακας 6

Περιοχή διαμονής

Εμπειρία (Σε χρόνια)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)
Αστική	74.9	179
Ημι-αστική	16.7	40
Αγροτική	8.4	20

Όπως αναγράφεται και στον πίνακα 6, σε αστική περιοχή εργάζονται 179 (74.9%), σε ημι-αστική 40 (16.7%) και σε αγροτική 20 (8.4%)

Στην συνέχεια γίνεται διάκριση των εργαζομένων σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο.

Πίνακας 7

Μορφωτικό Επίπεδο

Τίτλοι σπουδών	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)
Πτυχίο	48.5	116
Μεταπτυχιακό	51.5	123

Από τον πίνακα 7 διακρίνεται ότι πτυχίο έχουν 116 (48.5%) ενώ πτυχίο και μεταπτυχιακό έχουν 123 (51.5%).

Τέλος, κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν εξειδίκευση (μεταπτυχιακό/διδακτορικό) στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον πίνακα 7 παρατηρείται πως οι 116 έχουν (48.5%) ενώ οι 123 όχι.

Πίνακας 8

Μεταπτυχιακό/.Διδακτορικό στη διοίκηση

Τίτλοι σπουδών	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)
Ναι	48.5	116
Όχι	51.5	123

Επαγωγικοί έλεγχοι

Τα άτομα που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, απάντησαν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα και σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την λήψη απόφασης στην καθημερινότητα του σχολείου. Για την δημιουργία της μεταβλητής “ψυχικής ανθεκτικότητας” υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων στις σχετικές ερωτήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως έγινε και έλεγχος αξιοπιστίας (πρώτη περίπτωση). Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε τη δημιουργία μιας αριθμητικής μεταβλητής που αντικατοπτρίζει την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων, διευκολύνοντας μας αργότερα στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που θα κληθούμε να απαντήσουμε. Με τον ίδιο τρόπο δημιουργείται και η νέα αριθμητική μεταβλητή “λήψη απόφασης στην καθημερινότητα του σχολείου”. Εξίσου, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας (δεύτερη περίπτωση) και στις δύο περιπτώσεις ο δείκτης Cronbach’s Alpha είναι μεγαλύτερος από 0.7, οπότε υπάρχει αξιοπιστία στα δεδομένα.

Πίνακας 9

Cronbach’s Alpha

Μεταβλητές	Cronbach’s Alpha
Ψυχική ανθεκτικότητα	0.916
Λήψη απόφασης	0.720

Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (R) σχετίζονται θετικά με την με την λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του σχολείου (DM).

Πίνακας 10

Pearson Correlation

Μεταβλητές	1	2
1. Ψυχική ανθεκτικότητα (R)	-	
2. Λήψη απόφασης	0.555***	-

* $p < .5$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Πράγματι, από το pearson correlation προκύπτει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0.56, p < .001$), όπως φαίνεται και στον πίνακα 10.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ήταν πως οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σύγκριση με τους άνδρες.

Πίνακας 11

Πίνακας συσχέτισης φύλου και ψυχικής ανθεκτικότητας

Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig.
Γυναίκα	156	3.9946	.45985	.03682	.247
Άνδρας	79	4.0312	.37941	.04269	

* $p < .5$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Για να διερευνηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή R (ψυχική ανθεκτικότητα) μεταξύ των δύο φύλων, πραγματοποιήθηκε ανεξάρτητος δειγματικός έλεγχος (Independent Samples t-test). Υποτίθεται ισότητα διασπορών, αφού (Levene's Test for Equality of Variances μας έδειξε $p\text{-value} = 0.247 > 0.05$) Τα αποτελέσματα του t-test (2-tailed), έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των δύο φύλων, άρα δεν επαληθεύεται η υπόθεση, όπως προκύπτει και από τον πίνακα 11.

Πρόσθετα, η τρίτη ερευνητική υπόθεση ανέφερε πως η εμπειρία (Exp) σε διευθυντική θέση (έτη προϋπηρεσίας) σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (R).

Πίνακας 12

Pearson Correlation

Μεταβλητές	1	2
1. Ψυχική ανθεκτικότητα (R)	-	
2. Εμπειρία (Exp)	-.106	-

* $p < .5$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών ανάλυση συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ήταν αρνητική αλλά ασθενής ($r = -.106, p > .05$). Η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίνακας 12).

Παραγοντική ανάλυση

Η ανάλυση παραγόντων χρησιμοποιείται για να μειώσει τη διάσταση των δεδομένων και να εντοπίσει παράγοντες που επηρεάζουν τα δεδομένα. Προτού πραγματοποιηθεί η ανάλυση παραγόντων, είναι σημαντικό να ελεγχθεί η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μεταβλητές είναι επαρκώς συσχετισμένες μεταξύ τους και κατάλληλες για την ανάλυση. Η παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ομαδοποίηση των ερωτήσεων που αφορούν τη λήψη αποφάσεων σε συγκεκριμένους παράγοντες, προκειμένου να εντοπιστούν οι κύριες διαστάσεις της διαδικασίας λήψης αποφάσεων από τους διευθυντές.

Για να αξιολογηθεί η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, ελέγχθηκαν οι εξής δείκτες: KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) = 0.787 που δείχνει πως το δείγμα είναι επαρκές για παραγοντική ανάλυση, το Bartlett's Test of Sphericity ($p < .05$) για να φανεί αν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, που επιτρέπει την ανάλυση. Έτσι εξήχθησαν οι παρακάτω παράγοντες (όπως φαίνεται και

στον πίνακα 13) που εξηγούν το 58.31% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

1. Κίνητρο και Αυτοπεποίθηση
2. Ηγεσία και Συναισθηματική Διαχείριση
3. Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία
4. Αυτογνωσία και Εμπειρία στη Λήψη Αποφάσεων
5. Διαρκής Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Πίνακας 13

Πίνακας παραγοντικής ανάλυσης

Παράγοντας 1" Κίνητρο και Αυτοπεποίθηση"	D3: Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στη διοίκηση του σχολείου.	D5: Πιστεύω ότι αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για τη διοίκηση του σχολείου, μπορώ να το πετύχω.	D6: Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στη διοίκηση του σχολείου γίνονται δύσκολα.	D12: Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη διοικητική μου εργασία καλά.	
Παράγοντας 2 "Ηγεσία και Συναισθηματική Διαχείριση"	D7: Εξισορροπώ τον ρόλο μου ως διευθυντής/υποδιευθυντής με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	D9: Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό σε διοικητικά θέματα, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία	D10: Όταν κάτι δεν πάει καλά στη διοίκηση του σχολείου, δεν το παίρνω πολύ	C1: Είμαι καλός στο να δημιουργώ σχέσεις με νέα μέλη του προσωπικού ή άλλους	C4: Γενικά, μπορώ να επιλύω συγκρούσεις με άλλα άτομα στη διοίκηση του σχολείου

	μου.	προσωπικά διευθυντές
Παράγοντας 3 "Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία"	D4: Σκέφτομαι πάνω στον τρόπο ηγεσίας και διαχείρισης και κάνω μελλοντικά σχέδια.	D8: Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στη διαχείριση του σχολείου.
Παράγοντας 4 "Αυτογνωσία και Εμπειρία στη Λήψη Αποφάσεων"	C2: Η ικανότητά μου να λαμβάνω αποφάσεις ήταν βασικό κριτήριο για την επιλογή μου σε αυτή τη θέση.	C3: Όταν λαμβάνω αποφάσεις, ανατρέχω στην εμπειρία από προηγούμενες περιπτώσεις όπου έχω λάβει παρόμοιες αποφάσεις. C5: Οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας συχνά έχουν συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο.
Παράγοντας 5 – Διαρκής Μάθηση και Επαγγελματική ανάπτυξη	D1: Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα διοικητικής εργασίας.	D2: Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη διοίκηση του σχολείου.

Η περιστροφή των παραγόντων (μέθοδος Varimax) βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Η συγκεκριμένη ανάλυση επιβεβαιώνει ότι η λήψη αποφάσεων μπορεί να αναλυθεί σε διαφορετικές διαστάσεις, επιτρέποντας καλύτερη κατανόηση του τρόπου σκέψης των διευθυντών. Τέλος,

χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια για να δημιουργηθούν συνθετικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν σε επιπλέον στατιστικές δοκιμές.

Για την ανάλυση αυτή, χρησιμοποιείται ο πίνακας συσχέτισης (correlation matrix).

Ο έλεγχος καταλληλότητας των δεδομένων (Πίνακας 13) πραγματοποιήθηκε μέσω του δείκτη ΚΜΟ και του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett. Η τιμή του δείκτη ΚΜΟ = 0.787 υποδηλώνει ότι το δείγμα είναι κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση. Επιπλέον, το αποτέλεσμα του ελέγχου Bartlett είναι στατιστικά σημαντικό ($p < .05$), γεγονός που δείχνει ότι υπάρχει αρκετή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, επιτρέποντας την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης.

Πίνακας 14

KMO and Bartlett's Test

		Sig.
KMO	.787	-
Bartlett's of Sphericity	-	.000

Ο πίνακας των Communalities δείχνει το ποσοστό της αρχικής διακύμανσης κάθε μεταβλητής που διατηρείται μετά την εξαγωγή των παραγόντων. Παρατηρούμε ότι μεταβλητές όπως η D6 (0.771) έχουν υψηλές τιμές, κάτι που σημαίνει ότι εξηγούνται σε μεγάλο βαθμό από τους παράγοντες. Αντίθετα, μεταβλητές όπως η C6 (0.179) έχουν πολύ χαμηλές τιμές, γεγονός που δείχνει ότι δεν συμβάλλουν επαρκώς στην παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 15

Communalities (Principal Axis Factoring)

	Initial	Extraction
D1	.467	.668
D2	.432	.507

D3	.343	.382
D4	.267	.331
D5	.738	.817
D6	.743	.771
D7	.491	.502
D8	.507	.546
D9	.550	.611
D10	.296	.254
D11	.352	.326
D12	.267	.243
D13	.262	.214
C1	.411	.425
C2	.487	.597
C3	.328	.429
C4	.512	.671
C5	.366	.408
C6	.233	.179
C7	.292	.255

Μετά την αρχική εξαγωγή, εφαρμόζουμε μια διαδικασία περιστροφής για να κάνουμε τους παράγοντες πιο εύκολους στην ερμηνεία. Ο πίνακας που προκύπτει από αυτή την περιστροφή ονομάζεται Rotated Factor Matrix.

Ο Rotated Factor Matrix δείχνει ποιοι παράγοντες σχετίζονται με ποιες ερωτήσεις/ μεταβλητές.

Πίνακας 16

Rotated F.M

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

D1			.780
D2			.673
D3	.569		
D4		.555	
D5	.894		
D6	.857		
D7		.493	.481
D8			.586
D9		.614	
D10		.473	
D11			
D12	.475		
D13			
C1		.607	
C2			.674
C3			.637
C4		.769	
C5			.457
C6			
C7			

Μια ερευνητική υπόθεση, λοιπόν, είναι πως οι παράγοντες “Ηγεσία και Συναισθηματική διαχείριση”, “κίνητρο και αυτοπεποίθηση”, “προσαρμοστικότητα και ευελιξία”, “διαρκής μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη” και “αυτογνωσία και εμπειρία στην λήψη αποφάσεων“ προβλέπουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών. Για την εξαγωγή ενός τέτοιου συμπεράσματος είναι σκόπιμο η δημιουργία ενός μοντέλου πολλαπλής παλινδρόμησης. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και οι ανεξάρτητες είναι αυτές που δημιουργήθηκαν μέσω της παραγοντικής ανάλυσης (Πίνακας 16).

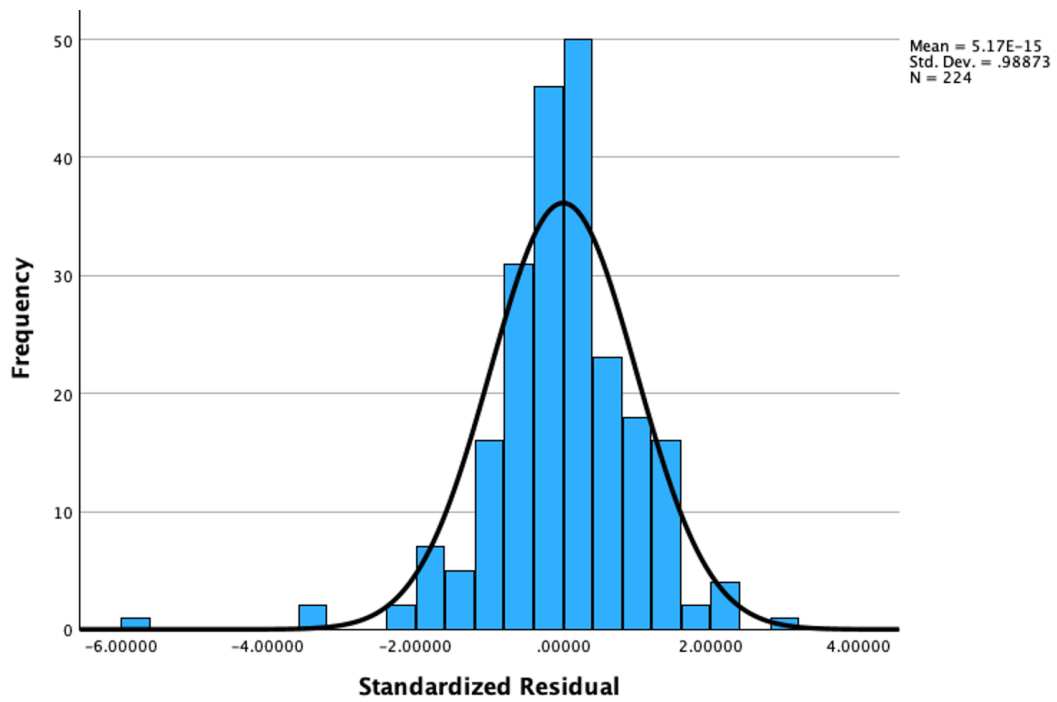
Πίνακας 17

Πίνακας παλινδρόμησης

Παράγοντας	F-test Statistic			T-test Statistic		
	R^2	F	p	β	t	p
Constant					184.269	.000
Κίνητρο και αυτοπεποίθηση				-.171	-3.381	.001
Ηγεσία και Συναισθηματική διαχείριση	.444	34.803	.000	.443	8.532	.000
Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία				.328	6.320	.000
Αυτογνωσία στην εμπειρία και στην λήψη αποφάσεων				.051	.994	.321
Διαρκής μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη				.152	3.000	.003

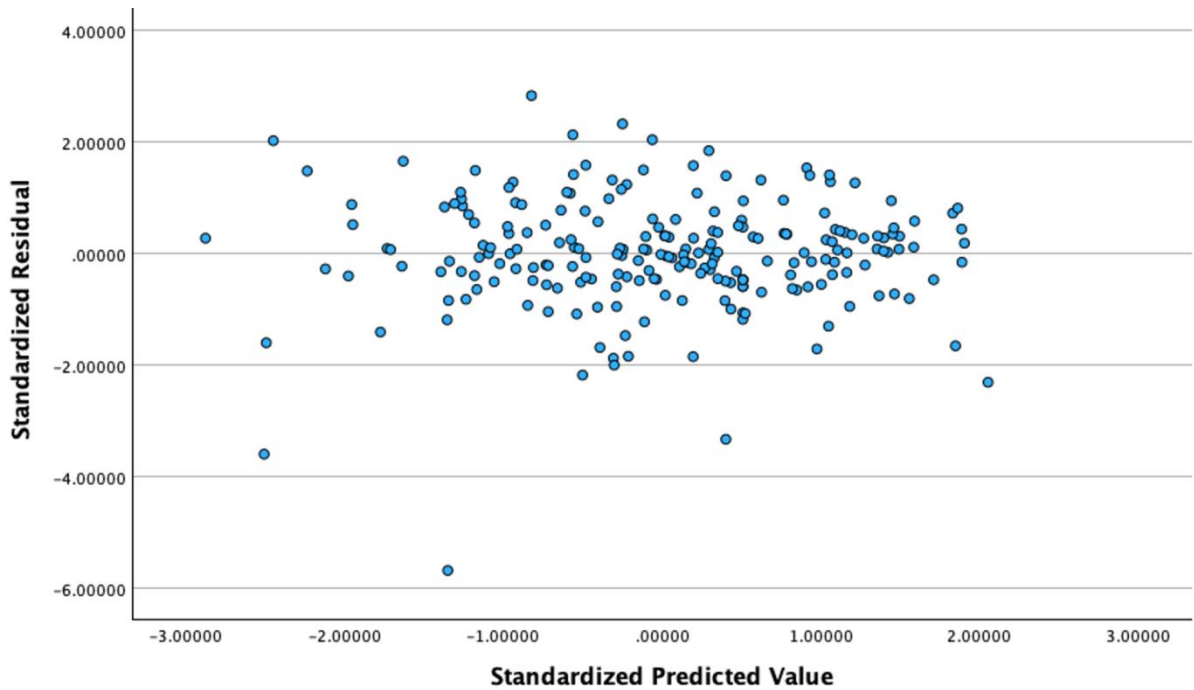
Το 44% της διακύμανσης της ψυχικής ανθεκτικότητας εξηγείται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Επίσης $F(5,218)=34.803, p < .000$, οπότε υπάρχει στατιστική σημαστικότητα της παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα των t-test Wald έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές έχουν στατιστική επίδραση στο μοντέλο ($p < .05$), εκτός από την αυτογνωσία στην εμπειρία και στην λήψη αποφάσεων ($p = .321 > .005$). Ελέγχθηκαν και οι προϋποθέσεις της παλινδρόμησης. Η μέση τιμή των σφαλμάτων είναι μηδέν

(γραμμικότητα).



Γράφημα 1: Ιστόγραμμα καταλοίπων

Όσον αφορά στην ομοσκεδαστικότητα η διασπορά των σφαλμάτων κυμαίνεται στο διάστημα $[-2,2]$:



Γράφημα 2: Διάγραμμα Διασποράς Τυποποιημένων Καταλοίπων

Τέλος γίνεται και ένα Durbin Watson Test για την ανεξαρτησία των σφαλμάτων (D.W=2.016), οπότε τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα.

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση ήταν το ότι οι διευθυντές που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με αυτούς της πρωτοβάθμιας. Οι διευθυντές που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι 35, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 50. Για να ελεγχθεί αν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή, με σκοπό να παρθεί η απόφαση αν θα γίνει έλεγχος μέσων τιμών (t-test) η διαμέσων (Mann-Whitney Test), εφαρμόζεται το Shapiro Wilk (λόγω του μεγέθους δείγματος).

Πίνακας 18

Έλεγχος Κανονικότητας

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	statistic	df	Sig.	statistic	df	Sig.
Πρωτοβάθμια	.178	35	.007	.895	35	.003
R Δευτεροβάθμια	.099	50	.200	.970	50	.230

Όπως αναγράφεται στον πίνακα 18, τα αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p\text{-value}=0.003 < 0.05$), υποδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, $p\text{-value}=0.230 > 0.05$, υποδεικνύοντας ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Αφού τα δεδομένα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, επιλέγεται η χρήση μη παραμετρικών τεστ για τη σύγκριση των δύο ομάδων.

Πίνακας 19

Mann-Whitney U Test

	R
Mann-Whiney	818.500
Wilcoxon W	1448.500
Z	-.505
Asymp. Sig. (2-tailed)	.614

Για τη σύγκριση των διάμεσων μεταξύ των μεταβλητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney U Test (Πίνακας 19). Η μηδενική υπόθεση (ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων είναι ίσοι) δεν απορρίφθηκε, καθώς το $p\text{-value}=0.614 > \alpha$ είναι από το επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους διάμεσους των δύο ομάδων.

Ερευνητική υπόθεση αποτέλεσε επίσης το αν η εκπαίδευση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, μέσω ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού (leadership) σχετίζεται θετικά με την λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 20

Spearman's Correlation

Μεταβλητές	1	2
1. Λήψη απόφασης (DM)	-	
2. Leadership	-.145*	-

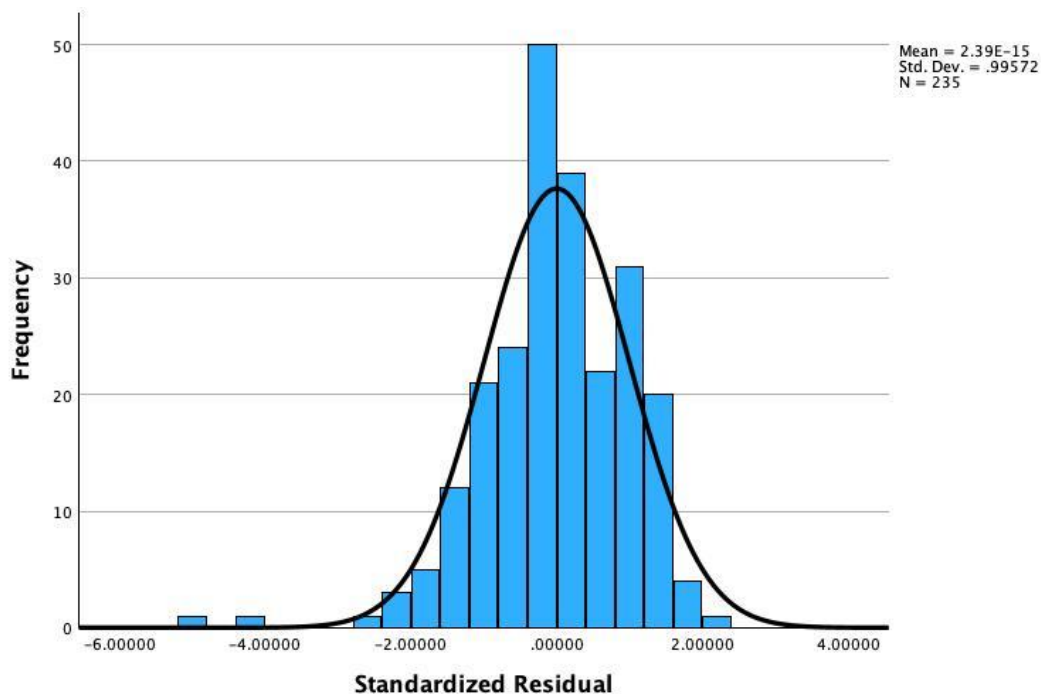
* $p < .5$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Για να διερευνηθεί η εν λόγω υπόθεση έγινε ανάλυση συσχέτισης Spearman ώστε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών DM και Leadership. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια ασθενή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Correlation Coefficient = -0.145, Rho = 0.03 $p > .05$), υποδεικνύοντας ότι όσο αυξάνεται η τιμή

του DM, η τιμή της της εκπαίδευσης στην διοίκηση τείνει να μειώνεται, αν και η συσχέτιση είναι αδύναμη (Πίνακας 20).

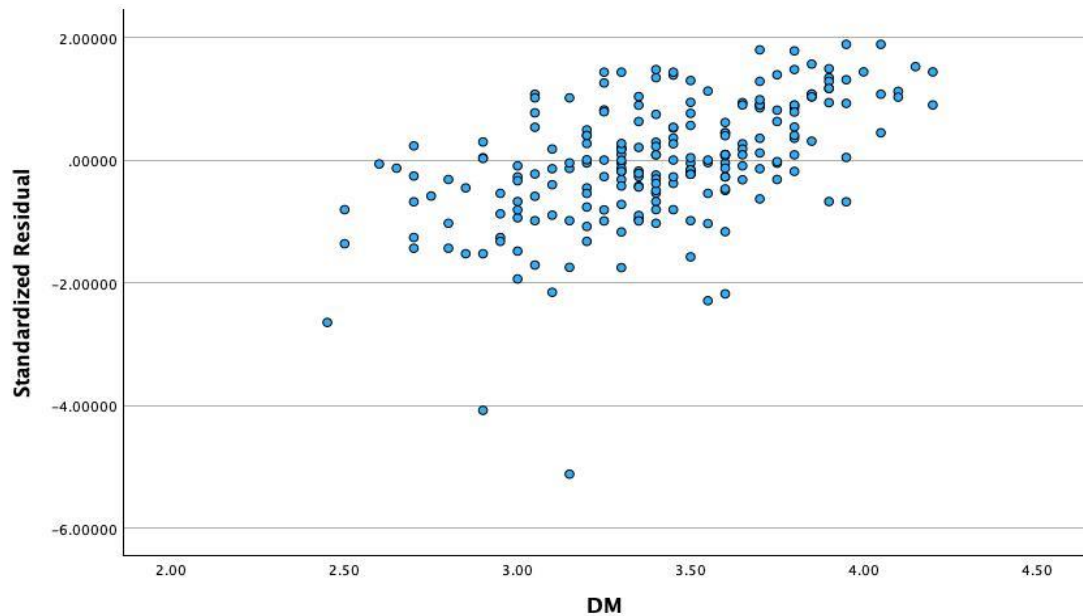
Τέλος, ερευνητική υπόθεση αποτέλεσε το αν η ηλικία και τα έτη εμπειρίας προβλέπουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτή την περίπτωση δημιουργήθηκε ένα μοντέλο παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχική ανθεκτικότητα και ανεξάρτητες την ηλικία και τα έτη εμπειρίας (προϋπηρεσίας).

Το 3.5% της διακύμανσης της ψυχικής ανθεκτικότητας εξηγείται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές ($F=4.239, p=.016$) Ελέγχθηκαν και οι προϋποθέσεις της παλινδρόμησης. Η μέση τιμή των σφαλμάτων είναι μηδέν (γραμμικότητα). Τα σφάλματα όπως θα δούμε από το ιστόγραμμα ακολουθούν κανονική κατανομή:



Γράφημα 3.

Όσον αφορά στην ομοσκεδαστικότητα (Γράφημα 4) η διασπορά των σφαλμάτων κυμαίνεται στο διάστημα $[-2,2]$:



Γράφημα 4. Ομοσκεδαστικότητα

Κλείνοντας, έγινε και ένα Durbin Watson Test για την ανεξαρτησία των σφαλμάτων ($D.W=2.059$), οπότε τα σφάλματα είναι ανεξάρτητα. Άρα, η ηλικία και τα έτη εμπειρίας δεν προβλέπουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς. Καμία ανεξάρτητη μεταβλητή δεν βγήκε στατιστικά σημαντική (και στις δύο περιπτώσεις $p\text{-value}>0.05$) και επίσης ο συντελεστής προσδιορισμού είναι πάρα πολύ μικρός.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε διαφορετικές κατηγορίες διευθυντών και στελεχών και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα τους να εξεταστεί το πώς η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει την ικανότητα λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια κρίσεων και να παρατηρηθεί η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση και επίλυση κρίσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Το παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, αποσκοπεί στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας αναφορικά με τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και της λήψης απόφασης στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι πρακτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Η πρώτη και σημαντικότερη υπόθεση της έρευνας ήταν πως τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται θετικά με τη λήψη αποφάσεων στη διοίκηση του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται η παραπάνω υπόθεση καθώς τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν πράγματι ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών συνδέεται θετικά με την ικανότητα λήψης αποφάσεων. Η σχέση αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, η οποία έχει επισημάνει την καθοριστική συμβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση κρίσεων και στην αποτελεσματική ηγεσία (Avey et al., 2017; Gu & Day, 2007; Maddox et al., 2021). Η ψυχική ανθεκτικότητα, μάλιστα, έχει αναγνωριστεί ως βασικός παράγοντας για την επιτυχημένη ηγεσία, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων. Η Masten (2001) που ορίζει την ανθεκτικότητα ως μια προσαρμοστική ικανότητα που βοηθά τα άτομα να διαχειρίζονται τις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους υπογραμμίζει ότι το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Η έρευνα των Griffiths & Bullough (2018) έδειξε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζει θετικά την ικανότητα των διευθυντών να λαμβάνουν αποφάσεις, ενώ οι Smith et al. (2022) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα συνδέεται με την ψυχραιμία και τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων. Επίσης, οι Poorkhalkali et al. (2020) βρήκαν ότι τα διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο ικανά να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να προάγουν την ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί πολλαπλώς δεδομένου ότι οι διευθυντές που διαθέτουν υψηλή ανθεκτικότητα φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να παραμένουν ψύχραιμοι και συγκεντρωμένοι (Avolio & Luthans, 2006) ενώ λαμβάνουν στρατηγικές αποφάσεις που βασίζονται σε δεδομένα και όχι στον πανικό δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την εκπαιδευτική κοινότητα (Robertson et al., 2015). Συνεπώς, και στη χώρα μας, φαίνεται να υπάρχει αυτή η σύνδεση που καθιστά τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας αλλά και των προγραμμάτων παρέμβασης στον τομέα αυτό επιτακτική ανάγκη για κάθε σχολικό πλαίσιο και εκπαιδευτικό ηγέτη.

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση που επιβεβαιώθηκε από την έρευνα αυτή ήταν πέμπτη στην οποία εξετάστηκε πως αν οι παράγοντες «Ηγεσία και Συναισθηματική Διαχείριση», «Κίνητρο και Αυτοπεποίθηση», «Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία»

και «Διαρκής Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη» αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση στην οποία υποβλήθηκαν το σύνολο των ερωτήσεων της λήψης απόφασης. Η εν λόγω υπόθεση στην έρευνα αυτή επιβεβαιώθηκε εξηγώντας ένα σημαντικό μέρος του δείγματος. Φάνηκε ότι η «Ηγεσία και Συναισθηματική Διαχείριση» επηρεάζει θετικά την ικανότητα των ηγετών να διαχειρίζονται κρίσιμες καταστάσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις υπό πίεση. Επιπλέον, ο παράγοντας «Κίνητρο και Αυτοπεποίθηση» προβλέπει σε έναν βαθμό την ανθεκτικότητα, ενισχύοντας την ικανότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ακόμη, η «Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία» δείχνουν να επιτρέπει στους διευθυντές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε απρόβλεπτες προκλήσεις, ενώ η «Διαρκής Μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη» εξασφαλίζουν τη διαρκή βελτίωση των ηγετικών ικανοτήτων.

Τα ευρήματα αυτά προκύπτουν και από τη διεθνή βιβλιογραφία στην οποία υποστηρίζεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των ηγετών δεν είναι εγγενής ικανότητα, αλλά αναπτύσσεται μέσω συνεχούς μάθησης, εμπειρίας και αυτογνωσίας (Leithwood & Riehl, 2003). Η σημασία της συναισθηματικής διαχείρισης στην ηγεσία έχει τεκμηριωθεί εκτενώς, καθώς σχετίζεται με την ικανότητα των διευθυντών να διατηρούν την ψυχραιμία τους και να εμπνέουν εμπιστοσύνη στο προσωπικό (Goleman, 2000). Επιπλέον, η αυτοπεποίθηση και το κίνητρο συνδέονται άμεσα με την ανθεκτικότητα, καθώς επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να αντιμετωπίζουν προκλήσεις με θετική στάση και να διατηρούν τη δέσμευσή τους στους εκπαιδευτικούς στόχους (Day et al., 2011). Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα θεωρούνται κρίσιμες δεξιότητες, ειδικά σε συνθήκες αβεβαιότητας και κρίσης, καθώς επιτρέπουν τη γρήγορη αναθεώρηση στρατηγικών και τη διατήρηση της αποτελεσματικότητας (Harris & Jones, 2021). Η συνεχής μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζονται ως βασικοί μοχλοί ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, δεδομένου ότι οι ηγέτες που επενδύουν στη γνώση και στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση κρίσεων (Robertson et al., 2015). Η επιβεβαίωση αυτής της υπόθεσης υπογραμμίζει τη σημασία της ολιστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών. Οι παράγοντες που αναλύθηκαν δεν

λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και δεν είναι οι μοναδικοί που χρειάζονται. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα χωρίς συναισθηματική διαχείριση μπορεί να οδηγήσουν σε παρορμητικές αποφάσεις, ενώ η αυτοπεποίθηση χωρίς συνεχή μάθηση μπορεί να καταλήξει σε στασιμότητα και έλλειψη προσαρμοστικότητας. Παρατηρείται, λοιπόν, πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι αποτέλεσμα τόσο ατομικών χαρακτηριστικών όσο και οργανωσιακών παραμέτρων. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που ενσωματώνουν αυτούς τους παράγοντες στη διοικητική τους πρακτική μπορούν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να βελτιώσουν τη λήψη αποφάσεων σε συνθήκες κρίσης και αβεβαιότητας.

Μια άλλη ερευνητική υπόθεση που είχε τεθεί ήταν ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες ηγέτες έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν έδειξε σχέση μεταξύ φύλου και ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Παρόλο που πολύ συχνά αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ότι οι γυναίκες μπορεί να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα λόγω ανεπτυγμένων δεξιοτήτων συναισθηματικής διαχείρισης (Eagly & Carli, 2007), τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με νεότερες έρευνες που τονίζουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα καθορίζεται από πολυπαραγοντικούς μηχανισμούς και όχι αποκλειστικά από το φύλο (Masten, 2013).

Οι Powell et al. (2019) και Shields (2020) έχουν επισημάνει πως η ψυχική ανθεκτικότητα στις ηγετικές θέσεις σχετίζεται περισσότερο με το υποστηρικτικό δίκτυο και την οργανωσιακή κουλτούρα, και όχι τόσο με το φύλο. Στην Ελλάδα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ηγέτες και όχι μόνο, καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς ρόλους που σχετίζονται με οικογένεια, προσωπική ζωή και εργασία σε έναν χώρο όπου οι διοικητικές θέσεις παραμένουν σχετικά ανδροκρατούμενες ακόμη. Σύμφωνα με έρευνες όπως αυτή των Karagou & Bush (2016), οι γυναίκες διευθύντριες στην Ελλάδα βιώνουν μεγαλύτερη πίεση για να αποδείξουν την επάρκειά τους, γεγονός που μπορεί να εντείνει τη δυσκολία στην ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Παράλληλα, οι αυξημένες προσδοκίες και οι κοινωνικές αντιλήψεις ενδέχεται να λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στον επαγγελματικό χώρο και συγκεκριμένα στην ψυχική ανθεκτικότητα. Η ανθεκτικότητα των γυναικών στην

εκπαιδευτική διοίκηση φαίνεται να είναι περισσότερο αποτέλεσμα των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν παρά ενός εγγενούς χαρακτηριστικού του φύλου. Η κοινωνία όπως είναι δομημένη αλλά και οι επαγγελματικές απαιτήσεις χρειάζονται διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης, με τις γυναίκες να δείχνουν μεγαλύτερη συναισθηματική αντοχή και ανθεκτικότητα μάλλον, όχι λόγω του φύλου τους αλλά εξαιτίας της ανάγκης να ανταπεξέλθουν σε ένα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον.

Ερευνητική υπόθεση αποτέλεσε επίσης ότι οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα εν συγκρίσει με εκείνους της πρωτοβάθμιας. Στην εν λόγω έρευνα δεν επιβεβαιώνεται η υπόθεση αυτή καθώς δε φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Έρευνες όπως των Day & Gu (2010) και Harris & Jones (2021) είχαν δείξει ότι οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αυξημένες ευθύνες σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια, καθώς διαχειρίζονται μεγαλύτερο αριθμό μαθητών, πιο σύνθετα ακαδημαϊκά ζητήματα και περισσότερες απαιτήσεις από την πολιτεία και τους γονείς.

Ίσως η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών διαμορφώνεται από πιο σύνθετους παράγοντες πέραν της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Οι Spillane et al. (2019) επισημαίνουν ότι η ανθεκτικότητα των διευθυντών δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τις διοικητικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, αλλά με το ευρύτερο επαγγελματικό τους πλαίσιο και την κοινωνική υποστήριξη. Οι Robertson et al. (2015) υπογραμμίζουν ότι οι διευθυντές που έχουν δίκτυα υποστήριξης (γονείς κοινότητα κ.α.), ανεξαρτήτως βαθμίδας, εμφανίζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, τόσο οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις, όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη πόρων και οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική (Kaparou & Bush, 2016). Αντί να διαφοροποιείται η ανθεκτικότητα μεταξύ των βαθμίδων, φαίνεται πως η ανάγκη για ευελιξία και προσαρμοστικότητα είναι κοινή. Ένας παράγοντας που ενδεχομένως να επηρεάζει και δε διερευνήθηκε στην έρευνα αυτή και έτσι ενδέχεται να επηρεάζει είναι το σχολικό κλίμα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι διευθυντές έχουν πιο άμεση αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους γονείς, γεγονός που μπορεί να λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στο άγχος. Στη δευτεροβάθμια, οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερες ακαδημαϊκές ευθύνες και

διαχειρίζονται ζητήματα όπως οι εξετάσεις και η συμπεριφορά των εφήβων, γεγονός που μπορεί να αυξάνει την πίεση (Day et al., 2011). Ενδεχομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα να μην είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής βαθμίδας, αλλά αλληλεπίδρασης ποικίλων προσωπικών, επαγγελματικών και οργανωσιακών παραγόντων. Αντί να επικεντρώνονται στη διάκριση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι στρατηγικές υποστήριξης των διευθυντών θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία ενισχυμένων μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης, mentoring και προγραμμάτων ενίσχυσης της ανθεκτικότητας, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Πρόσθετα, ερευνητική υπόθεση είχε τεθεί με βάση τη βιβλιογραφία ότι η εκπαίδευση (μεταπτυχιακό/ διδακτορικό) στη διοίκηση της εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με τη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών ηγετών. Στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση αυτή. Αν και οι Leithwood et al. (2020) και Bush & Glover (2016) και οι Spillane et al. (2019) επεσήμαναν ότι οι διευθυντές με εξειδικευμένες σπουδές στη διοίκηση είναι πιο εξοικειωμένοι με σύγχρονες θεωρίες λήψης αποφάσεων και οργανωσιακής ανάπτυξης. Βάσει αυτών των δεδομένων, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες με μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στη διοίκηση θα είναι πιο αποτελεσματικοί στη λήψη αποφάσεων.

Η διαφορά αυτή στα αποτελέσματα της έρευνας ίσως να σχετίζεται με τη χώρα στην οποία γίνεται καθώς στην Ελλάδα, η διοικητική εκπαίδευση γίνεται συχνότερα για την εξέλιξη στην ιεραρχία της εκπαίδευσης παρά για την άμεση ανάπτυξη πρακτικών διοικητικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, μία άλλη πιθανή εξήγηση είναι το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στα πανεπιστήμια, η εκπαίδευση στη διοίκηση της εκπαίδευσης επικεντρώνεται κυρίως σε θεωρητικά μοντέλα ηγεσίας, τα οποία δεν βρίσκουν πάντα εφαρμογή στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η καθημερινή διοίκηση ενός σχολείου απαιτεί δεξιότητες όπως η διαχείριση κρίσεων, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η επικοινωνία με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, στοιχεία που συχνά μαθαίνονται περισσότερο εμπειρικά και όχι μέσα από τη θεωρητική εκπαίδευση. Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία και συχνές αλλαγές, οι οποίες καθιστούν τη λήψη αποφάσεων πιο περίπλοκη και λιγότερο εξαρτώμενη από τις ακαδημαϊκές γνώσεις στη διοίκηση.

Στην ερευνητική υπόθεση «Η εμπειρία σε διευθυντική θέση (έτη προϋπηρεσίας) σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας» δε φάνηκε στην εν λόγω έρευνα στατιστική σημαντικότητα. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αρκετές μελέτες είχαν υποδείξει ότι η επαγγελματική εμπειρία στη διεύθυνση ενός σχολείου μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Κατά τους Leithwood et al. (2020) και Patterson et al. (2008) ανέφεραν ότι οι διευθυντές με περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και αντοχή στις προκλήσεις. Βέβαια, υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη σχέση εμπειρίας και ανθεκτικότητας. Οι Day & Gu (2010) και Ungar (2013) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα δεν προκύπτει αποκλειστικά από τα χρόνια εμπειρίας, αλλά απαιτεί συνεχή μάθηση, προσαρμοστικότητα και επαγγελματική υποστήριξη (όπως έδειξε και άλλη ερευνητική υπόθεση). Ένας πιθανός λόγος που δε φάνηκε η έρευνα δεν έδειξε σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και την ανθεκτικότητα είναι πως σε ορισμένες περιπτώσεις, η εμπειρία ετών μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout), γεγονός που μπορεί να εξηγήσει γιατί η σχέση μεταξύ εμπειρίας και ανθεκτικότητας δεν είναι πάντα θετική. Στην Ελλάδα σύμφωνα με την έρευνα της Συροπούλου (2020), οι διευθυντές σχολικών αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος, ανεξαρτήτως των ετών προϋπηρεσίας τους, καθώς οι ευθύνες στη διοίκηση και οι απαιτήσεις εντείνουν σημαντικά στα επίπεδα άγχους, χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με την προϋπηρεσία.

Κάτι ανάλογο φάνηκε και στην τελευταία ερευνητική υπόθεση που διερευνήθηκε δηλαδή το ότι η ηλικία και τα έτη εμπειρίας προβλέπουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στους διευθυντές εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση αυτή επειδή δεν προέκυψε σαφής προβλεπτική σχέση μεταξύ ηλικίας, ετών εμπειρίας και επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αρκετές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι η ηλικία και τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας μπορεί να ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες για ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσεων και διαχείρισης του στρες (Leithwood et al., 2020) και πως οι αυξημένες διοικητικές εμπειρίες συνδέονται με την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων (Patterson et al., 2008). Ωστόσο, οι πρόσφατες κοινωνικές και επαγγελματικές εξελίξεις ενδέχεται να έχουν διαφοροποιήσει αυτή τη σχέση. Η ηλικία, επίσης, έχει συσχετιστεί στη βιβλιογραφία με διαφορετικούς

τρόπους. Ίσως το πόρισμα της έρευνας να επεξηγείται, από το ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας διευθυντές μπορεί να δυσκολεύονται περισσότερο να προσαρμοστούν σε γρήγορες αλλαγές, γεγονός που επηρεάζει την ανθεκτικότητά τους.

Στην Ελλάδα, οι διευθυντές εκπαίδευσης κατά τους Leventis et al. (2019) αναφέρουν ότι, αντί η εμπειρία να μειώνει το άγχος, οι μακροχρόνιες διοικητικές ευθύνες εντείνουν την επαγγελματική εξουθένωση και δεν ωφελούν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Παράλληλα, ενδεχομένως να επεξηγείται από το ζήτημα πως η ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα έχουν περάσει από συνεχείς κρίσεις τα τελευταία χρόνια, από την οικονομική ύφεση μέχρι την πανδημία COVID-19. Οι αλλαγές αυτές ενδέχεται να έχουν διαφοροποιήσει τη σχέση μεταξύ ηλικίας, εμπειρίας και ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε ένα δυναμικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η διαρκής εκπαίδευση και η ευελιξία είναι σημαντικότεροι παράγοντες ανθεκτικότητας από τη σταθερή εμπειρία.

Πρακτικές Εφαρμογές

Κατά τη συγκεκριμένη έρευνα η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και ποικίλοι παράγοντες, όπως η συναισθηματική διαχείριση, το κίνητρο, η αυτοπεποίθηση, η προσαρμοστικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέονται με την αυτήν. Ωστόσο, άλλες παράμετροι, όπως η ηλικία, το φύλο και τα έτη εμπειρίας, δεν φάνηκαν να αποτελούν αξιόπιστους προβλεπτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας, κάτι που υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες πρακτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, μπορεί να γίνει ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, βελτίωση στη διαχείριση κρίσεων και στη λήψη αποφάσεων με βιωματικά εργαστήρια, προσομοιώσεις και case studies. Σημαντικό κρίνεται επίσης, να υπάρχει καθοδήγηση (mentoring) από έμπειρους διευθυντές γιατί η δημιουργία δικτύων υποστήριξης μεταξύ νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών ηγετών μπορεί να προωθήσει την ανταλλαγή γνώσεων και στρατηγικών. Πρόσθετα, σημαντικό κρίνεται να συμπεριληφθούν μαθήματα ηγεσίας και στρατηγικής λήψης αποφάσεων σε μεταπτυχιακά προγράμματα για να είναι η επιμόρφωση πιο αποτελεσματική και πρακτική. Διόλου ασήμαντο δεν είναι επίσης να υπάρξει ενίσχυση της ψυχολογικής και διοικητικής στήριξης μπορεί για να μειωθεί η επαγγελματική εξουθένωση και να βελτιωθεί τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμη, η μείωση της γραφειοκρατίας και η αύξηση της αυτονομίας των διευθυντών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της

ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα σχολεία θα πρέπει να προωθήσουν ένα υποστηρικτικό κλίμα που να ευνοεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών.

Αν και η έρευνα δεν επιβεβαίωσε ότι η ηλικία και τα έτη εμπειρίας σχετίζονται με υψηλότερη ανθεκτικότητα, προτείνεται η προώθηση της συνεχούς εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης ώστε οι διευθυντές να προσαρμόζονται στις σύγχρονες προκλήσεις. Επιπροσθέτως, παρόλο που δεν απεδείχθη διαφορά στα δύο φύλα θα ήταν σημαντικό να αναπτυχθούν οι πολιτικές ενδυνάμωσης των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στη δημιουργία ίσων ευκαιριών. Οι διευθυντές καλούνται να προσαρμοστούν σε συνθήκες οικονομικής αβεβαιότητας, κοινωνικών αλλαγών και τεχνολογικών εξελίξεων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις. Η συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους διευθυντές, ενισχύοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα των αποφάσεών τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, παρουσιάζει συγκεκριμένους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Το δείγμα της έρευνας, αν και επαρκές για στατιστική ανάλυση, ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζει πλήρως τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών ηγετών σε εθνικό επίπεδο. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με πλήρως τυχαία δειγματοληψία, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Ακόμη, αν και η έρευνα περιλαμβάνει διευθυντές τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αποτυπώνει απόλυτα τις διαφορές στις συνθήκες ηγεσίας μεταξύ των διαφορετικών σχολικών περιβαλλόντων.. Η έρευνα στηρίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικές αναλύσεις, γεγονός που περιορίζει τη σε βάθος κατανόηση των υποκειμενικών εμπειριών των συμμετεχόντων. Την έρευνα περιορίζει και το ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία χρονική στιγμή γεγονός που δεν επιτρέπει την παρακολούθηση της εξέλιξης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της λήψης αποφάσεων σε βάθος χρόνου. Αν και χρησιμοποιήθηκαν έγκυρες και αξιόπιστες κλίμακες, η εφαρμογή τους σε διαφορετικά πολιτισμικά και διοικητικά πλαίσια ενδέχεται να επηρεάζει την

εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, εφόσον δεν έχει γίνει ανάλογη έρευνα σε ελληνικό πληθυσμό. Τέλος, παρότι εξετάστηκαν κρίσιμοι παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα, άλλοι σημαντικοί παράγοντες (όπως το σχολικό περιβάλλον ή η οργανωσιακή κουλτούρα) δεν μετρήθηκαν άμεσα.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Οι παραπάνω περιορισμοί καταδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που θα μπορούσε να εστιάσει στο να γίνει μικτή μέθοδος για να διερευνηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα εις βάθος και ακόμη να διεξαχθεί διαχρονική έρευνα σε βάθος χρόνου ώστε να φανεί η εξέλιξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και της λήψης αποφάσεων, καθώς και την επίδραση εξωτερικών παραγόντων. Επιπλέον πώς το εργασιακό κλίμα και η σχολική ηγεσία επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσε θετική σχέση μεταξύ μεταπτυχιακών σπουδών και ικανότητας λήψης αποφάσεων, μια πιο αναλυτική διερεύνηση θα μπορούσε να εξετάσει πώς διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ηγετική αποτελεσματικότητα. Πρόσθετα, διεθνείς συγκριτικές μελέτες θα μπορούσαν να αναδείξουν πώς διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τις αποφάσεις των διευθυντών. Η αναγνώριση αυτών των περιορισμών και η περαιτέρω διερεύνηση των παραπάνω προτάσεων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των ερευνητικών πρακτικών και στη διαμόρφωση πιο στοχευμένων πολιτικών ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ηγετικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς ηγέτες, εστιάζοντας σε κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την ηγετική αποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο στην ικανότητα λήψης αποφάσεων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι παράγοντες όπως η ηγεσία, η συναισθηματική διαχείριση, το κίνητρο, η προσαρμοστικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέονται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Αντίθετα, δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία και τα έτη εμπειρίας δεν βρέθηκαν να είναι καθοριστικά, καταδεικνύοντας

ότι η ανθεκτικότητα είναι περισσότερο θέμα δεξιοτήτων και περιβάλλοντος παρά απλής εμπειρίας ή βιολογικών παραγόντων. Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ηγετών, με προγράμματα που εστιάζουν στη διαχείριση κρίσεων, την ανθεκτικότητα και τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων. Παράλληλα, προτείνεται η δημιουργία υποστηρικτικών δομών και η μείωση της γραφειοκρατίας, ώστε οι διευθυντές να μπορούν να επικεντρωθούν στην ηγεσία και την ανάπτυξη του σχολείου τους. Συνολικά, η ψυχική ανθεκτικότητα αποδεικνύεται θεμελιώδης στην εκπαιδευτική ηγεσία, απαιτώντας μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει ατομικές δεξιότητες, υποστηρικτικές πολιτικές και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Οι μελλοντικές έρευνες μπορούν να εμβαθύνουν στη σύνδεση της ανθεκτικότητας με τις διαφορετικές μορφές ηγεσίας και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ηγετών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Aghbar, L., Elshurafa, O., & Lowrey, S. (2019). *Leadership case studies in education*. SAGE.
- Amin, H., & Nasreen, S. (2021). Effect of HoDs' leadership behavior on teaching performance of faculty members: Quantitative evidence from public university context of Pakistan. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 9(4), 193-199.
- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*. McGraw Hill.
- Bedi, A., Alpaslan, C. M., & Green, S. (2016). A meta-analytic review of ethical leadership outcomes and moderators. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 517-536.
- Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7(1), 511-535.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2014). Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 138-157.
- Bryman, A. (2011). *Research methods in the study of leadership*.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203847909>

Dolor, A. B., & Aranguren, D. L. (2022). Management capabilities and organizational conflict strategies in improving the performance of public elementary schools. *Management Capabilities and Organizational Conflict Strategies in Improving the Performance of Public Elementary Schools*, 106(1), 9-9.

Druckman, D. (2016). Decision-making processes in organizations. *Organizational Behavior Journal*, 35(2), 112-128.

Duchek, S. (2020). Organizational resilience: A capability-based conceptualization. *Business Research*, 13(1), 215-246.

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.

Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2014). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 127-153. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0044>

Ely, R., Ibarra, H., & Kolb, D. (2014). Women and leadership: Defining the challenges. *Harvard Business Review*, 93(9), 118-126.

Epstein, J. L., Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2018). Levels of leadership: Effects on school climate and student achievement. *Teachers College Record*, 120(1), 12-45.

Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111-132.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2018). Strategic decision-making in complex environments. *Decision Sciences*, 49(4), 633-647.

George, P. M., Rajan, P. S., Mahanta, B., & El-Abiad, Z. (2022). A behavioural approach to leadership in education. In *Coded Leadership* (pp. 61-70). CRC Press.

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316.
- Hallinger, P. (2016). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 54*(3), 357-372.
- Harms, P. D., Brady, L., Wood, D., & Silard, A. (2018). Resilience and well-being. *Journal of Management, 44*(2), 423-440.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership, 41*(5), 545-554.
- Harris, A., & Jones, M. (2021). Leading schools in times of crisis: What do effective leaders do? *School Leadership & Management, 41*(2), 105-122.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265.
- Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., Meurs, J. A., & Kacmar, C. (2014). The interactive effects of work-induced guilt and ability to manage resources on job and life satisfaction. *Journal of Occupational Health Psychology, 19*(3), 321-330.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Chang, C. H. D. (2020). To whom do the things we do (not) matter? The effects of leader behavior on employee resources and resilience. *Journal of Applied Psychology, 105*(5), 471-488.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2013). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology, 89*(5), 755-768.
- Kahneman, D., Sibony, O., & Sunstein, C. R. (2021). *Noise: A flaw in human judgment*. Little, Brown Spark.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in centralized contexts: Evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management, 36*(4), 424-440. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247047>
- Kossek, E. E., Valcour, M., & Lirio, P. (2014). The sustainable workforce: Organizational strategies for promoting work-life balance and well-being. *Human Resource Management, 53*(2), 179-200.
- Kerr, M. L., Fanning, K. A., Huynh, T., Botto, I., & Kim, C. N. (2021). Parents' self-reported psychological impacts of COVID-19: Associations with parental burnout, child behavior, and income. *Journal of Pediatric Psychology, 46*(10), 1162-1171. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab089>
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education, 4*(3), 217-235.

- Leithwood, K., & Azah, V. (2017). Characteristics of effective school principals: Evidence from North American studies. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 463-480. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0025>
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2017). Characteristics of effective leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 426-447.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2019). Transformational school leadership for student achievement: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 601-639.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *National College for School Leadership*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Open University Press.
- Levine, C. S., Zahran, S., & Franklin, R. (2014). Stress and resilience among urban employees: The moderating effect of perceived organizational support. *Social Science & Medicine*, 111(1), 74-83.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. (2013). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257.
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- Mokline, B., & Abdallah, M. A. B. (2021). Individual resilience in the organization in the face of crisis: Study of the concept in the context of COVID-19. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 22(3), 219–231.
- Ng, K. Y., Ang, S., & Chan, K. Y. (2012). Personality and leader effectiveness: A moderated mediation model of leadership self-efficacy, job demands, and job autonomy. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 733-743.
- Northouse, P. G., & Lee, M. (2019). *Leadership case studies in education*. SAGE.
- Patterson, J. H., Goens, G. A., & Reed, D. E. (2009). *Resilient leadership for turbulent times: A guide to thriving in the face of adversity*. Rowman & Littlefield Education.

- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education, 55*(2), 154-168.
- Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2019). Gender and managerial stereotypes: Have the times changed? *Journal of Management, 45*(2), 540-565. <https://doi.org/10.1177/0149206317738408>
- Rezaei, J. (2016). Best-worst multi-criteria decision-making method: Some properties and a linear model. *Omega, 64*, 126-130.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Essentials of Organizational Behavior* (14th ed.). Pearson Education.
- Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88*(3), 533-562.
- Robertson, J., Dwyer, D., & Pugh, K. (2015). Resilience and school leadership: How supportive networks contribute to effective school management. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(3), 299-317. <https://doi.org/10.1177/1741143213510503>
- Roby, D. E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education, 131*(4), 782-790.
- Rosenthal, U., Boin, A., & Comfort, L. K. (2020). *Managing crises: Threats, dilemmas, opportunities*. Charles C Thomas Publisher.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). *Initiating school improvement: A comparative analysis of school leadership in Greece and Cyprus*. Springer.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. Pearson Prentice Hall.
- Shields, M. A. (2020). Women in leadership: Overcoming barriers to advancement. *Gender, Work & Organization, 27*(3), 245-262. <https://doi.org/10.1111/gwao.12345>
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). The science of resilience: Implications for the prevention and treatment of depression. *Science, 338*(6103), 79-82.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2017). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2019). Managing school leadership: The role of organizational structures and processes in supporting principal resilience. *Educational Administration Quarterly, 55*(3), 396-431. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761342>

Tai, M. K., & Kareem, O. A. (2019). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*.

Thompson, G., & Glasø, L. (2015). Situational leadership theory: A test from three perspectives. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(5), 527-544.

Tweneboah, K. J. (2020). Administrative roles of school heads in promoting improved academic performance of students, a case study of Amenfiman Senior High School (Doctoral dissertation, University of Education, Winneba).

Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 255-266.

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261-281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Λαφαζάνη, Π. (2023). Τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη εκπαιδευτικής μονάδας. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 3(2).

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011α). *Σχολική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Τυπωθήτω.

Παραρτήματα

Το παρόν ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για ερευνητικούς σκοπούς από τον Γεώργιο Καλαρύτη. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων που κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική κοινότητα καθώς και το πώς αυτά επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων τόσο σε περιόδους κρίσης όσο και στη σχολική καθημερινότητα. Η έρευνα είναι ανώνυμη και η συμμετοχή σας προαιρετική.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά:

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

Άλλο

2. Ηλικία:

Κάτω των 30

30-40

41-50

51-60

Άνω των 60

3. Εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετείτε:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό)

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΕΝΕΕΓΥΛ, ΕΕΕΕΚ)

Άλλο

4. Τωρινή Θέση Ευθύνης:

Διευθυντής/ρια

Υποδιευθυντής/ρια

Διοικητικός Υπάλληλος στην Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

5. Χρόνια εμπειρίας σε θέση ευθύνης:

0-5

6-10

11-15

16-20

Περισσότερα από 20

6. Γεωγραφική Περιοχή Σχολείου:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

7. Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο (ανώτερο επίπεδο σπουδών):

Πτυχίο (ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

8. Σπουδές στη Διοίκηση Εκπαίδευσης/Ηγεσία στην Εκπαίδευση:

Ναι

Όχι

Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας Σχολικών Ηγετών

Παρακαλώ να επιλέξετε την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην άποψή σας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert:

1 - Διαφωνώ απόλυτα 2 - Διαφωνώ 3 - Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4 - Συμφωνώ 5 - Συμφωνώ απόλυτα

Δηλώσεις:

1. Μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες στη διοίκηση του σχολείου. (1 2 3 4 5)
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στη διαχείριση του σχολείου. (1 2 3 4 5)
3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη διοικητική μου εργασία. (1 2 3 4 5)
4. Σκέφτομαι πάνω στον τρόπο ηγεσίας και διαχείρισης και κάνω μελλοντικά σχέδια. (1 2 3 4 5)
5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στη διοίκηση του σχολείου, δεν το παίρνω πολύ προσωπικά. (1 2 3 4 5)
6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στη διοίκηση του σχολείου. (1 2 3 4 5)
7. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό σε διοικητικά θέματα, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου. (1 2 3 4 5)
8. Εξισορροπώ τον ρόλο μου ως διευθυντής/υποδιευθυντής με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου. (1 2 3 4 5)
9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στη διοίκηση του σχολείου. (1 2 3 4 5)
10. Επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία στη διαχείριση του σχολείου παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου. (1 2 3 4 5)
11. Όταν κάνω λάθη στη διοίκηση του σχολείου, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω. (1 2 3 4 5)
12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως διευθυντής/υποδιευθυντής, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω. (1 2 3 4 5)
13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου στη θέση ευθύνης που κατέχω στη σχολική μονάδα. (1 2 3 4 5)
14. Πιστεύω ότι αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για τη διοίκηση του σχολείου, μπορώ να το πετύχω. (1 2 3 4 5)

15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στη διοίκηση του σχολείου γίνονται δύσκολα. (1 2 3 4 5)
16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα διοικητικής εργασίας. (1 2 3 4 5)
17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη διοίκηση του σχολείου. (1 2 3 4 5)
18. Είμαι επίμονος/η στη διοικητική μου εργασία. (1 2 3 4 5)
19. Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της διοικητικής μου δουλειάς. (1 2 3 4 5)
20. Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη διοικητική μου εργασία καλά. (1 2 3 4 5)
21. Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι στη διοίκηση, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων ή άλλων ηγετών. (1 2 3 4 5)
22. Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις με νέα μέλη του προσωπικού του σχολείου. (1 2 3 4 5)
23. Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως διευθυντής/υποδιευθυντής. (1 2 3 4 5)
24. Μπορώ να βλέπω διοικητικά ζητήματα από διαφορετικές οπτικές για να βρω λύσεις. (1 2 3 4 5)
25. Μπορώ να κατανοώ την οπτική των άλλων στη διοίκηση του σχολείου. (1 2 3 4 5)
26. Γενικά, μπορώ να επιλύω συγκρούσεις με άλλα άτομα στη διοίκηση του σχολείου. (1 2 3 4 5)

Παρακάτω παρατίθενται δηλώσεις σχετικά με τη λήψη αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Παρακαλώ να επιλέξετε την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην άποψή σας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert:

1 - Διαφωνώ απόλυτα 2 - Διαφωνώ 3 - Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4 - Συμφωνώ 5 - Συμφωνώ απόλυτα

1. Η ανάληψη κινδύνων είναι απαραίτητη για να επιτύχω καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και στην κοινότητα. (1 2 3 4 5)
2. Η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου και της κοινότητας απαιτεί ανάληψη ευθύνης για τη λήψη ρίσκων. (1 2 3 4 5)
3. Νιώθω πίεση να λαμβάνω πάντα αποφάσεις σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο. (1 2 3 4 5)

4. Δε λαμβάνω ποτέ αποφάσεις που είναι αντίθετες με το νομοθετικό πλαίσιο. (1 2 3 4 5)
5. Το νομοθετικό πλαίσιο με περιορίζει στον ρόλο μου στη λήψη αποφάσεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών του. (1 2 3 4 5)
6. Το νομοθετικό πλαίσιο με περιορίζει στον ηγετικό μου ρόλο στην λήψη αποφάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών. (1 2 3 4 5)
7. Σύμφωνα με την εμπειρία μου, πιστεύω ότι είμαι ο καταλληλότερος για να λάβω αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. (1 2 3 4 5)
8. Η ικανότητά μου να λαμβάνω αποφάσεις ήταν βασικό κριτήριο για την επιλογή μου σε αυτή τη θέση. (1 2 3 4 5)
9. Έχω μεγάλη εμπειρία στη λήψη αποφάσεων ως σχολικός ηγέτης. (1 2 3 4 5)
10. Όταν λαμβάνω αποφάσεις, ανατρέχω στην εμπειρία από προηγούμενες περιπτώσεις όπου έχω λάβει παρόμοιες αποφάσεις. (1 2 3 4 5)
11. Οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας συχνά έχουν συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο. (1 2 3 4 5)
12. Νιώθω πίεση να λαμβάνω αποφάσεις πάντα σύμφωνα με τη γενική πρόθεση των πολιτικών αποφάσεων. (1 2 3 4 5)
13. Η στρατηγική μου για τη λήψη αποφάσεων ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες αυτής της σχολικής κοινότητας. (1 2 3 4 5)

Ερωτηματολόγιο Λήψης Αποφάσεων σε Περιόδους Κρίσης

Παρακαλώ να επιλέξετε την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στην άποψή σας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert:

1 - Διαφωνώ απόλυτα 2 - Διαφωνώ 3 - Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4 - Συμφωνώ 5 - Συμφωνώ απόλυτα

Δηλώσεις:

1. Κατά την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολείο (π.χ. φυσικές καταστροφές, απώλειες, κρίσεις υγείας, απρόβλεπτα γεγονότα), νιώθω αυτοπεποίθηση ότι μπορώ να λάβω σωστές αποφάσεις. (1 2 3 4 5)
2. Όταν υπάρχει κρίση στο σχολείο, λαμβάνω αποφάσεις γρήγορα χωρίς να έχω όλες τις πληροφορίες στη διάθεσή μου. (1 2 3 4 5)
3. Σε καταστάσεις κρίσης, επιδιώκω να εμπλέξω άλλους (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική κοινότητα) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. (1 2 3 4 5)
4. Σε περιόδους κρίσης, η εμπειρία μου ως ηγέτης με βοηθά να πάρω καλύτερες αποφάσεις για το σχολείο. (1 2 3 4 5)
5. Κατά τη διάρκεια κρίσεων, προτιμώ να ακολουθώ τυποποιημένες διαδικασίες και κανόνες για τη λήψη αποφάσεων, ακόμη κι αν αυτό δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις ιδιαίτερες ανάγκες της κρίσης. (1 2 3 4 5)
6. Οι αποφάσεις που λαμβάνω σε περιόδους κρίσης βασίζονται περισσότερο στην ψυχραιμία και τη λογική, παρά στο συναίσθημα. (1 2 3 4 5)
7. Σε περιόδους κρίσης, αισθάνομαι ότι έχω την υποστήριξη της διοίκησης για να λάβω αποφάσεις που είναι δύσκολες. (1 2 3 4 5)